

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” din CHIȘINĂU**

FACULTATEA: Științe ale educației și Informatică

CATEDRA: Pedagogia Învățământului Primar

CONSILIERE ȘCOLARĂ
(suport de curs)

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău: 2019

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

Recenzenți:

Nina Garștea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă”

Cursul „Consiliere educațională” cuprinde un pachet de 7 unități delimitate în consens cu cerințele înaintate al *Profilului calificării și Concepției formării specialistului*. Temele cuprind probleme ce țin de abordarea teoretică și aplicativă de consiliere școlară la nivelul claselor primare. Totodată disciplina contribuie la asigurarea unei punți de legătură cu cercetarea pedagogică avansată, precum și continuarea formării în cadrul programelor de studii superioare de doctorat (ciclul III).

CUPRINS

Unitatea 1. Abordări teoretice ale consilierii școlare (CȘ)	5
1.1 Sferele de activitate a consilierii educaționale (CE): concept, specific, sfere de activitate ...	5
1.2 Principiile CE: etice, pedagogice, psihologice, specifice	12
1.3 Factorii CE: școala, familia, unitățile economice, mass-media, instituțiile specializate	18
1.4 Consilierea școlară- tip de CE. Rolul consilierii școlare în clasele primare	21
1.5 Modele de consiliere accesibile cadrului didactic în proiectarea activităților de consiliere	
Rolurile învățătorului diriginte	35
Activitatea individuală	37
Pagină metodică	37
Jurnal de curs	39
Unitatea 2. Specificul procesului de CE	39
2.1 Procesul de CE: obiective, conținut, tipul de activitate, strategia consilierii	39
2.2 Tehnologia procesului de consiliere: metode și tehnici de CE	50
Activitatea individuală	62
Pagină metodică	62
Jurnal de curs	68
Unitatea 3. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev	68
3.1. Cunoașterea elevului - impact asupra derulării calitative a actului de comunicare	
educațională la nivelul clasei de elevi	68
3.1.1. Climatul educațional în clasa de elevi: clasă-grup social; relațiile învățător-elevi asupra	
climatului clasei; organizarea clasei; coeziunea și sintalitatea clasei	76
3.1.2. Identificarea cerințelor educaționale speciale la elevii din clasă. Managementul clasei	
incluzive	87
3.2. Cunoașterea elevilor prin prisma Teoriei Inteligențelor Multiple	97
3.2.1 Organizarea procesului educațional din perspectiva TIM	100
3.3. Instrumente universale pentru instruirea eficientă la clasă	106
3.4. Modalități de motivare a elevilor în învățare	112
3.5. Stiluri de învățare-stiluri de predare din perspectiva învățării centrate pe elev	118
3.6. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev	132
Activitatea individuală	145
Pagină metodică	146
Jurnal de curs	151
Unitateta 4. Comunicarea în clasa de elevi	151
4.1. Conflictul– perspective educaționale	151
4.2. Comunicare și conflict în clasa de elevi	153
4.3. Negocierea – element cheie al relației profesor-elev	157
4.3.1. Pași în negociere	157
4.3.2. Elemente forte în negociere	158
4.4. Comunicare și conflict în metodologia didactică	160
4.4.1. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor expozitive și metodelor	
Interactive	160
4.4.2. Strategii interactive. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale. Repere practice de	
inovare a metodologiei interactive de predare-învățare. Exemplificări de metode: mozaicul,	
metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălariile ganditoare, fishbowl, controversa	
creativă	162
Activitatea individuală	168
Pagină metodică	169
Jurnal de curs	170

Unitatea 5. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă	171
5.1. Disciplină – disciplinare în contextul managementului clasei	172
5.1.1. Pedepșa – metodă de disciplinare	181
5.2. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi	187
5.2.1. Specificul tulburărilor de comportament la elevi	187
5.2.2. Cauze ale comportamentului perturbator la elevi	188
5.2.3. Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamente probleme	195
5.2.4 Metode de modificare a comportamentelor problematice	219
5.3. Managementul clasei incluzive.....	228
5.3.1. Managementul colaborării cu familia în clasa incluzivă	232
Jurnal de curs	240
Unitatea 6. Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală	240
6.1. Violența- definire conceptuală	240
6.2. Violența și societatea. Tipurile violenței	241
6.3. Specificul violenței școlare	244
6.4. Forme și cauze ale manifestărilor de violență în școală	246
6.5. Modalități de prevenție și intervenție	253
6.6. Evaluarea nivelului de manifestare a fenomenului de violență în școală	259
6.7. Elaborarea unei strategii anti-violență la nivelul școlii	264
Activitatea individuală	267
Pagină metodică	268
Jurnal de curs	269
Unitatea 7. Dezvoltarea abilităților de viață la nivelul clasei de elevi	269
7.1. Inteligența emoțională – nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale	269
7.2. Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivelul școlii primare	273
7.3. Strategii de dezvoltare a abilităților sociale – emoționale în clasele primare	277
7.4. Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare	284
Activitatea individuală	291
Pagină metodică	293
Jurnal de curs	300
SEMINARII	300
EVALUĂRI	304

Unitatea 1. Abordări teoretice ale consilierii școlare (CȘ)

1.1 Sferele de activitate a consilierii educaționale (CE): concept, specific, sfere de activitate.

1.2 Principiile CE: etice, pedagogice, psihologice, specifice

1.3 Factorii CE: școala, familia, unitățile economice, mass-media, instituțiile specializate

1.4 Consilierea școlară- tip de CE. Rolul consilierii școlare în clasele primare.

1.5 Modele de consiliere accesibile cadrului didactic în proiectarea activităților de consiliere. Rolurile învățătorului diriginte

1.1. Sferele de activitate a consilierii educaționale (CE): concept, specific, sfere de activitate

Evoluția conceptului de consiliere pînă la statutul său de știință a trasat mai multe niveluri și interpretări.

Nivelul acțional. Semnificația cea mai largă a consilierii poate fi regăsită la începuturile organizării societății umane fiind apropiată de cea *de sfătuire* cu privire la treburile comunității. Fie ca erau *vrăjitori, șamani, astrologi, sfetnici sau consilieri* aceste persoane aveau un rol asemănător de *a vindeca, îndruma, sfătui, de a oferi soluții pentru probleme diverse medicale, sociale, politice, probleme personale, de grup sau cu care se confrunta societatea*. Pe parcursul evoluției și diferențierii societății umane în mai multe domenii de activitate: economic, politic, juridic, administrativ, educațional, etc, însăși activitatea de consiliere se diferențiază devenind o necesitate în toate aceste domenii.

Nivelul cunoașterii sociale empirice. Acțiunea socială de sfătuire-consiliere nu poate fi ruptă de cea de cunoaștere la început empirică. Dintotdeauna până în prezent copiii au avut în proprii lor părinți sfătuitori personali, mai mult sau mai puțin pregătiți, mai mult sau mai puțin acceptați. Vecinii s-au adresat în anumite situații dificile ale existenței lor unii altora pentru a cere și oferi sfaturi, ca să nu mai vorbim de o anumită categorie de sfătuitori nespecialiști dar aproape generici pentru consiliere - prietenii. Dintre activitățile empirice înrudite cu cea de consiliere, cea de prietenie sintetizează trăsăturile esențiale de: ascultare, sinceritate, trăirea emoțiilor și sentimentelor, informare, susținere, orientare, învățare, dezvoltare.

Nivelul de consiliere filosofică. Selecția și cumulara cunoștințelor și a experienței din toate domeniile de activitate accesibile la un anumit moment istoric au condus la elaborarea primelor lucrări de filozofie. Acestea cuprindeau cunoștințe științifice, informații tehnologice, credințe religioase, mesaje artistice, reguli morale, sfaturi de viață etc. Identificarea informațiilor cu caracter de sfătuire în lucrările filozofice poate fi considerat al treilea nivel al evoluției consilierii - *consilierea filosofică*.

Nivelul de intervenție socio-psiho-educatională. Desprinderea cunoștințelor științifice, tehnice și tehnologice, artistice și religioase din corpul matern al filozofiei a condus la diferențierea științelor, a tehnologiei, a artei, și a religiei ca domenii specifice ale cunoașterii umane, ale acțiunii, ale creației artistice, ale credinței religioase. Constituirea științelor de sine stătătoare s-a realizat prin definirea domeniului lor de activitate, a metodelor specifice și elaborarea legilor cu caracter nomotetic sau ideografic în funcție de obiectul de studiu al acestor științe.

Știința la cel mai înalt nivel al dezvoltării sale ajunge la elaborarea *legilor specifice, tehnologia* se definește ca *ansamblu de reguli de acțiune și transformare* a realității reprezentată de obiecte, procese și fenomene predominant materiale și obiective. *Arta* reprezintă *domeniul trăirii realității*, al transfigurării acesteia în idei, imagini vizuale sau auditive, în produse originale în care îmbinarea între obiectiv și subiectiv atinge un grad maxim de interacțiune. Mesajul artistic reprezintă modalitatea specifică de transformare a realității de către arta. *Religia* își construiește edificiul corpului sau de cunoștințe și norme pe baza credinței - care reprezintă o *îmbinare echilibrată între elementele cognitive, afective și volitive*, puternic înrădăcinată la nivelul interacțiunii dintre *conștient și inconștient*.

Daca stiinta elaboreaza legi, tehnologia reguli, arta mesaje, iar religia credinta consilierea este stiinta, tehnologie, arta sau religie?

Consilierea este stiinta în măsura în care este fundamentată pe teorii, metode și legi științifice, verificate și confirmate. De exemplu teoriile psiho-pedagogice ale relației cibernetice personalitate-mediul, metodele psiho-educative ale conversației, legile psiho-pedagogice ale adaptării pot sta la baza unei explicații științifice în consiliere. Caracterul științific al consilierii devine din ce în ce mai pregnant dacă aceasta elaborează noi teorii și metode specifice domeniului său de cercetare.

Se pune întrebarea dacă aceste noi teorii și metode care scot în evidență noi adevăruri conduc în mod automat la eficiența consilierii. Consilierea reprezintă mai mult un domeniu al acțiunii eficiente decât al cunoașterii adevărate. Acțiunea eficientă, este asigurată de identificarea și elaborarea regulilor de transformare a realității - domeniu care aparține tehnologiei. În mod paradoxal, deși fenomenul de tehnologie nu se potrivește cu cel de știință umanistă (W.Huber,1997) arată ca acesta desemnează un aspect fundamental al asistenței și intervenției psihologice, deci implicit al consilierii considerăm. Eficiența acțiunii în domeniul intervenției sociopsiho- educaționale nu este asigurată de adevărurile științifice elaborate de științele implicate ci de *regulile de aplicare* a acestor adevăruri științifice la situația specifică la persoana vie și concretă, la momentul respectiv.

Consilierea este o tehnologie psiho-educativă dacă elaborează reguli de creare, transformare și control (M.Bunge, 1978) a unor procese specifice în scopuri pozitive și benefice (de exemplu regula orientării - învățării). Dar aceste reguli eficiente se aplică totdeauna la fel, indiferent de persoana, indiferent dacă se lucrează individual sau în grup, cu anumite metode sau cu altele?

Consilierea este artă deoarece acționează asupra unui domeniu sensibil (problematicele educaționale-în cazul consilierii educaționale) aplică metode, tehnici, și procedee de modelare a personalității subiectului în mod diferențiat și creativ, adaptează realitatea ideilor, trăirilor, voinței și comportamentului subiectului (educațional) la realitatea mediului (educațional).

Consilierea (educațională) nu acționează asupra realității obiective ca atare ci asupra imaginii psihologice a acestei realități reflectată în mintea, personalitatea și în comportamentul subiectului (educațional).

Consilierea educațională intră în relație cu religia la nivelul credinței, credința religioasă și cea psihologică având o structură similară cognitivă, afectivă, volitivă cu rol în mobilizarea și orientarea subiectului. Dar dacă în credința religioasă mecanismele de transformare sunt exterioare persoanei sau grupului fiind de natură divină – în credința psihologică mecanismele de modelare și transformare a personalității sunt interne, ele fiind descoperite și orientate spre adaptare și eficiență de către consilier în relație cu subiectul consilierii.

În consiliere (educațională) teoriile pot fi adevărate, legile pot fi semnificative, metodele și tehnicile pot fi adecvate iar rezultatele consilierii nule. Cu alte cuvinte operația a reușit dar pacientul este mort. Rezultatele consilierii (educaționale) nu se măsoară în adevărurile științifice confirmate ci în eficiența acțiunii de adaptare a acestor adevăruri la problemă, situație, client. Aceasta se realizează prin interacțiunea între componentele științifice, tehnologice, artistice și religioase ale consilierii (educaționale).

Astfel, se consideră că *interacțiunea dintre știință, tehnologie, artă și religie a condus în evoluția cunoașterii și acțiunii umane la acele preocupări cunoscute sub denumirea generică de discipline ale intervenției socio-psiho-educative.*

În intervenția socio-psiho-educativă funcționează acel *savoirfaire* ce depășește regulile dar spre deosebire de artă, acțiunea se judecă după criterii obiective de eficacitate și după compatibilitatea acestora cu informația științifică, arată W.Huber (1997). Acesta ordonează metodele de intervenție psihologică în funcție de centrul lor de gravitate deosebind trei grupe: **a. prevenția, reabilitarea, consilierea, b. intervenția de criză și acompanierea; c. psihoterapia în sens restrâns.**

Așadar, se observă faptul că *la primul nivel* al gravității metodelor de intervenție psihologica este situată *consilierea psihologica*. Din aceeași categorie a intervențiilor predominant *tehnologice* în sensul regulii și eficienței face parte și *consilierea educațională*. Aceasta are ca domeniu de acțiune problematica educațională, se adresează subiecților educaționali, cu metode specifice obținute prin interacțiunea tehnologiei psihologice cu cea pedagogică.

Asociația Britanică de Consiliere: dă următoarea accepție termenului *consiliere*: “vorbim de o relație de consiliere atunci când o persoană (consilierul) este de acord în mod explicit să ofere timp, atenție și respect altei persoane (client). Scopul consilierii este de a oferi clientului șansa de a explora, de a descoperi și de a clarifica modalitățile optime de a-și trăi propria viață, de a avea o existență fericită”. Inițial, domeniul consilierii a fost identificat în mod eronat cu cel al psihoterapiei, pentru ca mai apoi sferile celor două activități să se delimiteze net din punct de vedere teoretic. Între cei doi termeni există diferențe semnificative: consilierea este o acțiune proactivă, în timp ce psihoterapia este intervenția postfactum (de remediere, de terapie).

În momentul actual, s-a conturat clar o serie de tipuri majore de consiliere psihosocială, în funcție de situație și de scopuri: consilierea individuală (tradițională), de grup, de familie, vocațională, consilierea multiculturală (*cross-cultural counseling*: în comunitățile multiculturale, pentru minorități etc) și *consilierea educațională* (care capătă nuanțe diferite în funcție de nivelul de școlaritate la care se raportează – școala primară, secundară, liceală sau superioară).

Stabilind categoria din care face parte consilierea (educațională) literatura de specialitate abordează câteva definiții ale consilierii, cu scopul desprinderii elementelor esențiale ale acesteia dar și al diferențierii de alte forme ale intervenției psiho-sociale.

J.Wallism (1978) consideră consilierea (sfătuirea) un dialog în care o persoană ajută pe alta care are dificultăți semnificativ-importante. F.Inskipp și H.John (1984) arată că sfătuirea (consilierea) este o cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane astfel încât sfătuitul este ajutat să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a câștiga o înțelegere de sine mai clară și apoi a învăța să găsească și să utilizeze părțile sale mai tari (resursele) încât să se poată confrunta cu viața mai eficient luând decizii adecvate sau acționând corespunzător.

Definiția Asociației Britanice de Sfătuire (1989) este – arată C. Oancea (2002) - cea mai completă: „sfătuirea este utilizarea cu abilitate și principialitate a relației pentru a favoriza cunoașterea de sine, autoacceptarea emoțională, maturizarea și dezvoltarea optimală a resurselor profesionale. Scopul său este de a oferi ocazia de a lucra cât mai satisfăcător și cu utilizarea cât mai completă a resurselor.

Selectând din definițiile prezentate elementele descriptive specifice consilierii educaționale C.Oancea (2002) arată că:

a. problemele vizate de consiliere sunt: dificultăți situaționale, obstacole normale ale vieții, auto-cunoașterea, auto-înțelegerea, clarificarea, auto-acceptarea, maturizarea, dezvoltarea optimală a personalității, în relație cu mediul său;

b. relația de consiliere este o relație de ajutor, de susținere, de orientare, de mobilizare a resurselor proprii subiectului individual sau grupului, de adaptare la mediul de viață semnificativ pentru acesta;

c. caracterul procesului de consiliere este predominant acțional „de creștere a eficienței, de rezolvare a problemelor educaționale, de punere la dispoziția subiectului educațional a tehnologiei specifice.

În cazul *prevenției și reabilitării* intervenția științifică vizează prevenirea bolilor sau ameliorarea stării fizice și psihice. Observăm faptul că prevenția se adresează – în viziunea autorului care realizează această clasificare – bolii.

Consilierea psihologică este relativ limitată în măsura în care specialistul ajută un subiect să vadă mai clar o problemă mai mult sau mai puțin specifică și să decidă pentru o tentativă de rezolvare. Aceste probleme care apar la nivelul realității (de exemplu alegerea studiilor sau a profesiei) au legătură cu personalitatea în contextul în care trăiește subiectul și pot conduce la necesitatea unui sprijin sub formă de *counseling* (un sfat mai mult sau mai puțin specific

întovărășit de procedee psihologice) sau de *guidance* (un sfat cu forme mai directive) sau la o psihoterapie.

Intervenția de criză leagă mai profund personalitatea de relațiile de context. Ea vizează pe de o parte rezolvarea problemelor interne și urgente care depășesc capacitățile de adaptare ale unei personalități bolnave sau sănătoase (de exemplu momentele critice ale unei boli sau evenimente grave ca accidente, deces, divorț) și pe de altă parte au drept scop alinarea suferințelor și prevenirea consecințelor negative psihologice, medicale și sociale. Este o intervenție asemănătoare cu consilierea psihologică dar se distinge de aceasta prin intensitate, urgență și complexitate.

Psihoterapia în sens restrâns se deosebește de intervențiile psihologice precedente în principal prin obiectivul său mai amplu și mai complex. C. Enăchescu (1998) "Psihoterapia este un proces interacțional conștient și planificat ce-și propune să influențeze tulburările de comportament și stările de suferință care printr-un consens (între pacient, terapeut și grupul de referință) sunt considerate ca necesitând un tratament prin metode psihologice (comunicare) cel mai adesea verbale dar și non-verbale în sensul unui scop definit, pe cât posibil elaborat în comun (minimizarea simptomelor și/sau schimbarea structurală a personalității cu ajutorul unor tehnici ce pot fi învățate pe baza unor teorii ale comportamentului normal și patologic".

Cel care folosește primul termenul de psihoterapie în istoria culturii este Socrate care subliniază semnificația morală de îngrijire a sufletului (*psyché therapia*). Această semnificație morală a psihoterapiei s-a diluat foarte mult în timp ceea ce a contribuit la reducerea efectelor benefice ale acesteia.

A.Salade dă următoarea definiție psihoterapiei: "tratamentul bolilor printr-o punere în acțiune a ideilor, imaginilor, stărilor afective, tendință, voință și a altor fenomene mintale ale bolnavilor, în scopul reabilitării echilibrului sufletesc și moral al bolnavului".

H. Piéron susține că "psihoterapia este un ansamblu de tehnici vizînd tratamentul bolilor mintale prin procedee psihice, metode pedagogice, persuasiune, sugestie, psihanaliză".

După L. Binswanger psihoterapia este exercițiul medical care nu folosește nici mâna, nici instrumente sau medicamente, nici lumină, apă sau aer, electricitate sau frig ci limbajul uman, cuvintele prin care un om intră în contact cu altul, acționînd în felul acesta asupra lui.[apud, 20]

Consilierea se situează la primul nivel al intervenției psihologice, alături de prevenție și reabilitare.

P. Blos, H.Pepinsky arată că aceasta se adresează persoanelor cu dificultăți de ordin situațional al vieții curente, care nu au un caracter nevrotic, patologic, fiind victimele unor presiuni din mediul exterior.

F.C.Thorne consideră consilierea o formă de susținere psihologică similară psihoterapiei, pentru persoanele normale cu probleme de viață.

F.P. Robinson susține necesitatea consilierii pentru persoanele care doresc să atingă un nivel de viață superior, să depășească anumite obstacole sau să construiască strategii personale de viață. Obiectivele acesteia ar fi: maturizarea personalității, dobîndirea și utilizarea propriei sale independențe, integrarea personală în situațiile vieții curente, responsabilitatea asumată.

J.W.Gustad definește consilierea ca "un proces de orientare învățare care se desfășoară în spațiul realității între două persoane, cuplu în care sfătuitorul cu competență în probleme psihologice oferă clientului său metode adecvate nevoilor acestuia, în raport cu contextul evenimentelor vieții, stabilindu-se în acest fel un program personal în care sunt incluse următoarele: luarea la cunoștință despre sine, înțelegerea situațiilor, evaluarea efectelor acestora, realism și simț practic în soluționarea acestor situații critice, restabilirea echilibrului cu realitatea vieții, evoluția pozitivă a subiectului.

Specificul CE

Consilierea educațională reprezintă procesul de orientare – învățare – care se adresează subiecților educaționali (elevi, studenți, adulți care învață), ca și partenerilor educaționali ai acestora (părinți, profesori, angajatori) cu scopul abilitării acestora cu cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de gestionare și rezolvare a problemelor lor educaționale.

Problema educațională este o situație educațională dificilă pentru subiectul care se adresează consilierului (educațional) avînd caracteristici cognitive (neclaritate, ceață psihologică, ambiguitate), afective (tensiune, nemulțumire, neliniște), volitive (indecizie, îndoială) conducînd spre blocajul comportamental (subiectul nu poate rezolva singur problema). Ca urmare el se adresează unui specialist – *consilierul educațional* care să-l ajute să rezolve această situație dificilă.

Analizînd aceste definiții observăm că atît consilierea cît și psihoterapia sau asistența și intervenția psihologică în general sunt considerate tehnologii psihologice. Cele mai frecvente cuvinte folosite pentru a defini aceste domenii de activitate sunt: îngrijire, punere în acțiune, ansamblu de tehnici, proces interacțional, susținere, orientare-învățare.

Asistența și intervenția psihologică sunt activități bazate pe cunoașterea fundamentală și tehnologică care necesită o competență în aplicarea regulilor tehnologice la cazuri particulare. Dar deși această activitate este considerată un continuum, între nivelele ei există diferențe specifice. Cele mai importante deosebiri între intervențiile psihologice de nivel diferit ar putea fi redate sintetic astfel:

*domeniul de acțiune al consilierii este normalitatea psihică, al intervenției de criză este atît normalitatea cît și situațiile limită iar al psihoterapiei este în mod preponderent patologicul în sensul său cel mai larg, dar nu boala;

*consilierea vizează în mod special eul conștient, intervenția de criză eul conștient și tulburat, psihoterapia vizează eul inconștient în relație cu cel conștient;

*consilierea urmărește să restabilească echilibrul cu mediul, ca și intervenția de criză în mod preponderent, psihoterapia urmărește să restabilească echilibrul intern, cu sine;

*psihoterapia poate fi considerată un ansamblu de metode bine definite în funcție de școala căreia îi aparține, intervenția de criză se bazează pe metode și procedee de urgență iar consilierea reprezintă o sinteză de metode;

*consilierea este de durată medie, intervenția de criză de durată scurtă, psihoterapia poate fi de durată scurtă, medie sau lungă. Pentru a pune în evidență mai bine caracteristicile celor 3 tipuri de intervenții psihologice realizăm următorul tabel:

Tipul de intervenție	Consiliere	Intervenție de criză	Psihoterapie
Caracteristicile			
Problematica abordată	Normalitate Dificultăți existențiale Probleme curente	Normalitate Boală fizică, psihică Situații limită	Patologie în sens larg Tulburări de personalitate
Nivelul psihic activat	Eul conștient	Eul conștient în mod predominant	Eul inconștient în relație cu eul conștient
Metode	Sinteză de metode	Procedee eficiente	Metode delimitate în funcție de școala psihoterapeutică
Scop	Echilibrul extern cu mediul	Echilibrul extern	Echilibrul intern în mod predominant
Durată	Durată medie (1-14 ședințe)	Durată scurtă (1-3 ședințe)	Durată - scurtă - medie - lungă (luni, ani)

Deși par a fi bine delimitate ca domenii, psihoterapia și consilierea se întîlnesc în ceea ce s-a numit zona de dificultate existențială a persoanei în care se pun probleme de adaptare la situațiile vieții de tip relațional-extern sau probleme de echilibru psihologic intern.

În funcție de criterii bine definite această zonă se reprezintă astfel:

1. după vîrsta la care se instalează dificultatea:

- copilăria (ex. probleme cu grupurile de joacă): izolarea, copii bătauși, hiperactivitatea;

- adolescența (ex. probleme cu dragostea): lipsa relațiilor de prietenie, dragoste, grupuri de delicvenți, prostituție juvenilă;
- tinerețea (ex. probleme de cuplu): relații maritale târzii, precoce, divorț, dezorganizarea familiei, relații extraconjugale;
- maturitatea (ex. familie, profesie): căsătorii multiple, instabilitatea locului de muncă, șomaj, grevă, schimbarea profesiei;
- bătrânețea (ex. izolare, dezrădăcinare): decesul persoanelor apropiate (soț, copii), probleme de sănătate, depresiune nervoasă specifică vârstei;

2. după *sexul clienților care solicită consilierea*:

- de tip eudipian: relații sexuale precoce, târzii, nefirești, prostituție;- identificare cu sexul propriu: alegerea unui partener heterosexual sau homosexual și consecințele ei psihologice;
- homosexualitate: acceptarea cuplurilor de homosexuali; - transsexualitate: schimbarea sexului, consecințe personale și sociale;
- de cuplu;

3. după *relația rezultate-satisfacție în*:

- școlaritatea (mică, mijlocie, mare): dozarea efortului școlar; orientarea școlară-interese;
- profesie: orientarea profesională; performanțe; relația structură de personalitate-profesie-salariu și familie;
- hobby-uri: pasiuni extraprofesionale și raportul lor cu profesia și familia;

4. după *starea de sănătate*:

- boli frecvente: consecințele psihologice ale îmbolnăvirilor frecvente;
- boli grave: consecințele psihologice ale bolilor grave;
- boli incurabile: consecințele psihologice ale bolilor incurabile;

5. *relații sociale*: - timiditate; - delicvență; - viol; - crimă.

După gradul de gravitate, problemele cu un nivel relativ redus al gravității fac **obiectul consilierii**. W. Huber (1997) prezintă lista diferitelor domenii cu **probleme**:

Copii:	Familie:	Probleme specifice feminine:	Probleme sexuale și de cuplu:	Vârsta a treia:	Probleme profesionale:	Sănătate boală:
-educație, școlarizare, orientare profesională; - probleme de educație sexuală; - copii brutalizați, bătuți, bolnavi; - adăpost pentru tineri; - asistența de protutelă;	- planning familial; - educație parentală; - probleme familiale, reintegrare profesională; - asistența familiei și a adulților;	- sănătatea femeii; - comportamentul alimentar (slăbire, obezitate); - psihologie și chirurgie estetică; - viol, femei bătute; - primirea și reintegrarea prostituatelor; - tulburări de menopauză; - problema femeilor singure;	- educație sexuală; - homosexualitatea masculină și feminină; - frigiditate, impotență; - consultație conjugală; - căsătorii mixte, imigranți; - separare și divorț; - cupluri separate și probleme educative	- singurătate, involuție fizică și psihică, - decesul partenerului de viață, - coborârea statutului socio-profesional, - pensionarea.	- integrarea în activitate, - probleme psihologice și sociale; - organizarea timpului liber; - orientare, formare, readaptare; - educație permanentă;	- educația pentru sănătate și medicina preventivă (SIDA, toxicomanie, alcool, droguri, tutun, medicamente); - alimentație, inimă, diabet, dinți; - probleme legate de spitalizare și urmările acesteia; et.al. - pregătire și

Deși activitatea educațională este anterioară dezvoltării științelor psihopedagogice, consilierea psihologică apare înaintea consilierii educaționale. Dezvoltarea unor noi curente și școli psihoterapeutice după 1950 a antrenat și format noi specialiști înrudiți cu psihologii, consilierii.

Principalele deosebiri dintre consilierea educațională și cea psihologică pot fi sintetizate astfel:

Consilierea psihologică	Consilierea educațională
1. Se adresează tuturor persoanelor normale dar cu dificultăți existențiale cu scopul refacerii echilibrului acestora cu mediul.	1. Se adresează subiecților educaționali (elevi, studenți, adulți care studiază) cu dificultăți specifice procesului educațional (învățare, adaptare, integrare, performanță, relaționare)
2. Se desfășoară în cabinetul psihologic	2. Se desfășoară în cabinetul metodic de consiliere sau în clasă la orele de dirigiență și consiliere.
3. Obiectul consilierii psihologice este reprezentat de fenomenele psihologice: anxietate, fobii, obsesie, tentative de suicid etc.	3. Obiectul consilierii educaționale îl constituie fenomenele educaționale: absenteism, agresivitatea care implică grupul țintă, relații deficitare între partenerii educaționali, orientarea școlară și profesională.
4. Este realizată de absolvenți ai facultăților de psihologie, pedagogie și asistență socială.	4. Este realizată de absolvenți unor studii superioare și ai unor cursuri de specializare în consiliere educațională.
5. Metodologia aplicată este de natură psihologică specifică diferitelor curente și școli psihologice și psihoterapeutice (psihodinamice, comportamentale, rogersiene etc.)	5. Metodologia aplicată este psihopedagogică de alianță între metodele predominant comportamentale și metodele pedagogice.
6. Timpul alocat consilierii este între una și paisprezece ședințe.	6. Timpul alocat procesului de consiliere se situează între aceleași limite până la rezolvarea problemei educaționale.
7. În consilierea psihologică este implicat și inconștientul clientului prin mecanismele de transfer proiectiv către <i>eul</i> consilierului.	7. Consilierea activează mecanismele conștiente ale psihicului clientului.
8. Oferă un model clinic și curativ	8. Oferă un model educațional avînd un caracter preventiv și de dezvoltare a potențialului individual sau de grup
9. Pune accentul pe cunoașterea clientului de către psiholog cu scopul depășirii problemelor psihologice.	9. Pune accentul pe autocunoașterea clientului cu scopul depășirii problemelor educaționale.
10. Facilitează reducerea riscului apariției unor probleme psihologice.	10. Facilitează procesul educativ, asigură adaptarea și integrarea subiecților educaționali.

Așadar, în acest sens consilierea educațională are o sferă mai largă cuprinzînd următoarele:

Consilierea școlară – care se realizează pentru elevii cu probleme școlare ca de exemplu absenteism, eșec școlar, tulburări comportamentale și de conduită, și se desfășoară în școală prin colaborarea profesorului diriginte cu cadrele didactice și cu profesorul psihopedagog.

Consilierea vocațională – care are în centrul atenției sale problemele educaționale legate de înclinații, interese, aspirații, pasiuni. Se desfășoară în gimnaziu, liceu, facultate, locul de munca.

Consilierea profesională – care se centrează pe alegerea optimă a profesiunii, pe valorificarea maximală a capacității persoanei prin calificare și profesionalizare, se realizează în liceu facultate, locul de munca.

Consilierea psihopedagogică – care vizează problematica fenomenelor psihologice (anxietate, fobie, obsesie legata de situațiile educaționale) – se realizează în școală, în familie, în cabinetul psihologic, în centre medicale.

Consilierea de carieră este centrată pe alegerea și realizarea traseului optim de cariera al subiectului educațional. Aceasta se desfășoară în liceu, facultate, loc de munca, cabinete specializate, cu ajutorul consilierilor de cariera.

Concluziile pe care le putem evidenția din definițiile și clasificările prezentate se referă la faptul că procesul de consiliere se adresează problemelor de *adaptare-integrare* ale persoanei la realitățile vieții sale, cu scopul stabilirii unui *acord* cu acestea și al rezolvării situațiilor critice.

1.2 Principiile CE: etice, pedagogice, psihologice, specifice

Intervenția socio-psiho-educățională se adresează persoanei și grupului mic (familie, clasa de elevi/studenti) unor grupe de vârste diferite (copii, adolescenți, tineri, adulți, persoane de vârstă a treia și diverselor categorii socio-profesionale inclusiv șomeri) cu scopul prevenirii, corectării și depășirii unor disfuncții ale personalității acestora în relația cu mediul lor semnificativ, pentru creșterea adaptabilității, integrării și eficienței în activitatea profesională și socială.

Principii în consilierea educațională

- Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice .
- Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii.
- Clientul (elevul, părintele, cadrul didactic, familia) „trebuie” să se simtă „împuternicit”, să manifeste autonomie personală și auto-înțelegere, „satisfăcut și plin de resurse”.
- Elevul este acceptat ca persoană și tratat în consecință.
- Consilierea este în esență o relație permisivă.
- Consilierea se bazează pe modul de a gândi împreună cu cel consiliat (See Russell, apud Sanders, 1999).

Principiile etice

Promovarea, menținerea, dezvoltarea sănătății psihice și educaționale. Pentru a putea respecta acest principiu este necesar să știm ce este sănătatea în opoziție cu boala, cu dificultățile educaționale și care sunt indiciile lor.

Interzicerea acțiunilor non-etice ca: relații sexuale cu clientul, avantaje materiale obținute ca scop al consilierii, obligații impuse clientului de către consilier. Acest pericol este mai mare în psihoterapie decât în consiliere, el fiind totuși prezent și în consiliere. Relația specială dintre partenerii procesului psihoterapeutic sau de consiliere creează tentații afective, materiale sau chiar sexuale. Atunci când li se dă curs, aceste tentații pot genera dependența afectivă a clientului deturnând scopurile consilierii, întârziind sau blocând procesul consilierii. Dependența afectivă prezentă în toate tipurile de terapie, inclusiv în consiliere este benefică în prima parte a procesului terapeutic, când se construiește climatul afectiv absolut necesar – în partea a doua fiind negativă.

L.Brammer și E.Shostrum (1968) arată în acest sens că gradul de apropiere al unei relații de ajutor poate atinge patru niveluri: a. nivelul prieteniei; b. nivelul întâlnirii; c. nivelul altruist; d. nivelul erotic.

Nivelurile cele mai adecvate unei relații terapeutice și de ajutor consideram ca sunt alături de acești autori – nivelul întâlnirii și al altruismului.

Respectul reciproc. Acesta este asigurat de către consilier prin statutul său profesional, prin competența și prin rezultatele sale practice dar și prin atitudinea sa umană de a se raporta ca om, la o altă ființă umană. Viziunea umanistă (Maslow, Rogers) este cea mai generoasă pentru conturarea contextului filozofico-psihologic în care se poate manifesta consilierea.

Situarea consilierului într-o *poziție de superioritate sau inferioritate* față de consiliat denaturează relația și afectează principiul respectului reciproc.

Din punct de vedere al consiliatului alegerea consilierului este o primă dovadă de manifestare a respectului față de acesta. Respectul reciproc se câștigă permanent pe parcursul procesului de consiliere, atât de către consilier cât și de către consiliat. Consilierul trebuie să evite atât umilirea clientului cât și mila față de consiliat. Ajutorul oferit de către consilier este unul profesionist și nu etic sau religios care să includă conceptul de milă. În acest sens arată C.

Oancea (2002) consilierea poate fi înțeleasă ca o înclinație, ca o capacitate de a acorda ajutorul dar prin profesionalizare consilierul devine competent să asigure ajutorul profesionist.

Principiul „adevărului personal” al consiliatului în unitate și în acord cu adevărul moral. „Adevărul personal” este vectorul lumii personale a consiliatului ca sinteză între structura sa de personalitate și contextul socio-uman în care el trăiește. El nu este opus adevărului moral ci este doar propriu, specific unui subiect sau altuia. Boala, tulburarea psihică sau dificultatea educațională pot fi considerate consecințe ale „păcatelor”, dar nu în sens religios ci în sensul aceluși dezechilibru între rațiune, afect și voința la care se referea însuși Platon. Datoria componentei raționale este de a le controla pe celelalte, îndeosebi tendința naturală către plăcere este necesar să fie contracarată de înțelepciune și prudență. Aristotel în *Morala Nicomahica* argumentează ideea că nevoia comparației cu sine este rezultatul unui proces social, al comparației cu altul.

Consilierul are rolul de a pătrunde prin abilitățile sale în această lume personală și de a descoperi acest „adevăr personal” la care să-și raporteze acțiunea de modelare. Insight-ul, cum se numește el în psihoterapie, este fundamental pentru asigurarea succesului consilierii.

Dar sănătatea și durata rezultatelor obținute în procesul consilierii depind de acordul între adevărul personal și adevărul moral. O consiliere care nu ține seama de „adevărul moral”, de valorile morale general acceptate nu poate fi o consiliere justă și de durată (Exp. Consilierea unui delincent sau criminal).

Principiul non-agresivității consilierii. Consilierul însuși trebuie să se afle în starea psihică de echilibru și satisfacție personală pentru a evita orice manifestare agresivă prin limbaj verbal, mimică sau gestică. Această stare se obține prin pregătirea de specialitate a consilierului, prin supervizarea acțiunilor sale de consiliere sau prin discuția sa profesională cu un coleg. În ceea ce privește agresivitatea clientului ea poate fi admisă doar ca „eliberare”, „descărcare”, catharsis al impulsurilor agresive blocate, al stress-ului cotidian. Identificarea unor manifestări agresive grave trebuie să conducă la orientarea clientului către alte forme de asistență psihologică sau psihiatrică.

Principiul influenței benefice și nu al manipulării. *Consilierea* este un proces de influență, de orientare, de modelare a clientului dar cu *acordul acestuia*. Prin mecanismul interiorizării această influență a consilierului este asumată de către consiliat. Manipularea care presupune reducerea gradului de conștientizare și de acord intern al subiectului (R.Mucchielli, 2002) nu este benefică pentru dezvoltarea potențialului psihologic sau educațional al consiliatului. Consilierea educațională mai mult decât alte tipuri de consiliere – care este în prezent formulată în termenii eficienței – presupune descoperirea și stimularea capacităților de inițiativă, autonomie și responsabilitate a clientului.

Principiul confidențialității este necesar deoarece în procesul consilierii se vehiculează informații personale care privesc viața și interesele clientului. Asigurarea confidențialității conduce la creșterea încrederii consiliatului în consilier și în procesul consilierii. Confidențialitatea este o condiție a tuturor formelor de intervenție socio-psiho-educațională dar în ceea ce numim consiliere educațională în forma sa individuală se raportează la cuplul consilier – client iar în forma sa de grup se raportează la interesele și scopurile grupului respectiv.

Principiul neculpabilității. Consilierea nu este un proces de judecată care se încheie cu pronunțarea unui verdict ca „vinovat” sau „nevinovat” ci un proces de clarificare, de orientare învățare care se finalizează cu creșterea potențialului de sănătate și responsabilitate a subiectului. În procesul consilierii sau la celelalte nivele ale intervenției socio-psiho-educaționale folosirea mecanismului psihologic al culpabilizării și trăirea sentimentelor de vină sunt inadecvate, inefficiente, chiar maladive.

Într-un tablou al semnelor de boală, vinovăția și autculpabilizarea sunt indicatori ai stării de boală. Formarea profesorului – consilier presupune trecerea conștientă de pe poziția critică, de evaluare și etichetare a profesorului pe poziția de susținere și responsabilizare a consilierului (A.Băban, 2001). De exemplu, formulările profesorului „de ce nu faci așa?”, „băieții nu ar trebui

să plîngă!” se pot transforma în propoziții incomplete cum ar fi: „crezi că poți să faci și altfel?”, „dacă simte nevoia orice om poate să plîngă!”.

Principiile pedagogice

Deoarece consilierea a fost definită ca „un proces de orientare – învățare” care se adresează problemelor de adaptare – integrare ale subiectului normal cu probleme existențiale se consideră că aceasta are un caracter predominant psiho – pedagogic. Ca urmare principiile educaționale specifice pedagogiei se aplică și în cazul consilierii mai ales ale celei educaționale.

Aceste principii pedagogice care fundamentează activitatea de consiliere sunt:

Optimismul pedagogic se referă atât la posibilitățile ființei umane de a se modela, de a se transforma, de a se dezvolta cât și la forța benefică a consilierii și a disciplinelor educaționale în general. *Consilierul* pornește în demersurile sale de la nivelul maxim al optimismului pedagogic ajungând în procesul consilierii și în relația directă cu consiliatul la *nivelul optim* al acestui principiu.

Atitudinea sa optimistă nu trebuie să fie nejustificată și „afișată” în mod ostentativ subiectului consiliat. De exemplu: „Nu este nici o problemă!”; „Lasă că totul va fi bine!”. De asemenea consilierul trebuie să evite situațiile de un pesimism extrem: „Vai ce problemă gravă!”. Aceasta se reglează treptat pe măsura desfășurării procesului consilierii.

Încrederea reciprocă este în corelație directă cu optimismul pedagogic, asigurând o personalizare crescută relației consilier – consiliat.

Încrederea reciprocă are o structură predominant afectivă fiind cea care creează *climatul optim de acțiune* a influențelor modelatoare ale consilierii. Încrederea reciprocă, dar mai ales al subiectului consilierii în consilier deriva din viziunea umanista (Maslow, Rogers, Egan) mai veche sau mai nouă care creează și asigură climatul cel mai cald, apropiat și benefic procesului de consiliere.

După „baia de încredere” pe care consilierul educațional o face subiectului care i se adresează acesta este pregătit să asimileze și celelalte transformări care urmează și să se adapteze mai bine la mediu.

Evoluția consiliatului, urmărirea și constatarea unui *progres treptat* în procesul consilierii. Succesele parțiale vizibile constituie o garanție și un mecanism de eficiență al procesului consilierii. În primele întâlniri de consiliere este benefic ca subiectul să înregistreze un succes în atingerea obiectivelor propuse de comun acord cu consilierul. Sublinierea acestui succes este o condiție a pregătirii obținerii de noi succese într-o înlănțuire firească.

Literatura de specialitate psihoterapeutică și de consiliere subliniază faptul că primele întâlniri consilier-consiliat sunt eficiente dacă se situează sub „semnul evenimentului”. Subiectul care se adresează unui consilier trebuie să trăiască în primele întâlniri sentimentul de așteptare împlinită. Pentru a se produce aceasta stare consilierul trebuie să-l întâmpine cu atenția și considerația pe care pînă atunci subiectul nu le-a primit, pentru a-i asigura starea de eveniment, necesară procesului de consiliere.

Transmiterea de informații și experiență este un proces bilateral atât de la consilier la consiliat cît și invers. Întrebarea consiliatului, răspunsul consilierului, exemplele vehiculate fac parte din procesul pedagogic biunivoc de *învățare socială* (P. Mureșan, 1980). Sensul biunivoc al schimbului de informații, experiență, trăiri, comportamente poate fi amendat astfel:

- consilierul nu trebuie să arate că este atotștiutor, să facă exces de teorii, legi, răspunsuri gata pregătite;

- consilierul să se abțină să dea exemple din viața și experiența personală;

- mecanismul esențial al transmiterii de informații și experiență trebuie să fie *explicația* problemelor, a situațiilor existențiale dificile pentru consiliat .

Principiul orientării ca principiu de acțiune educațională constă în concentrarea procesului consilierii spre *zona de întâlnire* între predispozițiile, înclinațiile, capacitățile subiectului cu dorințele, interesele, aspirațiile sale și cu necesitățile socio-economice la un moment dat. *Întîlnirea* celor trei vectori instrumental, motivațional personal și cel social – util este modalitatea cea mai eficientă de acțiune a principiului orientării.

Consilierea educațională mai mult decît alte tipuri de consiliere activează principiul orientării subiectului individual sau de grup către cunoașterea și autocunoașterea înclinațiilor și aspirațiilor proprii, către informarea obiectivă despre lumea profesiunilor și către evaluarea corectă a necesităților socio-economice la un moment dat. Principiul orientării devine eficient dacă reușește să asigure „întîlnirea” între cele trei categorii de factori.

Principiul adaptării de origine piagetiană explică circularitatea progresivă între asimilarea mediului de către copil și acomodarea copilului la mediu, circularitatea care asigură echilibrul dinamic între persoană și mediu.

Semnificația pedagogică a principiului adaptării ca principiu al consilierii se referă la clarificarea și creșterea rolului culturii și educației la *transformarea mediului problematic* de către subiect, la *transformarea propriei persoane* pentru a restabili echilibrul acestuia cu mediu său.

Cultura și educația au rolul de a „filtra” problematica mediului social și de a oferi soluții din ce în ce mai echilibrate și mai adecvate. Cultura și educația blochează impulsurile biologice, agresive ale clientului favorizîndu-le pe cele valorice (C. Păunescu, 1984).

Principiul integrării se poate raporta atît la **componenta psihică** de sinteză cognitivă (piramida noțiunilor), la sinteză motivațională (piramida trebuințelor (Maslow)) la sinteza personalității (personalitatea = suprasistem, viziune cibernetică), cît și la **componenta socială** specifică pentru procesul consilierii.

Dacă realizarea echilibrului intern este mai mult obiectivul psihoterapiei, realizarea echilibrului extern cu mediul familial, școlar, profesional este obiectivul predominant al consilierii. Integrarea cu sine se referă la creșterea treptată a unității și a armoniei interne între noțiunile, sentimentele și comportamentele față de propria persoană. Integrarea cu mediul se referă la unitatea crescîndă dintre cerințele interne și cele externe ale mediului social.

Principiul managementului sau al artei de a conduce un proces interpersonal complex. Deoarece se adresează nivelului conștient al persoanei consilierea are un caracter preponderent directiv în comparație cu psihoterapia care se adresează și nivelului inconștient fiind de durată mai lungă. Dar această directivitate nu înseamnă comandă și control ci convingere și orientare. Informarea și învățarea ca acțiuni specifice consilierii educaționale se pot realiza prin tehnici predominant directive, confruntative (P. Burnard, 1989).

Principiile psihologice

Transferul. Înțelegem transferul așa cum a fost definit de P.P. Neveanu (1978), ca raport și proces de interacțiune dintre două sisteme (de acțiune, informaționale, de personalitate) cu efect de transport sau transmitere a unui model dintr-unul în celălalt. În această viziune transferul se întîlnește în toate tipurile de relații umane. Dar cel care a studiat transferul ca mecanism al terapiei și vindecării a fost S. Freud. Deși inventat de Freud, transferul în procesul consilierii se deosebește de transferul psihanalitic.

Dacă în cazul transferului psihanalitic acesta reprezintă în primul rînd *repetiția* oricărei reacții anterioare, *repetiția patologică* a problemei subiectului în relația sa cu analistul, a dorințelor și fantasmelor sale inconștiente în procesul consilierii transferul se realizează între cele două *Euri*. Astfel, în prima etapă se produce un „*transfer proiectiv*” de la client către consilier. Clientul proiectează asupra consilierului propriile sale „probleme” ca *întrebări* legate de anumite situații critice personale cu care este confruntat iar consilierul preia întrebările clientului pentru a-i oferi acestuia răspunsuri. În cea de-a doua etapă consilierul elaborează răspunsul la nivelul *Eului* său pe care îl comunică printr-un mecanism de transfer cu valoare de *explicare-consiliere Eului* clientului său (C. Enăchescu, 1998).

Interiorizarea este acțiunea care asigură trecerea pe plan intern a „explicației” consilierului, recunoașterea ei ca personală, proprie *Eului* subiectului. Acesta reprezintă mecanismul care garantează eficiența oricărui proces de modelare a personalității. Numai dacă din „sfat” al altuia devine soluție proprie acesta devine operațional și poate fi exteriorizat ca decizie și acțiune transformatoare. Tendința consilierilor începători de a oferi de la începutul procesului de consiliere ei înșiși soluții la problemele subiecților educaționali, de a „veni” cu

lista de soluții pregătită de acasă nu favorizează procesul de elaborare a soluției optime pentru clientul respectiv.

Interiorizarea are nevoie de un timp de elaborare a soluției optime în relația client – consilier, de un timp de „gestație” a soluției, pentru a putea fi viabilă.

Conștientizarea problemei, a soluției, a căilor de acțiune reprezintă *principiul psihologic* prin care persoana devine cu adevărat conștientă, poate *verbaliza*, poate *formula* clar și rațional o problemă, poate explica o soluție sau căile prin care s-a ajuns la ea.

Conștientizarea are grade diferite de manifestare dar aceasta poate fi aparentă. Avem impresia că suntem conștienți de o anumită problemă dar nu o putem formula rațional, nu o putem explica. Până la un anumit punct conștientizarea se identifică cu verbalizarea ei. Explicația este o fază superioară a conștientizării. Putem explica o anumită problemă numai dacă suntem conștienți cu adevărat de ea. În acest sens poate fi prezentat exemplul frecvent al elevilor care atunci când nu învață suficient se justifică spunând: „știu dar nu mă pot exprima”. În consilierea educațională modernă conștientizarea parcurge toate etapele rezolvării de probleme: identificarea problemei, definirea acesteia, calibrarea ei, diferențierea alternativelor de rezolvare și alegerea variantei optime pentru subiect.

Empatia. După C. Rogers (1959) „a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum”.

S. Marcus (1987) subliniază structura complexă a empatiei, nu numai afectivă ca în simpatie ci și cognitivă. Același autor explică mecanismul psihologic al empatiei prin intermediul a trei condiții: *condiția externă* –prezența unui model extern de comportament – *condiția internă* și cea mai importantă care se referă la: sensibilitatea pentru trăiri emoționale, o viață afectivă bogată și suplă, experiență emoțională, posibilități evocatoare și imaginative care asigură integrarea stărilor altora, dorința de a comunica, un contact viu cu propria viață emoțională.

Cea de-a treia condiție fundamentală pentru comportamentul empatic este *credința în convenție*. În comportamentul empatic persoana se transpune „în pielea” partenerului fără a-și pierde propria identitate.

Pentru activitatea de consiliere este necesară dezvoltarea predispozițiilor pentru comportamentul empatic al consilierului, transformarea lor în aptitudini și chiar în trăsături de personalitate.

Actualizarea este – consideră C. Enăchescu- procesul de înaintare a individului în propria sa viață, evitând dificultățile și beneficiind din plin de situațiile favorabile. Aceasta implică o *adaptare* a posibilităților sale la „presiunile” exterioare ale vieții în scopul *evitării* producerii conflictelor, a situațiilor frustrante, a eșecurilor sau chiar a stărilor nevrotice.

Din punctul de vedere al consilierii educaționale, „actualizarea” reprezintă *principiul libertății persoanei* consiliate de a alege *cele mai potrivite soluții pentru ea* din cele oferite de viață. Alegerea o dată făcută implică asumarea unei responsabilități, tenacitatea în acțiunile întreprinse, menținerea ritmului de activitate, urmărirea scopului propus.

Având un caracter de permanentă intervenție la dispoziția oricărei persoane *consilierea* este considerată o „situație de actualizare” a individului, vizând relațiile acestuia cu evenimentele realității trăite și evaluând anticipativ pe cele ce urmează să se desfășoare, el fiind în acest sens *prevenit și pregătit* pentru a face față cu un maxim de eficiență la întâlnirea cu acestea.

Autenticitatea. Principiul autenticității este de origine rogersiană dar are o semnificație specifică în consiliere. Deși consilierea este un proces „ca și cum” el este în același timp o comunicare autentică, deschisă, directă, sinceră. Însăși eficiența consilierii este determinată de gradul de autenticitate al subiectului, de deschiderea și sinceritatea sa și în aceeași măsură de măiestria consilierului. Dar acesta nu-și poate valorifica toate valențele sale dacă subiectul nu este el „însuși” în raport cu sine, cu consilierul și cu situațiile de viață. Subiectul consilierii educaționale poate fi „el însuși” dacă se respectă condițiile astabilite (climat afectiv, încredere, optimism) despre care am discutat deja.

Tranzacția. Procesul consilierii nu este o *dirijare*, o constrângere a clientului de a realiza anumite scopuri prin anumite mijloace alese de consilier. El reprezintă o permanentă *tranzacție* între consilier și consiliat în viziunea celor mai moderne școli tranzacționale atât în ceea ce privește obiectivele optime pentru subiect cât și mijloacele de realizare a lor.

Procesul de tranzacție sau negociere pentru a fi eficient trebuie să îndeplinească anumite condiții: - inițiativa subiectului (atunci când subiectul vine singur la consilier și nu este trimis) - receptivitatea profesională a consilierului; - clarificarea de comun acord a „problemei”; - identificarea unor obiective proprii subiectului; - descoperirea soluțiilor optime pentru consiliat; - asumarea soluțiilor de către acesta; - decizia consiliatului de a pune în practică aceste soluții.

Interpretarea se referă la căutarea motivelor și a mobilurilor din inconștientul *clientului* care au determinat ca circumstanțele vieții acestuia să aibă caracterul de „situații critice” cărora trebuie să le facă față. În acest fel consilierea se apropie mult de psihoterapie dar ea este orientată mai cu seamă în sensul instituirii unor măsuri de *protecție psihologică* ale individului, de evitare a unor „situații critice” de viață, în raport cu posibilitățile sale dar și cu conținutul pulsional al inconștientului acestuia.

În procesul consilierii mai ales educaționale este eficientă abținerea consilierului de la interpretare (psihanalitică) pentru a evita proiecția inconștientă a propriilor probleme și soluții asupra clientului.

Interpretarea în consilierea educațională are un caracter predominant rațional, conștient, centrându-se pe problemele educaționale actuale și pe modalitățile de rezolvare a lor ca mecanisme de anticipare a unor soluții viitoare.

Principii specifice consilierii

Susținerea afectivă. Ca urmare a problemelor sale existențiale și educaționale clientul se simte frustrat în ceea ce privește necesitățile și interesele sale și solicită ajutorul unui specialist. El așteaptă în mod conștient sau nu de la acesta în primul rând o susținere afectivă . Crearea treptată a unui climat afectiv pozitiv și stimulatив pentru consiliat este condiția *sine qua non* a consilierii.

Susținerea cognitivă. Pe fondul susținerii afective se poate „construi” susținerea cognitivă care înseamnă identificarea de către consilier a mecanismelor cognitive ale consiliatului care pot constitui pârgii pentru rezolvarea problemelor sale. În procesul consilierii aceste mecanisme cognitive *înțelegerea, interiorizarea, conștientizarea, problematizarea* pot fi dezvoltate pentru a fi atinse obiectivele identificate în comun.

Susținerea volitiv – decizională. De multe ori persoana care solicită ajutorul unui consilier știe ce problemă are sau cum poate fi rezolvată aceasta, dar nu are *suficientă voință și capacitate decizională* pentru a alege cea mai bună soluție și pentru a o aplica. Ca urmare rolul consilierului este de a crește și întări încrederea consiliatului în capacitatea sa de a lua hotărârea optimă pentru el. Mai mult consilierul trebuie să sublinieze faptul că nimeni altcineva nu poate lua cea mai bună decizie pentru el decât clientul însuși.

Descărcarea emoțională sau **catharsis-ul** este principiul prin care orice formă de intervenție educațională permite clientului să-și exprime liber propriile sale trăiri pozitive sau negative. Acest catharsis reduce tensiunea emoțională și pregătește calea unei mai bune cunoașteri de sine a clientului.

În felul acesta el devine capabil să vorbească despre propriile sale probleme, cu mai multă obiectivitate. Atitudinile catharice, arată J.Heron (1976) sunt facilitatoare, ajută la eliberarea tensiunilor devenite insuportabile.

Principiul orientare – dirijare – învățare implică mai multe grade de directivitate în funcție de necesitățile consiliatului.

Învățarea ca principiu al consilierii educaționale este o învățare socială pe bază de model inter-relațional, o învățare activă, de tip creativ.

Aceasta se deosebește în mod esențial de învățarea predominantă încă în procesul educațional care este de tip repetitiv, verbală, bazată pe memorie și pe supunere față de autoritatea profesorului.

Învățarea ca principiu al consilierii educaționale se centrează pe ceea ce s-a numit în literatura de specialitate, rezolvarea de probleme.

Dacă subiectul dispune de un grad înalt de structurare a problemelor sale de viață și educaționale, ca și soluțiile proprii posibile el are nevoie de o directivitate redusă, de o *orientare* în luarea celei mai bune decizii.

Dacă problema și soluția îi sunt mai puțin structurate subiectul are nevoie de o sfătuire sau de o orientare mai directivă.

Cel mai scăzut grad de structurare a problemei, soluției și deciziei subiectului corespunde celui mai mare grad de directivitate, de dirijare a consiliului.

Toate aceste nivele ale intervenției de consiliere sunt posibile numai dacă s-a realizat climatul de susținere afectivă, de comunicare biunivocă între cei doi parteneri: consilierul și consiliatul.

Consideram principiile suportive în categoria celor specifice consilierii deoarece în primele etape ale consilierii educaționale susținerea afectivă, cognitivă, volitiv-decizională creează condițiile necesare pentru etapele orientativ-adaptative. Deaceia, de fiecare dată când oferim ajutor cuiva, ar trebui să avem în vedere propria noastră atitudine. Ar fi indicat să ne întrebăm: - Cel fel de ajutor putem oferi?- Cum ne putem da seama că ajutorul nostru este eficace? - Care sunt motivele noastre pentru a-i ajuta? - Avem unele prejudecăți care ar putea afecta ajutorul dat? - Cum ne putem îmbunătăți abilitățile? - Ne vom menține în cadrul limitelor competențelor noastre profesionale? - Avem destule resurse pentru a oferi un sprijin eficace fără să ne dăunăm nouă înșine sau persoanei pe care o ajutăm?

1.3. Factorii CE: școala, familia, unitățile economice, mass-media, instituțiile specializate

Principalii factori implicați și cu responsabilități în consiliere și orientare școlară și profesională sunt: școala, familia, unitățile economice, mass-media, alte instituții specializate.

Școala joacă un rol esențial atât prin structurile sale, ciclurile și tipurile de programe, cât și prin diversitatea obiectelor de învățământ, a ariilor curriculare, a acțiunilor specifice de orientare școlară și profesională (ore de dirigenție, activitatea consilierilor și psihopedagogilor).

Familia exercită o influență puternică asupra opțiunilor școlare și profesionale atât prin transferul unor modele ale părinților către urmași, cât și prin proiecția unor ambiții, neîmpliniri către aceștia.

Unitățile economice, prin parteneriatul cu instituțiile de formare a forței de muncă, devin un factor important în determinarea unor opțiuni profesionale atât prin propaganda pe care o fac produselor și producătorilor, cât și prin întâlniri ale elevilor cu specialiști, sponsorizări, burse oferite celor mai buni elevi sau studenți.

Mass-media, prin programele sale educative, prin prezentarea diverselor tipuri de școli și specializări etc., se înscrie în ansamblul factorilor implicați în orientarea școlară și profesională.

Instituțiile specializate cuprind: cabinetele și laboratoarele de orientare școlară și profesională, Institutul de Științe ale Educației, organizațiile de tineret – prin programele „Infotin”, direcții ale muncii și solidarității sociale, iar pe plan internațional – Asociația Internațională de Orientare Școlară și Profesională (Geneva).

Cei doi agenți implicați direct în procesul de consiliere sunt cei doi factori umani: consilierul – ca specialist, și, respectiv, „clientul” – elevul, studentul, părinți.

Deci, factorii determinanți în formarea și dezvoltarea intereselor și aspirațiilor profesionale sunt: familia, școala, contextul socio-cultural, societatea în general și subiectul educațional într-o interacțiune dinamică.

Rolul familiei este de a asigura *climatul socio-afectiv* de susținere, înțelegere, de acceptare, recunoaștere și apreciere a copilului. În acest climat părinții pot observa și cunoaște anumite preferințe ale copilului, curiozități, dinamica profesiei dinamice persoanei înclinații. De asemenea rolul lor nu este doar *pasiv* de observatori dar și *activ* de a selecta înclinațiile pozitive de cele negative, de a orienta copilul către dezvoltarea înclinațiilor benefice. Părinții sunt cei care au posibilitatea să pună la dispoziția copiilor lor *resurse* materiale sau informaționale sau să-i

priveze de ele. Ei pot să faciliteze accesul la unele domenii sau să-i orienteze către alte domenii. Din punct de vedere afectiv gama de sentimente cu care părinții pot influența consilierea școlară și profesională a copiilor este foarte largă, de la cele pozitive de acceptare, încurajare, securitate pînă la cele negative de evitare, blamare, răceală sau indiferență.

Nivelul socio-economic al familiei influențează direct sau indirect, conștient sau nu aspirațiile profesionale ale copiilor. Prima imagine de *rol* la copii se formează prin raportarea la profesiunea părinților într-un sens sau altul.

Aspirațiile comune ale familiei pot duce la consilierea copiilor către același domeniu de activitate (tradiție profesională).

Fenomenele de *patologie socială* reflectate la nivelul familiei generează diferite forme de alienare care pot merge pînă la identitatea negativă a persoanelor implicate sau a întregii familii.

Rolul școlii. Școala s-a situat mult timp în poziția socială de instrument de clasă, perpetuînd inegalitatea între clase prin promovarea inegalității șanselor de acces la învățatură și cultură. Mai mult ea a fost un instrument de discriminare, generînd categoria de *dezmoșteniți ai culturii*, conducînd la promovarea concepției potrivit căreia *inferioritatea culturală* este un *destin personal*.

În prezent ea a depășit – cel puțin în țările cu un anumit nivel de dezvoltare economică – această etapă antieducațională situîndu-se pe poziția firească de *deschidere* față de tot mai mulți solicitanți, de dezvoltare a potențialului acestora.

Rolul școlii este determinant în consilierea școlară și profesională. Acesta nu se realizează doar la orele de dirigenție, ci în mod constant și sistematic prin toate tipurile de activități din școală: didactice, extradidactice și extrașcolare, formale, non-formale și informale.

Fiecare disciplină de învățămînt prin cunoștințele pe care le prezintă subiecților educaționali oferă o imagine mai mult sau mai puțin edificatoare pentru domeniul respectiv de activitate. Acesta este *primul nivel* de consiliere școlară și profesională structurat în școală. Subiecții educaționali, în funcție de potențialul lor complex de capacități și interese vor răspunde prin rezultatele obținute stimulilor oferiți de diferite discipline de învățămînt. Rezultatele obținute și mai ales *satisfacția* trăită și conștientizată de subiecții educaționali la unele discipline de învățămînt se constituie într-o altă modalitate a consilierii școlare și profesionale posibilă de observat și de analizat. În acest fel profesorii de la disciplinele respective dar și elevii sau părinții pot realiza o selecție a elevilor în funcție de răspunsurile specifice la aceste discipline. Noi stimuli din ce în ce mai specifici pot fi oferiți de organizarea cercurilor pe discipline, a olimpiadelor școlare, a concursurilor profesionale. Ora de dirigenție are un rol din ce în ce mai important pentru cunoașterea elevilor, pentru stimularea dezvoltării lor, pentru informarea și orientarea acestora.

Testarea psihologică cu baterii complexe de teste aptitudinale și motivaționale confirmă de obicei rezultatele obținute anterior la clasă, la cerc, la olimpiade. Aceasta poate fi considerată un alt nivel de consiliere școlară și profesională.

Profesorul diriginte, profesorul consilier, profesorul pedagog prin abordarea unei tematici profesionale la orele de dirigenție, prin discuțiile personale cu subiecții interesați vor avea un rol din ce în ce mai specific pentru consilierea școlară și profesională.

Dar ce este *profesiunea*? Care sunt indicatorii solicitării exercitate de profesione de care trebuie să țină seama subiecții educaționali atunci cînd aleg o anumită profesiune?

Profesiunea reprezintă o ocupație cu caracter cvasipermanent exercitată de oameni în baza unei pregătiri sau calificări profesionale.

Esențială în alegerea profesiunii este relația profesiune-personalitate, dubla interacțiune dintre aceste două componente.

După V. Ceaușu indicatorii solicitării exercitate de o profesiune sunt:

- a) cum se constituie informația într-o anumită profesiune: continuu, discontinuu?
- b) cum este aceasta prelucrată: concret, abstract, există situații certe, incerte?
- c) ce fel de decizii trebuie luate: rapide, în timp, există pericole decizionale?

d) ce fel de acțiune este necesară: manuală, complexă, fiziologică și psihologică, intelectuală?

e) autoreglarea este: logică, energetică, volițională?

Caracterizarea generală a profesiei trebuie să țină seama de:

- importanța social-economică a profesiei (gradul de răspândire, legătura cu alte profesii);

- operațiile de muncă: pregătitoare, de bază, auxiliare, procedee de muncă, materiale și utilaje cu care lucrează;

- organizarea muncii individuale și/sau în grup: munca în flux, linii automatizate, panou de comandă, transportul materialelor;

- condiții igienice: zi – noapte, iluminatul, aerisirea, temperatura, umiditatea, securitatea muncii;

- condiții economice: retribuția, asigurări sociale, alimentația, locuința;

- pregătirea profesională: cultura generală și de specialitate, ridicarea calificării, promovarea.

Criteriile consilierii profesionale sunt diferite de cele ale selecției profesionale dar tind să se apropie cât mai mult. Astfel ele se referă la:

- umanizarea procesului de producție și creșterea satisfacției morale prin practicarea profesiei;

- accentuarea interacțiunii între candidat și meseria sau profesia respectivă;

- realizarea acesteia ca o necesitate, parcurgând etapele specifice particularităților de vârstă ale subiecților educaționali.

După Ginsberg, Ginsburg, Axelrad, Helma aceste perioade sunt:

* *perioada fanteziei* (0-10 ani) caracterizată de funcția dominantă a plăcerii, de lipsa ancorării în realitate, când copilul se identifică pe planul imaginației cu rolul adultului (el vrea să devină cosmonaut, cow-boy, etc.);

* *perioada tatonărilor* (11-18 ani) care este subdivizată în mai multe stadii:

a. stadiul intereselor (11-12 ani) care dau direcția vocațională;

b. stadiul capacității (13-14 ani) când se dezvoltă abilitățile iar copilul este influențat și de alte persoane din afara familiei;

c. stadiul valorilor (15-16 ani) când apare iminența alegerii vocaționale iar aspectele sociale ale valorilor încep să dobândească o pondere din ce în ce mai mare;

d. stadiul tranziției (17-18 ani) când apar circumstanțe de viață decisive fiind necesară o hotărâre imediată;

* *perioada realistă* (18-22-24 ani) în care sunt identificate de asemenea mai multe stadii:

a. stadiul de explorare caracterizat de flexibilitate vocațională;

b. stadiul de cristalizare când este definit domeniul major de activitate;

c. stadiul de specificare când se alege locul de muncă într-o anumită specializare.

Astfel întâlnirea dintre consilierea și selecția profesională se produce dacă se îndeplinesc condițiile (T. Parsons):

- analiza omului: predicția performanței profesionale, evaluarea atitudinilor față de muncă, șefi, câștiguri, promovare;

- analiza profesiei;

- consilierea educațională.

Societatea omenească pentru a-și depăși cele mai multe disfuncționalități trebuie să devină din ce în ce mai umană, îmbinând din ce în ce mai mult criteriile economice cu cele socio-umane.

Luând ca reper periodizarea făcută de cei patru autori putem considera că perioada fanteziei corespunde cel mai bine consilierii școlare, perioada tatonărilor corespunde consilierii vocaționale, iar perioada realistă consilierii profesionale și de carieră:

* *perioada fanteziei* (6-11 ani) consiliere școlară;

* *perioada tatonărilor* (12-18 ani) consiliere vocațională;

* *perioada realistă* (19-25 ani) consiliere profesională și de carieră.

Toate aceste tipuri de consiliere fac parte integrantă din ceea ce se numește **consiliere educațională**. *Consilierea educațională* este cea care stabilește și întărește legăturile dintre cele patru componente ale ei: consilierea școlară, vocațională, profesională și de carieră, într-o manieră neliniară și permanent cibernetică.

1.4. Consilierea școlară-tip de CE. Rolul consilierii școlare în clasele primare

Consilierea școlară parcurge două perioade esențiale (la vârsta școlarității și la 40 – 45 de ani) (G. Mialaret, 1964) fiind în cadrul educației permanente cheia de boltă a învățământului modern. Consilierea școlară a fost definită în acest sens ca acțiunea de dirijare a copilului spre formele de învățământ care-i convin și care sunt conforme disponibilităților și aspirațiilor sale în scopul de a-i dezvolta toate posibilitățile la maxim. Modul în care se realizează consilierea școlară acționează nu numai la intrarea în școală a copilului ci în toate etapele școlarizării, premergând și asigurând o eficiență integrare în viața social-economică.

Prima intervenție de *dirijare și consiliere* se face în perioada *preșcolară*. La sfârșitul *gimnaziului* are loc o consiliere școlară mai complexă însoțită de forme de selecție în liceu (capacitate, testare națională, admiterea în liceu). Pentru admiterea în învățământul superior exigențele devin și mai complexe și mai diferențiate.

Consilierea școlară are o importanță foarte mare și constituie un instrument *socio-pedagogic și economic* foarte important al societății moderne. *Ea se realizează în școli, în laboratoare de consiliere școlară, prin mass-media.*

Consilierea școlară în condițiile societății contemporane are în vedere *asigurarea de șanse egale* în formarea și dezvoltarea personalității.

Ținându-se seama de diferențierile obiective ale potențialului genetic psihic și intelectual ale indivizilor dar și de deosebirile eforturilor depuse și a rezultatelor obținute, consilierea școlară nu-și propune *egalizarea performanțelor* elevilor. În acest context apare în mod obiectiv și necesar clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de *valoarea, nivelul performanțelor și eficiența* pregătirii lor. În funcție de necesitățile social-economice contemporane și de perspectivă privind forța de muncă și specialiștii necesari, apare în mod obiectiv și selecția școlară și profesională prin intermediul *examenului concurs*, bazat pe competiție.

Dar consilierea școlară nu trebuie condiționată definitiv de selecția școlară. Consilierea școlară trebuie să aibă în vedere *selecția școlară* pentru realizarea unei cât mai bune consilieri școlare și profesionale conștientizând elevii că *potențialul* lor are un caracter *polivalent*.

Problema consilierii școlare este una considerată de importanță majoră în țările dezvoltate, preocupate de dezvoltarea tinerei generații. În această etapă istorică, în care rolul școlii este contestat – consilierea educațională pare a fi răspunsul pentru multe dileme. Unii experți consideră că soluția crizei școlii ar sta într-o abordare proactivă a posibilelor probleme cu care actualii elevi, viitorii absolvenți, se pot confrunta peste câțiva ani. Sociologi, antropologi, istorici, analiști economici, asistenți sociali – sunt chemați să facă echipă cu specialiștii în consiliere școlară. Elevul va fi beneficiarul unor programe echilibrate, de prevenire și de intervenție a consilierilor școlari.

În literatura de specialitate, dar chiar și în documentele oficiale internaționale referitoare la acreditarea consilierilor școlari, apar o serie de termeni specifici, care sunt utilizați pentru a desemna aceeași realitate: consiliere școlară, consiliere educațională, orientare școlară, consilier de orientare școlară și profesională.

În sens larg, consilierea școlară, e un proces intens de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor, studenților și celorlalte persoane implicate în procesul educațional (profesori, părinți, tutori și autorități școlare). În cadrul grupurilor școlare, conform afirmațiilor G. Tomșa, consilierea reprezintă o formă particulară de interacțiune și influențare, care contribuie la omogenizarea liniilor grupului de elevi [p. 85]. **Rolul consilierii** este cu precădere unul **proactiv**, ceea ce înseamnă că ea încearcă *prevenirea situațiilor de criză personală și educațională și socială a elevilor*. Același autor susține că unitatea pe care se bazează consilierea școlară este *triada familie – copil – școală*, fiind preocupată de realizarea unei armonii între cei trei termeni

ai relației, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului.

Valențele formative ale activității de consiliere școlară

Nevoia de consiliere (engl. *guidance*, *advise*, fr. *conseiller*) a apărut datorită complexității vieții. Apariția ei este legată de orientarea și selecția profesională, activitatea conturată la începutul secolului al XX-lea în SUA. În deceniul al cincilea consilierea este recunoscută ca și profesie în rândul activităților psihologice. Cam în aceeași perioadă se constată apariția mai multor teorii și principii care fundamentează activitatea de consiliere. Ea a devenit o componentă esențială a activității de formare și educație în școală, și are în vedere sfătuirea, găsirea de alternative, sprijinirea în identificarea scopurilor, furnizarea de informații privind particularitățile elevilor ca subiecți ai acțiunii educative.

Consilierea are următoarele atribute: • Este o relație umană; • Este o formă specială de comunicare; • Implică ascultarea; • Previne situațiile de criză, are un rol proactiv; • O persoană este ajutată de alta; • O persoană ajută un grup de persoane; • O formă confidențială de a oferi ajutor; • Este bazată pe principiul dezvoltării personale; • Înseamnă a-i ajuta pe alții să-și identifice și să-și clarifice problemele; • Este o activitate desfășurată de profesioniști; • Se ghidează după anumite teorii și după metode specifice domeniului.

Relația de *consiliere* are următoarele *caracteristici*:

- **Sunt într-adevăr auzit**- crează sentimentul că o altă persoană este interesată de mine în mod dezinteresat și încearcă să mă ajute;

- **Căldura**- mă simt bine primit de cineva, ca și când ar fi bucuros să mă vadă;

- **Confidențialitatea**- este foarte important să mă simt în siguranță, să fiu sigur că altcineva nu va afla ceea ce spun;

- **Egalitate** – sunt tratat ca un egal al interlocutorului, nu am sentimentul că acesta s-ar purta ca și cum mi-ar fi superior;

- **Non-judecare** - nu vreau să am sentimentul că am făcut ceva rău, vreau să fiu acceptat ca persoană;

- **Fără limite impuse** - Voi putea vorbi cu consilierul problemele pe care eu le consider importante;

- **Relație de ajutorare, de suport** - Este un tip de relații dintre oameni, cu caracteristici specifice;

- **Respect pentru cel consiliat** - Consilierul va ține cont de diferențele dintre persoanele care au nevoie de consiliere și va avea o atitudine de respect a lor;

- **Responsabilitate pentru realizarea obiectivelor fixate** - Fiind un demers conștient, consilierea presupune stabilirea și urmărirea unor obiective precise.

Rolul formativ al activității de consiliere în școală este manifestat prin următoarele:

- Sprijină definirea obiectivelor elevului, identifică nevoile, acordă asistență în formularea planurilor și în realizarea acestora;

- Activitățile de consiliere individuală și de grup se concentrează asupra dezvoltării conștiinței de sine, a competențelor de comunicare, precum și în structurarea unui sistem propriu de valori;

- Asistă elevii și părinții în efortul de orientare școlară și profesională a elevilor;

- Se implică în procesul de integrare socială și profesională;

- Sprijină conducerea școlii în îndeplinirea obiectivelor de educare și formare .

Pentru a îndeplini eficient acest rol, **consilierea în școală** trebuie să se bazeze pe următoarele *principii*, rezultate din principiile generale ale activității de consiliere:

- Elevul este acceptat ca persoană umană și tratat în consecință;

- Consilierea este, în esență, o relație permisivă;

- Consilierea se bazează pe modul de a gândi împreună cu cel consiliat.

Finalitatea activității de consiliere trebuie să urmărească de asemenea îndeplinirea funcțiilor pe care le are consilierea, și anume :

- De apreciere / estimare a persoanelor consiliate;

- De coordonare, sub forma unor acțiuni sistematice ale celor implicați în consiliere;
- De evaluare, stabilind dacă progresele sunt rezultatul acțiunii de consiliere;
- De ameliorare a relației educaționale (cadru didactic-elevi, elevi-elevi, școală-familie, elevi-părinți);
- De prevenire și rezolvare a conflictelor posibile sau existente;
- De informare și orientare școlară și profesională.

Prin urmărirea respectării acestor principii, orientate către funcțiile amintite, consilierea școlară va fi capabilă să contribuie la realizarea finalităților formative avute în vedere la lecțiile de dirigenție prin următoarele:

- Facilitatea participării la viața socială a clasei, a școlii și a comunității locale;
- Dezvoltarea unor strategii personale de evitare a eșecului școlar;
- Familiarizarea cu fișele post ale unor familii ocupaționale;
- Formarea atitudinilor de acceptare a schimbărilor din mediul social, economic, cultural și politic în care absolventul își va desfășura activitatea;
- Participarea motivată la inițierea și la derularea propriului traseu de învățare.

Consilierea școlară și ora de consiliere

Specificul orei de consiliere școlară constă în pregătirea elevului pentru integrare școlară activă și de aceea se impune ca ea să se desfășoare într-un climat destins și atractiv, realizat prin exemple sugestive, apel la experiența proprie a elevilor prin prezentarea unor valori intelectuale, moral-civice, estetice etc. Scenariul orei de consiliere și orientare școlară poate cuprinde albume, impresii despre un spectacol, comentarii asupra unui personaj dintr-un spectacol și este necesar de subliniat ce are el negativ sau pozitiv.

Pentru ca elevul să aibă o educație completă, tematica orelor de dirigenție/consiliere școlară trebuie stabilită cu multă atenție, ținând seama de vârsta elevilor, de stadiul lor de dezvoltare în procesul de formare a personalității, de problemele realității sociale și ale lumii contemporane. Este bine să-i întrebăm și pe copii despre problemele ce-i preocupă și să-i încurajăm să vină cu propuneri. Tematica orelor de consiliere și orientare școlară trebuie să fie una variată.

Primele teme sunt destinate cunoașterii elevilor și organizării clasei. Pentru o bună consiliere, este necesară **cunoașterea elevilor**. Aceasta se realizează prin observații personale și pe discuții cu părinții, colegii și prietenii. Este necesar să cunoaștem aspectele pozitive și negative ale conduitei elevilor. Cunoașterea elevului se poate realiza prin discuții colective, discuții particulare cu el și cu părinții, prin observații asupra rezultatelor la învățătură, comportament, inteligență, stil de muncă.

Alte teme trebuie legate de **colaborarea cu familia**. Dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, ameliorarea și înlăturarea aspectelor atitudinale și psihocomportamentale negative, ce pot apărea la școlarul mic fac necesară o activitate sistematică de consiliere și de asistență psihopedagogică, colaborarea eficientă cu familia.

Problemele și dificultățile prin care trec astăzi multe familii, sărăcia materială, neînțelegerile dintre soți, conflictele dintre generații, lipsa de preocupare pentru educația copiilor, obligațiile profesionale tot mai mari diluează comunicarea din interiorul lor. Elevii care fac parte din aceste familii au relații tensionate cu profesorii și colegii lor, au rezultate slabe la învățătură. În această situație, multe din obligațiile părinților, în ceea ce privește educația copiilor sunt preluate de profesori și în scopul de dirigenți.

Dirigintele este cel de-al doilea părinte pentru un copil. Pentru a fi un bun consilier școlar, cel mai important lucru este să cunoști familia fiecărui copil, relațiile dintre membrii ei pentru a găsi mijloacele adecvate educației.

Consilierul școlar/dirigintele, în momentul în care a preluat o clasă, trebuie să se informeze imediat despre fiecare elev privind **aspectele esențiale** și anume:

- date asupra familiei (dacă trăiesc ambii părinți, ocupația lor, frați, condiții materiale, locuință)
- climat socio-afectiv: condiții de studiu, atitudinea familiei față de școală, atmosfera afectivă, persoane care au un rol important în viața copilului

- trăsături de personalitate: caracter, temperament, aptitudini
- probleme de sănătate: boli, traume, defecte fizice, defecte senzoriale

Reforma învățământului pro noua paradigmă educațională centrată pe elce învață aduce o schimbare semnificativă în ceea ce privește relația învățătorului cu ceilalți factori implicați în educarea elevului, îndeosebi cu **familia**. Poziția familiei este aceea de partener într-un proces de dezvoltare, de conturare a drumului și rolului social pe care-l va alege copilul. Familia are dreptul de a se implica în alegerea ofertei educaționale, a carierei de mai târziu, dar și obligația de a urmări și sprijini eforturile copilului și ale școlii. Expresia „parteneriat cu familia” nu înseamnă doar o altă denumire a unei relații mai vechi, în care familia era informată, periodic ori la cerere, asupra evoluției copilului în activitatea școlară. Este vorba despre o schimbare de statut al familiei în raport cu școala. Familiei îi revin acum mai multe drepturi – pe care învățătorul va trebui să o ajute să le conștientizeze și să beneficieze de ele-dar și sarcini sporite.

Nu este nicidecum o descărcare de atribuții de pe umerii noștri pe cei ai familiei, și așa împovărată de schimbările în plan socio- economic; această sintagmă exprimă necesitatea reală a colaborării între școală și familie atât în rezolvarea unor sarcini de susținere materială, precum și în cooperarea în alegerea programelor de instruire și educare (curriculum la decizia școlii), pentru cunoașterea personalității copiilor, pentru orientarea școlară și profesională.

Parteneriatul cu familia înseamnă și o reconsiderare a atitudinii învățătorului față de aceasta; mai multă transparență, acceptarea observațiilor pertinente și promovarea sugestiilor privind obiectivele și prioritățile educaționale, informarea corectă și operativă sunt îndatoriri de seamă ale învățătorului față de familiile elevilor. Învățătorul trebuie să conștientizeze faptul că, sub aspect afectiv, familia are cea mai mare influență asupra copilului, iar trăirile afective reprezintă suportul absolut necesar susținerii efortului de învățare. Ca și **concluzii** ale activității de consiliere, putem formula următoarele:

- detașarea parțială, după caz, de problemele familiale, și orientarea interesului către activități școlare;
- reechilibrarea emoțională, prin întărirea aspectelor pozitive ale personalității și prin cultivarea unor sentimente pozitive față de cei din jur;
- conturarea unor modele care să valorifice interesele și aptitudinile practice;
- un regim de viață ordonat;
- cultivarea interesului față de o serie de activități formative.

Urmează apoi teme de educație morală, educație cetățenească, intelectuală, cultural-științifică, estetică, sanitară, culturală, de orientare școlară și profesională.

Din tematica orelor de consiliere nu trebuie să lipsească teme pentru combaterea consumului de droguri, fenomen ce devine tot mai îngrijorător. Prin exemple concrete, elevul trebuie să devină conștient de riscuri. Lecția poate începe cu un citat, cu un proverb, o anecdotă, o întâmplare ce poate mobiliza și stimula interesul. Consilierul trebuie să aibă tact pedagogic, să fie atent la toate gesturile elevilor, să înregistreze reacțiile psihologice ale elevilor. El dirijează discuția cu respectarea opiniei fiecăruia, cu răbdarea de a asculta până la capăt un punct de vedere, chiar dacă acesta este greșit, într-un climat de politețe, încât fiecare elev să se simtă important.

Un rol important în educarea elevilor îl au și activitățile extracurriculare. Consilierul-diriginte are menirea să organizeze diferite activități în afara orelor de curs, de exemplu: vizionarea unui spectacol, vizita la muzee, expoziții, excursii, serbări școlare. Dacă un învățător-consilier este foarte bine pregătit profesional, stăpânește bine psihologia copiilor la diferite vârste, are simț de răspundere personală, este conștiincios, prietenos, va avea multe satisfacții în educația elevilor.

Procesul educațional în clasele primare din RM trasează direcția de consiliere școlară prin Planul-Cadru la nivelul scrisorilor metodice implementând proiectului național “Școla prietenoasă copilului” (ordinul ministrului educației nr. 1001 din 23 decembrie 2011) (**Promovarea sănătății și a stării de bine a elevului** - funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social, spiritual. **Dezvoltarea personală** - cunoașterea de

sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonal armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficientă, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste. **Prevenție** - a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză) și prin Aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală” disciplina *Dezvoltarea personală* (2018)

COMPETENȚELE SPECIFICE DISCIPLINEI

1. Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă.

2. Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate.

3. Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur.

4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului.

5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

Stabilim: **rolul consilierii școlare** este prevenirea situațiilor de criză personală, educațională și socială, dezvoltarea personală și inserția socială a elevilor. Aceste activități urmăresc să cultive la elevi imagini de sine pozitive, responsabilitatea personală față de sine și ceilalți, față de societate, creșterea capacității de luare a deciziilor, păstrarea echilibrului în situații de succes sau eșec creșterea rezistenței la frustrare, la marginalizare temporară.

Activitatea de consiliere școlară trebuie axată pe următoarele obiective:

- instaurarea unui climat afectiv prielnic studiului, în care copilul să se simtă protejat și ajutat;

- realizarea unei cât mai bune comunicări și înțelegeri a particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;

- efectuarea de exerciții de dezvoltare a limbajului, de soluționare prin dialog a problemelor ivite;

- implicarea într-o serie de activități de deconectare, ;

- verificarea permanentă, de către învățător și părinți, a modului de îndeplinire a obligațiilor școlare și de comportament.

Copiii trebuie să fie conștienți de problemele pe care le au, aceasta putându-se realiza prin jocuri de rol în care ei sunt puși pe rând în locul fiecăruia dintre factorii implicați.

Un rol important îl au chestionarele asupra familiei sau pot verifica preocupările extrașcolare ale elevului în vederea stabilirii unui program zilnic de muncă și odihnă.

Un rol important în consiliere îl are **intervenția activă** la nivelul elevilor. Aceștia sunt antrenați în **activități comune, școlare** în care primesc diverse roluri și responsabilități. Sunt antrenați de asemenea în **activități extrașcolare** și anume viziuni de spectacole, convorbiri pe marginea lor, organizarea unor cercuri aplicative corespunzătoare aptitudinilor elevilor.

Socializarea are un rol foarte important în viața elevilor. De aceea ei trebuie integrați în grup și în familie, insistând în mod deosebit asupra conștientizării, de către părinții elevilor asupra puterii exemplului în dezvoltarea personalității micului școlar.

Foarte importante sunt și activitățile de **orientare școlară**, care vizează stimularea încrederii în forțele proprii, descoperirea unor modalități de deconectare care să le facă plăcere, precum și lărgirea orizontului de cunoaștere și autocunoaștere prin implicarea în cât mai multe activități. Elevii trebuie să fie conștienți că în viață sunt și momente mai dificile și că toți oamenii se confruntă cu astfel de situații. Trebuie evidențiate aspectele pozitive ale personalității elevilor, pentru a fi valorificate în plan motivațional.

Actualul **Cod al Educației** (2014), reactualizat prin scrisorile metodele emise de MECC al RM realizează o redistribuire a responsabilităților desfășurării activității de consiliere școlară.

Aceasta este realizată de către consilierul școlar, specialist în domeniul consilierii educaționale și învățătorul diriginte, care – și poate asuma rolul de „**consilier**”, de sfătuitoare, de îndrumător al elevilor. Cunoscându – și foarte bine elevii, învățătorul diriginte poate contribui semnificativ în colaborarea cu ceilalți factori implicați în consilierea și orientarea acestora, la rezolvarea problemelor întâmpinate de elevi.

În cadrul **lecțiilor la disciplina DP**, ședințelor cu clasa, activităților educative în cadrul grupului cu program prelungit avem, pe de o parte, întâlnirile învățătorului diriginte cu clasa, pe de altă parte, vorbim și de o extindere a parteneriatelor cu ceilalți factori educaționali. Tematica orelor este stabilită de diriginte în acord cu prevederile curriculare și actele normative educaționale elaborate de MECC și cu situațiile concrete din practica școlară. Lecția de DP reprezintă un cadru organizat de întâlnire între elevi și învățătorul diriginte.

Prin intermediul lecțiilor de DP, se oferă cadrul formal în care învățătorul poate să lucreze și cu dimensiunea afectivă, motivațională, atitudinală și socială a elevului, nu doar cu cea rațional – intelectuală. Această lecție vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil: cunoașterea de sine și respectul de sine, de a comunica și de a relaționa armonios cu ceilalți, de a se poseda tehnici de învățare eficientă și creativă, de luare de decizii și rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională, toate acestea sunt repere esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Disciplina dată cuprinde 5 module:

1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt
2. Asigurarea calității vieții
3. Modul sănătos de viață
4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial
5. Securitatea personală.

Activitatea didactică și educative în cadrul acestei discipline trebuie să țină seama de următoarele aspecte:

CUM?- să se desfășoare activitățile? Recomandarea unor *activități și strategii didactice* pentru fiecare din cele 5 Module conținute în Curriculumul (2018) care să permită *obținerea obiectivelor* propuse (CE?) și justificarea introducerii activităților de consiliere școlară (DE CE?).

Activitățile propuse se pot adapta claselor pe nivel de studii sau pot fi utilizate și pentru alte teme corelând metoda cu obiectivele, respectiv competențele vizate de cadrul didactic.

Oferta de activități sugerată creează un cadru optim de stimulare a creativității cadrelor didactice dând posibilitatea de manifestare a personalității acestora cu scopul clar de implicare a elevilor în demersul didactic.

Participarea activă a elevilor la acest gen de activități presupune dezvoltarea competențelor vizate prin metode accesibile tuturor, indiferent de vârstă și nivel de pregătire. De asemenea se urmărește creșterea autonomiei elevilor, a sentimentului de control personal asupra sarcinilor, deschiderea spre experiențe noi, sentimentul de valorificare a potențialului propriu, a capacității de autoreflexie. Percepția schim-bărilor de sine pozitive, eficiența, flexibilitatea, creativitatea, nevoia de provocări și respingerea rutinei sunt principii pe care le propunem pentru activitățile exemplificate.

DE CE?- Activitatea de Consiliere școlară la DP își propune formarea identității și consolidarea Eu-lui prin dezvoltarea de abilități, capacități și competente care să determine un comportament corespunzător unei persoane moderne/ euro-pene/sociale/comunicative.

Comunicarea didactică este abordată în școala contemporană ca fiind “ un transfer complex multifazial și prin mai multe canale a informațiilor între două entități (indivizi/grupuri) ce-și asumă simultan/sucesiv roluri de emițător și receptor”(C.Cucoș, 2002).

În literatura psihopedagogică, înțelegerea acestei definiții necesită următoarele precizări:

- Comunicarea este un proces la care participă cu schimbarea reciprocă a poziției emițătorului și receptorului, respectiv educatorul-elevul;
- În comunicarea cu elevii, educatorul își asumă poziția de egalitate cu aceștia, schimbând mesaje reciproce.

Există moduri concrete diferite, în funcție de conținut, intenție și funcții, prin care comunicarea se poate realiza:- Comunicarea verbală, prin limbaj verbal;- Comunicarea vizuală realizată prin reclame, sigle sau prin mijloacele artei plastice;- Comunicarea prin simboluri, folosindu-se formule matematice sau prin semne rutiere.

Pentru a comunica eficient cu elevii, în cadrul comunicării didactice educatorul are nevoie de:- Compenență lingvistică;- Competență comunicativă (relațională); - Competență culturală (informațională).

CE?-Conținuturi. Consilierea școlară nu se limitează doar la lecțiile de DP, ci este transpusă de diriginte la orele de program prelungit, la meditația didactică și la unele ședințe cu clasă. Deasemenea acestea se pot desfășura individual sau în grup, după parcurgerea mai multor pași : identificarea problemei; stabilirea obiectivelor; analiza problemei; identificarea soluției; elaborarea planului de acțiune și a mijloacelor de realizare.

Ce metode și tehnici de consiliere și orientare avem la dispoziție ? Iată câteva (detalii propunem în subunitatea următoare) : convorbiri individuale și în grup; studii de caz : prezentarea și analiza cazului, soluții, aplicare; dezbateri pentru rezolvarea de probleme, conflicte; teste, chestionare și inventare de personalitate; proiecte individuale sau de grup; monografiile profesionale și nomenclatoare profesionale; vizite la expoziții, vizionări de filme, casete video; exerciții de autoevaluare a cunoștințelor, deprinderile și abilităților; fișe de lucru; vizite la instituții și firme; desene, grafice, portofolii; sugestia, sfatul,îndemnul, interviul; mass – media, brainstormingul, simularea; fișe de observare a comportamentului; demonstrații, jocul de rol, modelarea.

Exemple de activități de consiliere școlară la lecțiile de dirigiență în clasele primare centrate pe elevi, care țin cont de dezvoltarea cognitivă, afectivă și particularitățile de vârstă ale acestora:

Activitatea: Hai să ne jucăm!

Obiectivul activității: Cunoașterea și respectarea normelor și valorilor grupului, prin:

- obținerea de informații despre colegii de clasă
- respectarea valorilor și a trăsăturilor de personalitate ale colegilor
- corelarea informațiilor dobândite cu comportamente adecvate

Metode: metoda caruselului, dezbateri frontală

Desfășurarea activității:

Clasa se împarte în grupe eterogene de 4-6 elevi (număr par de elevi în grup).

I. Echipele primesc o tablă de joc, un zar și pionii pentru fiecare membru-al grupului.

Profesorul prezintă regulile jocului:

- jucătorii își aliniază pionii la START și dau pe rând cu zarul

- fiecare jucător își alege o pereche din grup

- va nota pe parcursul jocului toate răspunsurile colegului pereche

- semnul de întrebare (?) de pe grila de joc acordă dreptul fiecărui membru al echipei de a adresa o întrebare colegului ce a ajuns cu pionul în acea casetă; întrebarea poate fi din orice domeniu al vieții elevului

II. Elevii parcurg grila de joc, având totodată sarcina de a nota răspunsurile oferite de colegul-pereche. Timp de 5 minute, elevii își sintetizează informațiile primite alcătuind „portretul colegului”.

III. Jocul se finalizează cu prezentarea colegului în fața clasei, prezentare făcută pe baza informațiilor adunate pe parcursul jocului.

IV. Frontal, profesorul conduce discuția spre identificarea unor elemente de constituire a grupului, cum ar fi: • cunoașterea celorlalți, • diversitatea îmbogățește grupul, • cunoașterea de sine, • acceptarea schimbării, • ascultarea opiniei celorlalți, • respectarea subiectului discuției, • respectarea intenției colegului, • discuții și în afara orelor

Observații:

- se recomandă folosirea jocului la începutul fiecărui an școlar, în primele zile de școală și se explică foarte clar și de la început toate regulile jocului
- jocul se poate întinde pe mai multe ore
- apoi se cere elevilor să realizeze un poster intitulat „Colegul meu”, conținând informațiile aflate în etapa anterioară

Evaluarea se face în conformitate cu: • gradul de implicare în joc: plăcere/indiferență, sinceritate/superficialitate, • calitatea prezentării făcută colegului de joc, ca rezultat al interesului față de acesta

Activitatea: Recunoaște colegul

Obiectivul activității: Formarea atitudinii responsabile și stimularea inițiativei personale, prin:

- elaborarea și transmiterea de informații despre propria persoană și familie
- exerciții de recunoaștere a colegilor, pornind de la o grilă dată
- conștientizarea nivelului de cunoaștere / necunoaștere a colegilor și posibilele implicații asupra relațiilor din interiorul grupului

Timp de lucru: 50 minute

Metode: • munca pe grupe • problematizarea • jocul didactic

Desfășurarea activității:

I. Elevii clasei se grupează în patru echipe, în funcție de anotimpul în care s-au născut: primăvara, vara, toamna, iarna. Fiecare elev va prezenta în fața grupului mic: o calitate, un defect, o preocupare (interes), numele mamei, un om important pe care îl are drept model.

II. Profesorul numește un reprezentant dintr-o grupă (exemplu: primăvara). Acest elev trebuie să recunoască un coleg dintr-o altă grupă pe baza descrierii oferite de ceilalți coechipieri.

Descrierea cuprinde doar cele cinci informații prezentate în fața grupului mic. Se schimbă reprezentanții alegându-se consecutiv și din celelalte grupe. Câștigă echipa a cărei reprezentanți au recunoscut mai mulți colegi.

Scopul exercițiului este de inter-cunoaștere, ceea ce mobilizează elevii pentru efectuarea unor sarcini comune.

Evaluarea activității vizează:

- numărul de răspunsuri corecte, considerate ca rezultat al nivelului de implicare
- atitudinea elevilor, și în special a elevilor care au ratat identificarea, față de răspunsurile greșite

Activitatea: Blazonul clasei

Obiectivul activității: Cunoașterea și respectarea normelor și valorilor grupului, prin:

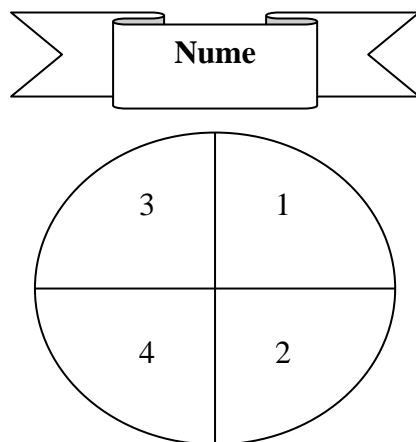
- identificarea caracteristicilor ideale și reale ale clasei
- identificarea de soluții care să conducă la optimizarea relațiilor intercolegiale

Timp de lucru: 40 minute

Metode: • metoda blazonului • exercițiul • dezbateră frontală

Desfășurarea activității:

I. Profesorul desenează pe tablă un blazon cu următoarea structură:



Fiecare elev are următoarele sarcini:

- în primul câmp al blazonului să reprezinte clasa printr-un desen
- în al doilea câmp să identifice o caracteristică a clasei
- în al treilea să identifice o soluție pentru crearea unui climat favorabil învățării

- iar în al patrulea câmp să găsească un cuvânt pentru o clasă ideală
- în locul devizei blazonului să treacă un nume al clasei

II. Frontal, profesorul centralizează toate datele de pe blazoanele elevilor, pe tablă sau pe o coală de flipchart. La final clasa negociază numele clasei.

Evaluarea activității urmărește:

- realismul caracteristicilor reale identificate în prima parte a activității
- aspecte sociale ale comportamentului elevilor pe parcursul activității frontale și a Negocierii.

Rolurile profesorului consilier / diriginte

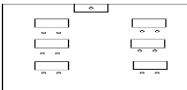
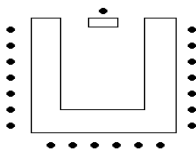

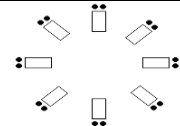
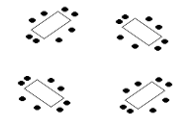
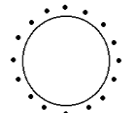
Învățătorul diriginte în activitatea desfășurată cu elevii săi, cuprinde mai multe etape dintre care:

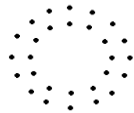
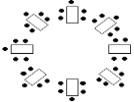
• **organizarea sălii de clasă:**

Aranjarea mobilierului școlar, utilizarea elementelor decorative, particularizarea clasei prin culoare.

Vom prezenta câteva posibile modalități de aranjare, de ales în funcție de scopul urmărit, precum și avantajele și dezavantajele lor (Meisel et al., *apud* Sava, 2007, pp. 194-196):

ARANJAREA MOBILIERULUI

Aranjarea școlară clasică		Avantaje: - cadrul didactic este în centru atenției; - favorizează activitățile de tip prelegere; Dezavantaje: - participanții sunt de regulă pasivi; - discuțiile se desfășoară între elev și coordonator
Așezarea în formă de „U” sau potcoavă		Avantaje: - pentru elaborarea referatelor; - perspectiva bună a profesorului asupra elevilor; - maximum de eficiență în caz de adunări, festivități. Dezavantaje: - această aranjare necesită mult loc; în cazul în care se distribuie scaune și în partea interioară a potcoavei, cei ce le vor ocupa nu se mai pot vedea; - distanțe mari între elevi.
Pătrat		Avantaje: - profesorul nu ocupă un loc exclusiv; - nu necesită multă planificare; - această aranjare simplă poate fi realizată ca acțiune împreună cu elevii. Dezavantaje: - nu toți participanții se pot vedea unii pe alții.
Așezare pe grupe		Avantaje: - se potrivește foarte bine activităților pe grupe; - elevii se pot vedea unii pe alții; - elevii sunt implicați în mod activ. Dezavantaje: - această aranjare necesită mult loc.
Așezarea în formă de stea		Avantaje: - potrivită activităților pe grupe; - așezare activă. Dezavantaje: - multor elevi nu le este suficient spațiul; - elevii sunt distribuiți la o distanță mari unii de alții; - necesită mult loc.
Cerc fără mese		Avantaje: - dispar mesele ce funcționează ca niște bariere; - au loc mai mulți elevi; - duce la crearea unei atmosfere de dialog. Dezavantaje:

		<ul style="list-style-type: none"> - unii elevi nu sunt obișnuiți cu o astfel de așezare liberă - mulți dintre elevi nu se vor simți bine în această aranjare; băncile protectoare dispar; - nu facilitează scrierea notițelor.
Cercul dublu		<p>Avantaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se pretează pentru o grupă numeroasă; - aranjare lejeră, propice unei atmosfere de dialog <p>Dezavantaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nu toți elevii se pot vedea; - cercul din exterior este solicitat mai mult.
Gupe de mese în plen		<p>Avantaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este potrivită schimbului dintre munca în plen și activitatea pe grupe, fără a necesita o rearanjare; <p>Dezavantaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nu toți elevii se pot vedea; - necesită mult spațiu.

- **Organizarea și conducerea, recompensarea și aprecierea valorică a clasei ca grup social;**
- **Organizarea comitetului de părinți ;**
- **Îndrumarea activităților extrașcolare;**
- **Consilierea elevilor și părinților în cazuri speciale :** absenteism, abandon școlar, insucces școlar, abateri grave, tulburări de comportament, stări conflictuale;
- **Consilierea și orientarea școlară și profesională;**
- **Cunoașterea personalității fiecărui elev și completarea tabelului de performanță la sfârșitul nivelului de școlaritate;**
- **Coordonarea relației elev – părinți – școală;**
- **Gestionarea și completarea unor documente școlare:** catalogul clasei, portofoliul de performanță al fiecărui elev etc.

Rolurile învățătorului diriginte pot fi deduse prin raportare la funcțiile managementului. Astfel se disting ca **roluri manageriale ale învățătorului** următoarele :

- **Planificarea** analiza ciclului managerial anterior, diagnoza stării inițiale, prognoza, alcătuirea.
- **Organizarea – coordonarea , delegarea de sarcini, echilibrul autoritate – putere – responsabilitate.**
- **Decizia pregătirea deciziei,** adoptarea deciziei și măsurile de aplicare, aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii.
- **Controlul și evaluarea** supraveghere, conexiune inversă, prevenirea situațiilor de criză educațională, corecția și perfecționarea.
- **Consilierea elevilor și părinților.**

Necesitatea implicării învățătorului diriginte în menținerea contactului cu familia elevului este o modalitate eficientă de prevenire a fenomenului devianței școlare, având în vedere că, anumite cauze care duc la conduite deviante, își au originea în mediul familial, de unde se observă necesitatea și importanța cunoașterii acestuia. Se recomandă vizitele la domiciliul elevului precum și întâlniri cu părinții aceștia, ori de câte ori, evoluția școlară a elevului impune acest lucru. Sprijinit de psiholog, profesorul diriginte va decide împreună cu părinții modalitățile de intervenție educativă. Prin urmare colaborarea, cu familia elevului, permite un control eficient asupra conduitei acestuia.

De multe ori intervin o serie de obstacole în relația de colaborare profesor diriginte și părinții elevilor: dezinteresul părinților față de evoluția școlară a copilului lor; probleme familiale: divorț, alcoolism, probleme profesionale: șomaj. În cazul în care colaborarea cu familia copilului este imposibilă, iar conduita copilului dobândește pericolozitate socială, sau în

situația în care copilul este supus unor forme severe de abuz familial: fizic, emoțional, sexual, profesorul dirigințe trebuie să solicite intervenția asistenței sociale. Se poate spune că, activitatea dirigințelui nu se reduce doar la ora de diriginție sau consiliere stabilită prin planul de învățământ, ci cuprinde totalitatea acțiunilor și demersurilor care urmăresc obiective și sarcini educaționale clare.

Datorită faptului că, profesorii diriginți sunt cei care interacționează cel mai mult cu elevii la școală, ei au un rol decisiv în privința apariției și diminuării comportamentelor deviate ale elevilor.

Prin urmare încercăm să sintetizăm câteva posibile principii ale unui management eficient al clasei de elevi:

- Ar fi bine să observăm, să analizăm și să învățăm din greșelile elevilor, căci ei sunt oglinda muncii noastre

- Să – i ajutăm pe elevi să ia decizii raționale, completându – le informațiile și prezentându – le soluții de rezolvare

- Nu respingeți ideile elevilor, diferite de ale dumneavoastră, mai bine stimulați producția lor.

- Fiți fermi cu elevii de la început, devenind apoi mai relaxat

- Dovediți fermitate și consecvență în aplicarea sancțiunilor

- Evitați confruntarea cu elevii în fața clasei pentru că vor primi noi aliați

- Faceți ca elevii să se simtă egali cu dumneavoastră, ca parteneri în rezolvarea problemelor.

- Învățați să ascultați elevul, după cum le cereți și dumneavoastră același lucru: orientați – vă atenția către el, manifestați răbdare, nu interveniți des, nu adresați „expresii ucigașe”, puneți întrebări cu claritate în final, subliniați aspectele pozitive, sugerați posibilitățile de aprofundare ulterioară.

- Exersați cu elevii avantajele ascultării atente: devin mai informați, evită consecințe negative, autostăpânirea reacțiilor negative, evitarea răspunsurilor imediate ce întrerup, ignorarea factorilor perturbatori.

- Evitați să utilizați ironia, neologismele inaccesibile, argoul, jargonul, trivialitățile, pleonasmul, limbajul abstract, exprimarea vagă sau incompletă.

- Zâmbiți și mențineți contactul vizual cu toți elevii.

- Controlați – vă ținuta, vestimentația conform normelor profesiei și așteptărilor elevilor

- Critica dumneavoastră este eficientă dacă : este făcută individual, elevul este atent și pregătit să fie receptiv, sunteți calm, vă referiți doar la comportamentul său, îl ajutați să perceapă corect, este formulată la timp, arătați înțelegere, limitați numărul observațiilor făcute aceluiași elevi, propuneți măsuri corective pe măsura elevilor

- Mediați conflictul între elevi : ascultați ambele părți, ajutați – i să se asculte reciproc, căutați împreună soluțiile, discutați – o pe cea mai bună, urmăriți aplicarea ei.

- Creați un echilibru între dumneavoastră și elevi, elevii să știe și să simtă că dumneavoastră conduceți clasa, să simtă în același timp că îi tratați ca pe niște egali

- Alternați, combinați mijloacele de influențare: autoritatea competenței, persuasiunea, constrângerea și argumentarea

- Nu persistați în menținerea primelor impresii asupra elevilor sau a unor prejudecăți; nu uitați că elevii evoluează continuu

- Respectați regimul de muncă propriu și curba de efort a elevilor

- Utilizați corect expresii încurajatoare : „*Mergi bine*”, „*Ai găsit un drum bun*”, „*Ai gândit corect*”, „*Vezi că poți!*” decât expresii „ucigașe” („*Tocmai tu!*”, „*Să mai vedem*”, „*Nici nu mă așteptam la altceva*”)

- *Nu uitați că reprezentați un model pentru elevi !*

Stabilim: învățătorul și școlarul mic devin parteneri în desfășurarea procesului educațional. În omogenizarea activităților, învățătorul pornește de la universul de viață al copilului, de la fapte și situații concrete cunoscute de copii sau prezentate de educator, totdeauna

însă accesibile înțelegerii lor. Utilizează mijloace variate convorbirii, lecturii cu conținut etic, vizionări pe diapozitive jocuri de rol, anchete, dramatizarea, emiterea unor aprecieri, căutarea de soluții în unele situații problemă create.

Activitățile de consiliere se desfășoară pe grupe de elevi, pe bază de discuții libere între copii. Învățătorul l-a preluat pe copil din „Mediul familial” îl pregătește în „Mediul școlar”, pentru a se adapta la „Mediul social”.

De exemplu pe parcursul clasei a II-a i se propune elevului „Să comunicăm și să gândim împreună”, antrenându-l în exerciții, de gândire interogativă, critică, învățându-l să gândească, să descopere valori și să le accepte, să adreseze întrebări, să comenteze, să evolueze.

Elaborând idei, susținându-le cu argumente, confruntându-le cu ale celorlalți, elevul capătă încredere în părerea lui, își călește răbdarea de a-i asculta și a-i înțelege pe ceilalți, voința de a accepta părerea lor.

Învățătorul administrează teste, înregistrează date, le interpretează cu elevii și cu părinții, le raportează la oportunitățile educaționale ale ciclului următor: „Vă place lecția de DP? De ce?” „La ce vă ajută temele discutate la această oră?”

Răspunsuri: „Îmi place lecția de DP, deoarece comunicăm între noi”, „Învățăm să ne respectăm între noi”, „La orele de DP putem discuta orice fel de lucruri”, „Sunt mai liber”, „Ce părere ai despre colegii tăi?”, „Ce cred ei despre tine?”. „Am o părere bună despre colegii mei. Sunt buni și cuminiți”, „Cred că au aceeași părere despre mine.”

Elevii conștientizează măsura în care activitatea desfășurată a produs sau nu modificări la nivelul cunoștințelor, al convingerilor și al comportamentului lor, iar învățătorul obține informații în raport cu care își va construi demersurile ulterioare.

Se crează situații speciale de învățare al căror conținut vizează înlăturarea barierelor ce se pot ivi în calea comunicării sincere a fiecăruia cu semenii.

Dacă noi, învățătorii, suntem hărăziți să pregătim aluatul societății pe care „dacă îl frământă prost, nu crește”, iar „dacă e prea fierbinte cuptorul, se arde” și „dacă e prea rece, aluatul se încleiază”, să urmărim câteva îndemnuri:

„Să îi ajutăm să crească sub ochii și prin grija noastră!”

„să le permitem să exploreze universul din jur, să înfrunte riscul, fără a se pune în pericol!”

„Să le oferim exemplul personal!”

„Să începem fiecare zi umplându-ne mintea și sufletul în ideea deschiderii spre lumină, în relațiile dintre oameni!”

Învățătorul și elevul se întâlnesc pe același tărâm al educației în școală, într-o relație cu caracter interpersonal. Care este sensul pe care îl capătă educația spre a-i conduce pe elevi de la copilărie la viața adultă respectând individualitatea copilului, adică dezvoltarea și armonizarea lui sub toate aspectele: intelectual, moral, social? Depinde de tactul învățătorului și de priceperea lui de a-i ajuta să simtă adânc, să gândească limpede, să-și oțelească voința de a acționa, să-și creeze o ierarhie de valori pentru a deveni oameni stăpâni pe actele lor, respectându-se pe sine și respectând pe alții.

Dacă noi, adulții „vedem lumea nu așa cum este, ci așa cum suntem noi”, iar „copilul nu este decât cel ce ne ia de mână pentru a ne face să înțelegem”, de unde vom ști noi, învățătorii, ce e mai bine pentru copii?

Trebuie să căutăm răspunsul la câteva din multitudinea de întrebări care ne îndeamnă la reflecție și ne provoacă la acțiune, pentru cunoașterea sistematică și permanentă a copilului, într-un climat de încredere și afecțiune reciprocă:

- Avem curiozitatea să aflăm ce-și doresc copiii cu adevărat?
- Oare îi înțelegem pe copii așa cum sunt ei și nu cum am vrea noi să fie?
- Oferim sprijinul necesar fiecărui copil?
- Recunoaștem că și noi putem să greșim?
- Avem întotdeauna răbdare să-i ascultăm?
- Am râs vreodată împreună cu ei?

Acestea sunt probleme reale cu care se confruntă învățătorul în activitatea de consiliere, în chestiuni legate de viața grupului educat, de dinamica modelării copilului zilelor noastre, care simte nevoia de a-și impune personalitatea până la a o nega/respinge pe a celorlalți, dorește să comunice, să se miște, să fie iubit.

Evaluarea și feed-backul în activitatea de consiliere școlară

Evaluarea activităților derulate în cadrul activităților de consiliere școlară nu se face prin note și calificative. Consilierul realizează evaluarea pentru învățare permanent, pe teme structurate în cadrul disciplinei DP, în funcție de obiectivele urmărite și de strategiile prin care urmărește îndeplinirea obiectivelor iar publicul larg - începând cu familia și terminând cu comunitatea - realizează evaluarea învățării conform tendințelor social-culturale, economice și profesionale, particularizate sau generale. De aceea, scopul final al evaluării este formarea capacității de adaptare a elevilor la permanentele schimbări ale societății și integrarea socio-profesională reușită datorită comportamentelor, cunoștințelor și competențelor dobândite. În acest sens trebuie verificată în permanență de factori responsabili și cu putere de decizie concordanța între calitatea evaluării școlare și cea realizată de firme și instituții.

Specificul evaluării activităților de CȘ

Făcând referire la *reperete metodologice ale evaluării* promovate în literatura de specialitate (V. Cabac, E. Burlea, C. Călin) și analizând particularitățile procesului în cadrul curricular, se justifică că *evaluarea activităților de CȘ* urmează aceeași logică și trebuie să aibă aceeași *structură*:

- **Măsurarea**, determinarea aspectului cantitativ al achizițiilor. În cazul acumulării unor cunoștințe, putem constata prezența lor conform obiectivelor proiectate. În cazul formării unor atitudini, de asemenea, putem stabili prezența sau absența lor.

- **Aprecierea**, determinarea aspectului calitativ al convingerilor și a comportamentului format. Această fază a evaluării poate fi desfășurată în baza unor indicatori deduși din obiectivele preconizate.

- A treia fază, **notarea**, tradițională pentru evaluarea la lecții și *în cadrul activităților de CȘ*, este mai mult o **adnotare**, o **apreciere a elevului**, exprimată *printr-un îndemn, încurajare* și urmărește *evidențierea unor trăsături de caracter, aprecierea unor fapte, determinarea perspectivelor de dezvoltare*.

Substituirea notării prin adnotare în evaluarea activităților date are multiple argumente: se axează pe formarea de atitudini și comportamente care nu pot fi măsurate prin notă; se realizează într-un cadru mixat, mai mult neformalizat: nota are criterii bine conturate și se acordă ținând cont de anumite condiții prestabilite; adnotarea, depășind cadrul rigid al notării, are mult mai multe posibilități de a stimula comportamentul elevului și a-l informa despre posibilitățile lui de autorealizare.

De asemenea activitățile de CȘ respectă într-o măsură **tipologia evaluării formale**, deoarece ele respectă logica internă a unui proces. La fel *ca și la lecții, activitatea unui proiect, portofoliu, investigații* este supusă **evaluării inițiale/diagnostice**, doar că ea nu se face conform obiectivelor curriculare, ci *pune accent pe așteptările elevului și are drept scop adaptarea procesului educațional la interesele și capacitățile acestuia*.

Evaluarea curentă are un pronunțat caracter formativ. Elevul este mult mai interesat să primească feedback-ul imediat, implicarea personală într-un cadru educațional nonformal fiind mult mai mare decât la lecții. Dificultatea profesorului constă în *identificarea adecvată și corectă a criteriilor și modalităților de apreciere*.

Evaluarea finală/sumativă realizată într-un cadru nonformal îndeplinește, în fond, aceleași funcții ca și evaluarea sumativă de la lecții. Și *în activitățile de CȘ* acest tip de evaluare *are menirea să facă un bilanț și să certifice posibilitatea continuării procesului educativ*, doar că modalitățile sunt diferite.

De exemplu, la sfârșit de an școlar, se susțin probe de control prin care se efectuează bilanțul unei perioade și se pune o notă, care-i permite elevului să-și continue studiile. La încheierea unui proiect, de asemenea, se desfășoară o evaluare sumativă, dar se aplică alte

modalități: *se organizează o conferință, o masă rotundă, o expoziție, o serată, un concurs, se elaborează un buletin informativ* etc. *Aprecierea* se produce prin: *prin evidențierea unor rezultate, capacități sau comportamente care au un impact pozitiv asupra imaginii de sine a elevului*. Aceste evaluări influențează direct procesul de integrare școlară a celui educat și îl plasează într-o ipostază calitativ nouă a relațiilor sociale.

O evaluare completă a elevilor se poate face utilizând toate metodele și instrumentele specifice orelor de dirigjenție:

Observarea sistematică a comportamentului și atitudinii elevului. Această observare este concretizată prin întocmirea și completarea fișei de evaluare, a scării de clasificare și a listei de control. Fișa de evaluare conține numele elevului, data, evenimentul și interpretarea lui și se folosește pentru elevii cu probleme, care necesită sprijin și îndrumare. Aceasta este obligatorie și pentru consilierul educativ la nivelul liceului, pentru centralizarea evenimentelor, a frecvenței lor pe categorii, în scopul analizei. Scara de clasificare împarte comportamentele pe categorii descriptive, grafice sau numerice. De exemplu, o scară descriptivă are gradele: niciodată, rar, ocazional, frecvent, întotdeauna. Lista de control înregistrează dacă o acțiune este prezentă sau absentă și are două variante de răspuns: da/nu.

Investigația urmărește activitatea elevului legată de aplicarea creativă a cunoștințelor și comportamentelor în situații noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară.

Proiectul se face cu consultarea profesorului diriginte dacă este de grup și poate dura până la câteva săptămâni. În acest caz elevii stabilesc împreună cu profesorul cine va evalua, ce se va evalua, rolul profesorului, modul de obținere a resurselor materiale, standardele procesului produsului, planul de derulare al proiectului. În planul de derulare trebuie menționate: titlul proiectului, termenul, scopul, obiectivele, publicul țintă, partenerii, sponsorii sau resursele, modalitățile de desfășurare, evaluarea și mediatizarea. Este o metodă de evaluare prin care se evaluează multe comportamente, aptitudini, relaționarea necesară pentru crearea unui produs.

Portofoliul permite personalizarea – prin produse, asigură urmărirea evoluției produselor pe termen lung, deoarece face evaluare atât de proces cât și de produs. Măsoară achizițiile unui elev dar permite și evaluarea diferenței dintre ei. Furnizează un feed-back pozitiv. Un portofoliu complet conține informații despre activitățile extrașcolare, carieră, orientare profesională, competiții școlare la care a participat și rezultate, feed-back de la părinți, împreună cu rezultatele obținute prin alte tehnici precum chestionare, fișe de evaluare, proiecte, autoevaluare etc.

Jurnalul de învățare se folosește pentru evaluarea abilităților. Încurajează activitatea de reflectare necesară în crearea unei atitudini. Asigură profesorului feed-back-ul deoarece dă informații despre impactul temei asupra elevilor, asupra nivelului lor de implicare. În esență reprezintă un sondaj de opinie care poate fi structurat pe coloane, de exemplu: în prima coloană li se cere elevilor să scrie ce au învățat, în a doua coloană cerința este să explice cum au învățat, iar în cea de-a treia li se cere să descrie cum s-au simțit. Se pot obține informații despre stilurile lor de învățare, fie că aceștia conștientizează, fie că nu, iar prin exerciții repetate elevii vor conștientiza deprinderile practice prin care își rezolvă învățarea; se vor crea automatisme și vor învăța să le aplice în orice situații.

Autoevaluarea este necesară elevilor, ea fiind cea care determină motivarea lor internă. Autoevaluarea comportamentelor afective se face prin chestionare sau prin scări de clasificare. Scara de clasificare trebuie să cuprindă: inițiativă, creativitate, motivație, independență, curiozitate intelectuală, disciplină în timpul lucrului, performanțe școlare, participarea la discuții în clasă, progres realizat, comportamentul general în clasă. Informațiile obținute pe această cale se compară cu cele obținute prin alte metode de evaluare, se pun în portofoliu și se prezintă și părinților.

Evaluarea este importantă dacă devine autoevaluare pentru că elevul dobândește criterii de autoapreciere și de automăsurare a rezultatelor. Formele autoevaluării din punct de vedere al manifestării lor sunt: implicită și spontană, care prezintă caracter cantitativ și comparativ (de exemplu între colegi) și sistematică / instituită, care este calitativă, conținând puncte tari și puncte slabe.

Efectul feed-back reglează activitățile de predare ale profesorului și are eficacitate pentru elevi dacă este prompt și are gradul de specificitate așteptat de aceștia. Conform criteriilor pedagogice de clasificare sunt două categorii: *formativ sau continuu* – pozitiv, negativ (profesor elev), *descriptiv* (sens dublu, reciproc) și *sumativ* – fără efect direct dar care poate determina atitudini și motivații noi pentru viitor. Se realizează prin chestionare complexe sau prin bilețele de ieșire. Acestea pot cuprinde: cel mai important lucru învățat în cursul orei; o întrebare legată de conținut; un comentariu afectiv la sfârșitul unei lecții când se indică clar elevului să descrie starea în care se află, care poate fi de mulțumire / nemulțumire, lămurire / neclaritate, bucurie / tristețe. Nu pot fi mai mult de 2-3 pe semestru.

1.5. Modele de consiliere accesibile cadrului didactic în proiectarea activităților de consiliere

În genere, dascălul poate utiliza, în limitele impuse de competențele sale, ambele forme sau modalități de consiliere: consilierea individuală și consilierea de grup. Cât privește modelele de consiliere, acestea sunt relativ numeroase și diversificate. Ele pot fi grupate în:

- modele psihodinamice sau de factură psihanalistă, unde intră modele elaborate de S. Freud, A. Adler și C. Jung;
- modelele acționale, unde intră modelul behaviorist sau comportamental, analiza tranzacțională, modelul rațional-emoțional și modelul de consiliere bazat pe realitate;
- modelele experiențiale, unde intră modelul non directiv sau consilierea centrată pe o persoană, modelul existențialist și modelul gestaltist.

Dintre cele trei categorii enumerate mai sus, ***mai accesibile învățătorului și, în același timp, mai adecvate vârstei școlare sunt modelele acționale, cu accentul pe modelul behaviorist sau comportamental***, unde se pot utiliza cu succes următoarele tehnici: *stingerea comportamentelor nedorite, desensibilizarea sistematică, tehnica modelării, tehnica asertivă și tehnica contractului*.

a) Tehnica stingerii comportamentelor nedorite poate fi utilizată în vederea diminuării și înlăturării atitudinilor și comportamentelor negative destul de frecvente la elevi. Ele se bazează pe faptul că diversele comportamente învățate au tendința de a slăbi și dispărea atunci când ele nu sunt întărite corespunzător. Spre exemplu, în cazul unui copil care detestă școala, care are un comportament agresiv și deranjează lecțiile, se poate apela la tehnica stingerii comportamentelor nedorite.

Învățătorul va stabili un program de consiliere, în colaborare cu familia, structurat pe următoarele etape sau acțiuni concrete:

Părinții trebuie ajutați și învățați să facă deosebirea între comportamentele reale (autentice) ale copilului și cele cu caracter demonstrative, adică intenționat negative.

La școală, trebuie de asemenea să se ignore comportamentele necorespunzătoare ale elevului și să se acorde atenție numai celor pozitive (deziderabile)

Practica consilierii școlare ne arată că, în primele zile ale funcționării acestui program comportamentele demonstrative sau nedorite ale copilului se accentuează, după care ele slăbesc din ce în ce mai tare, până la dispariție. Cauza este lipsa de întărire a acestora prin nebăgarea lor în seamă, nici de către părinți și nici de către învățătoare.

Tehnica stingerii comportamentelor nedorite poate fi utilizată și pentru înlăturarea stărilor de frică la copii sau a tulburărilor anxioase (teama de locuri înalte, teama de spații închise etc.). În asemenea situații pot fi folosite două tehnici concrete, și anume: *tehnica implozivă și tehnica expunerii*. *Tehnica implozivă* constă în punerea copilului să se confrunte, în plan imaginar cu situația anxioasă (care-i provoacă teamă). El trebuie să-și imagineze situații care-i produc teamă. În timpul ședinței de consiliere, învățătorul în loc să-l liniștescă, trebuie să manevreze în așa fel situația, încât să se producă o creștere masivă a anxietății, adică a stării de teamă.

Practica a dovedit că, prin expuneri repetate la situații anxioase în condiții de securitate afectivă a copilului, „stimuli anxioși își pierd forța, iar comportamentul de evitare a respectivelor situații are tendința să se stingă”.

Tehnica expunerii presupune confruntarea reală a copilului cu stimulul anxiogen (generator de teamă). Confruntarea reală a copilului cu situații anxiogene este eficientă, îndeosebi în cazul copiilor care au capacități imaginative limitate. De exemplu, copilul care are teamă de locuri înalte poate fi dus de învățător sau de părinți în asemenea locuri, cel care manifestă teamă față de spații închise sau deschise trebuie dus și însoțit în asemenea spații etc.

b) Tehnica desensibilizării sistematice constă în diminuarea și înlăturarea unor comportamente nedorite prin punerea în acțiune a altor comportamente antagoniste sau opuse acestora. Prin această tehnică, elevul este învățat să se relaxeze și să se comporte într-un mod în care este incompatibil cu apariția stării de teamă în prezența unor stimuli anxiogeni reali sau imaginativi. Utilizarea tehnicii desensibilizării sistematice presupune parcurgerea a trei etape:

Învățarea relaxării, care se derulează pe parcursul primelor 5-6 ședințe de consiliere, după metoda relaxării musculare progresive a lui Jacobson (1938), când se crează condiții pentru destinderea musculară și liniștea psihică a subiectului.

Stabilirea ierarhiilor- etapă în care învățătoarea stabilește, împreună cu copilul, o ierarhie a situațiilor generatoare de teamă (anxietate) în ordine descrescătoare, de la situația cea mai anxiogenă pînă la cea mai puțin anxiogenă.

Spre exemplu, în cazul unui copil căruia îi e feică de câini, ierarhia poate fi următoarea: contactul direct cu animalele reprezintă stimulul cel mai anxiogen; pozele cu câini reprezintă un stimul mai puțin anxiogen; prezența unor animale mici cu blană (pisici, iepurași, veverițe) stimul cel mai puțin anxiogen.

A treia etapă constă în procedeul concret de desensibilizare. În această etapă, învățătoarea îi cere subiectului să se relaxeze cu ochii închiși, în timp ce ea îi descrie diverse scene începînd cu unele neutre și înaintînd progresiv pe linia ierarhiei stimulilor generatori de anxietate. Copilul este solicitat să-și imagineze fiecare situație descrisă, iar în momentul în care el spune că simte teamă, ședința se încheie. Procesul de consiliere continuă în alte ședințe, pînă cînd copilul devine capabil să rămînă relaxat în timp ce el își reprezintă scene care înainte îi trezeau o stare de teamă mare.

c) Tehnica modelării presupune asimilarea unor modele comportamentale pozitive prin imitarea altor persoane, cum ar fi, spre exemplu, învățătoarea sau părinții. De regulă, copilul este confruntat cu anumite comportamente realizate de învățătoare și încurajat apoi să le imite. Modelarea comportamentelor s-a dovedit eficientă în formarea unor deprinderi corecte și civilizate de conduită, deprinderi gospodărești și de autoservire, deprinderi de raportare la semenii etc.

d) Tehnica asertivă – provine din engleză assert = a afirma, a căuta să se impună, a-și impune punctul de vedere etc.; tehnica asertivă - prin care individul caută să se impună).

Această tehnică numită și antrenament asertiv poate fi utilizată atît ca modalitate de sensibilizare a copilului, cît și de formare și dezvoltare a abilităților de a face față diverselor situații de viață. Ea este ineficientă îndeosebi în cazul copiilor cu dificultăți în stabilirea unor relații interpersonale, datorită stării lor de anxietate (teamă), care-i împiedică să se exprime liber sau să-și manifeste sentimentele de afecțiune. De asemenea, tehnica asertivă este recomandată și în cazul subiecților care-și manifestă tendința de a-i lăsa pe alții să îi manipuleze sau să profite de pe urma lor. Prin antrenamentul asertiv, învățătoarea îl poate învăța pe copil să-și exprime în mod „deschis și adecvat gîndurile și sentimentele”. Procesul de consiliere bazat pe antrenamentul asertiv se desfășoară în două etape: în prima etapă, comportamentul asertiv trebuie practicat direct în clasă în relația concretă dascăl – elev, iar în a doua etapă de către copil în viața școlară și în afara școlii. O atenție deosebită trebuie acordată aici dezvoltării la copil a unor deprinderi și dezvoltării la copil a unor deprinderi și abilități de relaționare interpersonală.

În cazul copiilor timizi învățătorul trebuie să-i determine pe cei în cauză să adreseze celor din jur remarcii directe și mai puțin confortabile., dar fără ca în spatele acestora să se afle sentimentul de ostilitate, agresivitate, ură etc. Spre exemplu, copilul poate fi pus să se adreseze unor colegi din clasă remarcii de tipul: „nu-mi place cum te-ai îmbrăcat”, „nu-mi place cum ai scris tema”, „nu trebuie să te porți urât cu ceilalți” etc.

e) **Tehnica contractului** presupune o înțelegere între cei doi termeni ai relației de consiliere. Învățătoarea cade de acord cu elevul sau elevii, care manifestă anumite atitudini și comportamente negative, asupra unui plan specific de acțiune sau asupra unui scop precis între diversele momente de discuții purtate cu elevii respectivi.

Pe ansamblu tehnicile de consiliere, specifice modelului behaviorist sau comportamental, pun accentul pe schimbările produse în comportamentul exterior al individului. După opinia consilierilor de factură behavioristă „modificarea directă a comportamentului duce la schimbări în atitudini și sentimente”.

Ca urmare, activitatea de consiliere școlară trebuie să fie un proces continuu, desfășurat cu metode și tehnici adecvate, pentru a – i ajuta pe elevi să – și cunoască și să– și dezvolte potențialul de care dispun, pentru alegerea corectă a profesiei și a cariere, să contribuie la dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității elevilor și să-i îndrume în realizarea propriilor proiecte școlare și profesionale, conform posibilităților și aspirațiilor fiecăruia.

Activitate individuală

Selectați și descrieți din condițiile expuse mai jos numai acele ce ar favoriza un context favorabil de comunicare în activitate de consiliere a elevului/grupului de elevi și la îndeplinirea acestora ar fundamenta relația învățător/consilier-elev/grup.

Acceptare reciprocă, cooperare, încredere, empatie, confidențialitate, afectivitate, respect reciproc, onestitate.

Pagină metodică

Particularitățile consilierii educaționale (CE):

CE- se adresează subiecților educaționali (elevi, studenți, adulți care studiază) cu dificultăți specifice procesului educațional (învățare, adaptare integrare, performanță, relaționare) prin explicarea motivelor care conduc la delincvență, abateri comportamentale, relaționare deficientă, dificultăți în învățare și, prin procese acționale, ajută la găsirea soluțiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora;

CE- se desfășoară în cabinetul metodic de consiliere sau în clasă la orele de dirigenție și consiliere;

Obiectul CE îl constituie fenomenele educaționale: absenteism, agresivitatea care implică grupul țintă, relații deficitare între partenerii educaționali, orientarea școlară și profesională;

CE- este realizată de absolvenți unor studii superioare și ai unor cursuri de specializare în consiliere educațională;

Metodologia aplicată este psihopedagogică de alianță între metodele predominant comportamentale și metodele pedagogice;

Timpul alocat consilierii este între una și paisprezece ședințe pînă la rezolvarea problemei educaționale;

CE- oferă un model educațional avînd un caracter preventiv și de dezvoltare a potențialului individual sau de grup;

CE- pune accentul pe autocunoașterea elevului cu scopul depășirii problemelor educaționale;

CE- facilitează procesul educativ, asigură adaptarea și integrarea subiecților educaționali.

În acest sens **consilierea educațională are o sferă mai largă** cuprinzînd:

Consilierea școlară – care se realizează pentru elevii cu probleme școlare ca de exemplu absenteism, eșec școlar, tulburări comportamentale și de conduită, și se desfășoară în școală prin colaborarea profesorului diriginte cu cadrele didactice și cu profesorul psihopedagog;

Consilierea profesională care se centreează pe alegerea optimă a profesiei, pe valorificarea maximală a capacității persoanei prin calificare și profesionalizare, se realizează în liceu facultate, locul de munca.

Scopul fundamental al consilierii educaționale este asigurarea unei funcționări optime a individului sau grupului, scop care se poate atinge prin împlinirea obiectivelor consilierii: promovarea sănătății și a stării de bine; dezvoltare personală; prevenție.

Scopurile consilierii educaționale se ating prin informații, discuții de lămurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor.

Consilierea în vederea unei corecte orientări școlare și profesionale are *obiective și funcții specializate* bine definite:

- cunoaștea și autocunoașterea personalității elevilor, în vederea corelației cât mai eficiente între posibilități-aspirații și cerințe socioprofesionale; stimularea elevilor capabili de performanțe superioare să opteze pentru domenii profesionale în concordanță cu aptitudinile speciale de care dispun etc.;

- educarea elevilor în vederea unor opțiuni școlare și profesionale corecte și realiste; facilitarea percepției categoriilor socioprofesionale și de apreciere a situațiilor reale de muncă, de respect pentru fiecare domeniu de activitate;

- îndrumarea și consilierea elevilor în scopul planificării propriilor studii în raport de viitoarele proiecte profesionale și de carieră; sprijinirea elevilor în prefigurarea proiectivă a devenirii;

- informarea școlară și profesională, ce vizează cunoașterea unor informații corecte și suficiente despre profesie și domenii profesionale, cunoașterea realităților economice și sociale, precum și a riscurilor și avantajelor profesionale; informarea părinților cu privire la posibilitățile de formare ale elevilor, precum și cu dinamica obiectivă a rutelor școlare și profesionale;

- corectarea opțiunilor formulate eronat, reorientarea prin consiliere;

- consilierea elevilor, profesorilor și părinților are în vedere elemente de examinare psihologică și psihosocială a elevilor în general, și a elevilor-problemă în special, aspecte ale adaptării acestora la mediul școlar, familial și informal, prevenirea și rezolvarea cazurilor de eșec și abandon școlar, orientarea școlară și profesională a elevilor, adaptarea în școală-familie-comunitate;

- proiectarea măsurilor specifice pentru optimizarea activităților educative;

- sprijinirea activităților de perfecționare și de cercetare pedagogică organizate zonal de instituțiile de specialitate;

- elaborarea materialelor necesare administratorilor școlari pentru optimizarea activităților manageriale educaționale, desfășurate la nivel teritorial și local.

În ceea ce privește consilierea și orientarea persoanelor cu cerințe educative speciale, în Republica Moldova domeniul nu este pe deplin conturat, pînă în acest moment nici o instituție de învățămînt superioară neavînd un program adecvat de pregătire a unui asemenea tip de specialist. Practic, în aceste momente, specialiștii în domeniul Psihopedagogiei speciale sunt abilitați să ofere servicii de consiliere persoanelor cu handicap intelectual sau motor, cu probleme de auz sau de vedere, de comunicare, de comportament, de învățare. O categorie specială o reprezintă copiii supradotați – pentru care, în cîteva zone ale țării, au fost puse la punct programe educative de excepție, care înglobează și asistență de tip consiliere și orientare.

Multe dicționare definesc separat noțiunea de orientare școlară și pe cea de orientare profesională. Cele două componente ale orientării școlare și profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât și în interacțiune.

Orientarea școlară este acțiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de școală, existent în sistemul de învățămînt al unei țări, care-i asigură dezvoltarea maximă a personalității sale:

- este componenta necesară, pregătitoare pentru reorientarea și orientarea profesională;
- ea se realizează îndeosebi în școala primară și în gimnaziu.

La rîndul ei, orientarea profesională este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, metode și procedee prin care omul este ajutat să-și aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său și al societății.

Orientarea școlară și profesională se bazează pe cunoașterea capacităților individului, pe cunoașterea specificului profesiei, a situației cererii de forță de muncă în domeniul respectiv și pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

Prin urmare, în procesul de consiliere se încearcă “provocarea” unei schimbări voluntare în atitudinile și comportamentul clientului, astfel încât persoana sau grupul „să funcționeze optim din punct de vedere psihosocial” (Băban, 2001).

Jurnal de curs

Ce am învățat _____
Ce aplic _____
Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 2. Specificul procesului de CE

2.1. Procesul de CE: obiective, conținut, tipul de activitate, strategia consilierii

2.2. Tehnologia procesului de consiliere: metode și tehnici de CE

2.1 Procesul de CE: obiective, conținut, tipul de activitate, strategia consilierii

Deși poate părea o înălțuire de întâlniri și discuții între un specialist (consilierul) și o persoană normală dar cu anumite probleme de viață consilierea este un proces *cu obiective, conținut și o strategie organizată*.

Definirea consilierii ca un *proces de orientare-învățare* (J.W. Gustad) subliniază caracterul ei preponderent psiho-pedagogic. Cu atât mai mult consilierea educațională care vizează subiecții educaționali, problematica educațională având o strategie specifică de lucru.

După cum abordează C.Oancea (2002) procesul consilierii educaționale este un proces care se caracterizează prin obiective, conținut, strategie specifică prin analogie cu procesul educațional – analogie susținută de argumentul „spațiului educațional” în care se realizează (școală, facultate) și al specificului formativ al acestuia.

Obiective.

În ceea ce privește obiectivele consilierii educaționale ele pot fi diferențiate după criteriile pedagogice în: obiective generale, obiective medii, obiective particular-operaționale. Această diferențiere este argumentată și de faptul că procesul consilierii adresându-se persoanelor normale vizează *adaptarea – integrarea* acestora pe parcursul întregii vieți în medii și forme de activitate diferite.

Obiectivele generale au cel mai mare grad de generalitate, cea mai cuprinzătoare sferă de acțiune și ar putea fi concentrate în formule ca: susținerea și dezvoltarea *capacităților de adaptare-integrare* a persoanelor care solicită consilierea. F.P. Robinson recomandă în acest sens consilierea persoanelor care doresc să atingă un nivel superior de viață, să depășească anumite „obstacole” sau să construiască „strategii personale” de viață.

Obiectivele generale ale consilierii educaționale vizează subiecți educaționali care vor să-și edifice o evoluție educațională de succes, o carieră profesională.

Obiectivele medii, cu un grad mediu de generalitate, se referă la *prevenirea dezadaptării și a izolării* persoanelor care se adresează consilierului. Aceste obiective sunt specifice etapelor de maturizare a personalității (pubertate, adolescență) vizând dobândirea și valorificarea propriei independențe (tinerețe) cu scopul integrării personale și profesionale (adulții).

Obiectivele particular-operaționale sunt acționale, comportamentale și se focalizează pe *rezolvarea problemelor de viață și educaționale* manifestate și acuzate de către subiectul educațional.

Pentru a fi în mod real operaționale este util să le clasificăm potrivit criteriilor Școlii de la Chicago în :- *obiective cognitive*; - *obiective afective*; - *obiective psiho-motorii*; - *obiective volitiv-caracteriale*.

Obiectivele cognitive ale consilierii – adoptând schema lui B. Bloom sunt :

- *cunoașterea* de către subiectul educațional a propriei personalități în relație cu situațiile sale de viață, cunoașterea temperamentului, a înclinațiilor, aptitudinilor, a dominanțelor

caracteriale, a celor mai specifice modalități reactive ale persoanei raportată la diferite evenimente ale vieții sale. Aceste obiective sunt fundamentale pentru orientarea școlară și profesională pentru rezolvarea conflictelor interpersonale în școală, familie, etc.

Operaționalizarea acestor obiective poate continua prin derivarea următoarelor obiective subordonate:

- *conștientizarea* evenimentelor din viața subiectului educațional. Acest mecanism al conștientizării scoate problema din zona nebuloasă a neclarității cognitive, o subordonează conștientului, o supune raționalității fiind un pas important pentru rezolvarea problemei;

- *conceptualizarea* sau formularea „problemei educaționale” în termeni cunoscuți, simpli, clari în relație cu alți termeni asemănători;

- *înțelegerea* propriei persoane și a situațiilor de viață semnificative. Înțelegerea constă în stabilirea unei relații echilibrate între semnificațiile subiective și cele obiective ale „situațiilor de viață” și educaționale;

- *analiza* personalității proprii și a situațiilor sale de viață, desprinderea elementelor esențiale și neesențiale ale acestora prin comparație cu alte persoane sau „situații de viață” și educaționale;

- *sinteza și sistematizarea* evenimentelor semnificative din viața consiliatului într-un întreg, cu o anumită configurație asumată;

- *evaluarea* corectă a „problemelor sale de viață” evitând supraevaluarea sau subevaluarea, evaluarea consecințelor propriei activități.

Obiectivele afective pot fi concretizate în :

- *trăirea echilibrată a situațiilor de viață educațională* atât ca intensitate afectivă cât și ca valoare predominant pozitivă a trăirilor;

- *autenticitatea* trăirilor subiectului educațional, manifestarea acestor trăiri așa cum sunt ele și asumarea lor;

- *prezentificarea* sau învățarea modalității de a trăi „aici și acum” în prezent a subiectului educațional, nu în trecut ca în psihanaliză;

- *deconflictualizarea* internă ca bază pentru rezolvarea conflictelor interpersonale.

Obiectivele psiho-motorii, de conduită și nu numai de comportament sunt:

- *independența* subiectului consiliat în raport cu evenimentele vieții, reprezentată prin situația de a-și fi suficient sie însuși sau de *a nu depinde* de mediul fizic, social sau educațional;

- *spontaneitatea* ca modalitate de acțiune și răspuns la evenimentele vieții educaționale trăite, opusă atitudinii defensive sau agresive;

- *eficiența* propriei activități, a rezultatelor acesteia, a conduitelor sale, a relațiilor cu alții.

Obiectivele volitiv – caracteriale pot fi conturate astfel :

- *responsabilitatea* în raport cu judecățile și acțiunile întreprinse dar și în ceea ce privește angajamentele asumate în relațiile cu lumea externă, cu familia proprie, cu sarcinile educaționale și profesionale;

- *antrenarea capacităților decizionale proprii* față de propriile acțiuni și interese în sensul că cea mai bună decizie este cea personală dacă este argumentată;

- *încrederea* ca stare de suport moral, de încredere în sine, în propriile sale posibilități de garantare a autorealizării de sine, independent în ce formă, coroborată cu încrederea în ceilalți;

- *automotivarea*, identificarea și dezvoltarea acelei constelații motivaționale generatoare de energie și succes.

Aceste **obiective** ale consilierii educaționale nu acționează izolat ci în interacțiune, stimulându-se și dezvoltându-se reciproc. Punerea lor în acțiune presupune antrenarea întregii personalități în relația ei specifică cu mediul socio-uman semnificativ, cu mediul educațional.

Realizarea acestor obiective elaborate în procesul de consiliere prin colaborarea dintre consilier și subiectul educațional constituie garanția unei stări de sănătate mintală optimă, a unui comportament eficient, a unei integrări pozitive, concordante cu realitatea. Rezultatele vor fi reprezentate prin performanțele înregistrate de persoanele *formate și avizate* în ceea ce privește „modul de a fi” și de a acționa în lume, în relațiile interpersonale.

Așa cum subliniază și alți autori acțiunea de consiliere nu reprezintă numai o „ordonare psihologică” a persoanei ci și un anumit „model de organizare morală” a persoanei, fapt esențial în integrarea pozitivă și de durată a acesteia în viață.

Cadrul didactic, în ipostaza sa de consilier, poate aborda cu succes consilierea educativă, care implică și elementele de consiliere vocațională, suportivă, de dezvoltare personală sau informațională, dar nu se poate substitui specialistului (psihologului) care posedă competențele și expertiza necesară pentru rezolvarea situațiilor specific în care s-ar afla elevul.

De asemenea **trebuie evitată** tendința unor dascăli de a utiliza, în activitățile de consiliere, testarea psihologică, în virtutea scopului de cunoaștere a elevilor, întrucât, utilizarea testelor psihologice (de inteligență, proiective, de personalitate), deși poate apărea ca o activitate facilă, presupune vaste cunoștințe de psihodiagnostic, pe care numai specialistul psiholog le poate aplica. Dascălul poate utiliza însă diverse scale de cunoștințe și atitudini, fișe de lucru, întrucât obiectivul orelor de consiliere nu este cunoașterea elevului, de către cadrul didactic, ci facilitarea autocunoașterii.

ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, orele de consiliere școlară cuprinse la lecțiile de DP au un specific anume, ținând cont de particularitățile de vârstă ale școlarului mic. Astfel, învățătorul trebuie să aibe în vedere, în procesul de consiliere, realizarea următoarelor **obiective**:

Promovarea sănătății și a stării de bine a elevului - funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social, spiritual.

Conceptul de sănătate este definit, de către Organizația Mondială a Sănătății, ca fiind un proces complex și multidimensional, în care starea subiectivă de bine este un element fundamental.

Starea de bine circumscrie următoarele componente:

- Acceptarea de sine - exprimată printr-o atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecute și a viitorului.

- Autonomie – manifestată prin independență, hotărare, autoevaluare după standarde personale, nu sub presiunea grupului.

- Control – sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, identificarea oportunităților pentru valorizarea nevoilor personale, opțiuni în concordanță cu valorile proprii.

- Relații pozitive cu ceilalți – bazate pe încredere în oameni, nevoia de a primi afecțiune, atitudine empatică, deschisă și caldă.

- Dezvoltarea personală – realizată prin deschiderea spre experiențe noi, sentimente de valorizare a sentimentului propriu, percepția schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate.

Activitatea de consiliere nu rezolvă independent dezvoltarea și menținerea stării de bine, existînd o paralelă largă de factori cum ar fi: familia, școala, alte medii educaționale care condiționează acest proces. Din păcate se constată că nu de puține ori familia și școala devin condiții și context ce perturbă încrederea în sine a elevilor, restrîngînd autonomia și independența lor, șablonizează individualitățile, supralicitează eficiența competițională, în defavoarea cooperării și colaborării, induc percepții eronate asupra lumii și a vieții. Tendința școlii de a se focaliza în special pe latura intelectuală a educației și pe atingerea unor performanțe superioare pe aceste directive, eludînd nevoile emoționale și sociale ale elevilor, nu face decît să accentueze riscul perturbării stării de bine a acestora.

Dezvoltarea personală - cunoașterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonal armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficientă, atitudini creative, opțiuni vocaționale realiste.

Prevenție - a dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de învățare, a dezadaptării sociale, a disfuncțiilor psihosomatice, a situațiilor de criză.

Caracteristicile relației de consiliere (Sanders, 1999)

- *sunt într-adevăr auzit* – sentimentul că o altă persoană este real interesată de mine și încearcă să mă înțeleagă, să mă asculte.

- *căldura* – mă simt bine primit de cineva, ca și când ei ar fi bucuroși să mă vadă cu adevărat.

- *confidențialitate* - este foarte important să mă simt în siguranță, să fiu sigur că altcineva nu va afla ceea ce spun, astfel încât să mă simt jenat.

- *egalitate* - îmi place să mă simt pe picior de egalitate cu altă persoană. Astfel consilierii nu se poartă ca și cum mi-ar fi superiori, ca niște “experți” sau să aibă putere asupra mea.

- *non - judecare* – nu-mi place să mă simt judecat sau să mi se spună ce să fac. Unii mă fac să mă simt ca și cum aș fi făcut ceva rău. Prefer să mă simt acceptat ca persoană, astfel mă simt în siguranță.

- *numai pentru oamenii cu probleme* – Consilierea este pentru oamenii cu probleme. Eu nu am probleme, deci nu am nevoie de consilier.

- *fără limite* – Dacă merg la consilier, voi putea să vorbesc despre orice cred eu că este important pentru mine.

- *plînsul* – este O.K. să plîngi când ești supărat. Consilierea te ajută să-ți exprimi emoțiile, sentimentele

- *relația* – Consilierea este o relație de ajutorare, de suport. Este ceva despre ceea ce se întâmplă între oameni. Fiecare relație are aspecte unice. Relația de consiliere este construită cu ajutorul instrumentelor de comunicare și cunoaștere a vieții cotidiene. Clientul furnizează propria experiență de viață.

- *respect pentru client, încredere și cooperare* – Consilierul trebuie să învețe să se raporteze adecvat la diferențele culturale și atitudinale care influențează relația și să le respecte.

- *responsabilitate pentru realizarea scopurilor fixate* – “A fi pregătit” și așteptările sunt factori importanți în construirea relației între client și consilier.

- *autodezvăluirea* – clientul, „expert în propria lui viață” este ajutat de consilier, „expert în strategii de consiliere” să se descopere. Importantă este latura umană a consilierului.

Conținut.

Conținutul procesului de consiliere este dat de problematica acestuia. În special la sfera de consiliere educațională, cu problematica cea mai frecventă în școală, facultate, în activitatea de calificare și profesionalizare, specificul activității educaționale se caracterizează prin relațiile subiectului educațional (elev, student) cu: învățarea; grupul școlar / universitar; profesorii; școala ca instituție;- propria personalitate;- timpul liber;- sexul opus;- profesiunea;- odihna, relaxarea;- prieteni, amici; etc.

Problemele de învățare ar putea fi clasificate după criterii diferite. Astfel [20]: *eșec școlar* (parțial, total); *scăderea motivației de învățare* (motivație predominant extrinsecă); *învățare mecanică, oboasă, ineficientă; învățare inegală, în salturi; învățare superficială, netemeinică.*

Toate aceste situații devin „probleme” în măsura în care sunt percepute ca atare de către subiectul educațional. Ele devin *probleme de consiliere* dacă acesta se adresează direct sau indirect prin intermediul părinților sau a altor cunoscuți unui consilier educațional.

Problemele comportamentale manifestate în spațiul școlar pot fi: *fumatul, toxicomania, furtul, minciuna, agresivitatea, relații sexuale premature, perversiuni sexuale sau alte forme de delincvență, de deviații comportamentale antisociale.* În acest caz rolul mai mare de semnalare a acestor probleme îl au persoanele cu responsabilități în școală.

Alte probleme care fac obiectul consilierii educaționale sunt:

Probleme de relaționare în grup (clasă, grup de prieteni, grup de amici): *hiperactivitatea; timiditatea; izolarea.*

Probleme legate de relația profesor-elev:

- *autoritarismul* (potrivit dictonului: „dixit magister” prin dominația metodelor de constrângere ale profesorilor față de subiecții educaționali);

- *nedirijismul sau liberalismul* (prin libertatea excesivă acordată de profesor subiecților educaționali);

- *izolarea celor două tabere* (manifestată prin indiferență, neangajare);
- *agresivitatea uneia dintre părți față de cealaltă* (concretizată în absenteismul elevilor, acordarea în mod predominant a notelor mici de către profesor, etc.);

Probleme legate de timpul liber

- *lipsa timpului liber* (supra-aglomerarea programului școlar, universitar);
- *excesul de timp liber* (absenteismul de la școală sau facultate);
- *discotecă* (un surogat de activitate);
- *internetul* (ca dependență de calculator);
- *cultura cărții* (relaxarea activă cu ajutorul cărții în opoziție cu relaxarea pasivă prin utilizarea excesivă a calculatorului, lipsa studiului cu cartea);

Probleme legate de alegerea celei mai potrivite școli după criteriile diferite: *apropierea de casă, specificul școlii, preferințele părinților, influențele prietenilor, etc.*

Probleme legate de informarea profesională și alegerea profesiei în funcție de structura propriei personalități, de cerințele sociale, de transformările produse în domeniul profesiunilor.

Probleme legate de efortul școlar, igiena activității școlare, relaxare, somn

Probleme legate de educația sexuală: maturizarea și asumarea identității sexuale, alegerea partenerului sexual, probleme de homosexualitate masculină sau feminină, relația sex-afectivitate la băieți și la fete.

Probleme legate de educația pentru muncă, respectul față de muncă, față de eficiență și față de rezultatele benefice ale muncii.

Lista problematicii educaționale care poate face obiectul **consilierii** educaționale este deschisă. Toate *situațiile de viață școlară, extrașcolară* pot deveni problematice dacă: *nu sunt rezolvate la timp; nu se angajează persoana în cauză să le rezolve; nu sunt rezolvate în mod corect.*

Tipul de activitate

Ca tip de activitate analizată de la aspectele sale generale până la cele particulare consilierea este: *relație, comunicare, conversație, sfătuire, intervenție.*

Ca urmare consilierea trebuie să îndeplinească acele condiții care sunt esențiale pentru aceste tipuri de activități.

Consilierea este o relație dacă în procesul ei se stabilește o legătură, o *apropiere* care anulează izolarea, separarea și disparitatea între consilier și consiliat. Această *apropiere* reprezintă primul pas pentru anularea izolării consiliatului în viața reală și educațională.

Alegerea consilierului de către client, sau alegerea sa de a se adresa unui consilier educațional, așteptările sale față de consilier sunt primele elemente de stabilire a relației de consiliere (înainte de a se produce întâlnirea între cei doi). Procesul de consiliere începe astfel înainte de întâlnirea propriu-zisă dintre cei doi, cu așteptările consiliatului, etapă pe care consiliatul este bine să nu o ignore. Eficiența consilierii crește atunci când consilierul cunoaște așteptările clientului său față de consiliere și de consilier.

Comunicarea reală între cei doi se realizează atunci când aceasta devine *biunivocă*; de la consiliat către consilier are loc transmiterea problemelor educaționale iar de la consilier la consiliat are loc transmiterea „sfaturilor”, a orientărilor adecvate. Prelucrarea materialului specific consilierii reprezintă nucleul procesului de comunicare.

Comunicarea întâmpină în realitate nenumărate distorsiuni legate de *codurile* folosite de cei doi, de *mesajul* vehiculat în ambele sensuri, de *structura psihologică* a partenerilor în comunicare.

Astfel comunicarea (Shannon, 1948) în procesul ce prefigurează în felul următor: expeditorul (consiliatul) cu o anumită structură psihologică, are anumite *așteptări* în virtutea cărora inițiază procesul comunicării (feedforward). În funcție de acestea el folosește un anumit *cod* verbal și non-verbal care încifrează *mesajul* său (problema). Acesta, pentru a fi înțeles trebuie *decodificat* de către consilier pe baza pregătirii sale de specialitate, a competenței sale, dar și a structurii sale de personalitate.

Comunicarea propriu-zisă reprezintă întâlnirea dintre *repertoriul* consilierului (Re) și repertoriul consilierului (Rr). *Repertoriul* este alcătuit din schemele cognitive, afective, volitive prin care este filtrat *mesajul* (cunoștințe, priceperi, valori, atitudini, credințe).

Eficiența comunicării, sau arta de a aplica creativ regulile comunicării asigură climatul necesar pentru eficiența consilierii. Sensul anticipativ dar și feed-back-ul comunicării au rolul de a corecta diferite distorsiuni ce apar în procesul consilierii.

Consilierea este un tip special de conversație cu obiective, procedee și conținut specific.

Conversația ca metodă de cunoaștere a personalității, dar și de intervenție asupra ei, este eficientă dacă îndeplinește *condițiile*: - receptivitatea partenerilor; - intenționalitatea consilierului; - încredere reciprocă; - evitarea tendințelor de fațadă; - atitudinea stimulativă din partea consilierului; - empatia consilierului; - ascultarea activă.

Pentru ca o comunicare să devină conversație este nevoie de un grad optim de receptivitate, de *deschiderea* spațiului de comunicare atât la emițător cât și la receptor.

Desigur că *intenția* subiectului cu anumite *probleme educaționale* de a se adresa unui consilier pentru rezolvarea acestora crește gradul de eficiență al procesului consilierii. Dacă subiectul nu inițiază el acțiunea, fiind orientat sau chiar constrâns să se adreseze unui consilier, această eficiență scade.

Încrederea reciprocă adaugă climatului afectiv fundamental consilierii: un nivel cognitiv-afectiv în care consiliatul își poate ancora *credințele*.

Cu experiența sa consilierul poate coordona în așa fel consilierea încât să transforme tendințele de fațadă ale candidatului în atitudini *sincere*.

Empatia sau arta consilierului de a se situa mintal în locul clientului său, de a gestiona „problema” după regula ca și cum asigură atât soluționarea mai rapidă a acesteia cât și igiena mentală a consilierului.

Ascultarea activă – este mecanismul prin care se acordă atenție clientului, atenție necesară atât pentru înțelegerea problemei cât și pentru creșterea respectului de sine al consiliatului.

Ascultarea activă oferă ocazia subiectului să se descarce emoțional, creează condițiile acestuia de a-și contura singur rezolvarea problemei.

Etapetele ascultării active ar putea fi formulate în mod imperativ astfel:

1. Lăsați interlocutorul să vorbească: - nu întrerupeți; - nu oferiți sugestii sau soluții permanente; - nu vorbiți despre sentimente sau probleme similare din experiența dumneavoastră;
2. Prindeți ideea principală și puneți-vă în situația interlocutorului (empatie): - angajați-vă în a-l înțelege pe cel care vorbește; - puneți-vă în locul vorbitorului pentru a înțelege cu adevărat prin ceea ce trece;
3. Puneți întrebări pentru a înțelege mai bine: - reformulați cele mai importante gânduri și sentimente ale interlocutorului fără a exprima acord sau dezacord;
4. Verificați dacă ați înțeles: - întrebați-l dacă mai există ceva ce ar vrea să spună;
5. Îndemnați interlocutorul să se destăinuie.

Dacă relația pune în evidență apropierea dintre parteneri, comunicarea subliniază schimbul de mesaje, conversația conștientizează *motivația* consilierului.

Dintre *formele conversației*: structurată (dirijată), semistructurată și liberă, cea mai adecvată formă de conversație pentru procesul de consiliere dar și cea mai dificilă este cea liberă. Consilierea educațională fiind un tip de consiliere mai activă folosește în mod eficient conversația semistructurată.

Aceasta se realizează atunci când subiectul educațional are *intenția* clară de a se adresa unui consilier, deoarece este conștient că are o problemă și nu o poate rezolva singur. Atunci când subiectul are doar o stare de nemulțumire, de disconfort dar nu știe de ce și ce trebuie să facă el poate accepta „sfatul” unui cunoscut de a consulta un consilier. În acest caz procesul consilierii va fi mai bine structurat de către consilier. Conversația este **sfătuire** dacă:

1. Mesajul vehiculat de la consilier la consiliat este „sfatul”. Acesta este un răspuns clar, direct mai mult sau mai puțin directiv (constrângător) adresat la întrebarea consiliatului. Întrebarea și răspunsul (sfatul) se clarifică în cursul procesului consilierii. Gradul de directivitate

sau de dirijare a răspunsului depinde de așteptările consiliatului, de personalitatea lui și de tipul de problemă pe care o acuză.

2. La problemele imediate, concrete, punctuale și la persoanele mai puțin voluntare sfatul adecvat este cel directiv.

3. La problemele de generalitate medie sau mare și la persoanele cu un grad ridicat de voință sfaturile cele mai adecvate sunt cele non-directive, sugerate.

Între aceste extreme există o infinitate de *tipuri de sfaturi* în funcție de interacțiunea diferită între *consiliat – problemă – consilier*:

1. Eficiența sfătuirii este dată de caracterul creativ al acesteia și nu de aplicarea unor reguli.

2. „Sfătuitorul” este o persoană pregătită din punct de vedere psihopedagogic, cu o competență verificată, cu rezultate pozitive în procesul consilierii.

3. Problema pusă în discuție este în zona normalității subiectului sau în zona „dificultăților existențiale”.

4. Se organizează o *strategie individualizată de către consilier în relație cu consiliatul cu privire la*: - definirea problemei; - asumarea de către consiliat a responsabilității de a rezolva problema (prin încheierea „contractului” între consilier și subiectul educațional); - coordonarea consiliatului de către consilier; - rezolvarea problemei.

Consilierea se apropie în acest fel tot mai mult de caracterul ei de *intervenție concretă*, acțională.

Consilierea este o intervenție educațională dacă îndeplinește condițiile: *activismul partenerilor; emoția corectoare; modificări adaptativ progresive*.

Consilierea este o formă de asistență psihologică mai activă decât alte forme de exemplu: psihoterapia – activismul său manifestându-se în ambele sensuri (nu numai de la consilier la consiliat ca în criză). Privită ca o relație de parteneriat, creșterea gradului de activizare a celor doi conduce la eficiența consilierii.

Emoția pozitivă, transferul afectiv pozitiv ca și contratransferul pozitiv au rol de facilitare a comunicării, de *insight*, de deschidere a lumii specifice consiliat – problemă și chiar de corectare, de rezolvare a problemei.

Consilierea este o intervenție în măsura în care modificările obținute sunt adaptativ – integrative conducând la o mai bună relaționare a subiectului cu mediul său educațional și la un grad mai mare de integrare.

Strategia consilierii

Consilierea fiind un proces de intervenție educațională, fundamentat pe o cunoaștere de natură predominant tehnologică, dispune de *procedee* diferite de acțiune care activează obiective diferite și conduce la rezolvarea unor probleme diferite.

Aceste *procedee* țin de: - *așezarea partenerilor - limbajul vehiculat - gradul de directivitate - definirea, redefinirea problemei - calibrarea ei - ancorarea - clarificarea - activarea etc.*

Consiliatul *se poate așeza* unde dorește; în felul acesta consilierul are o primă imagine asupra distanței sociale pe care o preferă acesta, în mod indirect asupra sociabilității sale. Ce mai frecventă așezare a celor doi parteneri este față în față.

Limbajul vehiculat în procesul consilierii poate fi: verbal, nonverbal, paraverbal, cu termeni predominant vizuali, auditivi, kinestezici, olfactivi (am văzut că ..., am auzit că ..., am simțit că ...). Identificarea tipului de limbaj preferat de subiect ne oferă o imagine din ce în ce mai clară asupra „problemei” sale și a modului său de relaționare cu aceasta (programarea neuro-lingvistică). Consilierea poate avea grade diferite de dirijare: mare, medie, mică în funcție de personalitatea consiliatului și tipul problemei.

Problema nu poate fi rezolvată decât prin formularea și reformularea ei, calibrarea sau evaluarea adecvată a acesteia, ancorarea ei în realitatea consiliatului, clarificarea și punerea în practică a soluției.

Cu cât consiliatul este mai activ în toate etapele consilierii cu atât aceasta este mai eficientă.

Etapetele consilierii. În procesul consilierii este pusă în acțiune înlănțuirea firească între : întrebare – răspuns – explicare – acceptare – interiorizare – decizie – exteriorizarea acțiunii.

În sensul acesta L.M. Brammer și E.L. Shostrom menționează următoarele cinci etape ale consilierii.

1. Întâlnirea deși este prima etapă evidentă în procesul consilierii aceasta este fundamentală deoarece de reușita acesteia depinde continuarea relației consilier-client sau întreruperea acesteia. Pentru ca procesul consilierii să continue întâlnirea trebuie să fie: - relaxată; - plăcută; - deschisă; - stimulativă; - pozitivă; - activă. Primul contact dintre consilier și subiectul educațional este benefic dacă se poate situa sub semnul evenimentului pentru client. Clientul împovărat de problematica sa nerezolvată se adresează consilierului într-o stare de: confuzie, ambivalență afectivă, „ceață psihologică”, neîncredere, disconfort psihic, nemulțumire, etc. Ca urmare obiectivele primei ședințe de consiliere constau în crearea unei „atmosfera” diferite față de încărcătura psihologică anterioară a clientului. Prin atitudinea generală a consilierului, prin gesturile sale de deschidere, prin zîmbetul cu care el întâmpină clientul, prin tonul vocii sale cald, primitor se construiește o primă punte de comunicare între cei doi.

Subiectul trebuie: - să se simtă liber; - să spună sau să nu spună ceva anume sau ceva important; - să se manifeste sau să nu se manifeste; - să întrebe sau să nu întrebe; - să răspundă sau să nu răspundă. În acest fel se „ancorează” clientul într-o atmosferă caldă, lipsită de constrângeri care va ajuta să-și dezvolte încrederea în consilier și în consiliere. Totuși pentru ca prima ședință să se finalizeze și cu rezultate concrete, consilierul este eficient dacă-și notează la sfârșitul ședinței sau într-un moment favorabil în timpul ședinței: - datele principale ale clientului; - nume, prenume, vîrsta, clasa; - familia; - prieteni; - rezultate la învățătură; - experiențe semnificative pentru client.

Condiția esențială pentru prima ședință este aceea ca subiectul educațional să nu se simtă anchetat ca la poliție. Ședința se încheie după 45-50 min. cînd consilierul simte că a „ancorat” subiectul educațional, putînd fi sigur că acesta va reveni.

„Ancorarea” deși este un termen psihoterapeutic, considerăm că este prima treaptă în procesul insight-ului de pătrundere de către consilier în lumea consiliatului, cu acordul celui din urmă.

2. Clarificarea nu se realizează deodată printr-o discuție rațională și liniară între cei doi parteneri ai consilierii sau în grupul de consiliere.

Aceasta este sinuoasă, cu pași înainte și înapoi, cu tatonări din partea consilierului dar și a clientului, cu momente de blocaj sau de rezistență. „Rezistența” este specifică psihanalizei și reflectă gradul de opoziție al inconștientului pacientului față de procesul terapeutic și față de psihoterapeut. Dar deoarece în procesul consilierii nu se antrenează nivelul inconștient al clientului, „rezistența” acestuia va fi mult diminuată. Specifică procesului de consiliere este stimularea conștiinței subiectului educațional, spre deosebire de psihoterapie, care în funcție de școala căreia îi aparține se adresează și inconștientului. Clarificarea este etapa care se realizează prin mai multe ședințe de consiliere, doar în cele mai fericite cazuri ea se poate realiza printr-o singură ședință.

Clarificarea are ea însăși mai multe subetape: - identificarea problemei; - formularea ei; - stabilirea cauzelor problemei; - descrierea consecințelor prezente și viitoare ale problemei; - explicarea relației specifice problemă-client-mediul.

Identificarea problemei este faza în care clientul cu ajutorul consilierului „descoperă” problema sau „diferența între starea curentă și starea dorită, diferență care nu poate fi depășită spontan de către client”. În procesul „descoperirii” problemei sunt identificate împreună și obstacolele care stau în calea rezolvării problemei: absența informațiilor, așteptări nerealiste, condiții fizice, sociale, etc.

Dar problemele în funcție de gradul lor de definire au fost clasificate în: *probleme bine definite* (de exemplu „Aș dori să merg mai des la discotecă dar nu mă lasă părinții”); *probleme slab definite* (de exemplu „Aș vrea să fiu liber toată viața”).

După gradul lor de specificitate problemele au fost clasificate în: *probleme generale* (de exemplu „mereu am nevoie de haine noi”); *probleme specifice* (de exemplu „mama nu mă lasă să-mi cumpăr o rochie nouă”).

După criteriul importanței problemele pot fi: *probleme minore* (de exemplu „am întârziat la o întâlnire”); *probleme majore* (de exemplu „am întârziat la cea mai importantă întâlnire din viața mea”).

Ca urmare nu este suficientă identificarea problemei, ci și formularea, definirea și calibrarea acesteia. Aceasta poate fi considerată cea de a doua subetapă a *clarificării problemei*. În această subetapă se formulează datele problemei: cele de intrare (starea dată), cele de ieșire (starea dorită), cele de transformare (cum să facem pentru ca starea dată să fie transformată în starea dorită).

Pentru ca datele de transformare să poată fi formulate este necesară parcurgerea fazelor următoare: - stabilirea cauzelor problemei; - descrierea consecințelor prezente și viitoare ale problemei; - explicitarea relației specifice problemă-client-mediul.

Fiecare dintre aceste subetape poate constitui obiectivul unei ședințe de consiliere. Dacă problema este generală ea poate constitui obiectul consilierii în cadrul orelor de consiliere. În cadrul orelor de consiliere se pot dezvolta atitudinile pozitive față de problemă, se pot dezvolta și învăța modele generale de rezolvare a problemelor, se pot exersa abilitățile de rezolvare a problemelor.

3. Reflectarea. Psihoterapia și consilierea folosesc procedeul „oglinzii” sau al reflectării prin care subiectul se proiectează în persoana psihoterapeutului sau al consilierului ca într-o oglindă.

Dacă în psihoterapie „reflectarea” are forme și denumiri specifice: transfer, proiecție, contratransfer - în funcție de școala și metodologia predominantă atunci în consiliere „reflectarea” este mai simplă putând fi manevrată mai ușor.

Reflectarea în consiliere constă în exprimarea de către consilier a stărilor cognitive și afective ale subiectului educațional, în cuvinte, într-un limbaj comun, pentru a-l ajuta să conștientizeze și să-și „ calibreze” stările: de exemplu „Se pare că te simți...”, „Cu alte cuvinte te simți...”, „Ceea ce simți tu cu adevărat este.....”.

Reflectarea are atât o componentă cognitivă cât și una afectivă. Reflectarea gândurilor și a sentimentelor subiectului educațional de către consilier îndeplinește atât funcții cognitive, de cunoaștere, înțelegere și calibrare a problemei de către consilier cât și funcții afective de catharsis, conștientizare și mobilizare afectivă pentru rezolvarea problemei de către subiect.

Reflectarea reprezintă mecanismul psihologic prin care comunicarea se realizează în ambele sensuri, mecanismul de eficientizare a fenomenului empatic.

Empatia consilierului, capacitatea sa de a se situa în locul clientului, de a se comporta „ca și cum”, devin operaționale prin antrenarea mecanismului de reflectare.

4. Confruntarea sau rezolvarea problemei. Poate fi cea mai dificilă etapă din procesul consilierii deoarece acum se desfășoară o adevărată „bătălie” între impulsuri, credințe, motive, atitudini, idei vechi și noi. De exemplu: „Pînă acum am crezut că părerea părinților este cea mai importantă, dar...”; „numai notele maxime erau cele care mă interesau, dar...”, „deși pînă acum nu am avut încredere în mine...”.

În etapele anterioare a fost definită și recunoscută problema iar în această etapă se trece la rezolvarea ei. Gîndirea divergentă, alternativă, euristică, schimbarea cadrului de referință, asumarea responsabilității reprezintă mecanisme cognitive, afective și volitive active în etapa de confruntare și de rezolvare a problemei.

Procesul rezolutiv de rezolvare a problemelor după Proctor R. W. (1995) are două componente: atitudinile față de problemă și abilitățile rezolutive care se formează printr-un proces de învățare socială.

Bedell și Lennox (1997) identifică principii ale rezolvării de probleme:

- ◆ Problemele sunt naturale;
- ◆ Majoritatea problemelor pot fi rezolvate;
- ◆ Asumarea responsabilității pentru probleme;
- ◆ Definește problema înainte de a acționa;

- ◆ Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și nu ceea ce nu poți face.
- ◆ Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale;
- ◆ Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale ale celorlalte persoane.

Aceste atitudini în procesul consilierii educaționale ar putea fi argumentate astfel:

Problemele sunt naturale! Aceasta reprezintă o atitudine rezolutivă stimulativă care vine într-o opoziție evidentă cu atitudini inhibitorii cum ar fi:

- * „numai *mie* putea să mi se întâmple așa ceva...”;
- * „niciodată nu am crezut că poate să mi se întâmple așa *ceva*.....”;
- * „*mereu* am probleme.....”.

Acceptarea problemelor de către subiectul educațional ca pe ceva natural, ca pe ceva în firea lucrurilor, ca pe o cale de evoluție a vieții este o primă condiție a posibilității rezolvării lor. Viața nu este statică, dată o dată pentru totdeauna ea este dinamică, se schimbă. Problema nu este decât modalitatea firească de evoluție și de manifestare a schimbării.

Majoritatea problemelor pot fi rezolvate! Atitudini negative anticipative „nu pot rezolva această problemă”, suprageneralizarea „niciodată nu voi putea fi ca...”, radicalizarea sau a vedea totul fie în alb fie în negru: de exemplu „Asta e! Am dat peste cap tot regimul...” sunt alte blocaje specifice gândirii negative care împiedică procesul de rezolvare a problemelor. Așa cum apariția problemelor este firească și rezolvarea acestora este firească. De altfel fiecare „problemă” conține în ea însăși rezolvarea ei.

Numai încercând să rezolvi problemele le poți rezolva, în acest proces se dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență și de încredere în sine.

Asumarea responsabilității pentru probleme! Consilierea scoate în evidență specificul ei și prin faptul că orientează subiectul mai mult decât psihoterapia spre asumarea responsabilității pentru problemele proprii și pentru rezolvarea acestora.

Cu atât mai mult cu cât consilierea este de natură educațională, se adresează subiecților în formare, iar asumarea responsabilității reprezintă unul dintre cele mai eficiente mecanisme de maturizare și dezvoltare a persoanei.

Definește problema înainte de a o rezolva! Există tendința la subiecții educaționali „cu probleme” fie de a se „bloca”, datorită stresului creat de problemă fie de a acționa pripit. În procesul consilierii este eficient să nu ne grăbim la rezolvarea problemelor, atât pentru consilierul în formare cât și pentru clientul său.

Consilierul începător nu trebuie să-i demonstreze clientului său că el deține soluția problemei. Mai eficient este ca acel care se antrenează în activitatea de consiliere să învețe să asculte clientul, să comunice cu acesta, să-i adreseze întrebări stimulativă și să descopere împreună cu acesta soluția.

Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și nu ceea ce nu poți face! Subiectul educațional poate fi învățat în procesul de consiliere să se autocunoască: ce temperament are și prin ce se manifestă el în conduită, ce abilități și-a dezvoltat și cu ce rezultate s-au finalizat acestea, spre ce domenii de activitate este mai eficient să te orientezi cu aceste disponibilități. Stabilirea scopului, a obiectivelor activității sale se poate antrena în funcție de aceste calități ale subiectului educațional și nu de lipsurile sale.

Soluțiile selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale! Selectarea unor soluții care depășesc abilitățile personale ale elevilor pot duce la eșecul rezolvării acestor probleme și la scăderea sentimentului de competență. Subiecții educaționali sunt orientați de consilier pentru a învăța să reducă distanța între posibilități și așteptări și să aleagă cele mai eficiente soluții.

Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor proprii și a celorlalte persoane! Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copiilor, 1989 prevede¹⁰:

- ☺ Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică și psihică armonioasă.
- ☺ Orice copil are dreptul de a-și exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc.

☺ Orice copil are dreptul de a fi protejat împotriva violenței fizice și psihice și împotriva oricărei forme de maltratare.

☺ Orice copil are dreptul la educație: educația trebuie să pregătească copilul pentru viață, să îi dezvolte respectul pentru drepturile omului, să îl formeze în spiritul înțelegerii și toleranței.

☺ Orice copil are dreptul la protecția împotriva folosirii drogurilor.

☺ Orice copil are dreptul la protecția împotriva exploatării sexuale, a abuzului sexual, împotriva prostituției și a pornografiei.

☺ Nici un copil nu trebuie supus unor tratamente crude sau degradante.

☺ Orice copil care a fost supus abuzului fizic și psihic are dreptul la refacere fizică și psihică și la reintegrare socială.

Drepturile copiilor sunt aceleași pentru toți. Dar mai ales subiecții educaționali cu „probleme” au tendința să considere că numai ei au probleme și că această situație le oferă prilejul de a fi “favorizați”.

Consilierul are rolul de a-i orienta spre recunoașterea și acceptarea egalității în drepturi ale copiilor. Singura cale de rezolvare a „problemelor” proprii este respectarea drepturilor celorlalți. „Beneficiul bolii” cum se numește acest fenomen în psihoterapie sau „favorizarea” copiilor cu probleme în consiliere nu reprezintă soluții ci blocaje în vindecare și respectiv consiliere.

5. *Interpretarea profundă* constă în căutarea „motivelor” și a „mobilurilor” din inconștientul clientului care au determinat ca circumstanțele vieții acestuia să aibă caracterul de „situații critice” cărora trebuie să le facă față.

În această privință – consideră C. Enăchescu – consilierea se apropie mult de psihoterapie dar ea este orientată mai cu seamă în sensul instituirii unor măsuri de protecție psihologică, de evitare a unor situații critice de viață în raport cu posibilitățile persoanei dar și cu conținutul pulsional al inconștientului acestuia.

Relația „sfătuitor – client” nu are însă numai un aspect exterior. Ea pune în acțiune mecanisme complexe care antrenează într-o modalitate dinamică persoana clientului prin prezența și intervenția consilierului.

Prin mecanismele psihologice pe care le pune în acțiune consilierea se apropie mult de relația psihoterapeutică. Aceste mecanisme după C. Enăchescu (1998) sunt:

- ◆ transferul proiectiv de la client la consilier prin intermediul „problemei” sau întrebării;
- ◆ transferul explicativ de la consilier la client;
- ◆ interiorizarea explicației;
- ◆ elaborarea deciziei de către consiliat;
- ◆ re-proiectarea deciziei în exterior sau exteriorizarea ei.

Schematizarea etapelor consilierii care pun în evidență aceste mecanisme este redată de autoare astfel:

* *Consecințele* procesului de consiliere depind de interacțiunea flexibilă și creativă între obiectivele, strategia construită de comun acord și partenerii acestui proces;

* *Consiliatul* trebuie orientat în direcția elaborării soluțiilor legate de viața personală, în mod independent, evitându-se formarea unei stări de dependență față de consilier.

Realizarea obiectivelor operaționale de depășire a „obstacolelor” curente ale vieții de către consiliat face posibilă realizarea obiectivelor de nivel mediu și superior. Pregătirea persoanei pentru viață, formarea atitudinilor sale, dezvoltarea capacității de evitare a pericolelor, a „situațiilor limită” conduc la o mai bună sănătate mintală, la creșterea echilibrului său psihic, la o mai bună adaptare – integrare a sa.

Proiectarea activităților de consiliere Pentru dezvoltarea competențelor necesare consilierii specialistul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activități de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă și mai eficientă a problemei care necesită a fi abordată în cadrul orei de consiliere, cât și a abilităților, atitudinilor sau cunoștințelor ce urmează a fi dezvoltate la elevi.

Etapele proiectării

1. *Definirea problemei* - Exemple de probleme: abilități sociale scăzute, strategii de învățare insuficient dezvoltate, dificultăți de comunicare în situații de conflict, stil de viață nesănătos.

2. *Descrierea problemelor* - se realizează prin descrierea comportamentală, cognitivă și emoțională (a celor mai prevalente și cu o frecvență mai mare în grupul analizat).

3. *Identificarea posibilor factori de formare și dezvoltare a problemei*. De cele mai multe ori problemele au mai multe surse de formare - rareori un singur factor declanșează un comportament neadecvat (de exemplu, în cazul fumatului la adolescenți pot interveni: reclama, presiunea grupului, neîncrederea în sine, aderența la normele de grup etc).

Identificarea cauzelor care au condus la dezvoltarea unei probleme este un pas indispensabil în eliminarea ei. Factorii de formare a problemei trebuie să fie identificați de grupul care se confruntă cu acea problema și nu să i se impună un punct de vedere din afară asupra cauzelor problemei.

4. *Identificarea factorilor de menținere și de activare a problemei*. Factorii de menținere a problemei (exces/deficit comportamental) împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilități eficiente. De exemplu, utilizarea etichetelor și a criticii în comunicarea dintre elevi reduc posibilitatea de autocunoaștere, încredere în sine și exprimare asertivă.

5. *Planul de intervenție* este etapa cea mai importantă în proiectarea și desfășurarea procesului de consiliere și cuprinde totalitatea modalităților de realizare a obiectivelor de intervenție, ea poate fi individuală sau de grup.

6. Etapele formulării planului de intervenție sunt: a) *formularea obiectivului de lungă durată* - exemple: formarea unei stime de sine pozitive, dezvoltarea abilităților de management al stresului, dezvoltarea abilităților de pregătire pentru examene;

b) *formularea obiectivelor specifice* se realizează în funcție de natura problemei și obiectivul de lungă durată; obiectivele specifice trebuie formulate în funcție de componentele comportamentale, cognitive sau emoționale ale descrierii problemei;

c) *strategiile de intervenție* sunt formulate pentru fiecare obiectiv specific în parte și sunt realizate prin mai multe activități specifice.

7. *Evaluarea intervenției* vizează modificarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților. Se realizează prin: chestionare de cunoștințe, atitudini și abilități, grile de observare comportamentală (completată și realizată de specialist), grile de autoevaluare comportamentală sau alte modalități de evaluare (ex. realizarea de către elevi a unor activități de voluntariat) (Baban, 2009).

2.2. Tehnologia procesului de consiliere: metode și tehnici de CE

Deși consilierea educațională este de natură predominant pedagogică, tehnologia consilierii nu se identifică cu cea didactică. Tehnologia procesului de consiliere este alcătuită din tehnici, metode, procedee, modalități de lucru psihologice (de exemplu conversația), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama) de natură cognitiv- comportamentală, centrate pe probleme și soluții, de durată relativ scurtă. Specificul acestei tehnologii constă în caracterul ei creativ și activ-participativ. Astfel fie că se adresează lucrului cu un subiect educațional, fie cu un grup, sau cu toată clasa, cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de consiliere educațională ar putea fi clasificate astfel:

■ *Metode*: observația; conversația euristică; problematizarea; brainstorming-ul; cooperarea; psiho-drama; dezbateră în grupuri și perechi; studiul de caz; exerciții de învățare; elaborarea de proiecte; elaborarea de portofolii.

■ *Tehnici*: activități ludice; completarea de fișe de lucru și scări de autoevaluare; vizionarea de filme și comentarea lor; completarea unor teste și imagini; jocuri experimentale; realizarea de colaje și postere.

■ *Procedee*: reflexia; argumentarea; desenul; lista de probleme; lista cu soluții; ascultarea activă; empatia; acceptarea necondiționată; congruența; parafrizarea; sumarizarea; feed-back-ul.

Metode de consiliere

Observația este o metodă general valabilă pentru cunoașterea, intervenția și asistența psiho-pedagogică. În procesul consilierii observația reprezintă metoda aplicată cu scopul facilitării cunoașterii și autocunoașterii subiecților educaționali și a angajării lor de către consilier în autogestionarea propriei personalități.

Pentru aceasta consilierul pune în evidență comportamentul nonverbal (privire, mimică, gestică) și paraverbal (prozodia, vocea, etc.) al subiectului educațional, ca și comportamentul său verbal (cuvinte folosite, mesajul transmis, etc.).

În procesul consilierii observăm:

- așezarea subiectului pe scaun;
- starea sa de liniște sau de neliniște;
- nr. gesturilor făcute și acordul sau dezacordul acestora cu limbajul verbal folosit (congruența sau necongruența);
- caracteristicile vocii, tremurul vocii, pauzele în vorbire;
- privirea subiectului educațional: ocolită, directă, topica folosită toate acestea în relație cu problema, cu situația și cu personalitatea de ansamblu a subiectului educațional.

Pentru ca extrospecția să fie eficientă această sub formă de observație trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- consilierul să determine fenomenul de observat (ce aspect, ce situație, ce fapte?);
- consilierul să realizeze un mare număr de observații;
- consilierul să-și noteze observațiile pentru a disocia faptele de interpretarea lor;
- observația să se realizeze în condiții variate, în mod sistematic (în clasă, în familia clientului, în relație cu persoanele semnificative ale acestuia);
- observația are rol de orientare dar și de diagnostic;
- aceasta este atât directă prin intermediul organelor de simț cât și indirectă prin intermediul comportamentului;
- deși observația longitudinală poate fi utilă prin informațiile pe care le oferă despre istoria de viață a clientului, observația transversală este specifică procesului de consiliere.

Modalitățile sintetice de înregistrare a observațiilor prin documente ca: grila de observație, protocolul de observație, fișa psiho-pedagogică sau caietul dirigintelui.

Conversația euristică. Dacă prin observație constatăm faptele (gesturi, privire, mimică, limbaj) prin convorbire confruntăm aceste fapte cu relatările personale ale clientului, ale subiectului educațional, identificăm motive, aspirații, trăiri afective, interese.

Dintre toate tipurile de convorbire discuția liberă, interviul semistructurat ca și reflexia vorbită sunt cele mai adecvate consilierii, deoarece pot fi adaptate la specificul acesteia.

Deși nu impune o schemă fixă de desfășurare convorbirea pentru a fi eficientă trebuie să îndeplinească anumite condiții generale pentru orice convorbire dar și unele specifice procesului de consiliere. Condițiile generale de eficiență a convorbirii se referă la:

- evitarea tendințelor de „fațadă”, de a răspunde conform așteptărilor consilierului;
- sinceritatea întrebărilor dar și a răspunsurilor;
- asigurarea unui climat de deschidere, încredere și empatie;
- notarea răspunsurilor semnificative imediat după încheierea ședinței de consiliere.

Condițiile specifice care asigură eficiența conversației în procesul de consiliere se referă la:

- tipul de întrebări folosite: închise, deschise, justificative, ipotetice, deschise.
- preponderența întrebărilor deschise.

S-a constatat că cele mai eficiente întrebări sunt cele deschise, în care clientul poate să completeze „spațiile libere”, cu propriile sale probleme (mecanismul proiecției) și soluții (caracterul euristic).

Întrebările închise sunt acele întrebări care conduc de cele mai multe ori la răspunsuri prin da sau nu. Această tendință atât de a formula întrebări cât și de a oferi răspunsuri, este o modalitate facilă de comunicare care dezvăluie o cantitate mică de informații putând duce chiar la fragmentarea sau întreruperea comunicării.

Totuși astfel de întrebări pot fi adresate ca procedeu în etapa de cunoaștere a datelor esențiale despre condițiile personale și familiale ale subiectului consiliat. De exemplu: “Locuiești în cămin?”, “Îți place matematica?”

Întrebările justificative “De ce?” sunt întrebări riscante în consiliere deoarece au o conotație de culpabilizare care este negativă și contraproductivă în procesul depășirii situațiilor de dificultate. În loc de a folosi interogația „de ce?” se recomandă folosirea întrebărilor deschise de tipul: “Ai putea să-mi descrii situația X?”, “Ce s-a întâmplat?”, “Povestește!”, “Spune!”

Această întrebare “De ce?” conduce la o analiză care nu este de competența consilierii, trimite subiectul în trecut în loc să-l orienteze spre prezent și generează de cele mai multe ori atitudini defensive din partea interlocutorilor.

Cauzele, motivele și justificările unei anumite situații existențiale sunt importante pentru rezolvarea ei dar pot fi identificate prin alte tipuri de întrebări (întrebări deschise) și mai ales prin alte tipuri de intervenții .

Întrebările ipotetice sunt utile pentru conștientizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni și pentru propulsarea subiectului educațional în prezent și mai ales în viitor (scopul consilierii). De exemplu: “Cum ai vrea să fii peste 4 ani?”, “Dacă ai fi colega ta pe care o admiri, cum ai reacționa?”.

Întrebările deschise sunt cele mai adecvate primelor etape ale consilierii atât din punctul de vedere al consilierului cât și al subiectului consiliat.

Consilierul-învățător deschide spațiul de comunicare, transmite interlocutorului său interesul pentru toate manifestările sale. Subiectul este stimulat să-și exprime sentimentele, atitudinile, valorile cu privire la problema abordată. Întrebările deschise facilitează comunicarea și pot fi formulate astfel: “Ai putea să-mi spui mai multe despre.....?” , “Poți să descrii situația X?”.

Adresarea întrebărilor este o pricepere care se formează în timpul specializării pentru activitatea de consiliere și se dezvoltă în procesul consilierii.

Învățătorul-diriginte-consilier trebuie să știe ce fel de întrebări să adreseze subiecților educaționali: ▪de cele mai multe ori deschise; ▪închise atunci când consilierul are nevoie de o precizare, de o lămurire pe care nu o poate obține altfel; ▪întrebările închise să fie formulate astfel încât să nu culpabilizeze; ▪întrebările ce sunt orientate către fapte; ▪întrebările ce sunt orientate către persoane; ▪întrebările „Ar putea..?”, „Poate...?” oferă cea mai mare flexibilitate de răspuns; ▪întrebările “De ce?” provoacă adesea sentimente defensive;

Ce fel de întrebări sunt de evitat?: întrebările lungi, complicate, multiple; întrebările ce sugerează răspunsul; întrebările de tip „papagal”, de repetiție a întrebărilor anterioare; întrebări interogatoriu.

Conversația în procesul consilierii este euristică dacă:

- consilierul își propune în mod explicit să „descopere” împreună cu subiectul educațional „problema” care face subiectul consilierii;
- consilierul angajează clientul pe planul întregii sale personalități în identificarea, calibrarea și rezolvarea problemei - după modelul terapiilor scurte (Barret-Kruse, 1994);
- consilierul orientează, ghidează, susține subiectul educațional în procesul consilierii;
- strategia consilierii individualizată este elaborată pentru subiectul respectiv, situația respectivă și problema respectivă;
- soluția adaptată este originală, acceptată și trăită personal de subiectul educațional.

Problematizarea ar putea fi considerată una dintre cele mai adecvate metode ale procesului de consiliere. Această metodă face parte din categoria metodelor pedagogice activ-participative, de predare-învățare-evaluare prin care subiectul educațional este situat de către profesori în mod intenționat într-un spațiu didactic conflictual cu scopul rezolvării unor probleme educaționale.

Caracteristicile generale ale metodei problematizării sunt: a) progresul cunoașterii prin intermediul conflictului de idei; b) mobilizarea subiectului educațional spre rezolvarea problemei.

Problematizarea ca metodă pedagogică a fost definită ca o modalitate de a crea în mintea elevului o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște) intelectuală, pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen sau proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică și (sau) experimentală.

Dacă din punct de vedere pedagogic problematizarea implică inițiativa profesorului în crearea situației problematice din punctul de vedere al consilierii problema nu este creată de consilier. Problema există, aceasta este a clientului care din proprie inițiativă în cel mai bun caz se adresează consilierului pentru rezolvare.

Prin urmare caracterul activ-participativ al problematizării este crescut în procesul consilierii datorită inițiativei clientului. Consilierul împreună cu clientul său are rolul de a formula problema, de a o calibra, de a elabora strategia rezolvării ei și de a susține aplicarea soluției optime.

În pedagogie conflictul ca nucleu al problematizării este predominant cognitiv - el apare ca diferență între ceea ce elevul știe și ceea ce nu știe, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce nu îi este cunoscut. În procesul consilierii conflictul este mai complex având și o structură afectivă (diferența între trăirile vechi și cele noi), una atitudinală, volitivă, comportamentală (diferența între atitudini și comportamente vechi și noi).

Obiectivele consilierii nu sunt doar de natură cognitivă ci și afectivă, volitivă și comportamentală.

În procesul consilierii se subliniază mai mult caracterul benefic al conflictului. Realitatea umană și cea educațională în special nu este un spațiu liniar, lipsit de probleme și dificultăți ci unul prin natura sa problematic. Acest spațiu problematic este generator de probleme, de conflicte. În această viziune conflictul este benefic deoarece el nu este înțeles doar ca sursă de dificultăți ci și ca mecanism de rezolvare a acestora.

Starea conflictuală deși este tensionată, fiind o stare de neliniște, ea este cea care poate fi dirijată de către învățător spre rezolvarea problemei- prin ceea ce se numește managementul conflictului.

Managementul conflictului în procesul de consiliere are etape similare cu cele ale problematizării:

- *crearea sau alegerea tipului de problematizare (prin întrebări problemă, probleme sau situații probleme);

- *reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi informații și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un nou sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;

- *stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției optime;

- *verificarea experimentală a soluției alese.

Complexitatea „problemei” în procesul de consiliere, durata mai mare a „problematizării”, uneori 10-12 ședințe, determină nașterea caracterului euristic al acestei metode.

Brainstorming-ul reprezintă o metodă de stimulare a creativității de grup, preluată din filosofia orientală și dezvoltată de psihologul Alex Osborn. Din punct de vedere etimologic brainstorming înseamnă „furtună în creier”, „asalt de idei”. Condițiile esențiale ale acestei metode pot fi cu succes adaptate procesului de consiliere educațională.

Grupul brainstorming este alcătuit din 3-12 membri, având o structură optimă între 5 și 8 membri. Principiul brainstormingului este „amânarea criticii” care este inhibitoare, blocând procesul de elaborare a ideilor și soluțiilor.

În mod concret se dă o temă de cercetare care poate fi problema cu care se confruntă grupul respectiv cu două săptămâni înainte de ședința propriu-zisă. În acest timp membrii grupului meditează asupra acestei probleme. Întâlnirea propriu-zisă se desfășoară într-un spațiu plăcut și într-un climat permisiv. Membrii grupului brainstorming se cunosc între ei, se simpatizează și se apreciază reciproc. Pot fi de exemplu elevi dintr-o clasă care au aceleași probleme (de învățare, de comportament, etc.). În timpul ședinței de brainstorming care durează 45'-1 h fiecare membru al grupului poate spune tot ce îi trece prin cap, cu privire la problema

respectivă. De asemenea fiecare membru al grupului poate prelua o idee de la colegi, exploatând-o pînă la ultimile sale consecințe. Timp de 45'-1h se elaborează aproximativ 100 de idei. Scopul ședinței brainstorming este cantitativ, de a elabora cît mai multe soluții. De asemenea specific procesului de consiliere este și catharsis-ul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. La sfîrșitul ședinței se poate alege o echipă de specialiști (cei care au elaborat cele mai multe soluții, de exemplu), care să selecteze cele mai bune soluții pentru a le aplica. În funcție de mărimea grupului, se alege un observator care va înregistra ideile și pe cei care le-au elaborat.

Brainstormingul este una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a creativității de grup pentru rezolvarea prin cooperare a unor probleme comune sau individuale.

Metoda cooperării. Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficiență sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinînd particularitățile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o ființă socială care se dezvoltă plenar datorită influențelor benefice ale mediului sociocultural. Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de grup și echipă, de învățare în grup, de antrenament. În procesul de consiliere metoda colaborării poate fi folosită cu întreaga clasă sau cu microgrupuri din clasa respectivă. În funcție de tema respectivă, de caracteristicile psihopedagogice ale clasei/ grupului, se pot organiza grupuri omogene (relativ asemănătoare) sau eterogene (relativ diferite).

Metoda cooperării are de asemenea o dinamică proprie de desfășurare:

- a. stabilirea conținutului activității: tema; obiective; acțiuni.
- b. împărțirea sarcinilor pe echipe și în cadrul fiecărei echipe;
- c. discutarea rezultatelor obținute în fiecare echipă în parte;
- d. discutarea rezultatelor obținute la nivelul întregii clase între echipe;
- e. verificarea experimentală a concluziilor dacă este cazul.

Metoda cooperării în procesul consilierii presupune formarea la elevi a deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-și alege coordonatorii, de a identifica obiectivele activității respective, de a elabora soluții în grup și de a le aplica.

Psihodrama reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcțiilor compensatorii ale rolului și ale jocului de rol.

În deceniul al IV-lea al secolului XX J. C. Moreno studiind teatrul și psihologia socială a pus bazele psihodramei definind-o ca „știința care explorează adevărul prin metodele dramei”. Moreno consideră psihodrama ca o „ terapie în profunzime a grupului, terapia prin acțiunea grupului, în grup, cu grupul și pentru grup”.

O primă observație pe care o putem face este aceea că în procesul de consiliere nu se realizează terapia grupului în profunzime la nivel inconștient ci se orientează forțele raționale cunoscute ale grupului spre rezolvarea unor probleme educaționale. Psihodrama pune în evidență caracterul benefic de mecanism în rezolvarea de probleme a jocului de rol.

Psihodrama arată că rolurile fiecăruia dintre noi au tendința să se rigidizeze, să „înghețe” persoana în anumite structuri date. Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri, între sine și rolul social, în special cînd acest rol social reprimă sinele. Dinamica rolurilor constituie o formă de decon condiționare, de reînvățare a rolurilor integratoare socializante.

Metodologia moreniană pune la dispoziția psihodramei principiul interacțiunii active, al intercomunicării verbale dar și ectosemantice, al mișcării ființei umane în spațiul tridimensional, viu și concret.

C. Păunescu (1988) arată că metodologia moreniană are 3 mari obiective: cunoașterea pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale; catharsis-ul (eliberarea de conflict); învățarea de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de „înghețare” a rolurilor.

În procesul de consiliere psihodrama se poate adapta situațiilor concrete de natură educațională. Astfel:

a. echipa de terapeuți poate fi alcătuită din: psiholog sau consilier, asistent (profesor) și elev după principiul triadei tată, mamă, copil;

b. grupul de terapie, un grup de colegi, de exemplu cu aceleași probleme de învățare sau relaționale nu-și va propune vindecarea ci identificarea unei soluții comune și aplicarea ei eficientă;

c. structura procesului se desfășoară în mai multe secvențe: secvența 1 se raportează la viața curentă a grupului (clasă) din care pot fi selectate temele și modul de participare a membrilor; secvența 2 se referă la punerea în mișcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a protagonistului (actorul principal) descrierea situației, prezentarea personajelor, alegerea unor alte euri ale actorului principal; secvența 3 - instrumentul de punere în valoare a conflictului este rolul. Acesta poate reflecta situația reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului.

Modurile de comunicare sunt: verbal, non-verbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acțiune.

Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, în dialogul acestuia cu eurile sale, în conversația sa cu consilierul. Prin jocul de rol se poate pune în scenă situația reală, asemănătoare sau paradoxală pe care o trăiește subiectul educațional - client al procesului de consiliere.

Una dintre cele mai cunoscute modalități ale jocului de rol este „Tehnică scaunului gol”. Acesta se folosește de exemplu în cazul unei relații tensionate între elev și unul dintre părinții săi. Se așează elevul în fața unui scaun gol și este stimulat să își imagineze că în acest scaun se află tatăl sau mama sa cu care este în conflict. Elevul este încurajat să transmită acestui personaj întregul mesaj pe care nu l-a putut manifesta în relația sa reală cu acesta. În acest fel se realizează un efect de exteriorizare, conștientizare și clarificare a conflictului respectiv. Jocul de rol poate continua și cu schimbarea locului subiectului educațional. El este îndemnat să se așeze în scaunul gol, în locul părintelui „incriminat” și să se manifeste „ca și cum” ar fi acesta. Prin acest exercițiu de schimbare a locului, se antrenează empatia elevului, capacitatea sa de „a vedea” problema și din punctul de vedere al părinților.

În acest fel problema se calibrează, își dobândește dimensiune reală, putându-se ajunge la descoperirea soluției și la rezolvarea ei.

Exercițiul se poate realiza numai în relație cu învățătorul – consilier sau în cadrul unui grup de elevi care au aceleași probleme. Ei pot oferi la rândul lor soluții pentru scenariul respectiv sau chiar pentru „rezolvarea” problemei care este obiectul consilierii.

Jocul de rol- de stipulare a analizei problemelor clasei

Ca tehnică de investigație, jocul de rol își are obârșia în psihodrama inventată de J.L. Moreno între 1921, data fondării „teatrului de improvizație”, și 1934, data publicării lucrării sale fundamentale „Who shell survive?”. Spre deosebire de psihodrama, unde subiectul își joacă propriul rol, propria sa experiență existențială, descărcându-se de emoții și tensiuni interne, conștientizând comportamentele sale nevrotice, cauzele și expresiile lor, în jocul de rol subiectul joacă un rol străin sau foarte diferit de experiența sa existențială, cu scopul de a învăța un rol social necunoscut încă, de a conștientiza dificultățile unor situații sociale sau pentru a-și dezvolta gradul său de spontaneitate și adaptabilitate socială.

Jocul de rol este relevant prin prisma următoarelor aspecte:

- *Ca metodă experimentală, de diagnostic, de apreciere cantitativă și calitativă a comportamentelor* desfășurate în raport cu o cultură dată, relevând gradul de diferențiere la care a ajuns o cultură determinată la un individ și interpretarea dată de el culturii respective

- *Ca metodă terapeutică* vizând ameliorarea relațiilor interumane și creșterea gradului de adaptabilitate la exigențele vieții sociale.

- *Ca metodă de formare având finalități educative:* sensibilizare și pregătirea indivizilor pentru viața de grup, evaluarea sinelui și înțelegerea altui/altor sine, facilitarea contactelor interpersonale.

Jocul de rol desfășurat în grup se caracterizează printr-o structură complexă și presupune parcurgerea mai multor etape:

- *Încălzirea sau dezghețarea grupului* în vederea acceptării jocului de rol și a angajării în el. Încă înainte de a lansa ideea jocului, a conținutului său, „animatorul” trebuie să trezească interesul participanților pentru noua formă de activitate și să obțină acordul lor, să anticipeze situațiile hazlii, să trezească dorința fiecărui membru al grupului pentru a juca un rol.

- *Delimitarea situației și a personajelor situației problematice.* În acest moment se prezintă grupului acele date sau informații pe care trebuie să le dețină toți membrii, adică: locul unde se desfășoară acțiunea, cadrul cu particularitățile sale de ordin fizic și psihologic, momentul acțiunii, condițiile semnificative de bază ale situației, personajele acțiunii cu caracteristicile lor privino statutul, rolurile presupuse de situație, tipurile de raporturi sociale dintre ele.

- *Organizarea grupului* în vederea desfășurării jocului de rol. Alegerea actorilor se face prin angajarea voluntară a membrilor grupului fie prin desemnarea lor de către „animator”. Cei neimplicați direct joacă rolul de „observatori”. Fiecare actor primește instrucțiuni specifice rolului său.

- *Derularea jocului de rol.* Durata jocului poate fi variabilă, în funcție de conținutul cazului ce trebuie rezolvat și de abilitățile de improvizație ale actorilor. Dacă un actor nu poate intra în rol, se blochează sau acuză caracterul artificial al jocului este înlocuit cu un alt actor ales din rândul observatorilor.

Analiza jocului de rol. Sunt relevante două momente:

- *Interviuvarea actorilor* în legătură cu ce s-a petrecut în ei și pentru ei în timpul jocului și a observatorilor în legătură cu ce au observat și ce au gândit în timpul desfășurării jocului de rol.

- *Analiza propriu-zisă*, a ceea ce s-a întâmplat în grup pe tot parcursul desfășurării interacțiunii dintre actori. Această analiză trebuie să evidențieze câteva aspecte mai importante în legătură cu dinamica de grup, cu rolurile jucate, eficiența interacțiunii dintre membrii grupului de actori.

Analiza este făcută de „observatori”, însă cu sprijinul actorilor, care își pot dezvălui cu această ocazie intențiile unor comportamente sau justificarea lor. În felul acesta se asigură o participare activă a membrilor grupului la discuții și învățarea activă a diferitelor comportamente de grup eficiente și se pot propune măsuri de optimizare a funcționalității grupului precum și diferite variante de soluții la cazul dat, altele decât cele găsite de grupul de actori.

Jocul de rol se poate desfășura sub mai multe forme, în funcție de cum se prezintă rolul, astfel:

a. *Jocul bazat pe rol prescris*, dat prin scenariu. Materialul este constituit din două părți, o primă parte care redă în puține cuvinte esența situației problematice, și o a doua parte care redă discuția dintre două sau mai multe persoane în legătură cu situația creată.

b. *Jocul bazat pe rol improvizat*, creat de cel ce joacă rolul, pornind de la câteva informații vagi furnizate fiecărui membru ce urmează a juca un rol despre personajul ce trebuie interpretat. „Improvizarea” rolului este mult mai complexă decât simpla lui lecturare dintr-un scenariu, presupunând un grad mai mare de spontaneitate din parte interpretului.

c. *Jocul bazat pe rol mixt* cu treceri de la cel bazat pe scenariu la cel bazat pe improvizație.

d. *Joc bazat pe inversarea rolurilor.* „eu” devin „tu”, iar „tu” devii „eu”

În activitățile pedagogice, jocul de rol se folosește pentru facilitarea socializării elevilor, ameliorarea comportamentelor non-sociale, familiarizarea cu diferite tipuri de relații sociale, tratamentul stărilor de anxietate, frustrare, etc.

Jocul de rol contribuie la adaptarea reciprocă a membrilor grupului și la ameliorarea climatului social al acestuia, reintegrând în comunicare comportamente sau sentimente perturbatoare, dovedindu-și, astfel, utilitatea atât ca metodă de activare a grupului cât și ca metodă de conștientizare și studiere a problematicei acestuia.

Dezbaterea în grupuri sau perechi. Dezbaterea este o formă complexă și eficientă de conversație, care se caracterizează prin:

- anunțarea temei de dezbatere de către coordonatorul dezbaterii;
- organizarea grupului sau a perechilor de dezbatere;
- desfășurarea propriu-zisă sau schimbul de păreri între membrii grupului;

- stabilirea concluziilor.

Această metodă se poate folosi cu întreaga clasă pe o temă specifică procesului de consiliere: fumatul, drogurile, familia, educația sexuală, etc. În cazul unor teme sau subiecte mai speciale dezbateră se poate organiza în cadrul mai multor cupluri.

Pentru ca dezbateră să nu se transforme în „ceartă”, deci pentru a evita caracterul conflictual ineficient al dezbaterii este necesar ca dezbateră să îndeplinească anumite condiții:

- părerile enunțate să fie însoțite de argumente;
- atunci când unul dintre membrii grupului de dezbateră își expune punctul de vedere ceilalți ascultă în mod activ;
- formularea unor concluzii clare și semnificative pentru membrii grupului de dezbateră.

Studiul de caz este „o modalitate de a analiza o situație specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem de orice natură, denumit *caz*, în vederea studierii sau rezolvării lui în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv”.

Din această definiție reiese caracterul predominant particular al *cazului* dar nu individual. Un obiect, fenomen, proces, sau o persoană pentru a fi caz trebuie să fie tipice, caracteristice, repetabile pentru o anumită categorie de obiecte, fenomene, procese sau persoane. De exemplu în cazul procesului de consiliere educațională o tulburare de comportament cum ar fi întârzierea sistematică la ore poate constitui obiectul unui studiu de caz dar nu și o simplă întârziere la ore care este doar un incident.

Metoda studiului de caz are o anumită dinamică proprie care constă în parcurgerea mai multor etape:

- a. identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- b. studiul analitic (cauze, relații, rol);
- c. reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar;
- d. stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- e. verificarea experimentală a variantei alese înainte de aplicarea generalizată.

În procesul consilierii de exemplu identificarea tuburării de comportament presupune elaborarea răspunsurilor la următoarele întrebări: - Ce fapte am observat? - Sînt ele semnificative pentru persoana respectivă? - Sînt repetabile? - Cînd se produc? - În ce condiții?

Descrierea unui caz real sau modelarea unui caz ipotetic nu este suficientă pentru studiul de caz. Studiul de caz are un caracter analitic, el solicită stabilirea cauzelor posibile, a relațiilor în care este implicat cazul respectiv.

Întârziere sistematică la ore poate avea cauze care țin de: - elevul respectiv: de exemplu “este somnoros”; - familia acestuia: îl pune la alte activități; - anturaj: este angajat într-un anturaj negativ, periculos sau alte cauze.

În funcție de cauza sau cauzele fenomenului identificat se reorganizează informațiile deținute sau se dobîndesc informații noi. Dacă familia îl solicită la alte activități se impun variante de rezolvare a problemei care implică și familia elevului respectiv. Dintre aceste variante se alege varianta optimă în funcție de reacția familiei. De exemplu atunci când familia este informată despre consecințele negative ale întîrzierii sistematice la ore a copilului, aceasta renunță la solicitările suplimentare ale lui.

Acest studiu de caz demonstrează necesitatea unei relații complexe și biunivoce școală-familie în soluționarea unei situații educaționale care a devenit un caz: întîrzierea sistematică la ore.

Exerciții de învățare. În procesul consilierii educaționale – considerăm că cea mai eficientă modalitate de defînire a învățării este cea de dobîndire dirijată a experienței personale de natură preponderent educațională. Această experiență personală poate fi de natură:

- cognitivă (informații, modalități de prelucrare a informațiilor, gîndire pozitivă, activă, creatoare);

- afectivă (noi modalități de relaționare afectivă, de modelare a emoțiilor și sentimentelor, creșterea gradului de conștientizare a calităților și defectelor proprii sau ale celorlalți);
- comportamentală (noi deprinderi de igienă, vestimentație, organizarea modului de viață, de studiu, de distracție, etc)

- volitiv-caracterială (învățarea unor noi modalități de a lua decizii, de a se automotiva, de a-și forma noi atitudini flexibile, deschise și responsabile)

Dirijarea și orientarea subiectului educațional în relația de consiliere constă în antrenarea acestuia în procesul de formulare a întrebărilor cu privire la: „Ce?” informații îi sînt utile; „Cum?” poate obține aceste informații; „Unde?” găsește aceste informații;

- modalități de selecție ale acestor informații;

- tehnici de reținere ale acestor informații;

- formularea problemelor care îl preocupă: definirea problemei, identificarea cauzelor posibile, conturarea soluțiilor probabile, proiectarea rezolvării lor (alternative, avantaje, dezavantaje);

- identificarea unor mecanisme comune de rezolvare a unor probleme diferite (atitudini, gândire, afecte).

Elaborarea de proiecte. Proiectul reprezintă o modalitate de anticipare, organizare și eficientizare a unei activități. În procesul de consiliere elaborarea unui proiect de învățare, de petrecere a timpului liber, de rezolvare a unor conflicte, de carieră, de succes personal reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de realizare a acestor activități.

Orice *proiect* parcurge etape general valabile ca:

- definirea proiectului tip: de învățare, de timp liber, de calificare, de carieră; caracteristici: de durată, obiective; resursele necesare: materiale, umane, de timp, informații, materiale, bani;

- realizarea proiectului (începerea, desfășurarea, finalizarea, dificultăți);

- evaluarea proiectului care constă în răspunsurile la următoarele întrebări: “Cine?” – care se realizează atît prin procesul de autoevaluare cît și prin evaluarea de către specialiști; „Cînd se realizează evaluarea proiectului?”- pe parcursul desfășurării lui și la final; “Cum?” – prin obținerea rezultatelor așteptate dar și prin constatarea și depășirea eșecurilor inevitabile.

Elaborarea unui *proiect de carieră* este mai specifică deoarece are în vedere anumite întrebări la care subiectul educațional trebuie să-și răspundă:

a. Ce înseamnă cariera pentru mine? - sensul vieții; o activitate prin care se obțin bani; un mijloc pentru întreținerea familiei;

b. Ce însușiri de temperament am ?

c. Ce aptitudini, abilități, capacități am ?

d. Care sunt primele 3 interese ale mele?

e. Care sunt primele 3 profesii care ar corespunde acestor interese și capacități?

f. Există dificultăți majore în obținerea calificării sau profesionalizării respective?

g. Care sunt forțele proprii pe care pot să mă bazez pentru depășirea acestor dificultăți?

h. Cum mă poate ajuta familia?- informații; bani; relații;

i. Cum mă poate ajuta școala?- informații; sprijin;

j. Ce alți factori mă pot ajuta? - prieteni; vecini; cunoscuți.

Elaborarea de portofolii. Portofoliul este una dintre metodele pedagogice moderne de evaluare. În funcție de tipul de activitate evaluată conținutul portofoliului este diferit. În procesul de consiliere care este un proces de *orientare învățare*, portofoliul nu are ca scop evaluarea personalității în sine ci orientarea acesteia către o mai bună autocunoaștere, adaptare și integrare socio-educatională.

Astfel fiecare elev în procesul consilierii ar trebui să-și completeze portofoliul cu: teste, chestionare, fișe de lucru, fișe de probleme, exerciții de autocunoaștere și intercunoaștere a temperamentului propriu, a caracterului, aptitudinilor, rezultatelor școlare obținute, a domeniilor de activitate profesională, a meseriilor, profesiunilor, a intereselor și aspirațiilor proprii.

Rolul consilierului este acela de a coordona activitatea de elaborare a portofoliului: de a pune la dispoziția elevilor cele mai adecvate metode și procedee de autocunoaștere, de a furniza

informațiile necesare despre anumite meserii și profesii, despre necesitățile economice ale societății actuale, de a coordona interacțiunea dintre familie, școală, mass-media și societate.

Tehnici de consiliere

Activități ludice. Jocul este mai ales pentru copii una dintre cele mai specifice modalități de exprimare, antrenare și dezvoltare a personalității. Spre deosebire de învățare sau muncă care au scopuri și obiective bine determinate, jocul oferă un grad mare de libertate persoanei, de antrenament funcțional și dezvoltare a personalității.

Pentru procesul de consiliere jocul îndeplinește funcții specifice:

- *de creare a unei atmosfere plăcute, relaxate, deschise;
- *de dezinhibare a clienților introverți, cu probleme de comunicare;
- *de facilitare a relațiilor inter-umane;
- *de manifestare a unor dificultăți inter-relaționale în mod indirect;
- *de rezolvare a unor probleme educaționale.

A. Băban (2001) în lucrarea despre consiliere, prezintă următoarele exerciții de „încălzire” care ar putea fi utilizate la începutul oricărei ore de consiliere: ☺Jocul cu portocala;☺Simbolul; ☺Ionel a spus să...; ☺Ghicirea unui cuvânt; ☺Picasso; ☺Încrederea; ☺Cutremurul; ☺Oglinda; ☺Bomboane; ☺Surpriză; ☺Zodiile; ☺Desenul.

Pentru exemplificare prezentăm exercițiile: *Picasso*: un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificația figurii pentru el. Acesta este un exercițiu de proiectare a propriei personalități (asupra unui produs exterior) prin intermediul căruia elevul își exteriorizează anumite preocupări dominante în acel moment, anumite probleme.

Bomboane : fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.

Completarea de fișe de lucru și scări de autoevaluare. A. Băban (2001) prezintă un model de fișă de lucru pentru rezolvarea de probleme: *Cine?-Ce? Unde?- Soluții posibile-Consecințe-Concluziile-Problema-Soluțiile- Rezultatul.*

Vizionarea de filme și comentarea lor. Teme ca noile tendințe în economia și educația națională și mondială, transformarea meseriilor și profesiunilor actuale, revoluția învățământului în țara noastră pot fi mai atractiv prezentate în filme didactice sau educaționale. Chiar și filmele artistice cu subiecte semnificative pentru educație (de exemplu filmul „Domnului profesor cu dragoste”) sau pur și simplu marile capodopere cinematografice pot constitui una dintre cele mai profitabile modalități de consiliere a subiecților educaționali.

Dar filmul rămîne mijlocul și nu scopul în sine al consilierii. Pentru ca procesul de consiliere să fie eficient este necesar managementul vizionării de filme: pregătirea subiecților educaționali pentru această activitate, stabilirea obiectivelor urmărite, organizarea activității, dezbateră propriu-zisă și elaborarea și valorificarea concluziilor. Alegerea filmului potrivit vârstei și preocupărilor subiecților educaționali, antrenarea acestora în vizionarea de filme, personalizarea activității în așa fel încît elevii să se simtă vizați sunt câteva condiții ale eficienței vizionării de filme.

Completarea unor teste și imagini. Rolul consilierului nu se confundă cu cel al psihologului care stabilește un diagnostic pe baza unei metodologii psihologice ci este unul specific de *orientare-învățare*. Dar pentru ca el să poată orienta subiecții educaționali cărora li se adresează, dacă nu au în școală un psiholog, își poate elabora un portofoliu de teste, chestionare, fișe de lucru pe baza cărora să cunoască personalitatea clienților săi sau să-i ajute să se cunoască mai bine. Testele de temperament, caracter, aptitudini, interese, valori, personalitate alese în funcție de vârsta subiecților educaționali dintre cele de circulație mai largă, etalonate și validate sunt instrumente utile pentru procesul consilierii.

De asemenea consilierul educațional poate să elaboreze fișe de lucru, liste cu probleme, liste cu soluții care reflectă problematica educațională din școala unde lucrează. Aceasta nu

înseamnă că în procesul consilierii, consilierul va prelua mecanic problema x și soluția y din listele elaborate anterior.

Procesul consilierii rămâne unul euristic de descoperire a „problemei educaționale” și de elaborare a strategiei specifice de rezolvare a acesteia împreună cu clientul.

Realizarea de colaje și postere. Reprezintă o tehnică de antrenare a subiecților educaționali în activitatea de căutare de informații, sinteza acestora, prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă pentru diferite teme cum ar fi: “ Meseria sau profesia mea!”; “Cum să fii eficient în alegerea celei mai potrivite școli?”.

Fiecărui elev i se poate solicita să elaboreze un colaj sau un poster - după ce învață cum se realizează - pentru o temă care îl preocupă în mod deosebit. În felul acesta este stimulat să devină personajul principal al procesului de consiliere, accentul deplasându-se de pe consilier pe subiectul educațional.

Procedee

Procedeul cel mai folosit în consiliere care poate fi denumit și procedeul de fond cel care asigură am putea spune „fondul muzical” al consilierii este ascultarea activă. Aceasta prin antrenament se poate dezvolta devenind una dintre abilitățile fundamentale ale consilierului, cea care oferă suportul unei bune comunicări avînd componente verbale, non-verbale și paraverbale.

1. **Reflexia** reprezintă procedeul predominant în etapa Reflectării .

2. **Argumentarea** reprezintă un procedeu esențial în procesul consilierii care ajută și la realizarea celorlalte metode de consiliere: problemetizarea, brainstormingul, cooperarea. Eficiența argumentării se realizează prin:

- cunoașterea și calibrarea corectă a „problemei”;
- identificarea unor dovezi clare și concrete pentru susținerea raționamentului respectiv;
- coordonarea gândirii subiectului educațional spre argumentele raționale, simple, viabile;
- argumentele folosite să realizeze legătura dintre lumea internă și mediul problematic al subiectului educațional;

3. **Desenul.** Este una dintre cele mai folosite modalități de proiecție a personalității în procesul consilierii educaționale, de exemplu subiectului i se cere să redea printr-un desen starea afectivă de la: examen, întâlnirea cu un prieten, discuția cu părinții săi.

Pentru elevii mai mici testul familiei cu toți membrii săi poate să pună în evidență prin desen relațiile dintre aceștia.

4. **Lista de probleme.** Învățătorul diriginte, profesorul consilier sau oricare alt profesor care constată într-o anumită modalitate la orele de clasă sau în afara acestora probleme educaționale poate să solicite subiecților educaționali elaborarea unei liste de probleme ale acestora. Lista de probleme conține dificultățile educaționale proprii subiecților educaționali, iar ordinea în care acestea sunt așezate poate să pună în evidență ierarhia acestor probleme. Constatarea ierarhiei de probleme este o primă etapă în gestionarea procesului de rezolvare a problemelor.

5. **Lista de soluții.** La începutul discuției despre consilierea educațională făceam precizarea potrivit căreia consilierul nu vine de acasă cu o listă de soluții general valabilă pentru problematica educațională chiar dacă el este calificat pentru consiliere. Lista de soluții poate fi folosită ca tehnica prin care consilierul coordonează clientul în elaborarea unei liste proprii de soluții corespunzătoare listei sale de probleme. În acest fel se poate edifica o strategie comună definită de relația probleme-soluții și anticipată prin ceea ce s-a numit „contractul” consilier-client.

6. **Ascultarea activă** se definește prin următoarele atitudini:

- consilierul are o atenție „flotantă” (Z.Freud) avînd un permanent contact vizual cu interlocutorul fără a-l fixa în mod insistent cu privirea;
- așezarea consilierului este de obicei față în față cu clientul său, atitudinea consilierului fiind cea de „așteptare interesată” a manifestărilor acestuia;
- învățătorul-consilier se poate asigura că a înțeles ceea ce îi comunică interlocutorul său prin formule indirecte de genul: „Ceea ce vrei tu să spui este ...” potrivit tehnicii “completare de propoziții”, ajutînd subiectul să se exteriorizeze și să își formuleze problema;

- învățătorul-consilier poate apela la formule de genul „da”, „înțeleg”, „bine” pentru a sublinia permanent legătura de comunicare cu subiectul și pentru a pune în evidență gradul de înțelegere a problemei;

- pentru ca ascultarea activă să fie autentică consilierul trebuie să-și calibreze starea afectivă în funcție de cea a consiliatului său. Tonul vocii sale, mimica și gestica trebuie să fie în acord cu starea afectivă a clientului său;

- limbajul verbal folosit este bine să nu fie evaluativ în termeni de bine și rău, acceptabil sau inacceptabil, potrivit sau nepotrivit, interesant sau neinteresant. Limbajul consilierului trebuie să fie în limita posibilităților neutre, reflectând disponibilitatea consilierului de a recepționa mesajul complet, transmis de subiect.

7. **Empatia** ca procedeu de realizare și de îmbunătățire a capacității empatice a consilierului constă în:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare, accesibile clienților;
- focalizarea atenției pe mesajele transmise de subiecții educaționali;
- evitarea răspunsurilor de tip clișeu de tipul „Și alții au întâmpinat situația asta.....”;
- utilizarea unei voci potrivite;
- aplicarea tuturor modalităților empatice de situare mentală în locul subiectului educațional cu probleme de consiliere .

8. **Acceptarea necondiționată** de tip rogersian care poate fi considerată procedeu deoarece formularea întrebărilor în procesul de consiliere se realizează prin mecanismele acționale ale acesteia. Acceptarea necondiționată:

- nu este aprobare necondiționată sau nejustificată;
- nu înseamnă supraestimare sau subestimare;
- nu identifică subiectul educațional cu propriul copil.

Acceptarea necondiționată este atitudinea de a percepe realitatea așa cum este. „Noi nu acționăm asupra realității obiective așa cum ar trebui să fie ea ci asupra realității subiective asupra modului de gândire, credințelor și comportamentului clientului” susține Paul Watzlawick.[apud,16] Propoziții ca: „Nu ar trebui să simți așa.....”; „Băieții nu trebuie să plângă.....”; „Fetele nu se poartă niciodată așa.....”; „ Aici greșești cu siguranță.....”; „ Ceea ce ai tu nevoie.....”; „ Te voi aprecia numai dacă vei lua note mari.....”; „Hai să uităm asta.....”; „Ai dreptate 100%.....” (A. Băban, 2001); exprimă atitudini de evaluare, învinovățire, etichetare, interpretare, comandă, laudă care reflectă de fapt non-acceptarea.

9. **Congruența** se referă la concordanța dintre structura psihologică internă: „gîndurile, convingerile și valorile personale ale consilierului și comportamentul său”. Acesta definește autenticitatea persoanei. Înconsiliere procedeu de punere în practică a congruenței consilierului este exprimarea printr-un limbaj verbal și non-verbal în unitate cu gândirea și trăirea sinceră. Lipsa acordului între limbajul interior și cel exterior între limbajul verbal și cel non-verbal conduce la inautenticitate la pierderea încrederii de către consilier în relația sa cu clientul.

10. **Parafrazarea** este procedeu de reformulare a mesajului transmis de client cu scopul clarificării aspectelor esențiale ale acestuia și al evitării interpretării subiectiv-proiective de către consilier. Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze neterminate de tipul: „Ceea ce spui tu de referă la ...”, „Cu alte cuvinte...”. Ca și în psihoterapie, în consilierea educațională este esențial ca parafrazarea să nu utilizeze alte cuvinte sau informații decât cele oferite de subiectul educațional pentru ca interpretarea mesajului să nu reflecte personalitatea consilierului ci pe cea a consiliatului.

Pentru ca acest procedeu să fie eficient este necesară:

- stimularea clientului să definească și să redefească „problema” care face obiectul consilierii. De exemplu : ”Problema ta este...”, „Ceea ce te deranjează este...”;

- consilierul să nu supraaprecieze (de exemplu: “Este foarte grav...”) dar nici să nu subaprecieze (de exemplu: “Nu este foarte important...”) ceea ce îi comunică subiectul;

- atitudinile ironice, exprimările sarcastice, batjocora la adresa subiecților educaționali sunt contraproductive (exemplu: “Ce prostie!”, “Cum ai putut face așa ceva?”);

- în relația de comunicare cu clientul consilierul să fie conștient că problema trebuie permanent „calibrată” pînă cînd este acceptată de ambele părți dimensiunea acesteia;
- comportamentul non-verbal al consilierului să comunice acceptarea clientului de către acesta și să întărească aspectele esențiale ale problemei.

11. **Sumarizarea** reprezintă un procedeu de a realiza din cînd în cînd o concluzionare relativă cu scopul clarificării etapei în care a ajuns consilierea și al stabilirii etapei următoare. Această modalitate de recapitulare a datelor problemei se realizează cu ajutorul subiectului educațional și cu limbajul folosit de acesta.

12. **Feedback-ul** reprezintă un procedeu de creștere a eficienței ca în orice activitate dar în procesul consilierii are un profil specific (A.Băban, 2001):

- feed-back-ul de la consilier la subiect este pozitiv, stimulat, constructiv, spre deosebire de cel didactic care poate fi și de evaluare sau de cel juridic care este „de judecată”;
- feed-back-ul eficient este specific și concret focalizat pe un comportament specific și nu pe întreaga personalitate a subiectului;
- feed-back-ul eficient este descriptiv și nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea etichetărilor, a cuvintelor „bine” sau „rău” sau a cuvintelor care derivă din acestea;
- feed-back-ul eficient subliniază acele comportamente și atitudini care pot fi schimbate și evită focalizarea pe aspecte de personalitate sau pe situațiile care nu pot fi schimbate;
- feed-back-ul eficient este cel care este oferit de către consilier imediat și nu după o perioadă de timp.

Feed-back-ul se poate realiza prin toate formele comunicării verbale (descriptivă), non-verbală (mimică, privire, gestică aprobativă), paraverbală (pauză stimulat în vorbire).

Activitate individuală

Studiul de caz

Un elev nou-venit în școala primară a fost repertizat în clasa la care sunteți învățător. Clasa este un colectiv cu o sintalitate bine definită. Elevul nou-venit întâmpină o atitudine indiferentă, uneori ostilă, din partea noilor colegi.

În consecință, elevul se autoizolează, refuză să comunice și să participe la activitățile ce presupun lucrul în echipe cooperante.

1. Identificați motivele ce au creat această situație.
2. Elaborați un program de consiliere a elevului în cauză și a grupului de elevi.

Vă recomandăm următorul plan de urmat:

Obiective operaționale

Metode de aplicare

Procedee de acțiune

Strategii de realizare

Pagină metodică

Strategii de consiliere școlară în clasele primare

Exercițiile facilitatoare, numite și exerciții de „încălzire” sunt utilizate în general la începutul lecției de DP. Aceste exerciții se folosesc în scopul realizării unei atmosfere relaxante și dezinhibate, care să faciliteze abordarea unor teme mai complexe. Totodată, ele ajută la spargerea barierelor în relaționarea interpersonală și în comunicare.

- *Jocul cu portocala*: toți elevii se așează în cerc. Se trece pentru început portocala sau mingea din mână în mână; ulterior, portocala se trece de la elev la elev, prinzând-o cu ajutorul gâtului.

- *Simbolul*: fiecare elev își scrie numele pe o bucată de hârtie și un semn caracteristic pentru el (un desen reprezentativ), își prinde hârtia în piept cu un ac de gămălie. Fiecare elev se prezintă clasei, explicând semnificația simbolului ales.

- *Ghicirea unui cuvânt*: un elev se gândește la un cuvânt, iar colegii lui trebuie să-l identifice prin întrebări închise și deschise.

- „Picasso”: un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificația figurii pentru el.

- „Cutremurul”: se dă elevilor o problemă: „La radio s-a anunțat că va fi un cutremur puternic peste 10 minute.” Fiecare persoană trebuie să-și aleagă maxim 5 lucruri de valoare pentru el/ea. Fiecare elev își prezintă lucrurile alese.

- Oglinda: elevii formează perechi. În pereche, unul dintre elevi se mișcă, în timp ce celălalt are rolul de oglindă și trebuie să facă exact ce face perechea lui.

Exemplu de sugestii metodologice pentru clasele III-IV

- discuții de grup;
- joc de rol, joc de simulare;
- realizarea unor activități de grup: colaje, postere, afișe, desene, alcătuirea de meniuri, colecții, manuale, hărți ale unor trasee educaționale, etc;
- completarea unor fișe de lucru;
- rezolvarea și construirea unor rebusuri pe teme date;
- completarea unor texte lacunare;
- exerciții de ascultare activă;
- exerciții de relaxare;
- realizarea în grup a unor proiecte;
- realizarea unor interviuri;
- vizite la diverse instituții, urmate de comentarea situațiilor întâlnite;
- discuții cu personalități locale;
- vizionare de filme.

Activități practice realizate la nivelul clasei (cl. a IV-a)

La nivelul clasei a IV-a se completează următoarele fișe de lucru:

Cel mai interesant lucru sunt eu!

1. Numele
2. Vârsta
3. Înălțimea
4. Culoarea ochilor
5. Ziua de naștere

Ce îmi place:

- Mâncarea mea preferată:
- Culorile mele preferate:
- Sportul meu preferat:

Materiile preferate:

Lucrurile care nu îmi plac:

Aceste lucruri le fac eu cel mai bine:

Concluzii: elevilor nu le place: să fie trădați de prieteni, minciuna, pizza cu ciuperci, băutura, tenisul de câmp, biliardul, rolele, limba engleză, geografia, sportul, vișinele, violența, ciocolata, bârfa, mâncarea, dansul, măslinile, înjurăturile, păpușile, învățătura, udatul florilor, perișoarele, toamna, fotbalul, activitățile casnice, roboții, mirosul benzinei, ciupercile, brânza topită, prazul, vorbele urâte, murdăria, uniforma școlară, bicicleta, telenovelele, frigul, muzica rock, corectorul, casetofonul, etc.

Lucrurile pe care le fac cel mai bine sunt: să deseneze, să ducă gunoiul, să asculte muzică, să se ascundă, să se pieptene, să o ajute pe mama, să învețe, să instaleze jocuri pe calculator, să se dea cu sania, să dea cu aspiratorul, să călătorească, să ofere cadouri, să cânte, să spele câinele, să se certe cu copiii, să se uite la televizor, să ajute oamenii, să joace baschet, să alerge, să gătească, să facă teme, să facă flotări, să scrie, să rezolve probleme, să alerge, să citească, să facă cumpărături, să facă complimente, etc.

O altă fișă care poate fi propusă: ***Cine sunt eu?***

Completează următoarele fraze:

1. Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt:...(răspunsuri: părinții, bunicii, prietenii, familia, oamenii bolnavi și săraci, doamna învățătoare).

2. Mă simt mândru de mine pentru că:...(pot ajuta, îmi fac temele, scriu frumos, am ajuns în clasa a IV-a, pot ajuta natura, sunt expert în informatică, fac sport, sunt un copil bun, am părinți deosebiți, am ajutat un copil, am făcut curat în fața blocului, etc).

3. Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt:...(părinții, bunicii, doamna învățătoare, colegii, familia, jucătorii de la Steaua, persoanele cu dizabilități care nu se dau bătute, actorii, cântărețele, etc).

4. Îmi place mult să: ...(să deseneze, să cânte, să danseze, să-și trăiască viața la maxim, calculatorul, să alerge, să facă sport, să se joace, să privescă la televizor, să compună poezii, să stea cu familia, etc).

5. Îmi doresc să:...(să navigheze pe mare, să devină cântărețe sau actrițe, să zboare cu avionul, să aibă un viitor plăcut, să fie campioni la fotbal, să știe mai multă engleză, să fie mai buni la lupte, să vină părinții acasă din străinătate, să petreacă mai mult timp cu părinții, să plece în excursie cu clasa, să devină astronaut, să facă două facultăți, să aibă mulți bani, să devină profesoară de desen, să aibă o soră, etc).

6. Unul din cele mai importante lucruri făcute de mine este:...

7. Îmi propun să:...

8. Prefer să.....decât să.....

9. Știu că pot să.....

10. Muzica mea preferată este.....

11. Filmul care mi-a plăcut cel mai mult este.....

12. Cea mai interesantă idee pe care am auzit-o a fost....

13. Cel mai frumos lucru pe care l-am văzut a fost...(cetatea de la Soroca , un vapor pe Nistru, filmul Dracula, pozele de familie, marea, un tigru, Veneția, rudele din Italia, etc).

14. Cel mai urât lucru pe care l-am văzut sau auzit a fost:...

15. Cea mai fericită zi din viața mea a fost atunci când:...(s-a născut fratele/sora, a primit un cadou, a fost la grădina zoologică, și-a serbat ziua de naștere, și-a cumpărat bicicletă, a primit un calculator, s-a împrietenit cu o fată, s-a născut, a câștigat un concurs, prima zi de școală, a fost în excursie la mare, a participat la serbare, a câștigat cupa la fotbal, etc).

16. Cartea pe care am citit-o recent a fost...

Alte idei de fișe tematice:

- descrierea principalelor funcții ale organismului;
 - recunoașterea emoțiilor legate de pubertate;
 - sesizarea caracteristicilor propriei persoane;
 - descrierea asemănărilor și deosebirilor între oameni;
 - descrierea modului de îmbunătățire a imaginii de sine;
 - analizarea diferențelor de nevoi în funcție de vârstă;
 - sesizarea rolului comunicării,
 - utilizarea abilității de a fi un bun ascultător;
 - definirea responsabilităților în familie și în școală;
 - sesizarea modalităților potrivite de a-și face prieteni;
 - evitarea atitudinilor negative față de alții;
 - analizarea efectelor comportamentelor de risc, recunoașterea rolului emoțiilor;
 - descrierea relației dintre interesele specifice și motivația pentru învățare;
 - descrierea carierei profesionale a unei persoane semnificative, etc.
- Încercați și voi pentru alte clase!

Intervenție educațională adresată unui grup specific de elevi

Pentru anumite profile atipice de dezvoltare sau pentru anumite dificultăți ale elevilor alături de consilierea școlară sau psihologică sunt esențiale și intervențiile educaționale. Rolul profesorului este de a identifica elevii care au nevoie de sprijin suplimentar sau diferit de cel al

celorlalți elevi și de a colabora cu specialiștii pentru a oferi elevului un plan individualizat de intervenție care să cuprindă și intervenția educațională.

Exemple de activități:

INVENTARUL ABILITĂȚILOR

Se recomandă pentru copii de 9-14 ani

Scop: *Să conștientizeze abilitățile de a face față la situații dificile.*

Materiale: foi de flipchart, markere

Desfășurare: Copiii pot face o listă de comportamente care exprimă abilitățile lor emoționale, sociale și cognitive pe care le folosesc în viața de zi cu zi. Se lucrează pe echipe de fete și echipe de băieți. Apoi ideile copiilor se pot centraliza într-un inventar pe care aceștia îl pot aplica altor colegi (din alte clase). Se explică faptul că nu e vorba de un test, ci de o ocazie ca fiecare să se gândească la resursele pe care le are pentru a face față.

- ✚ Cer ajutorul când am nevoie.
- ✚ Am cel puțin un hobby.
- ✚ În general mă plac și mă accept pe mine însumi.
- ✚ Pot accepta ca cineva să mă critice constructiv.
- ✚ Mă simt mulțumit când știu că am dus ceva la bun sfârșit.
- ✚ Am cel puțin unul sau doi prieteni buni.
- ✚ Pot spune “nu” prietenilor.
- ✚ Evit să bârfesc.
- ✚ Iau hotărâri cu grijă, fără a mă pripi.
- ✚ Nu abuzez alte persoane și nu-i las pe alții să mă abuzeze.

Puncte de discuție: Ce diferențe au apărut între listele fetelor și cele ale băieților? Putem spune că aceste diferențe se reflectă și în comportamente diferite ale fetelor/ băieților? Ce răspunsuri au dat ceilalți copii când au completat inventarul? Cum explicăm rezultatele?

EMOȚII

Se recomandă pentru 6-10 ani

Scop: *Să numească trăiri emoționale cât mai variate.* În cadrul acestei activități copiii vor identifica variate trăiri emoționale care sunt în mod uzual cuprinse sub eticheta “mă simt bine” sau “mă simt rău” și vor exersa numirea lor corespunzătoare.

Materiale: Planșe cu principalele trăiri emoționale. Scenarii (secvențe de texte literare în care personajul are o anumită trăire emoțională; aceste scenarii pot fi alese astfel încât să fie adecvate intereselor și vârstei participanților). Ziare, reviste. Foarfeci. Lipici. Cartoane

Desfășurare: Copiii sunt invitați să spună pe rând cum se simt. Fiecare copil va numi o emoție (se poate remarca faptul că cel mai frecvent mod de exprimare a emoțiilor este “bine” sau “rău”). Este prezentată planșa cu principalele trăiri emoționale. Fiecare copil trebuie să descrie ultima situație în care s-a simțit: Vesel; Furios; Speriat; Trist.

Copiii sunt împărțiți în grupe de câte 4-5 persoane. Fiecare grup primește un scenariu în care este prezentată o situație. Sarcina lor este aceea de a identifica și de a numi trăirea emoțională a personajului. Fiecare grup primește sarcina de a realiza un colaj de imagini care prezintă trăirea emoțională a personajului din scenariu.

„GHID DE UTILIZARE A PRIETENILOR”

Se recomanda pentru 10-18 ani

Scop: *operaționalizarea conceptului de prietenie*

Materiale necesare: nu sunt necesare materiale speciale

Desfășurare: elevii sunt rugați să scrie, în echipe de 3-5 persoane, sfaturile pe care i le-ar da unui extraterestru adolescent/ unei extraterestre adolescente, care sunt începători în inițierea și menținerea relațiilor de prietenie pe Pământ. Ideile echipelor se centralizează și se realizează un ghid de utilizare a prietenilor.

Puncte de discuție:

- Ce înseamnă să fii prieten/ prietenă cu cineva? Cum ne alegem prietenii?
- Cum inițiem o relație de prietenie?

- Cum menținem o relație de prietenie?
- Putem avea prieteni de sex opus? Cum ne comportăm într-o astfel de relație?
- Ce așteptăm de la un prieten? Dar de la o prietenă?
- Cum ne poate ajuta un prieten într-o situație – problemă?

MODEL DE CONSILIERE INDIVIDUALĂ

Scop: *de a-l ajuta pe elev să se ordoneze*

Etape:

1) Abordarea problemei (definirea, clarificarea problemei, identificarea resurselor rămase neidentificate)

2) Configurarea situației dorite (formularea de scopuri generale pe termen lung, mediu și scurt; obținerea angajamentului elevului pentru implicarea în rezolvarea situației problematice; stabilirea obiectivelor împreună cu elevul)

3) Elaborarea strategiei de acțiune (se stabilește un plan de acțiune cu elemente foarte clare și pași mărunți)

Important este ca elevul să fie cel care își stabilește obiectivele și planul de acțiune!

Proiect de consiliere individuală:

Nume: M.I.L.

Clasa: a II-a

Vârsta: 7 ani și 6 luni

Domiciliul: un sat din municipiul Chișinău

Este un copil normal din punct de vedere fizic și psihic. În urma testului sociometric și din observarea lui în pauze am constatat că este bine integrat în colectivul de elevi. Deși aceștia îl acceptă are tendința de a-i necăji pe colegi cu mici ghidușii. Este foarte curat și foarte harnic.

Cunoaște reguli de conduită socială (este politicos, cu mult bun simț).

Din testul predictiv și din relatările copiilor și ale mamei în clasa I-a a avut mari probleme în învățarea scrisului, cititului și socotitului. Fiind dornic de cunoaștere și ambițios, având susținerea mamei a reușit să progreseze în activitatea de lectură abia de când a început clasa.

Mereu îl încurajez, dar saltul real l-a realizat doar la citire (suficient, chiar spre bine). Nu același lucru îl pot spune și despre scris. Deși scrie mai bine decât la început, încă mănâncă litere, desparte greu cuvintele în silabe, nu percepe sunetul [â]. La matematică are salturi pe care nu mi le explic. Într-o zi ia suficient (chiar bine), rezolvă și la tablă corect exercițiile pentru ca a doua zi să ia insuficient, greșind aproape toată lucrarea.

Am observat că are mereu nevoie de îndrumare, de feed-back pozitiv. Dacă este cineva lângă el, dacă sunt activități frontale se descurcă bine. Dacă rămâne singur întâmpină dificultăți. Mama îl ajută prea mult la teme și așteaptă rezultatele de bine și foarte bine. I-am explicat că salturile de la un calificativ la altul se face treptat, că trebuie mereu să-l laude când rezolvă un exercițiu singur.

Scopul activității de consiliere

- dezvoltarea școlară care să ducă la creșterea stimei de sine

Obiective specifice:

- conștientizarea punctelor tari și a punctelor slabe ale propriei personalități (autocunoașterea);

- creșterea randamentului școlar;

- îmbunătățirea încrederii în sine;

1) Definirea problemei

În urma discuțiilor purtate cu elevul, acesta a recunoscut că își dorește rezultate mai bune la învățătură, dar nu prea știe cum să procedeze. Și-a identificat punctele tari pe care se poate sprijini: dorința de a avea rezultate mai bune, curiozitatea, voința.

2) Configurarea situației dorite

Copilul și-a propus să obțină media “suficient” la matematică și la română pe semestrul I și “bine” pe semestrul al II-lea.

3) Plan de acțiune

Elevul și-a făcut următorul plan de acțiune:

1. Zilnic voi rezolva singur temele:

- voi citi textul de la limba română, cu voce tare, a țent, de cel puțin cinci ori pe zi;

- voi învăța cuvintele de la vocabular;

- voi citi cu atenție cerința exercițiului pentru a înțelege ce am de făcut;

- voi rezolva exercițiul;

- voi scrie propozițiile cu atenție, revenind asupra fiecărui cuvânt. Voi citi apoi propozițiile și voi încerca să mă autocorectez. Abia după aceea voi merge la mama sau la sora pentru a mă verifica și ele.

2. Voi citi zilnic cel puțin 5 pagini (un capitol mai scurt) pentru a reuși să citesc cărțile recomandate la literatura pentru copii.

3. Voi rezolva zilnic cel puțin zece adunări și scăderi pe caietul de teme suplimentare, singur.

4. Voi despărți cinci cuvinte în silabe, cu atenție, verificându-mă, zilnic.

5. Voi scrie 2-3 propoziții după dictare, zilnic.

Concluzii: Obișnuindu-se să se autocorecteze, scrisul lui s-a îmbunătățit. Citirea și înțelegerea cerințelor l-a ajutat în munca independentă. Nu a mai luat calificativul insuficient. Pentru fiecare progres l-am lăudat, fapt ce l-a încurajat. Acum are încredere în ceea ce spune și își dorește mereu să se afirme la ore. Pe semestrul I a obținut media "suficient" la matematică și limba română. În al II-lea semestru a obținut și calificativul "bine" la aceste obiecte.

Metode și tehnici de lucru în vizorul consilierii școlare la disciplina DP

Activitățile de consiliere și dezvoltare personală nu se pretează la metode de predare tradiționale. Ele trebuie astfel realizate încât să-i ajute pe elevi să înțeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de dirigiență/consiliere, respectiv a atingerii obiectivelor acelor ore, le aparține. Formarea unui sistem de valori, convingeri și atitudini sanatoase nu poate fi realizată prin prelegeri.

Metodele alese pentru consiliere și dezvoltare personală sunt metode active, interactive de lucru :

- **brainstorming** (metoda de stimulare a creativitatii care urmareste la elev formarea unor calitati imaginative, a spontaneitatii, a tolerantei; exemplu: oferirea de cat mai multe solutii alternative fata de o situatie data)

- **problematizarea** (crearea situatiilor problematice si incitarea la intuirea de noi solutii; exemplu: rezolvarea conflictului dintre un copil si un altul)

- **studiul de caz** (sesizarea sau descoperirea cazului, indentificarea cauzelor care au determinat declansarea situatiei, stabilirea de concluzii generale plecand de la premise particulare ; exemplu: caz imaginar a unui copil agresat)

- **jocul de rol** (consta in provocarea de discutii avand ca subiect jocul dramatic despre o problema actuala ; exemplu : punerea in scena a unei secvente de viata traite de elev in care sa-si constientizeze si sa-si exprime propriile trairi)

- **observatia** (are drept scop evidentierea unui numar de fenomene, comportamente pe baza carora se emit ipoteze)

- **exercitiul** (presupune efectuarea unor operatii cu scopul insusirii si consolidarii de cunostinte si abilitati)

- **convorbirea** (conversatie logica pentru studierea personalitatii, faciliteaza sinteza diferitelor rezultate obtinute si se desfasoara intotdeauna intr-un climat de acceptare in care elevul se poate exprima liber)

- **ancheta pe baza de chestionar/ interviu** (presupune recoltarea sistematica de informatii despre un elev sau un grup de elevi si interpretarea acestora cu scopul obtinerii unor concluzii practice)

- **metoda analizei produselor activitatii** (furnizeaza date despre insusirile psihice ale unui copil din rezultate de tipul : compuneri, desene, constructii, etc.)

În timpul orei de dezvoltare personală/consiliere pot fi utilizate nenumarate variante ale fiecărei metode enumerate mai sus.

Jurnal de curs

Ce am învățat _____

Ce aplic _____

Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 3. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev

3.1. Cunoașterea elevului - impact asupra derulării calitative a actului de comunicare educațională la nivelul clasei de elevi

3.1.1. Climatul educațional în clasa de elevi: clasă-grup social; relațiile învățător-elev asupra climatului clasei; organizarea clasei; coeziunea și sintonicitatea clasei.

3.1.2. Identificarea cerințelor educaționale speciale la elevii din clasă. Managementul clasei incluzive

3.2. Cunoașterea elevilor prin prisma Teoriei Inteligențelor Multiple

3.2.1. Organizarea procesului educațional din perspectiva TIM

3.3. Instrumente universale pentru instruirea eficientă la clasă

3.4. Modalități de motivare a elevilor în învățare

3.5. Stiluri de învățare-stiluri de predare din perspectiva învățării centrate pe elev

3.6. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev

3.1. Cunoașterea elevului - impact asupra derulării calitative a actului de comunicare educațională la nivelul clasei de elevi

De ce este importantă cunoașterea elevilor? Nu ar fi mai simplu ca planul de lecție, minuțios elaborat, să fie doar „livrat” și atât? Desigur că ora de curs, presupune mai mult decât atât. Chiar dacă unitatea de timp, s-ar părea că nu are relevanță, într-o oră, abordarea sistemică și complexă se manifestă prin: obiective, curriculum, conținuri, evaluare, psihologia vârstelor, psihologia fiecărei persoane implicate în procesul de educație, relații sociale, relații profesor-elev, relații elev-elev, strategii și tehnici, evaluare, familia, tipuri de comunicare și enumerarea ar putea continua. Este o întregă „chimie și alchimie” în care cunoașterea elevilor este necesară pentru:

- Proiectarea și derularea eficientă a activităților de predare-învățare-evaluare;
- Crearea unui mediu pozitiv de învățare în care „să savureze” experiențele învățării;
- Adaptarea și modelarea strategiilor și tehnicilor de învățare, conținuturilor, metodelor de evaluare în funcție de vârstă/ disciplină/ aptitudini și abilități/ interese/ calități personale;
- Realizarea conexiunilor transdisciplinare, integrate;
- Asigurarea consilierii și „coaching-ului” pentru rezolvarea situațiilor problematice și de criză și dezvoltarea responsabilității individuale;
- Dezvoltarea potențialului fiecărui individ și îmbunătățirea evaluării;
- Tratarea diferențiată și individualizată a elevilor;
- Asigurarea managementului clasei și dezvoltarea echipei;
- Împuternicirea (în limba engleză, „empowerment”) elevilor pentru reușita școlară și în viață;
- Diversificarea ocaziilor pentru dezvoltarea talentelor și obținerea performanțelor;
- Câștigarea și trăirea satisfacției profesionale (cadru didactic).

În efortul fascinant de cunoaștere a elevilor, vă propunem, pentru început, întrebări, cum ar fi:

- În prima zi de școală sau atunci când aveți elevi noi, cum vă prezentați?
- Ce-i încurajați pe elevi să spună celorlalți?
- Aveți exerciții preferate pe care le propuneți elevilor?
- Cum vă place să vă prezentați elevilor? Cum vă place să se prezinte elevii?
- Ce anume vă interesează cel mai mult?

- Credeți că sunt importante activitățile de cunoaștere a elevilor? Argumentați!
- Din experiența avută până în prezent, ce anume vă ajută să vă cunoașteți elevii?

Pentru a afla cele mai importante răspunsuri la întrebarea „Cum să ne cunoaștem elevii?” este necesar să vă asigurați că acest proces „s-a întâmplat” mai întâi cu propria persoană, prin participarea la activități formale/ informale/ nonformale de dezvoltare personală. Succesul acestui demers depinde de cât de mult ne cunoaștem pe noi, de cât de deschiși suntem în a răspunde onest și direct la întrebări legate de noi înșine, de cât de mult suntem dispuși să-i lăsăm pe ceilalți să ne cunoască, inclusiv pe elevi, de cât de mult am conștientizat, acceptat și depășit propriile frustrări personale și profesionale.

Cunoașterea fiecărei eleve/ fiecărui elev este una din cele mai importante provocări pentru un cadru didactic. Într-o abordare complexă și atractivă, *fiecare elev(ă) va fi tratat în mod special, ca o individualitate unică și nu ca parte a unui grup*. Responsabilitatea cunoașterii elevilor, *pentru a le descoperi și a le dezvolta potențialul, pentru a-i ajuta pe ei să se cunoască, pentru dezvoltarea încrederii în sine este „startul” pentru reușita activității educaționale*. Dezvoltarea materialelor de învățare adecvate nevoilor individuale și potențialului constituie baza formării abilităților utile în timpul școlii, dar mai ales după aceea.

Azi, elevii au nevoie de profesori care să-i ajute să se cunoască, să se descopere pe ei înșiși, dar care să-i ajute să descopere cunoașterea și „să înoate” în oceanul informațional, prin dezvoltarea competențelor celor 8 competențe cheie. (Competențele cheie pentru educația pe tot parcursul vieții, Cadru european de referință, 2004): 1. Comunicare în limba maternă. 2. Comunicare în limbi străine. 3. Competențe în matematică și competente elementare în științe și tehnologie. 4. Competențe în utilizare a noilor tehnologii informaționale și de comunicație (TIC). 5. Competențe pentru a învăța să înveți. 6. Competențe de relaționare interpersonală și competențe civice. 7. Spirit de inițiativă și antreprenoriat. 8. Sensibilizare culturală și exprimare artistică

Cunoașterea este putere. Cunoașterea elevilor, deși nu este o temă nouă, însă mereu actuală, reprezintă „puterea” pentru dezvoltarea unui management eficient al clasei și asigurarea de șanse egale/ echitabile, optimizarea procesului de predare-învățare în raport cu nevoile identificate, integrarea cu succes a copiilor cu CES, adaptarea la cerințele școlii, dezvoltarea fiecărui copil prin valorizarea particularităților psihoindividuale.

Mihai Golu consideră că următoarele principii sunt direcții de acțiune funcționale pentru profesorii și diriginții care investighează cunoașterea elevilor: • Abordarea unitară a personalității elevului (sistemul psihic uman); • Anticiparea dezvoltării personalității elevului (resursele de învățare); • Autodeterminarea personalității elevului (relații sociale, școlare, profesionale, personale).

În Dicționarul de Pedagogie (2000), se evidențiază *cunoașterea elevilor ca o premisă pentru individualizarea procesului de predare – învățare – evaluare: „acțiunea de adaptare a activității didactice la particularitățile fiecărui obiect al educației, care asigură o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială.”*

Exerciții de cunoaștere și autocunoaștere

Concepția despre sine se referă succint la percepția personală și percepția celorlalți despre sine. Eul cognitiv, Eul fizic, Eul social, Eul profesional, Eul emoțional, Eul spiritual sunt componente importante ale abordării procesului cunoașterii de sine și imaginii de sine, care durează, practic, toată viața. Succesele și eșecurile trăite, interacțiunile cu ceilalți, manifestarea calităților, caracteristicilor, valorilor, resurselor, intereselor, abilităților, competențelor, atitudinilor, etc. reprezintă oportunități pentru cunoaștere și autocunoaștere, pentru construirea propriei identități, a încrederii în sine, ca „miez” pentru asigurarea succesului la școală și în viață.

Din exemplele de activități prezentate mai jos, selectați pe cele care se potrivesc cel mai bine clasei, fie că vă aflați la debutul carierei didactice sau că aveți deja o experiență împreună, fie că sunteți diriginte, învățător sau predați o anumită disciplină. Este important ca în alegerea

activității, să ții cont de: nevoile elevilor, obiectivele propuse, situațiile noi, evenimentele clasei, istoria și cultura grupului. De asemenea, nu uitați că, de dumneavoastră depinde să asigurați un mediu securizant, de încredere, în care fiecare să se simtă acceptat, valorizat și nu judecat. În astfel de ocazii, se solicită elevilor propunerea și respectarea unor reguli, ca de exemplu: să ascultăm fără să întrerupem, să fim sinceri, să păstrăm confidențialitatea, să respectăm opiniile celorlalți, să acordăm feedback pozitiv, să manifestăm înțelegere și deschidere, să ne bucurăm împreună etc.

Aceste exerciții se pot aplica și în activitățile desfășurate cu cadrele didactice, la începutul/sfârșitul consiliilor profesionale, în sesiunile de training specializate, cu tema autocunoașterii/dezvoltării personale și profesionale, în întâlnirile de teambuilding (dezvoltarea echipei). Important este însă să conștientizați că elevii dvs. vor fi dispuși la deschidere spre cunoaștere și autocunoaștere, numai dacă cadrele didactice au beneficiat de „furcile caudine” ale unui proces de dezvoltare personală.

Exemplu de exercițiu: „Istoria/ legenda prenumelui”. Începeți prin a spune elevilor de unde aveți prenumele, a cui preferință a fost (a mamei/ a tatălui), ce semnificație are prenumele, dacă v-a plăcut întotdeauna sau cum altfel v-ar fi plăcut să vă cheme, dacă aveți un alint preferat/nepreferat, chiar porecla, dacă o cunoașteți. Care este tradiția în familie în alegerea prenumelui? Care este numele complet? Ce origini are numele tău? Dacă ați avea ocazia să vă schimbați numele, ce ați alege? Care este locul nașterii?

Acest prim pas va sparge sigur gheața și veți numi o elevă sau un elev care va continua în același mod. Se vor numi între ei până când ne vom asigura că s-au prezentat toți elevii participanți. Este și o modalitate pentru a-și reține prenumele (chiar puteți folosi ecusoane desenate de ei) și de a sesiza anumite preferințe ale lor pentru unii colegi.

Variante

- Creați acrostihul prenumelui, prin inserarea unei calități care să înceapă cu fiecare literă acestuia (de exemplu, Maria: **m**odestie, **a**tenție, **r**igurozitate, **i**nteligentă, **a**ltruism)
 - Elaborați un eseu despre prenumele meu.
 - Investigați ce personalități au purtat prenumele vostru.
 - Scrieți o anagramă a numelui.
 - Scrieți numele într-o formă creativă. Folosiți culorile, scrisul diferit, modele trănzite.
- Desenați ceva special, așa cum sunteți și voi!
- Atașați un mic desen, o fotografie (care va fi returnată) lângă nume și prenume.

Important!

Dacă cineva nu se simte pregătit să răspundă, nu insistați. Eventual, reveniți cu delicatețe la final. Faceți un efort și rețineți prenumele tuturor elevilor, ca să creați o atmosferă destinsă, calmă, caldă, propice pentru inițierea activităților de cunoaștere.

Întotdeauna să vă adresați elevilor prin apelarea prenumelui. Un exercițiu util este folosirea apelării prenumelui și în cancelarie, între cadre didactice, între cadre didactice și conducere, pentru eliminarea practicilor birocratice și dezvoltarea unei culturi organizaționale centrate pe învățare, fără discriminări și prejudecăți (vârstă, gen, religie, pregătire profesională, cultură, etc.), privite ca obstacole în comunicarea autentică dintre angajații școlii/liceului și implicit în obținerea de performanțe.

„Eu, o pagină de ziar”

Deschideți o discuție printr-un scurt brainstorming despre ce este un ziar. Notați toate ideile pe tablă/ flipchart. Care este utilitatea unui ziar? Care este ziarul preferat? Ce pagini preferă să citească, ce articole? Fiecare elev(ă) primește câte o pagină de ziar și coli de hârtie de dimensiuni diferite pe care să scrie articole de prezentare despre ei înșiși. Le vor lipi, apoi, pe pagina de ziar primită, așa cum ar dori să fie dată la tipar. Este, în mod practic, matricea paginii. Se vor afișa toate ziarele pe un perete și se vor citi, după metoda turul galeriei. Subliniați, la final, unicitatea și ineditul prezentărilor, care derivă, în mod evident din personalitatea fiecăruia.

Variante

- Eu, o pagină dintr-o carte

- Capitolele importante din viața mea
- Prezentare într-o scrisoare despre „Cine sunt eu?”

Din acest exercițiu se va concluziona faptul că fiecare persoană este specială și diferită. Este o modalitate pentru câștigarea respectului față de elevi, dar și a promovării imaginii de sine pozitive. Lipsa informațiilor poate genera confuzii, prejudecăți, iar informațiile eronate și incomplete despre cineva „se dizolvă” atunci când există implicare responsabilă într-un proces de cunoaștere și investigare reciprocă asupra valorilor personale.

Exercițiu: „Am pasiuni/ hobby-uri, deci exist!”. Fiecare elev(ă) își va realiza, de preferat pe o hârtie colorată, o „carte de vizită” originală prin care va putea face cunoscute celorlalți colegi preferințele sale de petrecere a timpului liber. Odată prezentate cărțile de vizită, ele pot fi expuse. O modalitate mai antrenantă poate fi și afișarea acestora pe unul dintre pereții clasei, urmând ca, pe rând, să descopere despre cine este vorba în acea carte de vizită. Opțional, copiii pot crea și colaje autoportret din diferite materiale: textile, plastice, cartoane, seminte, etc.

Solicitați elevilor să aducă și să prezinte informații despre pasiunea/ hobby-ul lor, obiecte concrete ale pasiunii/ hobby-ului, colecția. De exemplu: colecții de timbre, ziare, cartele de telefon, șervețele, filme, fotografii, plante, animale, jucării. Colegii vor avea dreptul de a pune întrebări pentru clarificare și pentru a afla cât mai multe detalii despre activitățile preferate. De când datează pasiunea/ hobby-ul? Cine/ ce i-a inspirat? Care sunt resursele? Cu ce îi ajută pasiunea/ hobby-ul lor în viața de zi cu zi, la școală? Prezentați și dvs. activitățile preferate, interesele și pasiunile/ hobby-urile de când erați elev(ă), fără a le uita pe cele din prezent.

Interesele, pasiunile/ hobby-urile constituie un capitol de bază pentru construirea identității vocaționale. De aceea trebuie investigate și încurajate să fie exprimate. Acest exercițiu oferă date despre valorile personale ale elevilor, despre resursele pentru alegerea carierei și motivația pentru învățare.

Exercițiu: „Zoom Foto”. Explicați expresia „Zâmbiți, vă rog!” invariabil rostită de cel care vă face o fotografie. Solicitați anterior copiilor să aducă pentru această activitate o fotografie preferată din albumul personal, prin care ei se pot face cunoscuți cel mai bine colegilor. Pot fi fotografii de la evenimente semnificative pentru ei, cu o persoană anume, cu familia, din prima zi de școală sau... prima lor fotografie. În cazul în care copiii doresc, puteți reveni la această activitate periodic.

Creați un spațiu care să devină special destinat acestor expoziții de fotografii și pe care să-l reînnoiți de fiecare dată, ca „amprentă vizuală” la situațiile de viață deosebite sau mai speciale la care au participat elevii. Nu uitați fotografia dumneavoastră! Realizați pe o coală de flipchart sau pe un perete din clasă, cu fotografiile aduse, un colaj – fotografia de grup a clasei.

Sentimentele de încredere și competență pe care le avem despre noi înșine, se datorează, nu în mică măsură, calităților și deprinderilor personale, dar și, în mare măsură, suportului și încurajării ce vin din partea celorlalți. Eficiența depinde și de ceilalți. Prin prezentările fotografiilor personale, elevii au ocazia de a se cunoaște pe ei și de a-i cunoaște pe ceilalți, de a dezvolta coeziunea grupului clasă.

Exercițiu: „Eu–Eu, Eu– Ceilalți, Eu Ideal! Solicitați copiilor să dezvăluie răspunsurile, mai întâi, în perechi (colegul/a de bancă, cineva din clasă cu care comunică mai greu/ușor) la întrebările: Cum mă văd eu? Cum mă văd ceilalți? Cum aș vrea să fiu? Cine va dori, va prezenta „produsele” și întregii clase. Discutați cu copiii la ce întrebare le-a fost mai ușor să răspundă și la care, cel mai dificil. Realizați sarcina verbal, în scris (eseu, poezie, ghicitoare, autobiografia, caracterizări libere, etc.) sau grafic (desen, caricatură, pictură, colaj, modelaj, etc.).

Exercițiu: „Eu Altfel”: Alegeți un animal, o persoană, un obiect, o plantă, etc. cu care vă identificați și prezentați clasei propriile idei, apoi solicitați colegilor impresiile lor. „Cum mă văd eu? Cum mă văd ceilalți? Cum aș vrea să fiu?” sunt întrebări ale căror răspunsuri dezvoltă relația cu sinele, relația cu ceilalți și importanța proiectării propriului Eu, aspecte care influențează istoria personală a fiecăruia. Profesorii au responsabilitatea de a propune astfel de activități de auto/intercunoaștere pentru a dezvolta imaginea de sine pozitivă și a crește spiritul de echipă al clasei.

Exercițiu: „Vânătoarea de asemănări sau deosebiri” Oferiți copiilor un set de întrebări (tablă/ flipchart/ fișă de lucru) de exemplu: „Cine are doi frați?”, „Cui îi place culoarea portocalie?”, „Cui îi place să danseze?”, „Cine preferă matematica?”, „Cine petrece un timp exagerat de mult la computer?”, „Cine are o agendă de lucru?”, „Cine are o pasiune neobișnuită?”, „Cine crește un animal de casă?”, „Cine are încredere în sine?”, „Cui îi place să lucreze în echipă?”, etc. Pentru fiecare întrebare, copiii observă și notează cu cine au răspunsuri comune/ diferite. Se analizează, la final, asemănările și deosebirile: „Un lucru, numai unul pe care vreți să-l știți despre mine!” „Cartea de vizită personală” „Montaigne rousse sau Evenimente pozitive și negative pe linia vieții”.

Acest exercițiu ne ajută să aflăm ce avem în comun cu ceilalți și ce ne deosebește. Prin autoevaluare, în comparație cu ceilalți, ne descifrăm pe noi înșine și aflăm cât de speciali și unici suntem. A fi unic este un alt cuvânt pentru a fi diferit. Este important acest demers pentru a deveni persoane cu abilități de comunicare, cu încredere în sine, flexibile, implicate, active, cu voință de a învăța, responsabile, ferme, capabile de a lua decizii, de a lucra în echipă, de a rezolva situații problemă, curajoase, ambițioase și cu mentalitate de învingători.

Exercițiu: „Împreună, reușim!” Fiecare copil primește o petală împărțită în două și notează răspunsurile la întrebările Ce primim? Ce oferim?. Apoi, pe rând, vor lipi petalele pe o foaie de hârtie sau poster pe care este desenată o floare uriașă, în al cărei centru se scrie: „Când suntem uniți, înflorim!”, „Împreună vom înflori!” O altă variantă este scrierea pe frunzele unui copac/ celulele unui fagure de miere a numelui și a unei calități a fiecărui copil. Ideea este ca fiecare simbol al clasei, floare, copac, fagure de miere sau altceva să fie ceva original și distinct pentru fiecare clasă.

Variante

- Alo, ce fel de profesor sunteți/ preferați? Alo, ce fel de elev sunteți/ preferați? (joc de rol)
- Rucsacul calităților cadrului didactic/elevului
- Întrebări și răspunsuri (Questions and Answers) pentru elev, pentru cadru didactic.

Obiectivul acestui exercițiu este de a evalua atmosfera din clasă și atitudinea elevilor în echipa clasei din care fac parte. Este important modul în care este perceput cadrul didactic de către elevi din perspectiva implicării: propune exerciții, este creativ, manifestă disponibilitate, nu se simte frustrat că pierde controlul, înțelege că numai așa procesul de predare-învățare va fi eficient. Dacă observați că elevii au dificultăți în a identifica caracteristicilor mai sus amintite, propuneți activități de îmbunătățire a mediului de învățare.

Exercițiu: „Discurs de Oscar”. Realizați un mic podium în clasă, sau aduceți un covoraș roșu (sau de altă culoare). Prezentați-l ca fiind locul persoanelor importante, cărora li s-au întâmplat situații/ evenimente deosebite. Acesta va fi cadrul pentru a prezenta un discurs (în limba engleză „speech”). De exemplu: „Vă mulțumesc că m-ați ales pe mine, semn că apreciați la mine...” „Sunt o persoană importantă pentru că...” „Sunt mândru(ă) de mine, deoarece tocmai...” „Povestea succesului meu este...”

Fiecare copil are maxim 5 minute pentru a pregăti un discurs convingător pentru colegi, urmând să-l rostească pe podium/ covoraș, în fața clasei. Opțional, se poate vota cel mai apreciat discurs.

Scrieți un e-mail de mulțumire pentru un cadru didactic sau adresat unui elev!

Cereți elevilor să se deseneze. Indicați pe paginile desenate cele mai importante lucruri. Folosiți numai imaginile, deloc cuvintele. Colectați toate desenele. Fiecare elev va extrage un desen la sorți și-l va prezenta așa cum crede. Autorul originalului va confirma veridicitatea prezentării. Cereți elevilor să vă deseneze. După aceeași procedură ca cea de mai sus, desenele despre cadru didactic se vor strânge într-o cutie și se vor prezenta. Este o șansă importantă pentru cadru didactic de a afla cum este perceput de elevi.

Elevii nu se pot „deschide” pentru activități de cunoaștere decât dacă:

- Solicitați prezentarea lor
- Încurajați, lăudați, acordați „credit”
- Dezvoltați încrederea în sine

- Apelați elevii pe numele mic, prenumele
- Comunicați cu întreaga clasă și cu fiecare elev
- Decorați clasa, holurile, cancelaria
- Manifestați calm, fermitate și creativitate
- Implicați elevii în activități de echipă
- Oferiți împreună serviciile comunității
- Stimulați curiozitatea
- Pregătiți lecțiile și folosiți strategii interactive
- Delegați sarcini și responsabilități clare
- Solicitați și acordați feedback (idei și sugestii)
- Instituiți evenimente speciale în clasă și-n școală
- Zâmbiți și râdeți

Exercițiu: „Experiment științific” La începutul anului școlar sau pe parcursul acestuia, orice profesor poate propune elevilor săi un experiment științific, numit „Cine este...?” După clarificarea conceptului de experiment științific, fiecare elev va avea de studiat pe parcursul unei săptămâni un coleg/ o colegă: interese, abilități, atitudini, pasiuni/ hobby-uri, trăsături, activități, caracteristici, abilități, aptitudini, puncte de îmbunătățit, visuri, etc., idei ce vor fi notate într-un jurnal științific. Numele persoanei pe care o vor avea de studiat va fi știută prin tragere la sorți sau scrisă pe un bilețel, în mod secret.

Cercetătorul va trebui să fie cât mai discret, pentru a nu influența comportamentul subiectului. Poate realiza ceea ce se cheamă portofoliul de cercetare, evidențele care vor demonstra ideile notate în jurnal: imagini, poze, citate exacte, produse ale activității. La finalul săptămânii, fiecare cercetător va prezenta observațiile înregistrate, într-o conferință științifică.

Pentru cercetarea cea mai acurată (care să corespundă realității confirmate de subiectul investigat) se vor acorda „premiu pentru cunoaștere”. Fiecare efort va fi premiat prin mici surprize: fructe, insigne, consumabile, diplome, etc. Propuneți același exercițiu și pentru cadre didactice, echipa managerială a școlii.

Vizionați și comentați filmul „Efectul razelor Gamma asupra anemonelor“. Elevii iubesc să descopere, să fie detectivi, să se joace, chiar și adolescenții, atât de sofisticată emoțional. Este un mod interesant de a ne cunoaște unii cu ceilalți și de a afla lucruri importante sub formă de jocuri interactive. Nu uitați de fiecare dată să analizați aceste experiențe pentru a le conștientiza. O imagine face cât o mie de cuvinte.

„Cercetarea” elevului, realizată prin diferite metode clasice (observația, chestionarul, fișa școlară, teste psihologice, sociometrice, măsurători antropometrice, biografia, autobiografia, analiza produselor activității, experimentul, etc.), dar și tehnici empirice (activități de autocunoaștere/ intercunoaștere, jurnal, observații spontane, consemnări factuale, etc.) pune în valoare „faptele și informațiile” semnificative despre stadiul și evoluția personalității acestuia. Este important ca mediul de observație să fie holistic, din perspectivă globală: clasă, școală, familie, comunitate, grup de prieteni, etc., astfel încât să nu se piardă nimic din complexitatea personalității persoanei investigate.

Atenție la folosirea testelor psihologice! *Acestea sunt aplicabile elevilor, părinților și cadrelor didactice numai de specialiștii acreditați în psihodiagnostic de Colegiul Psihologilor, numai dacă sunt etalonate, standardizate și validate pe populația din R.M. pentru segmentul de vârstă respectiv. Nu etichetați, un diagnostic greșit poate dăuna evoluției unui copil, obținerii performanțelor și dezvoltării ulterioare.*

Nivelul de realizare a unor capacități psihologice (atenția, memoria, limbajul, gândirea, temperamentul, inteligența, caracterul, etc.) se raportează la baremul de normalitate prin indicatorii obținuți. Identificarea resurselor de progres și elaborarea planului de acțiune sunt sarcini de bază pentru cadru didactic, pentru echipa de intervenție, cadre didactice, diriginți, colegi, părinți, psihologi, pedagogi, logopezi, manageri școlari, asistenți sociali, etc.

De exemplu, în cazul copiilor cu ADHD (Deficit de Atenție/ Tulburare Hiperkinetică 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). Deoarece majoritatea copiilor manifestă simptome de inatenție, impulsivitate, hiperactivitate, diagnosticul de ADHD poate fi stabilit numai de către un specialist, și anume medicul psihiatru. (www.adhd.ro)

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.

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. La apariția primelor manifestări specifice, contactați părinții. Ca și cadru didactic, jucați un rol esențial în diagnosticarea și urmărirea copilului cu ADHD. (www.adhd.ro)

În școlile și liceele din UE, SUA, Australia, Canada inclusiv în unele școli private din România se practică elaborarea unor rapoarte de evaluare a elevilor sau a unor portofolii, care cuprind date despre :

- nivelul performanțelor academice
- gradul de dezvoltare a unor aspecte ale personalității (nivel cognitiv, nivel emoțional, nivel comportamental)
- punctele tari, punctele slabe ale elevilor
- resursele personale
- fișe de lucru, produse ale activității
- sugestii și recomandări, obiective de dezvoltare
- mesaj cheie personalizat
- semnăturile celor implicați: diriginte/ tutore, directorul/ directoarea școlii, consilierul/ consiliera școlar(ă)

Țineți cont de particularitățile de vârstă ale copiilor, acumulați date necesare cunoașterii individuale ale elevilor, implicați toți elevii, folosiți metode variate, acordați sarcini diferențiate, responsabilizați elevii pentru propriul comportament, oferiți alternative de acțiune și modele de viață, manifestați un comportament empatic, ajutați elevii să se cunoască, antrenați-i în diverse activități școlare și extracurriculare, investigați interesele, importante în alegerea carierei, respectați toți elevii, nu-i umiliți, cunoașteți fiecare elev, în mod direct, formați abilități de învățare și un stil de viață sănătos, observați permanent sănătate fizică, mentală, emoțională a elevilor, precum și dificultățile comportamentale, emoționale și sociale, observați și consemnați datele, modificările, progresele din evoluția conduitei elevilor, evidențiați elevii pentru progresele obținute, organizați întâlniri cu factorii implicați în educația copilului, analizați împreună cu elevii situațiile conflictuale apărute, etc.

„Responsabilii” cunoașterii elevilor sunt practic toți actorii educaționali, specializați sau mai puțin specializați în domeniul acesta: profesorii consilieri (psihologi, pedagogi, sociologi), profesorii diriginți, cadrele didactice, părinții, colegii, etc.

În procesul de cunoaștere al elevilor, instruirea/educația diferențiată este răspunsul pe care-l dă cadrul didactic diversității de manifestare a elevilor. Astfel:

- conținutul, procesul, produsul și mediul de învățare se poate diferenția după profilurile de inteligență, nevoile și interesele elevilor;
- parcurgerea materiei se poate face în conformitate cu ritmurile diferite de învățare ale elevilor;
- evaluarea este văzută ca un proces formativ, permanent, continuu.

Analiză comparativă între practicile tradiționale și cele diferențiate

Practici tradiționale	Practici diferențiate
Diferențele dintre elevi sunt evidențiate doar atunci când devin problematice pentru a se lua măsuri disciplinare.	Se observă manifestarea elevilor la ore, a modului în care recepționează, reacționează și valorizează conținutul, procesul și produsul învățării.
Elevii sunt nu sunt diferențiați după potențialul lor biopsihologic.	Procesul de predare, învățare și evaluare este corelat cu potențialul cognitiv și emoțional al elevilor.
Activitățile de învățare sunt aceleași pentru toți, gradele de complexitate sunt diferite dar administrate tuturor, nediferențiat.	Se are în vedere implicarea elevilor în procesul de instruire prin activități de învățare diferite, cu grade de complexitate diferite.
Învățarea se realizează prin competiție pentru ierarhizare.	Se creează oportunități de autoevaluare. Elevul intră în competiție cu el însuși.
Succesul nu este văzut ca finalitate a unui proces individual de dezvoltare și nici nu este pus în valoare pe parcursul procesului aând ca reper propria dezvoltare a elevului	Se pune în valoare succesul individual al elevilor.
Resursele sunt tratate ca obligatorii și unice pentru uzul întregii clase. Timpul de lucru este același pentru toți.	Se folosesc resursele de spațiu și timp în mod flexibil. Se gestionează timpul în conformitate cu nevoile elevilor.
Au prioritate obiectivele curriculare de la care se pleacă în proiectarea activităților de învățare.	Activitățile de învățare și mediul de învățare se ajustează și se proiectează în funcție de cel care învață.
Se lucrează cumateriale didactice diverse care se folosesc pentru toată clasa în funcție da sarcina de lucru și nu de nevoile elevilor.	Sunt utilizate materiale didactice diverse.
Se folosește un registru de metode și procedee de instruire fără a le corela cu nevoile și interesele elevilor,numai în conformitate cu cerințele curriculare.	Se folosește un meniu instrucțional diversificat.
Evenimentele sunt prezentate de către cadrul didactic .dacă perspectivele prezentate sunt multiple nu se corelează cu nevoile elevilor ci cu aspecte de ordin academic.	Sunt respectate perspectivele multiple asupra ideilor și a evenimentelor.
Evaluarea nu se bazează pe criterii, este normativă.	Evaluarea se face cu metode multiple. Autoevaluarea este una din metodele principale de evaluare.
Emoțiile elevilor nu sunt valorizate, identificate și educate.	Se urmărește și dezvoltarea emoțională a elevilor.
Elevilor li se distribuie sarcini de lucru obligatorii. Opțiunea individuală nu intră în strategia de lucru.	Elevii beneficiază de opțiuni multiple în alegerea sarcinilor de lucru.

Această analiză comparativă ne arată valențele pe care le poate avea cunoașterea elevului în procesul de instruire. Reflecția individuală, autoevaluarea respectiv modul în care ne implicăm în cunoașterea propriului demers didactic este calea prin care se pot aplica în mod coerent toate aspectele privitoare la cunoașterea elevului.

În spiritul celor recomandate lista cu întrebări orientative de mai jos este menită să faciliteze procesul de autocunoaștere.

Întrebări orientative pentru dezvoltare personală și dezvoltare profesională

În funcție de răspunsul care se dă la următoarele întrebări se recomandă adaptarea demersului didactic pentru fiecare unitate de învățare:

- *Voi evalua elevii cu privire la interesul și nevoile lor față de tema unității de învățare?*
- *Voi facilita formularea obiectivelor lecțiilor și prin metoda proiectului în așa fel încât grupuri de elevi cu interese, abilități și cunoștințe diferite să poată să aprofundeze tema respectivă din perspective diferite?*

- Voi realiza activitățile de învățare în mod diferențiat după interesul manifestat față de tema respectivă în conformitate cu teoria inteligențelor multiple?
 - Voi avea în vedere lucrul diferențiat prin elaborarea de sarcini de lucru diferite și timp de lucru diferit pentru stiluri de învățare diferite?
 - Voi realiza activități de aprofundare a subiectului prin investigarea acestuia din perspective diverse?
 - Voi alege acele metode și tehnici de lucru care să ofere oportunități diferite de explorare a conceptelor sau de dezvoltare a abilităților?
 - Voi diversifica interacțiunile dintre elevi după interesele sau nevoile lor manifestate?
 - Voi avea în vedere ca rezolvarea de probleme să o realizez din perspective multiple?
- Acestea sunt doar câteva întrebări conduc spre elaborarea strategiei de diferențiere a instruirii după potențialul bio-cognitiv al elevilor care de altfel se constituie ca un criteriu de diferențiere.

3.1.1. Climatul educațional în clasa de elevi: clasă-grup social; relațiile învățător-elev asupra climatului clasei; organizarea clasei; coeziunea și sintonicitatea clasei

Clasa de elevi ca grup social. I. Nicola (1974) susține că, prin activitatea sa specifică, pe care o inițiază și o desfășoară, învățătorul-diriginte: predare-învățare-evaluare, este preocupat de crearea unei atmosfere, a unui *mediu educogen*. Acesta împreună cu profesorii-cadre didactice de predare a disciplinelor curriculare secundare, în relațiile cu elevii lor, trebuie să creeze o atmosferă caldă, familială, de sinceritate, înțelegere, afecțiune și încredere reciprocă, să le insuflă acestora dragoste, siguranță și optimism, să le creeze posibilități de integrare socială, orientare școlară și profesională.

În acest context, conform *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general din RM (2018)* la domeniul de competență 2. *Mediul de învățare* „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ” prin indicatorii: creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței; asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor; organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

Din perspectiva dată stabilim că, învățătorul trebuie să creeze un *climat atractiv* pentru elevii săi, un **mediu educațional** care să favorizeze *învățarea eficientă*, un *mediu relațional* care să conducă la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor – *să formeze clasă ca grup social*.

Abordările de specialitate (M. Zlate, A. Neculau, N. Radu, E. Păun) susțin că unul dintre *grupurile* cele mai *semnificative sociale* din *viața copilului* este *clasa de elevi*. Ea satisface cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, de altul, nevoia de participare, nevoia de protecție, de securitate. Acest grup se perpetuează de-a lungul câtorva ani și are o imensă influență asupra membrilor săi, conturând personalitatea.

Deci, **clasa de elevi** este un **microgrup social** cu funcții foarte importante de socializare și adaptare. Este un laborator natural pentru *experimentarea și exersarea calităților sociale și a deciziilor în grup*. Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul), ale caror *raporturi* sunt *reglementate oficial de tipul sarcinii și de normele de funcționare* (Neculau, 2007, p. 105). Viața colectivă în mediul clasei *dezvoltă*, treptat, gradat *valori, norme, convingeri*, care exercită atât influențe cât și convingeri asupra membrilor grupului. Împlinirea unor sarcini comune determină *relații funcționale de interdependență*. În acest context, profesorul deține un nou rol, acela de a gestiona această varietate de relații interpersonale.

Clasa de elevi (M. Zlate, 1982/2004) nu reprezintă doar o alăturare de indivizi asupra cărora influența educațională acționează separat, individual ci un colectiv, un **grup social în interiorul căruia permanent se „construiesc” relații interumane /interpersonale**, iar relațiile interpersonale după N. Radu (1974) au caracter etic și moral. Cunoașterea tipurilor de relații și interacțiunii interpersonale reprezintă un prim pas în succesul gestionării și armonizării lor. **În**

clasa de elevi se construiesc relații de intercunoaștere, de intercomunicare, relații socio-afective preferențiale și de influențare. (E. Guilane-Nachez, A. Mihai, V. Ilie, G. Albu). Literatura de specialitate elucidează următoarele *caracteristici psihopedagogice ale grupului școlar*: mărimea, compoziția, structura, interesele și obiectivele comune, sistemul de relații sociale și interpersonale, capacitatea de creativitate și sintonicitatea (G.Cole, I. Bontaș, B. Romiță Iucu, I. Nicola, D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga, S. Cristea ș.a.).

Clasa de elevi ca organizație trebuie să fie durabilă, evolutivă, dinamică, prin faptul că se construiește permanent în urma acțiunii concertate a celor implicați aici, iar învățătorul este considerat un conducător de grup preocupat de următoarele aspecte: profilul social al grupului; identitatea grupului; climatul emoțional și moral al grupului; atitudinile intelectual-școlare ale grupului și ale modurilor de rezolvare a problemelor.

Studiile de psihologie socială, centrate asupra dinamicii grupurilor, au pus în evidență faptul că interacțiunea institutor – elev nu este singura care influențează procesul cognitiv al copiilor deoarece:

- *climatul afectiv* din grupul informal are o importanță uriașă asupra participării elevilor la activitățile școlare;

- interacțiunile dintre elevi se reflectă în procesul de învățare.

Dacă școala tradițională a avut o atitudine reticentă și chiar a descurajat cooperarea dintre elevi, pedagogii contemporani o favorizează, deoarece grupul mediază relația dintre institutor și elev.

Relațiile elevului cu grupul – clasă influențează atât dezvoltarea personalității cât și randamentul activității de învățare.

Neculau și Zlate (1983) menționează ” procesele specifice clasei de elevi ca grup:

- procesul de realizare a sarcinii-dacă îndeplinirea sarcinii apropie grupul de scopul său, membrii vor fi motivați să depună eforturi pentru realizarea ei;

- procesele afective – atracția dintre membrii grupului constituie o condiție fundamentală a performanțelor școlare, înalte, reprezintă o sursă de satisfacție personală și un factor a coeziunii grupului;

- procesul de influență –care asigură uniformitatea comportamentelor. ” 2

La nivelul clasei, climatul este perceptibil, fiind în mod empiric definit ca stare afectivă, atmosferă, moralul clasei. **Elementele ce caracterizează climatul educațional** sunt.:

- caracteristicile relațiilor sociale din clasă;

- comportamentele elevilor în situații școlare și extrașcolare;

- tipul de autoritate exercitat;

- gradul de ne/înțelegere între cadrul didactic și elevi .

Climatul clasei influențează percepțiile elevilor și ale institutorului și reflectă motivele pentru care elevii colaborează sau nu colaborează.

Împreună cu elevii pot fi definite cele mai prețuite caracteristici ale clasei. Respectul, responsabilitatea, grija față de ceilalți, cinstea, sunt câteva dintre valorile culturale la nivelul clasei. Fiind puși în situația de a urmări scopuri comune, de a lucra împreună, comunicând verbal sau prin alte mijloace membrii clasei devin conștienți că sunt o parte a ei. Fiecare are nevoie să aparțină unui grup și să se simtă folosit altora, respectat ca individualitate și valorizat.

Într-un asemenea mediu, elevii au un rol major în luarea unor decizii legate de procesul instructiv-educativ și în construirea unor grupuri educaționale.

Influența caracteristicilor relației învățător-elev asupra climatului clasei

Ioan Jinga remarcă **climatul educațional** ca un **ansamblu de condiții și factori** care **influențează comportamentul și starea de spirit ale elevilor dintr-o clasă și își pune amprenta atât asupra rezultatelor activității elevilor, cât și asupra atmosferei generale din clasă.**

Implicit climatul poate contribui la maximalizarea influențelor educative pozitive sau la minimalizarea unor posibile efecte negative.În mod inevitabil, actul explicit educativ, ca și actul

de instruire, se realizează încă din primele zile de Școală în contextul unor relații dinamice și al anumitor atitudini reciproce între educatori și elevi, profesori și elevi; între elevi și elevi, elevi și clasa de elevi. Acestea sunt relații multidimensionale, cu o pronunțată încărcătură psihologică, sociologică și pedagogică. Ele determină constituirea unui climat psihosocial, care poate favoriza sau defavoriza optimizarea activității explicit educative, organizată în afara lecțiilor. În funcție de climatul ce predomină în clasă:

- se vor elabora obiectivele educaționale;
- se vor proiecta situațiile de consiliere;
- va avea loc adaptarea elevilor la cerințele general stabilite;
- se vor elabora strategiile activităților explicit educative;
- se vor forma însușiri morale, trăsături de caracter, responsabilități;
- elevii sunt motivați pentru învățatură și tot ce se petrece în clasă;
- se va menține interesul elevilor pentru un parteneriat în acțiune ori va surveni o apatie pentru tot ce se petrece în jurul lor;
- se vor pune în evidență rezultatele educației exprimate prin comportamentul elevilor;
- va predomină sentimentul de siguranță și ocrotire în mediul în care elevii își desfășoară activitatea sau de apărare în unele situații de conflicte.

Pornind de la aceste considerații, se poate afirma că eficiența întregii activități educaționale este determinată în mod substanțial de climatul format în clasa de elevi.

Climatul favorabil amplifică posibilitățile pozitive ale elevilor. Iar climatul nefavorabil (negativ, blocant) descurajează, frânează, generează un moral scăzut, static, pesimist, marcat de dezacorduri, neînțelegeri și chiar ostilități între ei.

Multe dificultăți de învățare, carențe în pregătirea și educarea elevilor, în formarea colectivului clasei rezultă din relațiile defectuoase, încordate – dintre elevi, dintre educatori și elevi, dintre membrii echipei educative, profesori și elevi.

Promovarea unui învățământ formativ îl obligă pe învățătorul-diriginte să asigure instituirea unui climat favorabil dezvoltării personalității elevului.

Deoarece relațiile învățător-elevi se stabilesc în cadrul procesului educativ, în condițiile unei munci comune și unitare a învățătorului cu elevii, ele capătă anumite particularități ce le caracterizează (precum urmează în tabelul de mai jos).

Caracteristici ale relației învățător -elev	
Influența ei asupra climatului clasei	
Pozitivă	Negativă
<p>Învățătorul: Își identifică responsabilitățile în raport cu cele ale clasei. Manifestă dragoste, respect, încredere, simțul dreptății și al măsurii, exigență, grijă și interes față de elevi. Are tact pedagogic. Știe cum să organizeze munca individuală și în colectiv. Cunoaște elevii sub mai multe aspecte și îi tratează individual. Stabilește cu elevii relații dinamice, în funcție de vârsta copilului, nivelul de dezvoltare și situațiile concrete în care se desfășoară activitatea educativă. Este adeptul relațiilor de apropiere, principiale. Tinde să sporească continuu independența, inițiativa și creativitatea elevilor. Cooperează cu elevii, asigură relații de parteneriat.</p>	<p>Învățătorul: Se prezintă în fața clasei numai în calitate de organizator al activității. Este lipsit de orice vibrație emoțională, afectivă. Lasă ca activitatea clasei să se desfășoare la voia întâmplării. Nu cunoaște particularitățile individuale ale elevilor. Acordă prioritate relațiilor personale cu unii elevi, neglijându-le pe cele oficiale. Este adeptul liberalismului pedagogic, neagă orice intervenție autoritară a sa. Promovează relațiile de dirijare și ordine, pe severitate și admonestarea elevilor. Stimulează supunerea necondiționată. Insistă pe respectarea docilă, pasivă a cerințelor, a indicațiilor sale. Blochează exprimarea liberă a opiniilor, insistă</p>

<p>Încurajează manifestarea spontaneității. Promovează egalitatea Șanselor educaționale. Nu subminează demnitatea și încrederea în sine a elevilor. Nu stârnește teamă, ci impune stimă. Stimulează elevii să fie buni cetățeni, îi încurajează să se implice în viața comunității.</p>	<p>asupra memorării textelor, a conținuturilor, a rolurilor repartizate de el. Stimulează sentimentul de repulsie și etichetare între elevi. Subminează demnitatea și încrederea în sine a elevilor. Stârnește teama, neliniștea. Stimulează relațiile de conflict dintre elevi. Nu ține seama de experiența, interesul și judecata elevilor în atingerea obiectivelor propuse.</p>
---	--

Relațiile descrise mai sus nu sînt statice, ci dinamice - ele se îmbogățesc și se adîncesc permanent, se diversifică și se nuanțează în raport cu înaintarea copilului în vîrstă, cu dezvoltarea personalității sale, cu situațiile concrete în care se desfășoară procesul explicit educativ, cu climatul psihosocial de ansamblu în care se desfășoară procesul de învățămînt

Organizarea clasei. Interacțiunile sociale din interiorul clasei de elevi

Ioan Nicola definește **clasa de elevi** ca un **microgrup** specific alcătuit din **membri aproximativ de aceeași vîrstă, purtătorii unui anumit statut social, cel de elevi, ai unor particularități de vîrstă și individuale ce influențează în mare măsură calitatea interacțiunilor.**

Astfel, **clasa de elevi reprezintă o colectivitate cu un anumit grad de omogenitate, ceea ce face posibilă stabilirea întregului proces explicit educativ în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale elevilor.** O asemenea organizare asigură manifestarea rolului de conducător al educatorului în desfășurarea procesului explicit educativ și, în același timp, oferă posibilitatea formării unor convingeri, atitudini și conduite. Dar, pe fondul trăsăturilor psihofizice caracteristice diferitelor vîrste, elevii aceleiași clase se disting prin anumite particularități individuale.

Dintre cele care au o incidență mai mare asupra randamentului lor școlar, asupra comportamentului, pot fi amintite: dezvoltarea intelectuală, pregătirea dobîndită anterior, starea psihică, starea de sănătate, capacitatea de efort, nivelul de socializare ș. a.

Conform literaturii de specialitate (I. Jinga, T. Cosma, I. Damșa), *formarea colectivului clasei se caracterizează prin:*

- statute și roluri specifice ale membrilor săi;
- factori educativi care influențează pe fiecare dintre elevi;
- relații interpersonale ce pornesc de la elevi către colegi și colectiv, de asemenea, de la colegi (colectiv) către fiecare elev în parte;
- funcții diverse în colectiv, executate atît de liderii formali, cît și de cei informali, dar în maniere și cu efecte diferite;
- dinamica de dezvoltare și constituire inegală, trecînd prin trei etape distinctive ce se intercondiționează și se completează reciproc.

Principalele categorii de interacțiuni din clasa

Clasa este un grup formal dar...în interiorul unei clase de elevi există și relații interpersonale și psihologice (aspectul informal). Relațiile de prietenie sau de dușmănie, opiniile intime, convingerile, grupările spontane în funcție de afinități. Toate acestea sunt aspecte informale. Interacțiunile sociale din interiorul clasei de elevi pot fi analizate la două niveluri:

- relațiile profesori-elevi; relații în plan vertical;
- relațiile elevi-elevi; relații în plan orizontal.

Relatiile dintre elevi

În interiorul clasei de elevi relațiile sunt foarte complexe și...uneori complicate. Iată o clasificare a tipurilor de relații:

1. Relații interpersonale (de intercunoaștere, de intercomunicare, socio-afective)

Aici interacțiunile din interiorul unui grup pot fi de mai multe tipuri:

- relații de cooperare – elevii colaborează pentru atingerea unui obiectiv comun;
- relații de competiție – individul sau subgrupurile rivalizează cu ceilalți sau cu alte subgrupuri pentru dobândirea unei anumite poziții în cadrul clasei sau a superiorității;
- relații de coacțiune – când fiecare lucrează în prezența celorlalți, fără însă a se interesa de conținutul muncii acestora;

- relații de conflict – indivizii/subgrupurile se află în opoziție;

Aceste tipuri de relații produc schimbări și la nivelul fiecărui membru al grupului :

- acomodarea (ajustarea reciprocă);

- asimilarea (transfer reciproc de gusturi, mentalități etc.);

- stratificarea (ierarhizare a partenerilor în funcție de statutele deținute);

- alienarea (îndepărtarea de ceilalți, retragerea în sine, ruperea relațiilor)

2. Relațiile dintre grupurile de elevi

- grupuri de apartenență

- grupuri de lucru

- grupuri de referință.

Elevii manifestă tendința de a evalua sistematic propriul grup mai favorabil decât pe cel exterior. Astfel observăm:

- **Atitudinea tip „Soarta comună”** - persoanele care compun grupul extern se află într-o situație socială similară, urmează să primească aceeași “răsplată” pentru eforturile depuse, participarea la competiție va avea aceleași efecte ca și pentru cei din grupul de apartenență și, în aceste condiții, ar fi mai avantajos pentru ambele grupuri să coopereze.

- **Atitudine tip competiție, confruntare.** Cu cât confruntarea dintre grupuri este mai acerbă, cu atât se produce o mai puternică identificare a individului cu grupul său de apartenență. Cu toate acestea, cercetătorii au constatat că exacerbarea diferențierii dintre grupuri, mai ales prin exces de competiție, generează un efect, aparent paradoxal, de amplificare a diferențierilor în interiorul grupului de apartenență, în sensul că se accentuează diferențierile dintre sine și ceilalți din interiorul propriului grup (J. C. Dechamps, 1988). Cu alte cuvinte, amplificarea sentimentului apartenenței la grup în situații de competiție nu garantează solidaritatea din interiorul grupurilor, astfel că bunele intenții ale unui profesor de a dezvolta “spiritul de grup” al fiecărui elev, prin instaurarea competiției între clase sau echipe, pot sta la baza obținerii altor efecte contrarii.

Etapele constituirii colectivului de elevi. Statusuri și roluri în clasa de elevi

Analiza proceselor de constituire a colectivului clasei de elevi permite identificarea următoarelor etape:

Prima etapă — de evaluare interpersonală. Colectivul nu este încă structurat, elevii încearcă să se cunoască, să afle cât mai multe informații unii despre ceilalți, pentru a ști cum să stabilească relațiile dintre ei; sînt preocupați de modul în care îi apreciază liderii formali și cei neformali ai clasei, de atitudinea față de ei a întregului grup. Reacțiile de contact dintre elevi sînt spontane. Educatorul este preocupat să cunoască fiecare elev, să-l ajute să se integreze în colectiv, însărcinările le adresează direct; urmărește cum se manifestă elevii în diverse situații educative; valorifică potențialul lor; stimulează dezvoltarea firească a fiecăruia.

A doua etapă — de constituire și încheiere a structurii socioafective. Se formează și se consolidează diferite structuri socioafective de comunicare formală și neformală, de conducere etc. Apar tensiuni, conflicte între elevi. Educatorul îi antrenează în formarea colectivului pe liderii formali și cei informali; însărcinările le încredințează prin intermediul lor; tinde să formeze sentimentul de responsabilitate a fiecărui elev, să-i familiarizeze în continuare cu regulile de ordin intern și urmărește însușirea și promovarea lor.

A treia etapă — de stabilizare a unei structurii socioafective dominante. Colectivul este structurat și se află într-un echilibru relativ favorabil; elevii cunosc obiectivele lui și tind să le realizeze; ei acționează în numele colectivului; se stabilește un parteneriat eficient în interiorul clasei și în exteriorul ei. Educatorului îi revine rolul de coordonator (moderator) al activității colectivului. Cerințele sînt înaintate atât de educator, cât și de colectiv.

În fiecare clasă elevii au o anumită poziție în raport cu ceilalți. Unii sunt acceptați, unii sunt ignorați, alții sunt respinși.

Aceste poziții sunt **statusuri**. **Statusurile** pot fi:

- pozitive (majoritatea colegilor îl preferă ca partener)
- negative (cei mai mulți colegi îi resping colaborarea)
- mixte (există colegi care îl simpatizează, dar și colegi care îl resping)
- izolate (atunci când elevul respectiv nu este nici preferat, nici respins, ci ignorat de majoritate)

Statusul se construiește în funcție de o serie de variabile ca:

- performanțele școlare obținute (elev premiant, elev mediocru, „repetent” etc.);
- inteligența sau alte aptitudini deosebite;
- performanțe deosebite obținute în alte domenii (de exemplu, sport, muzică);
- aspirațiile educaționale sau ocupaționale;
- educația, ocupația venitul părinților;
- aprecierea de care se bucură din partea profesorilor și a celorlalți membri ai clasei

Statusul real și statusul perceput

Între statusul real și statusul pe care elevul îl percepe, de cele mai multe ori există diferențe.

- De câte ori nu ai constatat că un elev se percepe altfel pe sine decât colegii?
- Există deci o diferență între statusul real și statusul perceput.
- De ce?

Pentru că statusul real este constituit independent și este obiectiv, în timp ce cel perceput este „o reprezentare mintală” subiectivă.

Există și excepții: coincidența deplină (tine de o anumită „luciditate relatională” și este rară) și diferența completă (este aberantă și poate crea grave probleme)

Liderii clasei de elevi

Cei ce se diferențiază de ceilalți prin responsabilități și roluri care le conferă prestigiu, putere și prin acestea, posibilitatea de a îi influența pe ceilalți devin lideri.

Apariția liderilor este legată de apariția diferențierii responsabilităților în cadrul grupului

Sarcina comună, nevoile personale convergente ale membrilor grupului și necesitatea colaborării (relațiile interpersonale) pentru realizarea lor sunt așadar cele trei dimensiuni ale vieții grupului care definesc o situație ce solicită un lider.

Grupurile eterogene, dezbinat, pot fi rezistente și să conteste decizia liderilor.

Grupurile omogene colaborează și ajută liderul în luarea unei decizii.

Funcțiile și calitățile liderilor

Liderul unui grup se afirmă și își menține poziția în măsura în care este apreciat de către membri să fie capabil să îndeplinească două categorii de funcții:

- funcții executive (de rezolvare).
- funcții de menținere (A. Neculau).

Funcțiile executive se referă numai la conducerea activităților grupului, a eforturilor acestuia de atingere a scopurilor.

Funcțiile de menținere ale liderului vizează activitatea acestuia de conservare a structurii existente a grupului.

Elevii „slabi” și inadaptații clasei. Abandonul școlar

Diferențierea pe care o facem uzual între „elevii buni” și „elevii slabi” are la bază criteriul performanțelor școlare, al reușitei în activitatea de învățare.

De ce unii elevi sunt „slabi”?

Pentru că sunt insuficient adaptați la cerințele instituției școlare.

Adaptarea „exprimă calitatea și eficiența realizării concordantei dintre personalitatea elevului și cerințele instituției școlare”

Cauzele cele mai frecvente, spun profesorii, sunt lipsa de motivație și nivelul scăzut de aspirație.

Profesorul da feed-back frecvent elevilor sai. Atunci când acest feed-back este negativ, se intensifică sentimentul de neputință, de izolare, de neîncredere în sine al elevilor, ceea ce va alimenta “cercul vicios” al descurajării și al aversiunii față de învățatură. Inconștient, printr-un mecanism de protecție a eului, asemenea elevi vor încerca să se detașeze emoțional de ceea ce se întâmplă în sala de clasă, disprețuind ceea ce li se propune să facă, stand de vorbă cu alți colegi sau arătând plictiseală.

Cronicizarea eșecului școlar, pe lângă alterarea imaginii de sine a elevilor în cauză, este descurajatoare și cauză a unui nivel scăzut de aspirație.

Aceasta este calea cea mai sigură spre **inadaptare**.

Cei mai mulți **dintre acești inadaptati** constata că nu pot face față unui sistem educativ obligatoriu, rigid și formal în cerințe, în cele din urmă, îl abandonează.

Abandonul. Absenteismul școlar

Absenteismul, insuccesul și eșecul școlar- predictorii ai abandonului școlar

Absenteismul școlar - problemă socială, determinată de caracteristicile socioculturale ale mediului de proveniență desemnând un tip de conduită evazionistă stabilă ce reflectă atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară.

Caracteristici

- fuga de la ore - problemă predominant emoțională (conduită de tip evazionist; evadare fizică și psihologică din situația percepută ca traumatizantă);

- manifestarea devianței școlare (semnal tardiv (cu întârziere) al existenței unor probleme);

- identificare scăzută cu obiectivele și aspirațiile grupului (de elevi)

Cauzele abandonului școlar sunt multiple și diverse.

a) Aspecte ce țin de personalitatea și starea de sănătate a elevului: motivație școlară scăzută; lipsă de interes; încredere scăzută în educația școlară; oboseală; anxietate;

b) Aspecte ce țin de familie, condițiile socio-economice ale familiei: sărăcia; stil parental indiferent, neglijent; familii dizarmonice;

c) Aspecte ce țin de contextul școlar specific (inclusiv relația profesor-elev): presiunea grupului; supraîncărcarea școlară; comunicarea defectuoasă elev-profesor; evaluarea subiectivă;

d) Particularitățile de vârstă ale elevilor:- la elevii mici - fuga de la școală cauzată de: stiluri parentale supraprotectoare, autoritare eșecul școlar, situații umilitoare.

Modalități de intervenție în cazul absenteismului școlar

- Monitorizarea, de către diriginte, săptămânală a absențelor elevilor pe fișa tip de monitorizare și prezentarea lunară a situației absențelor către conducerea școlii.

- Aplicarea unui chestionar privind absenteismul (dacă situația o impune).

- Centralizarea răspunsurilor la chestionar și identificarea principalelor cauze care au contribuit la situația de fapt (număr mare de absențe nemotivate)

- Schițarea unui plan de intervenție ținut pentru rezolvarea situației (identificarea de către diriginte a unor măsuri amelioratorii)

- Discutarea, în particular, a incidentului – căutarea împreună a unor soluții pentru evitarea repetării incidentului; consilierea psihologică individuală / a familiei.

- Cooperarea dirigintelui cu părinții; supravegherea discretă a prezenței elevului la școală, legătura permanentă cu dirigințele.

Coeziunea și Sinalitatea colectivului

Coeziunea unei clase de elevi exprimă măsura în care membrii ei sunt dispuși să renunțe la o parte din gratificările, opiniile și conduitele personale în favoarea grupului ca întreg. Ea presupune conștientizarea faptului că acțiunile și comportamentele fiecărui membru au consecințe directe sau indirecte, manifeste sau latente, pentru toți ceilalți.

Iata citeva **metode prin care se poate stimula creșterea coeziunii clasei**:

- crearea unui climat în care elevii să fie convinși că pot să își exprime opiniile și sentimentele lor în mod deschis și sincer; pentru aceasta profesorul îi va solicita sistematic să își exprime ideile și opiniile, pe care le va incorpora în discuțiile și activitățile clasei;

- crearea unor mecanisme prin care elevii pot să ajute la buna desfășurare a activităților

clasei

- promovarea unor valori sociale favorabile cooperării, împărțirii echitabile a sarcinilor;
- crearea unor oportunități elevilor clasei de a se ajuta unul pe altul (de exemplu, întrebând ”Cine are vreo problemă și crede că altcineva din clasa noastră ar putea să-l ajute să o rezolve?”);
- recunoașterea și menționarea publică, de fiecare dată, a celor care au contribuit cu ceva-oricât de puțin – la desfășurarea cu succes a unor activități ale clasei.

Pentru a măsura gradul de coeziune al clasei există instrumente sociologice foarte ușor de aplicat și prelucrat *Testul sociometric , sociograma*.

Ce este sintalitatea și ce loc ocupă ea în imaginea clasei de elevi? Același autor apreciază sintalitatea colectivului clasei ca un ansamblu de trăsături -l caracterizează, privit ca un tot, ca un întreg care se deosebește de alte colective- *sintalitatea*, înțeleasă ca personalitate a grupului respectiv și investigată în literatura de specialitate românească de profesorul Ioan Nicola, și problematica liderilor, care în cazul clasei poate fi un subiect extrem de delicat, mai ales la nivel de identificare, diagnoza și coordonare din partea cadrului didactic. Ambele subiecte solicită mai mult decât oricare. Sintalitatea surprinde deci ceea ce este propriu unui grup concret de oameni așa cum se manifestă în procesul viu al vieții sociale.

Analogia dintre personalitate și sintalitate se justifică dacă avem în vedere geneza și conținutul celor două categorii. După cum personalitatea rezultă din intensitatea și modul în care sunt dispuse diversele componente psihice, tot așa și sintalitatea derivă din conținutul și modul în care se manifestă diferitele trăsături generale într-un grup concret.

Sintalitatea desemnează, cu alte cuvinte, „individualitatea” unui grup, atât în ceea ce privește geneza și constituirea sa, cât și funcționalitatea acestuia, ca unitate relativ independentă. Din ce se constituie de fapt conținutul sintalității? S-ar părea la o privire superficială, că este vorba de un ansamblu de trăsături particulare, diferite radical de la un grup la altul. Cunoașterea lor nu ar fi posibilă decât printr-un studiu, de tip biografic, al grupului respectiv. În esență, conținutul psihosocial al sintalității este dat de modul în care reunește și exprimă diferite trăsături generale în cazul unui anumit grup, de nuanțele pe care le generează aceste trăsături în procesul devenirii sale și al relațiilor pe care le întreține cu mediul extern, cu societatea în ansamblul său. Întregind cele de mai sus putem spune că sintalitatea exprimă o realitate emergentă, expresie nemijlocită a interacțiunii dintre membrii grupului, a conviețuirii lor.

Personalitatea nu este deci un simplu receptor al fenomenelor grupale, ea îndeplinind un rol activ în apariția și cristalizarea lor. Pornind de la această interdependență complexă dintre sintalitate și personalitate vom putea elabora o metodologie adecvată în vederea cunoașterii multiplelor aspecte ale acestei interdependențe așa cum se manifestă ele într-un grup real și în același timp vom putea adopta o strategie eficientă de acțiune și intervenție în vederea ameliorării funcționalității și a amplificării eficienței sale.

Costatăm, sintalitatea este un concept operațional și metodologic care scoate în evidență particularitățile grupului ca un tot unitar și impune o viziune structural funcțională asupra relațiilor dintre grup și membrii săi.

Clasa de elevi reprezintă cadrul psihosocial al desfășurării activității instructiv-educative și tot odată un important mediu de comunicare și socializare. Sintalitatea desemnează „personalitatea grupului clasă” privit ca ansamblu dinamic sub raport structural, funcțional, relațional, interacțional sau poate reprezenta „totalitatea trăsăturilor ce caracterizează un colectiv concret privit ca un tot, ca un întreg prin care se deosebește de altele”.

Acceptarea lui ne obligă totodată să intervenim diferențiat, cu metode adecvate pentru cunoașterea grupului și a personalității fiecărui membru al său, după cum intervențiile ameliorative din exterior vor fi orientate nuanțat în funcție de cele două realități, individuală și grupală, și a interdependenței dintre ele.

Stabilim, cu cât colectivul va fi înzestrat cu o gamă din ce în ce mai variată de trăsături pozitive, cu atât climatul educațional va fi mai favorabil.

Pentru bunul mers al procesului educativ nu este suficientă cunoașterea particularităților individuale ale elevilor care formează colectivul clasei, ci ar mai trebui ca educatorul să

cunoască relațiile ce-i caracterizează pe membrii lui — relații care formează sintonia colectivului unei clase de elevi.

Cu cât educatorul va cunoaște mai bine sintonia colectivului clasei sale, cu atât el va dispune de un suport mai sigur al optimizării și perfecționării activității explicit educative, cu atât mai ușor va reuși să depășească neajunsurile formalismului și ale verbalismului, să impună desfășurarea unor activități participative, dinamice, concrete, practice și strâns legate de opțiunile elevilor, de cerințele vieții.

Cunoașterea și înțelegerea colectivului unei clase de elevi presupune:

- identificarea trăsăturilor particulare care o definesc în raport cu alte clase (inclusiv cele paralele);

- găsirea elementelor specifice ale clasei în cauză;

- definirea statutului pe care îl are fiecare elev în clasa lui; stabilirea "beneficiilor" educative pe care poate să le aducă parteneriatul educator-elev, elevi-educator, educator-colectiv de elevi, colectiv-elev; considerarea valorilor fundamentale pe care este întemeiată clasa de referință;

- identificarea trăsăturilor pozitive și negative din cadrul colectivului clasei;

- descoperirea elementelor care sînt preluate din modelul comun al școlii;

- definirea modelului comun de viață acceptabil pentru toți elevii clasei;

- descoperirea trăsăturilor specifice fiecărui elev pe care ei vor să le păstreze fără să contravină modelului clasei, obiectivelor ei fundamentale.

Dinamica grupului de școlari ai clasei

Realitatea socială se prezintă ca un sistem de grupuri (mai mari sau mai mici, formale sau informale) care construiesc norme și valori, distribuie poziții și exercită influențe.

Grupul joacă un rol crucial în evoluția persoanei, constituie cel mai important mijloc de socializare și integrare socială, contribuie decisiv la transmiterea valorilor unei societăți, oferă individului securitate, dar și mijloace de afirmare, răspunde nevoilor asociative și de apartenență ale ființei umane.

Prin dimensiunea sa interactivă, grupul se prezintă ca un mediu și mijloc de învățare a unor roluri sociale, formează competențe de evaluare a altora și poate contribui la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi.

Dinamica desemnează „ansamblul fenomenelor psiho-sociale ce se produc în grupurile primare și legile ce le reglementează” (A. Neculau)

Structura grupului mic

Definitorii pentru structura unui grup sunt:

- Mărimea grupului;

- Formarea subgrupurilor (unele constituite după funcțiile de îndeplinit în activitatea grupului, altele după afinitățile și atracția spontană dintre membri);

- Distribuția rolurilor între subgrupuri și între membri și cerințele normative;

- Structurarea puterii (ierarhia autorității) în grupul respectiv (diferențierile de status);

- Modelul de comunicare, concretizat în relațiile între subgrupuri și între membrii grupului (relațiile orizontale – între subgrupuri sau indivizi aflați la același nivel și cu același status, dar și relațiile verticale între subgrupurile sau membrii aflați în poziții ierarhice diferite).

Grupul școlar tinde să devină un colectiv. Aceasta devenire parcurge o serie de etape:

- Etapa evaluării interpersonale

- Etapa apariției unui nucleu

- Etapa extinderii nucleului

Funcțiile grupului mic. Funcțiile esențiale ale grupului mic sunt:

- Funcția de integrare – răspunde nevoii individului izolat de a fi acceptat de ceilalți, de a face parte dintr-o comunitate (familială, profesională, amicală);

- Funcția de reglementare a relațiilor inter-individuale – legată de capacitatea grupului de a arbitra relațiile dintre indivizi și de a interveni pentru a apăra individul atunci când nu mai sunt respectate anumite reguli convenite;

- Funcția de reglementare intra-individuală – privind nevoia de confruntare a imaginii de sine cu “oglinda socială a grupului”, pentru a ajunge la o mai corectă cunoaștere de sine;
- Funcția de securitate – corespunzătoare nevoii general umane de protecție și de manifestare în siguranță, conform felului de fi al fiecăruia

Modelul de relații al grupului poate să difere de la o funcție la alta. Procesele grupului mic. Principalele procese sunt:

- procesul de realizare a sarcinilor școlare
- procesul de comunicare
- procesul de influență

Procesul de realizare a sarcinilor școlare. Uneori grupurile sunt mai eficiente în învățare decât activitatea independentă.

Performanțele cu care sunt realizate de către grup sarcinile școlare depind de:

- Tipul sarcinii de învățare;
- Compoziția grupului (“factorul populație”);
- Interrelația funcțională în raport cu sarcina;
- Interrelațiile afective și socio-emoționale existente în interiorul grupului;

Procesul de comunicare. În interiorul grupului de elevi ai clasei pot exista mai multe tipuri de comunicare, care pot fi clasificate după:

- instrumentele de comunicare utilizate (comunicare verbală sau nonverbală)
- numărul persoanelor care comunică (comunicare în doi sau comunicare în grup)
- obiectivele urmărite (comunicare de consum-gratuită, din nevoia de a comunica cu cineva – și comunicare instrumentală – utilitară, cu scop bine precizat).

Ca proces de grup, comunicarea îndeplinește mai multe funcții:

• Creșterea uniformității informațiilor și a opiniilor pe întregul grup, la modul dorit, ceea ce favorizează coeziunea grupului;

- Imprimarea unui sens unic eforturilor grupului în realizarea obiectivului dorit;
- Valorizarea grupului prin exprimarea originalității sale și a specificului său;
- Rezolvă problemele grupului, face posibilă soluționarea lor și protejează față de exterior;
- Facilitează ca grupul să devină cadru de referință pentru individ (A. Neculau)

Procesul de influență

În fiecare grup există un sistem de presiune asupra membrilor acestuia, pentru a-și interioriza normele grupului și de a li se supune. Grupul exercită asupra fiecărui membru două tipuri de presiuni:

- Presiune normativă – pentru a se conforma la standardele și regulile grupului;
- Presiune informațională – pentru acceptarea punctului de vedere al grupului și a informațiilor considerate importante de către acesta.

Conformitatea la cerințele grupului aprobarea grupului căruia îi aparține, iar, pe de altă parte, nevoia de certitudine și de siguranță.

Cunoașterea clasei de elevi ca grup social

„Cunoscând potretul psihosocial al unui grup, punctele lui tari sau nevralgice, cei care lucrează cu grupurile sociale și-ar putea organiza mai bine propria lor activitate, ar putea asigura mai bine condițiile în care aceasta se desfășoară, astfel încât ea să dețină cât mai multe influențe educative”(M. Zlate)

Cunoașterea clasei ca grup are o triplă valoare: 1. praxiologică, 2. organizatorică, 3. diagnostică și prognostică.

Obiectivele cunoașterii clasei de elevi

- Cunoașterea gradului de omogenitate sau de eterogenitate a grupului clasei, prin obținerea unor informații legate de compoziția acestuia: număr de membri, vârstă, sex, mediu de proveniență, pregătire anterioară;

- Cunoașterea momentelor mai semnificative din evoluția grupului, de natură să explice caracteristicile sale actuale;

- Cunoașterea stadiului de socializare în care se află elevii clasei respective, pus evidență de sistemul de statusuri și roluri;

- Cunoașterea acelor proprietăți ale grupului care sunt definatorii pentru caracterizarea lui în termen de „sintalitate”, analogic celui de personalitate (grup unitar sau dezbinat, grup cooperativ sau refractar la cooperare, preocuparea dominantă pentru realizarea obiectivelor educative sau orientat cu preponderență spre satisfacerea nevoilor afective ale membrilor săi etc.);

- Cunoașterea principalelor fenomene de grup, care se manifestă în interiorul colectivului clasei, de exemplu, manifestarea coeziunii și consensului sau apariția unor tensiuni și conflicte, de ostilitate și agresivitate, precum și modul specific de reacție la aceste fenomene, prin adoptarea unor atitudini de toleranță, acceptare și adaptare ori de pasivitate, apatie, retragere, evaziune etc.;

- Cunoașterea particularității interacțiunii și comunicării dintre membrii grupului care se pot caracteriza prin gradul lor de extindere, caracter reciproc sau unilateral, eficacitate și influență, existența /inexistența unor rețele și structuri de comunicare folosite mai des în cadrul grupului, precum și a unor factori specifici de perturbare a comunicării.

Fișa de caracterizare a clasei este un document care conține concluziile investigațiilor asupra unei clase de elevi. Ea reprezintă o informare esențializată asupra caracteristicilor clasei respective.

Prezentăm o fișă de caracterizare a clasei elaborată de dl. Sorin Cristea de la Universitatea București.

I. INFORMAȚII GENERALE

1. Nr. elevi:.....; Nr. băieți:.....; Nr. fete:.....

2. Profesiile părinților/nr. cazuri;

...../

...../

3. Starea sănătății/ nr. cazuri

...../

...../

4. Situația la învățătură:

Mediile generale ale clasei în anii precedenți (anul/media):

•/.....

•/.....

•/..... Etc.

Mediile generale la disciplinele fundamentale:

• Limba și literatura română:.....;

• Matematica:.....;

• Biologia:.....; Etc.

5. Elevi cu aptitudini deosebite/domenii/ nr. cazuri

Aptitudini sportive/.....

Aptitudini artistice/.....

Aptitudini matematice/.....

Aptitudini tehnice/..... Etc.

Elevi care ridică probleme/ nr cazuri

Probleme sociale/.....

Probleme la învățătură/.....

Probleme comportamentale/.....

6. Starea generală de disciplină a colectivului:.....

7. Perspectiva colectivului:.....

II. DINAMICA GRUPULUI

1. Gradul de coeziune colectivului:

• Colectivul clasei este în formare (marcați situațiile constatate)

- Există un subgrup dominant format din foști colegi de clasă (nr. elevi.....);
- Există un subgrup secundar cu tendința de a se opune grupului majoritar, dominant (nr. elevi.....);
- Există mai multe subgrupuri labile (nr. subgrupuri/ nr. elevi...../.....
- Colectivul clasei este format
 - Alegerea modului de acțiune al grupului se face cu acordul total sau majoritar al membrilor?.....
 - Ajungerea la acord presupune discuții, confruntare de puncte de vedere?.....
 - Se constată o transformare a structurii interne a grupului atunci când se trece de la o sarcină la alta?.....
- 2. Scopul dominant imediat al colectivului.....
- 3. Scopul de perspectivă al colectivului.....

III. SPECIFICUL CLASEI CA MICROGRUP

• Procesele de influență a grupului asupra membrilor determină la cei mai mulți (marcați):

- Conformism (respectarea normelor de grup)
- Autonomie (independența în raport cu alte grupuri)
- Respingere/ acceptare a noilor veniți;
- Plăcerea apartenenței la grup
- Disponibilitatea de a acționa pentru grup
- Alte aspect

Metode și tehnici de cunoaștere a grupurilor.

- Observarea sistematică
- Tehnica sociometrică
- Testul sociometric;
- Sociomatricea;
- Sociograma;
- Indicii sociometrici;
- Autobiografia grupului
- Profilul psihosocial al grupului

3.1.2. Identificarea cerințelor educaționale speciale la elevii din clasă

Identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și, implicit, a cerințelor educaționale speciale este extrem de importantă din perspectiva intervenției timpurii, în rezultatul căreia deficiențele/dificultățile pot fi reduse sau chiar remediate.

În practica internațională există diferite proceduri de identificare a CES, aplicate de diferite organe de specialitate. Comună pentru toate metodologiile existente este necesitatea identificării precoce a problemelor și adresarea acestora specialiștilor.

În Republica Moldova, identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și cerințelor lui speciale de educație, se face de către organe/structuri specializate la nivel local/instituțional, regional și național.

Analiza problematicii prin prisma atribuțiilor sistemelor în procesul de identificare, referire și intervenție în cazul depistării copiilor cu probleme în dezvoltare demonstrează că legislația indică cel puțin doi actanți importați care se află în proximitatea familiei (și, respectiv, a copilului) și care trebuie să se informeze reciproc și să acționeze, în continuare, conform procedurilor prescrise: lucrătorul medical (medicul de familie/asistentul medical comunitar) și asistentul social comunitar. De regulă, lucrătorul medical este cel dintâi specialist care ar trebui să identifice eventuale probleme în dezvoltarea copiilor și să direcționeze părinții către instituțiile abilitate cu determinarea dizabilității, iar ulterior să refere copilul spre servicii de reabilitare/recuperare. Acest demers, în sine, nu este suficient, deoarece, de regulă, dizabilitatea copilului este asociată cu serioase probleme sociale și educaționale. Este necesară intervenția

intersectorială, astfel încât profesioniștii din diferite domenii să acționeze în comun, pentru a oferi copilului suportul necesar, în bază de principii integrate.

Realitatea demonstrează că evaluarea copiilor cu deficiențe în dezvoltare la o vârstă mică reprezintă o problemă majoră. Pentru mulți copii, identificarea dizabilității și direcționarea către serviciile competente se face abia după intrarea în sistemul de educație. În cazul în care în instituția de învățământ cadrele didactice suspectează că un copil are probleme de dezvoltare sau de învățare, acestea ar trebui să ia în considerare următoarele:

- Progresul în dezvoltare al diferitor copii este diferit. Este perfect normal ca unii copii să atingă anumite rezultate la anumite etape, iar alții mai târziu decât tendința generală.

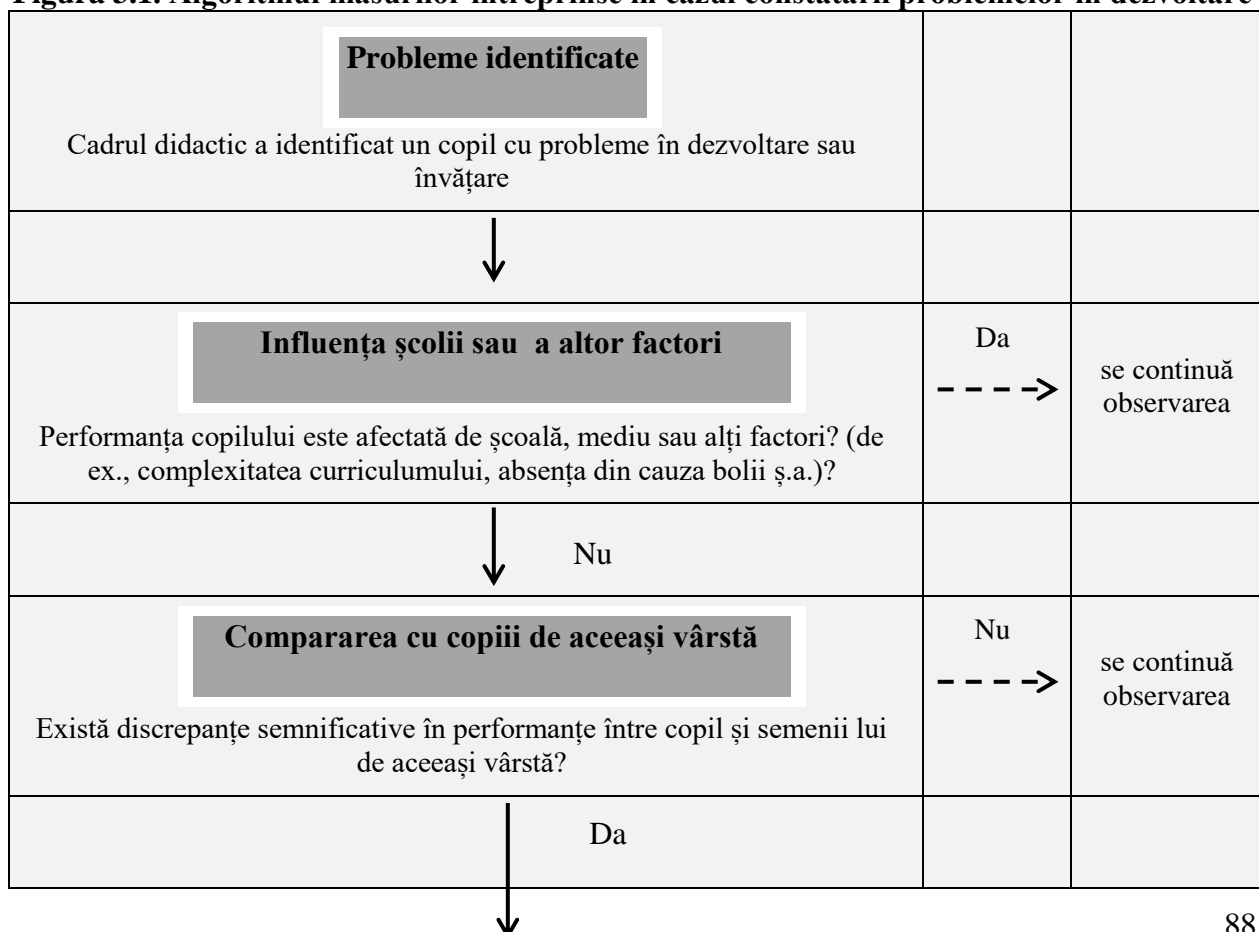
- Pot exista decalaje în dezvoltarea copiilor de aceeași vârstă. Unii copii, în special la vârste mici, pot avea nevoie de mai mult timp și asistență pentru a-și forma abilități de învățare și însuși cunoștințe noi. cadrele didactice trebuie să își ajusteze așteptările în corespundere cu potențialul copilului.

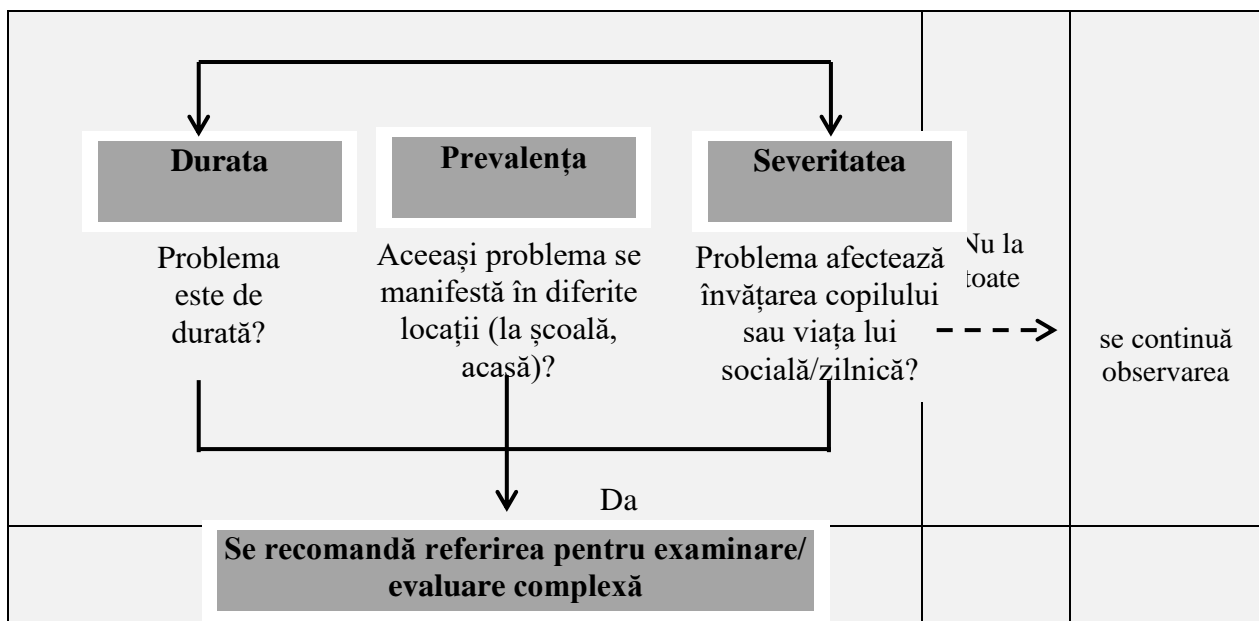
- Performanța copiilor poate varia în diferite contexte de învățare, de aceea cadrele didactice trebuie să comunice între ele și să comunice și cu părinții pentru a avea o mai bună înțelegere asupra comportamentelor copiilor în diferite circumstanțe.

- În cazul în care copiii absentează de la școală pentru o perioadă îndelungată, din cauza bolii sau din alte motive, aceștia pot avea dificultăți în a re-intra în programul educațional cu aceeași viteză, abnegație, dorință. În astfel de situații, cadrele didactice și, după caz, părinții ar trebui să acorde un volum mai mare de asistență copiilor și să monitorizeze re-adaptarea lor.

- În cazul existenței îngrijorărilor cu privire la dezvoltarea copiilor, aceștia trebuie să fie observați îndeaproape în perioada adaptării lor școlare. În cazul în care preocuparea este doar tranzitorie sau în cazul în care copiii au performanțe puțin mai reduse în doar unul sau două domenii de dezvoltare (de exemplu limba, capacitatea cognitivă, abilități motorii fine etc.), nu există nici un motiv justificat pentru alarmă. de alarma nejustificate. Însă, dacă, există discrepanțe vizibile și persistente în dezvoltare, comparativ cu cea a semenilor, cadrele didactice și părinții ar trebui să fie atenți și să decidă acțiunile ulterioare de realizat.

Figura 3.1. Algoritmul măsurilor întreprinse în cazul constatării problemelor în dezvoltare





În Republica Moldova, identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și cerințelor lui speciale de educație, se face de către organe/structuri specializate la nivel local/instituțional, regional și național.

Figura 3.2. Niveluri de evaluare/identificare a CES



Responsabilitățile și atribuțiile fiecărui nivel sunt descrise în Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 26.02.2015 (Anexa 2).

De reținut că metoda de bază și cea mai frecvent utilizată în procesul identificării CES este **observarea copilului**. Ca metodă de evaluare psihopedagogică, observarea (sau observația) constă în urmărirea atentă, intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări ale comportamentului individului, în scopul sesizării unor aspecte esențiale ale dezvoltării lui. Însuși cuvântul „observare“ semnifică constatarea exactă a unui fenomen, fapt, cu ajutorul unor mijloace de investigație, urmată de studierea aprofundată a constatărilor. Observatorul este doar un „fotograf“ al faptului, iar observația trebuie să redea exact natura fenomenului observat.

În procesul de observare participă toți adulții care au atribuții în asistența copilului:

- **Personalul didactic** (educatori, învățători, profesori, cadre didactice de sprijin, psihologi, logopezi) sunt împuternici să realizeze o observare pedagogică profesionistă. Contribuția lor permite identificarea celor mai relevante informații, constatări privind copilul, particularitățile lui de dezvoltare.

- **Părinții**, care cunosc cel mai bine propriul copil, istoria dezvoltării lui, aspecte ale vieții de familie, practicile educaționale utilizate în familie, relația familiei cu instituția de învățământ, planurile de viitor ale familiei vizavi de copil. În toate cazurile, părinții vor fi subiecți importanți în luarea deciziilor privind copilul – fie că acestea vizează situația copilului în familie sau în școală.

- **Profioniștii din domeniile non-educăționale** (sănătate, asistență socială, ordine publică) care, în virtutea atribuțiilor, interacționează cu copilul. Aceștia pot aduce noi aspecte, analize și argumente complementare privind cerințele speciale ale copilului: de dezvoltare sau educaționale.

Observarea se desfășoară, de regulă, nu în cadrul unui singur episod evaluativ, ci într-o perioadă mai îndelungată, suficientă pentru formularea unor constatări și concluzii pertinente. Recurența operațiunilor copilului, în situații diferite, permite identificarea dificultăților și a cauzelor acestora.

Pentru eficientizarea activității de observare pot fi utilizate diverse instrumente: fișe de observare, scheme etc. În Anexa de mai jos este dat un model de fișă de observare a copilului cu referință la condițiile privind viața de familie și funcțiile senzitivo-motorii, psiho-afective, psiho-sociale, cognitive, de comprehensivitate, instrumentale.

Anexa

Model de referință pentru evaluarea complexă a dezvoltării copilului

(Instituția de învățământ)

Nr. _____
din _____

Serviciul de asistență psihopedagogică

În temeiul deciziei Comisiei multidisciplinare intrașcolare, proces-verbal nr. ____ din ____
_____, 20___, se referă pentru evaluare complexă
elevul/a/ _____, clasa _____
data nașterii _____.

Anexe:

1. Proces-verbal de evaluare a dezvoltării copilului
- 2.....
3.

III. Instituția de învățământ

dispune nu dispune

de acordul părinților pentru desfășurarea
procesului de evaluare

Președinte CMI

Semnătura _____

Director al instituției de învățământ

Semnătura _____

L.Ș.

Model de referință pentru evaluarea complexă a dezvoltării copiilor

(Instituția de învățământ)

Nr. _____
din _____

Serviciul de asistență psihopedagogică

În temeiul deciziei Comisiei multidisciplinare intrașcolare, procese-verbale

nr. _____
din _____ 20____, se referă pentru evaluare complexă
Elevii din clasa/clasele _____

II. Anexe:

1. Procese-verbale de evaluare a dezvoltării copilului
2. Lista/copii
3.

III. Instituția de învățământ

dispune nu dispune

de acordul părinților pentru desfășurarea
procesului de evaluare

Președinte CMI

Semnătura _____

Director al instituției de învățământ

Semnătura _____

L.Ș.

Notă: Lista/copii ar trebui să conțină: NP al copilului, data de naștere, clasa, numărul procesului verbal, anexe.

3.2. Cunoașterea elevilor prin prisma Teoriei Inteligențelor Multiple

Teoria Inteligențelor Multiple ne ajută să ne cunoaștem elevii și din perspectiva aptitudinilor lor, a intereselor pe care le manifestă și ne instrumentează în a-i ajuta să evolueze în mod diferit. Din această perspectivă este important să schimbăm modul în care lucrăm cu elevii.

Este pentru prima oară publicată de către Howard Gardner în lucrarea „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” în 1983. Este rezultatul unor îndelungi cercetări în studiul profilelor cognitive ale copiilor supradotați, autiști, savanți idioți, oameni cu dificultăți în învățare, ale persoanelor aparținătoare a diferite culturi. Ajunge la concluzia că inteligența nu este o trăsătură înnăscută care domină celelalte abilități pe care le au elevii, ci este educabilă. Nu pune la îndoială existența unei inteligențe generale, dar aduce probe conform cărora definiția tradițională a inteligenței nu acoperă posibilitățile cognitive recent descoperite.

Sugerează faptul că inteligența este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susțin una pe alta, dar pot funcționa și independent dacă este nevoie. Se pot dezvolta în condiții optime de mediu.

Descoperirile lui Howard Gardner au fost preluate cu mare interes de comunitatea educațională internațională, care era obișnuită cu un alt mod de a aborda inteligența, ca fiind unică, măsurabilă, indicator al succesului academic.

Pedagogia TIM implică faptul că profesorii pot să faciliteze învățarea în mod diferit pe baza forței și a slăbiciunii intelectuale ale indivizilor, pot structura activitățile de învățare în jurul perspectivei multiple de rezolvare a unei probleme prin folosirea diferitelor tipuri de inteligențe.

Misiunea profesorilor, deloc imposibilă, este de a dezvolta strategii de predare-învățare – evaluare care să permită elevilor să-și demonstreze modalitățile multiple de a înțelege și valoriza propria lor unicitate.

Inteligență tradițională versus Teoria Inteligențelor Multiple (TIM)?

Cel mai adesea oamenii acceptă o definiție a inteligenței care este sinonimă cu scorul unui test tradițional de inteligență, test creat de Alfred Binet și Theodore Simon în 1905 la Paris, pentru a evalua rezultatele academice ale elevilor și a determina care dintre tinerii parizieni din clasele primare vor reuși și care vor avea parte de eșec. Descoperirea lui Binet a devenit cunoscută sub numele de „test de inteligență” și s-a bucurat de un real succes în toată lumea. Tradiționalul “**test de inteligență**” **determină performanțele școlare cu exactitate, dar ele sunt numai un predictor pasiv al performanțelor profesionale după școală.** (Jencks, 1997)

Foarte curând însă acest **test** a fost folosit **pentru a măsura inteligența omului, adică indicele nivelului de dezvoltare al inteligenței stabilit prin raportarea vârstei mentale la vârsta cronologică exprimat printr-un raport înmulțit cu 100**. Testul Stanford– Binet pleacă de la premisa conform căreia oamenii se nasc cu o „cantitate fixă de inteligență” al cărui nivel nu se schimbă pe parcursul vieții și care se constituie din abilități logice și verbale.

După **teoria lui H. Gardner**, oamenii au cel puțin *opt inteligențe*, fiecare corelată cu o zonă specifică de pe creier. Fiecare persoană are un profil unic de inteligență, manifestat în moduri diferite. El definește „**o inteligență**” ca fiind:

1. Calea prin care un individ poate să-și rezolve problemele de viață reală.
2. Abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură.
3. Potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze noi achiziții.

Pe baza schemei criteriilor pentru o inteligență, H. Gardner a identificat opt inteligențe, la care a adăugat-o pe a noua. Lista nu este menită a fi finală sau exhaustivă. Problema nu este numărul exact al inteligențelor, ci “pluralitatea” intelectului. Fiecare persoană are un potențial biologic brut. Ne diferențiem datorită profilelor inteligenței particulare, cu care ne-am născut și a modului în care le dezvoltăm. Se susține faptul că mulți oameni sunt surprinși de aceste categorii de inteligență pe care H. Gardner le-a ales deoarece ei nu credeau că aceste zone pot fi legate de inteligență, ci că sunt mai mult talente sau aptitudini. (Weinreich, Haste, 1985) Există însă și o întregă literatură care critică acest mod de abordare al inteligenței.

1. Inteligența corporal–kinestezică: aptitudinea de a folosi corpul pentru a exprima idei și sentimente și a rezolva probleme. Cuprinde abilități fizice cum ar fi coordonarea, flexibilitatea, viteza și echilibrul.

Asigurați elevilor oportunități pentru întreceri fizice în timpul lecției de limbă străină.

2. Inteligența intrapersonală: aptitudinea de a înțelege punctele tari, punctele slabe, stările sufletești, interesele, dorințele și intențiile. Cuprinde abilități pentru a înțelege asemănările și diferențele față de alții: ce vă place, ce nu vă place, ce simțiți într-o situație, cum vă comportați când sunteți triști.

Dezvoltați și încurajați elevilor dorința de a-și investiga și exprima preferințele, de a vorbi despre ei înșiși, de a-și înțelege stilurile de învățare.

3. Inteligența interpersonală: aptitudinea de a înțelege stările sufletești, sentimentele/emoțiile, motivațiile și intențiile altei persoane. Aceasta cuprinde abilități cum ar fi răspunsul eficace dat altor persoane într-un mod pragmatic.

Antrenați elevii să participe în proiecte comune, să lucreze în echipe, să se asculte unii pe ceilalți, să fie empatici, să rezolve împreună conflicte și probleme.

4. Inteligența lingvistică: aptitudinea de a folosi eficace cuvintele, atât oral, cât și în scris.

Cuprinde abilități cum ar fi aptitudinea de a vă aminti informații, de a convinge pe cineva să vă ajute, de a comunica ușor (în diferite limbi).

Creați elevilor un mediu bogat, prin materiale la care să se uite sau să le asculte și despre care să scrie. Inițiați multe oportunități pentru interacțiunea între elevi, elevi–profesori.

5. Inteligența logico–matematică: aptitudinea de a folosi eficace numerele și de a raționa bine.

Cuprinde abilități cum ar fi înțelegerea proprietăților de bază ale numerelor și principiului cauzei și efectului, ca și abilitatea de a anticipa, utilizând mecanisme simple, de tip cauză–efect.

Oferiți elevilor posibilitatea de a face experimente cu numere, dar nu numai și de a folosi simple aparate ori programe de computer.

6. Inteligența muzicală: aptitudinea de a simți ritmul, nivelul sunetului și melodia. Cuprinde abilități cum ar fi posibilitatea de recunoaștere a unui simplu cântec și schimbarea vitezei, tempoului și ritmului unor melodii simple.

Folosiți înregistrări pentru a fi ascultate, cântați și învățați cântece noi.

7. Inteligența vizual–spațială: aptitudinea de a simți forma, spațiul, culoarea, linia. Cuprinde abilitatea de a reprezenta grafic idei vizuale sau spațiale.

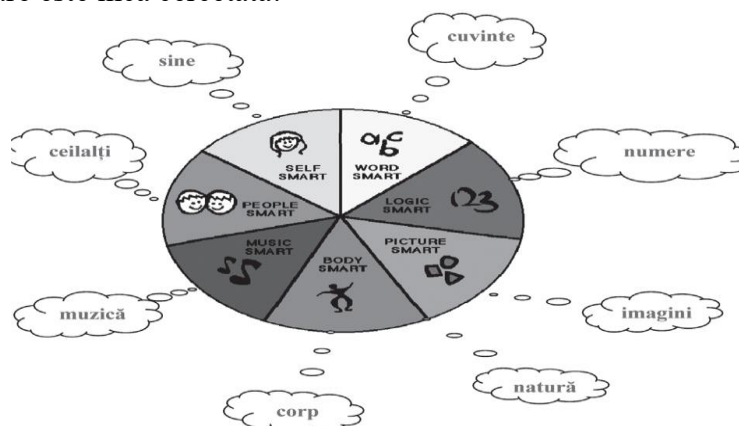
Ajutați elevii prin aplicații vizuale: aranjarea materialelor în spațiu, crearea de **scheme și designul pentru reviste, buletine informative, etc.**

8. Inteligența naturalistă: aptitudinea de a recunoaște și de a clasifica plantele, mineralele și animalele, incluzând rocile, iarba și toate varietățile de floră și faună. Înseamnă aptitudinea de a recunoaște obiecte, cum ar fi: o pereche de bascheți sau mașinile.

Pe scurt, cele opt inteligențe sunt:

1. **Inteligența verbal–lingvistică** sau inteligența cuvintelor.
2. **Inteligența logico–matematică** sau inteligența numerelor și a rațiunii.
3. **Inteligența vizual–spațială** sau inteligența imaginilor, desenului și a picturii.
4. **Inteligența muzical–ritmică** sau inteligența tonului, ritmului și a timbrului.
5. **Inteligența corporal–kinestezică** sau inteligența întregului corp.
6. **Inteligența interpersonală** sau inteligența interacțiunilor sociale.
7. **Inteligența intrapersonală** sau inteligența autocunoașterii.
8. **Inteligența naturalistă** sau inteligența tiparelor/regularităților și a comportamentelor.

Să nu uităm, cea de-a noua inteligență, **inteligența existențială** (inteligența analizelor de tip macrosistem) care este încă cercetată!



Inteligențele sunt în mod specific legate de conținuturi. Aceste inteligențe există datorită tipurilor de conținuturi informaționale pe care le găsesc oamenii în viața de fiecare zi: informații numerice, informații de localizare spațială, informații despre oameni. Cele mai multe dovezi de stil personal derivă din modul în care fiecare individ se raportează la aceste conținuturi. Datorită combinației de inteligențe, unii copii sunt interesați și angajați în activități pe anumite conținuturi, în timp ce aceiași copii devin irascibili, impulsivi și neatenți pe alte conținuturi. (adaptare din *Frames of Mind*, 1993, H. Gardner, reeditată la aniversarea a 10 ani)

TIM cuprinde un număr de implicații educaționale importante. Armstrong (1994) a sintetizat aceste idei în patru puncte cheie pe care profesorii le găsesc atractive.

1. Fiecare persoană are toate cele opt inteligențe. La fiecare persoană cele opt inteligențe funcționează împreună în domenii unice. Unii oameni au niveluri înalte de funcționare la toate cele opt inteligențe. Există puțini oameni cărora le lipsesc aspectele rudimentare ale inteligenței. Majoritatea oamenilor sunt undeva la mijloc, cu câteva inteligențe bine dezvoltate, majoritatea dezvoltate modest și una sau două nedezvoltate.

2. Inteligențele pot fi dezvoltate. H. Gardner sugerează că toată lumea are capacitatea de a dezvolta toate cele opt inteligențe la un nivel înalt, rezonabil, de performanță, cu activități adecvate de învățare, încurajare și îmbogățire.

3. Inteligențele acționează în moduri complexe. Nici o inteligență nu există “de una singură” în viață. Inteligența întotdeauna interacționează una cu alta. De exemplu, pentru a pregăti o cină trebuie să pregățiți un meniu care să-i satisfacă pe invitați (interpersonală), sau pe dvs. (intrapersonală), să previzionați un posibil buget și porțiile (logico–matematică), să citiți rețetele pentru preparate (lingvistică), să aranjați cât mai frumos (vizual–spațială), să alegeți muzica adecvată (muzical–ritmică).

4. Există diferite moduri de a fi inteligent. Nu există un grup standard de atribute pe care cineva trebuie să-l aibă pentru a fi considerat inteligent. De exemplu, o persoană care este stângace la orele de dans, dar poate fi extraordinară în construcții. Ambele activități necesită inteligență corporal–kinestezică.

H. Gardner nu a proiectat un plan de studiu sau un model despre teoria inteligențelor multiple, pentru a fi folosit în școli. (Hoerr, 1997) Profesorii au preluat teoria, au alcătuit-o în diferite moduri și au aplicat-o la lecțiile și programele planificate și la dezvoltarea planului de învățământ. Punctele cheie de mai sus sunt toate importante pentru meseria de cadru didactic. **În activitatea didactică, una din cele mai mari provocări în cunoașterea elevului este identificarea potențialului elevilor.**

Care sunt oportunitățile de educație pe care le oferă această teorie ?

Pot fi identificate cel puțin trei modalități prin care această teorie poate fi folosită de către educatori:

1. Cunoașterea profilul de inteligență al elevilor pentru cultivarea potențialului biopsihologic.
2. Examinarea strategiei proprii de educație din perspectiva diferențelor de potențial uman.
3. Instruirea diferențiată a elevilor în conformitate cu profilul lor de inteligență.

1. Cunoașterea profilului de inteligență a elevilor

În tabelul de mai jos, se găsesc scurte descrieri ale copiilor care manifestă anumite înclinații, talente, “inteligente”, precum și câteva repere privitoare la modul în care se pot identifica, stimula și dezvolta acestea.

Cum se manifestă elevul?	Cum gândește elevul?	Ce-i place să facă?	Zone de performanță	Zone de intervenție	Profil de învățare
VERBAL/ LINGVISTIC					
- are o bună memorie pentru nume, locuri, date etc. ; - îi place să citească, să scrie și să spună povești; - înțelege ordinea și înțelesul cuvintelor; - explică ușor are un umor lingvistic remarcabil; - convinge ușor, este persuasiv în vorbire și scriere; - face analize metalingvistice cu ușurință.	- în cuvinte/ sintagme, - în propoziții/ fraze, -în metafore,	- să citească, - să scrie, - să povestească, - să se joace cu cuvintele, - să participe la jocuri lingvistice,	- în povestit, - descrieri, - metafore, - în a-și aminti: nume de persoane, nume de locuri, date, amănunte /detalii, etc.,	- cărți, - caset, - jurnal, - daloguri, - discuții, - dezbateri,	- spunând, - auzind, - citind, - văzând, cuvinte,
LOGIC/ MATEMATIC					
- îi place să rezolve probleme; - să lucreze cu	- în raționamente, - în formule și algoritmi,	- să lucreze cu numere, - să formuleze întrebări,	- matematica, - logica, - raționamente, - rezolvare de	- materiale cu care să experimenteze. - materiale	-algoritmizând, - operând cu structuri abstracte,

<p>cifre; - raționează inductiv și deductiv; - are un bun discernământ în ceea ce privește relațiile și conexiunile; - realizează calcule complexe; - are gândire științifică;</p>		<p>- să găsească explicații , - să caute structuri și relații, - să experimenteze, - să calculeze, - să rezolve probleme de logică,</p>	<p>Probleme,</p>	<p>științifice/ de laborator, - excursii la muzeul de științe, la observatorul astronomic,</p>	<p>- cautând relații logice,</p>
VIZUAL/ SPAȚIAL					
<p>- are imaginație activă; - își formează imagini mentale (vizualizează); - se orientează ușor în spațiu; - recunoaște relații și obiecte spațial percepții corecte din diferite unghiuri; - reprezintă ușor grafic prin pictură, desen, sculptură,</p>	<p>- în imagini, - în forme, - în culori,</p>	<p>- să deseneze, - să proiecteze, - să construiască, - să vizeze cu ochii deschiși, - să folosească imagini, desene, poze pentru a se exprima,</p>	<p>- a imagina lucruri, - a sesiza schimbări, - a citi hărți, grafice, - jocuri puzzle, labirinturi,</p>	<p>- imagini, - diapozitive - filme, video - jocuri LEGO, - puzzle - cărți, - ilustrate, - labirinturi, - jocuri de imaginație, - vizite la muzeul de artă,</p>	<p>- vizualizând, - folosind ochii, - lucrând cu imagini/ culori,</p>
MUZICAL/ RITMIC					
<p>- apreciază structura muzicii și a ritmului; - are „scheme“ sau „cadre“ pentru auzirea muzicii; - este sensibil la sunete și tipare vibraționale; - recunoaște, creează și reproduce sunete, ritmuri, muzică, tonuri și vibrații; - apreciază calitățile caracteristice ale tonurilor și ritmurilor;</p>	<p>- prin ritmuri, - prin melodii,</p>	<p>- să cânte, - să fredoneze melodii, - să fluiere, - să asculte muzică, - să cânte la un instrument muzical, - să bată ritmul, - să fie punctual,</p>	<p>- a recunoaște sunete, - a învăța sunete/ melodii, - a-și aminti melodii, - a ține ritmul, - a sesiza tonuri și ritmuri,</p>	<p>- timp de cântat, - ore de muzică, - mers la concerte, - instrumente muzicale,</p>	<p>- prin ritm, - prin melodii, - cu ajutorul sunetelor, - prin muzică,</p>
CORPORAL/ KINESTEZIC					
<p>- controlează în</p>	<p>- prin senzații</p>	<p>- să se miște,</p>	<p>- activități</p>	<p>- jocuri de rol</p>	

<p>mod voluntar mișcările corpului; - programează mișcări ale corpului; - face ușor legătura dintre corp și minte; - are abilități mimetice și funcții corporale îmbunătățite;</p>	<p>somatice, - prin gesturi și mișcări,</p>	<p>- să gesticuleze, - să atingă și să pipăie obiecte, - să folosească limbajul trupului, - să lucreze cu mâinile, - să danseze,</p>	<p>fizice (sporturi) - dans/actorie, - activități meșteșugărești,</p>	<p>- mișcare, sport, - jocuri, - experiențe tactile, - ocazii de a construi, - învățare experiențială,</p>	
NATURALIST					
<p>- are dezvoltat simțul de comuniune cu natura, - recunoaște și clasifică ușor tipare și comportamente; - apreciază impactul naturii asupra sinelui și a sinelui asupra naturii;</p>	<p>- prin elemente din natură, - prin forme naturale, - în categorii/ clasificări,</p>	<p>- să observe animale și plante, - să facă experiențe și experimente, - să clasifice, - să se ocupe de grădinărit,</p>	<p>- a îngriji plante/animale, - a încadra în categorii, - a observa diferențe,</p>	<p>- acces la natură, - ocazii de a lucra cu animale, - instrumente de investigare a naturii (lupa, binoclu etc.),</p>	<p>- clasificând, - încadrând în categorii, - observând evoluții,</p>
INTERPERSONAL					
<p>- comunică eficient verbal și non verbal; - este sensibil la sentimentele, motivația celor din jur; - optează pentru lucrul în cooperare; - dau dovadă de înțelegerea perspectivelor celorlalți; - se pune ușor în locul lor; - sunt capabili să creeze și să păstreze coeziunea de grup și spiritul de echipă;</p>	<p>- prin raportare la alții, - verificarea ideilor prin ale altora,</p>	<p>- să aibă mulți prieteni, - să discute cu oamenii, - să facă parte din grupuri cu interese comune, - să organizeze și să conducă, - să negocieze, - să manipuleze oamenii, - să participe la evenimente,</p>	<p>- a înțelege oamenii, - a organiza și a conduce, - a comunica, - a manipula pe alții, - a negocia conflicte,</p>	<p>- prieteni, - jocuri de grup întâlniri, - activități de grup, - proiecte, - activități în comunitate, - ucenicie, - team building, - peer educators,</p>	<p>- comparând, - stabilind relații, - discutând, - punând întrebări, - împărțind,</p>
INTRAPERSONAL					
<p>- are capacitate de concentrare și tendință de a reflecta (natura umană, realitatea</p>	<p>- în relațiile cu propriile nevoi, sentimente/</p>	<p>- să lucreze singur, - să-și analizeze interesele,</p>	<p>- a mă cunoaște/ înțelege, - a-mi urma instinctul,</p>	<p>- locuri secrete, - singurătate, - opțiuni, - proiecte Individuale.</p>	<p>- învățând singur prin proiecte individualizate în ritmul</p>

înconjurătoare); - își dezvoltă ușor abilitățile metacognitive sunt conștienți de propriile sentimente; - are simțul transpersonal al sinelui, abilități de gândire și rațiune de ordin superior.	emoții și scopuri.	- să se autoevalueze, - să-și planifice viitorul, viața, - să reflecteze.	- a-mi urmări interesele proprii, - a fi original, - a mă axa pe propriile visuri/sentimente.		propriu, - având propriul spațiu.
---	--------------------	---	---	--	--------------------------------------

TIM poate fi o opțiune pentru aplicarea abordării unei teme din perspective diverse. Acest lucru se poate face numai dacă, cadrele didactice se vor simți competente pentru organizarea unor astfel de activități. De exemplu, din ce perspectivă vă place pescuitul. Răspunsurile ar putea fi:

- Verbal–lingvistică: să scrieți/povestiți despre pescuit, să scrieți un jurnal despre emoțiile și sentimentele trăite la pescuit.
- Logico–matematică: să proiectați bugetul necesar pentru achiziționarea unor echipamente de pescuit, tranzacțiile financiare dacă vindeți peștele prins.
- Corporal–kinestezică: să pescuiți, pur și simplu, să curățați uneltele de pescuit.
- Vizual–spațială: să alegeți un lac/ o baltă care vă plac, în funcție de culoare, peisaj, etc.
- Muzical–ritmică: să ascultați sunetele naturii, când pescuiți.
- Intrapersonală: să vă relaxați, să analizați propriile succese până în prezent, să proiectați viitorul.
- Interpersonală: să ieșiți împreună cu prietenii la pescuit.
- Naturalistă: să observați condițiile de mediu, clima, temperatura, impactul luminii, atmosfera.

Alegeți un partener și conștientizați prin dialog diferitele perspective TIM pentru activitățile următoare: lucru la computer, dans, muzică, excursie, teatru, gătit, grădinărit, poezie, construcție, terapie/ consiliere, fotografiat, etc.

2. Examinarea strategiei proprii de instruire/ educație din perspectiva diferențelor de potențial uman

Indiferent de specificul conținuturilor informaționale se recomandă exerciții de proiectare în vederea dezvoltării competenței de diversificare a strategiei de instruire prin filtrul teoriei inteligențelor multiple.

În etapa de planificare a lecției este importantă enumerarea metodelor și procedeele pe care le folosiți cel mai des pentru a identifica tipurile de inteligențe pe care le activați prin intermediul acestora.

Pentru identificarea, stimularea sau dezvoltarea abilităților cognitive multiple se recomandă folosirea unui „meniu” instrucțional cât de diversificat. Este o condiție de bază în noua abordare strategică a lecției.

Specialiștii TIM sugerează „meniuri”, profesorilor să identifice meniul lingvistic, cel logico–matematic, meniul muzical și așa mai departe, pentru fiecare lecție în parte. (Campbell,1997) Țineți un jurnal personal și scrieți, pentru a vă reaminti, când și cum să folosiți fiecare tip de inteligență în lecțiile cu elevii. Realizați un grafic pentru fiecare zi și un grafic pentru o săptămână.

La sfârșitul unei zile/ săptămâni controlați să vedeți dacă v-ați concentrat pe cele 8 tipuri diferite de inteligență. Analizați: Ați descoperit că nu folosiți la clasă activități care să se concentreze de exemplu pe inteligența logico–matematică sau pe inteligența muzicală a elevilor? Cum ați remediat? Ce efecte se observă la nivelul achizițiilor academice și a abilităților social-emoționale pentru elevi? Ce schimbări ați dori să faceți în stilul de predare?

Inteligențe	Acti-vate Da/Nu	Motivul (exemple) Pentru...	Descrierea activității de învățare	Ce fac elevii ?
Corporal-kinestezică		a stimula mobilitatea		
Intrapersonal		a dezvolta capacități de autocunoaștere		
Interpersonal		a dezvolta sensibilitatea la sentimentele celorlalți și interacțiunea eficace cu ceilalți		
Verbal-lingvistică		a folosi limbaje și cuvinte diferite pentru a explica un înțeles		
Logico-matematică		a aborda problemele și situațiile logic		
Muzical-ritmică		a dezvolta sensibilitatea la sunetele din mediul înconjurător și la tipurile de ritm, nivelul sunetului și al timbrului		
Vizual-spațială		a percepe lumea vizuală și spațială		
Naturalistă		a dezvolta sensibilitatea la lumea naturală și a observa conexiuni în mediul înconjurător		

De cele mai multe ori, se constată că sunt perioade lungi de timp în care nu reușim să activăm decât un număr minim de abilități cognitive, deoarece: conținuturile lecției nu favorizează acest tip de abordare, profesorul nu este pregătit sau motivat să le aplice, elevii sau părinții preferă modul tradițional de învățare.

Cu cât profesorul învață mai mult despre profilul lor de inteligență multiplă, ei vor deveni mult mai încrezători în alegerile care le afectează instruirea. Inventarierea nivelului inteligențelor multiple este acela de a lega experiențele de viață cu ideile prezentate de teoria inteligențelor multiple. Tipurile de activitate de învățare ale profesorilor sunt adesea direct legate de experiențele lor din lumea reală. Alegerile pe care ei le fac ca profesori, pe rând, pot afecta profilul inteligențelor multiple al elevilor cu care lucrează.

3. Instruirea diferențiată a elevilor adecvată profilului de inteligență

Clasa diferențiată ar trebui să semene cu un „magazin cu autoservire” unde produsele de strictă necesitate sunt la îndemâna fiecăruia, accesoriile ca și produsele noi, opțiuni. Fiecare se servește în funcție de nevoile sale imediate sau viitoare, în funcție de preferințe și dorințe. Oferă deci lucruri practice și ca oricărui lucru practic căruia îi corespunde un anumit mod de întrebuintare, „instrumentați-i” pe cei cu care lucrați pentru a fi adaptați la situațiile de viață cu care se confruntă.

Este important pentru profesori!

- să înțelegeți profil de inteligență personal și al elevilor
- să conștientizați cum teoria inteligențelor multiple ajută în procesul de educație
- să aplicați TIM în activitatea educațională zilnică (planuri de lecție, curriculum, evaluare)
- să adecvați stilul personal de predare la stilul de învățare al elevilor
- să manifestați răbdare, imaginație, creativitate și implicare

Cum dezvoltăm inteligența interpersonală la diferite discipline?

Limba și literatura română	Matematică	Istorie	Științe	Tehnologie și educație fizică	Arte
- realizarea unui eseu autobiografic pe tema: “Eu: trecut, prezent, viitor”;	- izolarea unor modele de gândire diferite pentru diferite tipuri de probleme;	- redactarea unui jurnal: “la întrebările din istoria trăită se pot da răspunsuri?”;	- folosirea de tehnici de conștientizare provenind din diferite culturi; - elaborarea, implementarea și evaluarea unui proiect „stil de viață sănătos”;	- explicarea modului în care exercițiile fizice te fac să te simți;	- schițarea propriului portret din diferite unghiuri prin privirea într-o oglindă;
- redactarea	- transferarea	- analiza unor	- enumerarea	- enumerarea	- executarea

unui eseu autobiografic pe tema: "Succese din viața mea";	de concepte matematice în viața cotidiană, răspunzând la întrebări de tipul: ce? și ce dacă? deci?;	decizii istorice importante, ținând cont de părțile lor pozitive, negative, de alte aspecte interesante;	criteriilor climatului/arealului geografic ideal și găsierea acestora pe o hartă; - reflectarea asupra unor imagini ale sistemului solar și a vieții personale pe pământ;	modurilor în care achizițiile din domeniul tehnologiei pot fi folosite în viața viitoare;	unui dans care să sugereze etapele vieții inclusiv viitorul anticipat;
- analiza unor opere literare pentru a stabili conexiuni cu viața cotidiană;	- folosirea imaginației pentru a rezolva probleme complexe de logică;	- reflectarea asupra unei teme de tipul: "Dacă aș fi o personalitate istorică ce aș dori să fiu și de ce?";	- reflectarea asupra unei teme de tipul: "În ce manieră aș fi diferit dacă aș trăi într-o altă țară?"; - redactarea unui eseu pe tema: "Dacă aș putea fi un animal, ce mi-aș dori să fiu și de ce?";	- redactarea și analiza unor "conversații cu calculatorul personal";	- realizarea unei serii de modelaje pentru a exprima stări sufletești;
- redactarea zilnică, timp de o săptămână, a câte unei poezii pe tema: "Cine sunt? -Încotro mă îndrept?";	- evaluarea capacităților personale în ceea ce privește înțelegerea matematicii; - planificarea unor strategii personale care să asigure succesul la matematică;	- redactarea unui eseu pe o temă de tipul: "Greșeli din trecut pe care nu le voi repeta";	- folosirea de "tehnici de focalizare" provenind din diferite culturi; - înregistrarea demersului unui experiment (vezi Discovery);	- notarea reacțiilor personale în timp ce ia parte la o activitate practică;	- intrarea în rolul fiecărui personaj al unei piese și notarea diferitelor reacții, valori, emoții trăite;
- asumarea rolului unui personaj de roman și notarea acelor lucruri pe care le-ar face altfel sau la fel.	- notarea schimbărilor de dispoziție pe parcursul rezolvării unor sarcini la matematică și a cauzelor acestora.	- notarea unor sfaturi de viață pe care oameni din trecut i le-ar da (C. Columb, V. Țepeș, etc.).	- ținerea unui „jurnal al sentimentelor” în timpul lecturii despre evenimente recente (criza globală, încălzirea planetei); - exersarea de tehnici pentru relaxare și reducerea stresului.	- imaginarea unei deprinderi și apoi exersarea acesteia exact așa cum a fost imaginată.	- observarea atentă a efectelor diferitelor tipuri de muzică asupra propriei persoane (efectul Mozart).

Programele TIM au următoarele „efecte”, de exemplu: adolescenții au mai multă încredere în sine, obțin performanțe mai bune, fac față cu succes dificultăților emoționale, dezvoltă relații pozitive cu părinții, înregistrează un procent scăzut pentru problemele de disciplină. (M. Cecil Smith, 2003)

Profesorii, care „aplică” TIM: personalizează instruirea, fac învățarea mai autentică și relevantă, promovează autoevaluarea elevilor, mobilizează și motivează participarea elevilor în alegeri, decizii și control, folosesc o gamă largă de metode, tehnici și procedee, reduc gradul de directivitate. (M. Cecil Smith, 2003)

În procesul de cunoaștere a elevilor, instruirea diferențiată sau educația centrată pe elev este răspunsul „inteligent” al cadrului didactic la nevoile acestuia. Pentru a fi eficient, este necesar să fie ghidat de principiile diferențierii:

- conținutul, procesul și produsul instruirii se diferențiază după profilurile de inteligență, nevoile și interesele elevilor.
- parcurgerea materiei se face în conformitate cu ritmurile individuale ale elevilor.
- evaluarea este continuă, notarea nu este permanentă.
- elevii sunt în progres, starea de eșec se numește „succes amânat”.

Dacă am putea mobiliza potențialul enorm al abilităților umane, nu numai că oamenii se vor simți mai bine și mai competenți, ci și mult mai angajați și mai dotori de a deveni cetățeni responsabili.

3.2.1 Organizarea procesului educațional din perspectiva TIM

Pornind de la faptul că fiecărui copil îi este caracteristic un anumit tip de inteligență dominant, care îi determină randamentul asimilării și interpretării cunoștințelor, angajării intelectuale, interiorizării și explicării relațiilor, exprimării cu succes etc., urmează ca organizarea procesului educațional să se realizeze din această perspectivă. Elevilor, inclusiv celor cu CES, le pot fi atribuite diferite roluri care ar susține dezvoltarea proprie și ar valorifica inteligența dominantă.

În tabelul de mai jos este prezentat tabloul sinoptic al inteligențelor multiple, fiind specificate aspecte caracteristice fiecărui tip de inteligență:

Tipul de inteligență	Îi plac/îi place	Are/E bun/Se pricepe	Preferă
Verbal-lingvistică	discuții, dezbateri, dialog să vorbească, să citească, să scrie, să asculte, să povestească	exprimare verbală sensibilitate la limbaj compunere	cărți, benzi instrumente de scris jurnale, povestiri
Logico-matematică	numere, formule, tehnologii	gândire abstractă, raționamente concepte matematice în rezolvarea situațiilor de viață	obiecte de manipulat jocuri logice să gândească, să exploreze
Vizual - spațială	imagini, culori să deseneze, să modeleze, să construiască, să proiecteze	imaginație, orientare în spațiu să facă hărți, scheme să creeze, să modeleze	cărți ilustrate video diapozitive puzzle
Muzical - ritmică	sunete, voci să cânte, să folosească muzica și ritmul în diverse activități	muzica, reacția la sunete să producă sunete, să cânte	concerte, cântece să cânte la instrumente muzicale să asocieze sunetele
Corporal - kinestează	jocuri de rol să se miște, să atingă să mânuiască obiectele să gândească prin senzații somatice	mișcare, coordonare să pipăie să exprime idei și sentimente gesticulând	experiențe de laborator jocuri de rol mișcare sport
Naturalistă	natura, animalele, plantele, detaliile să stea în aer liber	să facă clasificări să observe relațiile să colecționeze	să petreacă timpul liber în natură să practice tehnici

		să urmărească emisiuni științifice să facă experimente să îngrijească plante, animale	de relaxare
Intrapersonală	auto-reflecția, meditația etica, morala urmărirea propriilor interese stabilirea de scopuri	autoevaluare, introspecție înțelegere de sine să mediteze, să facă planuri să vizeze, să tacă	locuri secrete să fie singur și să facă planuri să facă alegeri
Interpersonală	interacțiune, colaborare, relații sociale empatie	negociere, mediere să organizeze comunicare verbală și nonverbală să relaționeze, să medieze	jocuri de grup, de societate reuniuni, adunări sociale cluburi, grupuri cu/de la care să învețe
Existențială	reflecția, cugetarea aprecierea, critica explorarea în căutarea de răspunsuri explicații, contemplații legături de interdependență	cunoașterea lumii enunțuri explicative despre sensul vieții/fericirii, despre lume etc.	dispute dezbateri comentarii reflecții deliberări

În mod evident, ca și în cazul stilurilor de învățare, nu putem vorbi despre un tip de inteligență în stare "pură", dar putem detecta manifestările frecente și dominante ale unei inteligențe. În acest scop, pot fi aplicate diferite instrumente, un exemplu din care este prezentat în anexa pusă mai jos.

Anexă

Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență¹

Marchează propozițiile care sunt adevărate pentru tine, încercuind cifra indicată în paranteză:

1. Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie. (1)
2. Colegii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă. (6)
3. Petrec timp în mod regulat meditănd și reflectând. (7)
4. Prefer activitățile matematice (2)
5. Îmi place să fiu înconjurat de plante. (8)
6. Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva. (6)
7. Prefer cărțile cu ilustrații multe. (3)
8. Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate. (2)
9. Adesea mă joc cu animalele. (8)
10. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou. (5)
11. Cărțile sunt foarte importante pentru mine. (1)
12. Rețin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme. (1)
13. Țin un jurnal în care consemnez evenimente. (7)
14. Îmi plac jocurile ca: Scrabble, integrale etc. (1)
15. Știu multe melodii. (5)
16. Prefer să-mi petrec timpul cu prietenii decât să stau singur. (6)
17. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduc cu acuratețe. (5)
18. Fac experimente cu plante și animale. (8)
19. Fac sport/activități sportive. (4)
20. Îmi place să mă distrez pe mine și pe alții, cu rime sau cu jocuri de cuvinte. (1)
21. Mă consider lider, alții mi-au spus că sunt lider. (6)
22. Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp. (4)
23. Pot să socotesc în minte cu ușurință. (2)
24. Consider că am voință puternică și că sunt independent. (7)

¹ Preluat de pe www.didactic.ro

25. Matematica și științele sunt materiile mele preferate. (2)
26. Pot să țin ritmul simplu când se cântă un cântec. (5)
27. Prefer să fac fotografii, video. (3)
28. Ceilalți îmi cer câte odată să explic sensul unor cuvinte, propoziții. (1)
29. Cunosc punctele mele tari și slabe. (7)
30. Cele mai bune idei îmi vin când mă plimb sau desfășor o activitate fizică. (4)
31. Prefer să petrec timpul singur, la o cabană în pădure, decât într-un loc aglomerat. (7)
32. Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tâmplărie sau alte activități manuale. (4)
33. Câte odată mă surprind mergând pe stradă fredonând. (5)
34. Mă orientez ușor în locuri necunoscute. (3)
35. Mă simt bine în pădure. (8)
36. Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică. (2)
37. Simt necesități să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele. (4)
38. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc. (3)
39. Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu să fac. (6)
40. Îmi place să fac experimente (ex. "Ce-ar fi dacă aș dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare zi?") (2)
41. Mi-ar plăcea sau cânt la un instrument muzical. (5)
42. Prefer figurile/corpurile geometrice în loc de numere și cifre. (3)
43. Weekend-ul ideal este o ieșire în natură. (8)
44. Mă simt bine în locurile cu multă lume. (6)
45. Am un hobby pe care nu-l dezvolt altora. (7)
46. Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale. (3)
47. Folosesc gestul și mimica când vorbesc cu alții. (4)
48. În camera mea trebuie să fie o floare. (8)

Interpretare: Se calculează suma pentru fiecare dintre numerele de la 1-8 (indicate în paranteze) și se trece rezultatul în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligența predominantă.

1	2	3	4	5	6	7	8

Inteligențele sunt numerotate în felul următor:

1. verbală-lingvistică;
2. logico-matematică;
3. vizuală-spațială;
4. corporală-kinestezică;
5. ritmică-muzicală;
6. interpersonală;
7. intrapersonală;
8. naturalistă.

Valorificarea inteligențelor multiple are la bază o bună proiectare a sarcinilor de lucru. În elaborarea acestora este important ca verbul să reflecte exact acțiunea care ar suscita și satisface interesul copilului, detalii în anexa de mai jos.

Anexă

Repere în elaborarea sarcinilor în cheia inteligențelor multiple

Tip de inteligență dominant	Verbe - acțiuni
<i>verbală-lingvistică</i>	a citi, a scrie, a vorbi, a cere, a explica, a informa, a transmite, a raporta, a articula, a adresa, a conferi, a cere, a povesti, a lectura, a prezenta, a anunța, a dezbate, a discuta, a conversa, a recita, a cita, a descrie, a clarifica;
<i>logico-matematică</i>	a rezolva, a întreba, a formula ipoteze, a teoretiza, a examina, a investiga, a experimenta, a analiza, a deduce, a dovedi, a verifica, a descifra, a determina, a prezice, a estima, a măsura, a calcula, a cuantifica, a simplifica;
<i>vizuală-spațială</i>	a observa, a simboliza, a trage, a schița, a proiecta, a ilustra, a vopsi, a colora, a

	contura, a rearanja, a aranja, a inventa, a crea, a concepe, a inova, a imagina, a vizualiza, a desena, a schița, a prezenta vizual (ex. prezentare Power Point);
corporală-kinestezică	a construi, a ridica, a asambla, a face, a fabrica, a structura, a imita, a juca un rol, a efectua, a merge, a alerga, a sări, a dansa, a mima, a colecta, a aduna, a compila, a modela, a formata, a duplica, a diseca, a exersa, a muta, a transporta;
muzical-ritmică	a asculta, a auzi, a deduce, a nota, a recepta un model, a cânta, a bate, a repeta, a replica, a reproduce, a copia, a imita, a mima, a compune, a armoniza, a orchestra, a rezona, a dirija;
intrapersonală	a exprima, a implica, a sprijini, a promova, a consilia, a încuraja, a justifica, a raționaliza, a caracteriza, a apăra, a valida, a reabilita, a evalua, a judeca, a provoca, a studia, a realiza un sondaj;
interpersonală	a partaja/împărtăși, a coordona, a ghida, a direcționa, a ajuta, a media, a gestiona, a conduce, a colabora, a coopera, a intervieva, a influența, a convinge, a realiza un compromis, a realiza un joc de rol, a improviza, a arbitra, a concilia;
naturalistă	a sorta, a organiza, a clasifica, a compara, a contrasta, a diferenția, a separa, a detalia, a alinia, a ordona, a aranja, a secvențializa, a inventaria, a cataloga, a grupa, a îndosaria, a indexa, a consemna, a crea grafice;
existențială	a reflecta, a contempla, a delibera, a cugeta, a rezuma, a sintetiza, a asocia, a relaționa aspecte, a întreba, a recapitula, a încapsula, a elabora, a aprecia, a evalua, a critica, a specula, a explora, a visa.

Modele de sarcini în contextul inteligențelor multiple

Limba și literatura română, Textul "Oaspeții primăverii" de Vasile Alecsandri cl. a IV-a

<p>În fund, pe cer albastru, în zarea depărtată, La răsărit, sub soare, un negru punct s-arată! E cocostârcul tainic în lume călător, Al primăverii dulece iubit prevestitor.</p> <p>El vine, se înalță, în cercuri lone zboară Și , repede ca gândul, la cuibu-i se coboară; Iar copilașii vveseli, cu pieptul dezgolit, Aleargă, sar în cale-i și-i zic: "Bine-ai sosit!"</p>	<p>În aer ciocârliă, pe casă rândunele, Pe crengile pdurii un roi de păsărele Cu-o lungă ciripire la soare se-ncălzesc Și pe deasupra bălții nagâții se-nvârtesc.</p> <p>Ah! Iată primăvara cu sânu-i de vierdeață! În lume-i veselie, amor, sperare, viață, Și cerul și pământul preschimbă sărutări Prin raze aurite și vesele cântări</p>
---	--

Modele de sarcini:

Inteligența lingvistică:	Inteligența logico-matematică:	Inteligența spațial-vizuală:
<ul style="list-style-type: none"> - Citiți expresiv propozițiile exclamative din text; - Identificați, în text, antonime/sinonime/omonime pentru cuvintele date; - Subliniați pe text, cu creionul, îmbinările substantiv +adjectiv; - Identificați mijloacele artistice din text; - Redactați câmpul lexical prntru termenul dat (de ex., primăvara). 	<ul style="list-style-type: none"> - Întocmiți un calendar cu sosirea păsărilor; - Compuneți și rezolvați probleme cu termenii-cheie: rândunele, cocostârci, ciocârlii; - Desprindeți forme geometrice din text; - Estimați câte păsărele pot fi într-un stol; - Precizați numărul de propoziții din fiecare catren; - Ordonati crescător denumirea păsărilor conform greutateii acestora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrați, printr-un desen, strofa care v-a impresionat; - Selectați culori pentru fiecare catren; - Modelați din plastilină/ desenați păsările din text; - Schițați un tabel în care să introduceți substantive, adjective, verbe; - Reconstituiți din puzzle pasajul/ imaginea/fotografia.
Inteligența muzical-ritmică:	Inteligența corporală-kinestezică:	Inteligența naturalistă:
<ul style="list-style-type: none"> - Potriviiți o melodie pastelului; - Lecturați ritmic textul potrivit tempoul; - Identificați păsările în baza audierii ciripitului; 	<ul style="list-style-type: none"> - Redați prin gesturi și mimică acțiunile din text; - Dramatizați o strofă din text (la alegere); - Interpretați zborul păsărilor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desprindeți semnele primăverii din text; - Clasificați corpurile din text în vii/nevii, terestre/cerești, naturale/artificiale;

- Atribuiți genul/caracterul de muzică pentru termenii: veselie, speranță, viață.	- Mimați procesul de construire a unui cuib; - Construiți un cuib din diverse materiale.	- Elaborați fluturași cu conținut ecologic; - Comparați ciocârlița cu rândunica (poze/desene).
Inteligența interpersonală:	Inteligența intrapersonală:	Inteligența existențială:
- Realizați un dialog dintre cocostîrc și copil; - Redați printr-un joc de rol conținutul strofei a III-a; - Realizați un interviu cu tema <i>Primăvara</i> .	- Enumerați momente din viața când trăiți stări de veselie, amor, sperare, viață; - Identificați pasărea cu care ați vrea să vă asociați. De ce? - Alegeți locul vostru în poezie; - Desprindeți sentimentele descrise de poet (compasiune, tristețe, nostalgie).	- Atribuiți termenului <i>viață</i> sintagme din text; - Realizați un poster publicitar pornind de la îndemnul: Citiți pastelul pentru că...; - Reflectați asupra afirmației: <i>Cocostîrcii sunt fideli baștinei</i> .

Matematică. Figuri și corpuri geometrice, clasa a II-a

Modele de sarcini:

Inteligența lingvistică:	Inteligența logico-matematică:	Inteligența spațial-vizuală:
- Scrieți câmpul de cuvinte pentru figurile/corpurile geometrice; - Formați cuvinte noi din denumirile figurilor/corpurilor geometrice; - Formulați întrebări pentru figurile/corpurile din imagine; - Redactați legenda/povestea unei figuri/unui corp geometric.	- Identificați asemănările/deosebirile pentru cerc și sferă, cub și pătrat; - Estimați dimensiunile rechetelor din ghiozdan. Comparați rezultatele prin măsurare; - Precizați valoarea de adevăr a propozițiilor date.	- Asociați literele alfabetului cu figuri geometrice; - Identificați obiecte din clasă/natură, corespunzătoare figurilor și corpurilor geometrice; - Modelați din plastilină corpuri geometrice; - Schițați corpul omului/animalelor din forme geometrice.
Inteligența muzical-ritmică:	Inteligența corporal-kinestezică:	Inteligența naturalistă:
- Realizați corespondențe între instrumentele muzicale și formele geometrice; - Interpretați Gama Do major în raport cu numărul de laturi ale figurilor (triunghi- Do, Re, Mi și viceversa); - Ghiciți formele geometrice după bătăile ritmice (4 bătăi – dreptunghi, pătrat).	- Redați prin gesturi și mimică forme geometrice; - Colorați și decupați forme geometrice; - Construiți machete din diverse forme geometrice.	- Identificați obiecte/fințe din natură de formă triunghiulară, pătrată, dreptunghiulară, ovală, sferică etc.; - Clasificați piesele vestimentare conform formei geometrice; - Asociați fructele și legumele cu corpurile geometrice; - Adunați și clasificați frunzele după forma lor.
Inteligența interpersonală:	Inteligența intrapersonală:	Inteligența existențială:
- Simulați un dialog între cerc și sferă, cub și pătrat; - Inițiați un joc de rol între figurile și corpurile geometrice; - Personificați două figuri/corpurile geometrice. Improvizați un interviu.	- Enumerați organele de simț și reprezentați-le prin forme geometrice; - Identificați-vă printr-o formă geometrică. Argumentați alegerea; - Elaborați un <i>cod al bunelor maniere</i> , redat prin simboluri (forme geometrice);	- Asociați familia voastră cu una din formele geometrice (numărul de membri, odăi, aparate electrice...). Argumentați; - Imaginați-vă că ați nimerit într-o lume a formelor. Ce v-ar fascina? - Transpuneți corpurile geometrice în dulciuri. Care ar fi acestea?

Exemple de sarcini în funcție de tipul de inteligență

În baza textului "Un bulgăre de zăpadă" de Edmondo de Amicis:

Ninge întruna.

S-a întâmplat ceva trist azi dimineață cu zăpada, când am ieșit din școală. Băieții, cum ajunseră pe Corso, începură să se bată cu bulgări făcuți cu zăpadă de aceea jilavă, care, când o strângi în mâini, se

face tare ca piatra. Trecea multă lume pe trotuare. Un om le strigă: ”Astâmpărați-vă, băieți!”. În minutul acela se auzi un vaiet îngrozitor ce venea din partea cealaltă a trotuarului și un biet bătrân, căruia îi căzuse pălăria, șovăi și își acoperi ochii cu amândouă mâinile, iar un băiețel care stătea lângă dânsul striga din toate puterile: „Ajutor! Ajutor!”. Un bulgăre de zăpadă îl lovește pe bietul bătrân drept în ochi.

Băieții se împrăștiară într-o clipă. Eu mă aflu la ușa librăriei, unde intrase tata, și văzui că vin mulți dintre camarazii mei, care se amestecau prin mulțime și se prefăceau că se uită pe la galantare. Printre ei erau Garrone, cu veșnica lui bucată de pâine în mână, Coretti, Zidărașul și Garoffi, băiatul care strânge timbre poștale.

În jurul bătrânului se adunase multă lume. Un gardist amenința și întreba în dreapta și în stîngă:

- Cine a aruncat? Spuneți, care din voi? Și pipăia mâinile băieților, ca să vadă care din ei le avea ude.

Garoffi stătea lângă mine, galben ca turta de ceară și tremura ca varga.

— Nu vrei să spunei cine a azvârlit? strigă iar gardistul.

Atunci auzii pe Garrone zicând încet lui Garoffi:

— Haide, du-te de mărturisește! N-ar fi păcat să lași pe altul, să fie prins în locul tău?

— Nu e nimic, fă-ți datoria! adăugase Garrone.

— Mi-e frică, nu îndrăznesc!

— Prinde inimă! Haide, că vin și eu cu tine!

Gardistul și multe alte persoane întrebau mereu:

— Cine a fost? Cine a putut săvârși o astfel de faptă? Bietul bătrân! Sticla de la ochelari i-a intrat în ochi, l-a orbit!... Ștregarilor!... Mișeilor!

Săracul Garoffi, era așa de aiurit, că de-abia se putea ține pe picioare.

— Vină! îi zise Garrone cu glas hotărât. Haide, nu te teme, lasă că te apăr eu! și apucându-l de braț îl împinse înainte, susținându-l ca pe un bolnav.

Lumea pricepu și mai mulți ridicară pumnii asupra lui Garoffi; dar, Garrone apărându-l, strigă:

— Nu cumva ați vrea să săriți zece oameni asupra unui biet copil!

Toți se retraseră și gardistul, luând pe Garoffi de mână, îl duse la o cofetărie, unde se afla rănitul. Recunoscu-i îndată pe bietul bătrân. Era un funcționar, care locuia cu un nepoțel al său în al patrulea cat din casa noastră. Îl așezaseră pe un fotoliu și-i puseseră comprese la ochi.

— N-am făcut înadins! spunea polițistului, bietul Garoffi, plângând și pe jumătate mort de frică.

Vreo doi oameni îl îmbrănciră în cofetărie, strigând-i:

— În genunchi! Ștregarule! Cere-i iertare în genunchi!

Alții îl și trântiră în genunchi.

În minutul acela două brațe zdravene îl ridicară de jos și un glas puternic strigă:

— Nu, domnilor!

Era directorul nostru, care văzuse și auzise tot.

— O dată ce băiatul a avut curajul să-și mărturisească greșeala, adăugă el, nimeni nu mai are dreptul să-l umilească!

Se făcu o tăcere generală.

— Acum, zise directorul lui Garoffi, cere-i iertare!

Garoffi, plângând cu hohot, îmbrățișa genunchii bătrânului care-i puse mâna pe frunte și-l mângâie cu blândețe. Deodată, toți cei de față, înduioșați strigară:

— Scoală-te copile! Scoală-te și pleacă liniștit: du-te acasă.

Tata mă scoase din gloată și, când ajunserăm în uliță, îmi zise:

— Spune-mi, Enrico, ce ai face tu într-o astfel de împrejurare: ți-ai mărturisi și tu greșeala ca Garoffi?

— Da, tată, îi răspunsei.

— Jură-mi că ai face așa!

— Ți-o jur, iubite tată.

Sarcini, în funcție de tipul de inteligență:

Inteligența muzicală	Selectează primul enunț. Citește-l ritmic, bătând din palme sau bătând cu creionul în bancă. Completează versurile, găsind cuvinte potrivite care să rimeze: Ninge, ninge întruna,(cad fulgi mari de nea). Ninge, ninge întruna,
----------------------	---

(și pe strada mea). În ograda noastră, (iarna a venit), Și copiii veseli (cu sănii au pornit).
Inteligența kinestezică	Selectează replicile sergentului. Citește-le cu voce tare, respectând intonația și mimând gesturile sugerate de cuvintele personajului. Interpretează dansul fulgilor de nea. Memorează sfatul dat de tată copilului.
Inteligența interpersonală	Selectează dialogul dintre tată și fiu. Citește-l cu intonație potrivită. Motivează de ce crezi că directorul a luat apărarea copilului. Care crezi că au fost sentimentele copilului din momentul comiterii faptei și până când le-a cerut iertare? Care crezi că au fost motivele pentru care băiatul și-a cerut iertare?
Inteligența intrapersonală	Care ar fi fost atitudinea ta într-o astfel de situație? Ce concluzii poți formula în rezultatul lecturii? Rescrie ultima replică dată de Coretti. Ce răspuns i-ai fi dat tu?
Inteligența spațială	Desenează un om de zăpadă, folosind doar figuri geometrice. Redă printr-un desen imaginile sugerate de enunțul "Ninge, ninge întruna".

3.3. Instrumente universale pentru instruirea eficientă la clasă

(Maureen A. Conroy, Kevin S. Sutherland, Angela L. Snyder și Samantha Marsh Council for Exceptional Children, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 40, No. 6, pp. 24-30))

Instruirea eficientă face diferență

Fie că predau într-o clasă din învățământul obișnuit sau în cadrul unui serviciu specializat pentru copiii cu nevoi speciale, profesorii se confruntă cu o mulțime de comportamente care pot perturba procesul de învățare în clasă. Uneori se întâmplă ca ei să petreacă atât de mult timp cu elevii care manifestă comportamente perturbatoare sau de ieșire din sarcină, încât devin mai puțin disponibili pentru instruirea academică a celorlalți elevi.

Literatura de specialitate conține numeroase exemple de strategii de predare eficiente care îi pot ajuta pe profesori să abordeze comportamentele problematice din clasa lor. Aceste strategii includ manipularea *antecedentelor* (adică factorii de mediu care au o mare probabilitate de a crește un comportament) cum ar fi sporirea oportunităților de a răspunde la solicitările academice (prescurtat ORSA), și manipularea *consecințelor* (adică factorii de mediu care întrețin comportamentul) cum ar fi oferirea recompenselor contingente. Din păcate, unii profesori nu dețin abilitățile necesare pentru implementarea acestor instrumente de predare eficientă în clasa lor. Să luăm două studii de caz (scenarii) – „O clasă care funcționează” și „O clasă cu probleme”.

Crearea unui climat pozitiv prin intervenții la nivelul clasei

Clasele sunt medii dinamice în care profesorii și elevii se angajează în interacțiuni permanente și reciproce pe parcursul unei zile de școală. Așa cum arată ambele studii de caz, atunci când sunt implementate practici de intervenție efectivă la nivelul clasei, crește probabilitatea de a avea interacțiuni pozitive profesor-elev și de a promova învățarea și implicarea elevului, în timp ce comportamentele problemă sunt reduse. Pe de altă parte, atunci când lipsesc intervențiile la nivelul clasei, este mult mai probabil ca interacțiunile profesor-elev să fie negative în reacții (și să devină chiar coercitive). Asemenea interacțiuni interferează cu învățarea și creează o atmosferă haotică și aversivă în clasă.

Studiu de caz: O clasă care funcționează

Colaborarea dintre profesorul de la clasă și profesorul de educație specială poate fi benefică pentru elevii cu și fără nevoi speciale, mai ales atunci când această colaborare se face cu ușurință. Doamna Hangan și domnul Enescu predau într-o școală primară din mediul urban. La începutul anului școlar, au lucrat împreună cu elevii lor pentru a elabora regulile clasei, pe care atât elevii din clasele obișnuite cât și cei din clasele speciale să le urmeze, dar și pentru a identifica proceduri specifice pentru activitățile obișnuite ale clasei, cum ar fi predarea temelor și

înșiruirea pentru a merge la prânz. În plus, au petrecut destul de mult timp pentru a-și recompensa elevii nu doar pentru munca făcută corect, ci și pentru încercările bine intenționate.

Doamna Hangan și domnul Enescu, care căutau mereu modalități de a-și optimiza predarea pentru a-i ajuta pe elevi să învețe, au luat parte la un proiect de cercetare aplicată care a facilitat schimbări pozitive în limbajul și în metodele lor instructionale. Au încorporat în timpul instruirii un sistem de management al comportamentului de grup intitulat *jocul comportamentului bun* (Barrish, Saunders, & Wolfe, 1969).

Doamna Hangan și domnul Enescu au făcut o înregistrare audio a unei lecții instructionale și au marcat numărul de oportunități de a răspunde (ORSA) pe care le-au oferit, dar și numărul de ocazii cu care și-au recompensat elevii pe parcursul lecției. Prin intermediul acestei autoevaluări a limbajului lor instructional, au obținut o mai bună conștientizare a frecvenței cu care au oferit elevilor lor oportunități de a răspunde solicitărilor academice și a frecvenței enunțurilor lor laudative. Folosirea acestor proceduri de management personal a permis doamnei Hangan și domnului Enescu să crească numărul de ORSA de la 10 în 15 minute la aproape 6 pe minut, aproximând astfel recomandările Council for Exceptional Children (1987). Această schimbare a frecvenței ORSA a încurajat implicarea elevilor și a dus la scăderea comportamentelor indezirabile. În plus, profesorii au crescut frecvența recompensărilor de la 2 în 15 minute la aproape 1 pe minut, acest lucru având ca rezultat și mai multe îmbunătățiri ale comportamentului elevilor. Implementarea acestor mici modificări în modul în care își instruiau elevii, dar și recompensarea mai frecventă a acestora pentru încercările de a rezolva sarcinile, au avut ca rezultat o atmosferă îmbunătățită, pozitivă în clasă, și o implicare crescută a elevilor.

Studiu de caz: O clasă cu probleme

Doamna Valter lucrează cu 12 elevi, cu niveluri variind între clasa a II-a și clasa a IV-a, într-o școală primară din mediul urban. Elevii aveau o gamă largă de dizabilități – de exemplu, tulburări emoționale, dizabilități de învățare și tulburare prin deficit de atenție și hiperchinezie (ADHD).

Ca și grup, acești elevi prezentau multe provocări la clasă. În fiecare zi, doamna Valter își întâmpina elevii spunând „Bună dimineața” în timp ce era nevoită să se confrunte cu elevi care perturbau momentul vorbind, cu hîrtii zburînd spre ea sau cu elevi care nu erau la locurile lor. Împreună cu doamna Ionescu, asistentul ei la clasă, doamna Valter petrecea primele 45 minute din fiecare zi doar încercînd să-și convingă elevii să se așeze, să-și predea temele și să se pregătească pentru lecția de comunicare, prima activitate a zilei. Ea avea foarte puține proceduri realizabile referitoare la sarcinile zilnice, și cei mai mulți dintre elevi ignorau cu consecvență regulile clasei. Doamna Valter împărțea elevii pe grupe mici în funcție de nivelul lor de abilități; cu toate acestea, pierdea o grămadă de vreme atenționînd elevii perturbatori, care îi provocau pe ceilalți. Era, evident, frustrată și adesea ridica vocea la elevii săi, în încercarea de a-i face să fie atenți la ea. Știa că ceea ce făcea nu funcționa, dar erau cu toții prinși într-un cerc vicios de interacțiuni negative, coercitive.

Descurajată și gata să renunțe înainte chiar de a termina primul an, doamna Valter a fost de acord să permită accesul în clasă sa unui consilier comportamental pentru a o ajuta în gestionarea clasei. Consilierul a lucrat împreună cu doamna Valter la aranjarea clasei în așa fel încît toți elevii să o vadă pe ea și tabla de scris. Consilierul și doamna Valter au elaborat proceduri pentru intrarea în clasă dimineața (de exemplu rutine pentru așezarea ghiozdanelor și predarea temelor), iar doamna Valter a distribuit elevii cu comportamente provocatoare în toate grupele mici din clasă. Ca recompensă pentru bună purtare, a numit un „lider de grup” pentru fiecare din grupe, pentru ziua următoare.

Consilierul a instruit-o și pe doamna Ionescu să intervină atunci cînd doamna Valter avea dificultăți cu unul dintre elevi, preluînd rolul de profesor și implicîndu-i pe ceilalți elevi în activități individuale sau pe grupuri mici, astfel încît doamna Valter să nu aibă grija întregii clase.

Intervențiile la nivelul clasei reprezintă un grup de strategii eficiente fundamentate științific, utilizate în mod pozitiv și preventiv pentru a promova și consolida competențele sociale și comportamentale ale elevilor, în timp ce minimizează comportamentele problemă

(Farmer et al., 2006). Intervențiile la nivelul clasei nu reprezintă un singur tip de intervenție; ele includ de fapt o combinație de practici eficiente de management al comportamentului care au o lungă istorie în domeniul nostru, cum ar fi utilizarea *recompenselor* contingente și frecvente, oferirea de ORSA și aplicarea *regulilor clasei*.

Instrumente universale pentru instruirea eficientă la clasă

Profesorii ar putea încerca următoarele intervenții la nivelul clasei atunci când implementează sprijinul comportamental pozitiv:

- Utilizarea unei atente monitorizări și supervizări.
- Stabilirea și predarea regulilor clasei.
- Creșterea ORSA.
- Sporirea laudelor contingente.
- Oferirea de *feedback*, corectarea erorilor și monitorizarea progresului.
- Implementarea *jocului comportamentului bun*.
- Crearea unei atmosfere pozitive la clasă

Monitorizarea și supervizarea atentă

Monitorizarea și supervizarea atentă înseamnă, în general, interacțiuni active, frecvente și regulate cu elevii. Acestea pot include plasarea elevilor mai aproape de profesor, observații și mișcări frecvente, inițierea și reciprocitatea interacțiunilor semnificative, dar și oferirea oportunităților de instruire directă și *feedback* (Colvin, Sugai, & Patching, 1993). Atunci când profesorii se află în proximitatea elevilor și le monitorizează învățarea și comportamentul, ei pot preveni problemele de comportament înainte ca acestea să apară, și le pot redirecționa înainte să se agraveze. De exemplu, când un profesor se află lângă un elev care devine frustrat și se chinuiește să rezolve o sarcină, acesta poate interveni rapid oferind sprijin academic înainte ca problema de comportament să se manifeste.

Implementarea monitorizării și supervizării atente poate presupune dezvoltarea unui plan în colaborare cu alți adulți sau cu personalul auxiliar din clasă. De exemplu, un profesor poate implementa un plan zonal de monitorizare și supervizare în timpul unei perioade instructionale, când mulți elevi au nevoie de asistență și pot manifesta comportamente problematice. În cazul unui astfel de plan, adulții din clasă se află repartizați în zone strategice ale clasei, fiecare dintre ei monitorizând un mic număr de elevi. Acest sistem permite adulților să supervizeze și să monitorizeze elevii, iar celor din urmă le permite accesul la asistența profesorului.

Există dovezi considerabile în sprijinul utilizării supervizării și monitorizării atente ca intervenție la nivelul întregii clase. De exemplu, cercetările demonstrează faptul că supervizarea și monitorizarea atentă duc la scăderea comportamentelor perturbatoare în variate contexte educaționale, inclusiv în timpul instruirii la clasă (DePry & Sugai, 2002), pauzelor (Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer, 2002) și perioadelor de tranziție (Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997).

Regulile clasei

Elaborarea și implementarea regulilor clasei reprezintă o altă intervenție universală la nivelul clasei care influențează mediul de învățare pentru toți elevii. Regulile clasei funcționează ca așteptări comportamentale ce creează un mediu de învățare organizat și productiv pentru elevi și profesori, prin promovarea comportamentelor adecvate la clasă. Fără un set de reguli ale clasei, comportamente provocatoare precum agresivitatea și perturbarea se manifestă cu o mai mare probabilitate (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Cercetările arată că profesorii eficienți fac următoarele:

- Stabilesc reguli pentru comportamentele așteptate la începutul anului școlar.
- Predau elevilor aceste reguli în mod sistematic.
- Monitorizează și recompensează elevii care respectă regulile.
- Aplică în mod consecvent consecințe pentru încălcarea regulilor (Anderson, Evertson, & Emmer, 1980; Evertson & Emmer, 1982).

Oportunități de a răspunde (ORSA)

Creșterea ritmului instrucțional prin intermediul oportunităților de a răspunde sarcinilor academice reprezintă o tehnică de chestionare, încurajare sau oferire de indicii, care inițiază un șir de întrebări și răspunsuri (de exemplu, „Ce număr vine după 10?”). Această tehnică crește numărul copiilor care dau răspunsuri active, ceea ce la rîndu-i poate avea ca rezultat mai multe răspunsuri corecte și implicarea tuturor elevilor din clasă (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984). Deși ORSA pot varia în ceea ce privește tipurile și caracteristicile (de exemplu răspunsuri în cor, răspunsuri individuale, indicii vizuale sau auditive), toate tipurile de ORSA includ în general următoarele componente:

- Ritm crescut al discursului instrucțional al profesorului, care poate include tipuri de întăriri verbale, vizuale, sau verbal-vizuale ale răspunsurilor elevilor.
- Prezentarea informației într-o manieră ce crește corectitudinea răspunsurilor date de elevi (de exemplu „Acesta este un A. Ce literă este aceasta?”).
- Implementarea modificărilor instrucționale individuale corespunzătoare nivelului de funcționare al elevilor, alături de verificări frecvente pentru acuratețea înțelegerii.
- Utilizarea întărilor instrucționale repetate care includ timp de așteptare pentru a permite elevilor să răspundă.
- Oferirea de *feedback* corectiv, corectarea erorilor și monitorizarea progresului (Stichter & Lewis, 2006).

Cand cercetătorii au crescut frecvența ORSA, au observat creșteri la nivelul comportamentului de persistare în sarcină, dar și mai puține comportamente perturbatoare la elevi (Brophy & Good, 1986; Carnine, 1976; Greenwood et al., 1984; Sutherland, Gunter, & Adler, 2003). Elevii care sunt implicați în învățare sunt mult mai puțin predispuși să manifeste probleme de comportament (Sutherland et al.) și este mult mai probabil ca ei să dea răspunsuri active și corecte (Sutherland & Snyder, 2007).

Laudele contingente

„Caștigă-i cu bunătatea” este o strategie familiară multor profesori. Deși mulți profesori sunt conștienți de efectele puternice ale laudei, de cele mai multe ori o folosesc prea puțin. Din fericire, prin formare suplimentară, profesorii pot învăța să utilizeze lauda ca întărire. Lauda este o întărire comportamentală de tip general și are la bază ample studii științifice care demonstrează eficiența sa în creșterea competențelor sociale și comportamentale ale elevilor (Alber, Heward, & Hippler, 1999; Sutherland, 2000). Lauda *eficientă* este specifică și contingentă (Sutherland). Lauda *specifică* este cea care numește în formularea sa comportamentul țintă ce se dorește a fi întărit (de exemplu, „Bravo, ai rămas pe scaunul tău tot timpul cât a durat sesiunea de citire.”). Lauda este *contingentă* atunci cînd apare ca și consecință a unui comportament specific așteptat, cum ar fi finalizarea de către elev a unei sarcini primite, respectarea instrucțiunilor profesorului sau manifestarea unui comportament social adecvat.

Cercetătorii au descoperit că atunci cînd profesorii cresc utilizarea laudelor specifice și contingente, apar îmbunătățiri la nivelul numărului de răspunsuri corecte date de către elevi, al implicării în sarcină, al cuvintelor citite corect pe minut, al problemelor rezolvate și al implicării generale a elevilor (Kirby & Shields, 1972; Luiselli & Downing, 1980; Sutherland, Wehby, & Copeland, 2000). În general, profesorii ar trebui să ofere fraze laudative mai des decît fraze coercitive. De exemplu, Good și Grouws (1977) recomandă ca profesorii să țintească spre – și să mențină – o rată de 4 sau 5 formulări pozitive pentru fiecare formulare coercitive.

Feedback, corectarea erorilor și monitorizarea progreselor

O altă intervenție importantă la nivelul clasei o reprezintă oferirea *feedback*-ului corespunzător comportamentului și nivelului de performanță al elevilor. Atunci cînd este folosit în mod eficient, *feedback*-ul ar trebui:

- Să ajute elevii în învățarea răspunsurilor corecte într-un timp scurt,
- Să fie specific abilităților și nivelului de cunoștințe al elevilor,
- Să apară ca și consecință a unei greșeli a elevului (adică o corectare a erorilor).

Procedurile de corectare a erorilor încep odată ce profesorul oferă un model corectiv (de exemplu, „Amintește-ți că pentru a calcula aria unui pătrat sau a unui dreptunghi, trebuie să

înmulțești lungimea cu lățimea.”). Modelul corectiv precede răspunsul corect al elevului, pe care acesta va trebui să-l formuleze pe baza modelului profesorului (de exemplu, „Dacă lungimea unui dreptunghi este de 5 cm iar lățimea este de 4 cm, înmulțesc lungimea cu lățimea și obțin o arie de 20 cm².”). *Feedback*-ul corectiv ar trebui să însoțească monitorizarea continuă a performanțelor comportamentale academice și / sau sociale (de exemplu evaluarea bazată pe curriculum), dar și instruirea și intervenția precisă și consecventă (adică implementate cu consecvență).

Feedback-ul eficient poate lua multe forme (de exemplu răspunsul la întrebări, verificarea activităților statice și răspunsurile directe), iar cercetătorii au identificat legături pozitive între acesta și implicarea sau realizările elevilor (Fisher et al., 1980). În mod similar, atunci când profesorii utilizează corectarea erorilor, apar îmbunătățiri la nivelul performanțelor academice (Barbetta, Heron, & Heward, 1993; Barbetta, & Heward, 1993) și al răspunsurilor corecte (Bangert-Downs, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991).

Jocul comportamentului bun

Jocul comportamentului bun este o contingență de grup, avînd scopul de:

- A îmbunătăți abilitatea profesorului de a defini sarcinile, de a stabili reguli și de a disciplina elevii.
- A reduce comportamentele perturbatoare, agresive, de ieșire din sarcină sau de inhibiție la elevii din clasele primare.
- A promova comportamentele bune prin recompensarea echipelor care nu depășesc limitele comportamentale neadaptative.

Profesorul începe jocul comportamentului bun prin împărțirea tuturor elevilor din clasă pe echipe și desemnarea liderilor acestora. Împreună cu elevii, citește și recapitulează regulile clasei, iar apoi îi informează pe elevi că fiecare încălcare a regulamentului se concretizează imediat într-un X marcat pe tablă în dreptul numelui echipei. În plus, profesorul va enunța regula încălcată, va numi elevul care a încălcat regula și va recompensa celelalte echipe pentru respectarea regulamentului. La finalul unei etape instrucționale, profesorul și elevii analizează numărul de X-uri din dreptul fiecărei echipe, repetă criteriile prestabilite pentru a câștiga jocul, și anunță echipa sau echipele câștigătoare. Apoi liderii înmânează premiile membrilor echipelor câștigătoare (de exemplu abțibilduri, insigne cu textul „Am reușit!”), în timp ce echipele necâștigătoare rămân la locurile lor și își continuă activitatea. Deoarece echipele vor încerca să depășească limitele stabilite, mai mult de o echipă – sau chiar toate – pot câștiga.

Cercetătorii au asociat inițial jocul comportamentului bun cu frecvențe reduse ale comportamentelor de părăsire a locului sau de vorbit neîntrebat la elevii de clasa a IV-a (Barrish et al., 1969). Pe parcursul următorilor 35 de ani, aceste descoperiri au condus la un set de cercetări care au dovedit eficiența jocului comportamentului bun la elevii de varste și niveluri de dizabilitate diferite, în cadrul diferitelor contexte. De exemplu, Dolan și colaboratorii (1993) au investigat efectul jocului comportamentului bun și au constatat că profesorii au înregistrat semnificativ mai puține comportamente agresive și de inhibiție în primăvara primului an de școală, comparativ cu toamna anterioară. În concluzie, jocul comportamentului bun este un exemplu concludent de intervenție la nivelul clasei care poate avea efecte asupra comportamentelor – și în cele din urmă asupra învățării – multora dintre elevi.

Pași pentru crearea unei atmosfere pozitive la clasă

Crearea unui mediu pozitiv prin implementarea intervențiilor la nivelul întregii clase nu reprezintă o soluție „peste noapte” pentru problemele clasei. Așa cum am ilustrat în exemplul clasei doamnei Hangan și a domnului Enescu în scenariul „O clasă care funcționează”, implementarea acestor practici de predare eficiente presupune o planificare anterioară și o continuă rezolvare de probleme. În plus, profesorii trebuie să implementeze aceste practici în mod eficient și corect (adică cu consecvență) și să le individualizeze pentru a răspunde cerințelor unice ale clasei lor. De exemplu, regulile clasei pot varia de la o clasă la alta, în funcție de așteptările și nivelurile de abilitate ale elevilor. În mod similar, profesorul poate implementa în variate forme o supervizare și monitorizare atentă, în funcție de dimensiunile și structura clasei.

Ca și în cazul altor strategii de sprijin comportamental, implementarea intervențiilor la nivelul întregii clase presupune monitorizarea și evaluarea continuă a eficienței lor și a modului în care sunt puse în practică. Astfel, profesorii vor trebui să monitorizeze modul în care implementează respectivele strategii la nivelul întregii clase, dar și rezultatele elevilor. Doamna Hangan și domnul Enescu au demonstrat că activitatea de colectare a datelor referitoare la propriile comportamente de predare i-a ajutat în îmbunătățirea abilităților personale. În plus, prin colectarea informațiilor despre comportamentele elevilor, au obținut suficiente dovezi pentru a ști că practicile lor funcționează.

În fine, așa cum am ilustrat în exemplul doamnei Valter din scenariul „O clasă cu probleme”, profesorii au nevoie uneori de o persoană din afara clasei care să îi învețe strategii de intervenție la nivelul clasei și să îi ajute să descopere cum să le implementeze în clasa lor. Profesorii ar putea începe prin a evalua propriul mod de utilizare a intervențiilor la nivelul întregii clase (vezi Tabelul 1), și de a identifica și ținti în mod sistematic intervențiile specifice la nivelul clasei pe care doresc să le pună în practică.

Tabelul -Intervenții universale la nivelul întregii clase

Intervenții la nivelul clasei	Ce faceți în prezent?	Ce doriți să schimbați pentru a vă îmbunătăți practicile?
Supervizare și monitorizare atentă	Elevii sunt aproape de dumneavoastră? Puteți monitoriza vizual toți elevii din clasa dumneavoastră? Elevii din clasa dumneavoastră au acces rapid și eficient la ajutorul profesorului? Raportul adulți-elevi este suficient pentru a asigura atenta supervizare și monitorizare?	În timpul căreia perioade instructionale veți implementa supervizarea și monitorizarea atentă? Ce resurse de personal veți implica în supervizarea și monitorizarea atentă? Cum veți implementa supervizarea și monitorizarea atentă? Cum veți evalua eficiența supervizării și monitorizării atente?
Regulile clasei	Există regulile clasei? Elaborați regulile clasei împreună cu elevii? Elevii din clasa dumneavoastră cunosc regulile și sunt capabili să le urmeze? Comunicați elevilor dumneavoastră regulile clasei într-un mod eficient și concis? Adulții din clasă oferă elevilor recompense pentru respectarea regulilor, în mod contingent și regulat? Aplicați cu consecvență consecințele încălcării regulilor clasei?	Implementați în mod eficient, împreună cu elevii, regulile clasei? Este nevoie să rescrieți sau să adaptați regulile clasei? Cum veți comunica regulile clasei elevilor dumneavoastră? Cum veți monitoriza funcționarea regulilor? Cum veți oferi întăriri pozitive elevilor care respectă regulile clasei? Ce veți face dacă elevii nu respectă regulile?
Oportunități de a răspunde (ORSA)	Folosiți diferite tipuri de ORSA în clasa dumneavoastră (de exemplu frontale, individuale)? Oferiți elevilor o frecvență adecvată de ORSA? Ce tip de model instructional folosiți (direct, frontal, pe grupe mici)?	Puteți crește numărul de ORSA pentru elevii dumneavoastră? Puteți modifica metodele de predare pe care le utilizați pentru a oferi mai multe ORSA? Cum puteți utiliza o instruire mai directă?
Lauda contingentă	Lăudați în mod regulat elevii care răspund corect? Lăudați elevii pentru încercarea	Puteți spori interacțiunile pozitive pe care le aveți cu elevii? Puteți crește utilizarea formulărilor

	de a răspunde, chiar dacă nu răspund corect? Specificați motivul pentru care lăudați elevii (în loc să spuneți simplu „Bravo” sau „Foarte bine”)? Lăudați elevii pentru manifestarea de comportamente sociale acceptate?	laudative specifice? Puteți crește utilizarea laudelor contingente? Puteți găsi motive pentru a lăuda toți elevii din clasa dumneavoastră mai des decât îi penalizați?
--	--	--

Atunci când profesorii implementează în mod sistematic intervenții la nivelul clasei, interacțiunile lor cu elevii se îmbunătățesc, aceștia devin mai implicați, iar învățarea se poate concentra asupra însușirii comportamentelor adecvate – acest lucru având ca rezultat un mediu pozitiv care promovează învățarea și implicarea elevilor.

3.4. Modalități de motivare a elevilor în învățare

De multe ori auzim sau nu, de la elevii noștri remarci de genul: „este greu”, „nu-mi place”, „mă enervează”, „nu mă atrage deloc”, „nu-mi va folosi niciodată”, „și, care-i scopul”, „teorie, teorie, teorie, m-am săturat”, „adios, școală”, „m-a pierdut de elev/elevă”, „nu mă mai interesează deloc ce se întâmplă”, etc. sau „super”, „am trăit o experiență formidabilă”, „de mult nu a mai fost așa cool la ore”, „în sfârșit, un prof/o profă...altfel”, „nu știu cum, dar m-a atras, am participat cu atenție”, „am învățat ceva practic”, etc. Ceea ce face diferența între aceste „comunicări” ale elevilor este **motivația**. Educația nu trebuie să doară sau să producă suferință, ci să placă, să fie de folos, să formeze cetățeni responsabili, echilibrați și motivați spre acțiune și schimbare. (apud. C. Ciucu, M. Staș, 2008)

Dacă „entuziasmul este electricitatea vieții” (G. Parks, 2005), atunci motivația, în termeni metaforici, reprezintă „electricitatea” care „mișcă motoarele sofisticate” ale învățării în procesul educațional. Important este să înțelegem și să acționăm. Cum procedăm pentru a accesa acel optim motivațional, invocat de specialiști? Care este intensitatea potrivită, „doza” pentru a reuși?

Studierea motivației în școală a pornit din nevoia de a înțelege și utiliza factorii subiectivi care explică fluctuațiile de randament școlar. Ne întrebăm, de exemplu, *de ce un elev, care posedă abilități cognitive și competențe mult mai mari decât ceilalți, poate avea rezultate mai mici decât un alt elev cu abilități mai reduse? Cum pot fi identificați factorii care influențează gradul de implicare a fiecărui elev? Cum putem ști ce îi „mobilizează” pe fiecare? Cum poate fi stimulat un elev astfel încât el să obțină un randament în concordanță cu potențialul său?*

Există numeroase definiții ale termenului de motivație, care subliniază faptul că motivația este un ansamblu de forțe ce incită elevul în a se angaja într-un comportament dat. Este vorba de un concept care face elevul să adopte o conduită particulară, care se raportează la: • factori interni (de personalitate sau intrinseci); • factori externi (de mediu sau extrinseci)

Așa cum demonstrează cercetarea științifică, factorii motivaționali interni sunt reprezentați de nevoile sau aspirațiile personale care “împing” elevul să adopte un comportament precis (curiozitatea, nevoia de cunoaștere, nevoia de autodezvoltare, plăcerea de a lucra ceva anume etc.), în timp factorii externi apar atunci când persoana este constrânsă să nu facă ceva sau este stimulată să acționeze într-o direcție predeterminată (pentru recunoaștere, acceptarea de către ceilalți, recompensă simbolică sau materială etc.).

A fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte nici un impuls sau nici nevoie de a acționa este caracterizat ca un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este considerat un elev motivat. Important este ca elevul să manifeste interes pentru școală, să realizeze sarcinile școlare și să-și îndeplinească obiectivele stabilite. Dar, așa cum bine știm, motivația nu poate fi abordată în mod singular. Elevii manifestă grade diferite de motivare (ca intensitate) și sunt sensibili la diferite tipuri de motivație. Exemplu: Un elev poate fi foarte motivat să-și facă o anumită temă pentru acasă pentru că este „împins” de curiozitate sau interes pentru cunoaștere, altul dorește să obțină aprecierea din partea profesorului, colegilor sau părinților.

Un elev poate resimți un acut resentiment față de obligațiile școlare, pe care îndeplinește, dar cu mare efort, în timp ce un altul vede în aceeași sarcină școlară provocare, plăcere, încântare.

Deși apelul la motivația intrinsecă este cea mai eficientă formă de mobilizare a elevilor, totuși, din cauza responsabilităților și obiectivelor didactice, programelor încărcate și specificului unor discipline școlare, profesorii nu pot oferi elevilor numai sarcini școlare interesante sau plăcute, care să activeze forme intrinseci de motivare.

De cele mai multe ori sarcinile școlare sunt formulate în temeni de obligații extrinseci, elevii trebuie să se achite de ele fie că le face plăcere fie că nu. Este ușor să propunem profesorilor să folosească metode intrinseci de motivare, dar este destul de greu de aplicate astfel de metode, de particularizat pentru situații sau discipline diferite.

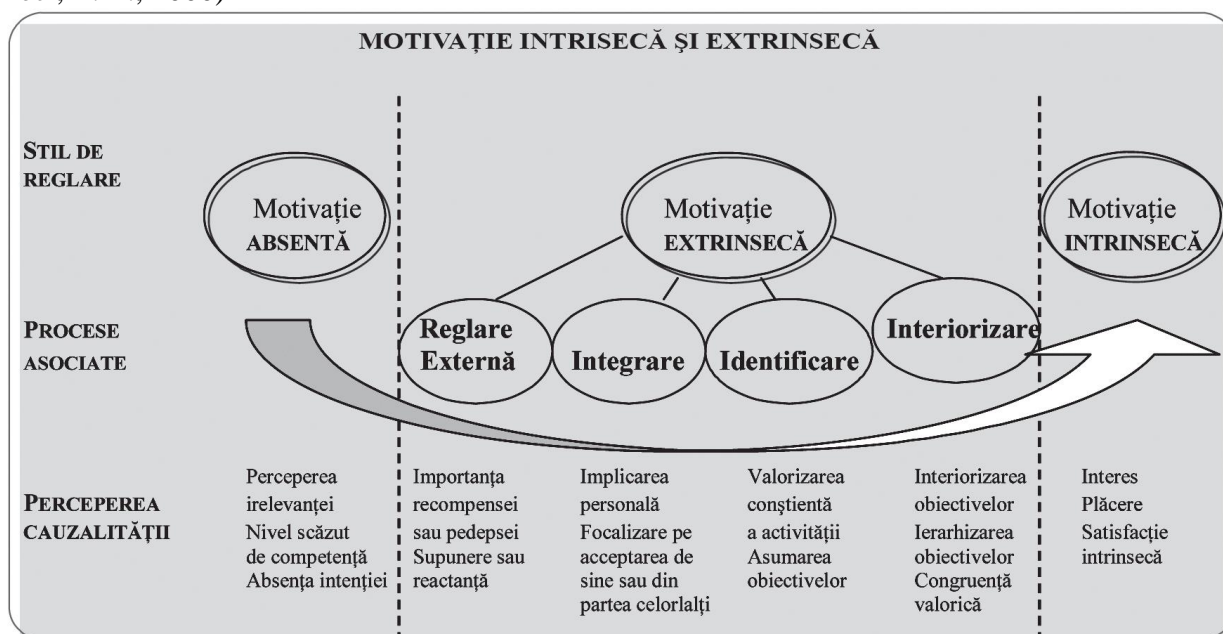
Deși motivația intrinsecă este importantă pentru activitatea umană, cele mai multe activități nu sunt, strict vorbind, motivate intrinsec.

Pe parcursul primei copilării și școlarității mici **apelul la motivația extrinsecă este cea mai frecventă formă de stimulare a copilului.**

Solicitările sociale, rolurile și normele impuse de familie și școală cer copilului să-și asume responsabilități pentru sarcini extrinseci. Într-o perspectivă modernă asupra motivației, sunt considerate **motivate extrinsec** toate acele comportamente care sunt însoțite de sentimentul controlului sau a presiunii exercitate din afara subiectului, în timp ce comportamentele **motivate intrinsec** sunt cele conduse de voința individuală, generate de trebuințe sau aspirații personale și însoțite de sentimentul autonomiei și libertății. (Ryan R. M, Deci, E. L., 2000)

Teoria SDT (Self-Determination Theory) descrie motivația elevului pe un continuum de la demotivare sau absența motivației, prin diferite etape de la motivare extrinsecă, la motivarea intrinsecă. Pe acest continuum, conceptul de internalizare trece prin 6 etape. O dată cu creșterea gradului de internalizare crește și persistența în sarcină, percepția pozitivă despre sine și calitatea angajamentului individual. (Ryan R. M, Deci, E. L., 2000)

Etape ale trecerii de la demotivare (absența motivației) la motivația intrinsecă, (Ryan R. M, Deci, E. L., 2000)



Tabel-Strategii de motivare

<p>1. Demotivare</p>	<p>Perceperea sarcinii sau comportamentului ca fiind fără sens, nerelevant, fără nici o legătură cu activitate școlară sau cu nevoile lui de învățare existența convingerii că nu are nici un fel abilități sau competențe</p>	<p>Foarte important!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentați utilitatea și importanța activităților și temelor pentru acasă. - Solicitați feedback asupra înțelegerii sarcinilor școlare. - Stimulați abilitățile și competențele
-----------------------------	--	--

	în realizarea unei astfel de sarcini.	existente de la simplu la complex. - Negociați modalitățile de rezolvare și susțineți trecerea la acțiune.
2. Reglarea externă	Luarea deciziei elevului pentru realizarea sarcinii școlare, sub amenințarea pedepsei sau sub atracția recompensei lipsa satisfacției elevului față de realizarea sarcinii („ușurarea” că a scăpat de „povara” realizării sarcinii) apariția sentimentului negativ de respingere față de sarcină sau acea disciplină, ca o consecință a insatisfacției și constrângerii.	Foarte important! - Oferiți posibilitatea alegerii. - Identificați motive de satisfacție. - Întrebați elevii ce anume le-ar face plăcere în realizarea unei sarcini. - Negociați și personalizați recompensele în, funcție de solicitări, aspirații. - Recompensați imediat și variat (material sau simbolic). - Chestionați elevii asupra nemulțumirilor, insatisfacțiilor și a momentelor plăcute.
3. Integrare	Descoperirea că realizarea sarcinii valorizează, asigură aprecierea din partea celorlalți (colegi, profesori, părinți) integrarea și repetarea comportamentului, pentru că asigură aprecierea celorlalți și sentimentul de competență personală, de încredere în forțele proprii.	Foarte important! - Gratificați progresele, mai ales pentru elevii cu rezultate slabe și mediocre (individual sau în fața clasei). - Exprimați încrederea pentru performanțele viitoare ale elevilor în fața persoanelor semnificative (colegi, prieteni, părinți, etc.). - Implicați elevii în sarcini noi. Evitați scepticismul și aprecierile negative (ironii, sarcasm, critici). - Încurajați performanțele prin expresii ca: „Am încredere...”, „Știu că poți ...”, „Sper că...”, „Mă îndoiesc ...”
4. Identificare	Propunerea anumitor obiective, prescrise de profesor sau de către părinți, dar, de această dată, acceptate de el/ea, de exemplu: media 8 la română.	Foarte important! - Identificați, valorizați „unicitatea” fiecărui elev (succese, aptitudini, calități: „cel mai bun negociator”, „optimistul incurabil”, etc.). - Facilitați asumarea obiectivelor ambițioase, dar realizabile. - Stimulați independența și responsabilitatea în asumarea obiectivelor. - Valorizați implicarea în activități extrașcolare (hobby-uri: pictură, limbă străină, electronică, geologie, sport, realizarea unor colecții, etc.).
5. Interiorizare	Asumarea noului comportament și a obiectivelor, propunerea de noi obiective, sarcini, activități.	Foarte important! - Încurajați noi obiective. - Propuneți sarcini de grup/ echipă (a juca fotbal cu prietenii, a privi la TV, a citi o carte, a concepe un proiect, etc.).
6. Motivație profundă intrinsecă	Tratarea cu interes și plăcere a sarcinilor școlare.	Foarte important! - Mobilizați resurse interene. - Dezvoltați hobby-uri, pasiuni, muncă de cercetare și creație.

Două obiective finale sunt importante pentru elevi, prin strategiile de mai sus, din perspectiva evoluției sub aspect motivațional:

1. îmbunătățirea performanțelor școlare
2. creșterea gradului de implicare în învățare

Pentru a obține succese, este necesară formarea unui stil de predare-învățare care să motiveze elevii, centrat pe: argumentarea utilității, stimularea abilităților și competențelor existente, asigurarea trecerii la acțiune.

„Motivația potrivită pentru persoana potrivită” sau cum găsim motivația pentru fiecare?

Eficiența maximă în motivarea elevilor se poate obține atunci când este cunoscut stilul de stimulare preferat al fiecărui elev. Printre strategiile de identificare a stilului motivațional preferat enumerăm: aplicarea unor chestionare, observarea directă, organizarea unor focus grupuri, realizarea unor discuții formale sau informale în mod direct sau indirect, cu persoanele semnificative din mediul acestuia. Este important ca profesorul să identifice ce caracteristici motivaționale se potrivesc fiecărui elev.

De exemplu, o cercetătoare importantă în domeniul motivației în învățare, Teresa M. Amabile, argumentează că sunt persoane care sunt intens motivate atât de factori intrinseci cât și de factori extrinseci, după cum sunt și persoane care reacționează slab, indiferent care este forma intrinsecă sau extrinsecă de motivare.

Chestionarul de personalitate „Inventarul preferinței față de muncă” construit de Teresa M. Amabile, evidențiază preferințele motivaționale, exprimate în factori care motivează în muncă omul. Aceste preferințe sunt definite pe două scale principale (intrinsec, extrinsec) și patru subscale, două intrinseci („plăcere”, „provocare”) și două extrinseci („recunoaștere”, „recompensă”). Prezentăm descrierea succintă a caracteristicilor fiecărui factor:

Factorul „Plăcere”: definește elevii puternic motivați de curiozitate, plăcerea de a lucra și de a se exprima prin ceea ce fac, pot fi atât de absorbiți de ceea ce fac, încât uită de toate, preferă să-și stabilească singuri obiectivele și activitățile, vor să experimenteze ceva nou, să învețe din ceea ce fac, adoră ceea ce fac.

Factorul „Provocare”: definește elevii puternic motivați de probleme noi, dificile, complexe, preferă activitățile care le solicită abilitățile intelectuale sau motorii; preferă sarcini slab structurate și să decidă ei asupra strategiile de lucru.

Factorul „Recunoaștere”: definește elevii puternic motivați de recunoașterea oferită de ceilalți. Aceștia sunt sensibili la aprecierile colegilor, profesorilor sau familiei, tind să aprecieze succesele prin referire la ceilalți, preferă ca profesorul sau părintele să-i stabilească clar ce are de făcut (obiectivele învățării) și modalitățile de lucru.

Factorul „Recompensă”: definește pe cei puternic motivați de recompensă pe care o vor primi pentru munca lor, au mereu în minte obiective ca notă sau premii și sunt capabili de un efort susținut pentru a le obține, preferă sarcini școlare clar formulate.

Această tipologie constituie un punct de plecare în evaluarea/ autoevaluarea stilului motivațional

preferat de fiecare elev. În funcție de estimarea/ autoestimarea apartenenței la o categorie sau alta, profesorul adaptează activitatea de învățare, atitudinile față de elevi, sarcinile școlare, acordarea recompenselor, etc.

Pentru a culege informații relevante în ceea ce privește motivația elevilor, propunem realizarea unui studiu în școală unde grupul țintă sunt elevii, cum ar fi: „Factorii motivației învățării”, „Succes și motivație”. În exemplul de mai jos, oferim un extras dintr-un chestionar, modele de itemi cu răspunsuri deschise și cu răspunsuri prestabilite. Acești itemi, care se creează în funcție de specificul activității, se pot discuta la orele de dirigiență/ consiliere și orientare, în grupul mare.

Enumeră câte trei motive (cel puțin) pentru care:

a) îți place să mergi la școală:

1. _____ 3. _____

2. _____ 4. _____

b) nu îți place să mergi la școală:

1. _____ 3. _____

2. _____ 4. _____

În general, îți place să vii la școală? DA NU	
<p>Dacă ai răspuns <<DA>>, de ce îți place să mergi la școală? (Încercuiește cel mult două variante de răspuns)</p> <p>a) pentru a mă întâlnii cu colegii/prietenii b) pentru a afla ceva nou c) pentru a ieși din casă d) pentru a fi bun la un anumit obiect/la anumite la anumite obiecte e) pentru a mă pregăti pentru o anumită profesie/meserie f) pentru a mă distra/amuza g) pentru a-i mulțumii pe părinți h) pentru a mă face să mă simt important i) altceva? Ce anume? _____ j) _____</p>	<p>Dacă ai răspuns <<NU>>, de ce îți place să mergi la școală? (Încercuiește cel mult două variante de răspuns)</p> <p>a) pentru că trebuie să mă trezesc foarte devreme b) pentru că programul/orarul este foarte încărcat c) pentru că profesorii cer prea mult/sunt prea exigenți d) pentru că este plictisitor f) pentru că se cere prea multă informație g) pentru că nu reușesc să-mi fac întotdeauna temele h) pentru că mă obosește prea mult i) pentru că ceea ce învățăm este inutil j) altceva? Ce anume? _____</p>

În aplicarea acestei strategii, este important să fie garantat dreptul la confidențialitate, astfel încât alți colegi, față de cei din clasă, alți profesori, față de cei care predau la clasă, reprezentanți ai echipei manageriale a școlii, părinții acestora, nu vor afla date despre propria motivație pentru învățare, decât cu acordul lor. Aceste informații sunt repere pentru facilitarea dezvoltării motivaționale sau pentru rezolvarea momentelor dificile pe care le traversează, cum ar fi: relații tensionate cu unii colegi sau profesori, situații de criză în familie, probleme emoționale, imagine de sine negativă, probleme comportamentale, etc.

Cum motivăm elevii să-și asume obiective de performanță școlară?

În 1968, E. Locke a demonstrat că randamentul și comportamentul unei persoane sunt influențate de obiectivele pe care și le fixează. Obiectivele alese influențează puternic cognițiile și comportamentul în muncă. Pe baza acestor experimente a elaborat teoria obiectivelor care evidențiază capacitatea unei persoane de a stabili obiective/scopuri pe care să le îndeplinească.

În procesul de creștere a motivației elevilor pentru învățare, fixarea obiectivelor constituie un o etapă importantă. Este bine ca profesorii să încurajeze elevii să-și asume obiective ambițioase sau să-i convingă să accepte obiectivele pe care aceștia le propun, în funcție de interesele și aptitudinile identificate. Dacă elevii exprimă intenția de a-și atinge obiectivele, aceștia vor fi mult mai implicați în obținerea randamentului „promis”, prin îmbunătățirea performanțelor școlare.

E. Locke a îmbunătățit teoria obiectivelor, prin introducerea următoarelor concepte:

acceptarea obiectivelor	Știați că...? Obiectivele dificile și realiste conduc la un randament școlar înalt cu condiția ca acestea să fie acceptate de elev.
specificitatea obiectivelor	Știați că...? Cei care-și fixează și adoptă obiective clare și bine definite au un randament mai înalt decât elevii care nu-și propun nici un obiectiv sau au obiective prost definite
dificultatea obiectivelor	Știați că...? Elevii care adoptă obiective cu un nivel de dificultate ridicat, dar realist, au un randament mai înalt decât cei care-și propun obiective ușor de atins?

Foarte important! 7 obiective în teoria obiectivelor!

1. facilitați autonomia în acceptarea obiectivelor (proponerea unor sarcini școlare deschise, la

alegere, libertate și inițiativă în alegerea temei, a condițiilor de realizare sau a complexității sarcinii)

2. stimulați negocierea în acceptarea obiectivelor (dezvoltarea unor sarcini de grup, decizia grupului asupra obiectivelor, strategiei de rezolvare a sarcinilor, modului de colaborare, solicitarea rezultatelor finale fără monitorizarea strictă a activității efective)

3. creați un climat securizant și stimulat (încurajarea elevilor în exprimarea punctelor de vedere, chiar dacă acestea nu sunt în conformitate cu normele acceptate sau opinia majorității, gratificarea ideilor originale și personale)

4. propuneți strategii diferențiate (asumarea obiectivelor în conformitate cu analiza nivelului de performanță pentru fiecare elev, fără comparații)

5. propuneți obiective graduale (stabilirea obiectivelor cu grade de dificultate de la simplu la complex, asigurarea reușitei pentru primele, aprecierea acestora, propunerea unor obiective ambițioase)

6. facilitați încercările multiple (oferirea de feedback după fiecare sarcină, explicarea nerealizărilor, formularea aprecierilor negative, nu în termeni de eșec, ci în aspecte de îmbunătățit, obiective de atins, în viitor, încurajarea încercărilor de atingere a unor obiective „înalte”)

7. încurajați obiectivele ambițioase (gratificarea imediată a reușitei, abordarea unor noi provocări, noi obiective de atins, discutarea modului de realizare a inițiativelor ambițioase, dar realiste)

În concluzie, pentru motivarea elevilor este decisivă încurajarea acestora pentru stabilirea unor obiective clare, ambițioase dar realiste prin raportare la nivelul lor competență. Cu cât obiectivele sunt mai înalte cu atât randamentul este mai bun. Nu este ușor pentru un cadru didactic, dar este o provocare mai ales din perspectiva faptului că pentru unii elevi, este un moment important în formarea unei personalități puternice, planificate și determinate din punct de vedere motivațional.

Care este relația dintre motivație și stima de sine?

Cercetările au demonstrat că, spre deosebire de elevii cu stimă de sine ridicată (cu o părere bună despre ceea ce sunt ei și calitățile lor), elevii cu o slabă stimă de sine:

- acceptă mult mai ușor un feedback negativ (reproșuri sau eșecul),
- acceptă mult mai greu, cu neîncredere un feedback pozitiv (gratificarea sau succesul),
- se simt mai responsabili de eșecul lor,
- sunt mai puțin dispuși să-și asume riscuri,
- își propun fie obiective foarte modeste, fie obiective exagerat de ambițioase (pentru ca eșecul să fie justificat),
- simt o nevoie acută de a se proteja de amenințare sau eșec,
- au resurse puține de autoprotecție,
- manifestă tendința de a evidenția defectele lor și nu calitățile.

Motivarea elevilor depinde de nivelul de maturizare motivațională (evoluția de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă), stilul motivațional personal (setul de stimuli motivaționali la care este sensibil fiecare elev), capacitatea de a-și asuma obiective, mai mult sau mai puțin ambițioase, feedbackul activităților la care participă. Acestea influențează obținerea performanțelor școlare și dezvoltarea unei personalități de succes.

„Teoria așteptărilor”, V. H. Vroom analizează motivația din altă perspectivă: implicarea emoțională și analiza rațională a situației. Se evaluează astfel interesul și nivelul motivațional. De exemplu, pentru realizarea unei sarcini sau asumarea unui obiectiv:

• evaluarea rapidă a capacității de a depune efortul necesar: „Pot să lucrez două ore în plus în fiecare zi?”

• analiza șansei de a obține rezultatul așteptat: „Dacă fac aceasta, voi obține un punctaj mare la evaluarea semestrială?”

• examinarea semnificației valorice a rezultatului: „Acest lucru va fi apreciat /recompensat de părinții mei?”

Dacă la cele trei întrebări se obține un răspuns afirmativ, decizia este: implicare motivațională. În schimb, dacă la una din întrebările precedente răspunsul este negativ, implicarea motivațională lasă de dorit, iar „provocarea” nu este luată în considerare.

În concluzie, percepția pe care o are elevul asupra relațiilor existente între efortul pe care-l va depune, randamentul/ rezultatul pe care crede sau speră că le va obține și importanța/ valoarea recompensei pe care o va obține, va permite declanșarea sau nu a comportamentului motivat.

De exemplu, prin raportare la situația școlară, dacă elevul nu are încredere în sine, nu are dezvoltată capacitatea de autoapreciere sau nu are obișnuința de a-și propune obiective personale, el poate eșua în primele etape ale procesului de implicare motivațională. Dacă elevul nu are abilitatea de a gândi și simți pozitiv despre sine, acesta se află în capcana de a lua decizii pripite, practic înainte de apariția motivației propriu-zise, fie că nu poate depune efortul necesar, fie că nu este în stare să obțină rezultatul vizat, chiar dacă s-ar strădui.

Mai mult, tipul și importanța recompensei îl pot face pe acesta să renunțe pentru că, de exemplu, a primi o notă cu un punct mai mare nu reprezintă un motiv suficient de puternic pentru unii elevi, în timp ce pentru alții, faptul de a fi apreciat de părinți sau colegi nu reprezintă o mare valoare.

Această perspectivă asupra motivației aduce în discuție: autocunoașterea și stima de sine, pentru estimarea corectă a efortului necesar și a șanseii de atingere a rezultatului dorit, prin investigarea calităților, valorilor, intereselor, aptitudinilor, atitudinilor, etc., autoevaluarea profilului personal.

Câteva sugestii „motivatoare”!

- gratificați progresele	Recunoașteți meritul unui elev și recompensați fiecare reușită, fiecare progres, chiar dacă sunt modeste, mai ales dacă vin de la elevi cu rezultate mediocre sau slabe.
- oferiți feedback predominant pozitiv	Exprimați-vă încrederea în capacitatea și resursele unui elev, chiar și atunci când rezultatele sunt slabe, insistați pe sublinierea aspectelor pozitive, evitați critica moralizatoare și sarcasmul, ignorați performanțele slabe și gratificați-le pe cele bune.
- stimulați autocunoașterea	Ajutați elevii să se cunoască mai bine și să se autoevalueze corect, propuneți activități bazate pe interacțiune în grup, pe autodezvăluire personală și oferirea de feedback din partea celorlalți, facilitați conștientizarea aspectelor pozitive ale personalității elevului.
- facilitați asumarea obiectivelor	Încurajați elevii să-și propună atingerea unor obiective ambițioase, dar realizabile, urmăriți progresele și încurajați-i să accepte noi provocări și obiective pe termen lung.
- creați așteptări pozitive	Obișnuiți elevii să se definească în termeni pozitivi, insistați pe calități și aptitudini, nu pe defecte, facilitați crearea unor așteptări pozitive cu privire la evoluția lor viitoare și reușita lor.

Stima de sine are un impact profund pozitiv sau profund negativ asupra motivației și performanței școlare. Oferirea de feedback pozitiv, atitudinea optimistă față de elevi, tratarea echitabilă (în funcție de nevoile personale) a tuturor elevilor fără a leza pe „cei cu succes amânat” sau a favoriza pe cei care răspund bine și foarte bine sarcinilor școlare, comunicarea deschisă și caldă (modul de adresare asupra rezultatelor evaluării, găsirea unui cuvânt bun pentru fiecare elev, chiar și atunci când acesta creează dificultăți în clasă), răbdarea, tactul sunt abilități importante pentru un profesor care motivează învățarea elevilor.

3.5. Stiluri de învățare-stiluri de predare din perspectiva învățării centrate pe elev

Cercetări recente asupra creierului afirmă că modalitățile de învățare adaptate rezultatelor obținute la investigarea stilurilor de învățare, determină elevii să obțină creșterea performanțelor școlare în mai puțin de două săptămâni, cu mai puțin efort. Pentru că suntem diferiți, modul în care învățăm este diferit.

Ce este stilul de învățare?. Dacă există dificultăți (uitarea rapidă, imposibilitatea de a aplica, pierderea de timp, ineficiența, manifestarea unor emoții negative, obținerea unor performanțe scăzute, practicarea unor comportamente indesezirabile: agresivitatea, izolarea, etc.)

atunci când învățați ceva nou, este foarte important să aflați mai multe despre stilul personal de învățare. Specialiștii afirmă că stilul de învățare este unic, asemenea fiecărei persoane.

Copiii, dar și adulții au nevoie să afle cum funcționează creierul lor, pentru a achiziționa și procesa cât mai eficient o nouă informație. Ce abilități sunt necesare pentru a învăța eficient? Cum se abordează un examen cu succes? Cum se rezolvă probleme în mod creativ? Cum oameni diferiți, învață în moduri diferite? Cum se pot aplica strategii de învățare la situații similare sau diferite?

Deoarece cercetările estimează că la fiecare 5 ani avem 100% informații noi, este nevoie de identificarea, conștientizarea și dezvoltarea unui stil personal de învățare, ca set de abilități și atitudini transferabile care să permită adaptarea la noile provocări ale lumii contemporane. Dacă această tendință continuă, elevii vor beneficia de noi informații, cel puțin în domeniul tehnologic, la fiecare 38 de zile. Aceasta înseamnă că ceea ce ei vor învăța luna aceasta s-ar putea ca în foarte scurt timp să fie „expirat”.(Dennis W. Mills, 2002)

Învățarea... (UNESCO, 1991)

1. este individuală
2. este un proces social?
3. poate fi distractivă?
4. este activă?
5. implică beneficii?
6. nu este niciodată completă?
7. înseamnă schimbare?

- este procesul complex dezvoltat în cadrul parteneriatului dintre cadre didactice și elevi;
- înseamnă dobândirea și schimbul reciproc de noi informații, cunoștințe, comportamente, deprinderi, abilități, atitudini, valori;

- implică sinteza diferitelor tipuri de informații într-o manieră nouă, personală;
- se realizează în funcție de preferințe și de nivelul de înțelegere;
- presupune „suișuri”, „stagnări”, „coborâșuri” (curba învățării), succes și eșec, în vederea „transformării” pentru adaptarea școlară și socială.

Învățarea reprezintă înțelegerea și interpretarea realității în moduri diferite, „implică înțelegerea lumii prin reinterpretarea cunoștințelor”.

Dar în tot acest „periplu” de „sensuri și semnificații” atribuite învățării, atitudinile față de învățare sunt cele mai importante: curiozitatea, pasiunea, interesul pentru cunoaștere, dorința de a învăța, de a trăi noi experiențe, de a experimenta, astfel încât cel/cea care învață să afirme: „Aceasta este ceea ce vreau să știu, ceea ce mă interesează, ceea ce am nevoie!” Educația, „o comoară lăuntrică” presupune în primul rând asumarea responsabilității învățării într-o societatea globală. Cei patru piloni ai educației sunt: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii. Cel mai important aspect este considerat „a învăța să fii”, care presupune abordarea complexă a personalității umane. Din această perspectivă, cadrele didactice au în față o nouă provocare: aceea de a face școala mai atractivă, prin care să se creeze contexte care să incite la învățare. (Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Jacques Delors, 2000).

Se impune ca școala să devină mediul unde elevii învață și exersează competențe transferabile, utile în demersul de adaptare la schimbare și în procesul de învățare pe tot parcursul vieții (în limba engleză „life long learning”, LLL). www.anpcdefp.ro, este site-ul învățării, educației și formării profesionale pe tot parcursul vieții, cu importante oportunități de dezvoltare.

Percepțiile noastre arată cum gândim, cum luăm decizii, cum definim ceea ce este mai important, deoarece nu suntem toți la fel și vedem lumea ca individualități diferite. Elevii preferă să învețe în diferite moduri:

- Unii studiază singuri, acționează în grup, au nevoie de ajutor.
- Alții stau deoparte și-i observă pe ceilalți, fac câte puțin din fiecare.

- Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de nivel cognitiv, educație, familie, clasă socială, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie.

Fiecare dintre noi are o capacitate extraordinară de a învăța în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învățare avem, nu trebuie decât să reflectăm asupra modului în care preferăm să învățăm ceva nou. De exemplu: cum ne place să asimilăm noile informații, abilități, atitudini? Prin imagini, emoții, contacte cu persoane diferite, sunete, aplicații practice, participare activă și directă.

Stilul de învățare... ca „modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare”, are în componența lui elemente genetice și elemente „care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli.” (Băban, A., 2001):

- se referă la „**simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat**”;

- **arată calea și modalitățile în care învățăm;**

- **presupune procesarea informațiilor în diferite moduri, prin implicarea laturii cognitive, afectiv-emoționale, psihomotorii și a caracteristicilor situațiilor de învățare.**

Cheia pentru implicarea activă a elevilor în învățare este de a înțelege preferințele pentru învățare, stilul de învățare, cu influențe pozitive sau negative asupra performanțelor elevilor. (Birkey & Rodman 1995, Dewar 1995, Hartman 1995).

Președintele executiv de la Xerox Corporation atribuie caracteristica „needucat” pentru acea „persoana care nu știe să învețe și care nu are un stil de învățare adecvat”. Prin urmare, elevii care nu știu cum să învețe, nu vor fi capabili să devină responsabili, autonomi, cu abilități și atitudini folositoare pe tot parcursul vieții, necesare pentru reușita școlară și socială.

Stilul de învățare poate afecta rezultatele pe care elevii le obțin la școală. Cercetările demonstrează că atât elevii cu rezultate slabe cât și cei cu rezultate bune reușesc să-și îmbunătățească performanțele școlare, atitudinea față de școală, atunci când își cunosc stilul de învățare. (Dunn, Griggs, Olson, Gorman, Beasley, 1995).

Strategiile adecvate fiecărui stil de învățare și materialele de învățare specifice folosite sunt mult mai importante față de a vorbi despre stilurile de învățare, despre modurile diferite de a cunoaște, despre diferențele între cei care învață, care nu sunt de neglijat. Printre motivele cele mai frecvent menționate de 20% din 1100 de studenți de la Universitatea din Toronto, Canada, pentru a deveni profesori, se numără: „a aduce ceva nou și a face astfel diferența în viața elevilor”. (Stiegelbauer, 1992, Fullan, 1993)

Specialiștii subliniază rolul deosebit pe care îl joacă cadrele didactice, contribuția acestora „în meseria de a-i învăța pe elevi cum să învețe” adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat. Se remarcă importanța formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, ca agenți ai schimbării în educația elevilor. Profesorii nu pot dezvolta stilurile de învățare, dacă ei înșiși nu practică comportamente și atitudini pe măsură și nu promovează responsabilitatea învățării. Este necesar, ca aceștia să studieze, pe termen lung, pentru a stimula elevii să învețe continuu.

Există două „*secrete*” ale *stilului personal de învățare* pentru a face *învățarea mai rapidă și mai ușoară*: (Pat Wyman, 2004)

1. *a înțelege preferințele specifice stilului personal de învățare.*

2. *a conștientiza care stil de învățare produce cea mai eficientă cale de a înțelege și de a ține minte ceea ce alegem și decidem să învățăm.*

Care sunt stilurile de învățare?. În literatura de specialitate există mai multe stiluri de învățare. Deși există variate clasificări ale stilurilor de învățare, o vom prezenta pe cea mai frecventă, în cele ce urmează. Pentru informații suplimentare consultați bibliografia.

În funcție de modalitatea senzorială implicată sunt **3 stiluri de învățare: vizual, auditiv, tactil-kinestezic**. Când învățăm, modalitățile senzoriale intervin în procesarea informațiilor. Cercetările au demonstrat că 65% din populație sunt vizuali, 30%- auditivi și numai 5%- tactil-kinestezici. (Dennis W. Mills, 2002)

Stilul de învățare este determinat în rezultatul manifestării/înregistrării unor comportamente specifice în procesul de achiziționare a cunoștințelor. Știința pedagogică a dezvoltat diferite instrumente de determinare a stilurilor de învățare, unul dintre care este Chestionarul VAK (Anexa 1).

Anexa 1

Chestionarul VAK, pentru stabilirea stilului de învățare ²

Nr. crt.	Afirmații	Punctaj acordat
1.	Nu îmi place să iau prea multe notițe, dar îmi amintesc ce se discută. Luarea de notițe îmi distrage atenția de la ceea ce spune cadrul didactic.	
2.	Atunci când citesc îmi mișc buzele.	
3.	Fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.	
4.	Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.	
5.	Îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.	
6.	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care implică dialog.	
7.	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție fragmentelor care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.	
8.	Obişnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez.	
9.	Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra obiectului discuției.	
10.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal.	
11.	Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent la felul cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.	
12.	Nu mă pricep să citesc sau să ascult instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de sarcina dată.	
13.	Când sunt într-o activitate cu multe persoane/petrecere, îmi place să stau într-un loc retras și să-i privesc pe ceilalți.	
14.	Când recapitulez diferite informații, îmi vin în minte diferite idei și îmi amintesc unde am mai întâlnit/văzut aceste informații.	
15.	Fac notițe, dar rareori le folosesc când învăț.	
16.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.	
17.	Atunci când am timp liber, prefer să privesc TV-ul sau să citesc o carte.	
18.	Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.	
19.	Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele ca să accentuez ideile prezentate.	
20.	Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent la aceasta.	
21.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu explicația.	
22.	Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor, dacă le repet de mai multe ori.	
23.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită prin e-mail.	
24.	Prefer informațiile de la radio, în locul celor citite în reviste.	
25.	Locul meu de lucru/odaia mea arată dezordonat.	
26.	Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.	
27.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației.	

² Adaptat după Clark D. R. Visual, Auditory, and Kinesthetic Survey, <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/styles/vak.html>

28.	Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să o facă la telefon.	
29.	Lucrurile pe care le prefer când mă aflu la o petrecere sunt dansurile, jocurile, acțiunea.	
30.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează nici un fel de emoții.	
31.	Prefer mișcărilor și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la școală.	
32.	Când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje.	
33.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt ceea ce explic.	
34.	Obişnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior.	
35.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față în față.	
36.	Atunci când am timp liber prefer să ascult muzică.	

Instrucțiuni: Se va acorda punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare afirmație de mai jos după cum urmează:

- 1 - afirmația nu se aplică deloc;
- 2 - afirmația se aplică foarte rar;
- 3 - afirmația se aplică rar;
- 4 - afirmația se aplică deseori;
- 5 - afirmația se aplică aproape întotdeauna.

După acordarea punctajului se introduc sumele în spațiile indicate.

Procesarea datelor

Stil vizual		Stil auditiv		Stil kinestezic	
Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	
21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)	

Interpretare: Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.

Cunoașterea dominantei stilului de învățare al elevului oferă posibilitate cadrului didactic de a individualiza procesul didactic, în primul rând, prin adaptarea stilului de predare, alegerea strategiilor didactice, a sarcinilor de învățare, a materialelor didactice. Aplicând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, cadrele didactice îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile predilecții, talente, să manifeste tot ce au mai bun în domeniul lor de excelență.

În procesul educațional este absolut necesară corelarea stilului de predare al cadrului didactic cu diversitatea stilurilor de învățare și necesitățile copiilor. Uneori, însă, este necesară aplicarea unei combinații echilibrate de stiluri de predare pentru a permite elevilor exersarea nu doar a stilurilor preferate, ci și posibilitatea de a colabora cu alți elevi și de a experimenta și alte

modalități de învățare. Diversitatea stilurilor de învățare și abordarea acestora devine, astfel, o preocupare profesională a cadrului didactic.

Fiecare persoană are un mod primar de a învăța. Cei care au un stil de învățare vizual își amintesc 75% din ceea ce citesc sau văd. O dată ce va fi identificat acest mod, este important ca elevii împreună cu profesorii și părinții să acționeze pentru dezvoltarea lui.

Punctele tari ale stilului de învățare vizual:

- Memorează ceea ce scriu și citesc
- Preferă prezentările și proiectele vizuale
- Își amintesc foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți
- Înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd.

Caracteristici ale stilului de învățare vizual	Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare vizual?	Sugestii de activități
<p>»Preferă să vadă cuvintele scrise.</p> <p>»Când ceva este descris, preferă să vadă o imagine a descrierii respective.</p> <p>»Preferă „o linie a timpului” sau ceva similar diagramelor pentru a-și aminti evenimentele istorice.</p> <p>»Preferă instrucțiunile pentru sarcinile de învățare să fie scrise față de cele verbale.</p> <p>»Observă toate elementele fizice, materiale, concrete în clasa de elevi.</p> <p>»Organizează cu atenție toate materialele de învățare pe care le folosește.</p> <p>»Îi place, se bucură să decoreze spațiul de învățare.</p> <p>»Preferă fotografiile și ilustrații cu un conținut tipărit și explicații scrise.</p> <p>»Își amintește și înțelege mai ales prin folosirea graficelor, diagramelor, tabelelor și hărților.</p> <p>»Apreciază prezentările Power Point prin folosirea videoproiectorului.</p> <p>»Studiază materialele pe baza notițelor și a organizării conținuturilor într-o manieră personală (scheme învățare, concluzii, schițe, idei principale).</p> <p>»Se bucură de participarea la activitățile artistice vizuale.</p>	<p>»Furnizează materiale vizuale și interesante într-o varietate grafică.</p> <p>»Se asigură că prezentările vizuale sunt foarte bine organizate.</p> <p>»Pe parcursul lecțiilor, urmărește să fie auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine.</p> <p>»Face scheme, fișe, schițe, rezumate ușor de citit.</p> <p>»Utilizează întreaga varietate tehnologică: computer, video, videoproiector, cameră de filmat, TV, fotografii, Internet etc.</p>	<p>diagrame, grafice fotografii, cărți colorate, panouri, postere, colaje emisiuni TV, show-uri jocuri, notițe, ziare, rețete, reviste, lecturi, cărți, post-it obiecte (scrisori, cutia cu scrisori), hărți, tabele, ilustrații, expoziții, desene animate, prezentări Power Point, filme, videoproiector, flipchart, tablă smart, rapoarte scrise, cartonașe colorate, rebusuri, puzzle, jurnale, buletine informative, liste cu întrebări, soluții, fișe de lucru.</p>

Sugerați elevilor strategii pentru dezvoltarea stilului de învățare vizual!

☺**Luați notițe!** Reprezintă cea mai eficientă cale pentru o învățare de lungă durată.

☺**Priviți persoana cu care vorbiți!** Vă ajută la concentrarea asupra sarcinii de învățare.

☺**Alegeți un loc de învățare liniștit!** Dacă este necesar puteți folosi căști, pentru a nu vă distrage atenția din cauza zgomotului. Unele persoane preferă în timp ce învață să asculte în fundal, o muzică liniștită „soft”. Cei mai mulți cu acest stil de învățare **învață cel mai bine singuri.**

☺Dacă nu ați înțeles ceva din ceea ce a spus cadrul didactic, **întrebați-l politicos dacă vă poate repeta sau explica din nou.**

☺Când învățați **luați multe notițe și explicați-le detaliat**, în josul paginii sau unde doriți.

☺Dacă folosiți notițele altcuiva, rescrieți-le, dați-le o notă personală! Vă veți aminti mult mai bine!

☺ **Utilizați marcatoarele** (culori, markere etc.) pentru a sublinia ideile principale!

☺ Înainte de a începe o sarcină/ temă pentru acasă **stabiliți-vă obiectivele și scrieți-le. Afișază-le!** Să fie cât mai vizibile, să vă atragă atenția, să fie ușor de citit.

☺ Înainte de a citi un capitol sau o carte, treceți în revistă, „scanați” imaginile, fotografiile, schemele, titlurile etc.

☺ **Alegeți spațiul de învățare** (birou, bancă, masă de lucru etc.) **departe de ușă și ferestre, nu în fața clasei.**

☺ **Notați ideile principale pe cartonașe colorate (lb. engl. „flashcards”), apoi verificați-le!**

☺ Dacă este posibil, **folosiți diagrame, hărți, postere, filme, video, programe computere**, atunci când studiați, când aveți de pregătit o temă sau când faceți o prezentare.

☺ **Punctele tari ale stilului de învățare auditiv sunt:**

- Memorează ceea ce aud și ceea ce se spune
- Preferă discuțiile din clasă și cele în grupuri mici
- Își amintesc foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale
- Înțeleg cel mai bine informațiile pe care e aud

☺ **Sugerați elevilor strategii pentru dezvoltarea stilului de învățare auditiv!**

☺ **Studiați cu un coleg(ă), prieten(ă)!** Astfel puteți discuta cu acesta despre materialul de învățat, vă auziți unul pe celălalt, vă clarificați.

☺ **Spuneți cu voce tare** informațiile pe care doriți să vi le amintiți mai mult timp.

☺ **Întrebați cadrele didactice** dacă puteți prezenta teme sau munca voastră sub forma unei prezentări orale sau pe o casetă audio.

☺ **Înregistrați casete audio cu punctele importante** pe care vreți să vi le amintiți și **ascultați-le în mod repetat.** Este foarte folositor pentru învățarea materialelor în vederea participării la teste sau examene.

☺ Când citiți, parcurgeți rapid de la un capăt la altul textul, priviți imaginile, titlurile capitolelor, alte indicii și **spuneți cu voce tare ce idei sunt transmise în carte.**

☺ **Confecționați cartonașe colorate cu ideile de bază** pe care doriți să le învățați și repetați-le cu voce tare. Folosiți culori diferite care să vă ajute memoria.

☺ **Stabiliți obiectivele pentru teme și verbalizați-le.** Spuneți obiectivele, etapele de lucru cu voce tare de fiecare dată când începeți rezolvarea sarcinilor.

☺ **Citiți cu voce tare ori de câte ori este posibil! Repetați și priviți într-o oglindă.** Aveți nevoie să auziți cuvintele pe care le citiți pentru a le înțelege mai bine sensul.

☺ **Calculați cu voce tare**, când faceți **calcul matematice**, utilizați foi de matematică pentru a încadra corect coloanele și a efectua corect rezultatele.

☺ **Repetăți ce culori folosiți și ce imagini** în notițele pe care le luați, în exercițiile din carte, în fișele de lucru.

Caracteristici ale stilului de învățare auditiv	Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare auditiv?	Sugestii de activități
Își amintește foarte bine ceea ce spune el și ceea ce spun alții. Preferă să discute ideile, chiar dacă nu au fost înțelese imediat. Găsește că este dificil să muncească în tăcere și liniște pentru o perioadă lungă de timp. Își amintește cel mai bine prin repetiții verbale (proverb latin: “Repetiția este mama învățaturii”) și prin discuții cu voce tare.	Reformulează ideile principale și întrebările. Variază viteza, volumul, intensitatea în vorbire ceea ce ajută la crearea unei adecvate și interesante „compoziții, melodii” pentru ureche. Notează punctele cheie sau cuvintele cheie care îi ajută să evite confuzia datorată pronunției.	- rapoarte orale sau prezentări; - discuții cu clasa sau cu un grup discuția Panel (experți în diverse teme), debate (pro/contra); - înregistrări audio, video; - cântece, instrumente muzicale;

<p>Își amintește foarte bine sarcinile verbale.</p> <p>Se bucură de oportunitățile de a face prezentări de teatru (drama, teatru de păpuși, scenete, recitarea unor versuri etc.), care să includă și folosirea muzicii.</p> <p>Îi plac discuțiile în grup, dezbaterile și cele care se “iscă” în clasă.</p> <p>Manifestă interes și entuziasm pentru expresiile verbale (muzicalitatea, ritmul cuvintelor).</p> <p>Îi este ușor de distras atenția de zgomote, dar la fel de ușor și de tăcere.</p>	<p>Pe parcursul lecțiilor, se asigură să fie auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine.</p> <p>Încorporează aplicațiile multimedia (TIC) în procesul de predare-învățare, utilizând: sunete, muzică, discurs, conferință (înregistrările pe casete audio, casete video, CD-uri, instrumente muzicale).</p>	<p>- teatru de păpuși TV/radio show; - jocuri verbale; - spectacole, scenete/ povestiri despre evenimente curente peer tutoring (de ex. programe educaționale: rezolvarea conflictelor, dezvoltarea stimei de sine, prevenirea HIV/DIDA); - prezentări orale demonstrații recitări poeme, poezii.</p>
--	---	---

Punctele tari ale stilului de învățare tactil-kinestezic sunt:

- Memorează ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri).
- Preferă folosirea instrumentelor și lecțiile în care sunt implicați activi/ participarea la activități practice.
- Își amintesc foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică).
- Manifestă o bună coordonare motorie.

Caracteristici ale stilului de învățare tactil- kinestezic	Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare tactil-kinestezic?	Sugestii de activități
<p>Își amintește foarte bine ceea ce face.</p> <p>Își amintește foarte bine dacă se implică fizic și participă activ la sarcinile de învățare.</p> <p>Se bucură dacă acționează și creează.</p> <p>Îi place să folosească computerul.</p> <p>Preferă să se implice în activități manuale.</p> <p>Se bucură de oportunitatea de a construi în mod fizic, de a mânui materialele de învățare.</p> <p>Are probleme dacă stă întrun singur loc pentru mult timp.</p> <p>Arată interes pentru activitățile fizice și entuziasm.</p> <p>Manifestă tendința de a se juca cu mici obiecte în timp ce ascultă la ore sau învață, muncesc.</p> <p>Manifestă tendința de a mânca în timp ce studiază.</p> <p>Îi place jocul actoricesc într-o situație relevantă a unei chestiuni de studiat.</p>	<p>Acordă și permite elevilor tactili-kinestezici să ia scurte pauze pe parcursul lecțiilor și să facă mișcare sau să se relaxeze.</p> <p>Încurajează elevii tactili-kinestezici să noteze opiniile lor despre temele discutate în cadrul activităților școlare și extrașcolare.</p> <p>Încurajează elevii tactili-kinestezici să stea în picioare sau să se miște în timp ce povestesc ceva sau învață un nou material</p> <p>Încorporează resursele multimedia (computer, videocamera, retroproiector, camera foto etc.) în program școlar (prezentările cadrelor didactice și ale elevilor).</p> <p>Furnizează o mulțime de activități practice în clasă.</p>	<p>Activități kinestezice.</p> <p>Cercetări („Plantele medicinale”).</p> <p>Demonstrații, dansuri.</p> <p>Confectionare produse.</p> <p>Exerciții corporale.</p> <p>Întreceri sportive, competiții, concursuri.</p> <p>Muzică și lecturi.</p> <p>Video show, excursii.</p> <p>Îmbrăcămintea (scenografie, parada modei).</p> <p>Joc de rol/interviuri.</p> <p>Șarade, pantomimă.</p> <p>Scenete de teatru.</p> <p>Proiecte, portofolii.</p> <p>Plimbări, mersul pe jos și lecturi, teatru de păpuși.</p> <p>Performanțe muzicale.</p> <p>Laboratoare științifice.</p> <p>Activități tactile.</p> <p>Modelaj, sculptură, colaje.</p> <p>Albume cu tăieturi din ziare, cărți de colorat.</p> <p>Creații artistice.</p> <p>Rame pentru tablouri.</p> <p>Lucru de mână, cusături, broderii, postere, afișe.</p> <p>Cartonașe cu sarcini.</p>

		Tablă/ flipchart, tablă smart, obiecte, litere din glaspapier/ pâslă. Jocuri, puzzle, origami. Lucru la computer. Colecții, dicționare, expoziții. Cercurile învățării. Fișe de lucru, jocuri în apă, nisip. Confectionat costume, măști pentru teatru, carnaval.
--	--	---

Sugerați elevilor strategii pentru dezvoltarea stilului de învățare tactil-kinestezic!

☺ **Pentru a memora, plimbați-vă și spuneți cu voce tare** ceea ce aveți de învățat, folosind notițele.

☺ **Când citiți o scurtă povestire sau un capitol dintr-o carte**, realizați **“abordarea întregului ca o parte”**. Respectați următoarea succesiune: urmăriți imaginile, citiți titlurile capitolelor, citiți primul și ultimul paragraf, identificați “emoțiile și sentimentele” transmise. Treceți în revistă scurta povestire/capitolul, de la sfârșit la început, paragraf cu paragraf.

☺ **Nu-i deranjați pe cei din jurul vostru, dacă sunteți o fire agitată, nervoasă.**

☺ **Faceți exerciții** pentru mâini, degete, picioare, tălpi, părțile corpului, practicați un sport, jucați-vă cu o minge de tenis sau cu ceva similar.

☺ Este posibil ca nu întotdeauna să studiați cel mai bine la birou sau în bancă. De aceea, încercați **să studiați într-un spațiu adecvat**, folosind **un scaun confortabil**, chiar un șezlong cu o pernă de sprijin, unde vă și puteți relaxa în același timp.

☺ **Studiați cu muzică în fundal** (de ex. muzica barocă, clasică este cea mai recomandată față de o muzică zgomotoasă, de ex. heavy-metal).

☺ **Decorați clasa**, mediul în care lucrați cu hârtie colorată. Acoperiți banca, biroul, masa cu un model creat de fiecare. **Alegeți culoarea favorită** care vă ajută să vă concentrați. Această tehnică este numită fond de culoare (lb. engl. „colour grounding”)

☺ **Citiți prin folii transparente colorate**, care ajută la concentrarea atenției. Înainte de a alege culoarea potrivită, încercați o varietate de culori.

☺ **Luați frecvent mici pauze!** Dar asigurați-vă că vă întoarceți repede la lucru. Un orar eficient cuprinde 15-25 minute de studiu, 3-5 minute de pauză.

☺ Ca tehnică de învățare și memorare, **țineți ochii închiși și scrieți ideea în aer sau pe o suprafață, de ex. pe bancă cu degetul**. Găsiți imaginea și sunetul cuvintelor în minte. Mai târziu, când vreți să vă amintiți informația, închideți ochii și încercați să vedeți cu ochii minții și să auziți ideile învățate anterior.

☺ Când învățați o nouă informație, **confectionați cartonașe colorate** în care să includeți ideile esențiale, cuvintele cheie.

☺ Analiza stilului de învățare cuprinde evaluarea a 49 elemente individuale, care sunt clasificate în 6 categorii distribuite de-a lungul unei piramide. Se evidențiază complexitatea stilului de învățare: unele sunt determinate genetic, iar altele sunt învățate, cu implicații serioase în asumarea responsabilității cadrelor didactice față de recunoașterea, identificarea și dezvoltarea stilului de învățare specific elevilor cu care lucrează. (www.creativelearningcentre.com, Home of Learning and Working Style)

Instrumente de analiză, recunoaștere și dezvoltare. Cel mai important lucru este să conștientizăm natura stilului de învățare. O abordare corectă a învățării constă în percepția faptului că nu există stil de învățare bun sau rău. Succesul vine cu varietatea stilurilor de învățare. Stilul de învățare ne însoțește de când ne naștem. Nu este un „dat” pe viață. Este o „structură flexibilă”. (Băban, A., 2001)

Fiecare individ are stilul său unic de învățare cu puncte tari și puncte slabe. Când avem o sarcină de rezolvat sau o situație nu întotdeauna beneficiile stilului de învățare ies în evidență.

Este vital pentru profesori să folosească o varietate de metode pentru „a îmbogăți” elevii cu strategii de dezvoltare a stilurilor de învățare identificate.

Nu este ceva ciudat să folosim stiluri diferite de învățare pentru sarcini diferite de învățare, de ex. la discipline diferite sau chiar în cadrul aceleiași discipline. Unii oameni au un stil de învățare dominant puternic, alții au o combinație de mai multe stiluri.

Peste 68% din copii nu citesc la nivelul cerut, au note mici. (Centrul Național de Statistică pentru Educație, SUA)

Specialiștii afirmă că nu este vina copiilor. Aceste dificultăți de citit generează: lipsa abilităților de bază, afectarea vieții familiilor de unde provin copiii, riscul abandonului școlar, obținerea performanțelor școlare slabe, formarea unei stime de sine scăzute. Problema este că nu au dezvoltate abilitățile vizuale specifice, iar școlile nu testează copiii pentru a vedea care sunt nevoile reale ale acestora pentru a acționa în consecință.

Cum identificăm, recunoaștem stilul de învățare?

- observarea și analiza propriilor experiențe de învățare,
- caracterizarea stilului de învățare pe baza explicațiilor, descrierilor, exercițiilor prezentate în ghid,
- aplicarea unor chestionare specifice (Internet, manuale de psihoteste),
- discuții cu specialiști de la cabinetele de asistență psihopedagogică din rețeaua națională de consiliere școlară,
- informarea cu privire la stilurile de învățare din dorința de autocunoștere (puncte tari și slabe ale stilului personal de învățare),
- participarea activă la activitățile practice cu această temă la diferite ore, cu precădere cele de consiliere și orientare, diverse opționale,
- implicarea în programe educaționale cu această temă (de ex. optimizarea stilului de învățare, tehnici de învățare eficientă).

Care sunt avantajele identificării și dezvoltării stilurilor de învățare?

Pentru copii...	Pentru părinți...	Pentru profesori....
<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea autocunoașterii, - relevarea punctelor tari și punctelor slabe ale învățării, - eliminarea obstacolelor învățării, - îmbunătățirea stimei de sine, - prevenirea neînțelegerilor dintre copii- profesori și părinți, - evidențierea abilităților de învățare, - optimizarea învățării prin adoptarea unui mod personal, - obținerea de note mai bune la școală, - dezvoltarea unor relații pozitive cu cei din jur, - scăderea problemelor de comportament. 	<ul style="list-style-type: none"> - înțelegerea nevoilor de învățare ale copiilor, - identificarea motivelor care generează eșecul școlar, - reconsiderarea barierelor în învățare, - abordarea optimistă a întregului potențial al copilului. 	<ul style="list-style-type: none"> - trăirea situațiilor din clasă și din afara clasei, în mai puțin stres, - obținerea rezultatelor cu elevii mai buni, - existența satisfacției profesionale, - îmbunătățirea managementului timpului, - formarea imaginii acurate asupra diversității din clasă, - creșterea spiritului de echipă, - dezvoltarea relației interpersonale dintre profesor-elev, - comunicarea profesorilor cu elevii și părinții, - clarificarea nevoilor de învățare individuale ale elevilor, - învățarea prin cooperare, lucrul pe grupe, - evidențierea în mod real a nevoilor elevilor, - conștientizarea cauzelor eșecului în învățare, - stabilirea strategiilor de optimizare a învățării.

Ghidul pentru identificarea stilului de învățare al elevilor

Pentru a vă înțelege stilul de învățare este nevoie să analizați modul în care preferați să învățați sau să procesați informațiile. Reflectați asupra întrebărilor următoare, individual sau în

echipă, pentru a determina un portret al stilului personal de învățare. (traducere și adaptare www.HowtoLearn.com, Personal Learning Styles Inventory)

1. Îți amintești mai bine un subiect prin metoda lecturii pe baza informațiilor, explicațiilor și discuțiilor?
2. Preferi informațiile prezentate prin mijloace vizuale?
3. Îți place să iei notițe?
4. Îți amintești cu ușurință ceea ce spun ceilalți?
5. Dorești să faci postere, afișe, colaje sau activități practice desfășurate în clasă?
6. Ceri explicații sub forma diagramelor, graficelor sau exemplurilor vizuale?
7. Te bucuri dacă „meșterești” anumite lucruri cu mâinile?
8. Ai abilități manuale și te bucuri să faci grafice și hărți?
9. Repeți cu ușurință sunetele pe care le auzi?
10. Îți amintești mai bine dacă scrii ceea ce ai de învățat de câteva ori?
11. Poți înțelege și urma direcțiile pe o hartă? Ai simțul orientării în spațiu? Poți arăta întotdeauna direcțiile, de ex. Nord, Sud oriunde te-ai afla?
12. Rezolvi mai bine subiectele dacă auzi sarcinile (lectură, casetă audio) sau dacă le citești?
13. Te joci cu monedele sau cheile în buzunare?
14. Înveți să pronunți mai bine cuvintele repetându-le cu voce tare sau dacă le scrieți pe hârtie?
15. Înțelegi mai bine știrile dacă le auzi la radio sau le citești în ziare?
16. Mesteci gumă sau îți place „să ronțâi” ceva atunci când înveți?
17. Simți că cea mai bună cale de a-ți aminti este de a-ți-o imagina în mintea ta?
18. Citești cuvintele, urmărindu-le literă cu literă cu degetul arătător?
19. Preferi să ascuți o lectură bună sau o discuție decât să citești câteva materiale din manual? Îți place să auzi o poveste pe casetă decât să o citești?
20. Când ai ceva de realizat citești întotdeauna sarcinile?
21. De cele mai multe ori știi cuvintele cântecelor pe care le auzi?
22. Când ești singur(ă), obișnuiești să ascuți muzică sau să fredonezi o melodie?
23. Ai abilități tehnice și să îți place să rezolvi rebusuri, puzzle?
24. Te joci cu obiecte în timp ce înveți?
25. Preferi să citești decât să auzi o lectură?
26. Îți place să faci o activitate decât să scrii un raport despre ea?
27. Îți place mai mult să faci sport decât să citești cărți?
28. Îți amintești mai mult dacă auzi știrile la radio sau dacă le citești în ziare?
29. Obții informații despre subiecte interesante, citind materiale relevante?
30. Te simți confortabil dacă alții te ating, îți dau mâna?
31. Urmezi mai bine instrucțiunile spuse decât cele scrise?
32. Îți place să scrii scrisori sau în jurnal?
33. Cel mai bine înveți acționând, făcând?
34. Este greu pentru tine să stai liniștit(ă) pe un scaun timp îndelungat?
35. Crezi că fără muzică viața nu este așa de frumoasă?
36. Te simți confortabil într-un grup social și îți place să inițiezi conversații?
37. Când îți amintești o experiență cel mai adesea poți descrie ceea ce ai simțit? Auzi sunete și vorbești cu tine însuți?
38. Îți place sportul?
39. De obicei vorbești încet?
40. Te simți distras(ă) dacă cineva vorbește cu tine atunci când privești la TV?

Toți elevii pot învăța, dacă profesorii, părinții, cei care le oferă suport sunt pregătiți cum să-i învețe, să le propună programe pentru dezvoltarea stilului de învățare și a practicării abilităților transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învățare, de a căuta informații,

de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate, de a lucra cu computerul etc.

Cercetările spun că cei care participă la astfel de programe obțin note mai bune, au mai multă încredere în sine, se pot ajuta singuri în multe și diferite situații de învățare cu care se întâlnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon școlar, crește gradul de participare la activitățile școlare și extrașcolare.

Să învățăm despre stilurile de predare! Între predare și învățare există o relație de interdependență, în sensul că predarea este una din condițiile de bază ale învățării, „două activități privite ca subsisteme, din care elevul iese cu o experiență personală și socială certă.” (Ioan Neacșu, 1990).

A cunoaște stilul de învățare personal implică orientarea către metodele preferate prin care poți învăța eficient, astfel încât să răspundă nevoilor personale de învățare.

Predarea se referă la:

- cum sunt abordate sarcinile de instruire
- ce învață elevii
- cum sunt organizate conținuturile învățării
- ce strategii sunt folosite de cadrele didactice pentru îndeplinirea obiectivelor propuse
- ce comportamente, competențe și atitudini dezvoltă cadrele didactice în relația cu elevii
- ce decizii își asumă cadrul didactic pentru succesul învățării elevilor
- cum aplică un management al clasei eficient care să răspundă nevoilor elevilor și dezvoltării lor personale
- cum să creeze un mediu pozitiv de învățare.

Așa cum fiecare elev are un stil personal de învățare, cadrele didactice au diferite stiluri de predare.

Stilul de predare înseamnă „personalizarea” modalităților de acțiune ale profesorului/profesoarei în situațiile specifice de lucru cu elevii. Este importantă conștientizarea stilurilor de predare, care asemenea stilurilor de învățare au un caracter unic, personal, cu o anumită dominantă. Este de dorit ca stilurile de predare să se adapteze stilurilor de învățare practicate de elevi, ca dovadă a flexibilității și eficienței intervențiilor profesorilor. Tocmai de aceea necesitatea dezvoltării profesionale continue trebuie să fie un obiectiv pentru fiecare cadru didactic.

Stilul de predare se dezvoltă în timp, are un ritm, presupune niște pași: selecție, prezentare, receptare, aplicare, reflecție, abilități, conștientizare, dezvoltare de soluții.

Metodele de predare trebuie să întâlnească nevoile specifice ale varietății stilurilor de învățare de care să beneficieze toți elevii. (Agogino & Hsi 1995, Kramer-Koehler, Tooney & Beke 1995).

Stilurile de predare pot fi clasificate în funcție de (V. Ilie, 2003):

- specificul stilului de învățare al profesorului
- caracteristicile cognitive ale predării: abstract, concret
- modul de comunicare: direct, indirect
- atitudinea față de activitatea din clasă: centrat pe profesor, centrat pe elev
- strategiile folosite: expozitiv, interogativ, aplicativ
- implicare și deontologie profesională: responsabil, neglijent, indiferent
- personalitatea cadrului didactic: proactiv, reactiv, ultrareactiv

Alte stiluri de predare (Center for Teaching and Learning, 2004):

- **autoritate formală:** centrat pe conținut și pe profesor, care se simte responsabil de furnizarea și controlul informațiilor pe care le primește elevul. „Eu sunt ca un far pentru elevii mei, datorită materialelor de învățare, aceștia apreciază disciplina.”. Nu sunt interesați de construirea relațiilor cu elevii sau de cooperarea între ei.

- **model personal/ demonstrativ:** centrat pe clasă, acționează ca un model de rol prin demonstrarea abilităților. Este un fel de ghid, de antrenor care îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile și cunoștințele. „Eu le arăt elevilor mei cum să abordeze o sarcină de lucru și cum să

găsească soluții pentru problemele date. Este important ca să rezolve independent probleme similare, adaptând metodele demonstrate.”

Încurajează participarea elevilor și adaptarea prezentărilor la variatele stiluri de învățare. Elevii își asumă reponsabilitatea învățării și cer ajutorul dacă nu au înțeles ceva.

- **facilitator:** se focalizează pe activități, pe învățarea centrată pe elev, asumarea responsabilității, inițiativa de a întâlni diferite sarcini de învățare. Specific pentru elevii care se simt confortabil cu învățarea independentă, care sunt activi și colaborează cu colegii lor. Acești profesori propun activități de grup, rezolvarea de probleme, aplicații ale conținuturilor în moduri originale și creative.

- **cel/ cea care delegă:** plasează controlul și responsabilitatea pentru învățare elevilor sau grupurilor de elevi. Oferă posibilitatea de a crea și implementa proiecte complexe în mod independent sau în grup, unde profesorul are mai mult rol consultativ. Este de dorit ca elevii să-și mențină motivația, să lucreze în echipă și să managerieze relațiile interpersonale.

Ce caracteristici au stilurile de predare care promovează eficiența în învățare și succesul elevilor ?

- implică participarea activă a elevilor
- interacționează cu fiecare elev
- se pregătește conștiincios pentru fiecare activitate cu elevii
- adaptează predarea diverselor stiluri de învățare
- stabilește obiective
- respectă programul și termenele stabilite
- oferă feedback
- manifestă încredere în elevi, are așteptări înalte față de aceștia
- dezvoltă un mediu pozitiv de învățare de cooperare și colaborare, un mediu „prietenos”
- încurajează elevii să se exprime
- folosește noile tehnologii informaționale
- se asigură că există materiale de învățare accesibile și atractive
- gestionează conflictele

Stilul de predare consistă în metodele de predare care trebuie să întâlnească nevoile specifice ale varietății stilurilor de învățare de care să beneficieze toți elevii, dar mai ales să se manifeste printr-o Fiecare elev(ă) „poartă în tolba sa” marca succesului, dacă stilul de predare al cadrelor didactice este adecvat stilului de învățare al elevilor. (Agogino & Hsi 1995, Kramer-Koehler, Tooney & Beke 1995).

Adaptarea stilului de predare al cadrului didactic la stilurile de învățare ale elevilor comportă o serie de avantaje – atât pentru elevi și cadrele didactice, precum și pentru părinți.

<i>Avantaje pentru elevi:</i>	<i>Avantaje pentru cadrele didactice:</i>	<i>Avantaje pentru părinți</i>
<ul style="list-style-type: none"> - facilitarea învățării; - dezvoltarea abilităților de lucru/învățare; - perceperea adecvată a conceptelor, noțiunilor, obiectivelor; - conștientizarea punctelor forte și punctelor slabe în procesul de învățare; - îmbunătățirea stimei de sine/încrederii în forțele proprii; prevenirea confuziilor în procesul de învățare; - consolidarea spiritului de echipă; - libertatea pentru a găsi modul 	<ul style="list-style-type: none"> - deținerea imaginii clare a diversității clasei; - identificarea motivelor de neimplicare a elevilor în activități de învățare; - satisfacerea necesităților reale ale elevilor cu CES în procesul de învățare; - îmbunătățirea comunicării cu elevii și părinții; - asigurarea succesului elevului și grupului de lucru; - îmbunătățirea interacțiunii elev-cadru didactic; - o mai bună gestionare a timpului; 	<ul style="list-style-type: none"> - înțelegerea necesităților de învățare ale copilului; - identificarea motivelor neimplicării copilului în actul învățării; - eliminarea obstacolelor pentru valorificarea plenară a potențialului copilului etc.

cel mai favorabil de învățare etc.	- rezultate mai bune și satisfacție în muncă.	
------------------------------------	---	--

Modalități de selectare a metodelor/procedeelelor/tehnicilor conform stilului de învățare

Selectarea metodelor și combinarea adecvată a acestora cu stilul de învățare este un indicator de calitate în individualizarea procesului educațional. Selectarea celor mai potrivite metode conduce la susținerea, înțelegerea și facilitarea învățării fiecărui copil.

Stilul de învățare	Metode, tehnici, procedee		
Auditiv	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming Problematizarea Păstrează ultimul cuvânt pentru mine Predicția Masa rotundă Diagrama Wenn PRES Pânza discuției Mozaic 	<ul style="list-style-type: none"> Pro/Contra Fishball Învățarea reciprocă Secvențe contradictorii Cubul Studiu de caz FRISCO Pălăriile gânditoare, Comerțul cu o problemă 	<ul style="list-style-type: none"> Dezbateri Răspuns rotativ Secvențe contradictorii Eseul Interviul în trei etape/de grup Discuția panel Secvențe contradictorii
Vizual	<ul style="list-style-type: none"> Analiza SWOT Clustering Graficul T Linia valorică, Ghidul de învățare Proiectul Harta conceptuală Colțurile Diagrama Wenn Știu-vreau să știu-învăț 	<ul style="list-style-type: none"> Agenda cu notițe paralele/Jurnal dublu Cubul Sinelg Tehnică Lotus Blazonul Turul Galeriei Revizuirea circulară Masa rotundă Tehnică 6-3-5 Acvarium 	<ul style="list-style-type: none"> Cinquain Brainsketching Analiza trăsăturilor semantice Explozia stelară Scheletul de pește
Kinestezc	<ul style="list-style-type: none"> Mâna oarbă Cubul Turul Galeriei Investigația 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentul Pălăriile gânditoare Învățarea dramatizată 	<ul style="list-style-type: none"> Secvențe contradictorii Unul stă - ceilalți circulă Mișcați/Înghețați/Formați perechi

În procesul proiectării și realizării efective a procesului educațional pentru copiii cu CES, este important a selecta corect și *formele de organizare* a activității de învățare, în dependență de stilul de învățare al copilului cu CES. Astfel, pentru copiii cu stilul de învățare auditiv și kinestezc se recomandă utilizarea lucrului în pereche, în grupuri mici, iar pentru cei cu stilul de învățare vizual – lucrul individual (cu suport vizual).

Adaptarea actului predării se poate face prin diferite modalități. Prezentăm, în continuare, unele exemple în acest sens (adaptate după Lewis&Doorlag)³:

Caracteristici ale sarcinii	Adaptări
Nivelul de dificultate a sarcinii	Se împarte sarcina în mai multe secvențe (sarcini mai mici) și elevul le rezolvă consecutiv; Se înlocuiește sarcina cu una mai ușoară.
Condițiile în care este realizată sarcina. Modul de prezentare	Se pot folosi mijloace de sprijin (spre exemplu, calculatorul de birou la ora de matematică). Se schimbă, în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, sarcini cu realizare/prezentare orală, pentru elevii care nu pot scrie/sarcini scrise, pentru elevii cu dificultăți de limbaj și comunicare) sau se prezintă informația în mai multe forme.

³ Lewis R. B., Doorlag D. H. Teaching Special Students in General Education Classrooms. N.J.: Upper Saddle River, Pearson, 2011.

Modul de răspuns	Se schimbă în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, răspunsuri orale pentru elevii care au dificultăți la scris, răspuns prin prezentări la calculator, în formă de scheme, desene etc.).
Volumul	Se reduce numărul răspunsurilor, varianta redusă a răspunsului (de exemplu, poate fi solicitat răspunsul scurt, fără argumentare).
Ritmul de lucru	Crește timpul alocat sarcinii sau nu se stabilește limită de timp.
Corectitudinea răspunsului	Ajustarea standardelor (reducere). Pot fi tolerate erorile ortografice în unele răspunsuri.
Prezentarea informațiilor noi	Se folosește lectura sau demonstrația sau se explică informația nouă în moduri diferite sau se repetă de mai multe ori.
Transferul în practică	Mai multe ocazii pentru a aplica în practică competențele achiziționate (eșalonat, pe etape ale procesului de achiziționare).
Feed-back cu privire la reușită/succes	Mai multe ocazii pentru a practica, crește cantitatea și calitatea feedback-ului.
Materiale pentru învățare	Să fie atractive, accesibile, conforme CES ale elevului. Se schimbă frecvent pentru a fi simplificate sau se înlocuiesc.
Ritmul predării	Se ajustează în conformitate cu CES ale copilului.

3.6. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev

Tema relaționării cu părinții este de mare actualitate, și încă nedezvoltată în Republica Moldova, iar cadrele didactice au nevoie să știe despre: • copil și despre așteptările familiei sale; • implicarea familiei în procesul de învățare; • comunicarea cu părinții, pentru a răspunde intereselor și nevoilor acestora; • modalitatea de a oferi sprijin pentru părinți pentru ca aceștia să ajute copilul la teme; • implicarea părinților în activitățile din clasă și din școală; • luarea deciziilor împreună cu părinții; • respectarea diferențelor de valori

De ce nu vin părinții la școală?

Nu înțeleg sarcinile profesorilor, care li se par prea complicate, informațiile îi depășesc, nu știu cum să colaboreze cu profesorii, nu au timpul necesar, sunt presați de propriile griji despre „ziua de mâine”, șomaj etc., simt un caracter prea formal la întâlniri, așteptările față de oferta școlii nu sunt prea înalte, au propria percepție față de școală („reușești și fără școală”), au avut experiențe negative ca elevi (critici, judecăți, umilințe), le lipsește motivația.

Pe scurt, părinții nu au cunoștințe, abilități și atitudini necesare implicării în educația copiilor, iar cadrele didactice nu știu cum să abordeze familia!

De unde nevoia implicării părinților, a parteneriatului dintre familie și școală? Atât pentru **cadre didactice**, cât și pentru **părinți** enumerăm câteva motive: insuficientă încredere unii în ceilalți, slabă cunoaștere și intercunoaștere dintre aceștia, existența unor relații rigide, strict formale, bazate pe impunere și control extern, aplicarea unor etichete pe baza unor mituri sau așteptări greșite, convingeri și atitudini neadecvate, lipsa de experiență în activitatea didactică, lipsa comunicării deschise a părinților cu copiii lor, înțelegerea greșită a modalităților de implicare, inexistența abilităților de lucru în echipă. Pentru ce motive credeți că este necesară implicarea părinților?

Modelul a ceea ce s-ar numi o școală prietenoasă cu părinții se regăsește în multe sisteme de învățământ din lume. Într-o astfel de școală relațiile cu familiile elevilor depășesc nivelul formal și oarecum firesc, creându-se și dezvoltându-se parteneriate active pe baza unor mecanisme, proceduri și tehnici funcționale.

Într-o școală prietenoasă:

- se derulează programe de educație a părinților care au în vedere depășirea unor modele culturale rigide și depășite promovate uneori de familie (desconsiderarea opiniei copilului, autoritate excesivă, independență scăzută, sprijin pe o perioadă îndelungată etc.) și responsabilizarea părinților pentru a susține activ direcțiile educației moderne care vizează libertatea de opțiune, participarea la decizii, gândirea critică, exprimarea opiniei, rezolvarea de

probleme, drepturile și responsabilitățile copilului etc.;

- părinților li se creează oportunități de a participa în diferite forme la activitatea școlii și există o bună comunicare cu familiile elevilor; se vizează schimbarea ideilor, concepțiilor și abilităților parentale, precum și sprijinirea familiilor aflate în situații dificile;

- se încurajează exprimarea părerilor părinților în legătură cu modul în care funcționează școala și se acceptă poziția acestora de „prieteni critici” — persoane de încredere, cointeresate în actul de educație, care, din dorința de a ajuta și a asigura succesul școlii, semnalează problemele existente, discrepanța dintre intenții și acțiuni, oferind astfel șansa unei analize cuprinzătoare și a unui proiect de dezvoltare realist;

- managementul activităților cu familiile elevilor are la bază împărtășirea de către tot personalul școlii a unei viziuni comune privind relația cu părinții, al cărei cuvânt-cheie este parteneriatul, cu toate conotațiile și dimensiunile sale;

- delegarea responsabilităților și lucrul în echipă, comunicarea eficientă și împărtășirea experiențelor de succes sunt modalități prin care, într-o școală, cadrele didactice reușesc să devină prietene cu părinții.

Ce câștigă copiii?

• Se obțin rezultate mai bune la școală (note, calitative, aprecieri), crește motivația învățării.

• Se diminuează și chiar se reduce consumul cu risc (alcool, droguri, tutun).

• Scade frecvența problemelor de comportament (agresivitate, violență).

• Participă activ la activitățile propuse de școală (prezența la orele de curs, decorarea claselor și a școlii, atragerea de fonduri, implicarea în activități extrașcolare, evenimente educaționale, tutoriat, voluntariat etc.).

• Se îmbunătățește comunicarea copiilor cu părinții și profesorii lor, se optimizează relația cu părinții.

• Scade numărul de absențe și se reduce numărul de întârzieri.

• Vin cu plăcere la școală și manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și școală.

• Se angajează cu fermitate în elaborarea calitativă a temelor de acasă.

• Se dezvoltă încrederea în sine și în ceilalți.

Ce câștigă părinții?

• Comunicarea eficientă cu proprii copii și cu profesorii lor.

• Responsabilitatea crescută a cooperării dintre școală și părinți.

• O mai bună imagine de sine și bucuria pentru reușitele copiilor lor.

• Așteptări înalte și încredere în succesele copiilor.

• Asigurarea continuă a suportului pentru învățare, indiferent de nivelul socio-economic.

• Înțelegerea mai bună a intereselor copiilor și a școlii unde învață.

• Identificarea soluțiilor educaționale adecvate nevoilor copiilor lor.

• Timp mai mult petrecut cu copiii, atât acasă, cât și la școală.

• Modalități concrete de ajutor pentru atingerea celor mai înalte standarde pentru copiii lor, mai multe cunoștințe și abilități despre activitățile copiilor și despre cum funcționează școala și sarcinile acesteia.

• O atitudine pozitivă față de școală, încredere și respect față de profesori

• Petrecerea unui timp mai mare în activitățile de atragere de fonduri pentru școală dedicate inițierii și implementării de proiecte educaționale în ceea ce privește implicarea părinților în educația copiilor.

Din ce în ce mai mulți profesori sunt convingși de faptul că implicarea părinților în educație trebuie să aibă loc atât la școală, cât și acasă.

Forme de participare a părinților în viața școlii

Părinții pot fi implicați în viața școlii în diverse forme care variază după gradul de consultare și de participare la procesul decizional. În foarte multe școli, participarea se oprește la nivelul organizării de întâlniri periodice (ședințe cu părinții, lectorate) în care părinții sunt doar informați în legătură cu anumite activități și realizări ale școlii. În altele, gradul de implicare

crește prin stabilirea și semnarea unor acorduri scrise, aplicarea de chestionare pentru a afla opiniile părinților în legătură cu modul în care funcționează școala.

Cel mai important și dezirabil domeniu al participării părinților este însă consultarea lor la luarea unor decizii și nu doar anunțarea sau aprobarea formală a unor hotărâri luate deja de conducerea școlii. Acest lucru se face, de exemplu, prin participarea activă, și nu doar cu numele, în structurile de conducere ale școlii (de ex., Consiliul de administrație), înființarea în mod democratic a unui Consiliu reprezentativ al părinților funcțional și cu putere de decizie reală. Părinții ar trebui să participe la luarea deciziilor privind:

- bugetul
- activitățile extrașcolare
- organizarea evenimentelor școlare
- regulile și regulamentele
- probleme de sănătate și siguranță
- conducerea și organizarea școlii în general
- probleme de conduită și disciplină
- curriculum la decizia școlii etc.

Informarea părinților

Părinții își încredințează copilul școlii spre îngrijire și ca urmare, au dreptul să știe ce s-a planificat pentru educația acestuia și ce se întâmplă în instituția respectivă. În prezent, în cele mai multe instituții de învățământ, politicile și problemele școlii nu sunt suficient explicate părinților, iar informația scrisă transmisă către familii este insuficientă și nu joacă rolul major pe care ar trebui să îl aibă în comunicarea cu părinții.

Părinții trebuie informați în legătură cu:

- documentele programatice ale școlii (misiune, politici, curriculum, reguli etc.)
- ce se întâmplă în școală (activități, evenimente, succese, schimbări etc.)
- progresul copiilor lor (din punct de vedere academic și în ceea ce privește dezvoltarea personală)
- direcții majore ale schimbării / reformei în educație.

Procedura de comunicare cu părinții

Un prim pas care va reglementa comunicarea cu părinții este elaborarea unei proceduri de comunicare. Procedurile nu sunt simple documente formale, ci sunt instrumente foarte puternice pentru eficientizarea proceselor organizației. Procedura va fi elaborată de către un colectiv din care este recomandat să facă parte persoane implicate în aplicarea lor – profesori și părinți și va fi cunoscută de toți părinții, personalul didactic și nedidactic al școlii. Documentul va specifica și va descrie toate modalitățile prin care se realizează comunicarea cu părinții în școala respectivă: ședințe, întâlniri individuale, rapoarte de evaluare, consultații, convorbiri telefonice, corespondență pe e-mail, caiet de comunicări, întâlniri cu membri ai echipei manageriale, buletinul informativ al instituției etc.

Buletinul informativ al școlii

Un buletin informativ care apare regulat (de ex., la interval de o lună) și este transmis elevilor, personalului școlii, părinților și altor membri ai comunității locale este o foarte bună modalitate de a-i informa pe cei interesați despre:

- activitățile care au avut loc în școală
- activitățile care au avut loc în afara școlii
- realizările și succesele care merită a fi cunoscute
- evenimentele planificate în perioada următoare
- anunțuri de interes larg.

Buletinul are o structură și un format standard, iar sarcina realizării lui poate fi preluată de 1- 2 cadre didactice ale școlii care au foarte bune abilități de organizare și redactare texte pe computer. În vederea realizării buletinului informativ, responsabilii:

- primesc informațiile de inclus pe e-mail de la profesori, directori etc.
- sintetizează informația primită

- redactează texte referitoare la activități care nu au fost transmise de colegi
- organizează informațiile conform structurii standard a documentului
- transmit textul final pentru supervizare
- distribuie buletinul către elevi, părinți, profesori, instituții din comunitate etc. fie în format hârtie (dacă școala are resurse financiare disponibile), fie în format electronic pe adresele de e-mail ale abonaților

Comunicarea pe mail

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informației și comunicării și dotarea școlilor cu rețele de calculatoare, multe școli utilizează comunicarea pe e-mail și în relațiile cu părinții pentru a transmite documente, anunțuri, mesaje referitoare la viața clasei/școlii etc. Deși nu toți părinții au acces la internet și căsuțe de e-mail, este totuși o tendință în creștere foarte rapidă. Pentru a se evita supraîncărcarea și pericolul de a pierde controlul mesajelor, este recomandat ca în procedura de comunicare să se specifice regulile comunicării de acest tip la nivelul organizației. Astfel, *comunicarea pe e-mail*:

- se face de la secretariat / conducerea școlii /alte departamente către toți părinții școlii / clasei/ pe probleme de interes general ;
- se face de la secretariat/conducerea școlii/ profesori /alte departamente către un părinte pe probleme specifice unui copil ;
- se face de la învățător/ diriginte către toți părinții clasei pe probleme de interes general pentru clasă ;
- se face de la învățător/ diriginte către un părinte pe probleme specifice unui copil;
- dacă părinții doresc să semnaleze pe mail un anumit aspect legat de activitatea la școala X a copilului, mesajul va fi transmis doar reprezentantului școlii implicat în cazul respectiv, nu și celorlalți părinți.

Alte modalități de informare a părinților

Publicarea unei mape informative care să conțină informații despre școală pentru uzul părinților; un astfel de material ar putea conține: textul de misiune a școlii, politicile școlii, oferta de curriculum la decizia școlii, programul de activități extraclasă, regulile școlii, necesarul de rechizite, descrierea uniformei școlii și a ținutei sportive, date referitoare la cadrele didactice, mecanisme de monitorizare și evaluare a progresului copiilor, mecanisme de comunicare cu părinții etc.

Transmiterea unei scrisori de bun venit la început de an școlar de către fiecare învățător și diriginte în care se fac referiri la disciplinele ce vor fi studiate în anul școlar respectiv, modalitățile de evaluare, tema pentru acasă, profesorii clasei și se dau datele evenimentelor majore ale școlii.

Organizarea în școală a unui Centru de resurse pentru părinți care să ofere cărți și materiale informative specifice: casete video, presă de profil, ambient pentru discuții și întâlniri etc.

Amenajarea în holul școlii a unui panou al părinților pe care se pot afișa regulile școlii, buletinul informativ al școlii, opinii ale părinților etc.

Realizarea unui site al școlii care să aibă rubrici de interes pentru părinți, inclusiv una de noutăți și o pagină a părinților.

Introducerea unui caiet de comunicări pentru părinți prin care :

- se transmit aprecierile cadrelor didactice privind activitatea la clasă și în școală, comportamentul sau alte aspecte legate de elev;
- se solicită de către părinți ajutorul cadrelor didactice sau al conducerii școlii în rezolvarea unor probleme legate de copil;
- se transmit informații legate de activități/evenimente din viața clasei/școlii.

Părinții au obligația să citească și să răspundă comunicărilor făcute prin caietele de comunicări.

Eficientizarea întâlnirilor cu părinții unei clase

Părinții au obligația să participe la ședințele care se organizează semestrial pentru fiecare

clasă. Din păcate, în multe cazuri acest tip de întâlnire are o structură excesiv de formală și nu oferă oportunități pentru părinți să pună întrebări specifice sau să ridice probleme care îi preocupă. De asemenea, de multe ori aceste întâlniri nu sunt atent pregătite și nu își ating scopul de a-i informa corect și complet pe părinți.

Modalități prin care să îmbunătățiți modul de organizare și derulare a acestor întâlniri astfel încât să constituie un prilej de cooperare școală - părinți în interesul copilului:

Înainte de ședință:

- fixați scopul și tematica ședinței care trebuie să fie unele cu caracter general, de ex. referitoare la curriculum, evaluare, politicile educaționale ale școlii, organizarea unor evenimente speciale, probleme specifice colectivului de elevi etc.; problemele individuale ale copiilor nu trebuie discutate cu toți părinții, ci în cadrul unor întâlniri individuale, consultații etc.;

- pregătiți o agendă pe care o transmiteți părinților cu cel puțin o săptămână înainte de data ședinței – agenda trebuie să conțină data, ora, locul și punctele de discuție cu menționarea timpului alocat pentru fiecare punct;

- aranjați spațiul în care se va desfășura ședința astfel încât participanții să aibă contact vizual – de ex., scaune/ mobilier modular aranjat în cerc;

- fotocopiați un minim de material informativ referitor la tema întâlnirii;

- invitați alți colegi profesori sau/și directorii școlii

- în anumite cazuri, invitați și elevii – acesta poate fi un mod eficient de a încuraja copilul să își asume responsabilitatea pentru propriile succese și dificultăți

- aduceți un flip-chart pentru notarea ideilor

În timpul ședinței:

- încurajați părinții să pună întrebări care îi interesează

- respectați agenda stabilită

- fiți un bun moderator al întâlnirii

După ședință:

- întocmiți un scurt proces verbal (minută) al întâlnirii pe care să îl transmiteți participanților pe mail/fotocopie

Exemplu de model: Agendă a primei întâlniri cu părinții organizată la începutul anului școlar – clasa a II –a.

SEDINȚA CU PĂRINȚII

CLASA:

DATA:

DURATA: 2 ore

LOCUL:

AGENDA ÎNTĂLNIRII

1. Bun venit, prezentarea părinților noi și exercițiu de intercunoaștere-5 minute

2. Repere generale ale activității din anul școlar trecut (parcursul programelor, rezultate testări și examene, activități deosebite extraclasă, succese, neîmpliniri etc.)-15 minute

3. Obiective pentru anul școlar prezent (ce ne propunem să realizăm-în planul învățării propriu-zise - obiective curriculare și în cel educațional-atitudini, coeziunea grupului etc. – se poate prezenta și ce au spus/scris/desenat elevii în prima zi-gânduri, așteptări, obiective etc.)- 10 minute

4. Prezentarea organizării activității didactice:

- structura anului școlar, programul zilnic, orarul clasei;

- curriculum obligatoriu, curriculum la decizia școlii, schema orară, activități extracurriculare;

- profesorii clasei;

- sala de clasă și alte spații din școală;

- servicii oferite: consiliere, asistență medicală, pază, bibliotecă, after school etc.;

- manuale, rechizite, auxiliare;

- uniforme, echipament sportiv

5. Comunicarea cu părinții: ședințe, consultații – de fixat, caiet comunicare, buletin informativ, comunicarea pe mail (se iau adresele de mail), rapoarte de progres și rapoarte semestriale, comunicarea prin secretariat, intrarea în școală etc. - 10 minute

6. Prezentarea regulilor și regulamentelor: ROI pentru părinți, acordul școală-familie (pentru părinții noi), reguli pentru elevi, codul de conduită, reguli transport etc. – 10 minute

7. Intervenție director, profesor de limba engleză, consilier școlar - 25 minute

8. Întrebări și răspunsuri – 10 minute

Una din sperietorile începutului de an școlar sunt ședințele cu părinții, pentru ambele tabere implicate. Există o mulțime de experiențe, și cred că toată lumea a trecut prin ele, ori de-o parte, ori de cealaltă a catedrei, sau poate în ambele ipostaze.



Scopul ședinței este acela de stabilire a unui canal de comunicare între „taberele” implicate în educația copilului și pentru atingerea acestuia, există multe etape din perspectiva cadrului didactic.

1. Planificarea

Așadar, când comunică data și ora viitorilor participanți, transmite și durata estimativă a ședinței, precum și lista subiectelor ce trebuie atinse/deciziile care trebuie luate.

În funcție de acestea, pune în ordine logică subiectele ce trebuie dezbătute, înaintea întâlnirii, și neapărat comunică-le celor implicați. Estimează corect timpul necesar pentru fiecare, și durata totală a întâlnirii.

Stabilește cât poți de clar care este scopul întâlnirii, și obiectivele pe care dorești să le atingi în această întâlnire.

2. Organizarea

După ce ai stabilit cine participă la întâlnire (comitetul de părinți, toți părinții, permis sau nu accesul copiilor), numește pe cineva care se ocupă de procesul verbal al întâlnirii, și care să urmărească desfășurătorul de timp. Ideal ar fi să existe un moderator al întâlnirii, care să atragă atenția când există derapaje de la subiect, sau încălcarea limitelor stabilite. Dacă ai comunicat acest lucru înainte, poți prelua ușor frâiele, amintind că este politicos să respectăm timpul celorlalți, și agenda întâlnirii.

- Stabilește ora și locul, în funcție de participanți. Da, e plăcut ca programul personal să fie cursiv. Însă important e ca la întâlnire participanții să nu fie frustrați că au făcut concesii șefului să poată pleca mai devreme, că n-au avut cu cine lăsa copilul, sau că au traversat orașul la oră de vârf pentru a ajunge. O oră accesibilă înseamnă și punctualitate, și seriozitate.

- Trimite materiale necesare pentru pregătirea întâlnirii. (Și aici am ca exemplu prelucrarea regulamentului, care se face uneori cu citire publică. Poți trimite pe mail regulamentul, cu mențiunea de „lectură obligatorie”, și la ședință doar semnează că au primit, citit, luat la cunoștință, lucru care se rezolvă în maxim 5 minute.)

3. Conducerea

- Începe întotdeauna la timp, cum a fost anunțat. Este un gest de respect pentru cei care au fost punctuali, și îi încurajează pe întârziți să sosească la timp data viitoare. Comunică din nou agenda întâlnirii, dacă se poate, afișează-o pe tablă, și bifează în timp real rezolvarea problemelor.

- Permite-le participanților să propună modificarea agendei, cu subiecte mai „arzătoare”, pentru a nu avea surprize pe parcurs. Această invitație se poate face și în faza de organizare, când pot propune subiectele înainte de începerea ședinței.

- Încurajează comunicarea deschisă, notând soluțiile propuse de fiecare, și luând apoi în comun decizia, prin consens.

- Menține discuția pe cursul stabilit, și nu permite abaterile de la subiect. Dacă problemele sunt importante, notează-le și trece-le pe o agendă viitoare.

4. Încheierea

Dacă nu se poate ajunge la consens, notează decizia la care s-a ajuns și planifică o nouă întâlnire, pentru a nu irosi inutil timpul acum. S-ar putea ca în acest moment consensul să apară surprinzător.

- Stabilește cine și cum se va face implementarea deciziilor luate acum. Dacă voluntariatul ezită să se instaleze, repartizează atribuțiile, într-un mod corect.

- Deleagă responsabilități și stabilește termene pentru fiecare.

- Stabilește un mod de comunicare pentru evaluarea eficacității deciziilor.

- Cere feedback despre întâlnire.

Cam asta ar fi, la nivel teoretic. Practic, toți avem o experiență mai mult sau mai puțin plăcută cu ședințele, și cred că principalul motiv pentru care acestea nu sunt o experiență constructivă este că de multe ori derapajele de la subiect se lasă cu discuții aprinse. Dacă luăm prima ședință a unei clase, când părinții nu se cunosc între ei, s-au văzut poate un pic la festivitarea de deschidere, este mai greu să „socializezi”. Copiii au acest talent, de a spune Bună, eu sunt Gigel, vrei să fim prieteni? Adulții sunt mai retrași, nu-mi amintesc să se fi întâmplat vreodată așa ceva.

„Cunoștință” adulții fac în momentul în care doamna strigă catalogul, se privesc cu neîncredere și își pun etichete. Ce-aș face... le-aș oferi ecusoane, sau dacă se poate, să se prezinte singuri.

Aș profita la maxim dacă există o modalitate de comunicare electronică. Suntem în epoca telefoanelor inteligente, și puțin probabil să nu aibă acces la internet. Dacă cei care nu au sunt în minoritate, poți stabili cu aceștia o modalitate în care să consulte materialele, venind mai devreme. Așadar, pentru problemele minore, aș folosi din plin tehnica. Google oferă, prin chestionarele online din Google Docs (anonime sau nu) o modalitate eficientă de culegere a datelor, de consultare a părinților. (Vă recomand și Google Classroom, dacă nu știți de ea.)

Exemplu: vrei să stabilești data și ora ședinței. Chestionarul poate avea două întrebări. Una referitoare la oră (cu maxim trei opțiuni), una referitoare la zi (două, maxim 3). Majoritatea decide. Pot fi introduse, pe același principiu, și hotărâri care se pot lua fără a fi nevoie de timp pierdut inutil, cum ar fi stabilirea fondului clasei, a materialelor ce vor fi folosite. Rezultatele pot fi astfel doar recapitulate la ședință, și validate în procesul verbal. Variantele anonime pot fi folosite pentru a strânge impresiile reale, și a evita discuțiile „pe la colțuri”. Sunt mulți cei care nu îndrăznesc să vorbească, și care cred că ar profita de un astfel de moment pentru a-și spune părerea. Chestionarul poate fi folosit și după ședință, pentru feedback.

Dacă altfel nu se poate, aș folosi o „cutie poștală” și o modalitate de a primi întrebările tuturor și a le răspunde. Aș stabili limitele în comunicare, când și cum pot fi contactată.

Nu am pretenția că am făcut o listă de bune practici. Dar m-aș bucura ca în cele de mai jos să-mi spuneți ce vă place și ce nu la ședințele cu părinții, și să le transformăm în momente în care mergem de plăcere la școală, indiferent de care parte a catedrei ne așezăm.

O să încep eu. Nu-mi plac discuțiile particulare la ședință. S-a dat un test, X a luat atât, Y – jalnic. Problemele, de orice tip ar fi ele, de disciplină sau nu, se discută particular cu fiecare din cei implicați. De aceea există orele de consiliere cu părinții. Indiferent cât insistă părinții (iar unii chiar o fac, au nevoie de aceste „laude” publice), nu trebuie cedat. La ședință nu se dau nume, nu se pune nimeni la zid. (exemple de prezentare a ședinței cu părinții <https://prezi.com/hzy4wsvhkeh8/sedinta-cu-parintii-clasei-a-iii-a-a/>)

O modalitate eficientă de implicare a părinților este crearea în școală a unui centru pentru părinți. Le este foarte util părinților să întâlnească, într-un mod informal, alți părinți sau profesorii copiilor și să facă schimb de informații, experiențe, să planifice împreună activități. Este important ca acest centru să fie plasat într-un spațiu accesibil și să aibă un orar care să dea părinților posibilitatea de a-l vizita. În acest centru, părinții vor găsi informații despre școală, materiale scrise sau video despre subiecte de interes pentru ei și este util și accesul la un computer, eventual cu Internet.

Exemplu: „**Dezvoltarea Centrului pentru părinți**”. Împărțiți pe echipe numite: clubul arhitecților, clubul juriștilor, clubul economiștilor, clubul actorilor și clubul agenților de publicitate, realizați sarcina astfel:

Clubul arhitecților: creează un design al spațiului destinat unui centru pentru părinți, cu ajutorul materialelor necesare: foarfece, coli de flipchart, coli colorate, post-it, markere, lipici, sfoară.

Clubul juriștilor: concep un set de principii, reguli pentru părinții implicați în activitățile centrului.

Clubul economiștilor: calculează costul necesar unui centru pentru părinți, pe baza unei schițe de buget (categorii de cheltuieli, costuri, sursa banilor).

Clubul actorilor: este format de fapt, din... părinți care desfășoară o activitate în centrul lor. Grupul listează câteva activități care se pot desfășura în acest centru și prezintă celorlalte grupuri o secvență de 3 minute, sub forma unui joc de rol.

Clubul agenților de publicitate: concepe cât mai multe mesaje promoționale, ca argumente la centrele pentru părinți. Pot realiza și un spot publicitar, o sigla necesare unui astfel de centru. Fiecare club își prezintă rezultatele și primește feedback de la celelalte.

Discutați în echipe despre nevoile și resursele profesorilor, elevilor și părinților? Centralizați informațiile obținute pe coli de flipchart. Părinților le este mult mai util acest centru când se implică în organizarea lui, chiar de la înființare. Desigur, personalul didactic este invitat să colaboreze cu părinții. Etapele necesare de parcurs la început sunt:

- identificarea nevoilor și resurselor pentru acest Centru,
- realizarea unei prime întâlniri și constituirea unei echipe de bază,
- contactarea altor părinți interesați,
- stabilirea priorităților,
- recrutarea părinților și chiar organizarea lor pe departamente.

Exemplu: „**Părinte implicat... o dată, de două ori, de trei ori... Adjudecat!**”

• Precizați caracteristicile părintelui implicat/părintele neimplicat, prin exprimarea deschisă și creativă a opiniilor despre implicarea părinților în educație, cu ajutorul următoarelor resurse materiale: flipchart, coli de flipchart, markere, post-it-uri de diferite culori, coli de hârtie A4.

• Pe o foaie de flipchart, împărțită în 3 părți, se notează toate ideile, conform tehnicii gândirii critice KWL, (to know – a ști, to want – a vrea, to learn – a învăța), pe care participanții le spun referitor la: Ce știți despre implicarea părinților? Ce vreți să știți despre implicarea părinților? Ce ați învățat despre implicarea părinților? În primă fază, sunt completate doar, primele două coloane, iar la finalul sesiunii, se completează și coloana a treia, pentru consolidarea cunoștințelor. Ceea ce este spus la prima coloană reprezintă resursele, a doua coloană – se transformă în așteptări și obiective, punctate de consilierul școlar.

• În echipe, împărțiți după teatre cunoscute în lume (Covent Garden, Balșoi etc.), participanții vor scrie pe coli de flipchart, declarația părintelui implicat (în mod asemănător cu Declarația drepturilor copilului etc.), pe care o vor susține în fața celorlalte echipe. După aceea, declarațiile vor fi expuse pe pereții din sală și toți participanții vor acorda punctaje, de la 1 la 10 (1–deloc, 10–excelent), realizărilor echipelor celorlalte, ca în turul galeriei. Nu vor vota prestația propriei echipe. Echipa care va obține punctajul cel mai mare, va câștiga, va fi „adjudecată”. Se vor acorda recompense: insigne, cărți, broșuri, complimente, etc. Se evidențiază rolul pozitiv al tuturor. Declarațiile vor fi tehnoredactate, printate pentru toți participanții. Se fac precizări teoretice cu privire la „părintele implicat”.

- Se listează ce este părintele neimplicat! Cum ar suna „o declarație” despre părintele neimplicat?

- Ca variantă de lucru, declarația poate fi pusă în scenă, într-un mod cât mai artistic, creativ, inedit!

Recomandări pentru părinți. Din perspectiva echității de gen, aceste recomandări se adresează ambilor părinți, mamei și tatălui deopotrivă, pentru a le fi utile atât în relația cu copilul, cât și în relația cu profesorii copilului.

...în relația cu copilul. Explicați-i cu răbdare copilului despre așteptările ridicate pe care trebuie să le aibă în legătură cu școala. Fă-l să înțeleagă că școala reprezintă prima prioritate pentru el. Dedicăți-i minim 15 minute pe zi în care să vorbiți despre școală, despre cum se simte, despre ce-i place și ce nu, despre nevoile lui etc. În orice caz, aceste minute să le petreceți făcând ceva plăcut împreună.

Arătați-i copilului că vă interesează ce face la școală. Atunci când se întoarce de la școală și-l veți întreba „Cum a fost azi la școală?”, cel mai probabil, la fel ca în fiecare zi, vă va oferi un răspuns de tipul „Bine...”. Iar dacă pentru dumneavoastră această întrebare este una automată, de ce răspunsul copilului nu ar fi la fel? Așa că, dacă vă veți dori alt răspuns... începeți cu o altă întrebare. Mai trebuie să știm că și momentul și tonul vocii sunt la fel de importante.

Oferiți copilului un loc liniștit unde să poată învăța. Asigurați-i condiții minime pentru învățat: amenajați-i un spațiu personal și implicați-l în aranjarea lui.

Ajutați-vă copilul la teme. Asta înseamnă nu să i le faceți dumneavoastră, ci să fiți acolo pentru a-i răspunde la întrebări, să-i oferiți exemple.

Atunci când nu agreeți metodele de predare sau deciziile vreunui profesor, asigurați-vă că nu vă exprimați nemulțumirea în termeni duri, în prezența copilului. Sunt multe exemple când copilul adoptă aceeași atitudine față de respectivul profesor, iar acest lucru poate perpetua o situație dificilă, nicidecum nu o rezolvă. Este mai eficient să abordați cu tact profesorul respectiv.

Încurajați-vă copilul să participe la activități școlare sau extrașcolare inedite: concursuri, spectacole, cercuri etc. și să colaboreze cu ceilalți copii/adulți atât la școală, acasă sau în comunitate.

Stabiliți regulile de comportament în casă, explicați-le copiilor, asigurați-vă că ei le-au înțeles și, mai ales, negociați-le cu ei. Limtați-i accesul la televizor și discutați ceea ce a văzut și a înțeles. Același lucru este necesar și cu accesul la alte jocuri video sau computer.

Încurajați orice efort al copilului, lăudați-l și găsiți motive pentru care să-i oferiți feed back pozitiv.

Nu-l faceți să se simtă vinovat. Când greșește sau nu poate rezolva un tip de problemă, îi puteți explica cu răbdare și dragoste care sunt piedicile și ajutați-l să găsească soluții. Nu rezolvați dumneavoastră problemele în locul lui!

Arătați-vă interesul pentru orice se întâmplă cu copilul. Dezvoltați-vă o relație de încredere, grijă și dragoste cu copilul.

Țineți legătura cu profesorii copilului. Dacă aveți de întrebat ceva sau aveți sugestii, solicitați o întâlnire în care să vorbiți deschis. Este încă o cale prin care copilul știe că este important pentru dumneavoastră. În plus, atitudinea dumneavoastră față de școală va fi imitată de copil.

...în relația cu profesorii.

Prezentați-vă profesorilor. Aflați modul cum doresc aceștia să fie contactați (direct, telefon, anunțați dinainte) și discutați despre cum percep activitatea copilului dumneavoastră în clasă.

Vorbiți cu profesorii despre progresul copilului la diferite materii și întrebați cum îl puteți ajuta acasă.

Interesați-vă de eforturile școlii:

- Care sunt prioritățile stabilite pentru sprijinirea procesului de învățare în acest an școlar?
- Și-a propus echipa managerială derularea unor campanii de prevenire a abandonului școlar, a violenței, a consumului de tutun / alcool / droguri?

- Cum este implicată școala în dezvoltarea unui angajament cu comunitatea?
- Are școala o ofertă pentru educația adulților? Școlile pot organiza cursuri de scurtă durată pentru părinți sau pentru alți adulți din comunitate (limbi străine, computere, consilierea carierei etc.)

Organizați sesiuni, întâlniri cu invitați. Comitetele de părinți sunt încurajate să identifice experți în cadrul comunității care să vină și să le vorbească părinților și profesorilor pe diverse subiecte de interes pentru aceste grupuri țintă.

Implicați-vă. Considerați voluntariatul pentru școală necesar pentru implementarea unui program

de dezvoltare a parteneriatului dintre școală și părinții elevilor.

Organizați împreună cu alți părinți evenimente și programe (de exemplu, pentru valorizarea diferitelor culturi existente în școală sau pentru implicarea ambilor părinți în educația copiilor sau pentru promovarea unui stil de viață sănătos).

Inițiați discuția, dacă școala nu are nici o intenție de a dezvolta programe de implicare a părinților.

Realizați un studiu în școală, adresat părinților pentru a investiga proiectele sau cursurile pentru/cu părinți. Construiți chestionarele, astfel încât să atingeți următoarele arii de interes pentru părinți:

Învățarea	Descoperiți punctele tari în învățare ale copilului Stilul de învățare al copilului. Cum motivăm copilul să învețe. Cum ajut copilul să citească, să scrie și să calculeze Cum dezvoltăm memoria copilului. Învățați copilul că își poate asuma riscuri.
Școala	Cum întrebăm copilul despre profesori și despre școală. Când decidem schimbarea clasei/ a școlii. Cum ne pregătim pentru întâlnirea cu ceilalți părinți și cu profesorii. Implicarea taților în educația copiilor. Sprijinirea părinților singuri. Părinți tutori pentru elevi. Contacte cu parteneri din afara școlii. Bază de date cu servicii pentru copii.
Dezvoltarea fizică, sănătate	Dezvoltarea fetelor/băieților. Afecțiunile cronice ale copiilor. Stilul alimentar al familiei. Sportul în viața familiei. Cum dezvoltăm o imagine corporală sănătoasă copiilor. Cum vorbim despre sexualitate cu copilul: responsabilitatea părinților. Comportamente cu risc, alcool, droguri: cum învățăm copiii să se comporte cu persoanele necunoscute, cum explicăm copiilor dependența de alcool sau alte substanțe.
Dezvoltarea comportamentală și emoțională	Disciplina pozitivă. Autodisciplina. Cum învățăm copilul să aibă încredere în sine. Cum recunoaștem dificultățile emoționale ale copilului.
Resursele familiei: timp liber, bani	Cum ajutăm copilul să privească critic emisiunile TV. Jucării și jocuri. Cum discutăm cu copiii despre bani.
Altele	

Metodologia ședințelor cu părinții în clasele primare

La clasele primare, poate mai mult decât la ciclurile de învățământ situate mai sus pe axa timpului, este necesară o relație sustinută a școlii cu familia. Micii elevi sunt extrem de tare ancorati în mediul familial iar noi trebuie să-l continuăm la școală, făcând - acolo unde este necesar - corecturile deprinderilor greșite aduse de aici, trebuie să facem mediul școlar cât mai plăcut

copiilor, fara stres emotional si afectiv. Totodata, trebuie sa-i aratam micului scolar diferenta de loc, de situatii, de cerinte fata de cele ale familiei.

Toate aceste conținuturi ale vieții copilului de acasa si de la scoala trebuie facute cunoscute parintilor deoarece numai impreuna cu ei putem conlucra la obtinerea rezultatelor pozitive in procesul de nvatamant. Din aceasta cauza intalnirile cu parintii, cate unul, sau cu toti impreuna sunt necesare.(vezi exemplu de lectorat cu părinții în rev. *Învățătorul modern* nr. 2 (6) aprilie 2010, pp. 18 – 20, autor: Belotcaci A., „lecția fluturului sau dragostea exagerată”)

Pentru o conlucrare fructuoasa cu familia copilului este necesara o planificare a sedintelor cu parintii. Potrivit Regulamentului scolar intalnirile cu parintii trebuie sa aiba loc lunar sau ori de cate ori estenevoie. Este bine sa se aduca la cunostinta parintilor ca ei sunt obligati de a lua legatura cu scoala, chiar daca aceasta nu ii solicita. Planificarea sedintelor cu parintii trebuie sa concretizeze continutul fiecărei sedinte, perioada cand aceasta va avea loc si, eventual, materialele care vor fi prelucrate in sedinte.

Continutul primei sedinte cu parintii la inceperea anului scolar trebuie sa includa, obligatoriu, alegerea comitetului de parinti pe clasa, care va fi compus din 3 persoane, adica, presedinte si 2 membrii, cat si prezentarea atributiile acestui comitet. De asemenea, se va prelucra Regulamentul scolar si se va face o dare de seama asupra activitatii clasei din anul precedent, planficarea activitatilor din anul scolar in curs.%

Fiecare sedinta cu parintii va contine si prezentarea unui material educativ pregatit de invatator. Acest material va avea continutul axat pe relatiile parintilor cu scoala, observatii psihopedagogice asupra elevilor, indrumari in educatia copiilor, in pastrarea sanatatii lor fizice si mintale, emotionale.

Pe parcursul sedintelor cu parintii cadrul didactic va face observatii generale, nu va numi elevi in context negativ, va evidentia insa aspectele pozitive, nominal. Nu avem nici un interes sa jignim parintii, observatiile negative se vor face in particular, dupa sedinta, sau cu alta ocazie.

Nu se va folosi ocazia ședinței cu parintii pentru a se cere bani, indiferent pentru care destinatie. Sumele pot fi cerute doar de comitetul de parinti, daca se crede de cuviinta, si aceasta doar pentru dotarea clasei sau a scolii sau pentru oricare motiv instructiv-educativ legat de scolarii nostri, scop consimtit de catre toti parintii (exemplu - organizarea unei excursii, donatii pentru ajutorarea unui batran, etc.).

Pentru o mai buna desfasurare a sedintelor cu parintii este nevoie ca evidenta acestora sa se faca într-un dosar separat. Acest dosar va contine: planficarea sedintelor cu parintii, materialele prezentate in fiecare sedinta, procesele verbale ale sedintelor. Este recomandabil ca inaintea fiecărei întâlniri cu parintii sa ne facem un plan de continut, pe puncte, si sa incercam sa-l urmarim in timpul desfasurarii sedinte. Și aceasta deoarece pe parcursul sedintelor discutiile pot divaga de la ideea de plecare, fiecare parinte se mai abate de la ideea in discutie si uitam de unde am pornit siceea ce urmarim.

Să încercăm, pe cat posibil, ca in timpul sedintelor sa lasam sa vorbeasca mai mult parintii, pe baza ideilor prezentate de noi. Aflam lucruri noi si interesante despre elevii nostri, despre relatia lor cu familia cat si despre relatiile lor si ale familiei lor cu ceilalti copii din clasa si cu familiile acestora. Noutatile aflate ne pot ghida in mai buna cunoastere a elevilor nostri si duc, implicit, la cai mai bune de rentabilizare a procesului instructiv-educativ al caror subiect sunt micii scolari.

Alte tipuri de întâlniri cu părinții

Pe lângă ședințele semestriale, pot fi organizate și alte tipuri de întâlniri cu părinții/ familia, precum:

1. Întâlniri individuale de 10–15 minute organizate pentru părinții fiecărui copil din clasă / școală pentru discuții deschise despre aspecte mai delicate legate de copil. Acestea:

- au loc lunar într-un interval orar anunțat de învățător/ diriginte;
- au ca scop discutarea unor probleme specifice copilului, legate de activitatea la clasă, progresul școlar, nevoi de instruire și sprijin, atitudini și relaționare în cadrul gupei de elevi, în familie etc.;

■ se finalizează, în unele cazuri, prin planuri comune de acțiune, acorduri, concluzii care se asumă prin semnătura părintelui și a învățătorului/ dirigintelui.

2.Întâlnirea semestrială a părinților cu toți profesorii clasei – se organizează în sala de sport/

alt spațiu mare al școlii în care există o masă lungă la care stau toți profesorii, iar părinții trec pe la fiecare și vorbesc timp de 5 minute cu fiecare

3.Întâlniri informale cu / între părinți:

- petreceri pentru sărbătorirea unor succese, organizarea unor excursii etc.

- întâlniri informale de genul întâlnirea de la cafeaua de dimineață în care, timp de o jumătate de oră, directorul și un părinte pot schimba opinii despre școală la o ceașcă de cafea.

Participare la luarea deciziilor prin reprezentanți

O modalitate stipulată în regulamentele MECTS privind participarea părinților la luarea deciziilor este înființarea și funcționarea la nivelul școlii a unui organism format din reprezentanții claselor și denumit Consiliul Reprezentativ al Părinților(CRP). Acesta este un organism care, dacă se constituie în mod democratic și este considerat de conducerea școlii un partener real în procesul instructiv-educativ, poate avea o contribuție semnificativă la bunul mers al activității școlii. Consiliul reprezentativ al părinților este condus de un președinte și își desemnează și un secretar și poate întâlni o dată pe lună sau ori de câte ori este necesar, la solicitarea conducerii școlii.

Dintre atribuțiile Consiliului reprezentativ al părinților le considerăm ca principale pe următoarele:

a) sprijină conducerea școlii și colectivul didactic în promovarea principiilor educaționale și a valorilor școlii;

b) susține unitatea de învățământ în derularea programelor sale educaționale;

c) propune unității de învățământ discipline și domenii care să se studieze prin curriculumul la decizia școlii;

d) propune și sprijină parteneriate educaționale dintre școală și diverse instituții cu rol educativ în plan local/național/internațional;

e) susține unitatea de învățământ în organizarea și desfășurarea activităților extraclasă și a festivităților anuale;

f) susține unitatea de învățământ în activitatea de consiliere a elevilor;

g) susține conducerea unității școlare în organizarea și în desfășurarea consultațiilor cu părinții, pe teme educaționale;

h) sprijină conducerea unității de învățământ în întreținerea și modernizarea bazei materiale;

i) are inițiative și se implică în îmbunătățirea calității activității școlii

Experiența unor școli care valorizează implicarea părinților în luarea deciziilor a reliefat că, în legătură cu înființarea și funcționarea CRP, trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- reprezentanții claselor în CRP(de preferat 2 persoane) se aleg în mod democratic la nivelul fiecărei clase de către părinții clasei respective și nu sunt nominalizați de către învățător sau diriginte;

- întâlnirile CRP cu conducerea școlii au loc fie la solicitarea directorului, fie la solicitarea părinților;

- întâlnirile se organizează pe baza unei agende stabilite de comun acord, conducere și părinți;

- la fiecare întâlnire reprezentanții claselor în CRP sunt mandatați să aducă în discuție și dezbateri probleme ale claselor;

- hotărârile CRP se iau prin vot și sunt respectate atât de către conducerea școlii, cât și de către părinți;

- membrii CRP îi informează pe ceilalți părinți în legătură cu aspectele discutate și hotărârile luate;

- directorul îi informează pe profesori în legătură cu hotărârile CRP și se asigură că acestea

sunt pus în practică de către toate cadrele didactice;

- la finalul ședinței, se întocmește o minută (de obicei, de către cadrul didactic responsabil al comisiei relația cu părinți) care este transmisă către toți participanții pentru feedback și completare.

Dintre aspectele care pot fi incluse pe *agenda întâlnirilor CRP* menționăm:

- regulamentul de ordine interioară, alte reguli și regulamente
- proceduri pe diverse domenii
- amenajarea spațiilor și dotarea cu echipamente
- alocări bugetare
- sistemul de recompense și sancțiuni
- potica privind tema pentru acasă
- organizarea unor evenimente mari ale școlii, de ex., Serbarea de Crăciun, Zilele porților deschise etc.

- programul de activități extrașcolare
- raportarea progresului elevilor
- motivarea absențelor
- prezentarea Raportului de evaluare internă a calității
- structura și funcționarea site-ului școlii
- acțiuni de caritate

Chestionarea părinților

Aplicarea în mod regulat de chestionare prin care să aflați de la părinți opinii în legătură cu modul în care funcționează școala este o bună modalitate de a constata care este percepția asupra stării de fapt din școală și de a identifica eventuale disfuncționalități.

Aplicație

Chestionarul de mai jos poate fi aplicat membrilor Consiliului Reprezentativ al Părinților. Răspunsurile se vor analiza și în baza acestora se va realiza un plan de măsuri de îmbunătățire a activității școlii/clasei:

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

- Credeți că fiul / fiica dumneavoastră are o evoluție bună la școală?
- Sunt suficient de informative rapoartele pe care le primiți despre progresul lui / ei?
- Sunteți satisfăcut de activitățile extrașcolare pe care le organizează școala?
- Îi face plăcere fiului / fiicei dumneavoastră să fie la școala noastră?
- Când fiul / fiica dumneavoastră are o problemă deosebită, primește ajutorul și sprijinul necesar?
- Considerați că, în general, elevii din școala noastră au un comportament adecvat?
- Are fiul / fiica dumneavoastră oportunitatea de a-și asuma responsabilități și de a avea diverse inițiative în școală?
- Când fiul / fiica dumneavoastră s-a înscris prima dată la această școală, vi s-au dat toate informațiile necesare?
- Vă oferă școala suficiente informații în prezent?
- Vă ascultă personalul școlii atunci când vă exprimați anumite temeri?
- Vă simțiți implicați ca parteneri ai școlii în educația fiului / fiicei dumneavoastră?
- Credeți că li se dă elevilor un volum potrivit de teme pentru acasă?
- Considerați că educația pentru carieră este realizată în mod adecvat?
- Au profesorii așteptări ridicate din partea elevilor?
- Ce vă place cel mai mult la școala noastră?
- Ce nu vă place?
- Aveți alte comentarii? (Vă rugăm să continuați pe pagina următoare dacă este necesar)
- În ce an de studiu este fiul / fiica dv.?

Vă mulțumim.

Persoane resursă

Părinții sunt o resursă foarte mare de informații și experiențe legate de meserii, carieră,

relațiile cu alți oameni. Din păcate, această resursă este foarte rar utilizată de cadrele didactice, deși efortul de organizare este unul minim, în comparație cu impactul asupra copiilor care poate fi unul extrem de important, în special în ceea ce privește orientarea în carieră. Utilizarea părinților ca persoane resursă se poate face prin:

1. Invitarea acestora în clasă sau în școală pentru a împărtăși din experiența meseriei / muncii lor sub forma unor prezentări sau a unor discuții panel urmate de întrebări din partea copiilor. Demersul poate fi unul care să devină un program specific al școlii, intitulat de exemplu, Zilele cariei/ Săptămâna carierei abordat interdisciplinar și cu activități de învățare și evaluare proiectate la nivel de ani de studiu/ nivel de clase.

2. Vizite la locul de muncă al părinților în cadrul cărora pentru câteva ore, părintele este un ghid pentru copii în descoperirea specificului unei anume meserii și a abilităților necesare pentru practicarea ei. Vizitele se pot corela cu teme/ conținuturi din curriculum, de exemplu – cum se fabrică pâinea, educație pentru sănătate etc.

Aprecierea părinților

Părinții care sprijină școala în diferite moduri sau s-au remarcat în diferite acțiuni pot fi apreciați de școală prin:

- trimiterea unor scrisori de mulțumire / apreciere semnate de directorul școlii;
- menționarea în întâlnirile, rapoartele de activitate, revistele sau buletinele informative ale școlii;
- acordarea de diplome lunare / semestriale, de exemplu „familia lunii“ sau „părintele lunii“ pentru contribuții meritorii și sprijinul acordat școlii

Mai jos este prezentată experiența unei școli care acordă lunar distincția „Părintele lunii”

Criteriile utilizate sunt:

- a colaborat cu profesorii clasei/ școlii pentru derularea a cel puțin o activitate pentru copii;
- a implicat școala în diferite proiecte/ parteneriate/ activități cu instituții/ persoane de la nivel local/ național/ internațional;
- a sprijinit clasa/ școala prin diverse modalități, de ex., tipărire diverse materiale, donații pentru campanii de caritate etc. ;
- promovează relații bazate pe respect și colaborare cu părinții, profesorii și conducerea școlii;
- contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență (a sense of belonging) la comunitatea educațională a școlii.

Notă: acordarea distincțiilor nu presupune în mod obligatoriu îndeplinirea tuturor criteriilor

Organizare

- aprecierea se face de către un membru al echipei manageriale prin acordarea de diplome specifice și cărți în cadrul ultimei întâlniri cu elevii din lună;
- organizarea evenimentului intră în responsabilitatea profesorului coordonator al Comisiei de conduită, iar pregătirea diplomelor în cea a coordonatorului de imagine;
- propunerile pentru părintele lunii se fac de către învățătorii /profesorii școlii, iar decizia finală aparține conducerii școlii;
- distincțiile se acordă separat, pentru ciclul primar și gimnazial.

Activitate individuală

1. Aplicație:

Identificați o modalitate de stabilire a regulilor și consecințelor nerespectării lor împreună cu elevii. Faceți acest lucru gândindu-vă cum îl implicați pe fiecare elev în stabilirea regulilor clasei, astfel încât să simtă că acestea îl reprezintă și că le poate respecta.

2. Reflecție:

Credeți că puteți crea în același timp contexte de învățare și de cunoaștere/autocunoaștere sau de dezvoltare personală? De ce sunt importante ambele aspecte? Cum le asigurăm reprezentativitate la nivelul mediului educațional din clasă?

3. Exercițiu creativ:

Elaborați o fișă de analiză a mediului educațional din clasă.

4. Aplicație:

Propuneți itemi care să fie incluși în construcția unui chestionar de cunoaștere a clasei de elevi. Un exemplu este următorul:

Chestionar precodificat pentru diagnoza grupului social

1. În ce măsură membrii grupului sunt uniți și acționează unitar? (relevă coeziunea/măsura atracției în grup)

2. În ce măsură grupul își realizează sarcinile și scopurile propuse? (relevă eficiența grupului/măsura în care grupul își realizează scopurile propuse)

3. În ce măsură există atitudini și comportamente asemănătoare la membrii grupului? (arată consensul în grup)

4. Membrii grupului aderă, acceptă, respectă normele de grup (relevă conformismul față de normele grupului, presiunea socială).

5. Grupul are capacitatea de a controla acțiunea membrilor săi? (grupul ca mijloc de control asupra membrilor săi).

6. În ce măsură statusurile și rolurile sunt delimitate și ierarhizate? (relevă stratificarea în grup)

7. Grupul permite manifestarea unor idei sau comportamente diferite, variate? (Relevă flexibilitatea grupului)

8. Membrii grupului simt plăcerea de a face parte din grup? (relevă tonul hedonic, sentimentele de plăcere pentru apartenență la grup)

9. În ce măsură membrii grupului sunt apropiați între ei? (Relevă intimitatea în grup, sentimentele psiho-afective între membri)

10. În ce măsură grupul se caracterizează prin stabilitate, durabilitate în timp? (Relevă persistența în timp a grupului).

Variantele de răspuns propuse:

1. În foarte mică măsură

2. În mică măsură

3. În potrivită măsură

4. În mare măsură

5. În foarte mare

Se numără răspunsurile pe coduri, se înmulțește numărul răspunsurilor cu 1, 2, 3, 4, respectiv 5 puncte, se face suma pentru fiecare întrebare, apoi se împarte la numărul elevilor care au răspuns. În final, se poate realiza o reprezentare grafică.

5. Identificați caracteristicile relației diriginte-elevi manifestate în cadrul clasei Du-stră.

6. Caracterizați climatul echipei educative a clasei.

7. Elaborați un tabel (după modelul alăturat), în care să înscrieți-blocajele ce pot surveni în comunicarea diriginte-elev și modalitățile de prevenire a lor.

No. crt	Blocaje în comunicarea educator-elev	Măsuri de prevenire și eliminare

8. Dacă ați fi coordonatorul (îndrumătorul) unui diriginte începător, cu ce l-ați sfătui să pornească la drum? Cu alte cuvinte, cum ar fi bine să-și înceapă activitatea de manager al clasei în prima zi după numirea sa în funcție? Stabiliți o listă de priorități.

9. Întocmiți câte o listă a criteriilor de evaluare pentru două funcții ale dirigintelui, care — în opinia dumneavoastră — ar trebui luate în considerație la evaluarea propriei activități.

Pagină metodică de practică consultativă

Exemplu de Prosev verbal al ședinței cu părinții

Proces verbal,

încheiat astăzi..... în cadrul ședinței cu părinții la
clasa.....scoala.....

Ordinea de zi cuprinde:

1. Prezența după catalog și întocmirea graficului frecvenței de către părinți la ședintele cu părinții, începând cu aceasta și pînă la sfîrșitul anului școlar încurs
2. Stabilirea comitetului de părinți
3. Stabilirea uniformei
4. Regulamentul de ordine interioara / Regulile clasei
5. Prezentarea documentelor necesare pt burse medicale, sociale si ptrechizite
6. Foaia de parcurs (discutie)
7. Discutarea absentelor
8. Manuale auxiliare
9. Fondul clasei
10. Discuții libere

La ședință sunt prezenți.....părinți din totalul de 27 copii, un numar de.....lipsind motivat, iar restul de.....lipsind nemotivat.

Discutii:.....
.....
.....
.....

Drept pentru care, a fost încheiat prezentul proces verbal

Învățător - iriginte.

Scenariul ședinței cu părinții (Exemplu)

Autor:

Tipul activității: ședință cu părinții

Clasa:

Tema: Așteptările copiilor noștri

Locul desfășurării: sala de clasă

Participanți: părinții elevilor, cadre didactice din școală

Scopul ședinței: Formarea unui stil pozitiv de relaționare interpersonală.

Obiective:

1. Identificarea așteptărilor copiilor de la părinții lor.
2. Conștientizarea importanței relațiilor interumane bazate pe înțelegere și acceptare.
3. Dezvoltarea capacității de relaționare în familie și în mediul școlar.
4. Valorificarea comportamentelor pozitive în relațiile copil-adult.
5. Creșterea eficienței activității educative în familie și în școală.
6. Scoaterea în evidență a beneficiilor implicării active a părinților și a ș colii în educația și dezvoltarea copiilor/elevilor

Resurse:

Materiale: calculator, proiector, film educativ, poster, carioci, chestionare pentru elevi (copii și pentru părinți), fișe de lucru.

Resurse procedurale: conversația euristică; discuție dirijată; dialog profesor – părinți, părinți – profesor; dezbateră; muncă independentă.

Pregătirea sălii de clasă: mesele aranjate în formă rotundă, pentru ca fiecare participant la ședință să fie față-n față; pe mese repartizate fiecărui loc câte un chestionar pentru părinți, fișe de lucru, pix-uri, carioci, postere.

Temporale: durată - ... min

Repere bibliografice:

Motivarea intenției de inițiere a activității educative: Scoaterea în evidență a beneficiilor implicării active a părinților și a ș colii în educația și dezvoltarea copiilor/elevilor

Nr.d/ o	Momentele activității	Activitatea învățătorului-diriginte	Activitatea părinților	Strategii
1.	Evocare.	<p>Propun spre vizionare un film educativ de o durată de 2 minute.</p> <p>Întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce redau evenimentele din acest film? • Ce ați simțit vizionând filmul? • V-ați gândit că copiii dvs. sunt asemeni unui „burete” care absorb și acumulează experiențe de la Părinți. Din discuție deduce tema ședinței: „Așteptările copiilor noștri”. 	<p>Vizionează filmul.</p> <p>Răspund la întrebări, se angajează într-o discuție</p>	Discuție dirijată
2.	Realizarea sensului	<p>Prezintă o succintă informație despre importanța relațiilor interumane bazate pe înțelegere și acceptare, despre relațiile de colaborare dintre familie, școală și comunitate.</p> <p>Rog părinții să completeze chestionarele (anexa 1 și 2) pe care le au în față și să le predea.</p> <p>Scopul real al aplicării chestionarelor este realizarea comparării răspunsurilor.</p> <p>Centralizez răspunsurile elevilor la prima întrebare din chestionarele pentru copii aplicate anterior, grupându-le în câteva categorii, în funcție de elementele comune și le scriu pe postere.</p> <p>Discuțăm cu părinții despre așteptările scrise de elevi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De ce credeți că copiii au răspuns astfel? • Care este motivul că copiii au dat așa răspunsuri? • Care este atitudinea copiilor dvs. față de școală? <p>Crearea unui mediu adecvat este sarcina familiei și școlii. Părinții vor înțelege importanța păstrării unui climat armonios, bazat pe încredere, respect și corectitudine.</p>	<p>Ascultă atent informația</p> <p>Completează chestionarele.</p> <p>Citesc de pe postere răspunsurile copiilor.</p> <p>Discută despre așteptările copiilor lor</p> <p>Răspund la întrebările adresate</p>	<p>Discuție dirijată, dezbateri, chestionare</p> <p>Dialog profesor-părinți, părinți-profesor</p>

3.	Asigurarea feed-back-ulu	Comunicarea eficientă dintre profesori și părinți se reflectă în dezvoltarea copiilor. Responsabilitatea educației și dezvoltării copiilor/elevilor trebuie asumată în echipă: școală-familie. Implicarea părinților ar putea aduce beneficii (anexa 3) Rog părinții pe fișele de lucru puse la dispoziție să enumere beneficiile de care ar fi favorizați copiii/elevii la implicarea părinților și școlii în procesul de educație și dezvoltare. Colectez datele, le grupăm împreună cu părinții și facem concluziile finale.	Părinții notează pe fișele de lucru beneficiile de care ar fi favorizați copiii/elevii la implicarea lor și a școlii în educație	Muncă independentă
4.	Reflecție	Rog părinții să de-a răspuns la 3 întrebări: <ul style="list-style-type: none"> • Cum v-ați simțit pe parcursul activității? • Cum vi s-a părut activitatea? • Ce nou ați luat din activitatea dată? 	Completează fișele cu întrebările adresate	
5.	Extindere	Solicit părinților să propună teme pentru discuții la următoarele ședințe. Mulțumesc părinților pentru activitate și Colaborare.	Părinții sugerează teme care le va vi interesant să se discute la următoarele ședințe	

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

Numele, prenumele _____ Vârsta _____

1. Ce așteptați de la copiii dvs.?
2. Cât timp petreceți zilnic cu copilul dvs?
3. Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu copilul/copiii dvs?
 - a) vestimentație
 - b) limbaj
 - c) anturaj (prieteni)
 - d) timp liber
 - e) școala
 - f) bani
 - g) altele. Care? _____
4. Cum procedați atunci când copilul/copiii dvs. încalcă regulile?
5. Enumerați câteva recomandări pe care le-ați făcut copilului/copiilor dvs. în legătură cu un stil de viață sănătos.
6. Ce-i place copilului dvs. să facă în timpul liber?
7. Alegeți una din preocupările de mai sus pe care a-ți încuraja-o.
8. Care sunt activitățile familiale pe care ați dori să le facă mai bine copilul/copiii dvs.?

Mulțumesc pentru colaborare!

Anexa 2.

CHESTIONAR PENTRU ELEVI (COPII)

Numele, prenumele _____

1. Ce aștepti de la părinții tăi?
2. Cât timp petreci zilnic cu părinții tăi?
3. Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu părinții tăi?
 - a) vestimentația
 - b) limbaj
 - c) anturaj (prieteni)
 - d) timp liber
 - e) școala
 - f) bani
 - g) ltele. Care? _____
4. Cum procedează părinții tăi atunci când încalci regulile?
5. Enumeră câteva recomandări pe care ți le-au făcut părinții tăi în legătură cu un stil de viață sănătos.
6. Ce îți place să faci în timpul liber?
7. Alege una din preocupările tale pe care ți-ar plăcea să o încurajeze părinții.
8. Care sunt activitățile familiale care îți plac cel mai puțin?

Mulțumesc pentru colaborare!

Anexa 3.

BENEFICIILE IMPLICĂRII PĂRINȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL:

- Crește stima de sine a copiilor
- Îmbunătățește relația părinte-copil
- Elevii au note mai mari
- Elevii învață mai mult, indiferent de nivelul socio-economic, etnie sau de nivel de educație al părinților
- Au mai puține absențe
- Își fac mai conștient temele acasă

- Profesorii au așteptări mai mari de la elevii ai căror părinți colaborează
- Scade riscul consumului de alcool și al violenței
- Elevii se vor adapta mai ușor la schimbările din clasă sau treaptă
- Elevii vor fi capabili să-și stabilească planuri realiste privind viitorul lor

Jurnal de curs

Ce am învățat _____

Ce aplic _____

Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 4. Comunicarea în clasa de elevi

4.1. Conflictul – perspective educaționale

4.2. Comunicare și conflict în clasa de elevi

4.3. Negocierea – element cheie al relației profesor-elev

4.3.1. Pași în negociere

4.3.2. Elemente forte în negociere

4.4. Comunicare și conflict în metodologia didactică și evaluare

4.4.1. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor expositive și metodelor interactive

4.4.2. Strategii interactive.

Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale. Repere practice de inovare a metodologiei interactive de predare-învățare. Exemplificări de metode: mozaicul, metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălariile ganditoare, fishbowl, controversa creativă

4.1. Conflictul – perspective educaționale

Termenul de conflict provine din latinescul *conflictus*, desemnând „lovirea împreună cu forță” și implicând prin aceasta „dezacorduri și fricțiuni între membrii grupului, interacțiune în vorbire, emoții și afectivitate” (Forsyth, 1983, p. 79). Gamble (1993, p. 216) definește conflictul ca o variabilă pozitivă în sensul că “dincolo de toate perspectivele, conflictul este o consecință naturală a diversității”. La rîndul său, Steers vede conflictul ca „implicînd situații în care așteptările unei persoane (ale unui grup), comportamentele acesteia prin care ea își urmărește obiectivele sunt blocate de o altă persoană sau un alt grup” (Steers, 1988, p. 362). În sfârșit, citandu-l pe Deutsch, Richard și Patricia Schmuck afirmă: „Conflictul există în momentul în care activități incompatibile se întîlnesc – atunci cînd o activitate este blocată, interferează, lezează sau într-un anumit fel face cea de-a doua activitate mai puțin plăcută sau eficientă” (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 275), autorii precizînd însă că „în clasă conflictul oferă oportunitatea dezvoltării individuale și de grup” (Schmuck, Schmuck, 1992, p. 289).

Cea mai uzuală **semnificație a termenului de conflict** este cea de „neînțelegere, discuție violentă, ceartă, diferență” sub forma sa de conflict extern, inter-relațional și „ciocnire între interesele sau sentimentele personajelor, care determină desfășurarea acțiunii într-o operă literară” sub forma sa literară, de nucleu al unei lucrări literare. Dicționarele de psihologie subliniază **semnificația psihologică a noțiunii de conflict** - sub forma sa de conflict intern ca „situația unui subiect în care acesta se găsește supus unor tendințe cognitive și motivaționale de sens contrar”. Conflictul intern a fost definit ca o „ciocnire și luptă între motive, tendințe, interese, atitudini opuse, de forță relativ egală și greu de conciliat sau ireconciliabile”.

Aceste definiții scot în evidență cele două forme principale ale conflictului: conflictul extern cel mai frecvent și mai evident și conflictul intern care se poate exterioriza sau nu. De asemenea definițiile subliniază esența noțiunii de conflict tensiunea între idei, afecte, motive, atitudini, mijloace, scopuri. Prin urmare *putem defini conflictul ca un fenomen psihologic intern sau inter-relațional care constă în contradicția între tendințe cognitive, afective, motivaționale, atitudinale, etc. opuse.*

J.Abric consideră că pot fi identificate trei tipuri de conflicte psihice (cognitive, motivaționale și afective) și autentice exprimând încredere, afecțiune, apreciere care vor conduce la adoptarea poziției. Identificînd și aplicînd criterii diferite de clasificare a conflictelor (Grant W.,

Iosifescu S., Deutsh M.et. al.) putem descrie următoarele conflicte:

Conflictul între lumi sau societăți diferite după criteriul politic, de exemplu între capitalism și comunism.

Conflictul între generații după criteriul vîrstă de exemplu între bătrîni și tineri, între părinți și copii.

Conflictul între grupurile sociale, clase, categorii, microgrupuri după criteriul social sau al interesului de grup. De exemplu conflictul profesor – elev.

Conflictul între forțele binelui și forțele răului între adevăr și minciună, între virtute și viciu, după criteriul moral, etc.

Conflictul între sexe după criteriul particularităților sexuale ale unor categorii sexuale diferite: bărbați, femei, transexuali.

Conflictul inter-personal după criteriul complex care reflectă o multitudine de criterii de: vîrstă, sex, religie, aspecte fizice, psihice, de personalitate, de meserie-profesiune, de istorie de viață, etc.

Conflictul între individ și grup după criteriul specificității individuale sau al celei grupale.

Conflictul între conducători și conduși după criteriul puterii, al influenței, al autorității.

Conflictul între trecut și viitor după criteriul evoluției unei persoane, unui grup, unei societăți.

Conflictul interpersonal între tendințele biologice și cele culturale, între aspectele materiale și cele spirituale ale personalității.

Observăm din prezentarea acestor tipuri de conflicte că lista conflictelor este deschisă prin:

- interacțiunea între conflicte diferite;
- subordonarea între conflicte și clasificarea acestora în anumite tipuri de conflicte;
- diferențierea criteriilor de clasificare, etc.

Dintre aceste tipuri de conflicte consilierea educațională este interesată de conflictele între profesor-elev, între părinte-copil, între angajator-angajat, adică între partenerii educaționali (Deutsh M., 2001). Unul dintre cele mai frecvente conflicte, dar în același timp și cele mai deformat percepute este *conflictul între generații*. Acesta este inevitabil datorită evoluției societății omenești, a culturii și a familiei. Dacă distanța fizică între părinți și copii scade - deoarece tinerii dau naștere la copii din ce în ce mai timpuriu - distanța culturală dintre generații crește, datorită accelerării progresului și a celui tehnic în special (Tomas H., 1998).

Ca urmare în mod firesc conflictele între generații sunt din ce în ce mai multe și mai intense. Aceasta nu înseamnă că ele se produc automat sau că sunt identice, chiar dacă au unele aspecte comune: „pe vremea mea ...” este una dintre cele mai frecvente dintre prejudecăți care apare în conflictul dintre generații.

Conflictul între generații are profilul socio-cultural al perioadei istorice în care se produce. (Băban A., Ezechil L., Țepelea A.,) El este un produs al perioadei respective. Factorii generatori ai conflictului între generații considerăm că sunt:

◆ inconștientul colectivului al grupului social căruia îi aparțin cele două tabere: bătrînii și tinerii, sau părinții și copii. Acest inconștient colectiv este „poluat” de: - prejudecăți ca „bătrînii sunt înțelepți, părinții știu ce este mai bine pentru copii lor, dacă nu ai bătrîni să-ți cumperi, copii sunt obraznici, tinerii din ziua de azi”, etc.

◆ inconștientul personal care depozitează experiențe de viață petrecute în tinerețea bătrînilor/părinților care au rămas neatînse de patina vremii sau nesupuse spiritului critic (Abric J., 2002, p. 183). De exemplu „pe vremea mea fetele mergeau la baluri numai cu părinții lor” sau „fetele trebuie să fie bune gospodine și supuse soților lor”.

◆ conștientul personal manifestat prin: - percepțiile deformate asupra realității; - gîndirea conservatoare, rigidă, inflexibilă; - afectivitatea negativă: teama, anxietatea; - comportamentul inadecvat: hiperprotecția, indiferentismul, neglijența, impolitețea, etc.

Conflictul între generații are o structură complexă fiind alcătuit dintr-o componentă valorică mai mult sau mai puțin stabilă și una atitudinală, comportamentală variabilă. Cu alte cuvinte dacă diferența de valori între cele două tabere este radicală, ruptura este inevitabilă.

Diferențele de păreri, de atitudini și comportamente pot a fi gestionate în așa fel încât conflictul să fie depășit și rezolvat printr-un management eficient al conflictului, printr-un proces de consiliere educațională (Asch S., Cornelius M., Baylon C.).

Conflictul între profesori și elevi este un conflict de status - rol a cărei dinamică poate duce la dezvoltarea parteneriatului între cele două tabere sau la blocajul comunicării. [20] Profesorii sunt percepuți mai ales prin prisma rolului lor de evaluatori și nu de formatori. Prin urmare ar trebui dezvoltată componenta formare - dezvoltare - consiliere a procesului instructiv - educativ. Statutul social mai ales economic, al profesorului nu este de invidiat iar elevii nu pot face abstracție de acesta. Metodele folosite în procesul educațional apelează fie la constrângere ceea de îngrădește dezvoltarea liberă și creativă a personalității elevilor - fie la participare și activizare ceea ce solicită un efort crescut din partea elevilor - iar aceștia în majoritatea lor nu sunt pregătiți să-l facă.

Conflictul profesor - elev are cauze, forme și manifestări diferite (Băban A., 2001, p. 78). La nivelul clasei și al disciplinei predate conflictul profesor elev poate fi mai ales didactic generat de așteptările diferite sau chiar contradictorii ale celor două tabere. Aceste expectanțe pot fi de natură: cantitativă: cantitatea de informații predată/învățată; calitativă: calitatea acestor informații; evaluativă: exigența, severitatea, indulgența; inter-relațională: devianțe comportamentale, absenteism.

La nivelul școlii conflictul profesor-elev poate fi mai ales educațional legat de: obiectivele, conținuturile, strategiile educaționale vehiculate și care întâmpină dificultăți de asimilare - realizare de către elevi.

Educatorii știu că de multe ori, dacă este corect gestionat, conflictul posedă în sine energia provocării, motivării și progresului cognitiv și afectiv pentru elevi. Mai tarziu în acest material ne vom apleca asupra metodelor interactive care folosesc energia conflictului drept motor al dezvoltării personale și profesionale pentru elevi. Totuși, de cele mai multe ori cadrele didactice se confruntă cu dezechilibrele majore provocate de conflicte și de aceea ele trebuie să stăpânească un evantai cuprinzător de strategii de management al clasei și de negociere pentru a diminua și ulterior pentru a rezolva situațiile conflictuale la nivel profesor-elev ori elev-elev.

4.2. Comunicare și conflict în clasa de elevi

Clasa de elevi este un spațiu de comunicare complex cu o potențialitate crescută pentru apariția unor conflicte care pot să deturneze actul didactic de la finalitățile sale pozitive. Mai mult decât atât, clasa de elevi este un loc în care o mulțime de elemente duc spre dificultatea managementului acesteia. Doyle (în Evertson și Weinstein, 2006) face o sinteză a acestora din perspectiva abordării ecologice a managementului clasei de elevi:

(1) dimensiunile multiple – clasa de elevi este un loc în care persoane cu abilități și interese diverse trebuie să utilizeze un număr limitat de resurse pentru a atinge un spectru larg de obiective sociale și personale;

(2) simultaneitatea – sunt multe lucruri care se petrec în același timp în clasă iar cadrul didactic trebuie în mod simultan să monitorizeze toți elevii, să răspundă cerințelor tuturor acestora, să facă față întreruperilor etc.;

(3) imediatețea – cadrele didactice au puțin sau deloc timp pentru reflecție înainte de acțiune;

(4) impredictibilul – evenimentele școlare pot lua o turnură complet neașteptată și astfel este greu să planificăm o acțiune;

(5) spațiu public – elevii sunt martori la toate acțiunile din clasă, oricare dintre elevi poate vedea cum sunt tratați ceilalți;

(6) istoricul – clasa de elevi este un spațiu unic în care se acumulează și construiesc rutine, norme, set comun de experiențe, toate aceștia fiind un flitru prin prisma căruia elevii componenți ai clasei acționează.

Conflictul nu numai că este inevitabil ci reprezintă chiar o modalitate de depășire a aspectelor vechi, rigide, inadecvate. *Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ. Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un*

„pacificator” care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite.

De aceea el trebuie să afle în primul rând *cauzele* concrete ale conflictului apărut. Șerban Iosifescu identifică următoarele cauze:

- *Atmosfera competitivă din clasă.* Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual, pe bază de competiție exclusivă, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine.
- *Atmosfera de intoleranță.* În clasă se formează „bisericuțe” (microgrupuri), iar lipsa sprijinului între colegi duce la singurătate și izolare. Apar sentimente ostile față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncredere și lipsa prieteniei.
- *Comunicarea slabă.* Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și activităților celorlalți.
- *Exprimarea nepotrivită a emoțiilor* manifestată prin absența priceperilor de rezolvare a conflictelor; utilizarea greșită a puterii de către profesor.

Ca urmare răspunzând celor 4 tipuri de cauze identificate Ș.Iosifescu (2001) elaborează un **model de rezolvare a conflictelor bazat pe: cooperare, comunicare, toleranță, expresie emoțională pozitivă; dezvoltarea abilităților de a rezolva creativ un conflict.**

Acest model de rezolvare a conflictelor este cu atât mai bine înțeles și aplicat cu cât profesorul are o pregătire complementară în domeniul consilierii educaționale.

La capătul acestei analize, **comunicarea** ne apare ca un *sistem complex, marcat de un ansamblu de factori materiali, psihologici, cognitivi și sociali.* Cauzele dificultăților și conflictelor care apar în comunicare sunt numeroase și importante, prin urmare este obligatoriu ca în cadrul respectivului sistem să existe posibilități de reglare, de adaptare și de transformare. Indiferent de opțiunea teoretică la care ne-am oprit, concluzia este aceeași: pentru a fi eficientă, comunicarea trebuie să funcționeze ca un sistem circular și să se autoregleze. Elementul central al acestei reglări este reprezentat de feedback, care îi permite receptorului să-și emită reacțiile.

O comunicare corectă presupune o flexibilitate a rolurilor, o interacțiune, și nu o transmitere. Orice comunicare trebuie să se analizeze, să se organizeze și să se realizeze ca o interacțiune, *orice comunicare trebuie să fie bilaterală.* Fie că este vorba despre niște schimburi socioafective, retroacțiunea reciprocă permite atingerea obiectivelor într-un mod optim.

Retroacțiunea, feedback-ul corespunde următoarelor patru funcții: - funcția de control al înțelegerii, al receptării în bune condiții a mesajelor; - funcția de adaptare a mesajului la caracteristicile actorilor, la dificultățile întâmpinate sau la alte evenimente care presupun o modificare a conținutului sau a formei - funcția de reglare socială prin flexibilitatea rolurilor și funcțiilor îndeplinite de diferiți actori, în măsură să faciliteze înțelegerea punctului de vedere al celuilalt și să favorizeze învățarea socială; - funcția socioafectivă: existența feedback-ului sporește „siguranța internă” a actorilor, reduce aprehensiunea și mărește satisfacția.

Pentru abordarea și soluționarea conflictelor la nivel de clasă ca grup școlar este nevoie de a ține cont de segmente de bază a comunicării: sfera emoțională, cea cognitivă și cea socială, deasemenea este nevoie de o abordare individuală a elevilor axate pe următoarele fundamente psihopedagogice:

1. Cunoașterea particularităților individuale ale copiilor.
2. Considerarea condițiilor specifice care au influențat apariția unor anumite „particularități ale personalității elevilor.
3. Cunoașterea motivelor privind acțiunile realizate de către copii.
4. Delicatețe și tact în abordare.
5. Dezvoltarea capacității de a prevedea consecințele demersului educațional.

Așadar, *conflictele există atunci când două părți (persoane sau organizații) aflate în interdependență sunt aparent incompatibile din cauza percepției diferite a scopurilor, valorilor, a resurselor sau a nevoilor.* Cunoașterea cauzelor care generează conflictul, înțelegerea naturii și a mecanismului său de desfășurare pot duce la stăpânirea acestuia.

Este important însă să cunoaștem și diferența între *managementul conflictului* și

soluționarea conflictului, să interpretăm corect tipurile de conflict și să acceptăm faptul că nu toate conflictele pot fi soluționate.

Principii de management al conflictelor:

» *Mențineți o relație pozitivă pe perioada conflictului utilizând empatia, ascultarea activă, întrebările deschise pentru clarificarea mesajelor.*

» *Faceți diferența între evenimente, comportamente și interpretarea lor. Evaluați diferențele de opinii.*

» *Focalizați-vă pe problemă, nu pe persoane.*

» *Folosiți termeni concreți, specifici, comportamentali în descrierea situației, utilizând un limbaj adecvat.*

» *Utilizați comunicarea directă, clarificarea întrebărilor, solicitați informații pentru înțelegerea corectă a situației, evaluați impactul conflictului asupra relației și a grupului.*

» *Identificați barierele în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei și nu evaluarea mesajului, căutarea de contra argumente, reacția prematură, ascultarea interlocutorului mai degrabă pentru a identifica greșelile și mai puțin pentru a înțelege mesajul, convingerea că numai el/ea are dreptate.*

» *Utilizați deprinderile de rezolvare a problemelor în abordarea conflictului.*

Strategii de management al conflictului

De multe ori sala de clasă poate fi comparată cu un spațiu de confruntare. De cele mai multe ori sursele ei se află în exteriorul școlii (frustrări sociale, probleme familiale etc.), dar acest lucru nu înseamnă că, dumneavoastră ca profesor, nu trebuie să le luați în considerare.

Pentru a face față conflictelor, puteți recurge la trei tipuri de strategii:

1. Strategii de evitare

Aceste strategii presupun să fiți deosebit de *tolerant și înzestrat din plin cu simțul umorului*, pentru plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă dovediți constant toleranță, atunci când vă aflați în dificultate veți putea ignora criza creată în clasă, fără a vă pierde credibilitatea. Puteți astfel evita implicarea într-un conflict pe care simțiți că nu-l veți putea stăpîni, fără ca acest lucru să vă compromită autoritatea în viitor. Aceleași rezultate veți putea obține dacă tratați situația ca pe o glumă. Trebuie să știți însă că această strategie nu are valoare, deoarece nu rezolvă conflictul.

2. Strategii de diminuare

Se referă la *acțiuni de amînare*, răspunsuri tangențiale, evitarea, apeluri la generalizare. Utilizînd strategii de amînare a unor decizii, puteți evita precipitarea unei crize sau urmările imediate ale deciziilor luate, dacă nu sunteți siguri că vor fi cele preconizate de dumneavoastră.

Puteți, de asemenea să recurgeți la *evitare* cînd trebuie să luați poziție într-un conflict, știind dinainte că orice poziție ați adopta, acesta ar duce la escaladarea conflictului.

Apelul la generalizare îl puteți utiliza cînd vreți să descurajați o solicitare imperioasă din partea unui elev. Trebuie însă să demonstrați elevului că, venită din partea lui, solicitarea devine nerezonabilă.

3. Strategii de confruntare

Aceste strategii includ *strategiile de putere* și *strategiile de negociere*. Un profesor recurge la strategii de putere cînd aplica metoda *divide et impera* (efectul ar fi fragmentarea situației conflictuale sau a masivității grupului de elevi angajați în conflict).

Evitați însă să roștiți amenințări pe care știți bine că nu le veți traduce în practică, să manipulați recompense sau să faceți apel la tradiția școlii („Nu așa se procedează în școala noastră!”), pentru că acestea sunt procedee axate pe *principiul pseudo-puterii* și nu veți păcăli pe nimeni, poate doar pe dumneavoastră, cel care credeți că ați soluționat conflictul.

Strategiile de negociere le puteți aplica doar cînd deznodămîntul situației conflictuale nu pare a fi iminent, iar cei implicați par dispuși să accepte o soluție rațională.

Compromisul reclamă o atenție sporită din partea dumneavoastră, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior.

Vă prezentăm mai jos cîteva reguli a căror respectare poate contribui la detensionare unei

situații conflictuale:

- Încercați să evitați amenințările cu elevii în fața clasei, deoarece poziția lor poate câștiga noi aderenți.
- Căutați acea alternativă care să dea câștig de cauză amândouă.
- Încurajați elevii să spună cât mai multe despre percepția fiecăruia asupra stării conflictuale.
- Explicați în mod limpede propria dvs. percepție asupra stării conflictuale respective.

Metode de soluționare a conflictului

Literatura de specialitate eșalonează o serie de **metode pentru îmbunătățirea eficienței cadrelor didactice în gestiunea comportamentelor perturbatoare ale elevilor:**

1. Profesorul poate utiliza limbajul trupului pentru a stopa comportamentul indezirabil.
2. Folosirea sistemului de stimulente.
3. Sprijin instrucțional pozitiv.
4. Elaborarea unui plan privind disciplina în clasă, sistemul de reguli și sistemul de stimulente.

O metodă utilă de soluționare a conflictului este *medierea de la egal la egal* (engl. **Peer mediation**) Peer mediation este o modalitate de mediere prin care elevii, sub îndrumarea unor colegi de vîrstă apropiată, găsesc împreună, într-un mod bine structurat, o soluție de rezolvare a unui conflict sau ceartă.

Conform metodei de mediere pentru o soluționare constructivă a conflictelor, adversarii trebuie să respecte cîteva reguli: să rămînă calmi și să-și controleze furia, frustrarea sau alte emoții puternice; să se concentreze asupra problemei și nu asupra învinovățirii celuilalt; să-și exprime cu acuratețe sentimentele și dorințele; să respecte celelalte puncte de vedere și să încerce să le înțeleagă; să coopereze pentru găsirea soluțiilor care să mulțumească ambele părți implicate.

Chiar dacă pare un model de import, este totuși un model de educație care merită încercat, pentru că elevii învață să devină responsabili pentru comportamentul și acțiunile lor.

Peer mediation are succes deoarece:• limbajul folosit de elevi nu este întotdeauna accesibil profesorilor;• elevii identifică mai repede și mai bine natura problemei în care sunt implicați;• elevii reușesc să găsească mai repede soluții pentru rezolvarea problemele lor;• dacă sunt bine instruiți, elevii nu au nevoie de profesori în rezolvarea conflictelor lor.

Ei pot să le rezolve singuri, mai bine, mai repede și mai eficient.

Pe site-ul:

http://www.dadalos.org/frieden_rom/grundkurs_4/konfliktregeln.htm

găsiți metode foarte valoroase de soluționare a disputelor dintre elevi prin elevi și chiar veți putea să-i învățați pe elevi cum să se „*certe cu succes*”!

Rezolvarea alternativă a conflictelor se referă la o anumită ordine a abordării: **negociere, mediere, conciliere, descoperirea faptelor și arbitrajul.**

Negocierea. Problemă rezolvată în mod voluntar sau /ori înțelegere stabilită direct între cei implicați cu scopul de a ajunge la interese comune.

Concilierea. Negociere voluntară cu ajutorul unei a treia părți, ce folosește în aducerea părților la discuții comune sau pentru a media informații.

Medierea. Participare voluntară în procese formale, în care, o a treia parte ajută pe cei în conflict să-și identifice problemele și să-și satisfacă interesele majore.

Descoperirea de fapte. Investigare condusă de o a treia parte, ce duce la o înțelegere recomandată.

Arbitrajul. Participare voluntară sau cerută, într-un proces de explicare, prezentare și precizare a nevoilor, intereselor și a pozițiilor, ce duce la constrîerea unei înțelegeri cu ajutorul unei părți neutre.

Avem deci de a face cu o activitate dificilă a cadrului didactic. Acesta încearcă obținerea unei atmosfere pozitive, bună pentru procesul de învățămînt, departe de disturbările oferite de către indisciplina elevilor. Pe de altă parte, de multe ori indisciplina elevilor poate fi un indicator

al ceea ce Olivier (apud Negreț-Dobridor în Cerghit, Neacșu, Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2001) numea simptome ale sclerozei curriculare. Când un curriculum îmbătrânește un indicator este și creșterea gradului de indisciplină a elevilor (alături de alte elemente cum ar fi abandonul școlar, insuccesele absolvenților ori "fuga după note" a elevilor). Însă când indisciplina elevilor nu este o consecință a unui curriculum îmbătrânit începem să ne întrebăm asupra eficienței activității cadrului didactic. Ce trebuie să facă și nu face și ce trebuie să nu facă și face acesta?

4.3. Negocierea – element cheie al relației profesor-elev

Uneori cadrul didactic este pus în fața unor conflicte ce apar între elevi și atunci el trebuie să știe să aleagă între mai multe roluri. Raiffa (1982) ne oferă patru dintre acestea:

(1) cel de facilitator (nu se implică în negocierea dintre părți, ci dezvoltă un cadru ambiental și psihologic propriu rezolvării conflictului);

(2) cel de mediator/moderator (adoptând o poziție neutră, ajutând părțile să ajungă la un compromis);

(3) arbitru (ascultă părțile și oferă la final un verdict; Nieuwmeijer (1992) observă că într-un arbitraj părțile nu mai dreptul să ajungă singure la un acord);

(4) manipulator de reguli (modifică regulile jocului; în exemplul dat de către Raiffa doi copii se certau asupra modului în care putea împărți corect o prăjitură. Mama lor găsește o soluție ingenioasă. Le spune că unul dintre ei va fi cel care va tăia prăjitura – cum va vrea să facă acest lucru – dar fratele său va fi primul care va alege una dintre cele două bucăți de prăjitură rezultate).

La baza tuturor acestora stă negocierea. Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de negociere. Alți autori oferă o descriere mai clară a fenomenului: „Negocierea este procesul în care două sau mai multe părți, având obiective comune și conflictuale, dezbate posibilitățile unui eventual acord” (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 478).

G. Kennedy propune șase alternative la negociere: persuasiunea; cedarea; constrângerea; rezolvarea problemei; instruirea; arbitrarea; din aceste alternative, părți sau sensuri sunt de fapt, în opinia noastră, regăsite sub diferite ponderi în actul unei negocieri eficiente. În sfârșit, preluând literatura de specialitate (11 autori diferiți) Nieuwmeijer observă că negocierea are mai multe caracteristici dintre care reținem faptul că negocierea este un proces – tranzacție, schimb sau rezolvare de probleme (Nieuwmeijer, 1992). Pe de altă parte De Guasco și Robinson (2007) se referă la negociere ca implicând atât un proces (cum părțile negociază) cât și o substanță (ceea ce este de negociat).

4.3.1. Pași în negociere

În practică, literatura de specialitate dezvoltă mai multe etape sau pași în negociere. O caracterizare succintă ar putea numi patru astfel de etape:

1) pregătirea, desemnând ce vrea partea care propune negocierea;

2) dezbaterea, privind ce vrea cealaltă parte; Uneori nu avem nimic de oferit, dar dorim de la celălalt ceva. Putem vorbi despre negociere în acest sens? Unii autori confirmă, dar trebuie să folosim strategii speciale de negociere (cum ar fi tehnica momelii); conform lui Joule și colaboratorii (apud Gueguen, 2006) oamenii pot fi făcuți să accepte un lucru după ce au fost momiți cu un altul (mult mai promițător decât cea de-a doua propunere).

3) propunerea, urmărind ce se poate negocia (și ce nu). Negocierea poate merge într-o direcție greșită dacă una dintre părți caută din răspuțeri să obțină ceea ce este de negociat de la cealaltă parte (luați exemplul unui lucru care este singura amintire ce i-a mai rămas unei persoane de la cineva drag care a murit – orice ați oferi la schimb șansele de a obține respectivul obiect sunt extrem de mici). Pe de altă parte Hill (2003) observă că o primă regulă a negocierii este că totul este negociabil. O astfel de perspectivă devine cu atât mai importantă cu cât în anumite situații putem avea impresia că nu avem opțiuni sau posibilități de a alege. Alte câteva reguli specifică că negocierea este un proces permanent (nu se termină niciodată) și în fiecare moment în care vom negocia cu cineva procesul de negociere va fi diferit (chiar dacă am mai negociat cu persoana respectivă în trecut, între timp prin prisma experienței de care a beneficiat

acea persoană - și a experienței prin care am trecut noi înșine – va trebui să facem față unor noi condiții de negociere). Analizând cele două perspective ne putem întreba: totul este negociabil sau sunt și lucruri nenegociabile? Cred că răspunsul este variabil: în principiu există lucruri care nu sunt de negociat (puține la număr) ceea ce nu trebuie să ne împiedice să gândim procesul de negociere ca pe unul flexibil și posibil;

4) negocierea propriu-zisă sau „cu ce se poate face schimb”. La rândul său Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului negocierea trebuie să urmărească:

- a) cunoașterea diferențelor de opinii;
- b) formarea unei definiții a situației focalizate mai mult pe obiectivele comune decât pe dorințele sau cerințele individuale;
- c) dezvoltarea unor abilități de prezentare a argumentelor și dezvăluire a motivelor, precum și a soluțiilor probabile.

Negocierea este așadar un proces complex; atunci când se dezvoltă procesul de negociere partenerii trebuie nu doar să optimizeze elementele pozitive ale acesteia, ci și să se ferească de eventualele erori pe care le-ar putea face. J.M. Hiltrop și S. Udall identifică **cinci perspective definite drept cele mai frecvente greșeli într-o negociere**:

– sindromul „sensului unic” apare atunci când negociatorii au decis deja, înainte ca negocierile să înceapă, care sunt realitățile cazului în discuție și care sunt soluțiile ce se impun. Ei intră în negociere convinși că cealaltă parte va accepta soluțiile lor;

– sindromul „câștig-pierdere” apare atunci când negociatorii consideră discuțiile ca fiind un concurs sau o bătălie în care neapărat o parte trebuie să câștige, iar una să piardă; în conflictele de idei care apar în clasă între elevi/studenti, această perspectivă este adeseori prezentă, caracterizând lipsa abilităților de comunicare constructivă;

– sindromul „mersului la întâmplare” este susținut de o discuție nefocalizată; aspectele problemei sunt abordate haotic înainte ca părțile să fi convenit și să ajungă la o concluzie comună; – sindromul „evitării conflictului” este determinat de nediscutarea aspectelor esențiale, deci de nerezolvarea problemei; această strategie aparține celor care se tem de conflict pe baza mentalității conform căreia evitarea conflictului este o soluție mai bună decât înfruntarea lui. Problema este că între timp conflictul se poate escalada și astfel s-au pierdut timpul și locul nimerit de rezolvare a conflictului;

– sindromul „capsulei timpului” apare atunci când părțile nu iau în considerare condițiile concrete în care se petrece problema, ci o tratează în izolare, lucru ce omite aspecte esențiale, în condițiile în care cealaltă parte poate să acționeze pragmatic, văzând problema în situația de fapt, și nu scoasă din context.

În concluzie, este important ca într-o negociere să fie urmărite câteva caracteristici proprii unei comunicări eficiente:

- folosirea argumentelor ambelor părți;
- exprimarea concluziilor, utilizarea unui limbaj comun;
- caracteristicile de specificitate și adresabilitate folosite în comunicare;
- evitarea diluării argumentelor, folosirea argumentelor directe și categorice;
- întrebări deschise și atmosferă pozitivă de respect reciproc.

Observăm deci că negocierea posedă posibilități extinse de utilizare ca metodă, în sensul reconstrucției și consolidării problemelor care îmbracă o formă conflictuală în mecanismul perturbării, pentru a se obține ulterior o nouă echilibrare, un progres cognitiv important.

4.3.2. Elemente forte în negociere

În calitate de profesor sunteți permanent în postura de negociator. Iată de ce trebuie să aveți în vedere câteva elemente importante și – de multe ori – adevărate trucuri de care trebuie să țineți seamă. O astfel de tabelă de strategii de bază pot să ofere forță poziției pe care o exprimați (o excelentă expunere a acestora o puteți regăsi și în la Roger Dawson, 2007).

Niciodată nu solicitați exact atât cât doriți să primiți, solicitați întotdeauna mai mult! De multe ori practic această strategie cu studenții când le cer să facă un proiect de investigație

pedagogică. Sunt întrebat: câte pagini trebuie să aibă? Dacă le exprim de la început cerința de minim 15 pagini vor exista încercări de diminuare a acesui volum. În schimb la spun: 40 de pagini. Desigur că li se pare mult, ceea ce implică o "negociere" care se termină undeva la 15-20 de pagini. Studenții au impresia că au obținut o mare victorie și vor fi încântați și fericiți, mult mai implicați în activitate decât în cazul în care le-aș fi impus! Adug în favoarea acestei tehnici ideea că au fost și cazuri în care limita mare de negociere a fost acceptată, studenții fiind de acord cu cele 40 de pagini!

O a doua strategie este aceea de a nu respinge imediat propunerile celui alt oricât de nerezonabile ar părea acestea. Nu le acceptați, dar nici nu le respingeți. Faptul că nu v-ați retras din negociere sădește în sufletul celeilalte persoane ideea că ar putea să vă determine să acceptați cererea sa. De multe ori "pretențiile" elevilor pot să vi se pară exagerate, dar o reacție dură din partea dumneavoastră, o reacție de respingere poate să provoace un conflict. Inexistența respingerii poate construi ceea ce psihologii numesc amorsare comportamentală. De altfel, se observă în persuasiune că niciodată nu trebuie să spuneți "nu" dacă vă doriți să schimbați o atitudine sau un comportament. Mai mult decât atât puteți la început chiar să arătați înțelegere punctului de vedere al celui alt și astfel să îi câștigați încrederea ; în momentul în care interlocutorul consideră că a găsit pe cineva care îi împărtășește viziunea asupra lucrurilor puteți să începeți să aduceți argumente în favoarea părerii dumneavoastră.

Nu întrerupeți. Dimpotrivă, motivați-l pe elevul dumneavoastră să fie el cel care vorbește cel mai mult. Oamenii au nevoia să vorbească, trebuie doar să le dați ocazia să o facă. Cu cât vorbește mai mult, cu atât veți afla mai multe informații despre el, despre credințele sale, despre slăbiciunile sale. Mai mult decât atât, dacă știți să ascultați celălalt va căpăta mai multă încredere în dumneavoastră și va avea mai multă îngăduință și simpatie în ceea ce vă privește.

Conform lui Kohlrieser (2007) în cadrul negocierii trebuie să trecem dincolo de orice sentiment natural de antipatie față de cealaltă persoană și să dezvoltăm cu aceasta o legătură profundă. Cum putem face asta când persoana respectivă reprezintă poate tot ceea ce detestăm la un om? Kohlrieser ne spune să avem totdeauna în minte obiectivul pe care ni l-am propus (el dă exemplul negociatorilor de ostatici care trebuie să creeze o legătură cu infractori care au comis crime oribile); din experiența mea cred că trebuie să mai adăugăm o naturalețe a legăturii. Cum putem face asta (deoarece dacă simulăm doar interesul suntem falși și nu putem crea o legătură la nivelul de intensitate cerut de situație)? Nu trebuie să uităm ceea ce remarca Zaltman (2007) în cadrul unui experiment în care unor pacienți la un cabinet stomatologic li s-a administrat un analgezic placebo (în fapt substanța respectivă nu avea nici o virtute în a calma durerile pe care urmau să le suporte respectivele persoane). În situația în care atât pacienții cât și dentiștii credeau că respectiva substanță reprezintă un analgezic, ei nu simțeau durerea, în schimb, în condiția în care dentiștii știau că substanța respectivă nu are cum să calmeze în fapt durerea pacienților lor, chiar dacă se prefăceau față de aceștia că le administrează un calmant, în fapt pacienții din acest al doilea caz simțeau durerea. Explicația este simplă și cu importante efecte și în contextul instructiv-educativ. Anumite aspecte, exprimate la nivel inconștient, le dădeau pacienților încredere în primul caz și le sugerau că sunt păcăliți în cel de-al doilea caz (oricât ar fi încercat dentiștii care știau că substanța nu este bună de nimic să mimeze contrariul). În plan educativ lucrurile se petrec identic. Dacă nu sunteți convinși de adevărul celor pe care le spuneți celorlalți nu aveți cum să fiți convingători. Acest lucru a fost de multă vreme probat și clamat în psihologia persuasiunii. Dacă aveți o „zi proastă” și nu aveți nici un chef să faceți ora respectivă, acest lucru se va transmite, odată cu cuvintele spuse, elevilor dumneavoastră. Dacă credeți că elevul pe care încercați să îl convingeți reprezintă un "dezastru" educațional, persoana în cauză va resimți acest lucru. Pentru a putea fi credibili trebuie să aveți un grad considerabil de sinceritate. Trebuie să identificați acel aspect pentru care îl puteți aprecia în mod real pe elev. Uneori va trebui să "săpați" adânc pentru a identifica ceea ce căutați însă este unicul mod de a acționa credibil. Guasco și Robinson (2007, p. 174) observă că trebuie să evităm într-o negociere să promitem/ofeirim ceva ce nu suntem siguri că putem să și oferim la încheierea negocierii. În cazul în care cadrul didactic face acest lucru el obține pentru moment o stare pozitivă la elevii

săi, stare ce se va sparge ca un balon de săpun în momentul în care promisiunea făcută nu va avea acoperire în realitate.

Am văzut până acum cum interacțiunile dintre profesor și elev(i) pot contribui la o comunicare eficientă în clasă ori, dimpotrivă, pot fi sursa unor situații problematice și chiar de violență școlară. În centrul acesui demers se află acțiunea cadrului didactic și modul în care acesta știe să se deschidă spre elevii săi. Hoy și Winstein (în Evertson, Weinstein, 2006) făcând o sinteză a diferitelor perspective din literatura de specialitate reliefează trei aspecte importante care fac în percepția elevilor ca un cadru didactic să fie caracterizat drept un "profesor bun":

(1) abilitatea de a stabili interrelații pozitive cu elevii (să demonstreze că "îi pasă" de aceștia);

(2) abilitatea de a exercita o autoritate și să ofere structură și claritatea regulilor fără a face acest lucru într-un mod rigid, amenințator sau ca urmare a utilizării pedepselor;

(3) abilitatea de a face învățarea distractivă prin utilizarea unor strategii pedagogice creative.

Ca o sinteză a acestora Purkey și Strahan (2002) afirmă că studiile privitoare la profesorul de succes demonstrează că acesta trebuie să monitorizeze permanent performanța elevilor săi și să aibă așteptări pozitive în ceea ce-i privește pe aceștia. Modul în care vor face acestea este unul pozitiv și prescriptiv și nu punitiv și stresant pentru elevi în ideea de a-i face pe aceștia mai responsabili de propria învățare și de a păstra deschise toate canalele de comunicare cu aceștia. Aceste aspecte vor fi urmărite în continuare prin prisma a două elemente esențiale: modul în care cadrul didactic alege metode și tehnici care să încurajeze comunicarea și interacțiunea pozitivă și modul în care evaluarea poate fi o sursă de coerență și suport pentru stima de sine a elevilor ori dimpotrivă, poate dizolva încrederea și respectul mutual dintre cadrul didactic și elevii săi.

4.4. Comunicare și conflict în metodologia didactică și evaluare

4.4.1. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor expositive și metodelor interactive

Metodele de învățământ ("odos" = cale, drum; "metha" = către, spre) reprezintă **căile** folosite în școală de către profesor **pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința**. Ele sunt totodată **modalitățile** prin care **se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile elevilor de a acționa asupra naturii, de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea**. Tehnic vorbind, metoda didactică cuprinde un **ansamblu organizat de procedee ce sunt tehnici limitate de acțiune, detalii**.

Astfel, **metoda** este un mod eficient de acțiune, o **modalitate practică de lucru a profesorului cu elevii săi**. Literatura de specialitate (I. Cerghit, S. Cristea, I.O. Pânișoară) prezintă metoda didactică ca fiind **calea eficientă de organizare și dirijare a învățării elevului de către cadrul didactic**.

Eficiența metodei didactice este relevantă în măsura în care are calități transformatoare, fiind înțeleasă drept **modalitatea folosită de profesor pentru a-i determina pe elevi să găsească ei înșiși calea proprie de urmat în vederea construirii propriei cunoașteri**. Astfel elevul devine conștient nu numai de conținutul unui domeniu ci trăiește și emoția de a-l studia, motivându-și alegerile, realizând o învățare temeinică.

Atunci **când alege o metodă didactică, profesorul are în vedere realizarea unor finalități bine precizate, specificate și concretizate sub formă de obiective**. **Metodele expositive** (de exemplu: povestirea, descrierea, explicația, prelegerea, instructajul, cursul etc.) au avantajul prezentării conținuturilor unui număr mare de auditori, într-un timp relativ scurt, cu accent pe elementele esențiale. Rolul profesorului în acest caz se rezumă la cel de emițător/transmițător al mesajului educațional. Esențială este însă modalitatea în care reușește să capteze și să mențină interesul și atenția concentrată a elevilor pe parcursul expunerii. O condiție a eficienței metodelor de tip expositiv o constituie adaptarea limbajului la particularitățile auditoriului, folosind un repertoriu comun.

În cazul folosirii unei **metodologii interactive**, rolurile cadrului didactic se diversifică, se

îmbogățesc, astfel că el devine animator, consilier, moderator, participant alături de elevii săi la soluționarea problemelor, chiar membru în echipele de lucru. Crește gradul de activism și de implicare a elevului la activitate, de la simplu receptor la participant activ. Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți. Specifică metodelor didactice interactive este și multirelaționalitatea între profesor și elevi, între elev și colegii săi, pe de o parte, dintre elevi și conținut pe de altă parte. Metodele expositive nu solicită schimburi între agenții educaționali, fiind unidirecționale, mesajul circulând doar dinspre profesorul – emițător către elevul – receptor.

Metodologia interactivă țintește, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și de a crea rețele conceptuale, dezvoltarea inteligențelor multiple etc.) și atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităților de reflectare asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.)

Există o relație strânsă între organizarea și structurarea conținutului informațional, nivelul de abstractizare și generalizare a cunoștințelor, dozarea și prelucrarea metodologică a acestora în manualele școlare și luarea unor decizii metodologice din partea profesorului. Maniera tradițională, lineară, bazată cu precădere pe prezentarea, descrierea, exemplificarea conținuturilor impune cu precădere în procesul de transmitere – asimilare a cunoștințelor folosirea metodelor tradiționale și de multe ori pasive (metode de expunere orală și continuă a cunoștințelor, demonstrația, exemplificarea etc.). Dacă decizia cadrului didactic vizează prezentarea informațiilor într-o manieră activ-problematizantă, impunând participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoștințelor, atunci și metodologia utilizată implică metodele active și interactive (problematizarea, descoperirea, colaborarea, studiul de caz, învățarea reciprocă, etc.)

Comunicarea expositivă a cunoștințelor are avantajul că scurtează drumul de acces la valorile culturii, la cunoașterea științifică care este mai greu accesibilă prin alte metode. Învățământul modern pune accent pe poziția elevului ca subiect activ al propriei formări, pe descoperire și cercetare, pe creație, pe refacerea parcursului științific în laborator al cercetătorului, însă de multe ori, acestea necesită un timp mai îndelungat care nu se suprapune cu timpul școlar disponibil. Valențele informative ale metodelor expositive le conferă acestora o poziție viabilă în ansamblul metodelor didactice, deoarece, într-un timp relativ scurt, un singur profesor poate transmite unei colectivități o cantitate mare de date. Acest lucru apare ca o necesitate mai ales în condițiile exploziei informaționale, a accelerării ritmului de dezvoltare culturală și a aparițiilor de noi descoperiri, fapt ce se reflectă în volumul sporit de cunoștințe cuprins în programele și manualele școlare. Un alt avantaj al metodelor expositive îl constituie faptul că există și adevăruri care nu pot fi supuse unei verificări directe din partea elevilor.

Pe de altă parte, comunicarea de tip expositiv, prin însăși faptul că oferă o cale mai scurtă de învățare, poate avea dezavantajul formalismului, al superficialității sau al lipsei operaționalității, elevul acumulând un bogat bagaj de cunoștințe ce nu-și găsesc corespondentul în practică sau pe care nu știe cum să le folosească. Ține de măiestria cadrului didactic felul în care va reuși să confere metodelor expositive valențe formative, motivând elevii să recepționeze activ mesajele, prin prelucrare personală și redare originală. Nu metoda în sine este criticată, ci modul în care este aplicată și maniera în care este solicitat elevul să răspundă cerințelor și sarcinilor de învățare. În situațiile în care cadrul didactic alege să transmită elevilor săi cunoștințe „de-a gata elaborate” și combină acest fapt cu un stil autoritar prin care impune reproducerea acestora în aceeași manieră în care ele au fost predate, intervine dogmatismul și rigiditatea specifice unui învățământ bazat pe memorizare și reproducere, lipsit de aspectele formativ-educative ce au în vedere stimularea gândirii și a operațiilor ei (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, concretizarea), a imaginației, a creativității.

Pe de altă parte, metodele interactive accentuează latura formativ-educativă de dezvoltare a

personalității atât prin oferirea de ocazii de a descoperi și a valida în practică cunoștințele teoretice cât și prin oportunitățile sociale de dezvoltarea a trăsăturilor de caracter, de voință și perseverență.

Specificul metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului cu situația de învățare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări și formări.

În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. În acest fel se dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare. Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță și de antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul, reducând la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității. Lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile; interrelațiile dintre membrii grupului, emulația sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare.

Pe de altă parte, metodele interactive solicită anumite condiții de timp mai îndelungat față de cele expositive (de exemplu: timp de gândire acordat elevilor, timp de interrelaționare, timp de expunerea a ideilor individuale și comune, timp de evaluare etc.), anumite aptitudini ale elevilor de lucru în colaborare, dorința de socializare, capacități de comunicare și interrelaționare, precum și resurse materiale adecvate. Din partea profesorului, metodele didactice interactive necesită poate mai mult decât alte tipuri, un efort de proiectare și corelare atentă a resurselor în concordanță cu metodele, tehnicile și forma de organizare grupală a elevilor, pentru a menține constant și pentru mai mult timp interesul elevilor pentru activitate.

În lipsa acestui interes de participare din partea elevilor pentru a colabora și a lucra împreună, metodele interactive nu-și satisfac condițiile de eficiență și de eficacitate dorite. Ținând cont că scopul interactivității este cel de stimulare a participării la interacțiuni și la găsirea unor soluții prin cooperare, mijloacele de învățământ trebuie să se constituie în factori de sprijinire a lucrului în grup și de stimulare a învățării individuale și colective. Lipsa resurselor materiale adecvate poate conduce la renunțări și la disconfort cu efecte nedorite asupra învățării. Didactica constructivistă accentuează importanța mediului învățării, atrăgând atenția asupra alegerii și amenajării locului instruirii. În cazul activităților desfășurate în grup, mobilierul trebuie să permită astfel de aranjamente care să ușureze discuțiile fără a perturba activitatea celorlalți.

4.4.2. Strategii interactive.

Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale. Repere practice de inovare a metodologiei interactive de predare-învățare. Exemplificări de metode: mozaicul, metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălariile ganditoare, fishbowl, controversa creativă

Raportul dintre strategia didactică și metoda didactică evidențiază diferențele existente la nivelul timpului pedagogic angajat în proiectarea și realizarea activităților de instruire/educație. Astfel, “metoda didactică reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activități de predare-învățare-evaluare. **Strategia didactică reprezintă un model de acțiune cu valoare normativă, angajată pe termen scurt, mediu și lung, care integrează în structura sa de funcționare pedagogică:**

♦**metodele**, considerate “cosubstanțiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaționale sau tactice” (Dan Potolea, 1989, p.144);

♦**stilurile educaționale, de tip autoritar, permisiv sau democratic**, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situațiilor de învățare concrete; resursele de optimizare a activității”; (Sorin Cristea, 2002, pp.350-351)

Strategia este o “succesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobândească o cunoștință sau să stăpânească o capacitate.” (Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne, 1973, pp.198-199)

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, constituindu-se dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

Considerăm *strategiile didactice interactive de grup* ca fiind *modalitățile de organizare a activității* prin care se *favorizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă* (educat(i) – educat(i), educat(i) – profesor, educat(i) – grup), *stimulând activismul subiectului în interacțiunea sa, nu numai cu ceilalți, ci și cu materialul de studiu* (educat(i) – conținut), *prin procese de acțiune și de transformare a informației.*

Directa implicare în sarcină este o condiție a activismului și a asigurării unei învățări temeinice. În susținerea acestei idei, Appelbaun P. precizează faptul că “elevii învață mai bine atunci când le pasă despre ceea ce învață, când sunt direct motivați să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate și un angajament asupra a ceea ce au de făcut.” (2001, p.117). Idei similare sunt regăsite și la E. Geissler (1977, p. 313) care consideră esențiale *pentru formarea unui grup, următoarele trei elemente: motivația* – cere rezultă dintr-un scop comun, unitar – *comunicarea și acceptarea reciprocă a membrilor.*

Când învățarea este mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?

Pentru a răspunde la această întrebare, mulți cercetători au decis să analizeze **factorii care facilitează sau împiedică activitatea în grup**. Iată câțiva dintre **factorii favorizanți ai învățării prin cooperare** (vezi Watson, 1966):

- Stimularea în sarcină este îmbunătățită datorită prezenței altora;
- Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale;

- Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția; Greșelile întâmplătoare sunt compensate: în ciuda apariției acestora “rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat.”

- “Petele oarbe” sunt corectate. Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii.

- Stimularea apariției de idei noi este o rezultată a interacțiunii cumulative, “deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuilalt.”

- Se învață din experiența altora. Există multe dovezi (vezi Bandura și Walters, 1963) că una din formele cele mai obișnuite și mai eficiente de a învăța este observarea activității altora în rezolvarea problemelor.

Dintre **factorii care îngreunează activitatea în grup** și care fac ca uneori grupurile să fie mai puțin eficiente decât activitatea independentă, amintim următorii (vezi Watson, 1966):

- »*Opoziția de scopuri*, interese și obișnuințe ale membrilor poate face ca acțiunea de colaborare să fie extrem de dificilă;

- »*Dificultățile de comunicare* tind să sporească pe măsură ce grupul crește, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare;

- »*Dificultățile de coordonare* cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari,

astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără să se cheltuiască mult timp pentru rezolvarea și prevenirea dificultăților de coordonare.

»*Distragerea și supraestimarea* care fac dificil de obținut efortul individual concentrat, susținut, necesar pentru învățarea anumitor subiecte și pentru rezolvarea problemelor;

»*Dependența excesivă de ceilalți* poate fi favorizată de activitatea în grup. Faptul că unii membri din grup se bazează pe cei mai capabili, duce la lenevire și la evitarea propriilor responsabilități. Calitatea superioară a produselor grupului este susținută de unii cercetători fie în termeni foarte optimiști (“nivelul atins de grup depășește pe cel al elevului cel mai inteligent care utilizează exclusiv mijloacele sale proprii” – G. Dubal, 1969), fie mai moderați (“deși grupul este de obicei mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ” – A. P. Hare, 1962).

Comparând travaliul în grup cu cel individual, W. Doise și G. Mugny, specifică faptul că “după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului și după modul lor de interacțiune, travaliul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeași sarcină.” (1998, p.38).

Analizând **dinamica grupului ca instrument de acțiune psihosocială**, Dumitru Cristea specifică faptul că se constituie “un câmp dinamic, a cărei organizare, unitate și funcționalitate se bazează pe interdependența membrilor, care suportă la rândul lor toate efectele acestora. Acest fapt deschide calea utilizării grupului ca sistem de formare și schimbare psihosocială.” (Cristea, D., p.278).

Există însă **trei tipuri generale de grupuri: grupuri de învățare informale; grupuri de învățare formale; studiu în echipă** (adaptat după Johnson, D. W, Johnson, R. T. și Smith, 1991).

Grupurile informale de învățare sunt create ad-hoc, temporar, prin adresarea solicitării elevilor de a forma o echipă prin simpla întoarcere către colegul de bancă pentru discuta o problemă dată, pentru câteva minute. La fel de rapid pot fi create grupuri de câte 3-4 elevi pentru a rezolva o problemă, a găsi soluții unei situații create ori a răspunde la o întrebare.

Profesorul poate crea oricând grupuri informale de lucru în clasă, de orice mărime, pentru a aprecia gradul de înțelegere de către elevi a unui material sau a le oferi șansa de a aplica ceea ce au învățat ori fie doar pentru a schimba forma de organizare a colectivului în vederea creșterii motivației și trezirii atenției.

Grupurile formale de învățare sunt echipe stabilite dinainte pentru a rezolva o sarcină anume, a efectua un experiment în laborator, a redacta un raport de cercetare. Elevii lucrează împreună mai mult timp (câteva zile sau săptămâni) sau până termină proiectul de cercetare.

Studiul în echipă implică derularea muncii colaborative pe o perioadă lungă de timp (chiar și un semestru). Echipele își stabilesc regulile și responsabilitățile, precum și planul de lucru. Activitatea e bazată pe cooperarea între membri și pe sprijin reciproc. Evaluarea finală se face de obicei oferind tuturor membrilor echipei același calificativ ce rezultă din măsurarea și aprecierea rezultatului colectiv. Acest fapt stimulează conlucrarea și ajutorul reciproc și nu încurajează competiția în interiorul echipei, ci între echipe.

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul căreia, toți “vin” (participă) cu ceva și nimeni nu “pleacă” cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute, efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).

Interactivitatea presupune atât competiția – definită drept “forma motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității” – cât și *cooperarea* care este o “activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” (Ausubel, 1981) Ele nu se sunt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual.

Lecția de predare-învățare trebuie să devină “o aventură a cunoașterii” în care copilul este

provocat să participe după puterile proprii, întâlnind probleme și situații de învățare menite să-l determine să le analizeze, să le examineze, descoperind soluții plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare și dirijare, iar motivația activității reiese din participarea entuziastă a cadrului didactic. Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învățare și de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii și interesului, asigurată de satisfacția cooperării. „Procesul de învățare ar trebui să fie distractiv” – afirmă J. Olsen și Th. W. Nielsen (2009), folosind o metodologie adaptată, diversă și incitantă. „Dacă învățarea nu e distractivă – completează autorii – vom face eforturi imense, atât elevii, cât și noi, profesorii.”

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directa implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă: “Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.” (1997, p. 44)

Exemple de metode ce stimulează schimburile interactive dintre participanții la activitate cu efecte formativ-educative asupra dezvoltării personalității elevilor.

Metoda Mozaicului (JIGSAW) Metoda mozaicului (în engleză jigsaw puzzle înseamnă mozaic) este bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină “expert”. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Etape și faze: Pregătirea materialului de studiu: Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 sub-teme. Realizează o fișă-expert în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă). Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată.

Faza independentă: Fiecare elev studiază sub-tema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

Constituirea grupurilor de experți: După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuțiilor în grupul de experți: Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc. Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare.

Faza raportului de echipă: Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale. Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

Evaluarea .

Faza demonstrației: Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Metoda Piramidei. Metoda “piramidei” sau metoda “bulgărelui de zăpadă” are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

Faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;

Faza lucrului individual: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.

Faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.

Faza reuniunii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, compuse din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

Faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

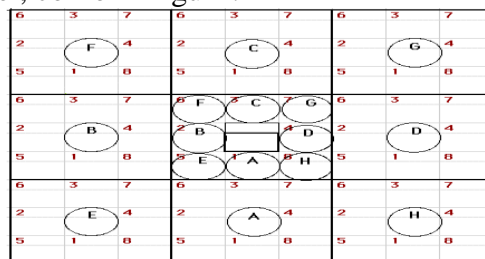
Faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studentilor la activitate.

Tehnica Lotus (Floarea de nufăr) (LOTUS BLOSSOM TECHNIQUE)

Tehnica florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni noi și noi concepte.

Etapele tehnicii florii de nufăr:

☺Construirea diagramei, conform figurii.



☺Scrierea temei centrale în centrul diagramei.

☺Participanții se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală. Acestea se trec în

cele 8 “petale” (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic.

☺Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane. (“flori de nufăr”).

☺Etapă construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale și consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane. (“flori de nufăr”).

☺Etapă evaluării ideilor. Se analizează diagramele și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicații și teme de studiu în lecțiile viitoare.

☺Tehnică Lotus poate fi aplicată cu succes atât la școlarii mici cât și la adolescenți și adulți. Este compatibilă cu multe domenii de activitate și poate fi un excelent mijloc de stimulare a creativității elevilor și de activizare a energiilor, capacităților și structurilor cognitive la diferite obiecte de învățământ. Este o modalitate de lucru în grup cu mari valențe formativ-educative.

Explozia stelară (Starbursting) Explozia stelară (eng. “star” = stea; eng. ”burst” = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară.

Cum se procedează: Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?. Lista de întrebări inițiale poate genera altele neașteptate care, posibil, solicită o și mai mare concentrare pentru a răspunde la ele. Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Etapele metodei: propunerea unei probleme; organizarea colectivului în grupuri preferențiale; munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse; comunicarea rezultatelor muncii de grup; evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în cooperare.

Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Metoda exploziei stelare este ușor de aplicat oricărei vârste și unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare și nici nu necesită explicații amănunțite. Participanții se prind repede în joc, acesta fiind pe de o parte o modalitate de relaxare și, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

Metoda Pălăriilor gânditoare (“Thinking hats” – Edward de Bono). Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care definește rolul. Astfel:

☉ Pălăria albă: Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor, este neutră, este concentrată pe fapte obiective și imagini clare, stă sub semnul gândirii obiective.

☉ Pălăria roșie: Dă frâu liber imaginației și sentimentelor, oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor. Roșu poate însemna și supărarea sau furia, descătușarea stărilor afective.

☉ Pălăria neagră: Exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata. Oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție. Este perspectiva gândirii negative, pesimiste.

☉ Pălăria galbenă: Oferă o perspectivă pozitivă și constructivă asupra situației. Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul. Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic.

☉ Pălăria verde: Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă. Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței, simbol al fertilității, al producției de idei noi, inovatoare.

☉ Pălăria albastră: Exprimă controlul procesului de gândire. Albastru e rece, este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător ce supraveghează și dirijează

bunul mers al activității Reprezintă preocuparea de a controla și de a organiza.

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Controversa creativă. Este o metodă bazată pe interpretare de roluri interschimbabile de susținere pro și contra a argumentelor pe o temă dată. „Inițiată de David și Roger Johnson (1982), controversa creativă presupune divizare colectivului în microgrupuri care să conțină fiecare câte patru persoane. În fiecare microgrup doi dintre participanți trebuie să susțină cu fermitate o poziție într-un caz controversat, în timp ce ceilalți doi vor susține poziția diametral opusă. Subiecții se documentează în prealabil asupra temei aflate în discuție.” (I.-O. Pânișoară, 2007, p. 227)

Tehnica acvariului (FISHBOWL). Numită și teatru în cerc, tehnica acvariului presupune îmbinarea a două ipostaze: cea de observator (auditoriul exterior) și cea de participant la discuțiile inițiate de cei care ocupă locurile din centrul încăperii. Observatorii și cei care discută sunt așezați în două cercuri concentrice. În mijloc sunt cei care dezbat problemele puse în discuție, în timp ce cei din cercul exterior ascultă, își notează propriile idei, observații. Ei pot alege să participe la discuție, schimbând locul și așezându-se alături de cei din cercul central. Acest „demers didactic presupune transpunerea subiecților atât în rolul de participanți activi la o dezbatere, cât și în cel de observatori ai interacțiunilor care se produc.” (I.-O. Pânișoară, 2007, p.127)

Pe măsură ce problemele discutate își găsesc soluțiile, activitatea poate continua prin schimbarea poziției subiecților: cei din cercul interior trec în cercul exterior ca observatori, iar cei care au urmărit discuțiile devin direct implicați în noua activitate.

Activitate individuală

Sarcină:

1. Analizați tabelul de mai jos. Selectați din fiecare rubrică câte o metodă/tehnică și elaborați/adaptați o strategie de dezvoltare a relațiilor în cadrul grupului.

2. Demonstrați rolul și locul acestei strategii printr-o secvență de lecție de dirigenție (deja elaborată – pentru cei care activează în domeniu; prin elaborare de secvență pentru cei care nu activează în domeniu)

Metode de cooperare	Tehnici care cultivă demersul competițional	Metode privind dezvoltarea relațiilor în cadrul grupului
<ul style="list-style-type: none"> - învățarea cu ajutorul celuilalt; - învățarea prin cooperare: colțurile, răspunsul adeviat, echipele de: - metoda învățării cooperative; - baza de date; - tehnicile TGT și STAD; - seminarul Socratic; - tehnica plusurilor și minusurilor; - microgrupurile de mentorat; - metoda mozaicului (jigsaw) - predarea reflexivă; - reuniunea Philips 66 	<ul style="list-style-type: none"> - tehnici de competiție; - tehnica contraversiei creative; - tehnica contraversiei decizionale ; - tehnica contraversiei rotative; - tehnica “dezbatelor” - tehnica focus-group - turul galeriei - tehnica taberelor 	<ul style="list-style-type: none"> - exercițiile / jocurile de spargere a gheții - cercul “complimentelor” - definirea personală - tehnica “Obiecte găsite” - tehnica “Adevărat și fals”

Sarcină: Cum răspund eu conflictelor...

Instrucțiuni:

Citește aserțiunile de mai jos. Apoi gândește-te bine. Dacă ai acest comportament frecvent, pune cifra 3 în dreptul propoziției. Dacă numai uneori, pune 2, dacă este rar pune 1 și deloc - 0.

Când se ivește un conflict în clasa de elevi, eu...

1. Spun copiilor să se potolească.
2. Încerc să fac pe fiecare să se simtă ușurat.

3. Ajut copiii să înțeleagă fiecare punctul de vedere al celuilalt.
4. Separ copiii și îi țin departe unii de alții.
5. Las directorul să rezolve problemele.
6. Decid (stabilesc) cine a început.
7. Încerc să aflu care este problema reală.
8. Încerc să ajung la un compromis.
9. O iau în glumă.
10. Le spun să nu mai facă atîta zgomot pentru nimic.
11. Pun copiii să se scuze.
12. Încurajez copiii să găsească soluții alternative.
13. Ajut copiii să decidă cum să continue.
14. Încerc să le distrag atenția de la conflict.
15. Atîta vreme cît nimeni nu este rănit, îi las să continue.
16. Voi trimite copiii la director.
17. Le prezint copiilor niște alternative din care să aleagă.
18. Ajut pe fiecare să se simtă mai confortabil.
19. Fac să fie toți ocupați punându-i să facă altceva.
20. Le spun copiilor să rezolve problema lor după ore, în timpul liber.

I	II	III	IV	V
1...	2...	3...	4...	5...
6...	7...	8...	9....	0...
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Se face totalul de puncte pe fiecare coloană. Însușind punctajul pe verticală se constată ce tip de abordare personală predominantă este caracteristică fiecărui cadru didactic.

Fiecare coloană reflectă un anumit mod de rezolvare, o anumită abordare a rezolvării conflictelor, după cum urmează:

I. Abordarea implicării, caracterizează cadrul didactic care încearcă să fie cinstit și corect față de copii, conștientizînd că aceștia au nevoie de o orientare fermă în învățare pentru a înțelege ce este acceptabil și ce nu în comportamentul lor;

II. Abordarea rezolvării de probleme, se concentrează pe identificarea problemei care a generat conflictul, prin dramatizarea de grup a unei situații prin care cadrul didactic și elevii să poată rezolva împreună problema apărută. Acest proces va produce idei creative și interrelații mai puternice.⁴

III. Abordarea de tip compromis, vizează ascultarea ambelor părți, cadrul didactic ascultînd elevii și ajutîndu-i să se asculte reciproc și să cedeze fiecare cîte puțin din ceea ce își dorește. Mai bine mai puțin decît nimic!...

IV. Abordarea de tip neimplicare, caracterizează cadrul didactic care consideră că majoritatea conflictelor pe care le au copiii sunt neimportante, de aceea preferă redirectionarea atenției spre alte aspecte.

V. Abordarea de tip ignorare, presupune stabilirea limitelor încă de la începutul situației sau a secvenței educaționale și asigurarea ulterioară a independenței elevilor, pentru a se descurca singuri, deoarece „este bine pentru ei și au nevoie să învețe din consecințele faptelor lor”.

Pagină de practică consultativă

Activități de rezolvare a conflictelor

Subiectul: Rezolvarea conflictelor

Situația problemă:

Un elev (sau un grup de elevi) nou venit într-un colectiv de elevi cu o sintalitate bine definită este marginalizat de colegii de clasă, întîmpinînd chiar o atitudine ostilă din partea acestora. Drept urmare elevul (elevii) se autoizolează, refuzînd să mai participe la activitățile ce presupun lucrul în comun.

Notă: Respectiva situație conflictuală poate fi identificată fie de diriginte/consilierul școlar ori de elevii înșiși prin diverse metode: observația sistematică, chestionare, teste sociometrice, teste de personalitate ș.a..

Timp alocat: 3 ore (cîte o activitate pe oră)

Modulul: Rezolvarea conflictelor din cadrul grupului de elevi și integrarea elevului (elevilor) marginalizat în grupul majoritar.

Unități de competențe:

- diminuarea comunicării „negative” în-grupul de elevi (clasă)
- fiecare elev să-și construiască o identitate de sine pozitivă
- elevii să devină conștienți de diferențele firești dintre oameni și de faptul că fiecare este unic
- dezvoltarea și exersarea comunicării, empatică
- construirea unei relații interumane calde între elevi
- elevii să rezolve conflictul interindividual existent în clasă

Resurse umane implicate: profesorul diriginte; profesorul psihopedagog; elevii clasei respective.

Desfășurarea programului:

Activitatea nr. 1

Timp: 1 oră

Obiectivele activității:

- să se definească problema
- să se diminueze comunicarea negativă, în grupul de elevi
- să se exprime sentimentele și atitudinile față de acțiunile celeilalte părți

Metode: lucrul pe grupe, dezbateră, sinectica

Procedee: realizarea hărții conflictului .

Etape:

1. Elevii sunt rugați să definească succint și în termeni concreți problema (elevii majoritari își prezintă propria perspectivă, iar elevul sau elevii marginalizați, perspectiva lor). În același timp, li se va cere să realizeze și harta conflictului, fiecare parte din propria perspectivă, urmărind următoarele elemente: problema, participanții, trecutul, presiunile, proiecțiile.

2. Elevilor li se cere să definească problema, apelînd la nume cît mai fanteziste aceste denumiri vor fi notate pe o planșă de către un elev.

3. Profesorul diriginte, împreună cu elevii, va defini problema în termeni cît mai obiectivi, profesorul mediind punctele de vedere ale celor două grupuri.

Activitatea nr. 2

Timp: 1 oră

Obiectivele activității: fiecare elev să-și construiască o identitate de sine pozitivă, să se diminueze comunicarea negativă în grupul de elevi, elevii să devină conștienți de diferențele firești dintre semenii și de faptul că fiecare este unic

Metode: dezbateră, exercițiul

Etape:

1. Se distribuie tuturor elevilor un formular în care sunt prezentate 10 componente cărora le putem atribui o încărcătură axiologică și care privesc viața. Elevii sunt invitați să citească formularul cu atenție și să ordoneze elementele, notându-le descrescător, de la 1 la 10, după importanța pe care le-o conferă (situația cea mai importantă va primi nota 1, iar cea considerată a fi cea mai puțin importantă nota 10). Cele 10 sunt alese de profesorul consilier, în funcție de realitățile clasei. Spre exemplificare, propunem următoarele 10 componente cu încărcătură valorică: 1. O bună condiție fizică. 2. Siguranță economică. 3. Inteligență. 4. Educație. 5. Familia. 6. O carieră de succes. 7. Prietenia. 8. Libertatea. 9. Religia. 10. Ajutorarea celorlalți.

Elevii sunt atenționați să lucreze încet și să reflecteze bine asupra fiecărei valori, precum și asupra locului pe care i-l atribuie.

2. După ce toți elevii vor termina de completat formularul oferit, se strîng hărțile și este rugat un elev să înscrie rezultatele într-un tabel, pe o filă separată. În timp ce elevul respectiv totalizează răspunsurile, se încep discuții cu membrii grupului. Se pot pune, printre altele,

întrebările următoare: Credeți că toți colegii au aceeași ierarhie a valorilor? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?; Considerați normală diversitatea în ierarhizarea valorilor? Cum trebuie să vă comportați cu persoanele care au alte valori prioritare decât noi? etc.

În ultimele 10 minute li se prezintă elevilor rezultatele înscrise în tabel și apoi li se solicită comentarii pe baza acestora. Se discută și situațiile atipice, cu scopul de a cultiva toleranța pentru "diferență".

Activitatea nr.3

Timp: 1 oră

Obiectivele activității:

- dezvoltarea și exersarea comunicării empatice;
- constituirea unor relații umane calde între elevi
- elevii să rezolve conflictul interindividual existent

Metode: dezbateră, jocul de rol, chestionarul

Etape:

Pe baza hărții conflictului realizată în prima activitate elevii sunt invitați să participe la un joc de rol, fără un scenariu prestabilit, în care elevul (elevii) să joace rolul unuia (unora) dintre cei din grupul dominant și viceversa. Restul elevilor participă la prima etapă ca spectatori, iar după încheierea jocului de rol dezbate situațiile și soluțiile propuse de "actori". Participanții sunt rugați să împărtășească cu ceilalți colegi: *Ce ai simțit interpretând rolurile respective?; Ce au învățat interpretând rolurile respective?; Cum pot folosi cele învățate în viața reală?*

Profesorul dirigită propune elevilor ca o încheiere a acestui ciclu de activități să avanseze o soluție la conflictul existent (mai întâi, în formulare fantezistă și apoi în formulare concretă).

În încheiere, se distribuie un chestionar de evaluare a activității desfășurate pe parcursul celor trei ore. Întrebări posibile:

1. Activitățile desfășurate au fost interesante? Da/Nu
2. Aceste activități te-au ajutat:
 - a) să te cunoști mai bine Da/Nu
 - b) să-i înțelegi mai bine-pe ceilalți Da/Nu
 - c) să comunici mai bine cu ceilalți Da/Nu
 - d) să-ți cunoști valorile Da/Nu
 - e) să-ți schimbi valorile Da/Nu
3. Ce alte activități crezi că ar fi bine să mai realizăm?
4. Ce nu a fost bine în activitățile desfășurate?
5. Crezi că situațiile conflictuale se pot rezolva? Cum?

Notă: Pentru redactarea programului educațional s-a consultat lucrarea: Tidwel, Allan, *Considerații asupra managementului conflictului, tehnicile de rezolvare și factorilor sociali care le influențează*, în coord. Stoica-Constantin, Ana, Neculau, Adrian, *Psihosociologizarea rezolvării conflictului*, Editura "Polirom", Iași, 1998, pp. 187-192.

Jurnal de curs :

Ce am învățat _____

Ce aplic _____

Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 5. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă.

5.1. Disciplină – disciplinare în contextul managementului clasei

5.1.1. Pedepsa – metodă de disciplinare

5.2. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi

5.2.1 Specificul tulburărilor de comportament la elevi

5.2.2 Cauze ale comportamentului perturbator la elevi

5.2.3 Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamente problematice

5.2.4 Metode de modificare a comportamentelor problematice

5.4. Managementul clasei incluzive

5. 4.1 Managementul colaborării cu familia în clasa incluzivă

5.1. Disciplină – disciplinare în contextul managementului clasei

Managementul clasei vizează în esență climatul în care se desfășoară activitatea de învățare în clasă și este definit ca abilitatea profesorului de a planifica și organiza activitățile clasei astfel încât să asigure un climat favorabil învățării.

A face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte. Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește două obiective egale ca importanță: un prim obiectiv este de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină și a relației cu elevii, iar cel de-al doilea obiectiv îl reprezintă protejarea sănătății emoționale a copiilor în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase.

Acest aspect este deosebit de important deoarece *problemele emoționale* determină *problemele de comportament*. Cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

Un management al clasei care asigură protejarea sănătății emoționale a elevilor și reducerea problemelor de disciplină contribuie la dezvoltarea unui mediu de muncă sănătos, mai puțin stresant și solicitant. Un mediu de muncă sănătos este o resursă importantă pentru optimizarea procesului instructiv, pentru protejarea și menținerea sănătății și calității vieții profesorilor și învățătorilor.

Problemele de disciplină tot mai frecvente și dificultatea gestionării lor sunt importante surse de stres la locul de muncă. Multe situațiile care apar fac dificilă interacțiunea cu elevii și scad eficiența activității didactice. Studiile de sănătate ocupațională arată că activitatea didactică în școli este însoțită de un nivel foarte ridicat al stresului. Stresul afectează sănătatea fizică, modul în care ne simțim, modul în care ne comportăm, precum și capacitatea noastră de a ne concentra atenția sau de a lua decizii. 40% dintre profesorii care au participat la un studiu realizat de National Association of Head Teachers (UK, mai 2000) au declarat că au primit consultații și asistență medicală pe probleme de sănătate legate de stres; 25% au declarat că au simptome depresive, oboseală, cronică, stări de tensiune și iritabilitate, insomnie, ca urmare a stresului de la locul de muncă.

Stresul și simptomele stresului reprezintă un indicator al problemelor care țin de caracteristicile mediului de muncă. Dacă utilizăm metode de disciplinare care asigură un mediu de muncă sănătos putem reduce și preveni stresul.

Sănătatea emoțională (modul în care ne simțim, capacitatea de a fi atenți la nevoile noastre și ale celorlalți și de a răspunde la ele) este un instrument foarte important în activitatea didactică. Ca urmare, reducerea stresului la locul de muncă și protejarea sănătății emoționale a profesorilor și învățătorilor reprezintă o prioritate pentru buna desfășurare a procesului de predare-învățare și educare a copiilor pentru viață.

Studiile de psihologie arată că problemele de disciplină din clasă sunt sursa de stres cea mai semnificativă pentru profesori și învățători. Aceste studii arată că principalele efecte negative asupra sănătății noastre emoționale și a stării de bine se datorează faptului că este extrem de dificil să îi disciplinăm pe elevi așa cum am dori.

Ca urmare, instrumentele care ar face posibilă disciplinarea eficientă a elevilor, care să asigure reducerea problemelor de disciplină pe termen lung, ar reprezenta un bun instrument de management al stresului pentru profesori și învățători.

Beneficii pentru profesori și învățători ale disciplinării eficiente a elevilor:

- ✚ Se reduce starea de iritabilitate și nervozitate;
- ✚ Se reduce starea de oboseală;
- ✚ Se reduc situațiile care fac dificilă desfășurarea orei;
- ✚ Crește satisfacția în muncă;
- ✚ Crește calitatea vieții la locul de muncă.

Ce este „disciplinarea”? Cum ne putem asigura că dezvoltăm și menținem o clasă disciplinată ?.

Disciplina școlară poate fi considerată drept o manifestare a disciplinei sociale și este un ansamblu de reguli de comportament necesare pentru buna conviețuire în mediul școlar și pentru buna desfășurare a procesului de învățământ. În contextul acțiunii educative **disciplina** îndeplinește următoarele *funcții*: socializarea individului, formarea și dezvoltarea unor atitudini morale și a unui sistem unitar de valori, asigurarea securității emoționale, care vizează respectul față de sine și față de ceilalți. Educarea copiilor în spiritul respectării disciplinei este ghidată de anumite **obiective**. Acestea sunt: *cunoașterea de către elevi a normelor specifice disciplinei; formarea la elevi a unor deprinderi și obișnuințe de conduită disciplinată; dobândirea capacității de autocontrol al forțelor fizice și psihice; stabilizarea atitudinilor de punctualitate și corectitudine.*

De multe ori termenul de „**disciplinare**” este folosit doar pentru a denumi modalitatea de a rezolva **problemele de comportament ale copiilor**, acasă sau la școală. Sensul acestui cuvânt este mult mai larg și se referă la un proces continuu de învățare, prin care copilul este pregătit pentru gestionarea propriilor resurse (comportamente, cunoștințe, abilități).

Cel mai frecvent termen asociat cu **învățarea de comportamente** este cel de **disciplinare** sau de **control comportamental**.

Un sistem de disciplinare eficient cuprinde 3 elemente:

1. un mediu de învățare caracterizat prin relații pozitive, de încredere, între profesor și elevi, și între elevi;
2. metode de dezvoltare și încurajare sistematică a comportamentelor dezirabile (abordare proactivă a disciplinării);
3. metode de diminuare sau eliminare a comportamentelor indezirabile sau ineficiente (abordare reactivă a disciplinării).

Fiecare din aceste elemente trebuie să funcționeze dacă dorim ca disciplinarea să determine îmbunătățirea comportamentelor elevului. Studiile educaționale oferă metode pentru fiecare din cele 3 elemente. Abordarea fiecăruia din cele 3 elemente trebuie adaptată în funcție de vârsta copilului și de abilitățile lui de a-și regla comportamentul și de a-și asuma responsabilități. Prin urmare: **a disciplina- înseamnă a sprijini elevii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni.**

Aspecte de rezolvare a problemelor disciplinare

1. Pentru a facilita rezolvarea problemelor disciplinare, profesorul se poate implica în situația elevului, poate să-și exprime preocuparea pentru elev în calitate de persoană, construind astfel o relație cu elevul. În felul acesta, profesorul poate să-și ajute elevii să reflecteze asupra propriilor dorințe și planuri, încercând totodată să înțeleagă opțiunile acestora. În cazul în care elevul a făcut o alegere iresponsabilă, profesorul îl poate întreba: „Ce dorești de fapt?”, „Ce îți trebuie?”, „Cum ai vrea să fie la școală?”

2. Capacitatea profesorului de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat. Profesorul trebuie să aibă capacitatea de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat, fără să-i reamintească greselile trecute. Profesorul trebuie să încurajeze onestitatea și îi poate ajuta pe elevi să facă o alegere și să fie responsabili în raport cu propria opțiune.

Exemplu: Profesorul observă că Ion îl imbrancește pe Igor și îl pedepsește pe primul, care protestează că Ion a început. Igor trebuie să afle că reacția lui este un răspuns la o provocare și că este responsabil pentru alegerea comportamentală făcută. De asemenea, Igor trebuie să afle că există și alte modalități de a reacționa la comportamentul agresiv și că trebuie să fie pregătit să accepte consecințele care decurg din propriile lui alegeri nepotrivite.

3. Directionarea elevului către autoevaluarea comportamentului. Profesorul trebuie să ajute elevul să emită singur o judecată de valoare asupra propriului comportament: să ofere reguli comportamentale explicite și repetate consecvent; să-i ajute pe elevi să înțeleagă implicațiile sociale pe termen lung ale comportamentului lor, fără să impună un sistem de valori unic.

Exemple: „Fapta ta încalca regulile?”, „Esti multumit de ceea ce ai facut?”, „I-ai ajutat pe ceilalti in vreun fel cu fapta ta?”

4. Ajutorul acordat elevului pentru planificarea schimbarii comportamentului. Profesorul trebuie sa-i ajute pe elevi sa-si planifice schimbarea comportamentului, adica sa transpuna problemele teoretice in practica, dand astfel diverse sarcini elevilor; sa-i ajute sa identifice si sa aprecieze pertinenta propriilor optiuni comportamentale. Planul trebuie extins dupa ce se inregistreaza primele succese.

Exemple: „Cum ti-ai propus sa urmezi regulile noastre?”, „Pot sa te ajut sa iti duci la indeplinire planul?”, „Cum ai sa te comporti cand vei avea simt de raspundere?”, „Iata cum s-au comportat altii in situatii similare. Crezi ca vreuna din aceste solutii e valabila si in cazul tau?”

5. Obținerea angajamentului de respectare a planului de schimbare a comportamentului. Profesorul trebuie sa obtina angajamentul elevului ca va urma planul de schimbare a comportamentului: „Ai vreun plan potrivit?”, „Vezi situatia in perspectiva?” Angajamentul trebuie „pecetluit” dand mana cu elevul sau punandu-l sa semneze un contract scris in acest sens. Odata ce angajamentul a fost obtinut, elevul trebuie sa-l puna in practica imediat. Profesorul poate verifica periodic eficienta acestuia.

6. Refuzul profesorului de a accepta scuze pentru esecul planului de remediere a comportamentului. Nu acceptati scuze pentru esecul planului de remediere a comportamentului: „Sunt dezamagit, dar nu descurajat. Azi nu ai reusit sa-l respecti. Ce parere ai, maine va merge?”

7. Profesorul nu trebuie sa pedepseasca elevul pentru intreruperea planului. Nu pedepsiti si nu criticati elevul pentru intreruperea programului de reabilitare comportamentala: pauza poate fi un mijloc eficient de implementare a masurilor de management al clasei: „Nu putem accepta asa ceva; hai sa-ti analizam comportamentul si sa facem alt plan de reabilitare in cadrul regulilor noastre”.

8. Problematizarea de grup prin intermediul discutiilor:

Tipuri de discutii de grup:

- intalniri care au ca teme prietenia, cinstea, temerile, succesul, handicapurile, sentimentul de apartenenta la grup, conformarea la un sistem de reguli;

- discutii problematizante: relatia programei de studiu cu situatiile concrete din existenta cotidiana, desi subiectele abordate pot depasi nivelul strict al scolii;

- sedinte de diagnoza educationala, legate de programa de studiu si de eficientizarea invatarii. Acestea au rolul de a promova parteneriatul dintre elevi si profesori.

9. Aprecierea simtului de raspundere. Profesorii pot monitoriza comportamentul elevilor, pot vedea daca acesta corespunde asteptarilor si daca elevii dovedesc simt de raspundere. Profesorul trebuie sa pastreze contactul vizual cu clasa, sa se miste prin clasa in timpul lucrului independent, apreciind efortul sustinut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora.

Profesorul poate aprecia comportamentul adecvat prin zambet, inclinarea aprobativa a capului, laude, remarci compatibile cu varsta elevilor, in mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat in scris, prin notificari adresate direct elevului sau parintilor/supraveghetorilor, incluzand certificate de merit. De asemenea, profesorul poate sa arate aprecierea dand elevului sarcini suplimentare si laudandu-l pentru eforturile lui zilnice.

10. Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat. Profesorul aduce la cunostinta elevilor un numar de acte comportamentale neadecvate care pot interveni pe parcursul unei zile. Profesorul trebuie sa determine daca aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare. Masurile potrivite trebuie aplicate cu calm, fermitate si obiectivitate. Elevii trebuie instiintati de la inceput care sunt masurile carora vor fi supusi in cazul comportamentului neadecvat (in spatiul scolii masurile includ ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbala blanda, aluzii si avertismente, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat”, eliminarea). Profesorul trebuie sa se asigure ca masura corectiva este adecvata comportamentului care a cauzat-o.

11. Ignorarea. Profesorul trebuie sa ignore un elev care poate reactiona negativ la admonestarea verbala blanda sau al carui comportament neadecvat nu lezeaza desfasurarea orei. Profesorul trebuie sa gaseasca ocazii pentru a da exemple de comportamente responsabile si iresponsabile, sa interactioneze pozitiv cu elevul si sa ignore constant limbajul verbal sau corporal neadecvat.

12. Admonestarea verbala blanda. Aceasta metoda se aplica atunci cand elevul nu realizeaza ca are un comportament neadecvat. Profesorul se va adresa individual elevului in cauza, insotind admonestarea blanda cu exemple de comportament pozitiv alternativ.

13. Asezarea diferentiata a elevilor in clasa. Profesorul trebuie sa aseze mai aproape de catedra/tabla pe cei care au probleme de acuitate vizuala/auditiva sau pe cei care necesita mai multa asistenta. De asemenea, aranjamentul trebuie sa tina seama si de aptitudinile elevilor.

14. Tehnica „Timpului datorat”. Aceasta tehnica se aplica in cazul in care timpul irosit in clasa din cauza comportamentului neadecvat al elevului trebuie recuperat de acesta in timpul lui liber. Se fixeaza intervale mici de timp pentru fiecare abatere. Profesorul trebuie sa decida care va fi activitatea elevului in intervalul de „timp datorat”.

15. Eliminarea. Eliminarea in spatiul clasei, intr-un loc special desemnat. Profesorul stabileste dinainte durata eliminarii, astfel ca aceasta sa fie compatibila cu varsta/nivelul elevului; se foloseste un cronometru pentru a urmari respectarea intervalului de catre elev; elevii de varsta mica trebuie insotiti pana la locul respectiv; daca elevul are acelasi comportament dupa ce revine la loc, va fi trimis inapoi; profesorul trebuie sa pregateasca un formular care va trebui completat de elev, cu scopul ca acesta sa reflecteze asupra propriului comportament; de asemenea, va purta o discutie coerenta cu elevul.

16. Angajamentul scris. Angajamentul scris reprezinta o solutie cooperanta pentru rezolvarea problemelor disciplinare in cazul in care masurile de mai sus nu sunt eficiente; angajamentul include asteptarile profesorului (clar formulate), consecintele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum si intervalul de timp in care se asteapta remedierea. Profesorul trebuie sa-i invete pe elevi cum se alcatuiesc aceste angajamente si sa-i ajute sa aleaga si sa administreze singuri posibilele consecinte si masuri.

17. Stabilirea regulilor de comportament in afara clasei. Daca elevii sunt pusi sa supravegheze activitatile din pauza, se vor mandri ca sunt tratati ca niste adulti. Cei care incalca regulile trebuie sa suporte consecintele. Profesorul stabileste o lista de tipuri de comportament in spatiul respectiv (acceptabil si neacceptabil) si o lista de masuri in cazul nerespectarii regulilor. Profesorul trebuie sa identifice modalitati de permanentizare a supravegheerii pe holuri si sa ofere un feedback pozitiv elevilor cand comportamentul acestora s-a imbunatatit.

Elevii învață cum să se comporte (in clasă dar nu numai) prin felul in care învățătorul gestionează modul de a se comporta zi de zi al elevilor și situațiile problematice. Ceea ce face sau nu face învățătorul transmite elevilor un mesaj de învățare (un comportament problematic care trece neobservat îi poate învăța că există posibilitatea de a încălca regulile fără a-și asuma vreo consecință, dacă învățătorul ridică tonul pentru a fi ascultat, elevii învață că aceasta este modalitatea prin care cineva se poate face remarcat sau poate rezolva o problemă; observați clasele în care învățătorul folosește un ton ridicat – elevii folosesc același ton ridicat între ei și în clasă este un nivel mai ridicat de zgomot). Mesajele implicite (nonverbale sau paraverbale) pe care le transmite adultul au de multe ori un impact mai mare decat cele declarate: copilul învață mai mult din ceea ce face profesorul decât din ceea ce spune acesta.

O clasă disciplinată se caracterizează prin:

1. mediu pozitiv de învățare, bazat pe reguli clare, înțelese și acceptate de elevi și profesori despre ce trebuie să fie făcut și să nu fie făcut. Un mediu pozitiv de învățare, bazat pe relația de încredere dintre profesor și elevi, oferă contextul favorabil pentru ca metodele de management al comportamentelor elevilor să funcționeze. Este important ca elevii să se simtă în siguranță și respectați pentru ca metodele profesorului să aibă impact;

O clasă disciplinată nu înseamnă : o clasă în care nu apar comportamente problematice.

Dacă ne-am propune un astfel de obiectiv acesta ar fi nerealist și nesănătos, în sensul în care pentru atingerea lui s-ar realiza acțiuni care să aibă impact negativ asupra

<p>2. consecvență în aplicarea regulilor din partea profesorilor și elevilor - un mediu pozitiv și securizant de învățare este asigurat prin consistență și consecvență în activitățile de zi cu zi și în mesajele transmise;</p> <p>3. tratarea oricărui comportament problematic ca o oportunitate de învățare - când avem ca obiectiv să dezvoltăm simțul răspunderii și abilități de viață independentă la copii, folosim metodele de disciplinare ca instrumente de învățare și nu ca instrumente de depistare și sancționare a greșelilor.</p>	<p>sănătății emoționale și sociale a copiilor.</p>
--	--

Beneficiile pentru învățător și pentru elev din faptul că lucrează / învață într-o clasă disciplinată:

Elevii și cadrul didactic se simt confortabil să lucreze împreună și folosesc la maximum relația didactică; Performanța academică a elevilor este favorizată de un mediu pozitiv de învățare; Elevii și cadrul didactic învață sau își exersează abilități diverse de viață independentă; Se dezvoltă o relație de încredere și respect între învățător și elev.

Pentru a dezvolta și a menține o clasă disciplinată este important ca prin activități să avem în atenție și să ne asigurăm că:

Se dezvoltă / încurajează rutini eficiente ale clasei, pentru aspectele administrative. Acestea asigură un mediu clar și nu lasă prea mult loc situațiilor ambigue sau problematice.

Exemplu: Copiii:

- își verifică lucrurile din ghiozdan la ieșirea din clasă;
- se asigură că banca a rămas curată;
- salută;
- ies din clasă în rând etc.

Astfel de rutini sunt monitorizate și încurajate de învățător.

- Există reguli privind comportamentul în clasă.
- Metodele de disciplinare sunt ferme și corecte, și transmit un mesaj pozitiv copiilor.
- Programul de disciplinare îi învață pe elevi autodisciplina, astfel încât să nu fim nevoiți să corectăm același comportament problematic la nesfârșit, ci să ne bazăm pe capacitatea elevului de a-și gestiona propriile comportamente. Acest obiectiv ne orientează spre metode care îi învață pe elevi ce să facă, și nu doar îi sancționează pentru ceea ce nu fac bine.

_ Suntem "înarmați" cu timp, efort și răbdare; un program de gestionare a comportamentelor este un proiect pe termen lung.

Stabilirea regulilor de disciplinare

Un management eficient al situațiilor școlare presupune prezența regulilor. În acest sens, Kenneth Moore scria: "Elevii au nevoie de reguli și vor reguli. Ei vor să știe ce se așteaptă de la ei și de ce. Profesorii care încearcă să evite fixarea unor reguli și a unei structuri vor descoperi adesea că rezultatul este haosul, mai ales când se ocupă de copiii mici." (1992)

O metodă la îndemana învățătorului se referă la instituirea unor reguli simple în clasă, care să faciliteze învățarea și să minimizeze situațiile problematice. De multe ori presupunem că regulile de comportare în clasă sunt cunoscute și înțelese de către elevi, că este de la sine înțeles cum trebuie să se comporte un elev. Mai degrabă comunicăm în mod indirect care sunt regulile clasei: prin reacțiile noastre la comportamente care sunt în conformitate cu aceste reguli sau care le încalcă.

Regulile pot fi impuse de către profesor sau pot fi negociate cu elevii; ele pot funcționa în favoarea profesorului sau îi pot submina autoritatea, obligându-l să recurgă la acte care țin de sfera puterii. Cercetările de teren demonstrează că un număr prea mare de reguli atestă o situație anomică, explozivă, uneori generată tocmai de numărul exagerat de mare al acestora (avem în vedere mai ales regulile cu caracter punitiv): Fiecare clasă trebuie să aibă reguli. Orice clasă are nevoie de câteva reguli, nici una nu are nevoie de prea multe; prea multe reguli creează confuzii în rândul elevilor și pot deveni imposibil de impus. Câteva reguli bine definite, care să convină atât elevilor, cât și profesorului, se vor dovedi ideale."

Cu alte cuvinte, elevii sunt puși în situația de a învăța prin încercare-eroare ce se așteaptă de la ei. Nu putem aștepta însă ca elevii să facă erori (să apară comportamente problematice) pentru a comunica o regulă. Mai eficient este să avem și să încurajăm un set de reguli simple și clare care să fie comunicat elevilor, reamintit și revizuit periodic.

Un astfel de set de reguli se poate crea din primele zile de școală (așa cum stabilim că elevul trebuie să ridice mâna pentru a pune o întrebare sau a da un răspuns). Acesta este primul pas spre a ne asigura că vom obține ordinea pe care ne-o dorim în clasă.

Principii de stabilire și respectare a regulilor clasei:

1. Elevii să fie implicați în stabilirea lor - aceasta pentru că este mai probabil ca ei să respecte, să sesizeze când nu funcționează și să înțeleagă la ce folosește o regulă la stabilirea căreia au contribuit. Putem implica elevii de orice vîrstă în stabilirea regulilor, nu doar pe cei mari. Cîteva reguli pot fi sugerate de către profesor.

2. Să fie formulate simplu, la obiect și să fie ușor de reținut – acest aspect poate fi verificat întrebînd elevii ce înțeleg că trebuie să facă/să nu facă pentru ca regula să fie respectată.

3. Numărul lor să fie în jur de 5-7.

4. Fiecare regulă să fie stabilită pornind de la un obiectiv / rezultat la care se ajunge prin respectarea regulii.

5. Să fie formulate în termeni pozitivi. Exemplu: „ne așezăm în bancă cînd clopoțelul sună pentru începerea orei”, în loc de “nu întîrziem la ore”. Este important ca regula să specifice ce trebuie să facă elevul, nu ce nu trebuie să facă.

6. Să fie explicate elevilor astfel încît aceștia să înțeleagă necesitatea și utilitatea și să-și dea acordul în privința lor.

7. Să fie vizibile – să fie prezentate verbal și vizual (scrise pe o planșă, copiate de elevi pe un caiet). Elevii mici pot să le deseneze și de asemenea se pot organiza jocuri de rol pentru a explica fiecare regulă.

8. Să fie comunicate părinților – pentru a se obține suportul în promovarea lor.

9. Să fie reamintite periodic (nu doar cînd sunt încălcate)– stabilim în prealabil momente ale săptămîinii pentru reamintirea regulilor.

10. Să fie revizuite împreună cu elevii – este necesară revizuirea periodică a regulilor împreună cu elevii pentru a putea adapta regulile la situațiile noi cu care ne confruntăm sau la schimbările care apar în școală, clasă.

11. Să fie respectate de către învățător– regulile stabilite de comun acord, reprezintă o regulă pentru toată lumea care participă la stabilirea lor (deci și pentru profesor sau învățător, nu doar pentru elevi).

12. Să fie respectate consecvent - mesajul pe care îl transmite o situație în care regula a fost trecută cu vederea este mai puternic decît cerința de a respecta regula.

13. Să fie susținute / încurajate la elevi în modalități diferite - deși regulile sunt aceleași pentru toți elevii, aceștia pot fi motivați diferit pentru a le respecta. Stabilirea regulii nu garantează respectarea. Ca urmare, este necesar ca respectarea regulii să fie încurajată, remarcată și apreciată la elevi.

De ce este util să respectăm aceste principii în stabilirea regulilor clasei?

Respectînd aceste principii ne asigurăm că elevii interacționează cu regulile și, și le asumă. Nu putem ajunge la un astfel de rezultat dacă oferim elevilor doar o listă de reguli pe care le vor avea de urmat și nici dacă vom declara regulile doar cînd sunt încălcate. În plus, elevii trebuie să vadă diferența între ce se întîmplă dacă respectă regulile și ce se întîmplă dacă nu le respectă. O dată cu stabilirea regulilor, trebuie să stabilim ce se întîmplă dacă ele nu sunt respectate; ce consecințe trebuie să își asume cel care nu le respectă. De asemenea, elevii trebuie să înțeleagă ce consecințe pozitive are respectarea regulii, și să primească aceste consecințe pozitive atunci cînd respectă regula. Ne asigurăm că regulile sunt urmate nu doar cînd aplicăm consecințe pentru nerespectarea regulii, ci mai ales cînd aplicăm consecințe pentru respectarea ei.

Exemplu: Și la ora de matematică și la cea de științe elevii trebuie să respecte regula de a ridica mâna pentru a răspunde. Profesorul de chimie însă ia în considerare și răspunsurile elevilor

care nu au ridicat mana. În consecință, la ora de științe elevii au mai mult tendința de a răspunde neîntrebați decât la ora de matematică. Chiar dacă este vorba de aceiași elevi și de aceeași regulă, gradul în care este respectată diferă. Diferența vine din modul în care este pusă în aplicare și de consistența cu care este aplicată.

Regulile în sine nu asigură disciplina în clasă, ci modul cum sunt aplicate aceste reguli și mesajul pe care îl transmitem aplicându-le. La acestea se adaugă rutinele clasei, monitorizarea frecventă a comportamentelor elevilor și răspunsul consistent la respectarea / nerespectarea regulilor.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic sunt cele de:

- *planificare* (orarul clasei, structurarea conținuturilor, determinarea activităților, sarcinilor și obiectivelor);
- *organizare* (activitățile clasei, programul, formele de organizare);
- *comunicare* (stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune);
- *conducere* (direcționează procesul asimilării și formării elevilor apelând la normativitatea educațională);
- *coordonare* (urmărește realizarea sincronizării dintre obiectivele individuale ale elevilor cu cele ale clasei, contribuie la coeziunea de grup);
- *îndrumare* (oferă sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor);
- *motivare* (motivează elevii prin întăriri pozitive și negative, formulează aprecieri verbale și reacții nonverbale);
- *consiliere* (oferă suport în activitățile școlare și extrașcolare, intervine în orientarea școlară și profesională);
- *control* (are rol reglator și de ajustare a activității elevilor);
- *evaluare* (utilizează instrumente de evaluare sumativă, folosește prelucrări statistice în vederea elaborării unor aprecieri).

Managementul climatului educațional vizează nu doar **sistemul de relații** (profesor –elevi, elevi– elevi, elev – grup, relațiile cu parteneri externi), ci și **sistemul de reguli**, norme și proceduri care reglementează desfășurarea activității educaționale.

Normele reprezintă valori ale grupului clasă. Ele trebuie să fie stabilite de întregul grup și nu impuse din afară.

Dumneavoastră, ca profesor, puteți facilita dezvoltarea normelor pozitive prin modelarea și încurajarea comportamentelor pozitive. Și nu uitați faptul că scopul normelor explicite sau implicite (ascunse) este cel de a modela comportamentele elevilor în raport cu valorile grupului.

Regulile (fie că sunt de comportare, de igienă, de securitate și siguranță colectivă sau personală) trebuie *urmate cu precizie și nu se pot negocia*.

Procedurile sau rutinele sunt modalitățile prin care se realizează activitățile în cadrul clasei și exprimă comportamente simple. Ele trebuie să fie produsul unor negocieri dintre profesorul manager și clasă pentru stabilirea clară a comportamentelor din cadrul clasei.

Un profesor eficient este un *profesor proactiv*. Profesorul *proactiv* este capabil să definească și să comunice expectanțele sale față de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social și academic la începutul anului școlar este esențială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-și controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanțele profesorului față de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor școlii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. În acest caz acceptarea și complianța copiilor la regulă crește. Pentru eficacitate respectați câteva *criterii de stabilire a regulilor* în clasă:

- ✚ se stabilesc la începutul anului școlar;
- ✚ se formulează pozitiv, specificând comportamentul așteptat;
- ✚ sunt precizate simplu;
- ✚ sunt puține (cel mult 5-6 reguli), pentru a nu fi uitate;
- ✚ se focalizează pe comportamente specifice;

- ✚ sunt stabilite împreună cu elevii;
- ✚ vizează îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă;
- ✚ sunt afișate într-un loc vizibil, pentru ca elevii să și le reamintească;
- ✚ se precizează toate consecințele nerespectării unei reguli;
- ✚ se precizează recompensele respectării regulilor;
- ✚ sunt aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
- ✚ sunt relativ flexibile (situațiile sunt diferite și vârstele copiilor sunt diferite);
- ✚ consecințele nerespectării regulilor sunt în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- ✚ aplicarea consecințelor se realizează fără blamarea elevului - doar comportamentul său este cel discutat.

Și nu uitați ca, alături de aceste reguli de conduită a elevilor, să afișați și *responsabilitățile și drepturile* profesorului, pentru ca elevii dvs. să le cunoască.

Personalizați clasa

Dați clasei un aspect particular prin aranjarea diferită a băncilor, utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii), prin culoare, prin preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă etc.

Cunoașteți-vă elevii

Memorarea numelui, a preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă respectat și în siguranță. Acordați în aceeași măsură atenție băieților ca și fetelor, prezentați o imagine pozitivă atât a fetelor, cât și a băieților în materialele utilizate și activitățile propuse, vorbiți cu copiii despre cultura din care provin, demonstrând astfel respect și acceptare.

Implicați elevii în activitatea de învățare prin utilizarea metodelor activ-participative deoarece:

- Ordinea se menține, nu atât datorită intervențiilor frecvente ale profesorului, ci datorită angajării active a elevilor în activitate.

- Activitățile pe grupe mici, interactive sunt considerate ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activitățile plictisitoare sunt cele care pot declanșa probleme de disciplină.

Folosirea stimulentei în clasa de elevi – modelul lui Jones în menținerea disciplinei școlare

De multe ori cadrele didactice tinere greșesc încercând să mențină disciplina școlară printr-o atitudine pozitivă nedublată de o cunoaștere profundă a elementelor fundamentale ale managementului clasei. Desigur că o atitudine pozitivă este importantă și necesară, dar în lipsa unor informații fundamentale ea poate mai degrabă să strice decât să ajute. De pildă, multe cadre didactice consideră că negocierea directă cu elevii este o cale spre succesul relației cu aceștia. Există și aici câteva elemente importante pe care trebuie să le știm. Daniels (2007) observă că dacă un manager își întreabă angajații ceea ce își doresc, această abordare este neproductivă (deoarece aceștia se vor și aștepta să primească tot ceea ce au solicitat). Atunci ce poate face cadrul didactic pentru a oferi elevilor (pe parcursul negocierii) iluzia alegerii și în același timp să nu se trezească în situația descrisă de către Daniels? Explicația nu este greu de găsit și ne este oferită atunci când combinăm modelul de management al clasei propus de către Frederic Jones cu abordarea neo-skinneriană.

Jones (apud Charles, 1998) a remarcat că elevii pot fi făcuți să urmeze comportamentele cerute de către cadrele didactice, dacă le sunt oferite anumite "stimulente". Câteva elemente sunt importante însă:

a). Stimulentele trebuie să fie văzute ca atare de către elevii și nu de către profesori. Pentru cadrele didactice o perspectivă conform căreia "dacă înveți o să fii mândru de ce ai realizat!" este stimulatorie însă pentru elev poate să nu fie la fel. Pentru aceștia din urmă ideea unui timp din ora de curs la dispoziția lor în care sunt liberi să facă ce vor poate fi mult mai ofertant. În același timp, stimularea trebuie să fie accesibilă fiecărui cursant; de obicei, cadrul didactic spune ceva

de tipul "cine termină primul exercițiul acesta va fi recompensat cu..." ceea ce nu are cum să fie stimulator pentru elevii mai slab pregătiți sau chiar pentru cei care reprezintă media clasei (deoarece toți aceștia știu din proprie experiență că șansa lor de a termina primii – în fața premianților clasei – este nulă).

b). Stimulentele trebuie aplicate conform "regulei bunicii" (mai întâi îți mănânci mâncarea și abia apoi primești și desertul). În acest mod elevii sunt mai motivați să facă ceea ce le solicită cadrul didactic.

c). Valoarea educațională a acestor stimulente. Revenind la problema exprimată de către Daniels, noi îi oferim elevului o listă de stimulente din care poate să aleagă. Deci întrebarea rămâne: alegeți ce vă doriți, însă dintr-o listă dată în care toate alegerile sunt controlate de către profesor. În cadrul abordării neo-skinneriene regăsim câteva idei suplimentare pentru a motiva elevii, idei care ar trebui să se regăsească pe lista pe care le-o propuneți elevilor: să lucreze cu un coleg, să aibă timp liber la dispoziție, să fie scuzat la un test sau la o temă pentru acasă, să lucreze la un proiect special (din care numai așa poate să ajungă să facă parte). De multe ori cadrele didactice sunt destul de neîncrezătoare la nivelul unora dintre aceste stimulente: "să îl las să nu facă nimic în timpul orei mele?" ori "cum să îi dau voie să nu dea o lucrare de control?" sunt cele mai frecvente interogații. Nu trebuie uitat că obține acest premiu ca urmare a realizării a ceea ce vă doriți dumneavoastră. Mai mult decât atât, putem face ca aceste stimulente să fie obținute în urma unei liste mai extinse de comportamente dorite, nu doar unul singur. Strategia "token economy" presupune ca persoana care face ceea ce cere cadrul didactic trebuie să primească puncte (și nu stimulentele respective); stimulentele sunt cotate într-o listă cu un număr de puncte și atunci când persoana acumulează un număr suficient dintre aceștia ea poate avea acces la stimulentele dorite. În acest fel stimulentele își păstrează valoarea motivatoare, însă efortul elevului pentru a-l obține crește și crește și implicarea sa în acest proces.

Modelul lui Jacob Kounin – de la omniprezența profesorului la efectul valului

Cercetările lui Kounin (Kounin, Gump în Smith, Short, 1973) au pus în evidență faptul că orice reacție a pe care cadrul didactic o are față de un elev în clasă se resfrânge asupra tuturor celorlalți. De altfel, autorul a observat acest lucru în momentul în care a făcut observație unui student care citea un ziar în timpul cursului; a observat atunci că remarcă făcută a avut o influență nu doar asupra elevului în cauză, ci și alți elevi au devenit brusc mai atenți.

Concluzia este că orice reacție pe care cadrul didactic o are în clasă poate influența întreaga clasă, nu doar elevul care este obiectul acestei reacții; acest lucru este valabil atât când vorbim despre o reacție negativă de tipul celei descrise mai sus cât și când vorbim despre o reacție pozitivă, de încurajare sau de laudă.

În al doilea rând Kounin analizează trei **tehnici de control al clasei pe care cadrul didactic le poate aplica în clasă:**

(1) claritatea – de multe ori profesorul reacționează la comportamentul nepotrivit manifestat de elevi în genul: "Oprește-te chiar acum!" ori "Nu ai voie să faci asta!" când în fapt ar trebui să aibă o formulare mai clară de tipul: "Nu ai voie să vorbești cu colegul tău până la pauză!". Un plus de claritate în exprimare va oferi elevilor un suport mai puternic de acceptare și înțelegere a ceea ce vrea profesorul de la ei;

(2) fermitatea – exprimă un nivel consistent al expresiei "vorbesc serios!", constant până elevul care are un comportament nepotrivit se conformează cerințelor cadrului didactic;

(3) asprime/brutalitate – cadrul didactic exprimă ostilitate ori exasperare la adresa elevilor săi implicând dimensiunea pedepsirii. Dintre acestea, asprimea/brutalitatea deși este des folosită este cea mai inefficientă, conducând doar la tristețea și anxietatea audienței.

Desigur, de cele mai multe ori există o îmbinare între cele trei însă una are o frecvență de apariție mai mare decât celelalte.

Un alt aspect important este dat de capacitatea cadrului didactic de a fi simultan în fiecare loc din clasă; cum se poate face asta? Răspunsul lui Kounin: prin contact vizual, profesorul trebuie să aibă "ochi la spate". Printr-o astfel de atenție distributivă profesorul poate să intervină imediat ce un comportament nepotrivit a apărut (în caz contrar, dacă un elev are un

comportament greșit – cum ar fi să citească o revistă pe sub bancă – acest lucru nesesizat și corectat la timp poate să îi facă și pe alți elevi să adopte, prin "contagiune" comportamente similare) și astfel nici nu lasă respectiva conduită să crească în intensitate (fiind mai greu de oprit în acest din urmă caz).

5.1.1. Pedeapsa – metodă de disciplinare

În limbajul obișnuit, pedeapsa semnifică diferite lucruri, majoritatea dintre ele total neplăcute. Pentru cei mai mulți dintre noi, pedeapsa este un cuvânt cu conotații negative și indică gravitatea unui comportament din punct de vedere etic sau moral.

Ca urmare, pedeapsa se adresează persoanei în întregime, nu doar comportamentului și are ca efect rănirea persoanei (de ex. umilirea ei, marginalizarea etc.).

În domeniul managementului comportamental, pedeapsa este o tehnică de modificare comportamentală, care are ca scop reducerea comportamentului și se adresează doar comportamentului. Ca metodă corectă de intervenție pentru reducerea comportamentului, este interzis ca pedeapsa să afecteze persoana sau imaginea sa de sine.

În mod frecvent însă, aplicarea pedepsei conduce la scăderea stimei de sine a persoanei și la alte efecte secundare, pentru că diferența între pedepsirea persoanei și pedepsirea comportamentului este foarte greu de realizat.

Ca metodă de management comportamental pedeapsa este clasificată în două categorii.

Pedeapsa „pozitivă” (pedeapsă)	Apariția comportamentului este urmată de aplicarea unui stimul aversiv (neplăcut), care este urmată de reducerea comportamentului problematic. Exemple: pedepse fizice (lovirea persoanei), pedepse verbale (amenințări cu lovirea sau alte consecințe negative, etichetarea persoanei - nesimțit, prost).
Pedeapsa „negativă” (penalizare)	Apariția comportamentului este urmată de retragerea unui stimul plăcut (beneficiu), care este urmată de reducerea comportamentului problematic. Exemple: sancțiuni (financiare, luarea unor obiecte sau retragerea unor privilegii – nu mai afară, la TV etc.), time out (retragerea tuturor întâririlor prin excluderea din context)

Putem spune că pedeapsa sau penalizarea este o metodă eficientă de disciplinare?

Care este eficiența pedepsei ?

Primul pas este să definim, operaționalizăm ce înseamnă că o metodă de disciplinare este eficientă. Ca o metodă de disciplinare să fie eficientă este necesar să :

1. Reducă comportamentul nedezirabil.
2. Să conducă la apariția comportamentului dezirabil.
3. Să asigure menținerea comportamentului dezirabil în locul celui nedezirabil.
4. Să dezvolte stima de sine a copilului și sentimentul de responsabilitate asupra propriilor acțiuni.
5. Să stimuleze performanța academică.

Pedeapsa ca metodă disciplinare

1. Reduce comportamentul nedezirabil. Pedeapsa oprește comportamentul dacă este aplicată în timp ce el se desfășoară. Acesta este efectul imediat al pedepsei. Pe termen lung însă comportamentul nedezirabil continuă să apară. Când comportamentul nedorit al unui copil este corectat prin pedeapsă, șansele ca acel comportament să se repete este de 80% în aceeași zi și 50% în următoarele 2 ore. Pentru mulți copii “recidiva” apare chiar în următoarele 2 minute.

Un alt efect nedorit pe termen lung al pedepsei este apariția de alte comportamente de evitare a pedepsei. Multe dintre aceste comportamente sunt și ele nedezirabile. De exemplu, elevii pedepsiți că nu și-au făcut tema sau că nu au învățat vor chiuli de la oră data viitoare când nu sunt pregătiți, pentru a evita pedeapsa. Sau un copil pedepsit de părinți că a luat o notă mică, data viitoare va minți, va spune că nu a luat nici o notă, sau va ascunde carnetul, pentru a evita pedeapsa.

Pedeapsa îi învață pe oameni să evite să fie pedepsiți. Și pentru asta ei vor aplica orice metodă, nu doar eliminarea comportamentului pentru care au fost pedepsiți.

Pedeapsa îi învață pe copii modalități de a reacționa pentru a rezolva situații neplăcute. Copiii pedepsiți învață pedeapsa ca modalitate de a rezolva situații neplăcute. Un mediu

educațional bazat pe pedeapsă promovează comportamentele antisociale – agresivitate, violență școlară, vandalism. Ca urmare, pedeapsa nu satisface definiția metodei de disciplinare eficiente, deoarece pe termen foarte scurt, ea oprește comportamentul problematic, dar pe termen lung comportamentul nedezirabil se menține și chiar apar unele comportamente problematice noi.

2. Conduce la apariția comportamentului dezirabil. Chiar dacă reușește să stopeze pe termen scurt comportamentul problematic, pedeapsa nu înseamnă că încurajează comportamentul adecvat. Pedeapsa îl învață pe copil ce să nu facă, dar nu îl învață ce trebuie să facă.

Rezultatele pedepsei în termeni de învățare sunt impredictibile, deoarece pedeapsa nu indică și nu încurajează comportamentul dorit. Ca urmare, scade controlul adultului asupra comportamentelor ulterioare ale copilului.

Cea mai frecventă reacție a oamenilor la pedeapsă este de a evita să mai fie pedepsiți. Asta nu înseamnă numaidecat că nu mai fac comportamentul problematic, ci mai degrabă că găsesc strategii să nu fie pedepsiți: ascund greșeala, mint, evită etc. Dorind să rezolvăm - prin pedeapsă un comportament problematic, generăm de fapt mai multe comportamente problematice, dar nu producem comportamentul dezirabil.

Ca urmare, pedeapsa nu satisface definiția metodei de disciplinare eficiente, deoarece nu conduce la apariția comportamentului dezirabil.

3. Asigură menținerea comportamentului dezirabil în locul celui nedezirabil. Pedeapsa este o metodă care pe termen scurt oprește comportamentul și care pe termen lung conduce la apariția unor comportamente impredictibile, de evitare a pedepsei. În acest caz, pedeapsa nu reprezintă o metodă care să asigure menținerea comportamentului dezirabil.

4. Asigură dezvoltare stimei de sine a copilului și sentimentul de responsabilitate asupra propriilor acțiuni. Pedeapsa este percepută de oameni ca o nedreptate, ca un lucru rău care li se întâmplă. Ca urmare, pedeapsa creează ostilitate și resentimente din partea elevilor. Cu cât sunt mai frecvente, cu atât aceste emoții conduc la scăderea stimei de sine și la exprimarea lor comportamentală. Multe din comportamentele problematice ale elevilor sunt de fapt reacții la pedepse anterioare.

Pedeapsa afectează relația de încredere dintre profesor și elev; unui profesor care folosește pedeapsa îi este mult mai greu să mențină această relație.

Deoarece pedepsele sunt aplicate după ce comportamentul nedorit apare și nu sunt relaționate neapărat cu comportamentul, pedeapsa dezvoltă sentimentul de frică și incontrollabilitate elevilor și nu sentimentul de responsabilitate. Lipsa sentimentului de responsabilitate face ca doar atât timp cât adultul este de față să apară comportamentul dorit al elevului. Aceasta deoarece copiii învață faptul că obțin consecințe negative doar când adultul (care aplică pedeapsa) este de față, nu și în absența lui.

Ca urmare, pedeapsa nu satisface definiția metodei de disciplinare eficiente, deoarece nu asigură dezvoltarea stimei de sine a copilului și a sentimentului de responsabilitate asupra propriilor acțiuni.

5. Stimularea performanței academice. Pedeapsa poate afecta performanța academică a elevilor într-un sens negativ. Mai jos sunt prezentate câteva exemple de situații în care folosirea unor metode de disciplinare neeficiente afectează chiar învățarea / procesul de instruire:

“Treci la tablă”

Dezavantaje:

- copilul învață că a merge la tablă și a fi ascultat este ceva rău, o pedeapsă, și nu o metodă care îl ajută să învețe mai bine și să își evalueze cunoștințele, ca urmare vor evita aceste situații: vor chiuli de la oră, vor lasă capul în jos și se vor prefaca ocupați când profesorul întrebă cine dorește să iasă la tablă etc.;

- fiind asociat cu o pedeapsă, ieșitul la tablă devine tot mai neplăcut pentru elev, chiar și în situații în care acesta nu este o pedeapsă ci un moment al lecției; anxietatea “ieșitului la tablă” afectează de multe ori modul în care elevul răspunde la întrebările profesorului sau rezolvă problemele;

- putem favoriza continuarea situației problematice prin scoaterea elevului în fața clasei – acesta poate fi un motiv ca ceilalți elevi să radă, sau ca elevul din față să continue comportamentul problematic “în lumina reflectoarelor” (să ne gândim că este foarte probabil ca de la început nevoia de atenție din partea colegilor a fost cauza comportamentului problematic).

“Ieși de la oră”

Dezavantaje:

- elevul pierde informațiile transmise în acea oră;
- în acest timp, nu avem control asupra a ceea ce i se întâmplă copilului în timpul în care este în responsabilitatea noastră;
- poate repeta sau face noi comportamente problematice pe care nu le putem gestiona;
- elevul poate învăța că plecatul de la ore îi poate aduce multe beneficii;
- plecatul în sine de la oră poate fi considerat de elev (și de alți elevi) un beneficiu, și să repete comportamentele problematice pentru a-l obține din nou, iar efectul este contrar celui dorit de noi.

“Ai în plus 100 de exerciții”

Dezavantaje:

- supracorecția este o formă de pedeapsă; copilul învață că a face exerciții (sarcini școlare în general) este ceva rău, o pedeapsă, și nu o metodă care îl ajută să învețe mai bine;
- fiind asociată cu o pedeapsă, realizarea exercițiilor (inclusiv teme acasă) devine tot mai neplăcută pentru elev și crește probabilitatea ca elevul să vină cu temele nefăcute sau să lipsească de la școală.

Scăderea notei la materia predată

Dezavantaje:

- copilul asociază materia respectivă și performanța sa cu notele slabe;
- performanța elevului la materia respectivă poate scădea pentru că elevul învață din această situație că nota sa nu depinde de cât de bine se pregătește la acea materie; elevul este demotivat, interesul său față de obiectul de studiu se reduce;
- evaluarea performanței academice devine tot mai puțin importantă pentru elev, o dată ce ea poate fi afectată de factori care nu țin de efortul depus la obiectul respectiv.

Concluzii: Pedeapsa este o metodă inefficientă de disciplinare. Pedeapsa afectează dezvoltarea elevului ca persoană. Pedeapsa afectează performanța academică a elevului.

De ce totuși continuăm să folosim pedeapsa?

Cînd comportamentul nedorit al unui copil este corectat este posibil ca el să reapară. În astfel de situații de “recidivă”, tendința adultului de a folosi pedeapsa este foarte mare. Acesta interpretează reapariția comportamentului ca semn de neeficiență a metodelor folosite deja și atunci recurge la pedeapsă. Pedeapsa este cea mai la îndemînă metodă și ne dă imediat impresia că funcționează: în următoarele secunde comportamentul se intrerupe, dar intreruperea comportamentului nu înseamnă schimbarea sau dispariția lui. Ca urmare, avem tendința să continuăm să pedepsim.

Principalele motive pentru care pedeapsa este des folosită sunt:

- Vedem în jurul nostru că este cel mai des folosită metodă de a rezolva probleme
- Este la îndemână, ușor de folosit
- O putem folosi imediat și percepem că funcționează imediat
- Credem că pedeapsa este eficientă, că rezolvă situațiile problematice.

Pedeapsa este un comportament al adulților, care urmează regulile comportamentelor: este menținut de beneficiile sale pe termen scurt.

Ce metode alternative la pedeapsă se pot folosi?

Pedeapsa este inefficientă, iar efectele ei secundare sunt greu de controlat. Ca urmare, pentru succesul acțiunilor de disciplinare vom utiliza ca metode alternative:

- **Consecințele logice și naturale;**
- **Costul răspunsului;**
- **Time-out.**

Modul de utilizare a consecințelor logice a fost descris mai sus. În continuare vom prezenta celelalte două metode.

Costul răspunsului- este o formă de penalizare, de aceea înainte de a utiliza această metodă trebuie asigurată respectarea eticii în aplicarea ei.

Costul răspunsului este o penalizare deoarece constă în retragerea unui anumit beneficiu sau bun posedat de persoana care realizează comportamentul problematic.

Costul răspunsului se aplică contingent cu apariția comportamentului. De exemplu, doi colegi se ceartă în mod frecvent în pauză, de la un joc. Învățătoarea îi anunță că pentru fiecare dată când se vor mai certa vor pierde 1 leu din banii lor de buzunar, care vor intra în fondul clasei.

Cearța este definită de învățătoare ca vorbit tare, țipete, plânsete, confruntare fizică – îmbrancire, lovire cu brațele sau picioarele. Pentru aplicarea costului răspunsului, învățătoarea folosește graficul de mai jos.

Ionuț	Andrei
x	x
x	

Pentru fiecare ceartă învățătoarea notează un X, în cadranul băiatului care se certă (prezintă comportamentele descrise). De fiecare dată când învățătoarea aude sau observă că băieții se ceartă, merge la ei și le spune calm: “Ați pierdut 1 leu pentru cearta asta. Vă recomand să vă opriți sau veți pierde și mai mulți bani.” În paralel, învățătoarea i-a învățat pe băieți cum să soluționeze în mod sănătos conflictele dintre ei. De câte ori observă utilizarea comportamentelor alternative dezirabile, învățătoarea întărește apariția acelor comportamente. Utilizarea întăririi diferențiate și a costului răspunsului a condus în foarte scurt timp la remiterea comportamentelor problematice.

Diferența între costul răspunsului și pedeapsa tradițională este dată de modul în care aceasta este prezentată copilului.

Consecință	Pedeapsa tradițională	Costul răspunsului
Sanctiune financiară	Dacă nu terminați cu bătaia o să vă iau din banii de buzunar!!! (amenințare)	Pentru fiecare dată când vă certați veți pierde 1 leu din banii lor de buzunar, care vor intra în fondul clasei. Vă recomand să rezolvați neînțelegerile dintre voi pașnic.

Time-Out este o formă de penalizare, de aceea înainte de a utiliza această metodă trebuie asigurată respectarea eticii în aplicarea ei.

Time-out este o penalizare, deoarece reprezintă pierderea accesului la întăririle contingente cu comportamentul pentru o scurtă perioadă de timp.

De exemplu, la ora de lucru manual, copiii modelează figurine din plastilină. La un moment dat, Maria începe să arunce cu plastilină și să strice figurinele celorlalți copii. Învățătoarea se îndreaptă spre ea, o ia de mână și o conduce în alt colț al clasei, la o masa unde nu mai este nici un alt copil și unde nu se poate modela plastilină : «Maria nu te poți juca dacă arunci cu plastilină și strici figurinele celorlalți copii. Stai aici și când te liniștești poți să revii să te joci din nou ». Învățătoarea se reintoarce la copii și îi laudă pentru modul în care lucrează. După două minute îi permite Mariei să revină și o laudă imediat ce își reia modelarea plastilinei fără ai deranja pe ceilalți.

Utilizarea întăririi diferențiate și a time-out-ului a condus în foarte scurt timp la remiterea comportamentelor problematice.

Time-out-ul este eficient ca metodă de reducere a comportamentului problematic în situațiile în care întăririle comportamentului sunt sociale (ex. Atenția celorlalți) sau tangibile (ex. joaca cu plastilina). Pentru realizarea acestei metode este necesar să avem la dispoziție un context în care întăririle contingente comportamentului problematic nu mai sunt prezente.

Metoda nu se poate aplica dacă în noul context în care copilul a fost mutat comportamentul problematic mai primește încă întăriri.

Diferența între *time-out* și *pedeapsa tradițională* este dată de modul în care aceasta este prezentată copilului.

Consecință	Pedeapsa tradițională	Costul răspunsului
Retragerea din grup	Treci la masa din colț și stai acolo pînă o să știi cum trebuie să te comporți !!!	Nu te poți juca dacă arunci cu plastilină și strici figurinele celorlalți copii. Stai aici și cînd te liniștești poți să revii să te joci din nou.

etică în folosirea pedepsei și penalizării

Decizia de a utiliza pedeapsa sau penalizarea ca metodă de modificare comportamentală trebuie să fie analizată cu atenție în contextul evaluării tuturor celorlalte metode de modificare comportamentală și a impactului lor asupra sănătății emoționale a copilului.

Utilizarea metodelor de pedeapsă (aplicarea de stimuli aversivi) este interzisă sub orice formă, deoarece lezează integritatea emoțională a persoanei și stima de sine.

Utilizarea metodelor de penalizare (*costul răspunsului sau time-out*) este eficientă și este etic permisă dacă sunt respectate următoarele **condiții**:

1. Aplicarea corectă a altor metode nu a produs rezultatele dorite. Înainte de a ne gândi să aplicăm penalizarea ca metodă de disciplinare, trebuie întîi să aplicăm alte metode alternative de disciplinare: extincția, întărirea diferențiată, controlul stimulilor. Dacă nici una dintre aceste metode nu produce rezultatele dorite, putem avea în vedere aplicarea consecințelor logice sau a pedepsei precum *costul răspunsului, time-out*.

2. Aplicarea pedepsei necesită identificarea corectă a funcției comportamentului. Pentru alegerea unei metode de penalizare care să fie eficientă trebuie să realizăm mai întîi analiza funcțională a comportamentului. Doar cunoscînd funcția comportamentului vom putea decide care metodă de pedeapsă este eficientă în reducerea comportamentului problematic. De exemplu, dacă comportamentul problematic are ca rol atragerea atenției, costul răspunsului va fi o metodă inefficientă. În aceste situații se recomandă aplicarea extincției mai întîi. Dacă această metodă nu funcționează, vom opta ulterior pentru aplicarea *time-out*-ului.

Atenție! La început, după aplicarea extincției, rata comportamentului (frecvența sau intensitatea) va crește foarte mult; perseverența în aplicarea extincției, fără nici o abatere, face ca rata comportamentului să scadă în timp.

3. Aplicarea întăririi diferențiate concomitent cu aplicarea unei penalizări. Întărirea diferențiată a comportamentului alternativ dezirabil sau întărirea absenței comportamentului problematic trebuie să însoțească de fiecare dată aplicarea unei penalizări. În acest fel intervenția va fi centrată pe dezvoltarea comportamentului dezirabil care să înlocuiască comportamentul nedezirabil care este eliminat. Doar prin înlocuirea comportamentului nedezirabil putem preveni reparația lui, în absența pedepsei.

4. Informarea copilului și consimțământul adultului. Aplicarea penalizării se poate face în condițiile în care cel cărui i se aplică (copilul, elevul) cunoaște și înțelege motivul aplicării penalizării, scopul penalizării (efectele care se doresc a fi obținute), situațiile în care va fi aplicată și cum va fi aplicată.

5. Protejarea integrității fizice și psihice a copilului. Aplicarea unei pedepse sau penalizări se face doar în condițiile în care este asigurată securitatea completă a celui care o primește. Nu se admite aplicarea pedepselor sau penalizărilor care pun în pericol integritatea fizică sau psihică a copilului (la îl fac să se simtă umilit, devalorizat, marginalizat, stigmatizat etc.).

6. Severitatea problemei Aplicarea metodelor de pedeapsă (utilizarea stimulilor aversivi precum imobilizarea copilului, aplicarea unor stimuli dureroși) sunt permise doar în situațiile deosebit de grave în care copilul pune în pericol propria viața sau viața sau integritatea fizică a altora.

7. Monitorizarea aplicării pedepsei sau penalizării Pedepsa și penalizarea au ca și consecință imediată oprirea pe moment a comportamentului nedezirabil. Acest efect reprezintă o întărire a comportamentului de a pedepsi / penaliza. Deoarece urmările dorite sunt imediate, comportamentul de a pedepsi / penaliza tinde să își crească frecvența. De aceea, riscurile utilizării excesive ale pedepsei / penalizării sunt foarte mari. Pentru a preveni aceste situații, orice aplicare a pedepsei trebuie înregistrată. Este necesar ca aplicarea pedepsei / penalizării să aibă loc doar în cadrul unui plan de modificare comportamentală prestabilit.

De multe ori cadrele didactice confruntate cu o situație de indisciplină apelează la pedeapsă. Această practică tradițională suferă în actualitate o seamă întreagă de critici. Astfel, preluând contribuțiile aduse de către Daniels (2007) putem face o listă întreagă de dezavantaje ale utilizării pedepsei dintre care:

(1) atunci când trebuie să facă ceva sub spectrul pedepsei, elevii vor face lucrul respectiv pentru că trebuie și nu pentru că doresc să-l realizeze;

(2) folosirea pedepsei aduce o tensionare a relațiilor dintre cadru didactic și elev/elevi;

(3) pedeapsa fixează anumite standarde minimale pe care elevul nu are nici un interes să le depășească (de exemplu, dacă cadrul didactic spune ceva de tipul: dacă nu faci un referat până săptămâna viitoare o să îți dau o notă mică! elevul știe că pentru a evita pedeapsa trebuie pur și simplu să facă referatul în cauză; dacă poate face două referate va face unul singur pentru că pur și simplu vrea să evite pedeapsa);

(4) pedeapsa nu indică și ce comportament trebuie să facă persoana în cauză, de multe ori ea exprimă doar ceea ce trebuie să nu facă elevul (Profesorul spune: nu aveți voie să vorbiți între voi! dar nu și ce trebuie să facă concret);

(5) bazată pe regula obișnuirii o dată ce elevul se obișnuiește cu o pedeapsă va trebui să creștem nivelul de pedeapsă; însă probabil curând ne vom lovi de "limita de sus" și nu vom mai putea crește nivelul pedepsei (ați auzit de elevi care "amenințați" cu nota 2 nu mai sunt deloc impresionați și acest nivel de pedeapsă nu mai are nici un efect asupra lor?).

Atât recompensa cât și pedeapsa se pot aplica cu raport fix (de fiecare dată când elevul face ceea ce trebuie este recompensat, de fiecare dată când greșește este pedepsit) și cu raport variabil (la întâmplare, fără ca elevul să intuiască când va primi recompensa pentru ceea ce a făcut bun sau pedeapsa pentru o conduită negativă). Prin contrast cu recompensa, pedeapsa funcționează bine doar în situația unui raport fix. Dacă elevul știe că va fi pedepsit de fiecare dată când greșește, el va încerca să evite pedeapsa prin stoparea comportamentului care conduce la aceasta. În schimb, dacă pedeapsa este cu raport variabil, elevul învață că – din moment ce a „scăpat” o dată nepedepsit – există șansa să aibă „noroc” și data viitoare și să nu primească pedeapsa nici la următoarea abatere.

Cu toate acestea avem de-a face cu o incidență puternică a pedepsei în practica școlară curentă. De ce aleg profesorii să o utilizeze încă? Kohn (2006) ne spune de ce cadrele didactice sunt îndemnate să folosească mai repede pedeapsa în încercarea de a diminua frecvența comportamentelor negative:

(1) pedeapsa este simplu și ușor de aplicat;

(2) acționează imediat cu consecințe clare pe termen scurt (pe termen lung are consecințe dezastruoase la nivelul interrelațiilor, dar acest lucru este mai greu de observat în momentul aplicării pedepsei);

(3) cadrele didactice s-au dezvoltat într-un mediu punitiv și aplică mai departe ceea ce au învățat "pe propria piele";

(4) în momentul în care aplică pedeapsa, cadrele didactice se simt puternice;

(5) satisface un nivel primitiv de justiție socială (de tipul: rău faci, rău găsești);

(6) cadrele didactice pot experimenta teama că dacă nu-i pedepsesc pe elevi aceștia vor continua să dezvolte comportamente negative și chiar vor avea conduite nepotrivite de o intensitate și mai mare. Astfel observăm că pedeapsa este o primă opțiune pentru a păstra disciplina școlară. Dar, așa cum am observat, nu este și cea mai bună opțiune. Celălalt taler al balanței este reprezentat de recompensă, de stimularea comportamentelor pozitive. Așa cum vom

vedea mai departe, nici aici lucrurile nu stau tocmai simplu.

5.2. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi

5.2.1 Specificul tulburărilor de comportament la elevi

Tulburările de comportament la copii, numite și “tulburări de comportament perturbator”, se referă la copiii cu probleme sociale, aceștia încălcând legile și comportându-se într-o manieră anti-socială. Tulburările de comportament (după Ghiran, 1991): - agresiunea; - neascultarea; - minciuna; - furtul; - fuga; - vagabondajul.

• *Comportamentul agresiv.* Comportamentul agresiv rămâne stabil din copilăria mică și pe perioada vieții adulte și este una din cele mai invariabile trăsături umane. Copiii agresivi au o probabilitate mare să devină adulți agresivi, care se angajează în abuz fizic și comportamente în afara legii. Pot fi necesare intervenții timpurii, eficiente pentru a schimba această traiectorie. Cei ce profesază confundă adesea furia cu agresivitatea, deoarece frecvent apar împreună. Furia este o emoție, pe când agresivitatea se referă la angajarea în acțiuni fizice sau verbale. O persoană poate fi furioasă fără a manifesta agresivitate și, de asemenea, poate să se comporte agresiv, fără a fi furioasă. Agresiunea este tendința spre comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare.

Putem vorbi despre două tipuri de agresiune:

a) agresiunea care vine dintr-un sentiment de ură și este asociată cu aceasta (trebuie să țină seama, în acest caz, că în spatele sentimentului de ură există o anumită stare de conflictualitate care generează tensiune psihică; astfel, redusă tensiunea psihică);

b) agresiunea care izvorăște din tendința pulsională a individului (de această dată, avem de-a face cu un copil cu o structură dizarmonică, înclinat spre rău, care chiar simte bucurie atunci când face rău).

• *Neascultarea-Tulburări de tip opozant.* Principala caracteristică a tulburărilor de tip opozant este comportamentul negativist, neascultător și chiar dușmănos al copilului în raport cu persoana ce reprezintă autoritatea. Copiii se înfurie rapid, se ceartă cu adulții, se opun activ regulilor, dau vina pe alții pentru propriile lor greșeli, sunt impulsivi și iritabili. Aceste comportamente sunt evidente în relația cu persoanele adulte apropiate sau cu copiii de aceeași vârstă. Studiile arată că unii copii care prezintă tulburări opozante au și deficite la nivelul performanței școlare, fapt explicat prin tendința lor de a nu îndeplini sarcinile școlare.

Criteriile tulburării de conduită socială sunt următoarele:

- Copilul în cauză are crize de furie neobișnuit de frecvente sau intense (se enervează repede);
- Se ceartă adesea cu adulții;
- Se opune des ori în mod activ indicațiilor sau regulilor adulților sau refuză să le urmeze;
- Îi agresează deseori pe alții în mod intenționat;
- Îi învinuiește pe alții pentru propriile greșeli sau propriul comportament inadecvat;
- Deseori este iritabil sau se lasă ușor enervat de ceilalți;
- Uneori este coleric și plin de resentimente;
- Deseori este ranchiunos sau răzbunător.

• *Minciuna.* Minciuna - este un act psihosocial, o simplă opțiune nonconformistă între realitate și ficțiune, o abatere deliberată, conștientă de la sistemul de corespondențe social admise între realitate și anumite forme de exprimare. Pe plan psihic, minciuna este un act de comportament deosebit de complex, care trebuie evidențiat, elucidat și apreciat în contextul tuturor factorilor de personalitate și în funcție de vârsta psihică și de starea de normalitate sau anormalitate psihică generală sau secundară.

Minciuna, ca manifestare nesănătoasă a comportamentului deviant, se manifestă, de obicei, sub aspectul psihoplastic al fabulației și mitomaniei. Motivările sociale care determină minciuna acționează pe un teren psihic mai mult sau mai puțin afectat constituțional sau în stare de imaturitate ideo-afectivă, sau alterată de erori în educație, de o slăbiciune sau, din contră, de o rigiditate exagerată din partea educatorilor. Minciuna apare ca un act agresiv sau de apărare consumat pe plan verbal. La vârsta când copilul prezintă o sugestibilitate crescută, minciuna este

foarte puțin patologică. Ea se poate datora mai degrabă imitării părinților care mint în fața copiilor.

Copilul mic, până la 6-7 ani, este un pseudomincinos care trăiește într-o lume mică, proprie, ce-i apare alterată doar adultului, care nu pătrunde sensurile simbolice ale limbajului copilului. Pentru educator singura grijă este ca jocul acesta să nu se transforme în obișnuință și îndeosebi să nu aducă avantaje copilului. Dacă la vârsta antepreșcolară minciuna copilului se poate confunda cu spiritul sau specificul de fabulație, mai tarziu se conturează, în plan paralel cu fabulația, dar în progresie inversă cu aceasta, minciuna de apărare contra “agresiunilor” adulților. Minciuna se dezvoltă acum ca reacție la teama de pedeapsă, modalitate de apărare a unei ființe slabe supuse unei proceduri educative și neconvenabile.

Așadar, **comportamentul problematic** reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale. El poate fi determinat, fie (a) de un mediu insuficient structurat, fie (b) de un context nestimulant, sau suprasolicitant, (Ouvry 1987) sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului. Astfel că, nu putem decela un singur factor responsabil de producerea **comportamentul problematic**; de cele mai multe ori intervin *cauze multiple*, aflate în interacțiune.

5.2.2. Cauze ale comportamentului perturbator la elevi

Pe baza studiului elaborat de Saunders se reliefează următoarele cauze:

1. antipatie în raport cu școala: întrucât nu face parte din anticipările lor, școala devine irelevantă pentru unii elevi. În astfel de circumstanțe, profesorul nu poate recurge la tradiția scrisă sau nescrisă a școlii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflați în această situație, pedepsele decurgând din transgresarea respectivelor tradiții, norme etc. devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creșterea relevanței, a sensului muncii școlare, apoi evitarea conflictelor de interes cu elevii în cauză. Relevanța școlii pentru reușita în viață (mai ales echivalată cu un standard economic ridicat) pare cu totul pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituției școlare, posibilitate care reclamă multă energie din partea profesorilor și prin intermediul căreia nu se obțin întotdeauna rezultate semnificative. În acest sens, Kenneth Moore enumera:

- A avea așteptări maxime în raport cu elevii. Cercetările au relevat că elevii au tendința de a fi la înălțimea așteptărilor profesorului. În acest caz, aceste așteptări pot fi utilizate pentru motivarea elevilor. Dacă se așteaptă și se solicită cât mai mult de la elevi, adesea se va și obține acest lucru.

- A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite. Urmând exemplul profesorului, elevii își vor schimba propriul comportament. De pildă, acesta poate arăta entuziasm pentru obiectul de studiu pe care îl predă și pentru lucrul cu elevii. Entuziasmul este molipsitor și se va transmite și elevilor.

- A împărtăși elevilor așteptările sale; este recomandabil ca profesorul să comunice elevilor scopurile pe care le urmărește, mijloacele și strategiile pe care intenționează să le utilizeze în acest scop, pentru a-i implica atât în procesul de elaborare a obiectivelor, cât și în acela de proiectare a mijloacelor și a strategiilor adecvate. Această implicare determină asumarea de responsabilități din partea elevilor și creșterea semnificativă a întăririlor pozitive, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse.

- A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă.

- A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva. Profesorul ar trebui să gândească un proces instructiv-educativ viu care să potențeze această disponibilitate naturală a elevilor.

- A releva foarte clar că merită să înveți, că fiecare lecție transmite ceva foarte important, decisiv pentru viața elevilor; altfel, aceștia vor încerca să se sustragă.

- A cultiva încrederea în sine a elevilor. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. De aceea, profesorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să obțină succese. Eșecul repetat determină sustragerea elevilor de la activități și pierderea încrederii în ei înșiși sau în profesor.

- A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor, plecându-se de la ceea ce a devenit aproape un truism în educație: elevii acordă o atenție mai mare și se implică mai mult dacă subiectul are o legătură vizibilă cu experiența și interesele lor. O astfel de situație poate determina și o atitudine mult mai pozitivă față de școală și de profesori.

- A utiliza curiozitatea naturală a elevilor; în acest sens, profesorul urmează să pună în joc un arsenal variat de tehnici și mijloace care să scoată lecțiile din anonimat.

- A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă. Temele ușoare devin cu timpul plictisitoare, fapt ce determină fie neimplicarea elevilor, fie deplasarea centrului lor de interes.

Problemele pe care le au de rezolvat trebuie să-i provoace, dar să nu-i descurajeze, deoarece, în acest ultim caz, efectul ar fi similar cu acela al temelor ușoare.

- A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile. Nu de puține ori, comportamentul dezirabil este <uitat>, pentru a acorda o atenție sporită elevilor care creează probleme. Dar a beneficia de atenția profesorilor este o întărire pozitivă cu valențe educative semnificative, de care nu întotdeauna profesorul face uz.

- A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o proiectare diferențiată a activităților de învățare în funcție de interesele, nevoile și abilitățile elevilor.

- A utiliza competiția, întrucât în mod natural elevilor le place să intre în competiție și să câștige, să fie cei mai buni. Această modalitate de motivare trebuie utilizată cu grijă, deoarece, dacă în mod repetat aceiași elevi pierd competiția, ea poate deveni contraproductivă din punct de vedere educativ.

- A reduce anxietatea elevilor; elevii neliniștiți nu se pot concentra pe activitatea de învățare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiției, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanță etc.) sunt inutile și pot fi contraproductive.

Conflictele de interese sunt generate de discrepanța manifestă dintre sistemul de valori, interese, nevoi ale elevilor și sistemul pe care îl reprezintă/ întruhidează profesorul.

1. Calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui astfel de conflict de interese pare a fi negocierea. Procedura de negociere cuprinde patru pași:

a. confruntarea pozițiilor - exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părți; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate și nu către persoane.

b. definirea conflictului în termeni acceptați de ambele părți - în acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente și nu pe caracteristicile indivizilor, pe probleme și nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat și nu ca o bătălie de câștigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare și pe termen scurt.

c. stimularea dorinței de cooperare - aceasta va avea ca efect: reducerea suspiciunii și neîncrederii; mai bună înțelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului; acceptarea mai rapidă a înțelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere.

d. negocierea și adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului - aceasta presupune detașarea de poziția inițială și disponibilitatea de a privi problema și din punctul de vedere al celuilalt.

2. Nevoia de recunoaștere socială, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceeași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor provocând autoritatea profesorului; dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control.

3. Izolarea socială - unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriți și acceptați de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorința de a fi asemănători celorlalți membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului.

4. Comportamentul impulsiv - este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor.

5. Ignorarea regulilor - ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp și, oricum, întotdeauna va funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile existente (cele care funcționează de fapt) se instituie de multe ori prin <presiunile> pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal.

6. Conflicte între sistemele opuse de reguli - apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviate, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

7. Transferul afectiv - cum aminteam, un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera și un transfer afectiv; astfel, antipatia resimțită față de tatăl său de pildă, poate acționa prin transfer asupra profesorului și prin intermediul acestuia, asupra școlii în general. Transferul afectiv - cu efecte negative în comportament - se produce mai ales când apar probleme în familie: divorț, separarea părinților etc.

Dintre factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în sala de clasă, Thurston, Feldhusen și Benning amintesc (6):

- regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerență;
- supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi și total inadecvată;
- părinții manifestă indiferență, uneori chiar ostilitate față de copii;
- membrii familiei sunt angrenați în medii socio-profesionale diferite și au prea puține lucruri în comun;
- părinții nu vorbesc despre copii și despre problemele lor;
- relațiile soț-soție sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relații de egalitate;
- dezaprobările părinților sunt mult mai numeroase decât încurajările;
- mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
- când copiii greșesc, sunt pedepsiți; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil;
- pentru a-și masca dezinteresul, părinții preferă să creadă că influența hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/ prietenii;
- timpul liber al părinților este lipsit de semnificații pozitive;

8. Agresivitatea umană înnăscută - chiar dacă numeroși reprezentanți ai domeniului științelor socio-umane neagă încă existența ei, noi considerăm că ea trebuie luată în considerare. Se preferă ipoteza rolului hotărâtor al mediului social în provocarea și potențarea agresivității umane, deoarece adepții acestei teorii mizează pe educație, dar uită că fondul genetic al individului îl pregătește pe acesta pentru competiție în lupta pentru supremație. Irenäus Eibl-Eibesfeldt consideră că a recunoaște inerența agresivității umane în raport cu individul nu înseamnă și a accepta ineducabilitatea acesteia. Pe de altă parte, aspecte ale agresivității se resimt în multe dintre cauzele unui comportament indezirabil, așa cum au fost ele amintite mai înainte.

9. Anxietatea - poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc.

10. Modul de manifestare al profesorului - de multe ori poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate:

- de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa și omega în educație;
- de ignorare disprețuitoare a elevilor;
- de evaluare a elevilor în termeni constant negativi și depreciativi.

Reacția elevilor la asemenea atitudini poate lua forme extreme: *furie, agresivitate verbală, vandalism, bătăi etc.*

K. Paul Kasambira (în lucrarea Lesson Planning and Class Management) consideră totuși că principalele cauze ale problemelor de disciplină sunt proprii câmpului educativ școlar și se pot grupa astfel: *probleme legate de profesor și probleme legate de elev*. (2, p: 96-101)

Probleme legate de profesor: de obicei, profesorii nu agreează ideea că propriul lor comportament poate constitui sursa unor probleme de disciplină, dar eșecul în elaborarea și obiectivarea unui scenariu educativ relevant determină uneori incidente neplăcute în sala de clasă; printre factorii care pot determina probleme de comportament în sala de clasă Kasambira amintește:

A. lipsa de experiență: profesorii începători nu știu cum să interacționeze cu un anumit grup de elevi sau nu știu cum să reacționeze în anumite situații concrete, iar efectul este cel mai adesea perturbarea activităților din sala de clasă; de teama de a nu pierde controlul asupra elevilor, profesori începători pot utiliza în mod inadecvat proceduri de menținere a disciplinei sau pot utiliza proceduri inadecvate pentru situația creată (de obicei reacționează disproporționat, ceea ce are drept efect producerea unei perturbări mai mari decât aceea pe care vor să o rezolve; această reacție exagerată se datorează faptului că le este teamă să nu piardă controlul asupra elevilor sau, nu de puține ori, le este teamă că nu vor fi luați în serios).

B. probleme de comunicare: profesorul comunică într-un mod inadecvat așteptările sale în raport cu elevii și cu performanțele intelectuale ale acestora, ceea ce va lovi în nevoia lor de respect de sine și va anula rolul de factor de motivare al propriilor așteptări; în plus, remarcile sarcastice ale profesorului pot fi preluate de colegi și însușite ca atare, ceea ce va produce același efect: pierderea respectului de sine, dar și mai grav, fenomenul numit <neputință învățată> (elevul va sfârși prin a crede că anumite deprinderi, cunoștințe etc. nu-i vor fi niciodată accesibile, chiar dacă, așa cum am subliniat, neputința nu este reală, ci doar învățată); să mai adăugăm că nu sunt recomandabile disputele cu elevii în fața clasei; prezența celorlalți colegi constituie uneori un factor mai degrabă agravant, obligându-i pe cei în cauză la reacții exagerate, doar pentru a-și păstra prestigiul în ochii acestora; mai mult, unii dintre ei se pot ralia la punctul de vedere al rebelilor, amplificând dimensiunile conflictului.

C. diferențe de atitudine: un management eficient al clasei presupune acceptarea diferențelor de opinii dintre profesor și elevi; mulți elevi găsesc școala lipsită de relevanță pentru viitorul lor și, oricum, plictisitoare; altora le place școala, dar nu pot suferi un anumit obiect de studiu; deși rolul profesorului presupune încercarea de a modifica atitudinea negativă a elevilor în raport cu școala, acesta trebuie să accepte, în același timp, diferențele de opinii, de nevoi și interese; pentru fiecare profesor obiectul de studiu pe care îl predă este cel mai important, dar s-ar putea, ca opțiunile unor elevi să nu se îndrepte către obiectul de studiu respectiv cu aceeași ardoare, iar profesorul trebuie să respecte acest lucru.

D. probleme personale: recomandarea cea mai des auzită este ca profesorul să-și lase problemele personale la ușa sălii de clasă; doar în aceste condiții își poate utiliza întreaga energie pentru a crea o atmosferă stimulativă, favorabilă procesului de învățare; nu este corect din partea profesorului să permită problemelor personale să-l distragă de la îndatoririle profesionale și, în plus, este contraproductiv din punctul de vedere al managementului clasei: elevii vor profita de lipsa sa de concentrare; de asemenea, nu este recomandabil ca profesorul să facă publice în sala de clasă neînțelegerile sale cu alți colegi, care predau alte obiecte de studiu.

E. proiectarea: în absența proiectării, lecția se desfășoară la întâmplare și nu sunt rare situațiile în care profesorul intră în sala de clasă fără a avea un proiect, o structură clară a activităților anticipate; prin intermediul proiectării profesorul încearcă să asigure un învățământ

diferențiat, care să răspundă nevoilor și intereselor elevilor din clasa respectivă, nevoi și interese mai degrabă divergente decât omogene; proiectarea potențează creativitatea și inițiativa, iar situația de învățare este gândită în funcție de resursele educaționale existente.

F. resurse materiale adecvate: diferențierea experiențelor de învățare este strâns legată (pe lângă proiectare) de prezența unui curriculum suficient de personalizat (ceea ce constituie treaba profesorului), dar și de prezența resurselor materiale adecvate, care să constituie împreună premisele unui învățământ activ, individualizat; în aceste circumstanțe elevul se va implica în activitățile desfășurate în cadrul lecției, ceea ce va reduce la minimum situațiile conflictuale din sala de clasă.

G. mediul: sala de clasă cuprinde mediul fizic și mediul emoțional; altfel spus, se poate vorbi de șase factori care constituie cadrul educațional: profesorul, elevul, strategiile și tehnicile instrucționale, conținuturile, mediul social și mediul fizic.

În ceea ce privește mediul fizic, profesorul ar trebui să aibă în vedere iluminatul (de exemplu, stângacii ar trebui să stea mai aproape de ferestre pentru ca lumina să nu fie blocată în timpul scrisului), aranjamentul mobilierului (în funcție de activități, strategii și resursele materiale intenționate), curățenia (pe care o pot întreține în bună măsură chiar elevii, ca efect al programului de disciplină care funcționează în sala de clasă) și temperatura (care trebuie să se încadreze între parametrii standard indiferent de anotimp).

Probleme legate de elevi: unul dintre factorii frecvenți ai situațiilor conflictuale în sala de clasă îl constituie elevii; astfel:

A. presiuni din partea colegilor: presiunea exercitată de colegi poate juca un rol pozitiv (prin interacțiunile pe care le presupune ajută la socializarea rapidă și adecvată a elevilor), dar poate juca la fel de bine și un rol negativ (generând revoltă împotriva regulilor clasei, a profesorului, a școlii în genere, revoltă care va strânge aderenți, datorită nevoii de afiliere a acestora).

B. absența succesului academic: elevii care obțin de regulă rezultate mediocre la învățatură trăiesc sentimentul insuccesului, al neputinței (care, la limită, poate deveni neputință învățată) de a se încadra în ritmul impus de colegi și sfârșesc prin a-și pierde interesul pentru învățare și pentru valorile școlii; conștientizarea unei situații de acest tip, la care se adaugă deplasarea interesului către domenii care îi permit să obțină și el succese (unele aflate la limita legalității) constituie un mediu favorabil pentru izbucnirea conflictelor în sala de clasă.

C. hrana și somnul: un mediu familial ostil și care neglijează nevoia de hrană și de somn (nevoia de odihnă în genere) a elevului, devine premisa unor posibile stări conflictuale, datorită unei munci intelectuale de slabă calitate și a unei dispoziții ușor iritabile.

D. plictiseala: mai întâi, nivelul stimulilor din mediul școlar diferă semnificativ de acela din mediul extrașcolar, unde clipurile, reclamele, filmele horror, muzica heavy etc. creează deprinderi pentru intensități, dinamici, culori de neatinț; ca atare, mediul școlar pare cenușiu, anost, în ultimă instanță plicticos; gradul de plictiseală este accentuat și de lipsa de legătură dintre o bună parte din conținuturile predate la clasă și interesele reale ale elevilor, la care se adaugă un învățământ pasiv și absența unui material auxiliar adecvat; plictiseala este una dintre cauzele majore ale problemelor minore de comportament.

Kasambira consideră că profesorii tineri au în primul rând probleme legate de disciplină și nu în ceea ce privește competențele tehnice, vizând deprinderile sau conținuturile specifice obiectului de studiu respectiv.

Identificarea cauzelor comportamentelor

Studiu de caz:

Ioan este un băiat de 16 ani, care are dificultăți de citire în limba engleză și citește ca un elev în primul an de studiu. Se simte rușinat să fie văzut de colegi citind în acest fel și ca urmare refuză solicitarea profesorului folosind un limbaj neadecvat și aruncă manualul.

Angela este o fată de 8 ani, care citește textul primit și găsește lectura total neinteresantă. Se simte plictisită și ca urmare atunci când profesorul îi atrage atenția asupra ritmului său lent

în lectura individuală, Angela aruncă cartea și răspunde profesorului folosind un limbaj neadecvat.

Aplicarea unei pedepse pentru aceste comportamente de indisciplină este o măsură retroactivă (se aplică după ce comportamentul a avut loc) și nu previne sau modifică comportamentul viitor. De aceea, este foarte probabil ca aceste comportamente să reapară în situații similare.

Motivul pentru care pedeapsa nu rezolvă problema este reprezentat de faptul că ea nu țintește cauza comportamentelor. Pedeapsa țintește efectul (comportamentul problematic), dar nu și cauza lui. În aceste două cazuri, comportamentele problematice sunt similare (aruncă cartea și răspunde profesorului folosind un limbaj neadecvat) însă motivul pentru care ele au apărut este diferit (sentimentul de rușine al lui Ioan sau plictiseala Angelei).

Simpla identificare a unui comportament problematic nu este suficientă pentru a decide care este metoda de intervenție eficace.

Identificarea cauzei comportamentului, a motivelor pentru care copilul are un comportament neadecvat permite alegerea metodelor de remitere și eliminare pe termen lung a problemei.

Modelul lui Rudolf Dreikurs – de ce aleg elevii să aibă comportamente nepotrivite

Am văzut mai devreme care sunt determinanțele importante pentru a aplica pedeapsa ori recompensa în scopul menținerii unei atmosfere pozitive în sala de clasă. Înainte de toate însă poate că trebuie să știm motivele pentru care unii elevi aleg să aibă comportamente nepotrivite. În sens contrar există riscul ca modul în care noi să avem reacții care să aducă un plus de stres în situația respectivă (în loc să o rezolve).

Rudolf Dreikurs pornește de la ideea că noi toți ne dorim cu ardoare status și recunoaștere. Toți dorim să fim văzuți de către ceilalți (și să ne vedem prin proprii ochi) ca fiind persoane deosebite, să ne fie luate în seamă părerile, să fim valorizați. Ori Dreikurs observă că există elevi care nu reușesc să obțină această recunoaștere în standardele impuse de către școală și astfel apar comportamentele nepotrivite. Aceste comportamente nepotrivite sunt asociate la patru obiective greșite: (1) obținerea atenției; (2) căutarea puterii; (3) căutarea revanșei; (4) arătarea inadecvării.

Pentru Dreikurs elevii sunt persoane sociale care doresc să fie plăcute de către cei din jurul lor (și în cazul nostru în special de către profesorii lor) iar toate comportamentele lor arată că își doresc să fie acceptați și apreciați.

Obținerea atenției apare atunci când elevii observă că nu obțin recunoașterea pe care și-o doresc din partea cadrului didactic. În acest moment ei aleg să producă comportamente nepotrivite deoarece astfel cred că vor obține atenția din partea cadrului didactic. Comportamentul de obținere a atenției poate apărea la început prin cereri irelevante, solicitarea unor favoruri speciale, căutarea permanentă a sprijinului din partea profesorului etc. Comportamentul poate fi apreciat drept supărător/stresant din partea cadrului didactic; el este caracterizat de faptul că dacă profesorul reacționează conduita este oprită pentru moment și apoi reluată.

Căutarea puterii este o escaladare a nivelului anterior. Dacă la nivelul obșinerii atenției avem de-a face cu o reacție enervantă, căutarea puterii poate fi caracterizată drept amenințătoare pentru profesor. Elevul îl provoacă pe cadrul didactic încercând să-l atragă într-o bătălie pentru putere; scopul acestei acțiuni este aceea de a-i provoca profesorului supărare. Atunci când cadrul didactic va atenționa elevul asupra comportamentului nepotrivit, acesta nu se va mai opri (ca în stadiul anterior), ci va continua în greșeală și chiar va crește intensitatea comportamentului negativ. În acest moment, de multe ori dascălul va lua totul personal și îl va trimite pe elev în cel de-al treilea stadiu, cel de căutare a revanșei.

Căutarea revanșei este caracterizată de violență (verbală sau chiar fizică). Elevul se consideră umilit și nu îi mai pasă dacă mai câștigă "bătălia" cu cadrul didactic (este pe sistemul "mi-ai făcut-o, dar ți-o fac și eu!"). Elevii consideră o victorie să fie neplăcuți în ochii dascălilor.

Arătarea inadecvării este ultima etapă în escaladarea comportamentelor nepotrivite. Elevii și-au consumat până și energia de revanșă și încep să se simtă fără putere, neajutorați, cu

un acut sentiment al ratării. Nu simt nevoia de a mai încerca nimic. Nivelul patru din modelul lui Dreikurs se caracterizează prin refuzul de a coopera, participa sau interacționa în vreun fel. Abordarea furnizată de către Rudolf Dreikurs ne prezintă un crescendo al momentelor greșite de acțiune a profesorului în reacțiile sale de comunicare cu elevii. Este, de pildă, mult mai ușor să construiești o relație pozitivă cu elevii în faza obținerii atenției decât în cea care-i urmează. Pentru ca acest lucru să se întâmple avem nevoie de o bună cunoaștere a clasei, de o atenție trează a cadrului didactic. Profesorul trebuie să știe tot ce se întâmplă în clasa în care își desfășoară lecțiile. Pentru Kounin acest lucru s-a numit omniprezența profesorului.

Identificarea cauzei unui comportament se numește analiza funcțională a comportamentului. Această analiză arată ce *funcție* are comportamentul pentru elev sau de ce elevul face acel comportament, în ciuda aplicării pedepselor.

Funcțiile comportamentului perturbator manifestat la elevi: captarea atenției, obținerea acceptării, obținerea puterii sau a controlului, răzbunare, obținerea unei recompense palpabile, obținerea accesului la o activitate, stimularea senzorială, pentru a se autoregla (a regla energia, stimularea și/sau nivele de atenție), sustragere, protecție. exprimarea emoțiilor.

La nivel primar, analiza funcțională încearcă să determine scopul (funcția) comportamentului sau a unei clase de comportamente. Sunt descrise în literatură mai multe categorii de funcții, pe care pot să le dețină comportamentele elevilor: (a) evitare; (b) atragerea atenției; (c) obținerea de beneficii (note); (d) autostimulare senzorială (IO'Neill et al., 1997) etc. Când un elev manifestă un anumit comportament prin care încercă să se sustragă unor anumite sarcini/contexte sau confruntării cu o persoană, se consideră că acel comportament are o funcție de evitare (funcționează ca întărire negativă).

Analiza funcțională își propune să identifice acele evenimente din mediul școlar, care sunt relaționate cu comportamentul problematic. Pentru identificarea lor putem să formulăm câteva întrebări:

- Care sunt cauzele probabile ale comportamentelor dezadaptative?
- Ce evenimente sau circumstanțe au loc înaintea comportamentului și sporesc predicția lui?
- Ce rezultate par să motiveze sau să mențină comportamentul provocator?
- Ce alte comportamente adaptative ar putea produce același rezultat?
- Ce anume poate fi învățat din eforturile de ameliorarea comportamentelor anterioare cu privire la gradul de eficiență al strategiile adoptate; care din ele sunt: ineficiente, eficiente parțial sau eficiente pentru o scurtă perioadă de timp?

Pentru a înțelege funcțiile pe care comportamentele le au putem analiza propriile noastre comportamente.

Comportamentele pe care le facem în scopul de a rezolva un conflict, de a menține o relație, de a evita situațiile stânjenitoare sau de a ne exprima îngrijorarea sunt comportamente normale, acceptabile, de cele mai multe ori. Sunt însă momente în care pentru a face față acestor situații folosim comportamente mai puțin acceptabile (ridicăm glasul, inventăm scuze sau mințim) sau comportamente pe care ulterior le regretăm sau de care ne rușinăm.

În mod similar și comportamentele elevilor reprezintă pentru ei modalități de a face față la anumite situații, au pentru ei anumite funcții.

Un comportament poate avea simultan mai multe funcții. Funcțiile pe care orice comportament problematic le poate avea la un moment dat sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabel. Funcții ale comportamentelor

Funcții ale comportamentelor	Exemple
<p>Funcția de a obține ceva: -Beneficii sociale sau emoționale (atenție, laudă, confort emoțional etc.); -Beneficii tangibile (accesul la o activitate preferată, o carte, intimitate etc.);</p>	<p>Vorbește neîntrebat pentru a obține atenția profesorului;</p>

Funcția de a evita ceva sau de a scăpa din ceva: - sarcini aversive sau consecințe negative (sarcini dificile, plictisitoare, care necesită timp îndelungat, critică etc.); - stări emoționale negative (frică, rușine); - situații (interacțiuni cu adulți, colegi etc.);	Lipsește de la oră pentru a evita să fie ascultat sau criticat; Vorbește cu colegul de bancă pentru a scăpa de sarcina dificilă primită în clasă; Cere voie afară ca să nu fie văzut plângînd;
Funcția de a obține și de a evita simultan	Face remarci ironice la adresa colegilor pentru a obține atenția și pentru a scăpa de ora plictisitoare;
Funcția de a comunica ceva	Face doar o parte din sarcină pentru a comunica faptul că nu a înțeles, că nu dorește să răspundă la tablă, în fața colegilor etc.

Aceste funcții reprezintă nevoi pe care toți oamenii le au, precum nevoia de apreciere, de stimă și statut, de valorizare, nevoia de control, de aprobare, de comunicare și alte nevoi emoționale și sociale.

Satisfacerea acestor nevoi asigură funcționarea optimă a fiecăruia dintre noi. De aceea, funcțiile pe care comportamentele le au nu pot fi evaluate, nu pot fi considerate bune sau rele. În schimb, comportamentele care răspund acestor funcții pot fi evaluate și considerate adecvate / acceptabile sau neadecvate / neacceptabile.

Exemplu: Pregătirea temelor pentru fiecare oră sau vorbitul neîntrebat în timpul orei pot servi aceleași funcții: obținerea atenției din partea adultului / profesorului. Diferența dintre aceste două comportamente este că pregătirea temelor este un comportament evaluat ca fiind adecvat / acceptabil, în timp ce comportamentul de a vorbi neîntrebat este considerat ca fiind neadecvat și se dorește modificarea lui.

Cele mai frecvente nevoi pentru a căror satisfacere apar comportamente problematice la elevi sunt:

- Atenția adultului
- Recunoaștere din partea colegilor
- Confort emoțional
- Siguranță (securizare)

5.2.3 Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamente probleme

După cum am constata anterior **conceptul de disciplină** a primit accepții diferite în perioade de timp diferite; astfel, cu nu prea mulți ani în urmă, **disciplina școlară** era asociată cu liniștea, în așa fel încât se spunea că într-o sală de clasă trebuie < să se audă bâzâitul muștei >; astăzi, disciplina nu se mai asociază cu liniștea, chiar dacă în anumite momente ale lecției sau la anumite discipline de studiu mai este nevoie de așa ceva: “expunerile și demonstrațiile presupun un grad mare de concentrare, deci de liniște; ședințele de lucru la diverse cercuri, activitățile de laborator presupun o activitate mai relaxată, caracterizată de zgomote specifice; cu alte cuvinte, în clasele de astăzi grupuri de băieți și fete pot fi văzuți vorbind despre munca lor, în timp ce alții se deplasează cu treabă prin sala de clasă, iar alții lucrează singuri la proiectele lor. Scena se aseamănă cu aceea dintr-un birou sau dintr-o firmă mare, în cadrul căroră se îndeplinesc mai multe activități în același timp.” (2, p: 101)

Acest concept nou al **disciplinei** i-a determinat pe unii autori să creadă că ordinea nu este necesară, mai mult, că este chiar dăunătoare; aceste afirmații sunt lipsite de orice suport, atât teoretic, cât și practic: "sala de clasă este un spațiu destinat învățării; orice distragere a atenției împiedică sau întrerupe experiențele educaționale, motiv pentru care nu trebuie tolerate; ordinea este o nevoie; diferența dintre sala de clasă de ieri și aceea de astăzi vizează tipul de ordine și nu abolirea acesteia.” (2, p: 102)

Scopul pe termen mediu și lung în ceea ce privește disciplina este interiorizarea codurilor comportamentale-valorice ale comunității și crearea autodisciplinei individului; de aceea, un cod al comportamentului în sala de clasă elaborat serios, cu grijă poate aduce o contribuție vitală la dezvoltarea unor standarde comportamentale dezirabile atât în interiorul școlii, cât și în afara acesteia; problema nu este tocmai simplă, dacă luăm în considerare că în familie sau în cartierul

de unde provin, elevii întâlnesc standarde și criterii inacceptabile pentru sala de clasă sau pentru imperativele profesorilor; în competiția cu atractivitatea acestora profesorul trebuie <să se bazeze pe caracterul rezonabil și pe fiabilitatea standardelor din sala de clasă și mai puțin pe autoritate>; cu alte cuvinte, elevii trebuie puși în acele situații care să le arate că este mult mai profitabil pentru ei să respecte standardele comportamentale acceptate de profesor, printre altele și pentru că, acestea sunt considerate dezirabile de comunitatea în cadrul căreia trăiesc.

Zarkowska și Clements (1997) descriu două criterii generale, pe baza cărora se poate decide dacă un comportament este perturbator:

(a) comportamentul persoanei este contrar normelor sociale

(b) comportamentul cauzează un stres semnificativ celor care interacționează cu acea persoană.

Particularizând la contextul școlar, un comportament este considerat dificil, dacă întrunește unul sau mai multe din următoarele criterii:

- Comportamentul împiedică elevul să participe la activitățile curriculare.

- Comportamentul are un efect negativ asupra procesului educativ și asupra performanțelor de învățare ale elevului și ale clasei.

- Comportamentul nu este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare ale elevului.

- Comportamentul duce la izolarea elevului de colegi.

- Comportamentul are un impact negativ asupra independenței elevului.

- Comportamentul constituie o potențială amenințare (pericol) pentru colegi, profesori sau resursele școlii. Acesta include și comportamentul de autovătămare.

- Comportamentul reduce oportunitățile elevului de dezvoltare personală (abilități, stimă de sine, aptitudini).

- Comportamentul are un efect negativ asupra relațiilor școală-părinți/tutori. Se poate instala un ciclu distructiv al învinuirii reciproce; astfel părintele învinuiește școala pentru problemele elevului, iar școala învinuiește părintele. De multe ori părinții pot să ofere o perspectivă cronologică și contextuală asupra problemelor elevului, pe care cadrele didactice nu-și pot permite să le ignore.

Prima etapă în rezolvarea acestor probleme de disciplinare este definirea lor specifică, adică identificarea comportamentelor problemă, care se doresc a fi remise sau eliminate.

Această etapă se numește ***operaționalizarea problemei*** și presupune identificarea comportamentelor pe care un elev le face și care sunt ținta modificării. Psihologia comportamentală și instrumentele de management al clasei ne oferă metode de modificare a comportamentelor problematice, dar nu ne oferă metode de ameliorare a unor probleme vag definite precum agresivitate, indisciplină, neatentie.

Ca urmare, pentru fiecare situație problematică trebuie identificate comportamentele care apar și care ne fac să punem diferite ***etichete*** (obraznic, neatent etc.) atunci când le observăm.

Este foarte probabil să fi auzit afirmații de genul: “Tudor se comportă întotdeauna așa”, “Popescu este un elev violent”, “Maria este foarte agresivă”, exprimate în școală, în diferite ocazii. Frecvența lor sporește odată cu creșterea nivelului de stres sau de eșec perceput de către profesor. Desigur de cele mai multe ori astfel de reacții sunt generate de sentimentul de ineficiență trăit, ca urmare a eșecului în soluționarea unor probleme de comportament. Problema este că termenul “agresiv” pe care îl atașăm unui elev se transformă într-o etichetă, care ulterior îl va stigmatiza. Trebuie să fim atenți că, o astfel de etichetă, deseori poate fi lipsită de acuratețe și chiar nedreaptă. Un pericol inerent al utilizării unor asemenea expresii este inducerea de emoții negative și de bariere de comunicare elev-profesor. Mai mult, utilizarea unor astfel de afirmații poate reprezenta un impediment serios al acurateței, atât a înțelegerii elevului cât și a descrierii acestuia în discuțiile cu părinții, colegii, sau cu elevul însuși. Totodată ele nu induc și nici nu sugerează ideea de schimbare.

Semnificația etichetărilor parvenite din percepțiile profesorului, privind relațiile sale cu elevii ce manifestă comportamente indezirabile, subliniind problemele pe care le ridică fiecare

1. Ce se ascunde, de fapt, în spatele expresiei: “Ea se comportă așa tot timpul”? De cele mai multe ori un sentiment de frustrare cauzat, de anumite probleme recurente, nesoluționate eficient de către profesor. Ca urmare, acesta va începe să se simtă neajutorat și depășit de o situație, aparent fără ieșire. Mai mult, o astfel de stare generează convingeri de incompetență profesională, care întrețin sentimentele de eșec profesional. Însă, este aproape sigur că elevul nu va manifesta comportamentul dificil tot timpul; astfel că afirmația de mai sus devine discutabilă, cel puțin sub raportul frecvenței.

2. O afirmație de genul: “George este un elev violent” induce ideea unui comportament, care a devenit o problemă atât de serioasă încât, o singură caracteristică epuizează descrierea întregii personalități a elevului. Printre problemele importante, pe care le ridică o astfel de descriere amintim:

(a) nu este acurată din punct de vedere contextual, nu ne spune unde și când este George violent

(b) definiția violenței este ambiguă, nefiind formulată în termenii acțiunilor și consecințelor.

(c) nu dă nici o indicație despre perioadele în care nu este violent.

(d) nu ne dă nici o idee despre calitățile elevului. S-ar putea ca el să fie violent doar în 5 la sută din timpul petrecut la școală, dar acest procentaj poate să fi devenit suficient de reprezentativ, pentru a ne concentra în exclusivitate asupra părților negative – (cum rămâne cu restul de 95 la sută?). Evident, este nedrept să descrii pe cineva bazându-te doar pe 5 la sută din întregul repertoriu al comportamentului manifest.

(e) nu dă nici o indicație despre frecvența și durata comportamentului, îngreunând astfel proiectarea unor intervenții.

3. La fel se pune problema și în cazul afirmației: “*Ea este foarte agresivă*”. Nu se specifică ce se înțelege prin “agresivă”. Se referă oare la tachinarea și ironizarea colegilor, la abuzul verbal, la atacuri fizice, sau la o combinație a tuturor acestor componente? Pe baza expresiei se intenționează descrierea acțiunilor unui elev, sau se formulează concluzii privind caracteristicile personale? Putem presupune, fără să avem certitudinea, că folosirea cuvântului “foarte”, indică îngrijorarea profesorului față de gradul de severitate și frecvență al problemei. La elevii cu dificultăți emoționale și comportamentale, agresiunea poate fi utilizată ca instrument de afirmarea a statutul ierarhic. În concluzie termenul “agresiv”, depinde și de situație, și ca atare necesită o analiză a cauzelor și factorilor ce mențin o astfel de conduită în sala de clasă.

4. “*El nu vrea să se comporte frumos*” indică faptul că profesorul a încercat să facă ceva în acest sens dar nu a reușit. “*El nu se poate comporta frumos*” merge un pas mai departe subliniind o situație încremenită, fără ieșire. O astfel de concluzie poate să rezulte dintr-un stres prelungit și indică un sentiment de oboseală și lipsă de competență în inițierea unor schimbări. Însă nu oferă vreo indicație a topografiei comportamentului; concentrându-se în exclusivitate asupra comportamentului negativ.

După cum vedem modul în care profesorul definește și evaluează comportamentul devine o problemă extrem de serioasă. Detalierea etichetelor trebuie făcută printr-o descriere explicită a comportamentelor inacceptabile și intervențiilor corespunzătoare pe care le presupun. Însă, pentru a ne edifica asupra comportamentului se impun observații și analize sistematice. Toate aceste acțiuni sunt orientate în ultimă instanță spre *îmbunătățirea calității învățării elevilor*. Obținerea unor date cât mai variate despre comportament și despre ameliorările pe care le vizăm, devine o competență de bază a profesorului. Ea poate fi dezvoltată: pe baza experienței, a auto-reflexiei și desigur a stăpânirii de cunoștințe privind modul în care pot fi observate, colecționate și utilizate datele. Simpla acumularea.

Dezavantaje în folosirea etichetelor (probleme definite vag) în procesul de management al clasei

1. Etichetele nu ghidează intervenția pentru soluționarea problemei, deoarece sunt ambigue: ele pot însemna lucruri diferite pentru diferite persoane.

Exemplu: agresiv pentru o persoană poate însemna că injură pe ceilalți, pentru altă persoană înseamnă că trantește obiecte. Ca urmare dacă spunem că un elev este agresiv nu vom ști ce anume trebuie făcut: gestionată relația lui cu colegii sau modul în care el interacționează cu obiectele.

2. Etichetele sunt folosite în mod eronat ca explicații pentru comportamentele problematice și descurajează intervenția pentru rezolvarea problemei.

Exemplu: spunem că un elev trîntește caietul pentru că este agresiv și este agresiv pentru că trantește caietul (definiție circulară). În această situație suntem tentați să considerăm că nu există nici o soluție pentru modificarea acestui comportament agresiv (trantește caietul), deoarece el se datorează faptului că elevul este agresiv. Etichetele pot fi folosite pentru a denumi o clasă de comportamente, dar aceste comportamente trebuie identificate și descrise specific atunci când se dorește modificarea lor.

3. Etichetele aplicate elevului în urma observării mai multor comportamente devin o etichetă pentru persoană.

Exemplu: elevul obraznic (etichetă ce desemnează elevul la care au fost observate următoarele comportamente: răspunde neîntrebat, vorbește cu colegii în timpul orei, incalcă regulile clasei), elevul dezordonat (etichetă ce desemnează elevul la care au fost observate următoarele comportamente: folosește un singur caiet pentru mai multe discipline, are caietele pătate). Aplicarea unei etichete negative unui elev determină generalizarea opiniei negative asupra aceluși elev.

Exemplu: Dacă spunem că un elev este obraznic, vom fi tentați să observăm mai degrabă și alte comportamente negative ale elevului, să considerăm negative comportamente neutre (merge să ude buretele sau cere o lămurire colegului de bancă) sau să facem judecăți sau predicții negative legate de acel elev (x nu va reuși, nu îi cer lui x, nu am încredere în el, pentru că e obraznic). În acest fel, etichetele aplicate persoanei scad probabilitatea modificării comportamentelor sale nedorite și cresc probabilitatea deteriorării relației dintre profesor și elev.

Beneficii aduse de definirea concretă a comportamentelor în procesul de management al clasei

1. Comportamentele sunt obiective și măsurabile. Mai multe persoane care observă aceeași situație, pot înregistra și fi de acord în legătură cu apariția comportamentului problematic și caracteristicile lui: frecvență, durată, intensitate, latență. Acest aspect reduce ambiguitatea situației, divergențele de opinie dintre profesori sau dintre profesori și părinți.

2. Identificarea și descrierea specifică a unui comportament permite identificarea cauzelor comportamentului și construirea unei strategii de intervenție pentru modificarea lui și ameliorarea problemei de disciplină.

3. Identificarea specifică a comportamentelor problematice permite menținerea relației pozitive dintre elev și profesor, deoarece permite distincția între comportament și persoană; ceea ce reprezintă o problemă este comportamentul și nu persoana care l-a produs. Dacă persoana ar fi problema asta înseamnă că indiferent de comportamentele pe care le face aceasta ar reprezenta o problemă în continuare, iar acest lucru nu se întâmplă în situațiile în care comportamentul se schimbă.

Exemplu: Un copil "problemă", nu mai reprezintă o problemă pentru profesor atunci când își face temele, răspunde corect la întrebări, răspunde doar când este numit, adică atunci când nu mai face comportamentele nedorite.

De ce este importantă observarea comportamentului?

Experimentarea învățării de către elev crește nivelul stimei de sine a profesorului și oferă un impuls pentru o predare mai eficientă. Însă comportamentele perturbatorii pot limita și reduce aceste momente, de aceea trebuie privite cu seriozitate. Dacă comportamentul reprezintă o barieră în calea învățării atunci trebuie să adoptăm o abordare riguroasă ca să îndepărtăm acea barieră, astfel încât profesorul să se poată concentra asupra a ceea ce au nevoie elevii să învețe, și nu spre dificultatea comportamentului. **Observarea sistematică** poate ajuta acest proces.

Observarea este un proces de acumulare de informații care să faciliteze îmbunătățirea înțelegerii și a calității predării, precum și a învățării în școală. Observarea

trebuie să devină o parte importantă a practicii profesorului. Observarea facilitează detașarea de experiențele subiective ale realității, astfel încât să le poată fi atribuite o semnificație mai clară și mai detaliată. Integrând datele observate se pot induce schimbări atât în comportamentul elevului, cât și în perspectiva teoretică a profesorului. Un proces de observare continuu, dinamic va încuraja schimbarea și va preveni stagnarea în sala de clasă.

Pentru o circumscriere adecvată a unui anumit comportament este necesară observarea elevului în diferite contexte (ex. în clasă, în curte, pe terenul de joacă), în timpul unor activități variate (independente, în grup, în timpul învățării independente/prin cooperare), și discutarea comportamentului acestuia cu alte cadre didactice sau cu membrii familiei. Aceste observații multiple cresc probabilitatea ca profesorul să evalueze cât mai corect funcțiile comportamentului, pe baza cărora să poată identifica modalități adecvate de intervenție. Pentru a spori gradul de acuratețe al observației, acesta ar trebui realizată în următoarele **condiții**:

- în momente în care comportamentul disruptiv nu are loc (ex. în prima jumătate a orei, în timpul unei anumite activități);
- localizarea comportamentului nepotrivit (ex. sala de clasă, terenul de joacă);
- condiții în care comportamentul nu survine (ex. când se lucrează în grupuri mici, când timpul este planificat/neplanificat);
- situații în care problema comportamentală este cel mai puțin probabil să survină (ex. când profesorul este substituit de unul dintre elevi);
- evenimente sau condiții care apar de regulă înainte de comportament (ex. sarcina de a citi pentru un anumit grup);
- evenimente și condiții care apar de obicei după comportament (ex. elevul este trimis afara din clasă);
- evenimente comune (ex. pe timp de vreme rea);
- alte comportamente care sunt asociate cu problema comportamentală (ex. o serie de interacțiuni negative).

Ce putem observa?

Putem identifica mai multe cauze, ale comportamentului nepotrivit al unui elev. Unele sunt legate de caracteristicile personale ale elevului: alergii, dureri de cap, indispoziții, deficitul atențional, hiperactivitatea. Altele țin de elemente din mediu care preced sau succed comportamentul. Rezultatul acestui proces de analiză ar trebui să conducă la formularea unor ipoteze privind motivul/funția problemelor comportamentale constatate. Finalitatea evaluării o reprezintă dezvoltarea unui plan de intervenție, ce vizează reducerea comportamentelor negative prin stimularea comportamente pozitive.

Procesul de observație dă profesorului o perspectivă integrată asupra: (a) propriei persoane, (b) elevului, (c) mediului de învățare și (d) interacțiunilor complexe dintre cele trei dimensiuni. Câteva din aspectele de care trebuie să țină cont profesorul în observațiile care le face:

A. în primul rând **factorii personali** pot afecta comportamentul. Aceștia ar putea include: (a) condiții genetice, precum sindromul Down, (b) factori psihologici precum oboseala, (c) aspecte ale personalității cum ar fi un nivel ridicat de anxietate și (d) factori legați de stima de sine, precum incapacitatea de a te percepe ca persoană, care poate să învețe și să reușească.

B. Factorii cei mai reprezentativi în acest context sunt cei **sociali**. Dintre ei menționăm: calitatea relațiilor, efectul dinamicii grupului-clasă asupra abilității elevului de a-și exprima preferințele și de a face alegeri.

C. Mediul fizic este de asemenea relevant. Aici observatorul poate lua în calcul nivelul de stimulare și efectele sale asupra comportamentului elevului. Frecvent suprastimularea sau substimularea pot deveni factori de inițiere a comportamentelor problematice în cazul majorității elevilor.

D. Mediul psihologic deține un rol important prin impactul pe care îl are asupra comportamentului. Pentru acesta profesorii trebuie să-și definească propriile expectanțe față de ce înseamnă comportamentul adecvat al elevilor, să evalueze în ce măsură modul de predare al lecției satisface obiectivele propuse. Ceea ce spune sau ceea ce face, precum și remarcile

profesorului în situații de stres pot induce sau spori nivelul de stres al elevului și implicit comportamentul dezadaptativ al acestuia.

De pildă, ce consecințe poate avea o remarcă de genul: “comportă-te conform vârstei tale” adresată unui adolescent, care manifestă dificultăți de învățare și comportamentale? Ce efect va avea asupra stimei lui de sine? Mai mult, remarcă nu oferă nici o indicație privind expectanțele profesorului (ce ar trebui să facă elevul) și, din cauza naturii sale personale, există un risc ridicat de exacerbare a comportamentului. Analiza mediului emoțional sau psihologic este o metodă eficientă pentru a înțelege climatul în care se dezvoltă elevul.

Atunci când culegem date despre natura comportamentului, trebuie să luăm în calcul câteva **dimensiuni**:

- **frecvența comportamentului** – cât de des se manifestă comportamentul într-un anumit interval de timp; ex: de câte ori își găsește elevul alte preocupări în timpul unei ore. Această monitorizare ar putea ajuta la reducerea nivelului de anxietate a profesorului, care se simte incapabil să schimbe ceva ce are impresia că se produce de fiecare dată. De asemenea, ar putea reduce nivelul stresului și tensiunea pe care le induce procesului de observare. Un astfel de stres poate influența datele înregistrate privind comportamentele disruptive și semnificațiile pe care le atribuie acestora.

Frecvența unui comportament. Este reprezentată de numărul de ori al apariției comportamentului pe unitatea de timp aleasă ca perioadă de măsurare a comportamentului.

Unitatea de timp aleasă pentru măsurarea frecvenței unui comportament poate varia.

Exemplu: Putem înregistra frecvența remarcilor ironice ale unui elev folosind ca unitate de timp o oră de clasă, 10 minute sau 1 minut. Se recomandă înregistrarea frecvenței, când numărul de apariții a comportamentului este cea mai importantă informație despre comportament.

Ca obiectiv de intervenție inițial putem stabili: scăderea frecvenței acestui comportament de la 20 remarci ironice pe oră (nivel de bază al comportamentului) la 10 (frecvență măsurată după aplicarea intervenției pentru perioada de timp stabilită).

Durata unui comportament Este reprezentată de perioada de timp ocupată de comportament de la momentul de început, până la cel de finalizare.

Exemplu: Putem înregistra durata comportamentului de studiu a unui elev, sau durata comportamentului de a rămâne așezat în bancă la un copil hiperactiv. Se recomandă înregistrarea duratei, când cel mai important aspect al comportamentului este cât de mult el durează.

- **durata**, se realizează prin înregistrarea perioadei de timp în care se manifestă comportamentul inadecvat, cât timp dintr-o oră elevul visează cu ochii deschiși. Ca obiectiv de intervenție inițial putem stabili: creșterea duratei de studiu individual în timpul orei de la 5 minute (nivel de bază) la 15 minute (durată măsurată după aplicarea intervenției pentru perioada de timp stabilită).

- **latența** se referă la perioada de timp care se scurge din momentul apariției unui stimul până când elevul manifesta un anumit comportament. În observarea latenței, accentul este pus pe perioada de timp premergătoare declanșării comportamentului dezadaptativ. Perioada de latență ne oferă informații prețioase, atât referitoare la momentele pozitive, cât și la cele dificile. Din observarea naturii, desprindem informații despre topografia comportamentului elevilor și date necesare clasificării proceselor comportamentale.

Latența unui comportament. Este reprezentată de timpul scurs între apariția evenimentului stimul și apariția comportamentului. Latența măsoară cât timp îi ia unei persoane să inițieze un anumit comportament după ce apare un stimul care îl solicită.

Exemplu: Putem măsura perioada de latență a comportamentului de intrare la oră a unui elev după ce sună de intrare (evenimentul stimul). Cu cât latența comportamentului este mai scurtă, cu atât comportamentul este inițiat mai repede după solicitare. Se recomandă măsurarea latenței când se dorește modificarea acestui parametru al comportamentului. Comportamentul este dezirabil, apare, dar apariția lui nu este promptă.

Ca obiectiv de intervenție inițial putem stabili: scăderea latenței comportamentului de la 15 minute (nivel de bază) la 2 minute (după aplicarea intervenției pentru perioada de timp stabilită).

- **intensitatea** poate fi evidențiată prin înregistrării gravității comportamentului elevilor.

Intensitatea unui comportament. Este reprezentată de forța sau magnitudinea comportamentului. Acest parametru este mai dificil de măsurat decât ceilalți parametri, deoarece sunt necesare instrumente speciale sau scale.

Exemplu: Putem folosi un instrument de măsură a decibelilor pentru a stabili intensitatea vorbirii unei persoane; sau putem folosi o scală Likert de la 1 la 5 pentru a estima intensitatea unui tantrum. Pentru folosirea scalei Likert este necesar să fie descrisă intensitatea comportamentului pentru fiecare nivel al scalei, astfel încât mai mulți observatori care observă tantrumul să îi estimeze aceeași intensitate:

1 - lovește cu mâinile

2 - lovește cu mâinile și picioarele

3 - lovește cu mâinile și picioarele și plînge

4 - lovește cu mâinile și picioarele, plînge, se aruncă pe podea

5 - lovește cu mâinile și picioarele, plînge, se aruncă pe podea și continuă să se zbată pe podea mai mult de 4 minute.

Se recomandă măsurarea intensității când ea reprezintă aspectul cel mai important sau aspectul care poate fi modificat la comportament.

Exemplu: Pot fi situații în care ca obiectiv de intervenție inițial putem stabili: scăderea intensității tantrumului de la 5 la 4, iar această modificare să reprezinte un progres, care permite prevenirea eventualelor răniri ale copilului.

Etica în măsurarea comportamentelor. După ce am stabilit perioada specifică de timp pentru măsurarea comportamentului, locul realizării înregistrărilor și disponibilitatea observatorului, este necesar să cerem consimțământul elevului și al părintelui sau adultului care are în grijă copilul.

Acest aspect este deosebit de important în situațiile în care observarea și înregistrarea comportamentului au loc în diferite momente, în legătură cu care elevul nu va fi informat pentru a nu i se influența comportamentul.

Analiza datelor obținute din măsurarea comportamentelor. În situația în care pentru un elev au fost descrise mai multe comportamente problematice se recomandă gruparea lor în categorii și prioritizarea intervenției. Se începe modificarea celui mai disruptiv comportament sau a celui mai ușor de modificat. Intervenția asupra unui comportament este urmată în multe cazuri și de remiterea altor comportamente problematice.

Integrarea comportamentului într-o anumită categorie este un pas util deoarece ghidează intervenția ulterioară pentru modificarea lui. Se recomandă folosirea concomitentă a două criterii.

Primul criteriu după care putem integra un comportament într-o categorie este funcția comportamentului:

1. **A obține ceva pozitiv** Ex.: atenția colegilor.

2. **A evita ceva negativ** Ex.: sarcinile din timpul orei, teme de casă.

Același comportament poate avea funcții diferite și ca urmare intervenția va fi diferită.

Exemplu: Mădălina spune glume în timpul orei de lectură, deoarece dorește să obțină atenția și aprecierea colegilor, în timp ce Mihai spune glume în timpul orei pentru a evita / a scăpa de plictiseală.

Al doilea criteriu după care putem integra un comportament într-o categorie este cauza specifică elevului:

1. **Nu are abilitatea de a face comportamentul acceptabil.** Ex.: deficit de abilitate

2. **Are abilitatea, dar nu face comportamentul acceptabil.** Ex.: deficit de performare

Deficitul de abilitate. Desemnează situațiile în care elevul nu are abilitatea de a face comportamentul dezirabil (nu știe cum să facă).

Exemplu: Un elev refuză să citească cu voce tare textul în limba engleză pentru că nu are abilitatea de a citi în engleză (nu știe limba engleză). În acest caz, cauza comportamentului său de refuz este un deficit de abilitate. Elevii care prezintă deficit de abilitate au tendința de a evita sau scăpa de situațiile în care este solicitată aplicarea respectivei abilități; ca urmare, pentru a modifica acest comportament este necesară dezvoltarea abilității care lipsește.

Întrebări care facilitează identificarea deficitului de abilitate
<ul style="list-style-type: none"> - Înțelege elevul ce se așteaptă de la el în respectiva situație? Ce s-a întâmplat (interacțiuni sau activități) chiar înainte să apară comportamentul țintă? - Își dă seama elevul că acel comportament este neadecvat, sau comportamentul a devenit deja un obicei? - Poate elevul să își controleze singur comportamentul sau are nevoie de ajutor? - Există situații în care elevul realizează comportamentul alternativ dezirabil? - Poate elevul realiza comportamentul dorit?

Deficitul de performare. Desemnează situațiile în care elevul are abilitatea de a realiza comportamentul dezirabil, dar nu îl realizează când anumite condiții sunt îndeplinite.

Exemplu: Un elev are abilitatea de a se așeza în bancă și de a rămâne așezat, dar nu o face când apar anumite circumstanțe (acest comportament nu îi oferă beneficiile dorite); apariția și menținerea comportamentului dezirabil este influențată de factori multipli precum:

- starea lui fiziologică (îi este foame, este obosit);
- starea lui emoțională (se simte frustrat, plictisit, furios);
- comportamentul celorlalți, nu știe ce se așteaptă de la el etc.;

Ca urmare, pentru a modifica acest comportament este necesară modificarea circumstanțelor - a antecedentelor și / sau a consecințelor comportamentului.

Întrebări care facilitează identificarea deficitului de performare
<ul style="list-style-type: none"> - Care sunt beneficiile pe care le vede elevul ca urmare a realizării comportamentului dezirabil? Vede elevul vreun beneficiu? - Știe elevul ce se așteaptă de la el în acea situație? - Știe elevul că respectivul comportament este dezirabil în acea situație? - Comportamentul neadecvat al elevului este asociat cu anumite condiții? - Există condiții pe care elevul le evită? - Există reguli, așteptări pe care elevul nu le consideră relevante deoarece nu au fost asociate cu consecințe imediate?

Instrumente de analiză a datelor despre comportamentul problematic
Fișă de integrare a comportamentului elevului într-o anumită categorie

Elev: _____
Comportament țintă: _____

	Deficit de abilitate	Deficit de performare
A obține ceva		
A evita ceva		

Graficul interpretării datelor dintr-o triplă perspectivă
Exemplu completat

Elev(a): Laura

Data:

Sursa 1	Sursa 2	Sursa 3
Graficul ABC	Interviu cu supraveghetoria de pe terenul de joacă	Ce spun cifrele?

Laura țipă la colegii ei atunci când aceștia nu fac ce spune ea. Îi lovește chiar, atunci când lucrurile nu ies așa cum și-ar dori.	Laura țipă la celelalte fete și le lovește atunci când lucrurile nu ies așa cum și-ar dori. Acest lucru se întâmplă de obicei atunci când nu este niciun adult prin preajmă.	Laura se comportă adecvat pe terenul de joacă în 73% din timp; își agresează verbal colegii în 19% din timp; își agresează fizic colegii în 8% din timp.
---	--	--

Interpretare:

1. Antecedente: *terenul de joacă, eleve implicate într-un joc supravegheat de un adult;*
2. Consecințe care mențin comportamentul: *Laura îi determină pe ceilalți să facă cum vrea ea agresându-i verbal sau fizic; ba mai mult, astfel ajunge să petreacă mai mult timp cu supraveghetoarea;*
3. Funcții ale comportamentului: *Comportamentul Laurei îi permite acesteia să obțină ceea ce dorește (chiar dacă doar pentru o perioadă foarte scurtă de timp) și să se joace cu celelalte fete. Ea crede că aceasta e o modalitate eficientă de a se integra în grup.*

Graficul interpretării datelor dintr-o triplă perspectivă

Elev(a):

Data:

Sursa 1	Sursa 2	Sursa 3

Ca urmare, identificarea funcției comportamentului care se dorește a fi schimbat (realizarea analizei funcționale) permite construirea unei strategii de intervenție prin care elevii să învețe să facă comportamente adecvate pentru a satisface nevoia lor de atenție din partea adulților și care să înlocuiască comportamentele neadecvate. În acest fel, comportamentele neadecvate nu vor mai continua să apară, deoarece elevul a învățat noi comportamente, adecvate, care îi aduc lui același beneficiu (atenția adulților).

Concluzie: Orice comportament are o funcție, iar satisfacerea acelei funcții reprezintă o consecință care are valoare de întărire (pozitivă sau negativă) și ca urmare întărește apariția sau menținerea comportamentului.

Funcția comportamentelor nu se poate schimba; putem schimba doar comportamentele care răspund aceleiași funcții, iar satisfacerea funcției va avea rol de întărire pentru noile comportamente.

Beneficii aduse de cunoașterea funcției comportamentelor pentru managementul clasei

Orice comportament se va menține atît timp cît are o funcție, indiferent de sancțiunile sau consecințele negative care îi sunt aplicate.

Pentru a reduce sau elimina acest comportament este necesar să apară un alt comportament, care are aceeași funcție. În lipsa satisfacerii funcției prin alte comportamente, comportamentul nedezirabil se va menține.

Sancțiunile sau pedepsele nu pot reduce sau elimina comportamentele în absența dezvoltării unor modalități alternative de satisfacere a funcțiilor pe care ele le au – comportamente alternative dezirabile.

Întărirea comportamentelor alternative dezirabile este principala metodă de disciplinare eficientă.

Cum putem identifica care este funcția comportamentului pe care dorim să îl schimbăm?

Analiza funcțională a comportamentului este similară unui proces de rezolvare de probleme. Aceasta cuprinde mai multe metode care au ca scop răspunsul la întrebările: De ce apare comportamentul problematic?, Care este funcția lui? Pe baza răspunsului la această întrebare putem apoi construi strategia de intervenție pentru modificarea comportamentului problematic și prevenirea reapariției lui.

Analiza funcțională a comportamentului presupune 2 pași.

Pasul 1: definirea concretă a comportamentului țintă, astfel încât mai mulți observatori să poată înregistra același lucru.

Exemplu: Ioana aruncă cu ghemotoace de hîrtie spre colegii din spate în timpul orei de română (Ioana deranjează ora de română, nu reprezintă o definiție concretă a comportamentului problematic).

Pasul 2: colectarea de date despre comportament, despre factorii care influențează apariția lui, funcțiile sale posibile.

Aceste date pot fi obținute din observarea directă a comportamentului într-un context sau mai multe contexte. Deși observația directă poate oferi informații foarte valoroase, ea poate omite multe informații care oferă explicații suplimentare asupra funcției comportamentului țintă. Pentru eficiența analizei funcționale vom prezenta în continuare metodele directe și metodele indirecte recomandate în analiza comportamentului.

Cum putem ști dacă am identificat și am definit corect comportamentele care descriu problema de disciplină?

Pentru definirea corectă a unui comportament care se dorește a fi modificat este necesară identificarea exactă a ceea ce persoana respectivă spune sau face;

Comportamente care se doresc a fi modificate pot fi

verbale (ex. injură, răspunde neintrebat)	nonverbale (se ridică din bancă, lovește colegul din față cu caietul)
reprezintă un exces (remarci ironice la adresa colegilor)	reprezintă un deficit (realizarea temelor de casă)

- ***Distincția între comportamente și stări interne (emoții: trist, furios).*** „Este supărat” nu este un comportament – acest comportament nu poate fi înregistrat obiectiv de mai mulți observatori, deoarece aceasta este o stare emoțională și fiecare observator va înregistra dacă elevul este supărat folosind propria definiție, subiectivă, asupra modului în care se comportă o persoană atunci când este supărată. Starea emoțională nu poate fi înregistrată, în schimb, exprimarea în comportamente a acestei stări emoționale poate fi înregistrată obiectiv. *De exemplu, observatorii pot înregistra dacă elevul vorbește cu colegii sau nu, dacă pleacă din clasă sau nu, dacă plange sau nu; acestea sunt comportamente.*

- ***Distincția între comportamente și alte stări (a învăța, a fi atent).*** “A fi atent” nu este un comportament - acest comportament nu poate fi înregistrat obiectiv de mai mulți observatori; comportamente care descriu starea de a fi atent sunt: pune întrebări pe marginea textului, subliniază textul, notează în caiet, continuă prompt citirea textului când este numit etc.

- ***Distincția între comportamente și atitudini (responsabil, înțelegător).*** “Responsabil” nu este un comportament - acest comportament nu poate fi înregistrat obiectiv de mai mulți observatori; comportamente care descriu atitudinea de a fi responsabil sunt: verifică dacă a luat toate obiectele care îi aparțin la plecarea din clasă, dă telefon să anunțe părinții că întârzie etc.

- ***Distincția între comportamente și rezultate (teme, curățenie).*** “Teme” nu este un comportament - acest comportament nu poate fi înregistrat obiectiv de mai mulți observatori; comportamente sunt: se așează la birou, deschide cărți, caiete, citește sarcina temă, scrie etc.

- ***Distincția între comportamente și valori (onestitate, adevăr).*** Onestitate nu este un comportament - acest comportament nu poate fi înregistrat obiectiv de mai mulți observatori; comportamente care descriu valoarea de onestitate sunt: oferă informații la cerere, face ce spune etc.

În concluzie, operaționalizarea unei probleme de disciplină înseamnă definirea ei în comportamente. Pentru operaționalizarea unei probleme de disciplină este necesar să identificăm specific ce face sau ce spune elevul, fie că este un deficit, fie că este un exces. De aceea, comportamentele identificate trebuie să indice ce face elevul, nu ce nu face și trebuie să fie desemnate prin verbe la diateza activă și la forma afirmativă.

În cele ce urmează vă prezentăm un exemplu de operaționalizare a unei probleme de disciplină și o grilă cu ajutorul căreia să verificați dacă problemele definite de dvs. sunt sau nu în termeni de comportamente.

Tabel. Operaționalizarea unei probleme de tipul “Elevul X sfidează profesorul”:

Problema de disciplină	Corect	Inc corect
Elevul X sfidează profesorul.	Tace când este întrebat. Privește spre fereastră. Se joacă cu telefonul mobil. Petrece timp cu alți colegi care au aceleași comportamente.	Nu răspunde când este întrebat. Nu se uită la profesor. Nu este atent. Se lasă influențat de alți colegi care au atitudine negativă față de profesor.

Tabel. Exemple de verbe la diateza activă, care descriu acțiuni, aflate în exces sau în deficit, direct observabile:

(Ce face elevul, NU ce nu face)

Subliniază cu creionul	Arată cu degetul	Deschide ușa cu piciorul
Repetă	Numără	Tranțește
Scrie	Strigă porecle	Scrie mesaje pe telefon
Completează	Se ridică	Se machează
Șterge	Merge	Citește ziare / reviste
Vorbește	Aleargă	Lovește cu pumnii
Se întoarce cu spatele	Intarzie	Lovește cu picioarele
Cere	Injură, precum “...”	Pune
Întrebă	Da	Ia

Tabel. Ce sunt și ce nu sunt comportamentele.

Ce sunt comportamentele	Ce nu sunt comportamentele
1. sunt acțiuni observabile ale unei persoane; dacă doi observatori sunt în proximitatea persoanei pot înregistra același lucru.	1. nu sunt etichete de tipul: corect, cuminte, creativ, comunicativ, politicos, leneș etc.
2. sunt acțiuni măsurabile, tocmai pentru că pot fi observate; se pot înregistra caracteristici precum frecvență pe unitatea de timp stabilită, durată, intensitate, latență.	2. nu sunt atitudini de tipul: responsabil, proactiv, înțelegător, cooperativ etc.
3. se învață, deci se pot modifica; de exemplu, învăț să anunț profesorul că nu m-am pregătit (să mă scuz) ca metodă de a nu fi ascultat în acea zi.	3. nu sunt stări de tipul: a dormi, a sta pe scaun, a învăța sau stări emoționale
4. sunt predictibile, adică pot fi anticipate; de exemplu, anticipez că se va scuza că nu s-a pregătit, ori de câte ori dorește să nu fie ascultat.	4. nu sunt valori de tipul: spirit de familie, parteneriat, onestitate, adevăr etc.
5. sunt guvernate de legi care pot fi cunoscute și aplicate în situații de muncă și de viață personală pentru modificarea comportamentelor.	5. nu sunt rezultate de tipul: mâncare, teme, desene, curat / curățenie.

Ce înseamnă comportament problematic în clasă ?

În orice școală sau în orice clasă de elevi putem vedea multe comportamente care ne deranjează. Dacă ar fi să avem o reacție pentru fiecare comportament pe care îl vedem sau să le gestionăm pe toate, atunci întregul nostru timp profesional și personal ar putea fi consumat de acest lucru. Ca urmare este nevoie să decidem asupra căror comportamente este important să intervenim pentru a le modifica.

Cum putem decide care cum comportamentele problematice care trebuie reduse cu necesitate și care sunt comportamentele care țin de specificul vârstei sau alți factori și care nu necesită o intervenție urgentă? Studiile de psihologia copilului oferă o serie de indici care ne ajută să decidem care comportamente sunt problematice și trebuie gestionate și care nu.

Comportamente problematice sunt:

Comportamentele care pun copilul sau pe alții în pericol (periclitează sănătatea fizică sau emoțională).

Comportamentele necompliante față de așteptările și cerințele rezonabile ale adultului, adică comportamente care fac dificilă desfășurarea procesului de predare-învățare în clasă.

Comportamentele care interferează cu menținerea relațiilor sociale pozitive.

Ce facem când apar comportamentele problematice în clasă?

De multe ori, gestionăm situațiile problematice prin reacția noastră spontană la comportamentul copilului. Această reacție nu ia în considerare modul în care va fi afectat comportamentul copilului / al celorlalți elevi.

În orice situație de disciplinare există 3 variabile: profesorul; elevul care face comportamentul problematic; ceilalți elevi din clasă.

Singura variabilă pe care profesorul o poate utiliza / controla este propriul său comportament. Comportamentul profesorului decide dacă situația este sau nu controlată. De aceea este important ca profesorul să știe ce comportament să aleagă ca răspuns la o situație problematică, astfel încât celelalte 2 variabile implicate – elevul care a făcut comportamentul problematic și ceilalți elevi din clasă - să fie influențate în mod pozitiv, eficient.

Când apare un comportament problematic, profesorul răspunde în funcție de modul cum își explică / interpretează respectivul comportament. Ceea ce gândim despre comportamentul problematic influențează ceea ce facem în consecință.

Exemplu: Dacă consider că elevul răspunde neîntrebat pentru că nu mă respectă, mă voi enerva și îl voi amenința că îl dau afară dacă nu învață să ridice mâna. Dacă consider că răspunde neîntrebat pentru că dorește să arate că s-a pregătit pentru oră, îi voi zâmbi îngăduitor și îi voi cere să îmi lase și pe ceilalți să se gândească la răspuns.

Cu alte cuvinte, la același comportament problematic al unui elev putem reacționa diferit în funcție de explicația pe care o atribuim aceluia comportament.

Tabelul de mai jos prezintă alte exemple de explicații pe care le putem avea pentru comportamentele elevilor și urmările lor (ce suntem tentați să facem și ce efect are acest lucru asupra elevului).

Tabel. Ce gândim de obicei și cum reacționăm la comportamentele problematice ale copiilor.

“Elevul e rău”	
Când gândește astfel, profesorul are tendința: <ul style="list-style-type: none">• să eticheteze ca și “rău” copilul, în fața clasei sau a părinților;• să pună pe seama elevului orice rezultat negativ;• să folosească metode autoritare de disciplinare;• să evite să încerce noi metode de disciplinare;• să nu aprecieze progresele mici ale elevului, să ignore comportamentele adecvate ale acestuia;• să generalizeze această etichetă și asupra performanței academice a elevului (elevul devine “rău” și la învățătură)	Consecințe pentru elev: <ul style="list-style-type: none">• crede el însuși că este rău și acest lucru nu se poate schimba;• pune pe seama acestui lucru orice comportament pe care îl face;• stima de sine poate fi afectată;• performanța academică poate scădea;• interesul elevului față de tot ce se întâmplă în clasă este scăzut.

“Elevul nu mă respectă”	
<p>Cînd gîndește astfel, profesorul are tendința:</p> <ul style="list-style-type: none"> •să considere orice comportament problematic al elevului ca o confirmare a acestei convingeri; •are o reacție emoțională mai puternică atunci cînd elevul face un comportament problematic – se enervează, se înfurie, se întristează etc. •să pedepsească elevul pentru ca nu a fost respectuos (scăderea notei, scăderea notei la purtare, scos afară din clasă etc.). 	<p>Consecințe pentru elev:</p> <ul style="list-style-type: none"> •se simte neînțeles; •se simte marginalizat; •scade performanța academică la obiectul respectiv; •învață că relaționarea cu adulții este dificilă ;
“Elevul nu a înțeles ce am spus”	
<p>Cînd gîndește astfel, profesorul are tendința:</p> <ul style="list-style-type: none"> •de a merge la elev și de a-i repeta; •de a verifica dacă a înțeles sarcina; •de a-l întreba dacă o poate face; •de a-l întreba cu ce va începe pentru realizarea ei; •de a-i preciza elevului momentul cînd trebuie să se apuce de sarcină și momentul în care trebuie să o finalizeze. 	<p>Consecințe pentru elev:</p> <ul style="list-style-type: none"> •se simte important și respectat că profesorul îi acordă atenție individual; •se simte motivat să se apuce de sarcină; •are o atitudine pozitivă față de relația cu profesorul; •își dezvoltă o preferință specială pentru obiectul de studiu respectiv.

Din interacțiunea cu elevii și experiența noastră didactică ne-am format diferite explicații despre motivele pentru care elevii fac anumite comportamente. Unele dintre aceste explicații pot fi generalizate, altele nu.

Dacă explicația pe care o dăm unui comportament problematic este cea reală, atunci, efectele reacției noastre sunt benefice pentru elev, pentru rezolvarea pe termen lung a problemei de disciplină și pentru menținerea relației de respect și încredere reciprocă cu elevul.

De ce apar și se mențin comportamentele problematice?

Cele mai multe comportamente le învățăm observând că alții le fac. Primul pas atunci cînd învățăm să facem un comportament este să încercăm să îl facem și noi. Dacă vom continua sau nu să facem respectivul comportament depinde de efectele pe care propriul nostru comportament le produce asupra noastră.

În concluzie comportamentele apar și se mențin, datorită consecințelor pozitive și imediate care le urmează.

Principiu 1:

Dacă un comportament apare și este urmat de consecințe pozitive imediate, apariția comportamentului în viitor este întărită. Spunem că un comportament este întărit de consecințele sale imediate atunci cînd crește probabilitatea apariției lui în viitor.

Același principiu se aplică și pentru comportamentele copiilor.

Exemplu: Un elev care nu știe răspunsul la o întrebare dată de profesor în clasă, îl întreabă pe colegul de bancă. Comportamentul de a întreba colegul de bancă este urmat de beneficii imediate: răspunsul corect al colegului la întrebare, evitarea stării neplăcute de a nu cunoaște răspunsul. Acest comportament va continua atît timp cît va fi urmat de răspunsurile corecte ale colegului și se va opri în situația în care va fi urmat de refuzul colegului de a răspunde la întrebare sau de obținerea unor răspunsuri greșite.

Comportament	consecință
--------------	------------

Întreabă colegul de bancă.

(și imediat)

Obține răspunsul corect.

Evită starea neplăcută de a nu ști răspunsul.

Comportamentul de a întreba colegul de bancă este mult mai probabil să apară în viitor.

În concluzie: Comportamentele apar și se mențin datorită consecințelor pozitive și imediate care le urmează. Aceste consecințe pozitive și imediate se numesc întăriri și putem spune că comportamentele sunt întărite de consecințele lor pozitive imediate.

Putem împărți consecințele pozitive imediate ale comportamentelor în două categorii în funcție de beneficiul pe care îl aduc persoanei care face comportamentul:

- îi oferă ceva ce își dorește;
- îl scapă de ceva ce nu își dorește.

Consecințe pozitive imediate	Tipuri de întăriri
Oferă ceva ce își dorește.	Întărire pozitivă (se obține ceva)
Scapă de ceva ce nu își dorește.	Întărire negativă (se elimină ceva)

Beneficii aduse de cunoașterea întăririlor pentru managementul clasei

Dacă comportamentele problematice apar și se mențin datorită consecințelor pozitive imediate care le urmează, atunci eliminarea consecințelor pozitive imediate va determina reducerea sau eliminarea acestor comportamente.

Metodele de eliminare a consecințelor pozitive și imediate reduc apariția comportamentele problematice pe termen lung și permit înlocuirea lor cu comportamentele dorite.

Principiu 2:

Consecințele imediate modifică comportamentul. Consecințele pe termen lung nu modifică comportamentul.

Același principiu se aplică și pentru comportamentele copiilor.

Exemplu: Un elev, care nu a învățat și este la o lucrare de control, copiază. Acest comportament îl ajută pe elev să reducă starea emoțională neplăcută, precum teamă, rușine. Ca urmare, comportamentul de a copia este întărit de consecințele sale imediate. Consecințele imediate sunt sigure, certe. Cele pe termen lung sau viitoare sunt probabile, adică este posibil să fie prins copiind și sancționat, dar nu este sigur. Consecințele pozitive imediate urmează de fiecare dată comportamentul de a copia, pe când cele pe termen lung nu. De asemenea, scurgerea timpului scade probabilitatea ca acele consecințe negative să fie asociate cu comportamentul. Ele sunt mai degrabă asociate cu alte aspecte care le preced imediat: colegii foșnesc prea tare, profesorul s-a apropiat prea mult de bancă.

Tabel. Analiza consecințelor unui comportament negativ.

Comportament	Consecințe	Pozitive/ Negative	Imediate / Viitoare	Imediate / Certe /Incerte = Uncertain*
Copiază la lucrare	Primește nota 1 pentru ca a copiat.	N	V	U
	Este muștrat de către profesor	N	V	U
	Se simte bine pentru ca a aflat rezolvarea la problema/sarcina din lucrare.	P	I	C
	Este muștrat de către părinți.	N	V	U
	Este muștrat de către părinți.	P	I	C

* pentru formarea acronimului care descrie tipul consecinței utilizăm pentru „incert”, echivalentul în limba engleză, „uncertain”.

- PIC – pozitive imediate certe
- NIC – negative imediate certe
- PIU – pozitive imediate uncertain (incerte)
- NIU – negative imediate uncertain (incerte)
- PVC – pozitive viitoare certe
- NVC – negative viitoare certe
- NVU – negative viitoare uncertain (incerte)
- PVI – pozitive viitoare uncertain (incerte)

Tabel. Consecințele imediate pozitive au cel mai puternic efect asupra comportamentelor.

PIC NIC	PIU	PVC NVC NIU	NVU PVU
Consecințele cu efectul cel mai puternic		Consecințele cu efectul cel mai slab	

De ce ne ajută să înțelegem cauzele comportamentelor problematice?

- Evităm să blamăm elevul pentru situația dificilă în care ne aflăm;
- Evităm să ne blamăm pe noi înșine pentru situația dificilă;
- Alegem metodele cele mai eficiente de intervenție;
- Găsim o modalitate de intervenție pe termen lung, nu doar o reacție de moment;
- Evităm să reacționăm “personal”.

Cînd reacționează “personal” la un comportament problematic, comportamentul profesorului mai degrabă constituie o pedeapsă pentru elev.

Exemple de astfel de reacții:

- ridicarea tonului, țipat;
- ironii și glume la adresa elevului, sarcasm;
- profesorul se supără pe elev;
- scoaterea elevului în fața clasei;
- “mîinile sus”.. “în picioare”..;
- pedepse corporale;
- dezaprobarea excesivă;
- scăderea notei (la purtare sau la obiectul predat);
- atitudine superioară de tipul “eu hotărăsc aici”, “am ultimul cuvânt de spus”;
- implicarea altor persoane – “chem directorul”, “mergem la director”, “chemăm părinții la școală”;
- amintirea greșelilor anterioare și pedepsirea lor din nou;
- acuzații la adresa elevului;
- imitarea elevului;
- compararea elevului cu alți elevi sau cu frații lui.

Cum construim ipoteza de lucru pentru modificarea comportamentului problematic?

După încadrarea comportamentului într-o anumită categorie, este necesară continuarea analizei datelor colectate pentru a construi ipoteza asupra funcției comportamentului și asupra factorilor de menținere.

Ipoteza de lucru, care ghidează planul de intervenție, face o predicție despre circumstanțele (contextul fizic sau social) în care este cel mai probabil să apară comportamentul, precum și asupra funcției comportamentului și consecințelor care îl mențin.

Ipoteza de lucru este un sumar concis al informațiilor colectate despre comportament și are ca scop oferirea indiciilor pentru planul de intervenție.

Implementarea lui va reprezenta modalitatea de testare a ipotezei:

- dacă metodele de intervenție aplicate reduc comportamentul problematic, atunci înseamnă că ipoteza formulată a fost corectă;

- dacă metodele de intervenție aplicate nu reduc comportamentul problematic, atunci înseamnă că ipoteza formulată nu a fost corectă; se recurge la colectarea de noi date și la formularea unei noi ipoteze.

Ipoteza de lucru descrie o relație de contingență între comportament, antecedente și consecințe, de tipul:

Cînd apare X	Elevul face Y	Cu scopul de a obține Z
--------------	---------------	-------------------------

Exemple de ipoteze de lucru:

1. *Cornel înjură în timpul orelor de lectură, cînd este numit să citească cu glas tare. Este mai probabil ca el să înjure dacă ora de lectură este prima oră și Cornel nu a luat micul dejun sau a fost adus la școală de unul dintre părinți (de obicei îl aduc bunicii).*

Comportamentul se oprește cînd i se cere să se așeze. Motivul principal pentru care apare comportamentul este evitarea sarcinii primite.

2. *Cînd nu obține obiectul pe care îl dorește de la colegi, Maria le inventează nume urite și îi strigă așa. Comportamentul Mariei se oprește cînd obține obiectul dorit. Motivul principal pentru care comportamentul apare este obținerea de obiecte.*

După definirea clară a ipotezei de lucru, putem stabili obiective și modalitățile de intervenție pentru reducerea comportamentului problematic și înlocuirea lui cu un comportament dezirabil.

Instrumente de construire a ipotezei de lucru și a planului de intervenție

Fișă - “Traseul” problemei de comportament

Elev(a): Laura B. Clasa: a IV-a Școala: Școala generală nr. X Data: 6 octombrie

Perioada: 10:15 – 10:30 am

Contextul: recreație

Context	Antecedente care declanșează comportamentul	Comportamentul Problematic	Consecințe care mențin comportamentul
Terenul de joacă Joc liber	Laura o vede pe Dana cu mingea la ora de sport	Laura îi cere Danei mingea, Dana o refuză, așa că Laura îi smulge mingea și o trânteste pe Dana la pământ.	Cu mingea în brațe, Laura o caută pe prietena ei, Mihaela, cu care se joacă până când sună clopoțelul de intrare la ora următoare. Dana se așază singură pe un leagăn de pe terenul de joacă, prea speriată pentru a-i spune ceva supraveghetorei.

Fișă de interviu pentru analiza funcțională a comportamentului și stabilirea priorităților intervenției comportamentale

Intervievator: D-na (nul) X

Data:

Elev(ă): Laura

Persoana interviuată: D-na(ul) Y

Funcția:

Supraveghetor

1. *Descrieti comportamentul avut în vedere. Laura se înfurie pe terenul de joacă și țipa la celelalte fete. Uneori le lovește. Nici unul dintre copii nu vrea să se joace cu ea.*

2. *Cît de frecvent apare acest comportament? Zilnic (o dată pe zi)*

Cît de mult durează? O supraveghez și o opresc înainte ca lucrurile să scape de sub control (să lovească).

Cît de intens este comportamentul? Îi lovește pe ceilalți copii atît de tare încît le produce vînătăi.

3. *Ce se întîmplă atunci cînd apare comportamentul? Laura vrea să se joace cu copiii care sunt deja implicați în joc.*

4. Când / Unde este cel mai probabil / puțin probabil să apară comportamentul? *Cel mai probabil apare pe terenul de joacă, cel mai puțin probabil acasă, în camera ei.*

5. În preajma cui este cel mai probabil / puțin probabil să apară comportamentul? *De obicei, în preajma altor fete. Nu îmi amintesc să se fi bătut cu un băiat.*

6. Care sunt condițiile care ar putea determina producerea comportamentului? *Lucrurile nu ies așa cum vrea Laura.*

7. După ce vă puteți da seama că, comportamentul este pe cale să se producă? *De obicei, țipa înainte de a lovi.*

8. Ce se întâmplă de obicei, după producerea comportamentului? Descrieți ceea ce se întâmplă având în vedere reacțiile adulților și colegilor. *Când începe să țipe, de obicei o țin lângă mine o perioadă de timp. Dacă lovește, o trimit în clasă. Dacă doar îi înghiontește sau îi împinge pe colegi, o țin lângă mine.*

9. Care este funcția comportamentului? Cu alte cuvinte, de ce credeți că Laura se comportă în felul acesta? Ce obține sau ce evită Laura prin acest comportament? *Cred că o ajută să facă astfel încât totul să iasă cum vrea ea.*

10. Ce alte comportamente adecvate contextului social ar putea să servească aceleiași funcții? *Ea trebuie să învețe să își aștepte rîndul, să îi roage frumos pe cei din jur atunci când vrea ceva și să își controleze reacțiile. De asemenea, trebuie să învețe să își facă prieteni, deoarece nimeni nu vrea să se joace cu ea.*

12. Cine ar trebui să fie implicat în construirea și implementarea unui plan de intervenție? *Cred că eu ar trebui să mă implic. Eu petrec mult timp cu ea aici. De asemenea, d-l X pare să o stăpîneasca bine atunci când ne aflăm în sala de mese.*

11. Ce alte informații ar putea să contribuie la construirea unui plan de intervenție eficient? (de exemplu, în ce contexte nu apare comportamentul)? *Se comportă adecvat atunci când vorbește cu mine sau când e implicată în activități pe care eu le supraveghez.*

Metode recomandate în analiza comportamentului și identificarea cauzelor acestuia
Procedurile de analiză funcțională a comportamentului pot fi clasificate în 3 mari categorii: directe (observația), indirecte (interviul), și manipulările experimentale. În general formele directe de analiză funcțională a comportamentului oferă informații mai valide. De pildă, la elevii cu manifestări exteriorizante de comportament dau dovadă pe de o parte de: (a) excese comportamentale cum ar fi: încălcarea regulilor, agresivitate, contrazicere, distrugerea proprietății și comportamente distructive, iar pe de altă parte de deficite comportamentale, cum ar fi: neîndeplinirea sarcinilor, auto-gestionare problematică, abilități sociale reduse și performanțe școlare slabe (Hinshaw și Anderson, 1996). Adesea, aceste comportamente sunt observate la frecvențe mari de apariție și intensități mici. Ele au un impact cumulativ semnificative în timp. Elevii care prezintă dificultăți în îndeplinirea sarcinile academice sau sociale solicitate în clasă, frecvent manifestă excese comportamentale, pentru a evada din acest mediu.

1. Observația directă- este o componentă necesară pentru analiza elevilor cu manifestări comportamentale inadecvate. În cazul comportamentelor cu apariții frecvente, intensitate mică și durată mare (ex. neîndeplinirea sarcinii, ridicarea din bancă, gălăgie în clasă), există câteva proceduri de observație directă a comportamentului. În cazul observației directe, profesorul observă și înregistrează performanța copilului în concordanță cu definițiile operaționale ale unor

comportamente „țintă” specifice. Metoda observării unor colegi aleși întâmplător ai elevului vizat a fost de asemenea folosită pentru a oferi criterii adiționale cu scopul de a evalua contextul unui comportament precum și eficacitatea unei intervenții. Alessi (1980) a descris pentru prima oară Modelul Răspunsului Discrepant prin reducerea discrepanței dintre probleme comportamentale specifice și ceea ce se consideră a fi comportament normal în clasă. Observarea elevului vizat printr-o comparație cu alți elevi din aceeași clasă, oferă profesorului un cadru normativ pentru a compara datele obținute la elevul vizat.

Câțiva factori sunt asociați cu folosirea corectă a metodei de colectare de date prin observație directă:

- Folosirea intervalelor scurte (5-10 secunde) pe o perioadă de minim 15 minute s-a dovedit a fi mai precisă decât simplele estimări globale a claselor de comportamente cum ar fi: gălăgie în clasă, ridicarea din bancă sau neîndeplinirea sarcinilor.

- Importanța simplității în codarea comportamentelor a fost de asemenea bine stabilită, în special când componente cu frecvență mare sunt folosite pentru a oferi un index de analiză de genul sarcină achitată contra sarcină neachitată.

- Codarea trebuie de asemenea să fie destul de cuprinzătoare încât să permită discriminarea elevilor vizați față de grupul de referință. Pentru validarea unui cod de observație într-o clasă, în cazul elevilor cu afecțiuni exteriorizante, Buttler (1990) a identificat o măsură generală (globală pe achitarea sarcinii) și cinci componente specifice contrare (vorbitul în timpul orei, deplasarea de locul desemnat, inactivitate, nesupunere și joaca cu diferite obiecte).

2. Auto-monitorizarea- constă într-o observare sistematică a propriului comportament. Cei mai mulți oameni nu sunt complet conștienți de momentul, forma, impactul comportamentelor pe care le manifestă. Comportamentele habituale sunt automate. Cu toate acestea, simpla observarea atentă a propriului comportament poate duce la modificări ale acestuia.

Motivele pentru care auto-monitorizarea aduce schimbări în comportament nu sunt înțelese în totalitate. Informația obținută în urma unor autoobservații atente poate asigura un feed-back important despre comportamentul propriu. Auto-monitorizarea poate fi eficace prin faptul că actul observației în sine are funcții de întărire sau de sancțiune. De exemplu, pentru individul care înregistrează comportamentul de studiu pe parcursul mai multor ore fiecare oră notată poate constitui o întărire. În acest caz, actul de monitorizare are funcție de întărire a propriului comportament.

Cercetările au arătat ca auto-inregistrarea comportamentului poate influența fumatul, unele manifestări agresive, rosul unghiilor.

3. Interviu. Intervievarea directă a elevului poate aduce informații utile cu privire la propria percepție a performanțelor lui școlare și a potențialilor factori, care contribuie la deficitul performanțelor sale școlare. Pe baza interviului se pot obține informații despre variabilele ecologice care influențează performanțele școlare (Shapiro & Ager, 1992). Interviu oferă informații relevante cu privire la anumiți factori precedenți care ar putea influența comportamentul problematic. În acest sens pot fi consultați părinții sau chiar elevul cu privire la persoane, activități sau factori ai mediului înconjurător care ar putea cauza apariția comportamentului vizat. A doua componentă se concentrează pe consecințele care succed comportamentului. Pot fi adresate întrebări în legătură cu reacțiile colegilor, posibila evitare a unor îndatoriri sau căutarea unor senzații. Colectarea informațiilor referitoare la excese/deficite, antecedente și consecințe este necesară pentru a formula ipoteze privind motivațiile elevului, care odată depistate pot duce la proiectarea de modalități efective prin intermediul cărora să intervină profesorul.

4. Analiza exceselor comportamentale. Elevii cu manifestări de conduită exteriorizante dau dovadă adesea de un comportament disruptiv într-o varietate de contexte: în clasă precum și acasă sau în comunitate. Aceste excese sunt adesea direcționate spre mediul extern (adulți, colegi sau obiecte) sub formă de: nesupunere, enervare bruscă și fără motiv, încăierare, ceartă, agresiune verbală sau fizică. Deși excesele comportamentale sunt tipic caracterizate de: frecvență

mare de apariție, durată mare și intensitate înaltă, sunt posibile și combinații variate (ex. frecvență mică de apariție, intensitate mare și durată mică; frecvență mare, intensitate mică și durată mare, etc.). Analiza funcțională a comportamentului trebuie să anticipeze potențiala varietate și gamă acestor trăsături pentru a potrivi comportamentele țintă și metoda de analiză.

5. Metoda ABC Altă metodă de pentru a analiza problemele comportamentale ale elevilor este metoda ABC. Această metodă presupune descrierea unui comportament observabil și înregistrarea evenimentelor care îl precedă (antecedente) și care îl urmează (consecință). Metoda ABC a fost descrisă pentru prima dată de Bijou (1968) ca un mijloc de a analiza detaliat a comportamentului, prin evaluarea contextului în care acesta apare. Astfel, observarea comportamentului se realizează simultan cu înregistrarea evenimentelor antecedente și consecvente.

Metoda ABC se bazează pe supoziția că, un anumit context oferă stimuli atât pentru inițierea comportamentului cât și pentru menținerea acestuia în timp. Deși datele obținute prin metoda ABC creează ipoteze despre potențiale relații dintre comportamentele specifice și evenimente înconjurătoare, aceste ipoteze sunt dovedite sau nu. În schimb, aceste ipoteze sunt testate mai târziu prin manipulări experimentale.

Datele privind antecedente, consecințe sau chiar despre comportament au scopul de a identifica ce s-a petrecut înainte de apariția comportamentului nedorit și ce s-a întâmplat după. În acest fel se urmărește înțelegerea funcției pe care o are un comportament particular și ce intervenții sunt cele mai eficiente.

Tabelul 1 prezintă o serie de comportamente cu antecedentele consecințele lor.

Tabelul 1

Profesorul pune o întrebare	Elevul răspunde corect	Profesorul laudă elevul
Profesorul răspunde la telefon	Elevul face comentarii obscene	Profesorul îl dă afară din clasă
Profesorul spune: "Alte întrebări"?	Elevul întreabă: "De ce este cerul întunecat noaptea"?	Clasa râde.

O metodă eficientă de înregistrare a informații despre comportamentul disfuncțional este **6. analiza ABC**. Această metodă presupune înregistrarea informațiilor privind consecințele comportamentelor (de exemplu: întăriri pozitive și negative), antecedentele și comportamentele alternative (de ex: înlocuitori pentru comportamente inadecvate). Ca parte a evaluării comportamentului funcțional variat pentru elevii cu probleme de comportament exteriorizate, fișa de evaluare ABC permite de asemenea înregistrarea deficitelor comportamentale, care are rol important în determinarea intervențiilor necesare pentru implementarea reducerii exceselor comportamentale.

Numele Elevului: _____ Data: _____ Locul: _____

A Antecedente – stimuli situații care preced comportamentul

Perioada de timp _____

Persoane _____

Locul _____

Evenimente _____

Alte comportamente _____

Timpu de relaxare _____

B Comportament – specific, observabil, obiectiv

În exces _____

În deficit _____

C Consecințe – ceea ce urmează/succede comportamentului

pedepse _____

întăriri pozitive _____
 atenția _____
 întăriri tangibile _____
 întăriri senzoriale _____
 întăriri negative _____
 evadarea din sarcină _____
 evitarea _____
 R Comportament complementar _____
 Comentarii _____

Figura . Fișa de evaluare ABC

7. Antecedentele includ acei factori și situații care preced producerea comportamentelor indezirabile. Ne referim la locul unde se produce un comportament, dat fiind faptul că de multe ori există asociații foarte puternice între locație și comportament, momentele și circumstanțele în care e mai probabil să survină comportamentul, și la expectanțele pe care le are elevul față de ce va urma după execuția comportamentului. Însă, examinarea antecedentelor poate să ignore momentele în care comportamentul elevului a fost pozitiv. Dacă această perioadă este trecută cu vederea, dascălul poate omite analiza factorilor relevanți care întăresc comportamentul pozitiv. În observarea evenimentelor trebuie făcută delimitarea între întâmplări accidentale și stări comportamentale.

Pași în evaluarea funcțională a comportamentului

Procesul de evaluare a comportamentului poate varia în funcție de specificul elevului. Totuși există câteva repere utile de care se poate ține seama în acest tip de evaluare:

1. Identificarea comportamentelor dezadaptative specifice.
2. Determinarea locațiilor unde se produc/nu se produc comportamentele vizate.

Identificarea elementelor care inițiază/precipită producerea acestor comportamente. În acest sens se pot formula câteva întrebări:

- Ce anume este specific mediilor în care comportamentul nu se produce?
- Ce este diferit în cazul situațiilor în care problemele de comportament se manifestă?
- Pot fi comportamentele nepotrivite legate de relația profesor-elev?
- Poate numărul de elevi sau suprasolicitarea să cauzeze problemele constatate?
- Poate momentul zilei sau starea de spirit a elevului să-i afecteze comportamentul?
- A existat vreo problemă sau dezacord înainte de începerea orei pe hol?
- Există anumite circumstanțe sau un loc anume unde probabilitatea de a apare acel comportament este mai mare?
- Ce fel de evenimente par să fie suportul problemelor de comportament?

3. Colectarea datelor referitoare la performanțele elevului (nu doar cele școlare) din cât mai multe surse posibil.

4. formularea unor ipoteze privind motivele care susțin problemele comportamentale (funcția comportamentelor). O ipoteză este o predicție chibzuită întemeiată pe date. Ea ajută la precizarea locului unde apar comportamentele și motivul probabil al apariției acestora și a locului și motivului pentru care acestea nu apar în alte situații.

5. Identificarea altor comportamente care pot îndeplini aceeași funcție pentru elev (comportamente alternative), dar care sunt adaptative.

6. Testarea ipotezei pe baza unor intervenții comportamentale pozitive.
7. Evaluarea succesului intervențiilor. Schimbarea sau ameliorarea acestora după caz.

Exemple practice de aplicare în analiza comportamentului și identificarea cauzelor acestuia

Metode directe de realizare a analizei funcționale

Pentru a identifica corect funcția unui comportament este necesar să cunoaștem factorii care influențează apariția lui. Așa cum mai văzut mai sus, un factor care influențează în mod

esențial apariția și menținerea comportamentelor este reprezentat de consecințele sale imediate, pozitive.

Ca urmare, **observarea directă** a unui comportament presupune identificarea consecințelor sale imediate.

Exemplu: Pentru un comportament disruptiv în timpul orei, putem defini comportamentul și identifica consecințele imediate de mai jos.

Care este funcția comportamentului? Ce obține sau evită Andrei prin comportamentul lui?

Comportamentul	Consecințele imediate
Andrei agită mâinile în aer și scoate sunete ciudate la urechea colegului de bancă.	Profesoara merge către Andrei și îi cere să se liniștească. Toți colegii îl privesc pe Andrei și râd înăbușit.

Întrebări care facilitează identificarea consecințelor imediate ale comportamentului:

- Ce se întâmplă după apariția comportamentului țintă?
- Ce faci când apare comportamentul țintă?
- Ce fac ceilalți când apare comportamentul țintă?
- Ce se schimbă după apariția comportamentului țintă?
- Ce obține copilul după sau în timp ce face comportamentul țintă?
- Ce evită sau din ce scapă copilul ca urmare a realizării comportamentului țintă?

Identificarea consecințelor ne oferă informații utile pentru a putea descrie funcția comportamentului. Alături de acestea, descrierea situației sau a contextului în care comportamentul apare ne permite înțelegerea acurată a funcției comportamentului și ne oferă sugestii de prevenție și intervenție.

Același comportament poate avea funcții diferite în funcție de contextul în care apare sau de aspectele care îl preced (antecedente).

Exemplu: Un elev își schimbă locul în bancă, se mută cu altcineva. Consecințele acestui comportament care fac ca el să apară și să se mențină pot fi diferite: evită neplăcerile produse de celălalt coleg de bancă, primește informații de la noul coleg etc.

Putem identifica exact funcția comportamentului dacă descriem antecedentele sale.

Exemplu: Se anunță lucrare de control și elevul își mută locul în bancă. Aceste antecedente ne oferă alte repere pentru identificarea funcției comportamentului, față de situația în care comportamentul ar fi precedat de alte antecedente, precum geamul clasei s-a stricat și rămâne permanent deschis sau colegii de bancă s-au certat de la o carte.

Antecedentele se referă la situațiile, evenimentele, circumstanțele în care apare comportamentul.

Antecedentele unui comportament oferă informații despre circumstanțele în care comportamentul țintă a fost întărit și circumstanțele în care respectivul comportament nu a fost întărit. Această informație este utilă în construirea strategiei de modificare a comportamentului, deoarece antecedentele influențează apariția unui comportament.

Principiul 3:

Un comportament continuă să apară în situațiile în care a fost întărit în trecut, și nu mai apare în situațiile în care nu a fost întărit în trecut.

Asocierea antecedentelor cu anumite consecințe (pozitive sau negative) crește sau scade probabilitatea apariției unor comportamente.

Un exemplu frecvent întâlnit este reprezentat de diferențele în comportamentul elevilor din unele ore față de altele. Comportamentul de a citi suplimentar sau de a se pregăti pentru oră al elevilor este diferit în funcție de antecedente, deoarece ele au fost asociate în mod repetat cu o anumite consecințe.

Antecedente	Comportament	Consecințe
-------------	--------------	------------

Profesorul de română este prezent.

Elevii se pregătesc pentru oră (dezirabil).

Profesorul verifică temele, identifică și apreciază progresele.

Profesorul de matematică este prezent.

Elevii se pregătesc pentru oră (în deficit, nedezirabil).

Profesorul verifică temele, identifică și critică / pedepsește greșelile.

Acest principiu se aplică și pentru alte comportamente ale copiilor.

Exemplu: De câte ori Alexandra vrea bani de buzunar suplimentari și îi cere mamei, mama îi oferă bani în plus (consecință imediată pozitivă). Când vrea bani de buzunar suplimentari și îi cere tatălui, tatăl nu îi oferă nici un ban în plus. Ca urmare, Alexandra cere de obicei bani de buzunar suplimentari mamei și nu tatălui.

Comportamentul de a cere bani de buzunar suplimentari a fost întărit într-o situație (cu mama) și nu a fost întărit în altă situație (cu tata). De aceea, comportamentul continuă să apară în situația în care a fost întărit și nu mai apare în situația în care nu a fost întărit. Spunem că antecedentele fac mai probabilă apariția unui comportament dacă se asociază cu consecințe imediate pozitive ca urmare a realizării comportamentului.

Antecedente	Comportament	Consecințe
-------------	--------------	------------

Mama este prezentă.

Alexandra cere bani.

Alexandra obține bani.

Tata este prezent.

Alexandra cere bani.

Alexandra nu obține bani.

Alexandra îi cere bani mamei în viitor și nu îi mai cere tatălui.

Ca urmare, pentru realizarea analizei funcționale a unui comportament este necesar să identificăm și antecedentele care preced imediat comportamentul (ce se întâmplă imediat înainte ca respectivul comportament să apară).

Exemplu: Pentru un comportamentul disruptiv al lui Andrei din timpul orei, analiza funcțională completă arată astfel: Care este funcția comportamentului? Ce obține sau evită Andrei prin comportamentul lui?

Antecedentele imediate	Comportamentul	Consecințele Imediate
------------------------	----------------	-----------------------

Stă în ultima bancă. Profesoara este în partea din față a clasei. Este primită o sarcină de lucru. Elevii lucrează sarcina. Profesoara îi ajută pe alți elevi la sarcina primită.	Andrei agită mâinile în aer și scoate sunete ciudate la urechea colegului de banc	Profesoara merge către Andrei și îi cere să se liniștească. Toți colegii îl privesc pe Andrei și râd înăbușit
---	---	--

Funcția comportamentului este de a obține atenția profesoarei și / a colegilor.

Întrebări care facilitează identificarea antecedentelor imediate ale comportamentului:

- Când apare de obicei comportamentul țintă?
- Unde apare de obicei comportamentul țintă?
- Cine este prezent când apare comportamentul țintă?
- Ce activități sau evenimente preced apariția comportamentului țintă?
- Ce fac sau ce spun alte persoane imediat înainte de apariția comportamentului țintă?
- Ce alte comportamente face elevul chiar înainte să realizeze comportamentul țintă?
- Când, unde, cu cine și în ce circumstanțe este cel mai puțin probabil să apară comportamentul țintă?

Concluzie: Antecedentele reprezintă stimuli, evenimente, circumstanțe care preced comportamentul imediat înainte de apariția lui.

Antecedentele indică circumstanțele în care apariția comportamentului a fost întărită, adică urmată de consecințe imediate pozitive. De aceea, prezența antecedentelor crește probabilitatea reapariției comportamentului, pentru că sunt anticipate consecințele pozitive. În aceste situații spunem că, comportamentul este sub controlul stimulilor, adică este mai probabil să apară în anumite circumstanțe și mai puțin probabil să apară în alte circumstanțe.

Ca urmare, o metodă de reducere sau eliminare a unui comportament, precum și de prevenire a apariției lui este modificarea antecedentelor. Această metodă de management comportamental se numește **metoda de control a stimulilor**.

Regulile clasei reprezintă o metodă de control a stimulilor. Se stabilește în prealabil care este contextul (care sunt condițiile) pentru a obține anumite consecințe plăcute și a evita altele neplăcute.

Beneficii aduse de cunoașterea funcției comportamentelor pentru managementul clasei

Antecedentele indică circumstanțele în care apariția comportamentului a fost întărită, adică urmată de consecințe imediate pozitive.

Un comportament continuă să apară în situațiile în care a fost întărit în trecut, și nu mai apare în situațiile în care nu a fost întărit în trecut.

Modificarea antecedentelor (metoda de control a stimulilor) scade probabilitatea apariției comportamentului nedezirabil.

Metode indirecte de realizare a analizei funcționale:

Metodele indirecte se bazează pe **interviul structurat** cu alți profesori, părinți sau cu elevul. Acest interviu are ca scop obținerea de informații despre ceea ce face mai probabilă apariția comportamentului precum și despre efectele pe care comportamentul le are, odată realizat

Întrebări care pot fi adresate adulților:

- În ce contexte observați apariția comportamentului?
- Există contexte sau situații în care comportamentul nu apare?
- Cine este prezent atunci când apare comportamentul?
- Ce interacțiuni sau activități au loc chiar înainte să apară comportamentul?
- Ce se întâmplă imediat după ce apare comportamentul? Ce efecte are comportamentul?
- Puteți numi un comportament adecvat care îl poate înlocui pe cel problematic în acest context specific?

Interviul cu elevul este util pentru a identifica cum percepe el situația și ce anume l-a făcut să reacționeze în modul în care a făcut-o.

Întrebări care pot fi adresate elevului:

- Ce s-a întâmplat (interacțiuni sau activități) chiar înainte să apară comportamentul țintă?
- La ce anume te gândeați chiar înainte să faci comportamentul țintă?
- Cum te simți în timp ce faci comportamentul țintă?
- Cum te simți imediat după ce faci comportamentul țintă?
- Ce observi că se întâmplă imediat după ce faci comportamentul țintă?
- În ce fel te ajută să faci acest comportament ?

Se recomandă ca procesul de colectare a datelor pentru analiza funcțională să se realizeze în mai multe contexte pentru o mai mare validitate a datelor.

Exemplu:

- Comportamentul țintă să fie analizat în diferite contexte: în clasă, în curtea școlii, pe coridoare etc.;

- Comportamentul țintă să fie analizat în timpul unor activități diferite: individuale, de grup, frontale;

- Părinții și alți profesori sau adulți implicați în creșterea și educarea copilului să fie intervievați în legătură cu comportamentul țintă.

Instrumente utilizate pentru a identifica funcția unui comportament

Fișă de observație ABC

Exemplu completat

Numele elevei / elevului: Laura		Data observației: 10/5
Observator: D-na X		Ora: 9:40-9:55 a.m.
Activitate: comportament problematic pe terenul de joacă		
Antecedente	Comportament	Consecință
Laura se alătură unui grup de patru fete care se joacă cu mingea.	Laura așteaptă ca mingea Laura strigă: "Aruncați mingea către mine!"	Fetele îi aruncă mingea, ea o scapă, o altă fată, Ana, o prinde și o aruncă către Nicoleta.
Mingea este aruncată către Andreea din nou.	Laura strigă: "Am zis s-o arunci către mine, nesimțito!"	Andreea plânge. Laura ia mingea.
Andreea se îndepărtează cu mingea.	Laura aleargă după ea, o lovește și îi spune: "Dă-mi-o mie, fir-ar să fie!"	

Fișă de observație ABC

Numele elevei / elevului:		Data observației:
Observator:		Ora:
Activitate:		
Antecedente	Comportament	Consecință

5.2.4 Metode de modificare a comportamentelor problematice

Modificările comportamentale constau într-un set de procedee rezultate din cercetări experimentale în domeniul învățării comportamentului. Asumpția de bază este că, atâta timp cât un comportament poate fi învățat, în egală măsură el poate fi și dezvățat, utilizând metode psihologice (orice învăț are și dezvăț).

Fiecare comportament are anumite antecedente și anumite consecințe. Fără să nege importanța acestora, modificările comportamentale se centreză mai ales pe comportamentul curent (direct observabil și măsurabil), nu doar pentru că adesea el este de “neacceptat”, dar și pentru că el reprezintă singurul segment din comportamentul trecut – prezent – viitor asupra cărora putem acționa, care ne este la îndemână. Nu putem șterge episodul morții unei persoane dragi sau episodul în care am fost mușcați de un câine, dar putem acționa asupra stării depresive prezente sau asupra fricii față de câini.

Unele comportamente problematice solicită o intervenție imediată datorită pericolului pe care îl constituie pentru copil. Alte comportamente problematice necesită o abordare consistentă pe termen lung. Comportamentele problematice care se asociază cu stări emoționale foarte intense din partea elevului sau a profesorului (îngrijorare, furie, dezamăgire etc.) este recomandabil să fie gestionate după o pauză de reglare a emoțiilor.

După realizarea analizei funcționale a comportamentului, formularea ipotezei explicative și a obiectivelor de intervenție, putem alege metodele de modificare a comportamentelor problematice care sunt adecvate.

Tablelul de mai jos prezintă metodele utilizate cel mai frecvent în funcție de cauzele comportamentului:

- **Întărirea;**
- **Întărirea diferențiată;**
- **Extincția;**
- **Consecințele logice și naturale;**
- **Regulile clasei.**

Metode de modificare a comportamentelor:

	Deficit de abilitate	Deficit de performare
A obține ceva	Dezvoltarea abilității lipsă și regulile clasei până la dezvoltarea ei. Întărirea utilizării noii abilități și a celor mai mici progrese. Extincție pentru beneficii când se aplică comportamentul nedezirabil	Extincție și întărirea diferențiată. Se întărește comportamentul dezirabil, nu și cei nedezirabil. Se întărește pozitiv absența Comportamentului nedezirabil.
A evita ceva	Dezvoltarea abilității lipsă și regulile clasei până la dezvoltarea ei. Întărirea utilizării noii abilități și a celor mai mici progrese.	Extincție și întărire diferențiată. Regulile clasei.

Întărirea pozitivă. Eliminarea comportamentelor nedezirabile fără a avea o strategie de a încuraja comportamentele dezirabile nu este eficientă. Cea mai importantă parte a procesului de disciplinare o constituie asistarea elevului în achiziționarea comportamentelor dezirabile, în formarea de relații sociale pozitive și dezvoltarea simțului răspunderii și al auto-disciplinei. Comportamentele valorizate de profesor trebuie identificate și comunicate elevilor în mod specific; elevii au nevoie să afle ce se așteaptă în mod specific de la ei și să înțeleagă de ce.

Multe din comportamentele dezirabile se dezvoltă în mod natural o dată cu înaintarea în vârstă. În acest caz rolul adultului este de a le observa și a le susține / rafina. Alte comportamente nu fac parte din repertoriul natural al copilului și este important să fie dezvoltate de către adult prin metode specifice: a împărți cu alții ceea ce ai, bunele maniere, comportamentele empaticе, abilitățile de a studia, amânarea gratificării etc.

Folosim întărirea pozitivă în mod natural în diferite contexte de viață. *Exemplu: Lăudăm modul cum a gătit cineva și observăm că suntem invitați din nou la masă de către acea persoană.*

Uneori întărim pozitiv fără să vrem comportamente nedorite: cumpărăm jucăria pentru care copilul face o criză de plîns în magazin... și același comportament apare și data următoare când intrăm în magazinul cu jucării. Este important să învățăm să folosim această metodă la îndemîină în educarea comportamentelor disciplinate la elevi.

Tabel. 5 reguli de folosire a întăririlor pozitive

1. **Să aplicăm consistent întăriri pozitive**, de fiecare dată cînd apare comportamentul, măcar în etapa de învățare (cînd copilul achiziționează un nou comportament).
2. **Să utilizăm întăriri prin raportare la un comportament țintă.** Întăririle sunt contingente cu comportamentul pentru care sunt oferite – elevului i se explică pentru ce primește întărirea și i se oferă doar după ce a făcut comportamentul (nu înainte de a face comportamentul sau în alte condiții independente de comportament).
3. **Să oferim întăriri imediat** – la 3-5 secunde după ce comportamentul a apărut, pentru a fi eficiente. O pauză mai mare de 30 de secunde le face nefolositoare, le scade foarte mult eficiența.
4. **Să utilizăm o gamă largă de întăriri.** Dacă o întărire este folosită prea mult apare sașietatea. În timp, folosirea repetată a unei întăriri poate fi prea mult și își pierde valoarea de întărire. Un stimul (activitate, obiect) își pierde valoarea de întărire dacă elevul a avut acces substanțial sau a primit deja o cantitate substanțială din acel stimul.
Exemplu: Un film pe care tocmai l-am văzut sau pe care l-am văzut de mai multe ori își pierde valoarea de întărire pentru noi, chiar dacă este filmul nostru preferat. Analog, mersul cu bicicleta își va pierde valoarea de întărire dacă i s-a oferit copilului succesiv această întărire, deoarece apare efectul de sașietate.
5. **Să ne asigurăm că elevul nu obține întăririle și prin alte comportamente decît cele pe care le vizăm noi.** Dacă elevul are acces la întărirea pe care noi o oferim și prin alte comportamente decît cel vizat de noi, atunci efectul ei asupra comportamentului poate scădea. Folosiți o varietate de întăriri și asigurați-vă că elevul nu are acces la acestea prin alte mijloace decît făcînd comportamentul cerut.

Recomandări pentru folosirea întăririlor:

- Folosiți numele propriu al elevului cînd apreciați un comportament al său; această asociere contribuie la dezvoltarea stimei de sine a elevului.
- Fiți sincer – o apreciere “artificială” poate face mai mult rău decît bine.
- Folosiți întăriri care au această valoare pentru persoana căreia i le oferiți. Nu orice elev va menține un comportament pozitiv dacă îl laudăm sau îi oferim 10 minute de timp liber. La fiecare persoană funcționează alte întăriri.
- Este foarte important să întărim progresul elevului! Chiar dacă ne-am propus ca un elev să intre în clasă de fiecare dată la sunetul clopoțelului, trebuie să întărim acest comportament cînd apare, chiar dacă nu apare de fiecare dată (elevul mai întârzie uneori). Dacă așteptăm să ne îndeplinim obiectivul 100% imediat, este posibil să avem rezultate contrare.
- Folosiți întăririle sau laudele doar cu acest scop, nu le folosiți ca metodă de a atrage atenția elevului că nu a făcut lucrul care i s-a comunicat că se dorește de la el. Acest mod de a atrage atenția este ironic și afectează stima de sine a elevului și relația noastră cu el. Atunci cînd dorim atragerea atenției este mai eficient să comunicăm acest lucru direct: “Am observat că nu ai finalizat... că nu ai făcut. Apucă-te de asta acum”

Cum găsim întăririle?

Cum?	Putem să fim atenți la:
<p>Întrebând elevii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce își doresc; - ce le place privind activitatea la școală; care sunt activitățile preferate în timpul liber; - în ce direcție ar vrea să se dezvolte profesional; ce ar alege între mai multe activități; 	<p>A vorbi cu elevii despre lucrurile care îi interesează este de cele mai multe ori o întărire. Făcând un astfel de lucru putem afla care sunt mijloacele pe care le avem la dispoziție pentru a le oferi întăriri.</p> <p>Înainte de a întreba elevii ce își doresc trebuie știut faptul că există 2 probleme care pot apărea într-o astfel de situație:</p> <ul style="list-style-type: none"> - copiii nu știu de fiecare dată ce consecințe le sporesc comportamentele (s-ar putea ca unii elevi să afirme că notele sau bunurile (telefon etc.) sunt principalul întăritor, dar în practică să se observe că aprecierea este cea care le menține sau dezvoltă comportamentul); - de multe ori elevii nu spun care le sunt întăririle (dacă se tem să fie ridiculizați, atunci ei nu vor spune care sunt lucrurile care le fac plăcere).
<p>Observând elevii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce aleg; - ce preferă să facă; - în ce activități se simt confortabil; - ce evită / amână; - ce întăriri aplică ei altora, ce apreciază la alții; 	<p>Observarea comportamentelor este o cale de a descoperi întăririle eficiente.</p> <p>Observarea se poate realiza foarte ușor în cazurile în care elevii au de ales între mai multe sarcini. Dacă ei aleg să vorbească cu un coleg în loc să realizeze o altă activitate, alegerea lor ne arată care este modul preferat de a desfășura o activitate. În această situație învățătorul poate oferi activitatea în echipă ca întărire pentru realizarea acelor sarcini mai puțin plăcute pentru elevi.</p> <p><i>Ex. "Nu mai vorbi și treci la muncă" poate fi utilizată ca "Atunci când termini poți lua o scurtă pauză." Sau "După ce termini partea de documentare, poți trece la exercițiul în echipă."</i></p>

Tipuri de întăriri:

Întăririle sunt de mai multe tipuri. Se recomandă ca unele comportamentele dorite ale copiilor să fie puse sub controlul întăririlor naturale, adică însăși realizarea comportamentului să producă un efect dorit de elev.

Întăriri primare	Biologice	Stimuli cu importanță biologică: aer apa, hrană, somn, căldură, stimulare sexuală
Întăriri Secundare	Naturale	- Efecte dorite, produse de comportament în mediu: apăștasta – apare litera pe ecran închid geamul – nu mai intră frigul termin sarcina – am timp liber
	Sociale <i>Simbolice</i> <i>Verbale</i> <i>Nonverbale</i> <i>Concrete,</i> <i>tangibile</i>	- Obiect care indică simbolic valorizarea celui ce-l primește: - diplome, trofee, medalii. - Cuvinte de valorizare: bravo, super, minunat. - Gesturi: îmbrățișări, bătaie pe umăr, zâmbet. - Obiecte cu o anumită valoare economică: căni, tricouri, excursii.

Întăriri vs. Recompense

Sunt momente în care, în ciuda aplicării corecte a întăririlor, acestea nu funcționează. Unul din motivele pentru care nu apare modificarea comportamentală dorită este faptul că noi oferim recompense, și nu aplicăm întăriri.

Tabel. Diferențe între întărirea pozitivă și recompensă
Întărirea pozitivă nu înseamnă recompensă.

Întărirea pozitivă	Recompensa
Este asociată clar cu un comportament	Este asociată de obicei cu un rezultat pentru care elevul a făcut mai multe comportamente (nu știm dacă toate dezirabile). <i>Exemplu: Il laudăm pentru că și-a făcut tema, pe care de fapt a copiat-o de la colegi în pauză</i>
Intervine în timp ce sau imediat după ce elevul face comportamentul dezirabil.	Intervine după o perioadă, când se pot vedea rezultatele; timp în care nu știm ce alte comportamente a mai făcut copilul
Copilul învață un mesaj de schimbare	Copilul mai dorește recompense.
Motivează elevul să continue comportamentul	Demotivează pe ceilalți elevi care nu primesc recompense
Avem resurse nelimitate de întăriri pozitive (activități, cuvinte, zambet, puncte, atenție, recunoaștere etc.).	Resursele sunt limitate și poate apărea competiția neproductivă între elevi. <i>Exemplu: Para, competiție pentru valorizare din partea profesorului, nu pentru progrese în învățare</i>
Menține comportamentul	Nu are numai decât efectul de a menține comportamentul dorit, ci comportamentele care au dus la obținerea rezultatului (unele dintre ele nedezirabile)

Tabel. Comparație între metode punitive de disciplinare și întăririle pozitive

Metode punitive	Disciplinare pozitivă
Stopează rapid comportamentul	Stoparea comportamentului se realizează în timp.
Oferă o stare de ușurare (= întărire pozitivă) celui care le aplică.	Necesită efort și nu oferă imediat întăriri pozitive celui care le aplică.
Îl învață pe elev (și pe ceilalți elevi) ce să nu facă.	Îl învață pe elev (și pe ceilalți elevi) ce să facă.
Scad stima de sine a elevilor.	Dezvoltă stima de sine a elevilor.
Deteriorează atitudinea elevului față de școală.	Formează atitudini pozitive ale elevilor față de școală.
Sunt urmate de demotivare (neimplicare în sarcini, întâzieri, amânări, absențe, abandon școlar).	Creează un mediu pozitiv de învățare.
Îl învață pe elev să rezolve probleme într-un mod punitiv.	Îl învață pe elev să recunoască și să aprecieze aspectele pozitive; îl învață autodisciplina.
Deteriorează relația profesor – elev	Creează o relație de încredere și respect între profesor și elev.

De ce nu folosim mai des întărirea pozitivă?

La fiecare item, găsiți mai jos modul alternativ de a privi lucrurile.

- **Credem că este normal și de la sine înțeles ca elevii să facă anumite comportamente dezirabile**, că este datoria lor și ca urmare nu considerăm că e necesar să oferim întăriri când aceste comportamente apar.

Este obiectivul profesorului să învețe elevul ce este bine, dezirabil să facă. De asemenea, este obiectivul profesorului să dezvolte autodisciplina și simțul răspunderii la elevi. În multe situații, elevii nu știu / nu înțeleg ce este bine să facă sau ce înseamnă un comportament potrivit.

- **Suntem obișnuiți să remarcăm și să scoatem în evidență doar ceea ce nu merge bine**; greșelile ne atrag atenția pentru că dorim să le corectăm. Faptul că așa stau lucrurile în mod obișnuit nu înseamnă că așa este cel mai eficient. Funcționăm și în aceste condiții, dar întărirea pozitivă ne ajută să funcționăm mai bine și să corectăm greșelile.

- **Ne temem că întărirea aspectelor pozitive ne va scădea autoritatea**. Autoritatea scade când suntem inconsistenți (nu aplicăm o regulă stabilită de fiecare dată, când pedepsim și astfel

inlocuim increderea elevilor cu frica, sau cand pedepsim și apoi elevul găsește tot felul de comportamente pentru a evita pedeapsa de care noi nu ne dăm seama...)

- Ne temem că elevii “și-o iau în cap” și nu mai respectă regulile.

Dacă întărirea pozitivă este folosită corect, ea transmite mesajul că este bine să faci comportamentele cerute. Este important ca aplicarea regulilor să fie fermă: dacă elevul a respectat regula este apreciat (primește întăriri pozitive), dacă nu respectă regula, își asumă consecințele stabilite împreună. Elevii “și-o iau în cap” cand de exemplu uneori nerespectarea unei reguli este trecută cu vederea. Cand aplicarea consecințelor pozitive sau negative nu este fermă și consecventă, elevii învață că mediul este imprevedibil și nu depinde de comportamentele lor, și atunci “și-o iau în cap”.

Activitate: La următoarea lucrare de control pe care o dați elevilor, subliniați și ceea ce au scris bine elevii (cu o altă culoare decat roșu). Adăugați un mesaj / comentariu scurt despre răspunsurile bune date de elev în lucrare.

Extincția. Metoda extincției pornește de la principiul că, dacă am identificat ce întărire menține un comportament, lipsa acesteia va avea ca rezultat diminuarea sau stoparea comportamentului. Ca metodă de disciplinare, extincția presupune retragerea întăririlor care mențin comportamentul problematic.

Extincția este una din primele metode pe care le putem folosi cand dorim să modificăm un comportament nedorit. De multe ori, analiza funcțională a comportamentului ne arată că însuși adultul oferă fără să vrea întăririle care mențin comportamentul problematic.

De exemplu: când copilul plange și se trantește pe jos în magazinul cu jucării, în cele din urmă părintele cumpără jucăria dorită, chiar dacă inițial refuzase. Copilul învață că tot ceea ce trebuie să facă pentru a obține și data următoare jucăria este să plângă și să se trantească pe jos.

George plange cand trebuie să plece la școală. Părinții se îngrijorează, se impacientează în jurul lui și încep să negocieze plecarea la școală.

În clasă, profesorul oprește lecția pentru a repeta instrucțiunile, a negocia cu elevul care refuză să facă o sarcină, oferindu-i atenția de care elevul are nevoie și a învățat că o poate obține astfel

Pașii necesari cand folosim extincția:

1. Înainte de folosirea acestei metode, realizăm analiza funcțională a comportamentului pentru a ne asigura că am identificat întărirea care menține comportamentul. Este foarte important ca acest prim pas să fie realizat foarte specific: ce comportamente fac cei din jurul copilului (profesorul sau elevii), imediat după sau chiar în timp ce apare comportamentul problematic și îl mențin.

De exemplu: de fiecare dată cand un elev spune cuvinte indecente, învățătorul oprește lecția, se uită la elev, se încruntă, îi spune să înceteze, repetă instrucțiunile etc. Ceilalți colegi rîd, se înghiontesc, se uită la elevul respectiv etc. Toate aceste comportamente oferă atenția pe care o caută elevul, iar comportamentul lui se va repeta pentru a obține același efect.

2. Eliminarea întăririi de fiecare dată cand apare comportamentul problematic. O dată ce știm ce comportamente proprii reprezintă întăriri pentru acel comportament, în acel context, este important să ne reținem în a le mai face atunci când copilul face comportamentul problematic. De reținut că același comportament este întărit de lucruri diferite în contexte diferite. Un elev poate avea comportamente agresive la anumite ore pentru a evita sarcinile date de profesori, iar la altele pentru a obține integrarea într-un grup popular în școală.

Întăririle în aceste cazuri sunt diferite, sunt oferite de diferite persoane, și pentru a aplica extincția este important să identificăm și să eliminăm întăririle care funcționează în contextul pe care ni l-am propus.

3. Întărirea comportamentului alternativ (vezi întărirea diferențiată). Este important să oferim întărirea de care are nevoie copilul dar în alte situații – adică atunci cand face comportamente dorite, astfel incat elevul să învețe mesajul că doar atunci poate obține beneficiile de care are nevoie.

4. Măsurarea comportamentului problematic înainte și după aplicarea extincției pentru a vedea dacă metoda a dat rezultate. Acest pas este important pentru a verifica dacă am determinat specific întărirea care trebuie eliminată și dacă am aplicat corect metoda (de fiecare dată când apare comportamentul problematic).

Posibile erori în aplicarea extincției:

Exemplul 1: Un profesor dorește să folosească extincția pentru a elimina comportamentul problematic al Cameliei, de a vorbi cu vecinul de bancă la lucrare. De aceea profesorul încearcă să ignore acest comportament atunci când îl observă, considerând că astfel el se va reduce treptat. În această situație însă, întărirea care menține comportamentul Cameliei nu este atenția profesorului, de aceea eliminarea acesteia nu va produce nici o modificare în comportament.

Eroarea produsă în acest exemplu se referă la identificarea incorectă a întăririi și retragerea unui comportament al adultului care de fapt nu este o întărire pentru comportamentul problematic.

O eroare frecvent întâlnită este confundarea extincției cu ignorarea comportamentului problematic. Ignorarea este într-adevăr o metodă de extincție dar doar în situația în care întărirea comportamentului problematic este atenția adultului.

Deși foarte frecvent întărirea este într-adevăr una socială – atenția adultului, nu în toate cazurile este așa.

Exemplul 2: La lucrarea de matematică Lucian începe să plângă, pentru a evita sarcina. Învățătoarea uneori îl potolește explicându-i încă o dată instrucțiunile, alteori dându-i o sarcină mai ușoară de făcut. În cea de-a doua situație, evitarea sarcinii este menținută dacă Lucian primește un exercițiu mai ușor. Chiar dacă a intenționat să retragă întărirea (= posibilitatea de a evita sarcina), învățătoarea nu a aplicat decât în prima situație metoda extincției (= a explicat încă o dată instrucțiunile).

Eroarea produsă în acest exemplu este faptul că extincția nu a fost aplicată de fiecare dată când apare comportamentul problematic. Dacă uneori se păstrează totuși întărirea pozitivă pentru comportamentul problematic, elevul învață că poate obține evitarea sarcinii și extincția nu funcționează.

Cînd nu putem aplica extincția:

■ Cînd comportamentul problematic nu este întărit de factori în controlul nostru. Unele comportamente ale elevului sunt întărite din alte surse – colegi, alte persoane aflate în clasă sau sunt autoîntărite. În aceste cazuri este important să folosim alte metode de reducere a comportamentului nedorit.

■ Cînd comportamentul problematic reprezintă un pericol pentru persoana în cauză sau pentru ceilalți – de exemplu în cazul comportamentelor agresive severe care sunt întărite de atenția adultului, nu putem ignora comportamentul.

■ Cînd nu putem asigura aplicarea consecventă a metodei – alți adulți întăresc comportamentul pe care dv. încercați să-l eliminați – de exemplu un alt profesor care asistă la oră oferă atenția elevului în timp ce acesta face un comportament pe care dv. încercați să-l ignorați.

Escaladarea comportamentului problematic

Folosirea extincției este de obicei urmată de o creștere a frecvenței sau intensității comportamentului problematic.

Exemplu: Elevul care spune cuvinte indecente în clasă și nu mai primește atenția profesorului va începe să spună mai multe astfel de cuvinte în prima fază. De asemenea este posibil să apară o reacție emoțională a copilului (se supără, plange) sau un nou comportament problematic care are aceeași funcție (rade tare, înghiontește colegul, se ridică din bancă - prin care încearcă să obțină tot atenția, în acest exemplu). Acest efect este de așteptat și semnalizează faptul că metoda funcționează. El ne arată că într-adevăr aceasta este întărirea care menține comportamentul și tot ce trebuie să facem este să menținem metoda extincției. Această fază de escaladare vine din încercarea elevului de a obține totuși întărirea. În scurt

timp, dacă continuăm să reținem comportamentele care îi ofereau elevului atenția dorită, el va renunța să mai repete comportamentul.

Întărirea diferențiată

Întărirea diferențiată este o metodă de management comportamental folosită pentru a crește frecvența comportamentelor dezirabile și pentru a reduce frecvența comportamentelor nedorite. Comportamentul dorit este întărit de fiecare dată când el apare. Întărirea sistematică crește probabilitatea ca respectivul comportament să apară în viitor. În același timp orice comportament nedorit care interferează cu comportamentul dorit nu este întărit. Lipsa acordării întăririlor scade probabilitatea apariției viitoare a comportamentului nedorit. Această metodă combină acordarea întăririlor (pentru comportamentul dorit) cu retragerea întăririlor sau extincția (pentru comportamentele nedorite). De aceea poartă denumirea de întărire diferențiată.

De exemplu, când doamna învățătoare se adresează frontal tuturor copiilor, Ionuț se agită în bancă și vorbește neîntrebat. Acest comportament este un comportament nedorit care deranjează întreaga oră. Doamna învățătoare dorește să reducă apariția acestui comportament și să crească frecvența comportamentului de ridicare a mâinii pentru a se înscrie la răspuns. Ca urmare, doamna învățătoare va întări la Ionuț comportamentul de ridicare a mâinii și va retrage întăririle pentru comportamentele nedorite. Pentru această situație orientarea atenției și numirea pentru a răspunde reprezintă o întărire pentru comportamentele nedorite ale elevului (funcția comportamentelor este de a atrage atenția adultului). Aplicarea întăririi diferențiate în acest caz va consta în orientarea atenției spre Ionuț și numirea lui să răspundă atunci când apare comportamentul dorit (ridică mâna) și retragerea acestor întăririi (extincția) pentru comportamentele nedorite (se agită în bancă, vorbește neîntrebat) care interferează cu comportamentul dorit.

Condiții de aplicare a întăririi diferențiate:

1. Întărirea diferențiată se poate aplica doar în situația în care comportamentul dezirabil apare ocazional; pentru situațiile în care acest comportament nu apare deloc, întărirea diferențiată nu poate fi aplicată. Este necesară prezența comportamentului dezirabil între comportamentele copilului.

2. Aplicarea întăririlor pentru comportamentul dezirabil trebuie să urmeze imediat apariția comportamentului.

3. Este necesară identificarea și definirea comportamentelor nedorite, precum și a întăririlor lor. Se recomandă ca întăririle pentru aceste comportamente să fie eliminate complet. Dacă acest lucru nu este posibil, este necesar ca întăririle să fie minimizezate cât mai mult posibil, pentru ca comportamentul dorit să primească mai multe beneficii decât cele nedorite.

O formă specială a întăririi diferențiate o reprezintă întărirea diferențiată pentru absența comportamentului problematic. Această metodă constă în aplicarea întăririi pentru perioade de timp prestabilite, în care comportamentul problematic lipsește. De exemplu, dacă comportamentul problematic pe care dorim să îl reducem este stropitul cu apă în pauze, elevul respectiv, va primi întăririi pentru fiecare pauză în care acest comportament problematic a fost absent; adică se întărește lipsa sau absența comportamentului problematic. Este important ca elevii să cunoască faptul că sunt monitorizați în cadrul unui plan de intervenție comportamentală, care este scopul aplicării întăririlor și ce se așteaptă de la ei.

Consecințele logice și naturale

Dacă analizăm activitatea noastră de zi cu zi cu elevii, putem identifica multe comportamente nedorite care nu pot fi reduse la nivele acceptabile sau eliminate folosind în mod exclusiv consecințele pozitive sau întăririle, deși acestea oferă un ajutor esențial de fiecare dată și trebuie să fie cuprinse în orice plan de modificare comportamentală. De multe ori întâlnim situații în care metodele de modificare comportamentală bazate pe folosirea consecințelor pozitive (oferirea lor sau neoferirea lor) sunt insuficiente pentru a soluționa problemele reale cu care ne confruntăm.

Cele mai eficiente strategii de management comportamental al clasei includ în mod echilibrat metode de interacțiune și comunicare preventive (stabilirea de reguli), metode de

gestionare a consecințelor pozitive și metode de gestionare a consecințelor logice și naturale. Toate aceste metode împreună sunt la dispoziția noastră pentru a-i învăța pe elevi să aleagă, să rezolve probleme, să ia decizii și să își asume responsabilitatea actelor lor.

Consecințele naturale

Sunt consecințe care apar ca o urmare firească a unui comportament. Ele nu sunt planificate sau controlate.

Exemplu: Dacă te așezi în bancă pe locul altcuiva, apare ca și consecința naturală exprimarea nemulțumirii unui coleg sau o vedere mai puțin bună la tablă. Ca urmare a apariției acestor consecințe, comportamentul se modifică (elevul își reia locul).

Deși sunt foarte eficiente în modificarea comportamentului putem prezice apariția lor decât în unele situații (dacă nu mă îmbrac repede, filmul va începe înainte ca eu să ajung la cinema). Deoarece consecințele naturale sunt predictibile și constante doar pentru unele comportamente, face ca ele să poată fi utilizate doar pentru comportamentele care apar în acele situații. Dacă consecințele nu sunt predictibile și constante, contingente cu comportamentul, ele nu conduc la învățare.

Pentru situațiile în care nu apar consecințe naturale în mod constant și predictibil, se recomandă folosirea consecințelor logice ca metodă de modificare a comportamentelor. Spre deosebire de consecințele naturale, consecințele logice pot fi planificate sau controlate de către profesor astfel încât să devină predictibile și contingente cu comportamentul.

Consecințele logice

Reprezintă acțiuni sau răspunsuri care sunt aplicate ca urmare a apariției unui comportament nedorit. Ele au ca efect prevenirea reapariției acestui comportament.

Consecințele logice sunt diferite de pedeapsă deoarece ele au ca scop ghidarea copilului spre comportamentul dorit. Acest lucru se realizează prin construirea contextului adecvat în care elevul să se confrunte cu consecințele sau efectele propriului comportament.

Consecințele logice reprezintă pentru copil o oportunitate de învățare: copilul învață că are responsabilitatea comportamentului său și control asupra lui. Aceste consecințe se numesc logice deoarece ele sunt evident relaționate cu comportamentul.

Elevii acceptă cu ușurință confruntarea cu consecințele logice când ele sunt prezentate ca alegeri, opțiuni și nu ca pedepse sau sancțiuni. Prin consecințele logice copiii învață că alegerile lor (comportamentele pe care aleg să le facă) au consecințe pozitive sau negative, iar ei au control asupra acestora prin controlul modului în care aleg. În acest fel, copiii învață să își asume responsabilitatea propriilor acțiuni și comportamente.

Exemplu: După ora de pictură, Natașa nu își stange apa, acuarelele, colile și celelalte lucruri pe care le-a folosit. Banca rămâne murdară, iar ea se grăbește să plece în pauză împreună cu colegii. Profesoara o ajută să strângă și îi reamintește că data viitoare va trebui să facă singură acest lucru. Bineînțeles, acest lucru nu se întâmplă și profesoara o ajută din nou, de mai multe ori, până când devine un obicei. Faptul că a ajutat-o să strângă a învățat-o pe Natașa că nu este responsabilă de comportamentul ei, că dacă ea nu îl face este altcineva care va face.

Ca urmare, nemulțumită de comportamentul Natașei, profesoara o amenință ca dacă nu lasă banca așa cum a găsit-o, curată, îi va scădea nota, sau nu o va primi la oră și îi va trece absent nemotivat. Toate aceste acțiuni de amenințare care își propun să o facă pe Natașa să facă curat nu îi modifică comportamentul. Ce se întâmplă în schimb este că Natașa vorbește urat despre doamna profesoară, întârzie la ore, varsă intenționat culori pe podea în timpul orei și continuă să nu își strângă lucrurile la sfârșit.

Acțiunile aplicate de profesoară ca și consecință negativă (a amenințat-o) au fost ineficiente, deoarece au fost nerelaționate cu comportamentul. Ca urmare aceste consecințe punitive nu au învățat-o pe Natașa nimic despre comportamentul ei, iar acesta nu s-a modificat. Mai mult chiar, au stricat relația Natașei cu doamna profesoară pentru că au fost percepute de elevă ca nedrepte, nefiind relaționate cu comportamentul.

Consecințele logice, spre deosebire de pedepse, nu sunt folosite pentru a amenința sau pentru a intimida copilul. Ele sunt prezentate copilului ca o alegere, ca o alternativă pentru care el poate opta dacă dorește.

Exemplu: În cazul Natașei, profesoara își dă seama că notele mici la desen și amenințările nu duc nicăieri și decide să aplice consecințele logice pentru comportamentul Natașei. Ca urmare, la începutul următoarei ore de desen, profesoara o anunță că alternativele între care poate alege : «Natașa, colegii care strang lucrurile și curăță banca merg în pauză și se joacă. Dacă dorești să mergi cu ei, e necesar să-ți strangi lucrurile și să-ți cureți banca, așa cum fac ei.» Când profesoara anunță elevii că ora s-a încheiat și că este momentul să strangă lucrurile și să curețe, copiii încep să facă acest lucru, iar Natașa refuză. Profesoară îi repetă calm alternativele pe care le are și subliniază că este alegerea ei. Dacă alege să refuze, atunci alege să rămână în clasă.

Natașa rămâne în clasă cu profesoara. La următoarea oră de desen profesoara o anunță din nou pe Natașa despre opțiunile pe care le are la finalul orei. Când profesoara anunță elevii că ora s-a încheiat și că este momentul să strangă lucrurile și să curețe, Natașa își strânge și curăță lucrurile ei imediat.

Consecințele logice au modificat comportamentul deoarece sunt relaționate în mod logic cu comportamentul nedorit și cel dorit și îi oferă copilului decizia de a suporta consecințele neplăcute.

Consecințele logice nu apar în mod natural ca urmare a comportamentului. Ele sunt în mod deliberat alese de către adulți și sunt similare cu ce i s-ar întâmpla unui adult într-o situație similară.

Pentru a învăța pe copii responsabilitatea acțiunilor lor și importanța realizării comportamentelor și în absența adultului este necesar să folosim consecințele care sunt logice. Pentru ca consecințele cu care confruntăm copilul să fie logice, ele trebuie să respecte regula celor 3R.

Regula celor 3R.

<p>Relaționate cu comportamentul nedorit și cu cel dorit.</p>	<p>Consecințele logice sunt relaționate cu comportamentul și cu funcția lui. Acest lucru presupune ca profesorul să cunoască bine evul, funcția comportamentului său într-un anumit context și care consecință ar ajuta orientarea alegerii elevului spre comportamentul dorit.</p> <p><i>Exemplu: Scoaterea elevului de la oră pentru că îi injură pe ceilalți sau le spune porecle nu reprezintă o consecință logică, deoarece nu este relaționată cu comportamentul dorit sau nedorit. O consecință logică ar fi să scrie un bilet sau o scrisoare de scuze către coleg pentru fiecare injură, în timpul pauzei. Profesorul va număra comportamentele nedorite și va colecta biletele când acestea sunt finalizate (dacă confruntarea cu consecințele logice necesită mai mult timp decât doar o pauză, atunci se va continua aplicarea lor și pauzele următoare).</i></p>
<p>Respectuoase</p>	<p>Consecințele logice sunt prezentate cu empatie și cu un ton respectuos față de elev. În caz contrar, elevul se va concentra pe modul în care adultul se simte, pe modul în care se simte el însuși (furios, jignit), și nu va înțelege / analiza alternativele între care trebuie să aleagă. Elevii cărora nu li se vorbește cu respect devin necooperanți, agresivi sau pasiv-agresivi (sfidători) și pot încerca să se răzbune pe profesor.</p>
<p>Rezonabile</p>	<p>Consecințele logice sunt rezonabile, adică nu sunt excesive sau prezintă o consecință care poate fi cu ușurință percepută ca fiind nedreaptă (în aceste cazuri aceste consecințe nu mai sunt logice, sunt sancțiuni).</p> <p><i>Exemplu: Nu este rezonabil să ceri unui elev să facă o sută de exerciții în plus ca temă pentru că nu a lucrat sarcina primită în clasă. Aceasta este percepută ca o pedeapsă. O consecință logică rezonabilă este să realizeze sarcina în pauză, și doar după realizarea ei să poată merge în pauză.</i></p>

Eficiența consecințelor logice este condiționată de câteva aspecte ale utilizării lor:

- **Tonul vocii:** Este necesar ca modul in care consecințele sunt prezentate să fie calm, clar și respectuos față de copil. Consecințele logice nu trebuie să devină prin tonul vocii amenințătoare sau punitive.

- **Contingența in spațiu și timp:** Alternativele care vor fi utilizate pentru consecințele logice trebuie alese și planificate din timp (înainte ca următorul context in care apare comportamentul să fie reîntalnit); alternativele trebuie prezentate copilului in contextul in care se așteaptă apariția comportamentului dezirabil, in locul celui nedezirabil și înainte de momentul in care se așteaptă acest lucru, pentru a-i da posibilitatea să aleagă și ca urmare să se confrunte cu consecințele propriei alegeri.

- **Întărirea comportamentului dezirabil:** După prima apariție a comportamentului dezirabil, acesta trebuie întărit.

Care este diferența între consecințele logice și folosirea tradițională a pedepselor?

Diferența principală între consecințele logice și pedepse este dată de regula celor 3R: relaționate, respectuoase și rezonabile. Pot exista situații in care consecințele logice și pedepsele sunt aceleași, dar modul in care adultul le prezintă elevului face ca ele să devină pedepse și nu consecințe logice (glas ridicat, însoțit de jigniri sau amenințarea cu consecințe mai mari in viitor). Consecințele logice sunt consecințe cu care elevul este pus in situația să se confrunte, nu sunt aplicate.

Consecințe logice	Pedepse sau penalizări
Sunt relaționate cu comportamentul.	Sunt relaționate cu sarcini neplăcute in general, indiferent de comportament (ștergi tabla, nu mai mergi in excursie, 100 de exerciții, nota 2).
Sunt respectuoase.	Sunt prezentate pe un ton ridicat, amenințător, revoltat.
Sunt rezonabile.	Sunt mult mai mari decat ce ar fi suficient pentru modificarea comportamentului.
Sunt prezentate elevului ca alegere.	Sunt aplicate elevului.
Oferă alegeri între niște limite.	Cere elevului complianță la dorința sau decizia adultului.
Sunt prezentate elevului înainte de noul moment in care se așteaptă apariția comportamentului nedezirabil și se dorește alt comportament.	Sunt aplicate de obicei după ce comportamentul nedorit a apărut deja.
Oferă elevului un sentiment de control.	Produce elevului un sentiment de nedreptate și răzbunare.
Învăță elevul responsabilitatea faptelor sale.	Produce emoții negative la elev și profesor.
Sunt similare cu ce anume s-ar întâmpla unui adult într-o situație similară.	Sunt aleatorii.

5.3. Managementul clasei incluzive

Din perspectiva tematicii abordate, clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copiii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea CES poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare până la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe. Prezența în clasa de elevi a copiilor cu diferit potențial de învățare și diferite necesități conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic.

Managementul clasei din perspectivă incluzivă presupune, înainte de toate, crearea condițiilor pentru **asigurarea accesului la curriculum**. Aceasta înseamnă crearea oportunităților prin activități, spațiu și materiale, astfel încât toți elevii să poată învăța. Cel puțin următoarele câteva elemente de bază ar contribui la asigurarea unui mediu cât mai incluziv la clasă:

✓ Așezarea	Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă
-------------------	---

”incluzivă” a meselor	decât o masă suficient de mare pentru grupuri mici de elevi. Mobilierul trebuie să fie așezat în clasă în așa fel încât să permită organizarea activităților în grup. Elevii pot lucra împreună pe proiecte comune, pot comunica. Masa este, de obicei, plasată într-o zonă proeminentă a sălii de clasă și facilitează numeroase oportunități pentru ca toți copiii să se simtă membri ai grupului.
✓ Tehnologiile	Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a sec.21. Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii cu cerințe speciale. Fie că este vorba de un computer, de i-Pad, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.
✓ Materialele manipulative	Clasele incluzive oferă acces la curriculum pentru diferite categorii de elevi. Pentru unii, manipularea cu obiecte/lucruri este cea mai eficientă metodă de învățare. Materialele manipulative pot sprijini procesul de învățare, permițând copiilor să-și demonstreze cunoștințele, să dezvolte noi niveluri de înțelegere și să exploreze concepte mai profunde. Manipulativele pot fi ușor grupate, plasate în recipiente de plastic și puse pe rafturi. Utile pentru toate vârstele, materialele manipulative sunt o modalitate ușoară de a face o clasă mai incluzivă.
✓ Dispozitivele vizuale	Dispozitivele vizuale sunt, fără îndoială, niște elemente foarte importante în clasa incluzivă. Acestea atrag atenția copiilor, explică o idee sau ajută elevul să înțeleagă o lecție. Dispozitivele vizuale sunt în mai multe forme și ar trebui să existe o varietate disponibilă într-o sală de clasă pentru a facilita incluziunea. Câteva exemple: orare, postere, linii de numere, diagrame, grafice, organizatori grafici, smart-board, televizor sau i-Pad. Clasele incluzive au întotdeauna numeroase tipuri de dispozitive vizuale la îndemână pentru a ajuta la livrarea, adaptarea sau modificarea unei lecții.
✓ Sistemul de management al comportamentului pozitiv	Un sistem de management al comportamentului pozitiv poate susține și menține un mediu de învățare sigur și optim. Permite profesorului să evidențieze și să consolideze punctele tari ale elevilor concreți, să le ofere îndrumări de comportament adecvat. Sprijinirea comportamentului elevilor, menținerea unui mediu de învățare calm și furnizarea de rutine previzibile ajută la oferirea crearea condițiilor de învățare optime.
✓ Cărți cu nivel ridicat de interes	Clasele incluzive recunosc că elevii învață în moduri și la niveluri diferite. Profesorii nu numai că doresc să ofere lecții care abordează abilitățile variate ale copiilor, ci și le oferă materiale didactice pe care toți copiii le pot folosi. Pe lângă manuale, o clasă incluzivă ar trebui să ofere și cărți care pot fi citite pentru bucuria copiilor. Oferirea de cărți (editate sau audio) adecvate vârstei, interesante și care pot fi citite de cititori la diferite niveluri reprezintă o modalitate importantă de a face o clasă mai incluzivă.
✓ Graficul de lucru	Graficul de lucru servește mai multor scopuri într-o sală de clasă. În primul rând, ajută la menținerea bunei desfășurări a activităților la clasă. În al doilea rând, el ajută elevilor să se orienteze mai ușor în programul școlar. În cele din urmă, și cel mai important, permite tuturor elevilor să contribuie la organizarea cu succes a activităților în sala de clasă.
✓ Stocul de informații despre elevi	Deoarece o clasă incluzivă este binevoitoare cu copiii cu diferite abilități, este extrem de important ca profesorii să urmărească punctele forte și nevoile fiecărui elev. Datele importante cum ar fi evaluările, observațiile, PEI-urile și alte informații pot fi păstrate împreună, într-un singur loc. Profesorii pot folosi aceste informații pentru a se asigura că toți elevii sunt incluși și participă la programul clasei. Un profesor poate combina cu ușurință informațiile utile în a sprijini elevi în procesul de învățare și accesul la curriculumul incluziv.
✓ Jocurile	Jocurile sunt adesea folosite de profesori pentru a consolida un nou concept.

Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competențelor sociale și a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârșite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa. Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învățare, să se bucure de compania semenilor și să formeze relații.
--

Un element definitoriu al managementului clasei în context incluziv îl constituie *managementul conținuturilor*, care se referă, în principal, la modul de organizare a conținutului predării, stilul predării propriu-zise. În acest proces intervin elemente importante, precum:

- alegerea și coordonarea materialelor de predare-învățare (manuale, materiale demonstrative, distributive);
- identificarea strategiilor de predare, adecvate potențialului de învățare al copiilor;
- coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activități prealabile sau succesoare desfășurării lecției (de exemplu, căutarea informațiilor suplimentare la o temă anumită, elaborarea proiectelor, eseurilor, referatelor la temă etc.), așezarea în bănci, crearea grupurilor etc.);
- coordonarea lucrului individual;
- evaluarea și aprecierea continuă a eforturilor copiilor;
- gestionarea timpului și altor resurse;
- ordonarea mediului (așezarea mobilierului, echipamentelor) etc.

Din perspectiva strategiilor didactice, managementul conținuturilor este determinant pentru asigurarea reușitei activităților la clasă. Deciziile cadrului didactic în ceea ce privește strategiile de învățare vor fi influențate de cunoștințele sale referitor la copii, potențialul, interesele și capacitatea de participare a acestora.

Din punctul de vedere al conținutului învățării și realizării finalităților educaționale, în cazul copiilor cu CES vor fi aplicate adaptări psihopedagogice și modificări curriculare, corespunzătoare (a se vedea capitolul Abordarea individualizată a copiilor cu CES).

La fel de important este și *managementul relațiilor inter-personale*, care, în sens larg, vizează clasa ca microsistem social, în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Managementul relațiilor se referă la întreg spectrul de relații cadru didactic-elev, cadru didactic-cadru didactic, cadru didactic-părinți, cadru didactic-comunitate etc. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare care să valorizeze atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață. Altfel spus, cultura organizațională a clasei ca microsistem va fi determinată și de calitatea relațiilor inter-personale, dar și de cultura comunității în care funcționează (școlară și socială). Școala ca entitate trebuie să colaboreze strâns cu comunitatea și această legătură urmează a fi modificată continuu în conformitate cu dinamica socială, în general.

Privit dintr-o altă perspectivă, managementul clasei presupune crearea unui mediu de învățare bine gestionat, cu structuri și rutine clare pentru toți. Cele mai cunoscute strategii în acest sens sunt următoarele:

1. Crearea în clasă a unui mediu încurajator/suportiv.

Este vorba despre ceea ce în învățământ se numește, de regulă, cu termenul climat psihologic. Școala și, implicit, clasa trebuie să fie un mediu sigur și protector unde copilul vrea să vină să învețe, fără teamă: copiii trebuie să se simtă confortabil și în siguranță în clasă, să pună întrebări și să își expună opinia fără frica de fi pedepsit, criticat sau intimidat. O clasă în care "temperatura emoțională" este caldă și congenială este aceea în care copiii vor fi mai dispuși să învețe⁴.

Fără voia lor, profesorii se lasă, deseori, prinși în ceea ce în literatura de specialitate se numește "ciclul de comportament aversiv reciproc": cu cât mai mult ei încearcă să limiteze comportamentul necorespunzător al copiilor prin utilizarea metodelor de dezaprobare și pedeapsă, cu atât mai mult comportamentul considerat neadecvat se afirmă⁵. Acest ciclu de

⁴ Wong H. Wong R. The Classroom Management Book. Mountainside, CA: Wong Publishing, 2014.

⁵ Ibidem

interacțiune poate continua și se escaladează, în timp, ajungând la cote greu de administrat. Experții susțin că schimbarea comportamentului neadecvat al copiilor necesită schimbarea comportamentului profesorului⁶. Iată de ce este recomandată crearea mediului incluziv, în care se construiesc alte cicluri ”de interacțiune reciprocă”, unde toți actanții se înțeleg și colaborează. Așadar, reținem că aprobarea și dezaprobarea sunt reciproce și de felul comportamentului pe care îl abordăm în sala de clasă va depinde calitatea actului educațional realizat în acea sală.

2. Aplicarea metodei ignorării selective

Considerată una dintre cele mai dificile de aplicat tehnici de operare în managementul clasei, ignorarea planificată este folosită pentru a reduce devierile de comportament. Această metodă are efecte scontate cu condiția utilizării adecvate, care va depinde, în cea mai mare măsură, de capacitatea cadrului didactic de a identifica identifice situația când tehnica respectivă va funcționa. La modul practic, profesorul are câteva alegeri. El ar trebui să își anunțe dezaprobarea privind comportamentul problematic sau să ignore comportamentul necorespunzător sau să dea exemple de comportamente adecvate.

Ultima opțiune este cea corectă, deoarece abordează problema din perspectivă pozitivă. Ignorarea selectivă a comportamentelor dezaprobatoare este doar o parte a procesului. Profesorul trebuie să angajeze copiii în dezvoltarea comportamentelor corecte, nedăunătoare pentru ei și pentru alții. Ignorarea selectivă oferă profesorului o strategie alternativă care poate ajuta la limitarea dezaprobării și la concentrarea pe menținerea în sala de clasă a unei atmosfere prietenoase, incluzive, sigure din punct de vedere emoțional și bine reglementate.

3. Concentrarea pe structură și rutină

Crearea unui mediu de clasă în condiții de siguranță din punct de vedere emoțional, în care copiii pot reuși, implică nu numai un nivel ridicat de interacțiune între elevi și profesori, dar necesită, de asemenea, accentul pe structură și rutină. Copiii, în special cei cu dificultăți de învățare și de comportament ușoare până la moderate, însușesc mai ușor lucrurile structurate (spații, mobilier, obiecte, procese) și rutina. Structurarea și rutina îi ajută pe copii să învețe, să însușească scheme de acțiune și comportamente adecvate și compatibile mediului școlar și statutului de elev.

Copiii cu CES trebuie să fie pregătiți, în avans, pentru orice modificare a programului zilnic sau a rutinei. Pentru unii din ei vor fi necesare memento-uri cu privire la schimbările așteptate.

Structura și rutina implică, de asemenea, comportamente care sprijină performanța academică. Astfel, profesorul poate forma/consolida abilitatea de a asculta a copilului, dând instrucțiuni repetitive. Dacă executarea sarcinii necesită mai mulți pași, aceasta este împărțită pe segmente ordonate de la primul până la ultimul pas. O astfel de procedură deliberată va diminua din întrebările nejustificate despre ce trebuie de făcut.

Atunci când selectează sarcini academice, profesorul trebuie să fie încrezător că fiecare elev are capacitatea de a-și îndeplini sarcina care îi este atribuită. Mai mult, el trebuie să știe dacă elevul concret va realiza această sarcină singur sau cu instrucțiuni suplimentare/complementare sau cu suportul cadrului de sprijin. Efectuarea unei sarcini independente, prin definiție, ar necesita sprijin adăugător puțin sau deloc. Aceasta va depinde de abilitatea pedagogului de a identifica sarcinile conform potențialului copiilor.

4. De-escaladarea crizelor de comportament

Crizele de comportament ale copiilor trebuie abordate de către cadrul didactic din perspectivă *profesională* și nu *personală*. Aceasta înseamnă că el va apela la metodele și tehnicile de diminuare a comportamentelor provocatoare, menținând controlul asupra situației din clasă și neadmițând escaladarea crizei de comportament. În general, este indicat să fie evitate și prevenite astfel de situații. În acest scop, profesorii trebuie să recunoască situațiile de ”înfierbântare” și potențialele consecințe, să păstreze distanța față de spațiul copilului, să

⁶ Shauerman B., Hall J. Positive Behavioral Supports for Classroom (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.

schimbe tonalitatea (dacă mai devreme a ridicat-o), să utilizeze un limbaj calm, concentrat, scurt etc.

5. Creșterea *locusului* de control al copiilor

O componentă importantă a managementului clasei este de a ajuta elevii să recunoască faptul că unele dintre alegeri pe care le fac cu privire la comportamentele lor sunt mai bune decât altele. Atunci când fac alegeri bune, acestea trebuie să fie aprobate, consolidate și celebrate. Atunci când fac alegeri greșite, nepotrivite, ei, trebuie să înțeleagă de ce au optat pentru o astfel de alegere și ce opțiuni alternative ar fi avut, dacă ar fi făcut alegeri mai bune. Copiii, în special cei cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare, necesită să fie învățați să își asume și accepte responsabilitatea pentru alegerile care le fac. Acest tip de responsabilitate este identificat în literatura de specialitate ca "*locus intern de control*"⁷. Cei mai mulți dintre copiii cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare îi învinovățesc pe alții sau identifică factori externi pentru alegerile problematice pe care le fac – este vina oricui, cu siguranță nu a lor! Astfel de situații sunt denumite drept "*locus extern de control*"⁸.

În scopul formării abilității copiilor de a-și asuma responsabilitatea pentru alegerile făcute, sunt câțiva pași de urmat:

- Copilul este rugat să își explice comportamentul și ce s-a întâmplat; să identifice ce reguli ale clasei/școlii a încălcat;
- Copilul este ajutat să exploreze și alte opțiuni pentru a răspunde la aceeași situație data viitoare;
- Odată identificate alternativele, apare și întrebarea: Care este cea mai bună alegere? Care este cea mai bună a doua opțiune? De ce? ș.a.m.d.

Urmând acest algoritm, profesorii reușesc să ajute copiii să recunoască faptul că comportamentul este guvernat situațional și că este posibil ca o singură modalitate de a răspunde situației să nu fie adecvată, având în vedere diferiți factori. Cel mai important element în această procedură este întrebarea despre data viitoare când se prezintă o situație specifică. O bună intervenție comportamentală ar trebui întotdeauna să se concentreze asupra modului de îmbunătăți situația de data viitoare⁹.

6. Limitarea utilizării pedepsei

În mod tradițional, majoritatea modelelor de management al clasei se bazează pe metode punitive. Copiii cu probleme de deficit de atenție, în virtutea particularităților de dezvoltare, deseori prezintă sensibilitate redusă la recompense și pedepse (o consecință neurologică a tulburării). În timp, se întâmplă că pedepsele ușoare nu au efectul scontat și atunci profesorii au tentația să crească pedepsele ca severitate și durată. Problema cu această abordare este faptul că utilizarea pedepsei nu învață comportamentul țintit și doar generează resentimente din partea copiilor: pedeapsa ușoară aversivă produce un comportament evitant, și nu rezultatul de a-l ajuta pe copil să învețe să se comporte mai adecvat. Cheia pentru profesori este să folosească în mod predominant suporturi și strategii de comportament pozitiv. De prea multe ori profesorii folosesc strategiile de pedeapsă ca o primă opțiune în gestionarea comportamentului provocator. O formă frecventă de pedeapsă este excluderea de la activitățile extracurriculare, or pentru copiii cu dificultăți de învățare/tulburări de comportament acestea sunt ocazii așteptate cu nerăbdare, deoarece sunt mai puțin academice și copii tind/speră să exceleze în aceste activități. Eliminarea privilegiilor sau a activităților favorizate, cum ar fi cele extradidactice, este emoțională și generează resentimente și rezistența la pedeapsă.

5.4.1 Managementul colaborării cu familia în clasa incluzivă

⁷ Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: Creative Education, No.6, 2015, p.927-933.

⁸ Ibidem

⁹ Polirstok S. Developing Emotional Intelligence in Children and Adolescents with Nonverbal Learning Disabilities and Attention Deficits: Strategies for Teachers and Parents. Educating the Creative Mind Conference Proceedings, Union, NJ: Kean University, 2010.

Un element distinct al școlii incluzive este și colaborarea cu familia/părinții, în calitate de parteneri educaționali. Este bine cunoscut rolul incontestabil al familiei în consolidarea și asigurarea calității educației propriului copil, iar prin acesta – a întregului proces de educație. Studiile în domeniu demonstrează faptul că atunci când există o relație pozitivă și convingătoare între familie și școală, copiii au doar de câștigat, iar beneficiile sunt evidente, inclusiv în ceea ce privește îmbunătățirea performanțelor academice. Această relație nu ține și nu trebuie să țină cont de particularitățile familiilor: situație socio-economică, etnie, context cultural etc. și este favorabilă pentru copii la orice vârstă. Familiile trebuie să își încurajeze copiii, să vorbească cu ei despre ceea ce se întâmplă la școală, să îi convingă despre importanța învățării și efectuării temelor, să îi susțină în proiectarea unor planuri de viitor ș.a.m.d. Cu alte cuvinte, toate familiile pot să aibă și au efecte pozitive asupra învățării copiilor.

Efectul programelor și intervențiilor care angajează familiile în sprijinirea copiilor lor în procesul nemijlocit de învățare este direct proporțional cu bunăstarea copiilor, implicarea familiei având un *efect determinant* asupra prestației copilului la școală, indiferent că e vorba despre rezultate academice, comportamente sociale, relaționare etc. La fel de important este și *efectul protectiv*: fiind sprijiniți de către părinți, copiii se simt mai siguri și protejați și, pe termen lung, dezvoltă calități importante în ceea ce privește respectul de sine.

Proiectarea unor mecanisme sistemice de implicare a părinților în educația propriilor copii și în funcționarea instituțiilor de învățământ în general se poate realiza în baza *Cadrului celor Șase Zone ale Implicării Părinților*¹⁰:

Parenting	Comunicare	Voluntariat
Acordarea sprijinului familial, asistarea familiilor în ceea ce privește dobândirea abilităților parentale, înțelegerea particularităților de dezvoltare a copiilor la diferite vârste și stabilirea/asigurarea în familie a condițiilor de învățare pentru copii la fiecare vârstă și nivel de educație.	Școala comunică cu familiile și informează referitor la programul școlar și progresele copiilor. Comunicarea se realizează în sens dublu: școală-familie și familie-școală. Comunicarea trebuie să fie eficientă și fiabilă.	Școala organizează sesiuni de informare și formare pentru a recruta și a implica familiile drept segmente ale comunității care pot fi voluntari în diverse activități în cadrul școlii. Instituția de învățământ desemnează responsabili (diriginții sau alți specialiști) pentru a lucra cu voluntarii care sprijină școala. Programarea activității voluntarilor trebuie să fie flexibilă, iar activitățile realizate – semnificative.
Învățarea acasă (la domiciliu)	Luarea deciziilor	Colaborarea cu comunitatea
Școală promovează activități prin care să asigure implicarea familiilor în procesul de învățare al copilului, atunci când acesta este acasă, în special, în realizarea temelor pentru acasă (dar nu se limitează doar la aceasta).	Școala include familia în calitate de participanți în procesul de luare a deciziilor la nivel instituțional, în administrarea instituțională, în programe de advocacy, prin asigurarea calității de membru și reprezentare în diferite consilii, comitete, comisii etc.	Diferite probleme/aspecte din organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ, inclusiv cele ce țin de resursele și serviciile adresate copiilor și familiilor, sunt coordonate cu autoritățile locale, cu alte grupuri comunitare: de afaceri, culturale sau altele care există în comunitatea concretă.

În procesul de valorizare a părinților, școala trebuie să procedeze la evaluări din care să rezulte cunoștințele și competența părinților, care pot fi antrenate în organizarea și funcționarea instituțională și în lucrul concret/direct cu copiii. Ca resursă educațională, familia trebuie să fie valorizată prin, cel puțin, următoarele modalități:

- Recunoașterea experienței și cunoștințelor referitoare la copii;
- Respectarea dreptului la exprimarea alegerilor și priorităților;
- Implicarea în procesul de luare a deciziilor;

¹⁰ Adaptare după Epstein J. L., Salinas K. Schools and family Partnership. Encyclopedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan. 1992

- Recunoașterea și respectarea diferențelor;
- Recunoașterea rolului în procesul instruirii și dezvoltării copiilor.

Programele eficiente de implicare a părinților în educație trebuie să fie construite pe următoarele ipoteze de bază:

- Mediul educațional primar provine din familie.
- Implicarea părinților în educația copilului este un factor major în îmbunătățirea eficienței școlare, a calității educației și performanței școlare.
- Beneficiile implicării părinților nu se limitează la nivelurile de școlaritate preșcolar și primar, ci se extind la nivelurile următoare.
- Copiii au cel mai mult de câștigat atunci când se implică părinții: copiii nu privesc școala și familia ca două instituții/medii separate, dar ca un tot întreg.

Colaborarea școală-familie se poate realiza în diverse domenii, cu aplicarea diferitor strategii:

Domenii de colaborare	Implicații	Strategii pentru facilitarea implicării
Obligații de bază ale familiei	Asigurarea necesităților de bază, precum sănătatea și siguranța.	Sprijinirea familiilor în asigurarea mediului familial sigur în care își pot ajuta copiii să învețe.
Obligații de bază ale școlii	Comunicarea permanentă și colaborarea cu familiile, prin diferite modalități.	Proiectarea formelor eficiente de comunicare școală-familie și familie-școală referitor la programul școlar și progresele copiilor.
Implicarea părinților în cadrul școlii	Părinții se implica ca voluntari în organizarea activităților școlare.	Planificarea și organizarea activităților desfășurate cu implicarea părinților.
Implicarea părinților în activitatea de învățare a copilului acasă	Ajutarea copiilor în realizarea temelor pentru acasă, în procesul de tranziție, orientare profesională, planificare a carierei etc.	Furnizarea informației și suportului pentru părinți în ceea ce privește ajutorul pe care ei pot să îl acorde copiilor lor în realizarea temelor pentru acasă și în alte activități curriculare, în luarea deciziilor, planificare.
Implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor, guvernarea școlii, advocacy	Participarea ca membru al asociațiilor de părinți, comitetelor părintești sau în alte organe/consilii de administrare școlară.	Includerea părinților în procesul decizional școlar, identificarea și înaintarea liderilor dintre părinți.
Colaborarea cu comunitatea	Asigurarea legăturii cu organizațiile care au responsabilități în ceea ce privește educația copiilor (sociale, de sănătate, altele).	Identificarea și integrarea în viața școlară a resurselor și serviciilor comunitare în vederea consolidării capacității școlii de a răspunde necesităților copiilor, a capacităților familiilor și, finalmente, a capacității de învățare a copiilor

Exemple de activități comune cu/pentru părinți:

- Organizarea activităților rezultate din evaluarea anticipată a necesităților părinților în diferite forme de suport care să le consolideze competențele parenting;
 - Organizarea trainingurilor și consilierea în ceea ce privește acordarea ajutorului în învățare.
- Elaborarea, în acest scop, a unor prospecte, fișe, leaflete etc.
- Stabilirea zilelor ușilor deschise pentru părinți și încurajarea acestora pentru participare;
 - Stabilirea unor modalități eficiente de comunicare a rezultatelor pozitive în dezvoltarea copiilor și situația lor școlară;
 - Organizarea periodică a activităților de tipul ”Întrebă directorul școlii”;
 - Confecționarea, asamblarea unor panouri informative pentru părinți, a altor materiale informative;
 - Organizarea ”Cutiei cu sugestii de la părinți”. Examinarea sugestiilor și oferirea răspunsurilor la acestea;
 - Realizarea chestionărilor periodice printre părinți pentru identificarea aspectelor din organizarea/funcționarea instituțională care necesită îmbunătățiri etc.;
 - Organizarea reuniunilor cu părinții în alte locații decât cea școlară (în parc, la picnic, la biserică etc.)

În implicarea parentală efectivă există numeroase **bariere**: atât pentru școli, cât și pentru părinți. Unele bariere sunt determinate de resursele limitate, în timp ce altele (cele mai multe) provin din percepții, atitudini, convingeri.

Bariere	Soluții de depășire
Nivelul diferit de implicare al părinților. Abilități parentale reduse	Școala, în comun cu alți actanți comunitari, organizează sesiuni/stagii de formare pentru părinți în aspect de consolidare a capacităților lor în a-și ajuta copiii să învețe și să se dezvolte.
Lipsa/insuficiența comunicării	Personalul de conducere și didactic din școli se asigură că între ei și părinții copiilor există o comunicare constantă și pe înțelesul tuturor.
Lipsa de interes	Școala și comunitatea promovează ideea necesității și importanței implicării părinților în îmbunătățirea continuă a calității educației: sunt organizate ședințe, traininguri, campanii de sensibilizare comunitară și comunicare etc.
Lipsa/Insuficiența timpului	Conducerea și personalul școlii planifică activitățile cu părinții, alocă suficient timp pentru realizarea acestor activități.
Disconfortul părinților în relaționarea cu școala	Școala se asigură că toți membrii de personal acceptă și valorizează părinții în calitate de co-educatori; valorifică cunoștințele și experiența lor în lucrul cu copiii.
Tensiunea în relațiile dintre părinți și cadrele didactice	Școala se asigură că are puse pe rol mecanisme clare și fiabile de soluționare a potențialelor conflicte între părinți și membrii de personal. Orice astfel de situații sunt tratate cu atenție de către conducerea școlii până la eliminarea totală a problemei.
Impresia părinților că școala, cadrele didactice le subestimează copilul	Școala creează și implementează politici (sisteme, mecanisme) transparente de informare obiectivă a părinților referitor la situația și evoluția școlară a copiilor (ținând seama de confidențialitatea datelor cu caracter personal).
Impresia cadrelor didactice că părinții le subminează autoritatea, pun la îndoială și nu le respectă opiniile, deciziile	Școala și părinții se pun de acord (de regulă, prin semnarea unor angajamente mutuale la înrolarea copiilor) că se vor trata reciproc pe principii de respectare a demnității umane și vor rezolva, prin comunicare, orice neînțelegere survenită în relațiile lor.
Mobilitatea	Școala apelează la forme netradiționale de comunicare (email, skype) pentru a relaționa cu părinții plecați din țară.
Discriminarea și snobismul	Școala implică în organele de conducere părinți aparținând diferitor grupuri culturale, socio-economice și religioase, astfel dând de înțeles că promovează egalitatea și echitatea și nu admite discriminarea.

Implicarea părinților în activitățile școlii incluzive are beneficii evidente în ceea ce privește: responsabilizarea și participarea efectivă la educația copiilor; creșterea respectului de sine; formarea unei viziuni corecte despre școală și pedagogi; formarea părinților ca promotori ai educației incluzive și agenți ai schimbării în comunitate.

Pornind de la obiectivele și specificul activității, lucrul cu părinții se desfășoară în următoarele forme: ședințe generale de informare; sesiuni de educație parentală privind rolul și responsabilitățile părinților în procesul creșterii și educației copiilor; consiliere individuală și de grup.

Ședințele de informare se organizează, de regulă, la începutul unor perioade de demarare/rezare a activității, dar pot fi convocate și mai des, având în vedere specificul activității într-o instituție concretă. Aceste activități vor fi pregătite în prealabil, agenda ședințelor fiind comunicată, în caz de necesitate, părinților cu suficient timp înainte de desfășurarea activității, astfel încât aceștia să fie informați și pregătiți pentru implicare adecvată. Ședințele sunt organizate și realizate cu luarea în considerare a principiului confidențialității datelor cu caracter personal, a altor informații protejate.

În cazul copiilor cu CES, școala incluzivă este obligată să informeze părinții despre toate drepturile și obligațiunile lor în calitate de parteneri ai instituției de învățământ, despre evoluția, progresele copilului, respectând principiul obiectivității și evitând prezentările cu tentă subiectivă. Școala oferă părinților dreptul la reclamații, în nume personal, fără teama de

consecințe. În astfel de cazuri, instituția de învățământ reacționează prompt la orice reclamație parvenită din partea părinților, evaluează situația invocată conform procedurilor instituționale și informează reclamantul (reclamanții) asupra rezultatelor evaluării și măsurilor întreprinse.

Educația parentală se realizează prin organizarea, cu o anumită periodicitate (stabilită în conformitate cu necesitățile de formare) a unor activități informative și formative, orientate spre consolidarea capacității părinților, formarea de atitudini corespunzătoare rolurilor lor sociale, corectarea/ameliorarea comportamentelor de risc și practicilor parentale.

Având ca punct de plecare profilul copiilor (cu și fără CES) și necesitățile acestora, conținutul programelor de instruire a părinților va include tematici variate:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Drepturile omului. Drepturile copilului. Drepturile și obligațiile părinților.✓ Sănătatea și dezvoltarea psiho-socială a copiilor. Stimularea timpurie a dezvoltării copiilor.✓ Importanța școlarizării și a frecventării școlii.✓ Rolul părinților în procesul PEI;✓ Riscurile și consecințele abandonului școlar.✓ Consecințele abuzului fizic, emoțional și verbal al copilului. Consecințele violenței și neglijării.✓ Comunicarea cu copiii.✓ Prevenirea accidentelor copiilor.✓ Prevenirea instaurării comportamentelor vicioase ale copiilor (fumat, consum de droguri, alcool etc.);✓ Alimentația sănătoasă a copiilor.✓ Igiena locuinței și igiena personală etc. |
|--|

În realizarea activităților instructive vor fi implicați diferite categorii de specialiști din cadrul școlii și din afara acesteia: cadre didactice, psihologi, asistenți sociali, cadre medicale, juriști.

În școlile incluzive, părinții copiilor au un rol important în procesul PEI, manifestat, în principal, prin furnizarea informațiilor despre copil, dar și informațiilor despre familie, relevante pentru acordarea asistenței și asigurarea progreselor în dezvoltarea copilului.

La modul concret, părinții:

- oferă informații utile la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru copil (de ex., talentul și abilitățile pe care le manifestă copilul, stilul și modul de învățare acasă, interesele, preocupările, preferințele/non-preferințele copilului etc.);

- consolidează și asigură continuitate procesului educațional realizat la școală, oferind copilului acasă posibilități pentru dezvoltare și aplicare în practică a competențelor formate/dezvoltate în procesul educațional;

- furnizează o informație retroactivă privind modul în care copilul transferă competențele formate în situații cotidiene acasă și în comunitate;

- menține o comunicare deschisă cu instituția de învățământ¹¹.

În mod evident, implicarea părinților în procesul PEI necesită eforturi susținute din ambele părți: nu ne putem imagina că toți părinții copiilor cu PEI vor fi fericiți să participe la acest proces! E de competența învățătorilor, diriginților, cadrelor didactice, a psihologului, a întregii școli să încurajeze părinții pentru acest act. În calitate de sugestii pentru sprijinirea/încurajarea participării părinților pot fi propuse următoarele forme de colaborare:

¹¹ Eftodi A. Planul educațional individualizat. Ghid de implementare. Chișinău, Cetatea de Sus, 2012.

- comunicarea deschisă și cu regularitate cu părinții și copilul;
- utilizarea în comunicare a unui limbaj simplu;
- oferirea posibilității să indice cum și în ce măsură aceștia intenționează/pot să se implice / în procesul de elaborare a PEI;
- informarea, în prealabil, despre convocarea echipei PEI și despre subiectele care urmează a fi abordate în cadrul întrunirii echipei;
- asigurarea și încurajarea părinților pentru formularea și expunerea oricăror comentarii, opinii, luări de atitudine în procesul de elaborare a PEI;
- prezentarea, la necesitate, a comentarii/tălmăciri/clarificărilor pentru o mai bună înțelegere a așteptărilor școlii față de părinți¹².

Dat fiind specificul familiilor copiilor cu CES, cu cât participarea părinților la activitățile de incluziune se va extinde pe o perioadă mai mare, cu atât va crește probabilitatea de a obține rezultatele scontate.

Așadar, colaborarea cu părinții este crucială pentru crearea, în comun, a unui mediu în care copiii se simt fericiți și protejați, se simt atașați de familie și se pot dezvolta la potențialul lor maxim. În acest mediu, specialiștii și părinții colaborează pentru a oferi copiilor cele mai bogate experiențe de învățare.

Activitate individuală

Sarcini:

1. Exercițiu: Extinderea comportamentelor problematice care au funcția de a satisface nevoia copilului

Completați în tabelele de mai jos exemple de comportamente problematice care au funcția de a satisface nevoia respectivă. Apoi notați comportamente alternative, dezirabile, care ar putea să le înlocuiască pe cele problematice, astfel încât nevoia copilului să fie satisfăcută.

Nevoia	Comportamente dezirabile	Comportamente problematice
Atenția adultului	1. ridică mâna pentru a răspunde la oră; 2. 3. 4. 5.	1. vorbește neîntrebat; 2. 3. 4. 5.
Recunoaștere din partea colegilor	1. le oferă explicații colegilor când e solicitat; 2. 3. 4. 5.	1. face glume pe seama profesorului; 2. 3. 4. 5.
Confort emoțional	1. solicită ajutorul profesorului în realizarea temei; 2. 3. 4. 5.	1. chiulește de la ore de teama de a fi ascultat; 2. 3. 4. 5.
Siguranță (securizare)	1. își face prieteni; 2. 3. 4. 5.	1. îi jignește pe alții; 2. 3. 4. 5.

2. Problematizarea - Tehnică de a verifica eficiența metodei de disciplinare

¹² Eftodi A. Planul educational individualizat. Ghid de implementare. Chișinău, Cetatea de Sus, 2012.

Cum putem verifica dacă modul cum explicăm și răspundem la comportamentul problematic al elevului este o metodă de disciplinare eficientă sau nu?

2. 1. Luați un exemplu concret de situație problematică și notați care a fost răspunsul dv.

Situație problematică Răspuns la situația problematică

2.2. Apoi analizați acest răspuns folosind următoarele întrebări: - Ce a învățat elevul în urma acestei metode? - Ce au învățat ceilalți elevi din clasă? - A înțeles elevul legătura între comportamentul lui și metoda pe care am aplicat-o? - Cum mă simt (•Ușurat, •Vinovat, •Mândru că am avut dreptate, •Calm •Îngrijorat)?; - Cum s-a comportat elevul după momentul în care am aplicat respectiva metodă de disciplinare (•mai repetă comportamentul problematic, •se izolează, se retrage, •face alte comportamente problematice, •mă sfidează, •face ceea ce i-am cerut)?; - Cum pot caracteriza relația pe care o am cu elevul după momentul în care am aplicat respectiva metodă de disciplinare?

3. Descrierea comportamentului problematic

Indicații: Descrieți pe scurt comportamentul problematic al elevului.

Având în minte un episod tipic al comportamentului problematic, alegeți frecvența pentru care fiecare dintre afirmațiile de mai jos este adevărată. Analiza situațiilor celor mai frecvente este o informație utilă pentru a putea identifica funcția comportamentului problematic.

Chestionar privind comportamentul problematic

Elev Clasa..... Sex: F/M

Profesor.....

Telefon Data

Nr. crt.		PROCENT						
		Niciodată	10%	25%	50%	75%	90%	Întotdeauna
1.	Comportamentul problematic apare și se menține când solicitați elevul să realizeze o sarcină?	0	1	2	3	4	5	6
2.	Când comportamentul problematic apare, îl redirecționați pe elev către sarcină și respectarea regulilor?	0	1	2	3	4	5	6
3.	În contextul unui conflict cu colegii, dacă elevul manifestă comportamentul problematic, ceilalți colegi îl lasă în pace?	0	1	2	3	4	5	6
4.	Atunci când apare comportamentul problematic, colegii rîd sau reacționează verbal?	0	1	2	3	4	5	6
5.	Comportamentul problematic apare cu precădere după un conflict în afara clasei?	0	1	2	3	4	5	6
6.	Comportamentul problematic apare pentru a vă atrage atenția atunci când lucrați cu alți elevi?	0	1	2	3	4	5	6
7.	Comportamentul problematic apare în prezența anumitor colegi	0	1	2	3	4	5	6
8.	Este probabil ca un comportament	0	1	2	3	4	5	6

	problematic să continue de-a lungul zilei după un episod precedent?							
9.	Comportamentul problematic apare în timpul unor activități specifice de învățare?	0	1	2	3	4	5	6
10.	Comportamentul problematic dispare atunci când colegii nu mai interacționează cu elevul în cauză?	0	1	2	3	4	5	6
11.	Comportamentul problematic dispare atunci când colegii interacționează cu alți elevi?	0	1	2	3	4	5	6
12.	Dacă elevul manifestă comportamentul problematic, îi acordați atenție personală pentru a-l recentra pe rezolvarea sarcinii?	0	1	2	3	4	5	6
13.	Elevul încetează să manifeste comportamentul problematic dacă nu i se mai solicită nimic sau dacă i se permite să renunțe la activitatea de învățare?	0	1	2	3	4	5	6
14.	Atunci când elevul manifestă comportamentul problematic, colegii încetează să interacționeze cu el?	0	1	2	3	4	5	6
15.	Este probabil ca un comportament problematic să apară după activități neplanificate la clasă sau devieri de la rutina clasei?	0	1	2	3	4	5	6

4. Exercițiu: Întăriri posibile pentru a crește frecvența comportamentelor dorite.

Extindeți lista de mai jos și cu alte întăriri posibile pe care le puteți aplica în clasa de elevi pentru a crește frecvența comportamentelor dorite, completând tabelul:

<i>Tipuri de întăriri:</i>		
<i>Sociale</i>	<i>Legate de sarcinile de școală</i>	<i>Concrete</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Să primești aprecieri verbale; - Să-ți prezinți rezultatele în fața profesorului sau a colegilor; - Să petreci timp cu învățătorul / profesorul; - Să primești scrisori de apreciere; - Să apară un articol cu fotografie despre tine / realizările tale în newsletter-ul / revista școlii; - Să petreci timp vorbind cu colegii sau profesorul despre evenimente familiale (aniversări, realizări etc.); - Să îți se ceară opinia; - Familia ta să primească o scrisoare din partea școlii despre realizările tale 	<ul style="list-style-type: none"> - Să fii liderul unui grup; - Să primești noi responsabilități; - Să fii însărcinat cu rezolvarea unei anumite situații; - Să alegi anumite sarcini care îți fac plăcere; - Să conduci o oră de curs în locul profesorului sau învățătorului; - Să ai oportunitatea de a fixa / decide scopuri / obiective; - Să asigși în implementarea unor sugestii de îmbunătățire; - Să îți ceară colegii sau profesorul sfaturi și sugestii 	<ul style="list-style-type: none"> - Timp liber pentru diverse activități personale; - Tricouri, șepci, alte materiale, oferite cu ocazia unor evenimente speciale; - Diplome și trofee oferite în evenimente speciale; - Petreceri; - Pauze mai lungi;

5. Propuneri de eficientizare a lucrului cu părinții în clasa incluzivă

Formulați 4-5 propuneri de eficientizare a lucrului cu părinții în școala primară la nivel de clasă. Specificați particularitățile lucrului cu părinții copiilor cu CES.

Jurnal de curs :

Ce am învățat _____
Ce aplic _____
Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 6. Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală

6.1. Violența- definire conceptuală

6.2 Violența și societatea. Tipurile violenței

6.3 Specificul violenței școlare

6.4 Forme și cauze ale manifestărilor de violență în școală

6.5. Modalități de prevenție și intervenție

6.6. Evaluarea nivelului de manifestare a fenomenului de violență în școală

6.7. Elaborarea unei strategii anti-violența la nivelul școlii

6.1 Violența- definire conceptuală

Problematika violenței este de dată recentă. Abia în secolul al XIX-lea încep să se contureze conceptul și să fie analizate rădăcinile și formele violenței. Pentru civilizațiile anterioare, violența era considerată ceva natural, care nu ridică întrebări sau dubii. Ea începe să fie denunțată o dată cu dezvoltarea spiritului democratic modern.

În prezent, violența constituie obiect de cercetare pentru numeroase științe naturale și sociale: fiziologie, psihologie, psihiatrie, sociologie, politologie, polemologie etc. Toate aceste discipline au adus contribuții interesante la studierea cauzelor și mecanismelor violenței. Literatura problemei este impresionantă.

Violența constituie un important domeniu de preocupare nu numai la nivel academic, dar și pentru organismele guvernamentale și interguvernamentale. Totuși, înțelegerea profundă a naturii violenței necesită un demers integrator, transdisciplinar, destul de rar întâlnit în literatura problemei. [18, p. 124- 127]

Noțiunea de violență este discutată în relație cu cea de agresivitate. Rădăcina latină a termenului violență este vis, care înseamnă „forță” și care trimite la ideea de putere, de dominație, de utilizare a superiorității fizice, deci a forței, asupra altuia. Există numeroase definiții ale violenței.

Majoritatea analizelor privilegiază ideea că agresivitatea ține mai mult de instinct, în timp ce violența ține mai mult de cultură, de educație, de context.

Yves Michaud (1986), autor al unei lucrări de sinteză asupra violenței, crede că nu poate exista un discurs universal asupra violenței, deoarece fiecare societate se luptă cu propria sa violență conform propriilor criterii și tratează problemele violenței cu mai mult sau mai puțin succes.

Istoric și cultural, violența este o noțiune relativă, dependentă de codurile sociale, juridice și politice ale societății în care se manifestă. [apud 7, p. 20- 21]

Violența este una din marile probleme ale lumii contemporane. Cercetătorii în domeniu au expus nenumărate „fețe” ale violenței, fie ea interpersonală, colectivă sau dirijată către sine. Violența este o problemă complexă strâns legată de modul de a gândi și de a se comporta al oamenilor, determinate de o multitudine de forțe din sînul familiei sau al comunității căreia aparținem.

J. Galtung (1969) înțelege violența după cum urmează: „Eu înțeleg violența ca pe o deteriorare a nevoilor fundamentale omenești ce poate fi evitată sau, la modul mai general, o deteriorare a vieții, care scade gradul la care oamenii sunt capabili să-și îndeplinească nevoile la un nivel sub cel potențial posibil. Și amenințarea este tot violență”.

În proiectul European privind violența cotidiană, violența școlară a fost abordată ca formă particulară a violenței cotidiene. Astfel în raportul Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2002) s-a propus următoarea definiție: „Amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau

a puterii împotriva propriei persoane, împotriva altuia sau contra unui grup sau a unei comunități, care antrenează sau riscă puternic să provoace un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni". Violența este folosirea forței fizice pentru a produce răni sau a distruge ceva și în același timp ea este folosirea ilegală a forței nejustificate sau efectul creat prin amenințare;

Definirea violenței ca fenomen social, ca și definirea violenței școlare ca formă particulară a violenței este un proces continuu, susținut de concepția despre violență și de rezultatele unor abordări sistematice, consecutive impunerii acestui fenomen atenției specialiștilor și a opiniei publice. [apud 22 p. 200- 211]

Chiar dacă reprezintă o problemă delicată, luarea în stăpînire a fenomenului violenței nu se poate face decît dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire. Problema violenței poate și trebuie să devină o temă de reflecție pentru toți cei implicați în actul educațional. [12, p. 118-119]

Totuși, tradiția gîndirii noastre raționaliste și autotputernicia rațiunii umane nu ne permit să ne declarăm neputincioși în fața sfidării adresate de violență. Trăim cu convingerea că trebuie să existe anumite răspunsuri, anumite soluții. Însăși analiza determinărilor și formelor violenței poate constitui un prim pas în conturarea unor soluții.

6.2. Violența și societatea. Tipurile violenței

Violența este prezentă peste tot, în toate domeniile vieții individuale și sociale. Ea se întîlnește, în forme și intensități diferite, în toate societățile de pînă acum. Este implicată în procesul de socializare, în discursul rațional și în formarea conștiinței, în funcționarea instituțiilor și organizațiilor societale, în întreaga viață socială. Afirmînd omniprezența violenței, avem în vedere indivizii concret istorici și societățile determinate, nu omul în general sau societatea în general.

Multe studii de antropologie filosofică afirmă că violența e o permanență umană că ea este intrinsec legată de esența umană și de funcționarea societății. [18, p. 123-124]

Jean-Marie Domenach (1978) consideră că violența este indisociabilă de condiția umană. Socializarea individului înseamnă afirmarea propriei identități și recunoașterea acestei identități de către ceilalți; înseamnă apropierea lumii exterioare și a ființei celorlalți. „Violența este deci inclusă, încă de la origini, în formarea conștiinței, în afirmarea autonomiei". [8, p. 702]

Analiza numeroaselor studii asupra violenței lasă impresia că, în acest domeniu, se operează mai curînd cu o metaforă decît cu un concept. Diversitatea formelor sub care se prezintă violența și accepțiile diferite în care este folosit acest termen nu permit, la nivelul actual al cercetării, formularea unei definiții riguroase. Majoritatea autorilor se mulțumesc cu o definiție operațională. În acest fel **violența** este privită ca o *relație socială*. În cadrul acestei relații, avem de-a face cu următoarele **elemente**:

1. *Cel care exercită violența, autorul violenței* - poate fi un individ, un grup de indivizi (cu organizare formală sau informală) sau o organizație, o instituție societală. La acest nivel există anumite interese și scopuri a căror realizare este urmărită prin diverse mijloace. Cel care exercită direct violența poate acționa în vederea realizării intereselor și scopurilor proprii sau a intereselor și scopurilor altor indivizi sau grupuri.

2. *Cel care suportă violența (victima violenței)* - poate fi un individ, un grup, categorie socială sau o societate în majoritatea ei. Și la acest nivel avem de-a face cu o serie de interese, de scopuri, care sunt diferite de ale celui care exercită violența sau cel puțin sunt percepute ca atare. În cazul în care scopurile sunt identice sau percepute astfel, nu ar mai fi necesară recurgerea la violență. [18, p. 126-127]

3. *Acțiunea coercitivă, violența ca atare*. Prin exercitarea ei, prima categorie (autorul violenței) urmărește să obțină de la a doua categorie („victima" violenței) un răspuns (o atitudine, un comportament, bunuri, servicii) care să-i permită să-și realizeze scopurile și interesele. Scopurile violenței pot consta în apropierea unor resurse sau obținerea controlului asupra acestora, în dobîndirea de putere, de prestigiu, de afecțiune, în impunerea simbolurilor și

valorilor ce aparțin unor raporturi de forță, în obținerea acceptării și conformării la aceste simboluri și valori.

În analiza violenței este necesar să considerăm întreaga relație, și nu numai situația victimei, așa cum se întâmplă în multe studii pe această temă. Un asemenea demers este util atât pentru stabilirea cauzelor violenței, cât și pentru aprecierea naturii ei.

Aceste nuanțări, deși importante, nu rezolvă problema violenței. Ea continuă să rămână o chestiune deschisă. [ibidem. p. 130-131]

Tipologia violenței.

Societățile contemporane pot fi considerate mai mult sau mai puțin violente decât societățile anterioare? Răspunsul la o asemenea întrebare trebuie dat cu multă prudență. Nu se poate elabora deci o tipologie generală, valabilă pentru toate societățile. Având în vedere marea diversitate a formelor violenței, alcătuirea unei tipologii este dificilă chiar și atunci când este limitată doar la societățile contemporane sau la un anumit tip de societate. **Tipologiile** propuse trebuie privite mai curînd ca ipoteze de lucru, ca încercări de a introduce o anumită ordine și precizie în confuzia și ambiguitatea discursurilor **referitoare la violență**, decât ca sistematizări foarte riguroase.

J. Galtung (1975) propune **două tipologii** ale violenței. Într-un studiu el face o clasificare a tipurilor de violență în funcție de șase dimensiuni: dacă violența este fizică, psihologică sau biologică; dacă există un demers negativ sau pozitiv; dacă există sau nu un obiect afectat; dacă există sau nu o persoană care acționează; dacă violența este deliberată sau involuntară și dacă este manifestă sau latentă. În raport cu aceste dimensiuni, el stabilește mai multe tipuri de violență, dintre care se oprește în principal la două: **violența personală** (directă, în care există o persoană care exercita violența) și **violența structurală** (indirectă, în care actorul este absent). [apud 18, p. 250-259]

Jean-Marie Domenach (1978) consideră că violența apare sub trei aspecte: **a) aspectul fiziologic**: explozia de forță care ia un aspect irațional și adesea ucigător; **b) aspectul moral**: atentatul la bunurile și libertatea altuia, și c) **aspectul politic**: folosirea forței pentru a obține puterea, pentru a o folosi în scopuri ilicite”.

Clasificarea formelor de violență se poate face în funcție de mai multe criterii: *natura intereselor afectate* (fizică, biologică, psihologică, culturală); *termenii între care se stabilește relația de violență* (interindividuală, de grup, societală, intersocie-tală); *modul de manifestare*; *modul de apreciere* (pozitivă-negativă). Clasificarea poate avea și un aspect dihotomic. [8, p. 125- 129].

* *Violența ofensivă/defensivă*. Violența agresorului și contraviolența victimei.

* *Violența personală/structurală*. Violența personală este exercitată de un indi-vid sau de un grup mic; agenții violenței pot fi identificați direct. Violența structu-rală este impersonală, e exercitată de grupuri mari, de birocrățiile publice sau private, de instituțiile și organizațiile societale; agenții violenței nu mai pot fi identificați în anumite persoane.

* *Violența materială și violența simbolică*: educație, cultură și știință. Violența materială este exercitată prin intermediul obiectelor, în primul rînd prin intermediul producerii de bunuri materiale. Simbolurile pe care le produce o societate nu sunt inocente. Unele servesc la eliberarea omului, la afirmarea demnității și persona-lității lui, altele, dimpotrivă, sunt folosite pentru a-l domina, pentru a-l aservi anu-mitor interese. Multe simboluri sunt purtătoare de violență. Școala îi obișnuiește pe tineri să considere că ordinea, stabilitatea socială, eficiența maximă a activității lor sunt condiții necesare ale bunăstării generale și individuale; că respectarea legilor, a ordinii stabilite, responsabilitatea civică sunt atribute ale bunului cetățean; că societatea în care trăiesc ei este singura care permite dezvoltarea, progresul, libertatea tuturor; că, participînd la ordinea stabilită și practicînd valorile acestei societăți, ei vor dobîndi bunăstare, fericire și prestigiu social. [34, p. 125-126]

* *Violența legală/nelegală*. Violența legală este organizată și este exercitată, conform unor coduri, de către instituțiile și forțele societale. Violența nelegală este exercitată în afara acestor coduri sau împotriva ordinii stabilite.

* Procedînd în acest mod dihotomic, putem vorbi de o *violență masculină* și de o *violență feminină*. Imaginile tradiționale ale violenței ne-au obișnuit cu ideea că principalii autori ai acțiunilor violente sunt bărbații, în timp ce femeile apar mai ales în situația de victime. Cercetările asupra agresivității la copiii preșcolari nu au constatat o diferență semnificativă între intensitatea și formele agresivității la băieți și, respectiv, fete. Am putea considera că această situație se datorează faptului că, la vârsta preșcolară trăsăturile biopsihice specifice celor două sexe nu sunt încă precizate.

Tipologia violenței și stabilirea tipurilor dihotomice permit înțelegerea și explicarea formelor complexe de violență. [ibidem, p. 138-147]

În funcție de interesele afectate se cunosc următoarele tipuri de violență:

Violența fizică constă în atingeri sau contacte fizice dureroase, inclusiv intimidarea victimei, și include distrugerea bunurilor pe care cei doi parteneri le stăpînesc și le utilizează împreună. Forme: trasul de păr; răsucirea brațelor; desfigurarea, provocarea de vînătăi, contuzii, arsuri, bătăi; lovituri cu pumnul, palma sau piciorul; aruncarea în victimă cu diverse obiecte; izbirea de pereți, folosirea armelor..

Violența sexuală constă în comentarii degradante la adresa femeii, atingeri neplăcute și injurii, provocate în timpul sau în legătură cu actul sexual, incluzînd violul marital.

Violența psihologică se poate manifesta prin injurii, amenințări, intimidări, uciderea animalelor domestice preferate, privarea de satisfacerea nevoilor personale esențiale (mîncare, somn etc.). Componente: frica, depersonalizarea, privarea, supraîncărcarea cu responsabilități, degradarea, distorsionarea realității.

Violența morală este o construcție intelectuală ce trimite la conceptul de autoritate, la modul în care se exercită raporturile de dominație. A vorbi de violență morală este „un abuz de limbaj propriu unor intelectuali occidentali, prea confortabil instalați în viață pentru a cunoaște lumea obscură a mizeriei și a crimei”.

Violența economică duce la scăderea resurselor și autonomiei victimei. Se manifestă prin controlul accesului la bani sau lucruri personale, hrană, mijloace de transport, telefon, alte surse de protecție sau îngrijire de care ar putea beneficia.

Violența socială asistarea activităților și a relațiilor sociale, izolarea victimei într-un cadru ce favorizează agresarea acesteia pe planul vieții private și intime – duce la izolarea victimei și lipsirea ei de suport social, cu dificultăți de rezolvare a situațiilor de violență.

Violența prin deprivare sau neglijare, deși nu este specificată în legislația actuală, în plan internațional reprezintă o formă nonfizică a violenței, incluzînd violența verbală și cea emoțională, utilizate în scopul amenințării, intimidării și deținerii controlului asupra victimei în plan psihologic.

Se manifestă prin incapacitatea sau refuzul adultului de a-i oferi copilului cele necesare pentru viață: sănătate, educație, dezvoltare emoțională, nutriție, adăpost, siguranță în contextul în care familia/îngrijitorul are acces la resursele corespunzătoare. [31, p. 42-45]

O altă perspectivă asupra tipologiei violenței, ce pleacă de la faptul că violența se naște în situațiile în care mai mulți actori interacționează, ne este oferită de Michel Floro (1996). Combinînd trei categorii de factori:actorii (individul, grupul), modalitățile de acțiune (producătorul violenței, ținta violenței) și natura faptelor (violență efectivă, violență simbolică), Michel Floro obține următorul tablou al categoriilor de violență. (vezi anexa 1). [13, p. 75-76]

Există o tipologie a violenței propusă de Organizația Mondială a Sănătății: *violența îndreptată către sine* („auto-infligee”); *violența interpersonală* sau dirijată către altul; *violența colectivă*.

Aceste trei mari categorii sunt, la rîndul lor subdivizate: Violența îndreptată către sine cunoaște următoarele forme: comportamente sinucigașe, gînduri sinucigașe, tentative de suicid; automutilarea;

Violența interpersonală se divizează în două categorii:

- *violența familială* (asupra copiilor, contra partenerilor intimi, împotriva persoanelor în vîrstă)

- *violența comunitară* (violența tinerilor, actele de violență comise la întîmplare, violurile, violența în școală, la locul de muncă etc.)

Violența colectivă se divide în: violență economică, socială și politică.

Jaques Pain (2000) distinge două tipuri de violență în mediul școlar, *violențe obiective* asupra cărora se poate interveni frontal (crime, delict); *violențe subiective*, mai subtile, țin de atitudine și afectează climatul școlar (atitudini ostile, dispreț, umilire, sfidare, absențele de la ore). [22, p. 74-75].

6.3. Specificul violenței școlare

Tratînd o temă care a devenit, în ultimii ani, o preocupare mondială, poate că insistența cu care dezbatem și reluăm o asemenea temă surprinde și nedumerește pe cel care este retras dincolo de anumite sfidări ale lumii în care trăim, dar una dintre marile probleme ale societății contemporane este și rămîne a fi violența cotidiană, cu toate consecințele acesteia asupra mentalului nostru colectiv. Ea ocupă un loc central în întreaga societate așa încît părerile autorilor care subliniază acest fapt nu ne miră de loc.

După cum susține Eric Debarbieux (1996), specialist în problematica violenței în mediul școlar, oferă o definiție prin care se surprinde ansamblul fenomenului violenței: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să se opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conștient sau inconștient, însă poate exista și violență doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău”. [7, p. 210]

Y.A. Michaud (1978) încearcă o definiție mai subtilă a violenței, plecînd de la trei categorii de factori: „Există violență cînd, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți actori acționează de o manieră directă sau indirectă, masată sau distribuită, aducînd prejudicii altora în grade variabile, fie în integralitatea lor fizică, fie în integralitatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice și culturale”. [17, p. 19-20]

Violența cotidiană este tolerată, întîmpinată cu o ridicare din umeri. Victimele ei sunt nenumărate. Cruzimea mai mult sau mai puțin conștientă, nu neapărat scelerată, de cele mai multe ori banalizată, intrată în ordinea firii, față de celălalt, de ceilalți.

Un astfel de fenomen după Neamțu C., Sălăvăstru D., Sclifos L., Păun E., Jigău M., Ferriol G., Debarbieux E., este puternic mediatizat, cercetările și statisticile oficiale raportînd o creștere spectaculoasă a fenomenului în ultimele decenii, astfel încît escaladarea acesteia a devenit cea mai vizibilă evoluție din cîmpul denivelat al educației formale.

Prin veritabile știri de senzație, zilnic, mass-media prezintă diverse scene de violență petrecute în școală, de la cele mai ușoare forme, pînă la cele mai violente și mai greu de înțeles pentru o percepție normală a instituției educaționale pe care o circumscrie și o definește mediul școlar. Și chiar dacă este o problemă destul de delicată, stăpînirea acestui fenomen, cred că nu se poate face decît dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire, iar asumarea cu seriozitate și responsabilitate de către școală a ghidării educative a elevilor, dar, nu numai a elevilor, presupune confruntarea noastră, a cadrelor didactice, cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive și violente ale unor elevi. E vorba de fenomene care sunt generate de cauze concrete precum anturajul, problemele familiilor dezorganizate, o serie de carențe educaționale grave, fumatul, consumul de alcool sau de droguri. [16, p. 9-10]

Tocmai din asemenea considerente, se impune afectarea unui timp special identificării și soluționării problemelor fiecărui elev în parte sau ale grupului de elevi, prin îmbunătățirea parteneriatului dintre școală, familie și instituțiile implicate în procesul educațional, cum ar fi biserica și poliția, administrația publică locală. Desigur, nu încapem îndoială că școlii îi revine o responsabilitate majoră în educarea și formarea la elevi a atitudinilor și comportamentelor non-violente, iar educația în școală trebuie să vizeze ansamblul personalității elevului, urmărind să-i formeze nu numai orizontul cultural, ci și cel afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, care să-i

susțină eforturile de conturare a personalității sale, să-i lărgescă interesele, să-i determine progresiv orientarea și să-i optimizeze procesul de socializare. [42]

Oricare ar fi direcționarea vectorilor săi malefici, violența este un act brutal, în afara regulilor și legilor firești, incompatibil cu ideea de dreptate, pentru că înseamnă negarea existenței unei persoane, pentru că este o formă de anulare, prin forță, a libertății de acțiune și de exprimare a acesteia, acțiunile traumatizante care pot răni fizic și psihic pot redeschide răni nevindecate, pot fragiliza persoana umană, într-atît încît aceasta să fie afectată tot restul vieții. Poate deranjează repetarea insistentă a unei asemenea idei, dar prin menirea ei, școala constituie un spațiu social de transmitere și de asimilare de informații, de modelare a personalității și de socializare a tinerilor. [35, p. 146]

Școala este unul din mediile sociale și instituționale unde energia agresivă este mobilizată prin resorturi greu de controlat, dar, unde prevenția trebuie să existe, iar, drept urmare, trebuie să răspundă exigențelor adaptării elevilor la conținutul de cunoștințe, la metodele de lucru propuse, la modul de funcționare și la regulile de disciplină. Din păcate, sunt situații când violența în școli este prea ușor negată de către factorii responsabili, iar studiile de specialitate concluzionează că uneori violența în școală nu este percepută ca o problemă majoră, iar acest fenomen a luat amploare în ultima vreme. [43]

Astfel, mediul școlar este zugrăvit cu nuanțe roztrandafirii, în care elevii se simt în siguranță, dar sînt percepute ca nesigure deoarece vedem că societățile imorale și corupte, care nu mai cred în disciplinarea copiilor, produc efecte îngrozitoare, dar, dacă analizăm cu judecată și fără prejudecăți realitatea, considerăm că strategia de prevenire a evenimentelor violenței presupune activități pe termen lung și mediu, asociate cu acțiuni de urgență pe termen scurt, în perspectiva obținerii unor reacții responsabile din partea celor implicați și a opiniei publice, tocmai pentru a constitui un mediu stabil în care copilul să-și poată dezvolta armonios personalitatea. [34, p. 217]

Violența este, din punct de vedere statistic, cea mai frecventă conduită de devianță școlară. Mass-media, cercetările și statisticile oficiale raportează o creștere spectaculoasă a fenomenului în ultimele trei decenii în mai multe țări ale lumii, astfel încît escaladarea violenței în școală a devenit cea mai vizibilă evoluție din cîmpul educației formale; performanțele școlare sau progresul în democratizarea sistemelor educative sunt în prezent realități mai puțin evidente comparativ cu înmulțirea actelor de violență în școală.

Cercetătorii sunt de acord că statisticile și rapoartele oficiale nu redau adevărata amploare a fenomenului violenței școlare și că nu se poate realiza o contabilizare riguroasă a incidentelor de violență din școli deoarece:

- multe victime nu raportează agresiunile fie din teamă față de posibile răzbunări, fie pentru a-și conserva statutul în cadrul grupului, fie pentru că nu vor să-i implice pe adulți în rezolvarea problemelor lor;

- printre directori sau alți reprezentanți ai autorității școlare este frecventă concepția conform căreia actele de violență fizică (comise împotriva elevilor sau/și împotriva profesorilor) sau actele de vandalism reprezintă o problemă internă, care privește doar școala. [25, p. 197-199]

Un alt motiv care explică de ce nu se poate ține o evidență strictă a cazurilor de violență în școală îl reprezintă așa-numita violență ascunsă; sintagma „*violență ascunsă*”, folosită în special în literatura americană de specialitate, atrage atenția asupra unui aspect important în înțelegerea violenței școlare: dacă știrile din mass-media cu privire la schimburile de focuri de armă din școli contribuie la conștientizarea de către publicul larg a creșterii ratei violenței școlare, ele creează, concomitent, și impresia că în școală violența se reduce la împușcături. În realitate, violența se exprimă în numeroase forme, operează în școală la nivel structural și cultural, determină frică, suferință fizică și psihică, reducînd oportunitățile educaționale și generînd metode de disciplinare a elevilor tot mai dure. [21, p. 222]

Violența ascunsă – în mare parte, aceasta este o formă de violență subiectivă, resimțită doar de victimă – e un produs, un construct sociocultural; unii elevi resimt un anumit gest ca pe o formă de violență, în timp ce alții nu îl percep la fel. De asemenea, violența ascunsă include

conduite ostile care nu lasă loc interpretărilor subiective, ca de exemplu: hărțuirea sexuală, folosirea poreclelor umilitoare, bruscarea unui elev mai mic, mai puțin puternic fizic și psihic, de către un elev mai mare, mai puternic etc. Toate acestea sunt forme de violență ascunsă care nu sunt întotdeauna observate, fiind cel mai puțin discutate atunci când se abordează tema violenței școlare. Și totuși, ele rămân probleme deosebit de importante în școală.

O dată cu înmulțirea cazurilor de violență în școală, s-au intensificat și preocupările de studiere a fenomenului, astfel încât actualmente literatura de specialitate operează cu o terminologie specifică pentru a nuanța conceptul general de „violență în școală”.

În literatura anglo-saxonă de specialitate se folosesc termenii:

- *agression*, prin care se înțelege comiterea unui atac fără o provocare, atac ce este consumat în plan fizic sau verbal;

- *mobbing*, care se referă la atacurile în grup ale unor copii asupra unui alt copil;

- *bullying*, termen care tinde să fie adoptat în limbajul de specialitate universal și care desemnează un gen de violență pe termen lung, atât fizică, cât și psihologică, inițiată de un individ sau de un grup și direcționată împotriva unui individ care nu se poate apăra în contextul respectiv.

În literatura francofonă de specialitate circulă următorii termeni:

- *violence*, care definește situația de interacțiune în care unul sau mai mulți actori acționează, direct sau indirect. [ibidem, p. 223]

- *violence ressentie* sau violența resimțită, subiectivă, care nu poate fi reperată din exterior, deoarece este resimțită ca atare numai de către victimă; [7, p. 28]

- *les brimades*, care desemnează violența psihologică (insulta, farsa, minciuna);

Violența în școală este un fenomen extrem de complex, cu o diversitate de forme de manifestare ce justifică folosirea terminologiei specializate, rafinate. Astfel, școala este spațiul de manifestare a conflictelor între copii și între adulți și copii, iar raporturile de forță sau planul în care se consumă conduitele ofensive (verbal, acțional, simbolic) sunt variabile importante în înțelegerea fenomenului.

6.4. Forme și cauze ale manifestărilor de violență în școală

În școli a existat întotdeauna violență, nu este un fenomen recent. În vechea Europă, din antichitate pînă în perioadele relativ recente, în școală există o violență tolerată, considerată necesară pentru disciplinarea elevilor. Astăzi, violența împotriva copiilor nu mai este tolerată, iar faptul că a fost în trecut nu-și justifică prezența în timpul nostru. Dacă, în trecut, spațiul școlii era netransparent, secret, astăzi vorbim de școli prietenoase, școală pentru toți și pentru fiecare, din care ies ecouri ale activității din interior și în care este firesc să pătrundă problemele cu care se confruntă societatea. Violența nu este un fenomen izolat, nu este un fenomen care aparține exclusiv școlii, iar forme de violență vor fi orice cuvînt, privire, gest sau conduită care cauzează sau amenință să cauzeze un prejudiciu fizic ori psihic sau un disconfort persoanei, sentimentelor sau bunurilor ei.

Sub eticheta „**violență**” descoperim o diversitate de *forme de conduită*, care descriu, sub aspectul intensității, o linie continuă: la intensitatea cea mai mică, violența presupune confruntarea vizuală, poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator; refuzul de a acorda ajutor; bruscarea, lovirea cu diverse obiecte, pălmuirea, împingerea, aruncarea, înjunghierea și împușcarea sunt forme de intensitate crescută ale violenței.

O altă tipologie a conduitelor de violență în școală, care combină mai multe criterii – planul agresiunii (verbal/fizic), gradul de deschidere (directă/indirectă), și tipul de implicare a agresorului (activă/pasivă) –, a fost realizată de J. Hebert și include:

- agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg;

- agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substitut al victimei;

- agresiuni active verbale directe: injuria, amenințarea;

- agresiuni active verbale indirecte: calomnia;

- agresiuni pasive fizice directe: împiedicarea producerii unui comportament al victimei;

- agresiuni pasive fizice indirecte: refuzul de a realiza o sarcină, o activitate, de a da curs unei rugăminți;

- agresiuni pasive verbale directe: refuzul de a vorbi;

- agresiuni pasive verbale indirecte: negativismul. [apud 2, p. 214-216]

În ansamblul conduitelor de violență dintr-o școală se pot distinge violența *instituțională* și violența *noninstituțională*.

Violența instituțională decurge chiar din funcționarea școlii. Violența școlară poate fi interpretată ca violență instituțională, în sensul că prejudiciul, suferința elevilor, se produce prin intermediul regulamentelor școlare, decurge din structurile organizaționale și din raporturile de putere instituite. În acest context, de exemplu, etichetările, injuriile, atitudinile ironice ale unor profesori, anumite metode sau proceduri de orientare școlară, caracteristicile unor probe de evaluare sau aplicarea regulilor de disciplină școlară reprezintă forme de violență. [15, p. 358-359]

Între principalele surse ale violenței instituționale se numără:

a) Conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere, definită prin dinamica: învățătorul domină elevii, elevii se lasă dominați. Raportul de putere dintre învățători și elevi creează tensiuni între cele două părți, iar nervozitatea și stresul generate astfel devin elemente constitutive ale vieții școlare, reprezentând o formă de violență.

b) Decalajul între aspirațiile/valorile elevilor și oferta/practica școlară este detectabil la următoarele niveluri:

- atitudinea învățătorilor față de elevi: pe de o parte, elevii vor să fie tratați ca niște ființe mature, responsabile, pe de altă parte, învățătorii își percep elevii ca fiind dependenți de știința lor, imaturi și iresponsabili;

- tipul de disciplină: elevii doresc un stil al disciplinei școlare bazat pe negociere, care să țină cont de capacitatea lor de autodirijare, în timp ce învățătorii prefer stilul fundamentat pe supraveghere și control excesiv, care le consolidează autoritatea și puterea;

- tipul de valori: elevii valorizează aspectul practic al unei profesii și utilitatea imediată, conferită de o poziție activă pe piața muncii; ei cred că au nevoie de o formație căutată pe piața muncii; profesorii valorizează instrucția școlară, cultura și moralitatea; dincolo de decalajul dintre ceea ce așteaptă elevii și ceea ce le oferă școala ca tip de valori, mai intervine, deteriorând suplimentar relația pedagogică, și modul în care li se prezintă aceste valori: monotonia prezentării generează plictiseala elevilor; ori de câte ori mesajul transmis de învățători este prea lung, banal, redundant sau, dimpotrivă, prea dificil, elevii îl pot interpreta ca pe o formă de agresiune prin indiferență sau ostilitate, și unii elevi vor reacționa la rîndul lor agresiv;

-tipul de învățător: elevii își doresc învățători înțelegători, apropiați, deschiși la dialog, empatici, capabili să personalizeze relația pedagogică; învățătorii își doresc elevi liniștiți și conformiști etc. [20, p. 121-133]

c) Nedreptatea învățătorului; elevii doresc ca învățătorii să aplice egalitatea de tratament în cazul tuturor colegilor: cînd în aplicarea sancțiunilor nu se respectă echitatea tratamentului pentru toți, avem de-a face cu o formă de violență psihologică îndreptată împotriva elevilor. Nedreptatea învățătorului se reflectă însă și în modul în care el evaluează și notează; în școală, cele mai multe frustrări ale elevului apar din cauza notelor; chiar și atunci cînd nota reprezintă rezultatul unei aprecieri obiective, elevul poate considera nemeritată, nedreaptă. În urma unei aprecieri negative sentimentul de frustrare al unui elev se poate generaliza, determinînd o schimbare a atitudinii sale față de profesor și față de activitatea școlară.

d) *Imobilismul*; elevii sunt în mod natural dinamici, expansivi, au tendința de a se mișca, de a explora, de a manipula, școala le cere elevilor să fie liniștiți, silențioși și ascultători; comportamentul inadecvat este definit de școală ca o conduită contrară ordinii și liniștii.

e) *Funcția de selecție a școlii*, care nu se bazează întotdeauna pe criterii de merit, și funcția de ierarhizare, care conduce automat la devalorizarea de sine a celor cu eșecuri școlare, la etichetare, marginalizare și excludere - toate fiind forme ale violenței instituționale.

f) *Competiția între elevi*; orice competiție generează sentimente de rivalitate și conflicte. [ibidem, p. 135]

Dacă cercetătorii asociază *violentei instituționale* conceptul de violență subiectivă, atunci, pentru a avea o viziune globală asupra fenomenului, trebuie să abordăm și modul în care percep învățătorii violențele comise de elevi.

E. Debarbieux (2010) a identificat următoarele tipuri de violențe ale elevilor împotriva învățătorilor, așa cum le percep aceștia din urmă:

- zgomotul, motiv obsedant pentru învățători, care insistă că au nevoie de liniște pentru a-și realiza obiectivele;

- refuzul de a comunica sau/și de a realiza sarcina, indiferent de forma în care se exprimă acesta: sabotaj, negativism, rezistență pasivă, evaziune, eschivă etc.;

- mișcările elevilor (intrările-ieșirile din clasă) neautorizate de învățător. [7, p. 115-125]

Demn de remarcat este că forma de violență cel mai frecvent evocată de învățători e zgomotul, produs prin comunicarea neautorizată între elevi, în timp ce elevii percep lipsa de comunicare ca fiind principala formă de violență a învățătorului față de ei (alături de nedreptate și lipsa de înțelegere). De asemenea, în timp ce elevii percep obligația de a rămâne immobili în clasă ca pe o formă de violență, învățătorii resimt în același mod circulația elevilor în clasă atunci când nu e planificată de ei. [20, p. 132-133]

Constatare: În contextul școlar, tipul cel mai răspândit de violență este cea interpersonală ce poate lua următoarele forme: *violenta fizică, violența psihologică, violența verbală, violența sexuală, privațiuni și neglijență.*

Pentru a face o prezentare succintă putem spune că **violența în școală este orice formă de manifestare a unor comportamente** precum:

»**exprimare inadecvată sau jignitoare, cum ar fi:** poreclire, jignire, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, hărțuire;

»**agresiune fizică:** bruscare, împingere, lovire, rănire;

»**comportament care intră sub incidența legii:** viol, consum/comercializare de droguri, vandalism (provocarea de stricăciuni cu bună știință), utilizare de arme, furt;

»**ofensă adusă statutului/autorității cadrului didactic:** limbaj sau conduită necorespunzătoare/nepoliticoasă față de cadrul didactic);

»**comportament școlar neadecvat:** intarzierea sau fuga de la ore, părăsirea clasei în timpul orei, refuzul îndeplinirii sarcinilor, indisciplină, fumatul în școală și orice alt comportament care contravine flagrant regulamentului școlar în vigoare.

Atunci când se vorbește despre **violență în școală**, se consideră drept surse favorizante **factori exteriori școlii:** mediul familial, mediul social, ca și factori ce țin de individ, de personalitatea lui.

Mediul familial reprezintă, credem, cea mai importantă sursă a agresivității elevilor. Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate, au experiența divorțului părinților și trăiesc în familii monoparentale. Echilibrul familial este perturbat și de criza locurilor de muncă, de șomajul cei atinge pe foarte mulți părinți. Părinții sunt confrunțați cu numeroase dificultăți materiale, dar și psihologice.

La rândul său, **mediul social** conține numeroase surse de influență de natură să inducă, să stimuleze și să întrețină violența școlară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, disfuncționalități la nivelul factorilor responsabili cu educația tinerilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație. [12, p. 126-127]

Trăsăturile de personalitate ale elevului sunt și ele într-o strânsă corelație cu comportamentele violente. Astfel, între factorii psihologici implicați în etiologia infracțiunilor prin violență, Banciu și Rădulescu (1985) menționează: trăsături de ordin egocentric, diminuarea sentimentului de responsabilitate și culpabilitate, instabilitatea emoțională, slăbiciunea mecanismelor voluntare, de autocontrol.

Este foarte dificil să dăm un răspuns tranșant la întrebarea: există vreo relație cauzală între violența școlară instituțională și cea noninstituțională? Din cele afirmate pînă în prezent nu se poate trage o asemenea concluzie. [3, p. 233]

Pe de o parte, elevii vin la școală marcați de modelele de conduită agresivă din familie, din comunitate, din mass-media, își au angoasele, frustrările, rivalitățile lor, pe care le rezolvă, în unele cazuri, prin violență. La școală ei au asigurate condițiile necesare în acest scop: există victimele (copiii mai slabi), există ocaziile (recreații, activități sportive, locuri nesupravegheate; cele mai multe acte de violență se produc în clase, în timpul pauzelor, pe scări, coridoare, terenul de sport, la intrarea/ieșirea din școală), există motivele (dorința de valorizare, de a obține un statut, de a atrage atenția etc).

Pe de altă parte, educația școlară promovează formele sale specifice de violență, tensiunile dintre învățători și elevi. [ibidem, p. 234-235]

Indiferent de cauză și tip, violența este un fenomen trăit de cel puțin doi protagoniști: *autorul și victima*.

Cine sunt autorii violențelor școlare? Deși toți elevii sunt expuși violenței în școală – ca victime sau ca martori, s-a constatat că nu toți reacționează agresiv. Folosind drept criteriu sursa frustrării, putem identifica următoarele categorii de elevi cu potențial agresiv:

- *elevii supraîncărcați* sau cei copleșiți de neputința de a face față tuturor solicitărilor școlare; la ei agresivitatea apare ca o modalitate de compensare a stimei de sine scăzute, indusă de mediocritate sau eșecul școlar.

- *elevii opozabili*, care nu recunosc autoritatea învățătorului din pricina unor deficiențe ale stilului educațional al acestuia;

- *elevii cu un nivel de aspirație foarte înalt*, impus de expectanțele părinților; prins la mijloc în tirul încrucișat al presiunilor părinților și autorităților școlare, acest elev este într-o permanentă stare de tensiune, încercînd să confirme așteptările tuturor; încordarea, nervozitatea, iritarea și irascibilitatea ce decurg din această situație vor face ca un astfel de elev să devină mai vulnerabil la ideea de persecuție din partea cadrelor didactice, să procedeze la o continuă revendicare a meritelor ce i se cuvin, utilizînd frecvent denigrarea și calomnia;

- *elevii care urmăresc să dobîndească un status în grupul de colegi*, care aspiră la prețuirea și admirația colegilor; acești elevi devin „purtătorii de cuvînt” ai clasei, exprimînd, prin manifestările lor agresive, opinia colegilor față de o situație (sau un profesor) percepută ca nedreaptă;

- *elevii hiperemotivi*, la care sursa frustrării și inadaptării școlare este propria lor sensibilitate emoțională; autodevalorizarea și devalorizarea din partea colegilor sau/și a învățătorilor fac ca acești elevi să acumuleze în timp o mare tensiune emoțională, pe care o pot descărca prin episoade ocazionale de violență acută;

- *elevii cu deformare autistă*, centrați permanent pe propria versiune a realității, izolați în colectivul clasei, incapabili să reacționeze afectiv și care manifestă conduite agresive cînd sunt presați să realizeze tot ceea ce nu corespunde versiunii lor. [20, p. 230-237]

Cine sunt victimele? Referitor la victimele elevi, o serie de studii arată că, în multe cazuri, autorii și victimele violențelor școlare nu pot fi separați: autorii violențelor sunt foste victime, care au dezvoltat un model de reacție agresivă din teama de a nu mai fi victimizați. Victimele elevi, fie că devin sau nu agresori, au în general o stimă de sine scăzută, fiind frecvent și victime ale neglijării sau abuzului emoțional din partea părinților. [5, p. 73-74]

Psihologii afirmă că o relație normală, armonioasă, securizantă cu părinții îi face pe copii mult mai puțin vulnerabili la agresiuni din partea covîrstnicilor. Victimele violențelor școlare dezvoltă un patern patologic al atașamentului emoțional, dar în cazul lor, spre deosebire de agresori, la care e specifică tendința de respingere, aspectul caracteristic este atașamentul excesiv. Ca urmare, victimele sunt nesigure în relațiile cu ceilalți, speriate de ideea că orice persoană de care se atașează îi va abandona la un moment dat.

În ceea ce privește victimele învățători, cercetările raportează că 60% din victime sunt femei. În general, dintre învățătorii bărbați, cei mai agresați sunt cei tineri, mai puțin

experimentați, de unde se poate presupune că ei poartă o responsabilitate în declanșarea atacului. Un învățător agresat are șanse mai mari să fie victimizat din nou, comparativ cu un învățător care nu a fost agresat deloc. [21, p. 237-240]

Cauzele violenței la elevi

•**Cauze de ordin genetic:** devieri comportamentale explicabile pe baza de date genetice; timiditatea, labilitatea emoțională, nivelul scăzut de rezistență la conflicte, tulburări emoționale grave care determină structura dizarmonică a personalității unor elevi; carențe afective de stimulare cognitivă; eșecuri personale de adaptare și integrare școlară.

•**Cauze ce țin de specificul vârstei școlare:** modificările hormonale caracteristice vârstei școlare determină și modificări comportamentale uneori nedorite; teribilismul adolescentin; contactul elevilor în orele de instruire practică organizate deficitar; sentimentul acut al singurătății în condițiile când părinții aleargă obsedați de câștiguri bănești, neacordând timp și răbdare frământărilor copiilor/tinerilor în formare.

•**Carențe de ordin legislativ,** la nivelul sistemului social în general și al celui școlar, în special: incoerența legislativă, instabilitatea sistemului legislativ determină, în general, sfidarea legilor, regulamentelor sau normelor de conviețuire socială fără riscul sancționării faptelor.

•**Cauze de ordin moral,** criza generală a sistemului de valori; lipsa unor motive înalte în pregătirea școlară și profesională generează dezinteresul elevilor și părinților față de școală; potențialul financiar al unor părinți determină atitudini parazitare din partea fiilor/fiicelor acestora; dispariția/ deprecierea vizibilă a modelului familiei tradiționale; conceptul de democrație preluat într-o manieră deformată pe toate palierele socialului.

•**Cauze de natură pedagogică,** la nivelul școlii și al familiilor: volumul excesiv al informației nu lasă locul și timpul necesar preocupărilor pentru educație; tonul agresiv al educatorilor, bruscarea elevilor, aprecierea nedreaptă cu note sau calificative; greșeli atitudinale, de relaționare și câștigarea autorității moral-profesionale; abuz emoțional și fizic din partea cadrelor didactice sau a părinților; nesupravegherea atentă a elevilor în unele activități sau în recreații; lipsa de autoritate a unor învățători; abordarea greșită a elevilor la unele ore, de către unii învățători generează frustrare și agresivitate; indulgența și superficialitatea cu care sunt tratate unele probleme grave de comportament al elevilor generează sfidare și dispreț pentru regulamente și norme școlare; nivelul scăzut de educație și carențele culturale ale părinților; incapacitatea părinților de a-și educa și stăpîni copiii; conflicte între familiile elevilor; incoerența în sancționarea abaterilor; programe educative formale, ineficiente-inclusiv pentru părinți; absența psihologilor din majoritatea școlilor și localităților rurale; diminuarea legăturilor tradiționale între școală și familie; cadrele didactice par tot mai dezarmate în încercarea lor de a face din părinți partenerul principal în educație. [9, p. 220-225]

•**Situația socio-morală și economică în unele familii:** sărăcia și promiscuitatea din numeroase familii; comportamentul agresiv în familie, pe fondul neajunsurilor de ordin material, al consumului de alcool sau al crizei generale a valorilor morale; numărul mare de familii dezorganizate, cu părinți divorțați, configurate consensual, atipic.

•**Aspecte născute de criza societății în tranziție:** existența unui număr prea mare de discoteci cu program non stop, baruri și alte locuri de distracție în localități, inclusiv la sate; lipsa de comunicare între copii și părinți, fie din cauza plecării celor din urmă în străinătate fie din cauza diferențelor de men-talitate; abandonarea de către părinți a funcției educative, pe fondul preo-cupării exagerate pentru acumularea de bani și bunuri materiale; accesul nelimitat al elevilor la informații neadecvate vârstei sau particularităților individuale, prin tv, internet ș.a.; ascultarea necontrolată a unei muzici neselectate; accesul la alcool și droguri.

•**Cauze generate și/sau alimentate de mass-media:** agresivitatea, violența și sexualitatea reprezintă principalul conținut al unor emisiuni tv; lipsa/raritatea modelelor pozitive în mass-media.

•**Cauze ce țin de managementul școlii,** la nivel micro și macro-social: lipsa unor spații și preocupări ale școlii și comunității pentru desfășurarea unor activități recreative, educative, reconfortante, distractive (cluburi ale tinerilor, terenuri de sport, parcuri de distracție etc.);

deprecierea imaginii a școlii în urma prezentării la TV a unor evenimente izolate din școli. [ibidem, p. 226-227]

Constatări: Factorii de risc ai violenței se regăsesc, în special, la nivelul: *individului, familiei, școlii, comunității, societății*. Dintre aceste instanțe, un rol important îl are familia care poate reprezenta un factor generator sau, dimpotrivă, de prevenire a fenomenelor de violență a copiilor și tinerilor.

La nivelul individului: atitudini antisociale, istoria personală privind comportamentul agresiv, lipsa stimei de sine (individii cu o imagine de sine defavorabilă se implică în acte de violență pentru a compensa sentimentele negative cu privire la propria persoana și pentru a fi acceptați de grupul cu care comit actele de violență) consum de tutun, alcool și droguri, nivel redus de dezvoltare intelectuală, posibilități limitate de autocontrol, etc.

La nivelul familiei: comportament autoritar față de copii, expunere a copilului la conflicte și acte de violență în familie (copiii care aparțin unor familii în care se manifestă relații de violență preiau aceste ”modele de relaționare”); reguli de disciplină prea rigide, sau dimpotrivă laissez-faire, lipsă de implicare în viața copiilor, slaba supraveghere a acestora, afecțiune redusă față de copii, anumite evenimente intervenite în familie, divorțul sau decesul unui părinte, climatul psiho-afectiv insecurizant în care se dezvoltă copiii, nivel scăzut de educație a părinților, venit redus al familiei, abuzul de alcool, etc.

La nivelul colegilor și al școlii: asociere la grupuri delincvente, implicare în “găști”, respingere de către colegi, lipsa de implicare în diferitele activități, motivație redusă pentru școală, eșec școlar, practici dure sau arbitrare de management, neaplicarea R.O.I., disponibilitatea alcoolului, cultură violentă a colegilor și violență în școală, suport emoțional și social insuficient pentru elevi, subiectivitatea în evaluare etc.

La nivelul comunității: oportunități economice reduse, concentrare de populație săracă (sărăcia extremă în care trăiesc unele familii, inclusiv copiii, îi împinge pe unii dintre ei la comiterea unor acte de violență), mobilitate accentuată a populației din comunitate, număr ridicat de familii dezorganizate, participare comunitară redusă, vecinătăți dezorganizate social, lipsa comunicării și a unor puncte de legătură cu comunitatea, a sentimentului de apartenență la aceasta a tinerilor, precum și lipsa unor modele, a speranței de reușită în viață. În aceste cazuri violența și aderarea la un grup violent creează sentimentul de apartenență și le dă încredere în viitor.

Este bine să rețineți și faptul că unele comportamente agresive pot apărea:

- în condițiile în care *sarcinile școlare sunt prea ușoare*, producând plictiseală sau preagrele, generând elevilor un sentiment de copleșire și de lipsă a eficacității personale (sentimentul că nu pot face față, nu sunt în stare)
- când profesorul se centrează predominant pe *observarea comportamentelor nepotrivite/agresive*, fără a întări prin recompensă comportamentele potrivite/asertive.

Tabel sinoptic de manifestare a formelor de violență în școală

Tipul de violență	Caracteristicile
Violența între elevi:	<ul style="list-style-type: none"> - cea mai răspândită formă/ conflicte între elevi; - este un fenomen generalizat în școli; - elevii sunt violenți unii față de ceilalți pentru că societatea, în ansamblu, este agresivă; modelele de re-laționare la care sunt expuși copiii sunt de natură violentă (acasă, pe stradă, la televizor, inclusiv în emisiunile pentru copii); - violența verbală este cea mai răspândită formă: certuri, conflicte, injurii, amenințări, intimidare, hărțuire, batjocură, jigniri; apare ca o manifestare „obișnuită”, dar un comportament tolerat; - violența fizică (bătaia) este declarată mai ales de către părinți și mai puțin de către cadrele didactice. [23, p. 228-231]
Violența elevilor față de învățători:	<ul style="list-style-type: none"> - consilierii școlari recunosc existența ei într-o pro-porție mai mare decât corpul profesoral/conducere (ei fiind cei care consiliază elevi cu asemenea comportamente); - se manifestă prin comportamente neadecvate în raport cu statutul lor (absenteism

	școlar, fuga de la ore, indisciplina, ignorarea mesajelor cadrelor didactice, cel mai frecvent), agresiune verbală și nonverbală (ofense, refuzuri, atitudini ironice, gesturi inadecvate/obscene) și violența gravă (injurii, jigniri, loviri, agresiune fizică).
Violența învățătorilor față de elevi:	- este un fenomen prezent în școală, dar dificil de recunoscut de către cadrele didactice; - se manifestă sub diferite forme, în ordinea frecvenței, ca: ironie/ sarcasm/ dispreț explicit; evaluare neobiectivă (nedreptate), agresiuni nonverbale, ignorare/neacordarea atenției, excludere de la ore, injurii, jigniri, violența fizică (palme, tras de păr, tras de urechi).
Violența părinților în spațiul școlii:	- părinții au comportamente neadecvate față de învățători (țipete, discuții aprinse, ironii, agresivitate fizică); - părinții au comportamente violente față de propriul copil/colegi a propriului copil.
Violența în afara spațiului școlii:	- se manifestă între elevi sau sunt provocate de alte persoane în jurul școlii (foști elevi ai școlii, tineri din găști de cartier, elevi de la alte școli, necunoscuți); - poate avea manifestări diferite (furt, agresare verbală, nonverbală, tâlhărie, agresare fizică, sexuală). [15, p. 62- 69]

Violența în școlile din Republica Moldova

Violența în școlile din Republica Moldova reprezintă o problemă cu care se confruntă țara ani la rând. Principalii factori care duc la violența în școli este discriminarea și anume discriminarea după avere. Din ce în ce mai mulți copii rămân fără părinți, ei fiind plecați la munci peste hotare care la rândul lor trimit bani acasă pentru ca odrasla lor să nu duca lipsa de nimic, să aibă tot ce își dorește fie aceea haină scumpă sau acele alimente în frigider la care visează. Ei în școlile pentru alți colegi reprezintă idealul. Acei elevi înstăriți se simt că au toată puterea în mâini și începe să-i înjosească pe acei care au mai puțin sau care au necesarul pentru a-și trăi viața.

De la început este violența *verbală*. Agresiunile întâlnite în școală sunt injuriile, jignirile, îmbrâncelile, intimidările, vulgaritățile. Conflictele au de cele mai multe ori o justificare minoră, însă pot culmina cu agresiuni fizice. Elevii nu discută cu profesorii și preferă să-și rezolve singuri conflictele ce apar între ei, fără implicarea cadrelor didactice, dar simt nevoia unor ore în care să discute despre problema conflictului, metode și tehnici de negociere a conflictelor sau despre consecințele comportamentului violent. Este necesară prezența în fiecare școală a unui psiholog care să consilieze elevii și să colaboreze cu profesorii, dar se face simțită și necesitatea educării părinților, mai ales că unele conflicte au fost escaladate tocmai prin implicarea acestora, ajungându-se la amenințări cu moartea și bătăi în plină stradă. Unii elevi se tem să vorbească cu psihologul despre problemele cu care se confruntă cu teama că psihologul va vorbi cu părinții sau cu alți profesori și apoi și cu atacanții, aceasta din urmă reprezintă și un pericol foarte mare asupra sănătății și integrității corporale pentru că odată ce se va afla de conflict atacanții vor ataca și mai tare și elevul va fi neglijat, batjocorit pentru el nu va mai rămâne nimic, iar unii găsesc soluția în sinucidere. Situația devine problematică atunci când aceste incidente se repetă foarte des, fie când violența este foarte puternică sau se manifestă asupra profesorilor. Sunt necesare măsuri pentru întărirea securității, respectiv angajarea unor firme de pază și o mai bună colaborare cu poliția, instalarea unor sisteme de supraveghere video în curtea și în holurile școlii.

În mod tradițional școala este locul de producere și transmitere, de formare a competențelor cognitive, de înțelegere a sensului vieții și a lumii care ne înconjoară, de înțelegere a raporturilor cu ceilalți și cu noi înșine. Școala trebuie să profileze caractere, să-i educe tânărului plăcerea de a învăța, dorința de a reuși și de a face față schimbărilor pe piața muncii.

Fenomenul violenței școlare este extrem de complex, iar la originea lui se află o multitudine de factori. Școala însuși poate reprezenta o sursă a unor forme de violență, ea reprezintă un loc unde elevii se înstruiesc, 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. Clasa școlară constituie un grup al cărui membri depind unii de alții, fiind supuși unei mișcări de influențare reciprocă de a determina echilibrul funcțional al câmpului educațional.

Legislația Republicii Moldova interzice violența asupra copilului, dar nu obligă profesioniștii să raporteze fiecare caz descoperit. 70% din profesioniști au recunoscut că au auzit despre cazuri de abuz asupra copiilor, 60% s-au ciocnit cu asemenea situații și doar 40% au înregistrat cazurile de abuz față de copii.

Situația este agravată și de faptul că profesioniștii din diferite domenii – responsabili de prevenirea și combaterea violenței împotriva copiilor – nu dispun de regulamente care să le ghideze acțiunile în cazurile de abuz descoperite și nici de abilitățile necesare. Bunăoară, medicii și profesorii, cei care pot vedea primii urmele violenței, nu raportează cazurile de violență. Fiecare dintre ei a înregistrat și referit maxim 2 cazuri pe an, deși a cunoscut mult mai multe victime ale violenței. În prezent, polițiștii sunt cei mai activi raportori ai situațiilor de violență.

Violența împotriva copiilor este larg răspândită în Moldova. Aceasta se întâlnește în familie, în stradă și chiar în școală. Studiile UNICEF arată că 25% din copii sunt bătuți de propriii părinți, 13% sunt pedepsiți pe cale violentă de profesori, iar 10% au fost abuzați sexual sau molestați cel puțin o dată. Dacă ar fi să adunăm împreună toți copiii – victime ale violenței, ei ar completa mai mult de jumătate din școlile din Moldova.

Mulți maturi recurg la violență din cauza tradiției de a educa copilul prin bătaie, dar și pentru că nu cunosc metodele non-violente de disciplinare a copilului. Obișnuiți cu educația cu palma, unii copii ajung să nu considere bătaia o încălcare a drepturilor lor, mai ales atunci când sunt bătuți de părinți și rude. Nici părinții nu realizează că bătaia afectează dezvoltarea celor mici. Or, un copil abuzat este umilit, neajutorat, nu are încredere în sine și în oamenii din jur, are așteptări mici de la ziua de mâine și ar putea fi și el violent cu cei din jur.

Generalizăm: Violența școlară este extrem de complexă, cu o determinare multiplă: familială, socială, școlară, personală și culturală. Violența în școală se prezintă ca un ansamblu specific de forme de violență care se condiționează reciproc și au o dinamică specifică: violența importată din afara școlii, dar și violența generată de sistemul școlar; violența ascunsă și violența vizibilă; violența adulților împotriva elevilor, dar și violența elevilor împotriva adulților. Nu putem să nu subliniem faptul că, din perspectiva dinamicii violenței instituționale, ceea ce apare la învățători ca o deficiență, la elevi capătă valoare de supraviețuire. Elevii sunt la discreția puterii învățătorilor în școală, suportă dominația autorității lor, dar ar fi complet greșit să ne imaginăm că ei sunt total pasivi sau neajutorați în procesul dinamicii violenței instituționale.

Pe măsură ce elevii se dezvoltă, acumulează experiență și devin conștienți de resursele lor, ei încearcă să negocieze cu învățătorii un stil de disciplină mai acceptabil și apelează, în acest scop, la toate resursele de care dispun: la resursele emoționale – seduc învățătorul –, la resursele comunicaționale – persuadează învățătorul sau îl avertizează să nu depășească anumite limite –, la resursele instrumentale – fac din succesul școlar și alte perfor-manțe o bază de negociere – și la resursele fizice – recurg la violența fizică deschisă.

Violența din școală este o expresie a violenței din societate; când violența se produce în școală, ea conduce însă și la alte consecințe decât violența din societate: alături de prejudicii, victimizare, uneori moarte, violența din școală reduce șansele elevilor de a beneficia de o educație de bună calitate, de a-și dezvolta personalitatea pe deplin. Această consecință îi afectează atât pe elevii implicați în conduitele violente, cât și pe cei care nu sunt implicați, dar sunt martorii lor. În timp, violența școlară reduce șansele elevilor de a absolvi școala sau liceul.

Fenomenul violenței școlare este extrem de complex, iar la originea lui se află o multitudine de factori. De aceea, nu putem adera la concepția conform căreia violența este un fapt de societate, iar rădăcinile și cauzele ei trebuie căutate exclusiv în exteriorul școlii. Școala însăși poate reprezenta o sursă a unor forme de violență școlară și acest lucru trebuie luat în considerare în conceperea diferitelor programe de prevenire și stăpânire a violenței.

6.5. Modalități de prevenție și intervenție

Un program de prevenire trebuie să abordeze *o paletă largită a factorilor de risc*, printr-o *diversitate de metode*, să se adreseze *mai multor arii* (familie, școală, grup de prieteni) și preferabil *mai multor etape de viață* (copilăria mică, vârsta școlară, adolescența), să vizeze *schimbarea comportamentală* și nu doar schimbarea de atitudini, valori sau cunoștințe.

În prezent, modalitățile de prevenire și combatere a violenței școlare sunt mai mult bazate pe sancțiuni și excludere și mai puțin pe prevenție, susținerea victimei, dar și a celui violent. Chiar dacă în prezent s-au luat măsuri de pază și control, acestea nu sunt suficiente.

Principalele **tipuri de activități** menționate de către consilierii care au participat totuși la acțiuni de prevenire au fost următoarele:

- dezbateri pe tema violenței în general și a celei școlare în special;
- consilierea unor elevi care au comis acte de violență;
- consiliere sau asistență acordată părinților elevilor cu comportament deviant;
- elaborarea și distribuirea de materiale informative pe tema violenței și a prevenirii acesteia;
- asistență sau consiliere acordată familiilor elevilor în care se manifestă relații conflictuale sau situații de violență;
- prezentarea unor studii de caz referitoare la violența școlară și la modalități de soluționare;
- realizarea periodică a unor evaluări psihologice ale elevilor;
- organizarea unor activități cu părinții pe tema violenței și a prevenirii acesteia.

Insuficienta implicare și eficiența relativ redusă a activității consilierilor în prevenirea cazurilor de violență școlară este justificată prin lipsa resurselor materiale (uneori și de timp) necesare. Este vorba despre materiale informative pe tema violenței școlare, precum și de instrumente de evaluare a potențialului agresiv al elevilor.

Sunt necesare mai multe inițiative de îmbunătățire a climatului școlar și a metodologiilor pedagogice și de consiliere.

Vă propunem câteva măsuri de prevenție a violenței școlare:

»Transformarea **regulamentului școlar** din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție, respectarea regulamentului școlii, regulamentului clasei bazat pe un sistem de recompense și consecințe, evitarea centrării exclusiv pe sancțiuni;

»**Asistență** acordată de consilierii școlari atât elevilor cât și părinților;

»Realizarea de lectorate cu părinții pe tema educației non-violente;

»Organizare **întîlnirilor cu părinții**: la nivelul clasei, la nivelul școlii, individual;

»Activități de genul: “**Școala părinților**”, „**Clubul părinților**” în vederea implicării și responsabilizării părinților în viața școlară;

»**Participarea și implicarea elevilor** în acțiuni sau proiecte care vizează reducerea cazurilor de violență;

»**Evaluarea psihologică** periodică a elevilor în vederea identificării timpurii a celor cu potențial violent;

»Evitarea centrării exclusiv pe sancțiuni, utilizarea **sistemului de întăriri** pentru comportamentele dezirabile;

»**Cursuri de formare** pentru profesori privind managementul clasei, rezolvarea de conflicte, dezvoltarea abilităților de comunicare;

»Elaborarea și difuzarea de **materiale informative** în vederea conștientizării efectelor negative ale violenței, prezentarea unor studii de caz referitoare la violența școlară și la modalitățile de soluționare;

»Introducerea în curriculumul la decizia școlii (CDS), a unor **cursuri opționale** de autocunoaștere și comunicare la nivelul clasei, în scopul dobîndirii de către elevi a unor cunoștințe despre sine, despre ceilalți, de exersarea abilităților de comunicare și rezolvarea a conflictelor, de toleranță și cooperare, autocontrol emoțional, creșterea motivației, antrenarea abilităților sociale;

»Folosirea metodelor moderne de predare, **lecții interactive**, folosirea unor metode pedagogice moderne;

»Organizarea unor **dezbateri** în cadrul orelor de consiliere și orientare pe teme legate de violența în școală (de exemplu, “*Agresivitate*”, “*Conviețuire socială și comportament civilizată*”, “*Comunicare și conflict*”, “*Cum evităm comportamentele violente în cadrul grupului?*”, “*Ce*

înseamnă să fii tolerant?” “Agresivitatea în limbaj”, “Impactul actelor de violență asupra propriei persoane și asupra celorlalți”);

»Organizarea de **activități extracurriculare**, funcție de interesele elevilor (cerc de pictură, teatru, activități sportive);

»**Activități extrașcolare** (competiții sportive, excursii);

»Acțiuni de **mediere** a conflictelor între elevi sau între elevi și cadre didactice, introducerea programului de peer-mediation;

»Organizarea unor întâlniri cu **specialiști** din diferite domenii (poliție, medicină, sportive, ONG-uri)

»Extinderea acțiunilor „școlii deschise” în timpul vacanțelor pentru copii și tinerii cu situații familiale și economice precare, cu scopul unei ameliorări a relațiilor dintre tineri și adulți

Măsuri de intervenție în prevenirea violenței în școală:

**Intervenții la nivel individual și relațional:*

- identificarea și consilierea elevilor cu manifestări de violență sau cu dificultăți de adaptare la regulamentul școlar; aplicarea unor chestionare, interviuri, realizarea unei baze de date,;

- realizarea unei fișe de monitorizare a faptelor de violență petrecute în școală;

- consilierea individuală și de grup a elevilor în vederea combaterii comportamentelor agresive;

- implicarea activă a elevilor cu potențial violent și valorificarea intereselor, aptitudinilor și capacității elevilor care au comis acte de violență;

- optimizarea comunicării cu familia.

**Intervenții la nivel comunitar și social:*

- Inițierea unor programe de sensibilizare a comunității privind fenomenul de violență școlară;

- Dezbateri în urma vizionării unor filme antivolență cu specialiști de la antidrog, traficul de persoane, medici, sportivi, polițiști

- Dezvoltarea de parteneriate ale școlii cu alte instituții la nivel local - poliție, jandarmerie, autorități locale, ONG-uri.

Specificul violenței verbale și non-verbale în practica educațională

Violențele verbale, afectează în principal stima de sine: victimele se simt devalorizate, își pierd încrederea în posibilitățile proprii, devin anxioase. Aceste agresivități pot intra în sfera violenței ascunse - poreclire, ironizare. În școală, coridoarele, sălile de clasă, terenul de sport, cantina sunt locuri în care un băiat își poate demonstra prin ironizare, violențe verbale sau intimidare fizică apartenența la grupul elitei masculine sau poate încerca să devină liderul ei. Cu cât un elev va ex-hiba mai mult asemenea comportamente, cu atât grupul îi va recunoaște un status mai înalt. Lupta pentru afirmarea masculinității și mijloacele acesteia hărțuire, agresivitate, intimidare țin, într-o mare măsură, de violența ascunsă: cele mai multe incidente violente se petrec în anonim, fără ca adulții care dețin responsabilități în a stopa asemenea evenimente să le cunoască măcar. [2, p. 267]

După C. Păunescu, principalele forme ale agresivității prin limbaj sunt: **calomnia, denigrarea, ironia și sarcasmul.**

Calomnia presupune emiterea de judecăți de valoare despre personalitatea învățătorului și apare în urma acumulării resentimentelor elevilor față de un anumit învățător.

Denigrarea, însoțită frecvent de poreclire, are loc atunci când elevul devine preocupat să descopere trăsăturile negative ale personalității învățătorului sau aspectele la care este vulnerabil, pe care le supraestimează, urmărind să genereze o atitudine generală de respingere a acestuia de către elevi.

Ironia presupune folosirea jocurilor de cuvinte, a expresiilor cu dublu mesaj sau a unui anumit mesaj al tonului/intonației, cu o semnificație expresivă agresivă.

Sarcasmul are o conotație clară de răutate și cruzime, asociată cu o violență relațională care ia diferite forme. Atitudinile sarcastice ale învățătorilor determină sarcasmul elevilor, iar violența

simbolică creează un cerc vicios. Exprimarea ver-bală a agresivității se poate face și prin limbajul scris: scrisorile de amenințare, inscripțiile de pe bănci, mesajele graffiti fac parte din arsenalul expresiv al elevilor.

Daca agresiunile de tip fizic sau verbal sunt observabile și relativ ușor de identificat și demonstrat, atunci când vorbim despre **agresiuni de tip non-verbal** atingem acele aspecte mai subtile, mai puțin conștientizate și mai există mulți elevi victime ale limbajului violent utilizat în diferite medii: familie, stradă, mass-media etc. Prea puține cadre didactice aduc în discuție importanța pe care trebuie să o aibă școala în prevenirea și corectarea violenței verbale a elevilor și în dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora. [10, p. 221-223]

Concomitent cu formele verbale de exprimare a agresivității, **elevul îi transmite învățătorului intenția sa agresivă și prin conduită**; privirea fixă, insistentă și amenințătoare, încruntarea, imitarea sau „maimuțărirea” gesturilor/ticurilor pro-fesorului, manifestările zgomotoase tusea, trântirea caietelor, cărților, ușii repre-zintă încercări frecvente ale elevilor de a-și exprima sentimentele de ostilitate față de profesor. Aspectul comun al tuturor acestor forme de exprimare a agresivității elevilor este intenția de a dezorganiza munca profesorului, de a-i sfida autoritatea, de a-i introduce un stres suplimentar în activitatea profesională. [24, p. 236-237]

Ca urmare, apar și **situații conflictuale** referitoare la aceste aspecte, **în relaționarea cu ceilalți elevi**: *jigniri* legate de ritmurile diferite de dezvoltare fizică (rămânere în urmă sau puseuri de creștere, comparativ cu media), *ironizarea* unor trăsături fizice sau psihice specifice anumitor elevi etc. În acest context, putem considera asemenea comportamente nu ca etichetări, ci ca simple manifestări determinate de specificul vârstei. O bună cunoaștere a psihologiei vîrstelor de către cadrele didactice și studierea chiar de către elevi a acestei discipline școlare constituie posibile modalități de prevenire și rezolvare a situațiilor conflictuale determinate de astfel de comportamente ale elevilor.

Elevii cad de multe ori din păcate, victime comportamentului neadecvat al unor învățători. Aceasta ia uneori forme mai ușoare ignorarea mesajelor elevilor și neacordare de atenție acestora (lucru care reprezintă bariere în comunicarea didactică; faptul că elevul nu este considerat partener real de comunicare, iar mesa-jele care vin de la el nu sunt luate în considerare reduce procesul didactic la o simplă transmitere de cunoștințe și încalcă principiile pedagogice). [13, p. 119]

Agresiunea nonverbală a învățătorilor se exprimă în forme chiar mai grave: gesturi, priviri amenințătoare, însoțite de atitudini discriminative și marginalizarea unora dintre elevi. Ponderea ridicată în care au fost menționate aceste comporta-mente reprezintă un semnal serios de alarmă, deoarece astfel de manifestări din partea învățătorilor (chiar dacă nu sunt generalizate) au implicații grave atît asupra climatului școlar, cît mai ales asupra elevilor, influentîndu-le negativ stima de sine, reducîndu-le motivația pentru învățare. [9, p.123-129]

Nu pot fi neglijate **ambianțele generatoare de violența de limbaj** precum «strada» ca atare, «cartierul», dar și medii exterioare (ca boschetele, pădurea etc.) sau «blocul» («scara blocului» - loc de întîlnire al dependenților de drog - sau liftul sau subsolurile cu „dependințe”, sau chiar propria locuință atacată de jefuitori sau de persoane care au alte mobiluri decît tîlhăria). Acolo violența se întîlnește, desigur (ca atac sau ca influență), și la alte vîrste decît copilăria: tineri, adulți, bătrîni. Se adaugă, îndeosebi în cazul acestor etape de vîrstă, cîrciuma, discoteca, spectacolele (muzicale), în aer liber mai ales în parcuri de joc sînt copii intimidăți de strigăte auzite. [28, p. 248-249]

«Canalele de Radio și cele de Televiziune» (chiar și cele „de Stat”) contribuie enorm la răspîndirea în mase poate nebănuit de largi a acestor „mesaje”, concepții de viață, limbaj, îndemnuri la violența. Chiar în emisiuni de Radio („de Stat”) copii preșcolari cîntă cu convingere «La mare, la soare [...]». Marea majoritate a copiilor aud muzica respectivă și textele (de natura celor ale B. U. G. Mafia) la Radio și Te-leviziune, și fie își cumpără apoi casetele, fie, nu puțini, copiază textele de pe Interne. Se adaugă la acestea faptul că muzica, ritmul primează față de componentele verbale violente.

Ceea ce se înțeleg prin violența în limbaj înseamnă cu adevărat amenințarea și chiar agresiunea prefigurată verbal și fie declanșând altă ripostă verbală, fie trecând direct la agresiunea fizică (din partea agresorului sau a agresatului). **Insulte-calificative** (ca: «Dobitocule! », «Bestie! ») sunt întărite când sunt înlocuite prin «Handicapatule!», «Gunoiole!», «Păduchiosule! », «Cioara dracului!». Dar și amenințări „amicale” sau „de familie” (ca : «Du-te naibii!», «Lua-te-ar dracu», «Să mori tu?»; «Fire-ar mama lor a dracu' să fie!», B.U.G. Mafia - de Dr.) sau observații răutăcioase («Rîzi ca proasta-n tîrg! », «Vorbești ca o moară stricată! », «Duhnești ca o distilerie!»); sunt mai slabe decît alte categorii de înjurături relativ „tocite” sau chiar amenințările reale.

Apoi, se adaugă „marile” **amenințări ale vieții**: «îți zbor creierii!», «Băi, mă semnez cu cuțitu pe pieptu' tău! », «îți fac buzunar ca la cangur ! », «îți fac capul minge de fotbal! », «îți dau una de sparg ficatu-n tine! », «îți zbor creierii! » sau „clasicul” «Eu te-am făcut, eu te omor! ». [ibidem, p. 250]

Dar amenințările asociate cu multe obscenități de la care nu este decît un pas pînă la realizarea fizică sunt cele însoțite de detaliile armei, de îndemnuri la omor.

Poate tocmai de aceea atît învățătorii, cît și părinții apreciază că elevii cu astfel de manifestări nu conștientizează comportamentul propriu și nici consecințele asupra altor elevi și asupra climatului școlar. Pentru învățători, felul în care vorbesc elevii între ei este aproape permanent o exprimare a violenței pe care ei nici măcar nu o mai percep. [12, p. 39-41]

Violența verbală între elevi e cea mai frecventă. *Înjurături...* Și de-acolo pleacă restul: unul înjură, altul răspunde... Sunt unii elevi care nu pot să spună doua vorbe fără o obscenitate... Stăm de vorbă cu ei. Recunosc că vorbesc urît, că au greșit. Își cer iertare. Dar nu conștientizează, nu au capacitatea de a se controla. Există aceste forme de violență. Ei nu fac această discriminare între a vorbi frumos și faptul că jignește pe celălalt, îl tachinează, faptul ca-l ironizează... Pe elevi de multe ori nu-i deranjează și nu înțeleg că acest lucru poate să aducă atingere unui coleg... Unii sunt atît de violenți în limbaj...

Un alt tip de comportament violent care se manifestă între elevi vizează *jignirile cu referire la trăsăturile fizice sau psihice ale colegilor* (jigniri legate de ritmurile diferite de dezvoltare fizică) sau ale situației socio-economice a familiilor lor (exprimate direct - sărăntocule - sau indirect - cuvinte jignitoare la adresa părinților, profesiilor acestora; acestea s-au dovedit a fi mai rare în contextul violenței între elevi). [41]

Adeseori, în mediul școlar au loc fapte de violență fizică, menționate cu ponderi mai ridicate în unitățile de învățămînt situate la periferie și în cele cu populație școlară multiethnică. În ceea ce privește jignirile cu referire la apartenența etnică sau la cea religioasă, aceste forme de violență au fost menționate în ponderi diferite de la o școală la alta, dar cercetarea a demonstrat că acest tip de manifestare este relativ rară. [27, p. 116- 125]

„Bogăția” în expresii verbale a violența este enormă și oferă un câmp de investigație extrem de interesant, însă totodată plin de consecințe implicite care ar trebui urmărite de asemenea. [12, p. 249-259]

Un rol deosebit în lupta contra violenței verbale, prevenirii ei trebuie să-l joace educația, instruirea, inclusiv în cadrul învățămîntului, în familii și nu în ultimul rînd în mijloacele de informare în masă.

Cu elevii care manifestă comportamente violente este necesară o relație individualizată. Ori de cîte ori un elev manifestă un comportament de opoziție, de refuz al lucrului în clasă, are o atitudine provocatoare și insolentă, învățătorul trebuie să îi propună un dialog, o discuție în afara orelor de curs. Această discuție între patru ochi cu elevul înseamnă și o schimbare de climat, de situație, ce îl poate determina pe elev să reflecteze și să-și reconsidere unele atitudini și comportamente. Atunci cînd inițiază o astfel de discuție cu elevul, învățătorul, părintele nu trebuie să uite faptul că un dialog implică un schimb, o reciprocitate în care fiecare trebuie să se exprime și să-l asculte pe celălalt, iar dacă părinții sînt indiferenți față de acest raport, foarte importante sunt **atitudinile învățătorului în cursul discuției cu elevul.** [40]

Se evidențiază **șase atitudini posibile în cadrul unui dialog**. Unele favorizează dialogul și clarificarea problemei, în timp ce altele blochează dialogul și nu permit un ajutor real pentru elev. Aceste atitudini sunt:

1) *atitudinea de evaluare*, care implică o judecată a faptelor și gesturilor elevului prin raportare la norme și valori. Exemplu: „Tu nu faci nici un efort de a participa la curs”; această atitudine poate determina elevul să se simtă vinovat, să se supună judecății învățătorului sau să se revolte;

2) *atitudinea de interpretare*, care apare atunci când învățătorul propune o explicație la ceea ce spune elevul; uneori, această interpretare poate fi deformată sau tendențioasă. Exemplu: „Tu spui că nu înțelegi nimic, dar, în fapt, tu refuzi să lucrezi”;

3) *atitudinea de decizie*, care apare atunci când învățătorul propune soluții imediate și decide în locul elevului; această atitudine poate antrena din partea elevului un acord de principiu, fără a obține adeziunea elevului și fără a-i oferi ocazia de a găsi el soluții;

4) *atitudinea de anchetă*, ce se manifestă atunci când învățătorul bombardează elevul cu o serie de întrebări pentru a obține informații detaliate asupra problemei în discuție; această atitudine este percepută ca un interogatoriu care nu dă elevului posibilitatea să răspundă;

5) *atitudinea de suport*, de susținere, ce urmărește încurajarea elevului pentru a depăși situația dificilă pe care o traversează;

6) *atitudinea de comprehensiune*, ce reflectă efortul învățătorului de a asculta elevul și de a-i înțelege problema fără a-i judeca. Pentru aceasta, învățătorul trebuie să fie atent nu numai la cuvinte, la faptele expuse, ci, mai ales, la atitudini, la sentimentele exprimate, la persoana elevului în globalitatea sa. [31, p. 273-275]

Este foarte important ca în discuția cu elevul să creăm cadrul și să adaptăm acele atitudini care să-i permită elevului să-și clarifice problema, să se distanțeze de ea și să-și modifice comportamentul. Învățătorul trebuie să cunoască foarte bine situația familială a elevului, relațiile cu părinții, pentru a putea să compenseze prin atitudinea sa anumite carențe ale educației familiale. Este o chestiune de tact, de nuanță, ce presupune o deosebită abilitate psihologică din partea învățătorului. [30, p. 273-275]

A lupta contra violentei școlare, înseamnă a ameliora calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în actul educațional:

- *Atitudine pozitivă în comunicare*: pentru ca o interacțiune a învățătorului cu clasa de elevi să fie eficientă, actorii implicați trebuie să încerce un sentiment pozitiv față de situația generală de comunicare;

- *Deschidere față de elev*;

- *Empatie*: prin identificarea cognitiv-afectivă a învățătorului cu un model de comportament perceput sau evocat (elevul/clasa) este favorizat un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită contagiune afectivă; empatia poate deveni un cadru de referință pentru evaluarea unui bun învățător;

- *Manifestarea față de elev a unui interes pozitiv necondiționat*: recunoașterea că partenerul elev are valoarea lui, iar contribuția lui în cadrul comunicării educaționale are importanța ei de netăgăduit;

- *Încrederea în sine și în elev*: o atitudine destinată a profesorului comunică elevilor o impresie de siguranță de sine, de prestigiu, de autoritate, în vreme ce tensiunea, rigiditatea și lipsa de siguranță transmit faptul că învățătorul este incapabil să-și domine mediul social și să-și influențeze partenerii de comunicare;

- *Acceptarea prezenței celuilalt*: învățătorul poate stabili un climat de acceptare a elevului transmițându-i acestuia ideea că este interesat de persoana lui, că îi acordă atenție, că îl apreciază;

- *Gestionarea interacțiunii*: eficiența în comunicare rezultă și din felul în care învățătorul conduce interacțiunea cu elevul, în așa fel încât partenerii săi să fie satis-făcuți, niciunul să nu se simtă neglijat sau, din contra, prea scos în evidență; într-o gestionare eficientă a interacțiunii cu clasa de elevi. [27, p. 122- 128]

Soluția pentru această situație nu este deloc una complicată. Învățătorul trebuie să aibă o privire pozitivă asupra elevilor respectivi, să-i încurajeze, să le stimuleze eforturile atât pe planul comportamentului, cât și pe cel al activității de învățare, fără să aștepte pentru aceasta rezultate spectaculoase. De asemenea, elevii trebuie ajutați să-și învingă sentimentele de inferioritate, de neputință și să capete încredere în propriile capacități, în aptitudinile lor, să-și modifice propria imagine.

A cultiva încrederea în sine a elevilor este o activitate foarte importantă. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. Învățătorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să aibă succes. Eșecul repetat determină sustragerea elevului de la activități, precum și pierderea încrederii în sine sau în învățător. [42]

Climatul școlar, ambianța clasei reprezintă un factor foarte important pentru integrarea elevului și pentru stabilirea relațiilor învățător-elev.

Multe dintre comportamentele violente ale elevilor se manifestă ca o transgresiune a regulilor școlare. Clasa este o microsocietate a cărei funcționare necesită stabilirea unor reguli clare ce se cer respectate de toți membrii grupului școlar. Respectarea regulilor este o condiție a socializării, care înseamnă a învăța să trăiască împreună în relații de respect reciproc, excluzând violența.

Regulile școlare vizează ținuta, efectuarea temelor, prezența la cursuri, dar sunt și reguli de civilitate ce au în vedere limbajul folosit, modalitățile de adresare, respectul față de celălalt, păstrarea bunurilor școlare, toleranța, solidaritatea, într-un cuvânt maniera de a te comporta astfel încât viața în colectivitate să fie cât mai agreabilă.

Cuvintele de mai sus ne arată că nevoia de comunicare este/devine esențială în cele mai variate arii ale existenței noastre. Orice activitate de comunicare are la bază înțelegerea celorlalți, dar și înțelegerea noastră de către alții. [30, p. 273-274]

Printr-o comunicare non-violentă întreținem relații eficiente, constructive și menținem echilibrul emoțional la nivel constant, astfel că asigurăm bunăstarea personalității noastre și a celor ce ne înconjoară, iar în linii mari aceasta se răsfrânge asupra întregii societăți. [34, p. 110-117]

6.6. Evaluarea nivelului de manifestare a fenomenului de violență în școală

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a lua în considerare toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare. Și asta nu numai în condițiile în care sursele violențelor sunt în mediul școlar, ci și în situația în care sursele se află în exteriorul școlii. [13, p. 70]

Pierre-André Doudin și Miriam Erkohen-Marküs (2000) vorbesc chiar de trei tipuri de prevenție pe care le poate desfășura școala și care se completează reciproc:

a) O **prevenție primară**, care se poate realiza foarte ușor de către fiecare învățător și se referă la dezvoltarea unei priviri pozitive asupra fiecărui elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuși, valorizarea efortului elevului. Toate aceste atitudini pot reduce riscurile apariției violenței;

b) O **prevenție secundară**, ce pleacă de la faptul că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a elevului, iar învățătorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repara efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar.

c) O **prevenție terțiară**, ce are în vedere sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente. Menționarea unor așteptări pozitive față de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenență comunitară, exprimarea preocupării față de situația pe care o au și integrarea lor în activitățile grupului sunt factori de protecție ce pot fi exercitați în cadrul instituției școlare. [apud 30, p. 130-133]

Pentru ca școala să își asume acest rol de prevenire și de stăpânire a fenomenului violenței, prima investiție trebuie făcută în domeniul formării învățătorilor.

Organizarea unor cursuri de formare a învățătorilor pentru a face față lucrului cu clase sau elevi dificili trebuie să pornească de la următoarele obiective :

- observarea atentă a comportamentului elevilor pentru o mai bună înțelegere a cauzelor actelor de violență;
- ameliorarea comunicării cu elevii ce manifestă comportamente violente și stabilirea unor relații de încredere;
- determinarea conflictelor cu ajutorul formatorilor de discuție;
- dezvoltarea parteneriatului școală-familie;
- colaborarea cu specialiștii în cadrul lucrului în rețea.

Este recomandabil ca aceste cursuri de formare să se centreze îndeosebi pe exerciții practice care pleacă de la experiența concretă a învățătorilor, de la studii de caz, puneri în situații prin care profesorii au ocazia de a schimba opinii, de a găsi soluții din perspectiva rolului pe care îl joacă. [2, p. 112- 117]

Orice strategie educativă, inclusiv cea de prevenire și ameliorare a violenței elevilor, nu ar avea șanse de reușită decât dacă cei responsabili cu dezvoltarea ei s-ar baza pe cunoașterea cât mai profundă a personalității umane.

În literatura de specialitate se indică o multitudine de instrumente de evaluare în direcția abordată expuse în continuare.

Chestionar pentru cadrele didactice

(adaptat după M. Jigău)

1. La clasele la care predați ați observat în ultimele două luni comunicarea între elevi în comparație cu începutul anului școlar...
 - a) Este mai bună
 - b) Este aceeași
 - c) Este mai scăzută
2. În opinia Dumneavoastră, în ultimele două luni cazurile de violență verbală dintre elevi în comparație cu începutul anului școlar...
 - a) Sunt mai numeroase
 - b) Au aceeași frecvență
 - c) Sunt mai reduse
3. În opinia Dumneavoastră în ultimele două luni cazurile de violență a elevilor față de învățători, în comparație cu începutul anului școlar...
 - a) Sunt mai numeroase
 - b) Au aceeași frecvență
 - c) Sunt mai reduse
4. Rezultatele strategiei anti-violență promovate de școală corespund așteptărilor Dumneavoastră?
 - a) Da, în mare măsură
 - b) Da, într-o oarecare măsură
 - c) Nu. De ce?.....
5. Care sunt principalele arii de intervenție/activități pe care doriți să le includeți într-o viitoare strategie anti-violență?
 - a).....
 - b).....
 - c).....
6. Sunteți de acord să vă implicați în anul școlar viitor în activitățile anti-violență pe care le va iniția școala?
 - a) Da. Cum?.....
 - b) Nu. De ce?.....
 - c) Nu știu.

Chestionar pentru elevi

(după M. Jigău, 2006)

Care dintre situațiile următoare se manifestă între colegii tăi?				
	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la diferite trăsături fizice sau psihice				
2. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la situația materială/ financiară				
3. Injurii/cuvinte urâte				
4. Certuri, conflicte				
5. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența etnică				
6. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența religioasă				
7. Bătaie între elevi				
8. Alte situații (care?).....				

Fenomenele de violență pe care le observi, se manifestă:				
	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. În ore				
2. În pauze				
3. În incinta școlii, după programul școlar				
4. În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar				

Fenomenele de violență între colegi pe care le-ai observat se manifestă:

- între elevi din aceeași clasă1
- între elevi din clase diferite, de același nivel școlar.....2
- între elevi din clasele mari față de elevi din clasele mici.....3
- între elevi care aparțin școlii și cei din afara acesteia.....4

De la începerea anului școlar/în anul școlar precedent, te-ai aflat personal într-una dintre situațiile de mai jos ?		
	1. Da	2. Nu
1. Victimă a furturilor în școală		
2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii		
3. Victimă a agresiunilor sexuale		
4. Agresat fizic (bătut) în școală		
5. Agresat fizic (bătut) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		
6. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în școală		
7. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		
8. Alte situații (care?).....		

Care sunt formele de violență pe care colegii tăi le manifestă față de profesorii din școală?				
	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. Indisciplină				
2. Absenteism, fuga de la ore				

3. Ignorarea mesajelor transmise (nu acordă atenție profesorilor sau celor spuse de aceștia)				
4. Atitudini răutăcioase, nepoliticoase				
5. Refuzul îndeplinirii sarcinilor				
6. Vorbe urâte, jigniri				
7. Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare etc.)				
8. Lovire, agresiune fizică				
9. Alte forme (care?).....				

Te rugăm să apreciezi frecvența cu care se întâmplă următoarele situații în școala ta:				
	1. Des	2. Rar	3. Deloc	4. Nu știu
1. Mi s-a întâmplat ca profesorii să mă pedepsească atunci când nu am știut lecția/nu am rezolvat o problemă etc.				
2. Se întâmplă ca profesorii să ne insulte, să ne umilească prin expresii neadecvate, să ne ironizeze.				
3. Se întâmplă ca profesorii să recurgă la pedepse fizice.				
4. Se întâmplă să fiu sancționat dacă pun profesorilor întrebări neașteptate sau incomode.				
5. Profesorii ne stimulează să ne întrecem între noi și mai puțin să colaborăm.				
6. Profesorii nu au suficientă răbdare să ne asculte problemele, nelămuririle.				
7. Profesorii ne cer să reproducem ceea ce au predat și mai puțin să avem idei originale, îndrăznețe.				
8. Profesorii ne oferă posibilitatea de a discuta cu ei și în afara orelor de curs				
9. Profesorii favorizează nejustificat unii elevi (în notare, în participarea în clasă).				
10. Modul de prezentare a lecției de către profesori nu este atractiv pentru elevi.				
11. Profesorii se poartă foarte rece cu noi.				
12. Alte situații; care?				

Ai fost vreodată în situația de a fi violent/agresiv față de un coleg sau profesor în școală?

- Nu.....1
- Da.....2
- Dacă răspunsul este pozitiv, descrieți succint contextul

În timpul petrecut la școală te simți protejat față de violența unor colegi, profesori sau alte persoane din jurul școlii?

- Da.....1
- Într-o oarecare măsură, da2

- Nu.....3 □
- Cum crezi că ar putea contribui elevii la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală?**

.....

Date de identificare

Sex:

- Feminin.....
- Masculin

Vîrstă (în ani împliniți):

Clasa:.....

Interviuri individuale sau de grup cu profesorii

(după M. Jigău, 2006)

Exemplu de listă de întrebări:

1. Considerați că elevii se simt în siguranță în timpul petrecut în școală?
 2. Considerați că școala dumneavoastră oferă siguranță profesorilor și elevilor?
 3. Care sunt cele mai importante pericole sau amenințări cu care se confruntă în prezent elevii? Dar profesorii din școala?
 4. Care sunt cele mai frecvente situații de violență în școală: între elevi, a elevilor față de profesori, a profesorilor față de elevi?
 5. Oferiți exemple de situații concrete de violență petrecute în școală. Cum au fost rezolvate aceste situații?
 6. Credeți că sunteți suficient asistat în rezolvarea cazurilor de violență? De la cine așteptați mai multă implicare? (de exemplu, poliție, consilieri școlari, etc.)
 7. Cunoașteți situații de violență generate de grupuri de copii și tineri din vecinătă-tea școlii? Dați exemple.
 8. Vi s-a întâmplat să aveți vreun conflict cu părinții elevilor dumneavoastră? Care au fost cauzele? Cum s-a rezolvat? La cine ați apelat pentru rezolvarea acestei situații?
 9. Care credeți că este tendința de apariție a cazurilor de violență în această școa-lă? (creștere, scădere, menținere)
 10. Cît de importantă credeți că este problema violenței pentru școala dumneavoastră? Este necesară o strategie a școlii care să combată sau să prevină situațiile de violență școlară? În care dintre etapele derulării strategiei ați dori să vă implicați?
- Adăugați și informațiile privind aplicarea interviului (Data desfășurării interviului; Ora începerii; Durata; Numele și prenumele celui care a realizat interviul).

Interviuri individuale sau de grup cu părinții

Exemplu de listă de întrebări:

1. În opinia dumneavoastră, elevii acestei școli se simt în siguranță în timpul pe-trecut în școală?
2. Considerați că această școală oferă siguranță copilului/copiilor dumneavoastră?
3. Care sunt în opinia dumneavoastră cele mai importante pericole sau amenințări cu care se confruntă în prezent elevii?
4. Care sunt cele mai frecvente situații de violență în școală: între elevi, a elevilor față de profesori, a profesorilor față de elevi?
5. Aveți cunoștință despre situații concrete de violență în școală? Dați exemple. Cum au fost rezolvate aceste situații? Ați fost consultați în rezolvarea acestora?
6. Cunoașteți situații de violență generate de grupuri de copii și tineri din vecină-tatea școlii? Dați exemple. Cum au fost rezolvate aceste situații?
7. Ca părinți, vi s-a întâmplat să aveți vreun conflict cu profesorii copiilor dumnea-voastră? Care au fost cauzele? Cum s-a rezolvat? La cine ați apelat pentru rezolva-rea acestei situații?
8. Care credeți că este tendința de apariție a cazurilor de violență în această școală ? (creștere, scădere, menținere)

9. Cît de importantă credeți că este problema violenței pentru școala dumneavoastră? Este necesară o strategie a școlii care să combată sau să prevină situațiile de violență școlară? În care din etapele derulării strategiei ați dori să vă implicați?

Inclueți și informații privind aplicarea interviului (Data desfășurării interviului; Ora începerii; Durata; Numele și prenumele celui care a realizat interviul).

Constatare: Pentru a putea interveni, dar mai ales pentru a putea preveni, toți actorii educaționali (elevi, profesori, părinți, directori) trebuie să cunoască într-un mod cît mai precis dimensiunea fenomenului, natura și contextul cazurilor de violență în spațiul școlar.

O cunoaștere în profunzime a problemelor prezente sau potențiale cu care se confruntă elevii, cadrele didactice sau managerul unei școli în ceea ce privește fenomenul de violență este o condiție esențială pentru dezvoltarea unor măsuri de intervenție adecvate.

Cu alte cuvinte, această evaluare ne permite nu numai un diagnostic, dar pe baza ei putem formula obiective, putem identifica direcții prioritare de intervenție.

Instrumentele pe care le putem utiliza pentru investigarea acestui fenomen sunt: *chestionare, fișe de observație, ghiduri de interviu, instrumente de autoevaluare.*

Datele obținute în urma aplicării chestionarelor sunt coroborate cu cele colectate prin interviu, în vederea înțelegerii și interpretării corecte a informațiilor.

Investigația prin chestionar în rîndul elevilor ne poate ajuta să verificăm informațiile colectate în mod curent și să obținem informații suplimentare despre:

- noi forme de violență care apar în școală;
- contextul în care apar anumite acte de violență școlară;
- persoanele implicate în situațiile de violență (inclusiv cele din afara școlii);
- opiniile elevilor despre impactul unor măsuri de prevenire și combatere a violenței inițiate de școală.

6.7. Elaborarea unei strategii anti-volența la nivelul școlii

Strategia reprezintă *un cadru de acțiune* prin intermediul căruia putem lua măsurile cele mai eficiente în scopul gestionării și controlului fenomenului de violență școlară. Avantajele implementării unei strategii rezidă din următoarele aspect:

- se formează o perspectivă coerentă, unitară și care ne oferă predicții în urma aplicării intervențiilor la nivelul școlii;
- activitățile de prevenire și combatere a violenței capătă un caracter instituțional;
- se produce o coordonare a activităților de prevenție cu cele de control a violenței școlare;
- sunt implicați în activități atât actorii educaționali, cît și comunitatea;
- este specificat necesarul de resurse pentru derularea optimă a activităților;
- ordonează pașii esențiali ale unei intervenții în domeniul violenței la nivelul unității școlare;
- implementarea unei strategii coerente este net superioară din punct de vedere al eficienței unor intervenții punctuale, nesistematice în situații de violență.

Astfel este important parcurgerea acestor etape în elaborarea unei strategii eficiente.

Școala ar trebui să fie pregătită pentru a trata fiecare caz de violență în mod individual, deoarece orice manifestare a violenței reprezintă o combinație unică de cauze. După cum arată numeroși analiști ai acestui fenomen, orice caz de acest gen presupune o evaluare atentă a unui complex de factori (psihologici, familiali, socio-culturali, școlari etc.), ceea ce exclude soluțiile prestabilite, independente de condițiile în care s-au produs. Există totuși o serie de puncte de convergență ale **programelor anti-volență**, în special în cazul intervențiilor de tip asistență, printre care:

- multiplicarea formelor de comunicare cu elevii cu manifestări violente și identificarea cauzelor ascunse care determină acest comportament;
- implicarea acestora în activități de tutoriat, mentorat sau consiliere, coordonate de persoane cu experiență sau de colegi mai mari; asistarea lor cu privire la înțelegerea și alegerea unor alternative comportamentale dezirabile;
- cooperarea unităților de învățămînt cu instituții importante din comunitate;

- asistarea familiei în combaterea fenomenelor de violență ale copiilor;
- implicarea elevilor în activități extra-curriculare și în programe/proiecte de ocupare a timpului liber.

Din experiența altor școli care au dezvoltat și elaborat deja strategii de prevenire a violenței în școală, putem evidenția câteva idei și instrumente care ar putea să orienteze activitățile viitoare din școală în raport cu problematica surselor de violență în școală, induse de comportamentul neadecvat al cadrelor didactice. Propunem în continuare unele exemple din strategiile studiate:

Observarea

Ca manager școlar, includeți în fișa de observare la clasă a activității învățătorilor cu criterii și indicatori care să vă ajute în identificarea surselor de tensiune cauzate de comportamentul didactic al învățătorilor. Puteți dezvolta o serie de indicatori pornind de la următoarele criterii:

- Manifestarea agresiunii fizice față de elevi;
- Manifestarea agresiunii verbale și non-verbale;
- Gradul de transparență în evaluare;
- Gradul de participare a elevilor la procesul de evaluare;
- Adecvarea sancțiunilor;
- Atitudini discriminative;
- Nivelul de atractivitate a conținutului lecției;
- Gradul de participare al elevilor în învățare;
- Tratarea diferențiată a elevilor;
- Gradul de încurajare a inițiativelor personale ale elevilor în învățare;
- Gradul de încurajare a comunicării și cooperării între elevi.

Auto-evaluarea învățătorilor

Încurajați reflecțiile cadrelor didactice asupra propriei activități. Includeți în fișa de auto-evaluare a activității învățătorilor criterii și indicatori care să vă ajute în identificarea surselor de tensiune cauzate de comportamentul didactic al învățătorilor. Utilizați în acest scop aceleași criterii menționate în cazul observării la clasă. Confrunțați opiniile Dumneavoastră ca directori cu auto-evaluările profesorilor și identificați punctele comune sau eventualele diferențe. Încercați să discutați cu învățătorii cauzele eventualelor abordări diferite.

Predarea în perechi

Încurajați cooperarea între cadrele didactice de a-și evalua reciproc și prietenesc propriile comportamente didactice. S-ar putea ca un coleg să observe comportamente de care nu suntem întotdeauna conștienți. Propuneți echipe de învățători care să planifice, să realizeze, să observe și să evalueze reciproc activitatea didactică în raport cu sursele de tensiune în clasă, în acest fel, puteți crea comunități de practică în școală care se pot constitui în resurse de schimbare.

Urna elevilor

Creați în școală un loc special în care elevii să se simtă protejați în a reclama orice comportament neadecvat al învățătorilor. Propuneți Consiliului Elevilor sau Avocatului Elevului din școală să identifice prin dezbateri și alte modalități originale și eficiente prin care elevii și părinții pot comunica situațiile cu care se confruntă în școală. [15, p. 229- 235]

De pe poziția acestor instrumente ne permitem să propunem și un șir de recomandări privind acțiunile la nivelul școlii, intervenții la nivelul conducerii școlii, activități pentru părinți/învățători în vederea prevenirii și combaterii violenței școlare:

Recomandări pentru cadrele didactice

*Programe de formare pentru învățători cu componenta de bază în formarea în vederea rezolvării conflictelor, a activităților de mediere.

*Propuneri ale învățătorilor privind activități la clasă cu elevii: activități de role-playing în care elevii pot fi învățați strategii de a face față victimizării, stiluri de socializare.

*Organizare de activități extracurriculare: artistice (de exemplu echipe de teatru, stimularea elevilor de a scrie ei înșiși piese/schițe care să fie inspirate din viața școlii lor, respectiv din fapte de violență pe care colegii lor le-au trăit), sportive (practicarea mai ales a jocurilor de echipă);

întâlniri cu personalități din viața artistică/culturală, sportivă și din alte domenii de activitate, organizarea de expoziții de desene/picturi ale elevilor și învățătorilor pe tema violenței (de exemplu, o expoziție cu tema „Și victimele sunt colegii noștri. Să-i ajutam!”), pe teme de dirigiență.

*Realizarea condițiilor pentru relații mai bune între elevi: crearea acelor condiții care să întărească sau să realizeze interacțiuni mai constructive între elevii agresori și victimele lor, respectiv colegii lor.

*Stabilirea unor reguli anti-volență la clasă: implicarea elevilor în propunerea de reguli împotriva violenței cu scopul de a le dezvolta responsabilitatea, de a se conforma acestor reguli; stimularea elevilor în crearea unui decalog antiviolentă/antivictimizare.

*Organizarea unor întâlniri periodice ale clasei: asigură un forum pentru elevi și învățători de a dezvolta, clarifica și evalua reguli pentru comportament antiviolent.

*Crearea unui grup de elevi la nivelul clasei pentru a acorda ajutor: cu scopul de asistență a victimelor chiar de către colegii lor, învățarea prin cooperare care să includă elevii mai timizi, mai puțin populari în grupuri mici, de acceptare socială pozitivă.

*Document al clasei pentru includerea faptelor de victimizare: include cum a început evenimentul de violență/ victimizare, ce s-a întâmplat, cum s-a încheiat conflictul, cine au fost participanții, eventualii martori, relatări ale agresorilor, respectiv ale victimelor. Acest document trebuie însoțit de o fișă a victimei. [1, p. 79-102]

*Respectarea strictă a Regulamentului școlar și al Regulamentului de ordine interioară prin:

- cunoașterea conținutului acestor regulamente de către fiecare elev și părinte; - aplicarea strictă, promptă și corectă a prevederilor acestor regulamente, în toate cazurile, în mod gradual și cu comunicarea acestor măsuri către cei în cauză;

- popularizarea actelor și sancțiunilor administrate, în rândul elevilor și părinților ca mijloc de descurajare a acestor acte.

*Întărirea pazei și ordinii în școală prin:

- contracte cu instituții de pază și protecție, asigurarea de fonduri bănești pentru plata angajaților permanenți în asigurarea pazei și protecției elevilor și cadrelor didactice pe timpul programului;

- intrarea pazei și ordinii prin personalul propriu angajat, pe întreaga perioadă a cursurilor;

- supravegherea permanentă a incintei școlii cu ajutorul unor camere video (unde e posibil);

- accesul în școală se va asigura pe o singură intrare;

- îmbunătățirea serviciului pe școală a cadrelor didactice pentru evitarea oricăror evenimente nedorite în viața școlii, supravegherea atentă a elevilor pentru evitarea oricăror accidente sau evenimente nedorite;

- sesizarea promptă către organele de ordine ale statului a oricăror evenimente sau acte de violență ce s-au manifestat sau riscă să se producă în unitățile școlare, colaborarea strânsă cu poliția locală sau de proximitate și cu jandarmeria;

- se va acorda atenție specială elevilor sau grupurilor potențial-agresive, desfășurând activități de prevenție a faptelor negative.

Acțiuni de intervenție la nivelul școlii

Activitățile de prevenire și intervenție a victimizării la nivelul școlii reclamă implicarea tuturor actorilor: managerul școlii, învățători/diriginți, consilieri școlari/psihologi, părinți, elevi. Prevenirea eficientă, intervenția și strategiile de răspuns la situații de criză acționează cel mai bine în comunitățile școlare care:

- se focalizează pe performanțele școlare ale elevilor;
- implică familiile elevilor în viața școlii;
- dezvoltă relații cu comunitatea din care școala face parte;
- evidențiază relațiile pozitive dintre elevi și colectivul profesoral al școlii;
- discută deschis problemele de siguranță: copiii vin la școală cu diferite percepții și

concepții despre violență, etc; școlile ar trebui să-i învețe pe elevii lor că sunt responsabili de acțiunile și alegerile pe care le fac și că trebuie să-și asume responsabilitatea propriilor fapte;

- își tratează elevii cu același respect, fără discriminări;
- creează oportunități pentru elevi.

Intervenții la nivelul conducerii școlii

- Înființarea unui comitet de prevenire a violenței/victimizării cu sarcini de organizare și coordonare;
- Administrarea de chestionare și/sau anchete privind nivelul, cauzele și formele de manifestare a violenței/victimizării în școala pe care o conduc;
- Instituirea unei zile a comunicării între școală și comunitatea locală;
- Organizarea de întâlniri/acțiuni comune școală-părinți în vederea conștientizării de către aceștia a planului anti-violență al școlii;
- Forme organizate de întâlnire a victimelor și părinților lor unde acești actori se pot aduna și discuta legat de soluții antivictimizare, aceasta fiind o modalitate de a întări victimele din punct de vedere psihologic (este confortabil pentru victime să știe că nu sunt singure) și de a lega noi prietenii;
- Stabilirea unei zile a școlii fără violență: mobilizarea elevilor, părinților și învățătorilor pentru organizarea de activități comune cu instituții ale comunității locale (poliție, primărie);
- Organizarea de lectorate cu părinții pe teme care să privească violența, victimizarea și strategii de prevenire/ameliorare a acestor fenomene, părinții ca parteneri ai școlii în educație;
- Organizarea unui concurs pentru manifestul anti-violență ce urmează a fi afișat în fiecare clasă și a face parte din planul anti-violență al școlii. [11, p. 205- 208]

Activități cu părinții

- Programe pentru părinți care să aibă la bază componentele de informare și formare: lectorate cu părinții pe diverse teme axate pe psihologia copilului și modalități de identificare a elementelor specifice victimizării, prezentarea de cazuri de victimizare și oferirea de posibile modalități de rezolvare a situațiilor tipice de violență școlară și de asistare a victimei școlare.
- Programe de implicare a părinților în activitatea de prevenire a violenței/victimizării: identificarea unor părinți-resursă și formarea lor în vederea implicării în programe de informare, asistare a elevilor victimă, în activități de rezolvare a unor situații conflictuale în școală sau la nivelul clasei, de susținere în cadrul lectoratelor a unor teme care privesc crearea unui climat familial și școlar sănătos (de ex. teme ca „Încurajează-ți copilul să-ți se destăinuie”; „Prietenii în viața copiilor noștri”; „Cum să ne valorizăm copiii”; „Ajută-ți copilul să-și îmbunătățească abilitățile de relaționare”; „Vorbește copilului tău despre strategiile de a face față violenței”). [ibidem, p. 210-211]

Activitate individuală

Sarcini

1. Problematizarea. Strategie care să conducă la prevenirea și combaterea violenței pentru anul școlar.

Problemă: Faceți parte din comisia de prevenire și combatere a violenței dintr-o școală care are următoarele caracteristici:

Școala Z este o școală cu clasele I-IX, situată într-un cartier mărginaș de la periferia orașului Y.. Populația școlară este de aproximativ 340 elevi, 45% dintre aceștia sunt vorbitori de limba română, iar 10% sunt ruși și ucraineni. În școală sunt școlarizați 10 elevi cu cerințe educaționale speciale.

Foarte mulți elevi provin din familii cu situație materială precară, cu nivel de educație scăzut. În anul școlar anterior s-au înregistrat foarte multe absențe, 4 cazuri de abandon școlar, 6 situații de violență gravă (bătăi) și nenumărate situații de violență verbală, mai ales cu caracter etnic sau legat de trăsăturile fizice sau psihice.

Sarcină: **Elaborați** o strategie care să conducă la prevenirea și combaterea violenței pentru anul școlar.

Identificarea problemelor

Identificarea alternativelor

Alegerea direcțiilor de acțiune

**Alocarea resurselor umane,
materiale, financiare**

derularea activităților

monitorizare și evaluare

diseminare

2. Elaborați un proiect didactic la disciplina DP în cl. a IV-a după conținutul propus din pagina metodică.

Subiect tematic: Limbajul de girafă - comunicarea nonviolentă

Pagină metodică

Tema: Limbajul de girafă- comunicarea nonviolentă

Obiective:

- să recunoască elemente de comunicare „nonviolentă”;
- să distingă între tipurile de comunicare agresivă și „nonviolentă” ;
- să-și formeze deprinderi de comunicare „nonviolentă” .

Resurse- de timp: 45' minute - **materiale:** ilustrate cu girafă și șacal, bilețele cu enunțuri, coală albă A3, lipici

Desfășurarea activității:

Joc de spargere a gheții- „Racheta”

Învățătorul, stând în fața elevilor, ține ridicată mâna dreaptă astfel încât brațul și antebrațul formează un unghi de 90°. În momentul în care înclină antebrațul spre stânga, elevii bat toți din palme spre stânga (o dată), când antebrațul învățătorului este înclinat spre dreapta elevii bat din palme spre dreapta (o dată). Învățătorul variază viteza de schimbare a direcției de înclinare a brațului. În momentul în care brațul este ridicat drept, deasupra capului, toți elevii rostesc în cor „URA!!!”, semn al bucuriei că racheta a reușit să decoleze.

Jocul va dura aproximativ 4 minute și va avea drept scop destinderea atmosferei și captarea atenției elevilor.

Activitatea propriu-zisă

La cererea învățătorului, elevii denumesc animalele lor preferate și motivul pentru care le preferă. Apoi le sunt prezentate două ilustrate cu o girafă și un șacal. Elevii trebuie să recunoască animalele din imagini și să spună ce știu despre ele și pe care dintre cele două animale îl consideră bun, pe care îl consideră rău și de ce. Astfel, învățătorul, după ce explică elevilor ce înseamnă „limbaj agresiv” și „limbaj nonviolent”, solicită elevilor să asocieze fiecare dintre cele două animale cu una dintre cele două forme de limbaj, care li s-ar potrivi dacă ar putea vorbi.

Se ajunge la concluzia că limbajul de girafă este unul nonviolent și corespunde observării comportamentului și descrierii lui, iar limbajul de șacal este unul agresiv, corespunzător evaluărilor, „etichetelor”. Pentru a se asigura că au înțeles, învățătorul oferă un exemplu elevilor: Vorbind despre lucrarea unui coleg de clasă... „Limbaj de girafă: Lucrarea ta are pete și găuri!” (observare, descriere) „Limbaj de șacal: Lucrarea ta este mizerabilă!” (evaluare, etichetare)

În acest moment al lecției învățătorul le spune elevilor că urmează un joc, „Perechi de detectivi”. Fiecare va alege un bilețel dintr-un coșuleț, pe care este notată o propoziție, fie o observație, fie o evaluare (vezi anexa). După ce citește fiecare propoziția de pe propriul bilețel pleacă în căutarea colegului care are o propoziție „înrudită” cu a lui. Adică, elevul a cărui propoziție descrie un comportament îl caută pe cel a cărui propoziție evaluează același comportament și invers. Când s-au găsit cei doi „detectivi” vin în fața clasei, în pereche. Pentru a fi mai antrenant jocul, învățătorul poate cere elevilor să realizeze sarcina cât mai repede, premiind primele perechi de detectivi. După ce au fost formate toate perechile de detectivi, pe rând, fiecare pereche de bilețele este lipită pe o coală albă A3. Pe coală s-a notat în prealabil titlul fiecărei coloane de bilețele care urmează a fi lipite: Observație/ Descriere - Evaluare/Etichetare. Centrul municipal de resurse și asistență educațională Chișinău.

La sfârșitul jocului se poartă o discuție privind limbajul pe care îl preferă a fi folosit când cineva li se adresează sau se referă la propria lor persoană și de ce. De asemenea, elevii sunt încurajați să folosească „limbajul de girafă” cât mai des.

Evaluarea activității:

Elevii sunt rugați să completeze următoarele propoziții:

1. În activitatea de azi am învățat
2. O culoare potrivită pentru lecția de azi este pentru că

Jurnal de curs:

Ce am învățat _____
Ce aplic _____
Ce mai vreau să știu _____

Unitatea 7. Dezvoltarea abilităților de viață la nivelul clasei de elevi

7.1. Inteligența emoțională și socială-în clasă și la școală

7.2. Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivelul școlii primare

7.3. Strategii de dezvoltare a abilităților sociale – emoționale în clasele primare

7.4. Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare

7.1. Inteligența emoțională și socială-în clasă și la școală

Abilitatea de viață reprezintă un set de cunoștințe, comportamente, atitudini și performanțe necesare unei vieți de calitate în orice context psihosocial.

Există studii care atestă faptul că unii copii devin adulți mai bine realizați din punct de vedere profesional și al relațiilor sociale. Iar pe de altă parte, alți copii cu un bagaj educațional performant, competent și rezultate școlare foarte bune nu reușesc să aibă prieteni, nu sunt mulțumiți de carierele lor, de viața personală și suferă de depresii, sunt nefericiți. **Ceea ce face diferența este un anumit nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale, ceea ce specialiștii au denumit inteligența emoțională. (IE)**

De ce inteligența emoțională? Un număr mare de educatori și cercetători admit faptul că la sfârșitul anilor de școală, elevii pot fi „nechipați” pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și

didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. Este nevoie de abilități practice pentru gestionarea emoțiilor și nu doar ca mintea „să fie hrănită”.

Din perspectiva noilor teorii despre natura emoțiilor, prin învățare socială și emoțională, dacă inteligența emoțională a copiilor este dezvoltată, constituie un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Studiile arată că IE este *cel mai bun predictor* pentru achizițiile viitoare, pentru succes față de inteligența tradițională, cognitivă. Este o *abilitate transferabilă* care permite adaptarea rapidă la schimbările sociale contemporane. În acest context, primul pas este să înțelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligentă a emoțiilor. Succesul în viață depinde de abilitățile emoționale și sociale care se formează pe tot parcursul educației formale sau cel puțin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline.

Programe educaționale pentru dezvoltarea inteligenței emoționale care au rezultate foarte bune.

- Formează adulți responsabili și capabili să adopte o disciplină pozitivă.
- Creează un climat securizant bazat pe încredere în sine și în ceilalți.
- Promovează comunicarea asertivă și negocierea conflictelor.
- Oferă mai multă mulțumire, pace, bucurie și mai puțin stres.
- Dezvoltă simțul echilibrului ca o resursă importantă a diminuării anxietății, îngrijorării, fricii și a sentimentelor negative.
- Ajută la o mai bună pregătire pentru viață.
- Susține exersarea abilității de a conștientiza emoțiile, de a înțelege și aprecia sentimentele celorlalți.
- Determină manifestarea unei atitudini flexibile, generoase, empatică.
- Implică gestionarea optimă a resurselor de timp.

Ce este inteligența emoțională?. Inteligența emoțională este abilitatea individului de a recunoaște, a identifica, a conștientiza, a exprima, a evalua și a controla emoțiile.

Întreaga strategie didactică trebuie să aibă o dimensiune de educare a emoțiilor. Tratarea diferențiată a elevilor înseamnă respectarea emoțiilor și sentimentelor fiecăruia. De ce este inteligența emoțională atât de importantă pentru cadre didactice și pentru școală? Dacă IQ este un dat genetic, IE este acel tip de inteligență pe care o îmbunătățim constant cu fiecare experiență trăită și care influențează eficiența unei persoane. Dar pentru a contribui la EQ-ul (în limba engleză, „emotional coefficient”, coeficient de inteligență emoțională) copiilor cu care lucrați, invitația este de a începe chiar de astăzi să vă cunoașteți propriile emoții.

De ce ne atrage atât de mult inteligența emoțională?. Cercetătorul francez Le Doux „a bulversat” în mod pozitiv lumea științei prin descoperirea bulbului amigdalian (numit și creierul ancestral sau „magazinul memoriei emoționale”, un fel de „santinela psihică”), organul responsabil pentru toate emoțiile pe care le trăim: iubire, plâns, frică, durere, râs, rușine, mânie, optimism, bucurie, ură, etc.

De exemplu, prin extirparea neurochirurgicală a bulbului amigdalian, un pacient, deși poate comunica pentru scurt timp cu cei din jur, nu mai dorește să stabilească contacte umane, nu mai are capacitatea de a lua o decizie, de a face alegeri, nu mai are sentimente, nu mai relaționează cu ceilalți, nu mai recunoaște persoanele importante din viața lui. Concluzia este că fără bulbul amigdalian alegerile și deciziile sunt nu există. În consecință, alegerile sunt guvernate de emoții. O descoperire senzațională!

Deși nominalizat la Premiul Nobel, acesta a fost câștigat de Roger Sperry, un cercetător britanic, care a descoperit modul în care funcționează cele două emisfere cerebrale. (D. Goleman, 2001)

Inteligența emoțională care funcționează ca un „manager al emoțiilor”, evidențiază importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizează mediul și cu noi înșine, realizează un echilibru între creierul cu care simțim (creierul limbic) și creierul cu care gândim (neocortex), astfel că „emoțiile și impulsurile grăbite” să fie controlate.

„Rezultatele unui studiu făcut pe mai mult de 100.000 de persoane a demonstrat că inteligența emoțională este responsabilă pentru reușita sau eșecul nostru în viață. De fiecare dată când facem o alegere, (iar viața pe care o trăim este o înșiruire de alegeri succesive), o facem folosindu-ne de emoții.

Dacă știm care ne sunt trăirile, dacă ne sunt sub control vom face de fiecare dată cele mai bune alegeri, adică vom reuși să ne modelăm viața așa cum ne dorim. Poate nu întâmplător peste 90% dintre milionarii planetei au un coeficient EQ peste media obișnuită.” (apud. M. Teodorescu, 2006, Harvard Business Review, 2000)

Care este istoria inteligenței emoționale?. Ideea că managementul emoțiilor este important pentru succesul în viață nu este una nouă. Chiar **Charles Darwin**, afirmă că exprimarea emoțională este esențială pentru supraviețuire și adaptare.

1920, **Edward L. Thorndike**, psiholog și profesor la Columbia University, a dezvoltat conceptul de inteligență socială, ca abilitate „de a funcționa cu succes în relațiile interpersonale”, „de a înțelege și lucra cu femei și bărbați, băieți și fete, de a te comporta cu înțelepciune în relațiile umane”, „de a fi performant”.

1940, **David Wechsler**, autorul testelor standardizate de inteligență apreciază că adaptarea individului la mediu se realizează atât prin elemente cognitive, cât și prin cele non-cognitive, cum ar fi: afectiv, social, personal. Astfel sugerează importanța componentei afective a inteligenței pentru succesul în viață.

1950, **Abraham Maslow**, psiholog umanist, descrie cum oamenii pot deveni puternici emoțional.

1980, **Howard Gardner** introduce conceptul de inteligențe multiple. În teoria inteligențelor multiple a identificat inteligența interpersonală (capacitatea de a-i înțelege și a coopera cu ceilalți) și inteligența intrapersonală (abilitatea de se înțelege pe sine, a stăpâni emoțiile personale), care combinate reprezintă ceea ce nouă ne este cunoscut astăzi sub numele de IE. („The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, 1983)

1985, **Wayne Leon Payne**, absolvent al unui colegiu de arte liberale alternative din Statele Unite ale Americii, include termenul de inteligență emoțională în titlul lucrării sale de doctorat: „Studiul emoțiilor: dezvoltarea inteligenței emoționale, autointegrarea, în relație cu frica, durerea și dorința”. Aceasta pare să fie prima apariție academică a acestui concept, definit de autor ca o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

1987, **Keith Beasley** publică un articol în Mensa Magazine, în care folosește termenul de “emotional quotient” (coeficient emoțional). Se sugerează că aceasta este sintagma publicată pentru prima dată, deși dr. Reuven Bar-On pretinde că prima apariție îi aparține în versiunea nepublicată a dizertației.

1988, **Robert J. Sternberg**, o numește inteligență socială în sondajele realizate. Persoane inteligente sunt nu numai cei care au inteligență academică, ci acei care reușesc să depășească obstacolele zilnice, să rezolve probele de viață, cei care au abilitatea a înțelege și de a stabili relații cu oamenii.

1990, **Peter Salovey**, profesor și psiholog la Universitatea Yale și John Mayer, profesor și psiholog la Universitatea din New Hampshire, folosesc pentru prima dată termenul în articolul „Emotional intelligence” (inteligența emoțională) în publicația „Imagination, Cognition, and Personality”.

1995, **Daniel Goleman**, în cartea sa „Emotional Intelligence: *Why It Can Matter More Than IQ*” (*Inteligența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ?*), tradusă și la noi, tratează de sine stătător noțiunea de inteligență emoțională, fără a fi raportată la inteligența socială. În viziunea lui, inteligența emoțională este „o mixtură” de atribute, ca: încredere în sine, autocontrol, diplomatie, gândire liberă, empatie, tact, ceea ce conferă persoanei capacitatea de a-și controla emoțiile și în consecință, de a avea succes.

Un alt fapt relevant în istoria conceptului este „**experimentul bomboanelor**” realizat în 1960, de psihologul W. Mischel, de la Universitatea din Stanford, în care niște copii de 4 ani au avut de ales între a aștepta câteva minute și a lua o bomboană, până când un cercetător va reveni

în cameră și le va oferi două bomboane. Aceștia au fost monitorizați până când au absolvit liceul. Au observat că cei care au amânat recompensa, au dat dovadă de autocontrol și stăpânire de sine, adică au fost echilibrați emoțional, au rezultate mai bune și sunt mai competenți la școală și în viața cotidiană. Cercetările arată că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru succesul școlar și pentru reușita în viață. (D. Goleman, 2001, M. J. Tobias, S. E. Tobias, B. S. Friendlander, 2002)

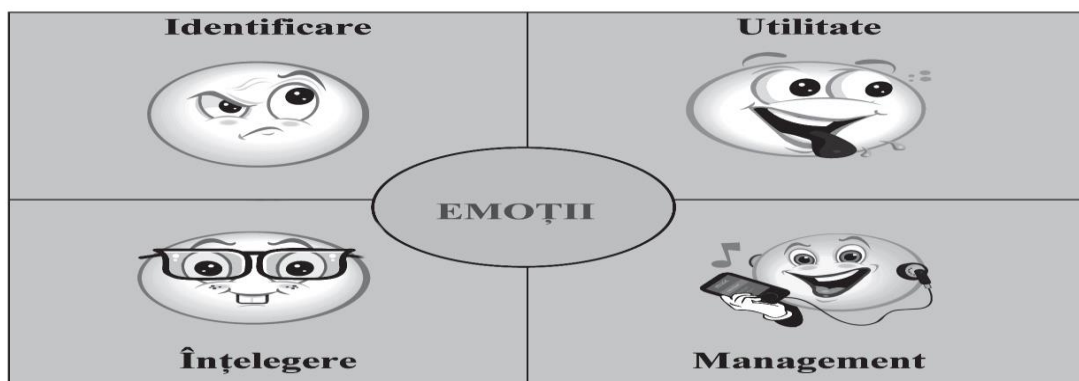
În concluzie, s-au structurat **trei direcții de analiză a inteligenței emoționale**, care au apărut ca urmare a observării faptului că anumite persoane obțineau rezultate deosebite și reușeau mai bine în viață decât altele, al căror IQ era mai mare. Acestea completează istoria conceptului, după cum urmează:

Direcția 1: John D. Mayer și Peter Salovey dezvoltă o metodă științifică de măsurare a diferențelor dintre abilitățile oamenilor în domeniul emoțiilor, prin două teste de măsurare pentru ceea ce ei numeau „inteligență emoțională”. Ei au descoperit că unii dintre noi, obțin scoruri mai bune decât alții la identificarea propriilor sentimente, recunoașterea emoțiilor celorlalți și rezolvarea problemelor.

Consideră inteligența emoțională o categorie a inteligenței sociale care implică abilitatea de a monitoriza propriile emoții și sentimente pentru a gândi și acționa eficient. Deoarece aproape toate articolele au apărut în comunitatea academică, numele lor și rezultatele cercetărilor nu sunt foarte cunoscute spre deosebire de Daniel Goleman.

Mayer, Salovey și un alt coleg, David Caruso definesc inteligența emoțională ca „abilitatea de a percepe și exprima emoții, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege și judeca cu ajutorul emoțiilor și de a regla emoțiile proprii și ale altora”. (Mayer, Cobb, 2000).

Modelul propus de ei cuprinde **4 arii ale inteligenței emoționale**:



În 1997, aceștia consideră că cele 4 arii ale inteligenței emoționale sunt distribuite de la simplu la complex: procese psihologice de bază (ex. identificarea emoțiilor) la procese psihologice integrate (ex. managementul emoțiilor).

Identificarea emoțiilor. Abilitatea de a recunoaște propriile emoții, sentimente dar și pe ale celor din jurul nostru, precum și identificarea lor în diferite persoane, obiecte, artă, povești, muzică sau alți stimuli.

Utilitatea emoțiilor. Abilitatea de a genera, folosi și simți o emoție ca necesară în comunicarea sentimentelor sau angajarea ei în alte procese cognitive (gândire, decizii). Implică abilitatea de a pune în relație emoțiile cu alte senzații mentale, de exemplu gust și culoare (angajarea în cariera artistică) și folosirea emoțiilor în rezolvarea de probleme.

Înțelegerea emoțiilor. Abilitatea de a înțelege informațiile despre emoții, de a înțelege „combinatorica” emoțiilor, progresul din „tranzacțiile” interpersonale. Implică rezolvarea problemelor emoționale prin cunoașterea emoțiilor asemănătoare sau diferite, dar mai ales prin ceea ce acestea transmit sau semnifică.

Managementul emoțiilor. Abilitatea de a avea deschidere față de sentimente și de a le adapta propriei persoane și emoțiilor celorlalți pentru promovarea creșterii și dezvoltării

personale. Implică înțelegerea consecințelor comportamentelor sociale asupra emoțiilor și reglarea emoțiilor în funcție de nevoile personale și ale celorlalți.

Direcția 2: Pe baza cercetărilor sale de peste 25 de ani, dr. **Reuven Bar-On**, profesor la Universitatea din Tel-Aviv, a stabilit în 1992, **componentele inteligenței emoționale** (apud. M. Rocco, 2003):

- aspectul intrapersonal: conștientizarea propriilor emoții, optimism, asertivitate, respect pentru propria persoană, autorealizare, independență.
- aspectul interpersonal: empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială.
- adaptabilitatea: rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate.
- controlul stresului: toleranța la stres, controlul impulsurilor, autocontrol.
- dispoziția generală: fericire, optimism, stare de bine (în limba engleză, „well being”).



Direcția 3: În schimb, persoana cel mai mult asociată cu termenul de inteligență emoțională este psihologul și jurnalistul Daniel Goleman. În cartea sa „Inteligența emoțională”, Daniel Goleman (1995, 2001) cercetează competențele emoționale, demonstrează că abilitățile sociale și emoționale pot fi dezvoltate, iar copiii implicați în astfel de programe pot beneficia de avantaje pe termen scurt și lung în ceea ce privește starea de bine, performanțele și succesul în viață. Consideră că există 5 elemente care compun inteligența emoțională:

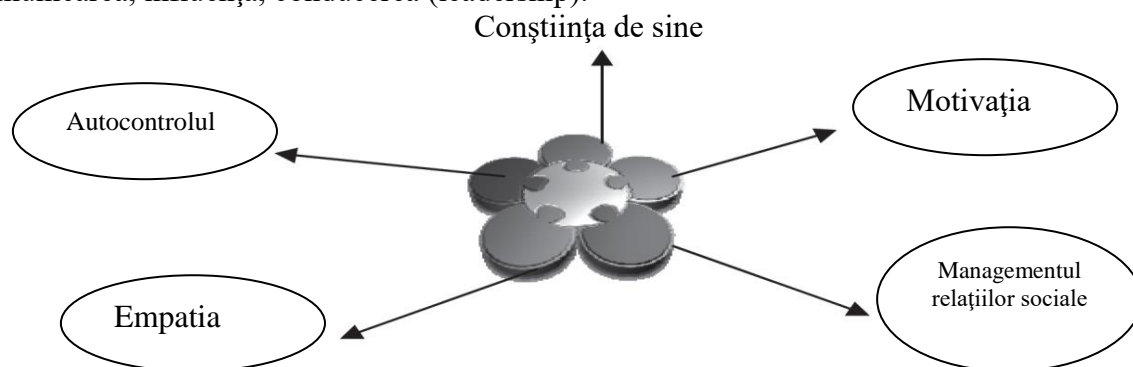
Conștiința de sine: identificarea și înțelegerea emoțiilor, conștientizarea unei emoții care se schimbă, înțelegerea diferenței dintre gânduri, emoții și comportamente, încrederea în sine, înțelegerea consecințelor unor comportamente în termeni de emoții.

Autocontrolul (managementul emoțiilor): controlul impulsurilor, managementul furiei, mâniei, dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea, disciplina.

Motivația: stabilirea și îndeplinirea obiectivelor, optimism și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor, inițiativă, dorința de a reuși, perseverență, dăruire.

Empatia: disponibilitatea de a te pune „în pantofii diferitelor persoane cu care relaționezi”, cognitiv și afectiv, de a manifesta grijă, atenție și respect, înțelegerea nevoilor și perspectivelor celorlalți, înțelegerea diversității.

Managementul relațiilor sociale (abilitățile sociale): stabilirea și păstrarea relațiilor (prieteni), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, comunicarea, influența, conducerea (leadership).



7. 2. Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivelul școlii primare

Cum se dezvoltă inteligența emoțională în clasă și în școală? Dr. Maurice Elias, specialist în psihologia copilului, cercetător și expert în dezvoltarea emoțională și socială de la Rutgers University explică pericolele omiterii programelor sociale și emoționale adresate elevilor, astfel că „multe din problemele școlilor noastre sunt rezultatul dificultăților sociale și emoționale de care suferă copiii și ale căror consecințe continuă să se manifeste.” Copiii în clasă sunt „asediați” de un „arsenal” de emoții și sentimente confuze, dureroase și dăunătoare ceea ce-i împiedică efectiv să învețe.

Modul în care ne comportăm este expresia emoțiilor noastre. De emoțiile pe care le trăim depind modul în care învățăm și rezultatele învățării. Avem o stare bună, eficiența învățării crește.

Sănătatea emoțională este în mod dramatic, factorul predictiv pozitiv nu numai pentru realizările academice, succesele școlare, ci mai ales pentru experiențele productive, care aduc satisfacții, integrarea pe piața muncii, dezvoltarea unei cariere, reușita în căsnicie și în relațiile cu ceilalți, starea fizică în general. Întreaga noastră ființă este o „avalanșă” de emoții.

Dintre factorii care determină succesul în viață, IQ reprezintă 20%, iar procentul de 80%, este deținut de abilitățile emoționale și sociale. De aceea, procesul de cunoașterea emoțiilor personale trebuie încurajat. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere au șanse superioare de reușită. Emoțiile afectează modul în care relaționăm cu ceilalți, chiar modul în care ne percepem ca persoane. Dezvoltarea creierului și a învățării sunt afectate pozitiv sau negativ de relațiile interpersonale.

Încă din anii 1950/1960, psihiatrii au investigat dificultățile foarte mari în exprimarea verbală a emoțiilor, la pacienții cu tulburări psihosomatice, coroborate cu: postură rigidă, imaginație săracă, concentrarea de detalii foarte precise, însingurare, izolare. (Peter E. Sifneos, John C. Nemiah, Bath Israel Hospital de la Harvard). Apare astfel termenul de alexitimie (Peter E. Sifneos, 1972), care presupune incapacitatea de a vorbi despre emoții, de a exprima ceea ce simți, de a recunoaște ceea ce propriile emoții. Dificultățile în identificarea emoțiilor și descrierea lor nu trebuie confundate cu lipsa emoțiilor sau lipsa exprimării emoționale.

Înțelegerea și managementul emoțiilor cuplate cu abilitățile sociale (a relaționa efectiv cu ceilalți, a negocia, a rezolva creativ problemele sociale, a fi lideri și colaboratori, a fi asertivi și responsabili) pot fi învățate și dezvoltate la orice vârstă, dar cu cât implicarea în programe de dezvoltare socială și emoțională se produce cât mai devreme, avantajele sunt mult mai mari.

Este evident că profilul unui cadru didactic de succes, inteligent emoțional presupune un bun management al emoțiilor, mai ales al emoțiilor negative într-un mod autentic, real și sănătos, fără frustrări și „de plătit polițe” elevilor cu care lucrează. Pregătirea profesională, deschiderea, și toleranța sunt atitudini fără de care nu se poate dezvolta inteligența emoțională. Identificarea și înțelegerea propriilor emoții și sentimente, asumarea lor, conștientizarea nevoilor emoționale proprii constituie primul pas.

De exemplu, într-o recentă evaluare a unui program de rezolvarea creativă a conflictelor din SUA unde tehnicile de învățare social-emoțională au fost „inima” acestei intervenții s-a observat: scăderea violenței, creșterea stimei de sine, îmbunătățirea abilităților de a ajuta pe ceilalți, asumarea responsabilității.

După doi ani de implementare la nivelul școlii, se remarcă substanțiale aspecte: diminuarea eșecului școlar, abandonului școlar, creșterea participării elevilor la educație, reducerea absenteismului și a ratei suspendărilor. (Dr. Stanley J. Schneider, 2000)

Experții recomandă cadrelor didactice, consilierilor școlari, părinților să dezvolte oportunitățile educaționale în domeniul socio-emoțional pentru că astfel va crește capacitatea elevilor de a învăța, vor primi instrumente prin care pot aspira la realizări personale și profesionale înalte și vor fi abilitați să experimenteze și să obțină satisfacții personale. Deschiderea și toleranța sunt atitudini fără de care nu se poate dezvolta inteligența emoțională.

Atitudinea pozitivă sau negativă transmite mesaje asociate. Dacă ne cunoaștem valorile personale, suntem conștienți de ele putem identifica sursa posibilă a emoțiilor pozitive sau negative. Dacă acțiunile noastre nu sunt conduse în direcția valorilor principale apare sentimentul de nesiguranță, frică, deznădejde.

În aceste condiții, stresul se accentuează. De exemplu, dacă un cadru didactic are ca valoare prioritară familia este evident faptul că ședințele de după-amiază îi creează o stare de disconfort și dacă în grupul de cadre didactice sunt majoritatea cu această valoare absenteismul sau nemulțumirea devin dominante. Emoțiile negative se activează mai rapid, au o intensitate mai mare, durează mai mult, „se sting” mai greu, necesită costuri ridicate pentru redresare decât

cele pozitive. Acestea se pot atenua și înlătura, numai dacă managementul școlii beneficiază de această informație și acționează în consecință prin resursele pe care le are.

Astfel, a lucra asupra supărării, fricii, anxietății și a tristeții poate deveni o țintă. „Starea de bine” este o condiție pentru activități eficiente la clasă cu elevii. A canaliza emoțiile/sentimentele către o finalitate pozitivă ca și determinarea exprimării îngrijorărilor personale fără supărare sau pasivitate este o aptitudine cheie a managementului clasei. Entuziasmul și optimismul sunt la fel de contagioase ca și pesimismul și negativitatea.

Daniel Goleman oferă o listă considerabilă pentru dezvoltarea emoțională și socială în școală. (*Self Science: The Subject is Me*, Karen Stone McCown et al. 1998) Iată câteva sugestii: **autocunoașterea** (prin tot „arsenalul” de metode, Eul se descoperă și devine mai puternic), **empatia** (cunoașterea măsurii tale, a celorlalți și a situației), **comunicarea** (cultivarea unor relații de calitate are efect pozitiv asupra mediului, promovarea asertivității), **cooperarea/conducerea** (un leadership eficient nu se bazează pe dominare, ci pe arta de a-i ajuta pe oameni să lucreze împreună spre scopuri comune.

Recunoașterea valorii contribuției celorlalți și încurajarea participării lor poate produce mai mult bine, decât de a da ordine și a te plânge. Este nevoie să îți asumi responsabilități și consecințele deciziilor.) și **rezolvarea de conflicte** (înțelegerea mecanismelor care au activat conflictele, pentru că de cele mai multe ori, spirala conflictului este una care nu permite vizibilitate asupra sursei.

Este crucial să furnizăm copiilor un mediu de învățare care să le dezvolte abilitățile emoționale și sociale. Dr. James Comer, 1999 consideră deosebit de relevant impactul atmosferei de tip suport, de acasă și de la școală, pentru dezvoltarea socială și emoțională. Este o diferență uriașă, în favoarea copiilor care cresc într-o cultură care determină dezvoltarea emoțională și socială, asemenea metoforei semințelor care sunt plantate în piatră sau în pământ fertil.

Ghidul părinților pentru dezvoltarea inteligenței emoționale.

*Începeți educația emoțională a copilului încă de la naștere (chiar și înainte). Manifestați atenție, grijă și respect față de nevoile sociale și emoționale ale copiilor dvs., astfel încât tranziția către adolescență să se facă mult mai ușor.

*Participați la întâlniri, discuții de grup, workshopuri, discuții online, chat pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Fiți un model pentru copil din punct de vedere al manifestării abilităților emoționale și sociale, care să-i stimuleze comportamentul emoțional și social.

*Folosiți un limbaj cu copilul care să implice: discuții despre emoții, descrierea emoțiilor.

*Întrebați-l cum se simte, învățați-l că poate avea mai multe sentimente în același timp.

*Încurajați efortul copilului pentru îmbunătățirea inteligenței emoționale.

*Folosiți momentele naturale care se întâmplă zilnic, ca „momente de învățare”, în care puteți discuta despre diferite stări, dispoziții.

*Fiți conștienți că abilitățile emoționale pot fi învățate prin povestiri personale, evenimente zilnice, curente, discuții despre filme sau pagini WEB. Recunoașteți și vorbiți despre comportamentele emoționale, sociale din mass media. Țineți un jurnal care vă ajută să deveniți mai reflexiv asupra emoțiilor personale și încurajați copilul să facă la fel.

*Achiziționați jucării și produse pentru copii care să-i ajute la dezvoltarea competențelor emoționale și sociale.

Ghidul cadrelor didactice pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

*Integrați activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în programul zilnic școlar. (de exemplu, emoțiile zilei, lucru în echipă în rezolvarea unei probleme)

*Cercetați succesul unor programe de dezvoltare socială și emoțională (de ex. autocunoașterea, luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, rezolvarea creativă a conflictelor, comunicarea, etc.) și discutați cu colegii de cancelarie despre consecințele pozitive ale implementării acestora.

*Demonstrați elevilor dvs. un comportament inteligent social și emoțional.

*Participați la forumuri, conferințe, întâlniri cu specialiști, discuții pe Internet pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Promovați în clasă activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, folosind mijloacele TIC: jocuri pe computer și video.

*Fiți receptivi(e) la momentele care se întâmplă în clasă în mod natural: momentele când observați schimbarea stărilor și a dispozițiilor, conflictele, actele de grijă față de ceilalți, respectul, atenția.

*Valorizați inteligența socială și emoțională a elevilor dvs. ca fiind mult mai importantă decât dezvoltarea lor cognitivă.

*Încurajați exprimarea impresiilor despre abilităților emoționale și sociale dezvoltate în clasă! De exemplu: un afișaj despre vocabularul emoțiilor, un afișaj cu complimente adresate de elevi între ei, de elevi profesorilor, sau probleme despre care ei doresc să vorbească și răspunsuri la acestea.

*Verificați împreună cu alte cadre didactice din școală strategiile folosite la clasă în lucrul cu elevii pentru susținerea competențelor sociale și emoționale.

*Țineți un jurnal în care să reflectați asupra emoțiilor dvs. și încurajați-i pe copiii cu care lucrați să aibă o astfel de activitate pentru monitorizarea emoțiilor, atât cele pozitive, cât și cele negative.

*Informați-vă despre resursele existente (centre pentru educație emoțională și socială, cărți, reviste de specialitate, pagini WEB, pliante, cursuri de formare) pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Oferiți ajutor elevilor în evaluarea emoțiilor și sentimentelor: învățați-i să clasifice cuvintele care denumesc emoții, să găsească cuvinte pentru emoții, începeți prin exprimarea emoțiilor, discuții despre sentimente.

*Acordați oportunitatea de a alege: laudă-i pentru deciziile luate, întreabă-i cum pot fi ajutați pentru a veni în rezolvarea nevoilor lor, dar nu insista cu această cerere.

*Respectați sentimentele elevilor: întreabă-i cum se simt, întreabă-i ce își doresc înainte de a acționa, gândește-te ce îți propui prin activitățile de învățare să simtă elevii, ce sentimente creează un mediu pozitiv de învățare.

*Validați sentimentele acceptă sentimentele lor, arată înțelegere, empatie, grijă și respect, atenție, oricare ar fi problema, nu uita că întotdeauna prima dată este de dorit să validezi sentimentele. Împuterniciți-i! (în limba engleză, „empowerment”): întreabă-i cum se simt și ce ar fi necesar pentru a se simți mai bine, învață-i să rezolve singuri problemele folosind empatia, compasiunea și respectul mutual pentru sentimentele altora.

*Evitați etichetările și judecățile critice: subiectele ca fiind bune/rele, drăguțe/grosolane, frumoase/ urâte, etc., evită „trebuie”, întrebarea „de ce?”

*Identificați zilnic acele exerciții prin care ați putea să lucrați asupra emoțiilor elevilor. Diagnosticați starea emoțională a elevilor la început de zi sau pe parcursul zilei (în limba engleză, „ice breaking”, activități de dezgheț).

*Alocați timp pentru a vorbi despre emoțiile/sentimentele asociate situațiilor de învățare. Discutați cu elevii despre responsabilitatea emoțiilor (reacții, consecințe).

Ghidul elevilor pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

*Țineți un jurnal care ajută la creșterea conștiinței de sine și autoreflexiei, despre valorile personale și eșecuri/succese. Folosiți monologul pentru a vă încuraja, fiți pentru voi cel mai bun prieten, nu cel mai aspru critic.

*Încurajați prietenii voștri să vă spună punctele lor de vedere pentru problemele pe care le aveți. Fiți conștienți de “butonul” (situații, persoane, lucruri, cuvinte) care declanșează supărarea, furia, mânia și de modalitățile prin care acestea pot fi transformate. Fiți atenți la strategiile pe care le folosiți pentru a vă calma și a vă schimba dispozițiile din negative în pozitive.

*Găsiți oportunități pentru a coopera și angaja în colaborarea cu colegii voștri. Ascultați-vă intuiția: când ești cu un prieten sau o persoană semnificativă, iar tu ai curajul să spui că ceva acolo este greșit, nu ezita să afirmi acest lucru. Rezistați presiunii grupului, fiți asertivi! Fiți

receptivi la nevoile voastre sociale și emoționale! Observați și notați locurile și persoanele care vă determină să trăiți și să simțiți emoții pozitive sau emoții negative.

Folosirea inteligentă a emoțiilor: pentru rezolvarea conflictelor, optimizarea comunicării, relații sociale pozitive și succes!

7.3. Strategii de dezvoltare a abilităților sociale – emoționale în clasele primare

Abilitățile sociale și emoționale ale elevilor (ASE) sunt esențiale pentru succesul în cadrul școlii și în viața de zi cu zi (Elias *et al.*, 1997). Acestea includ abilitățile de comunicare, abilitățile de interacțiune socială, abilitățile de implicare activă, productivitatea, rezolvarea problemelor prin colaborare, cunoașterea de sine, cunoașterea propriilor emoții, autoreglarea, etc. (*ibidem.*)

Școlile care reușesc să dezvolte competențe sociale și emoționale se află în centrul analizelor actuale, fiind considerate instituții ce asigură în mai mare măsură o învățare eficientă, fiind premergătoare atingerii standardelor stabilite (Kress, Norris, Schoenholz, Elias, & Seigle, 2004). Când este transpusă în cadrul clasei, învățarea socială și emoțională lărgeste cadrul educației și stabilește interacțiunea emoțiilor și cognițiilor în învățare, memorare și înțelegere. Învățarea este un proces strâns legat de nevoile emoționale și sociale ale elevilor, la fel ca și contextul mediului în care învață (Brandt, 2003).

Cercetările au demonstrat că emoțiile facilitează atenția, memorarea sau învățarea (LeDoux, 2003). Elevii distrași sau copleșiți de emoții care interferă cu învățarea pot avea dificultăți în îndeplinirea unor cerințe școlare simple (Zins *et al.*, 1998).

O meta-analiză a cercetărilor educaționale din ultimii 50 de ani (Wang, Haertel & Walberg, 1993) relevă ideea importanței pentru reușită a competențelor sociale și emoționale - incluzând procesele metacognitive ale elevilor (ex. planificarea), comportamentele prosociale, efortul și perseverența, climatul și managementul clasei - ce exercită o influență substanțială asupra învățării elevilor. Factorii competențelor sociale și emoționale sunt componente esențiale a unei experiențe educaționale pozitive, durabile și sunt necesari pentru realizarea standardelor curriculare stabilite (Kress *et al.*, 2004).

Cercetările recente subliniază impactul competențelor sociale și emoționale asupra mai multor variabile psihologice:

- ◆ motivației, comportamentului și performanțelor - ca factori esențiali ai reușitei;
- ◆ succesului școlar - întărește pregătirea elevilor pentru învățare și promovează dezvoltarea atitudinilor prosociale și a comportamentului ce mediază performanța școlară (Zins *et al.*, 2004);
- ◆ îmbunătățirii relațiilor dintre elevi și profesori, atașamentul față de școală, atitudinile și motivația, precum și scăderea absenteismului/ școlar (Felner *et al.*, 2001);
- ◆ achizițiilor în domeniul științei, matematicii (Ben-Avie *et al.*, 2003).

Educatorii au început să recunoască importanța eforturilor de a dezvolta abilităților sociale și emoționale ale elevilor. Personalul unităților de învățământ devine din ce în ce mai conștient de beneficiile leadership-ului ASE asupra școlii. Consilierii școlari sunt din ce în ce mai căutați pentru conducerea intervențiilor în domenii precum: prevenirea violenței, direcționarea nevoilor sociale și emoționale ale elevilor într-o manieră proactivă, încorporarea ideilor ASE în practica educațională.

Consilierii trebuie să ia în considerare stabilirea unui program ASE cât mai durabil și mai consistent. Îndeplinirea acestor obiective necesită metode de sporire a înțelegerii sensului ideii de *comunitate* în școală și a unor modele importante de *valori și abilități ASE* (Elias & Kamarinos, 2003, *apud.* Kress și Elias, 2006).

Practicile parentale de dezvoltare a abilităților sociale la elevi

Studiul lui Carlo *et al.* (2007) a luat în calcul trei tipuri de practici parentale: stilurile parentale de creștere a copiilor, stilurile de educare și interesul pentru a cerceta legăturile lor cu dezvoltarea prosocială a copiilor.

Per ansamblu, s-a constatat că asocierile care există între practicile parentale și comportamentul prosocial se realizează prin efectele indirecte ale personalității (extraversie și agreabilitate).

Astfel, există o asociere pozitivă indirectă (prin intermediul personalității) între recompensele sociale și toate formele de comportament prosocial, cu excepția celui demonstrat public (acesta poate avea ca motivație obținerea aprobării sau a meritelor din partea celorlalți).

Recompensele materiale nu au corelat semnificativ cu extraversia și altruismul (indici puternici ai comportamentului prosocial). Este interesant faptul că recompensele sociale corelează cu comportamentul prosocial, dar nu constituie predictor pentru altruism.

În mod similar, învățarea experiențială se asociază pozitiv, dar indirect (prin intermediul personalității) cu diferite tipuri de comportament prosocial. Acest studiu arată că părinții care își implică copiii în activități cu caracter prosocial contribuie la dezvoltarea personalității și a comportamentului prosocial.

În ceea ce privește comunicarea discursivă, Carlo *et al.*, au găsit că acest tip de conversație corelează slab cu comportamentul prosocial. Mai mult, nu s-a găsit o relație semnificativă între comunicarea discursivă și extraversie.

Rezultatele surprinzătoare au fost explicate astfel: *discuțiile centrate pe copil pot avea mai mult impact asupra cogniției morale a copilului decât asupra emoțiilor morale.*

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a lămurii rolul comunicării discursive în comportamentul prosocial.

Rolul cadrelor didactice în educarea, abilităților prosociale la elevi

Pentru dezvoltarea conduitelor prosociale, sunt necesare investiții mari de timp și de efort. atît din partea profesorilor, priviți ca niște „proiectanți”, cît și din partea comunității în colaborare cu familiile. Conduitele profesorilor ar trebui să fie marcate de: generozitate și angajament; respect în relația cu cei cu care colaborează și încredere mutuală; oportunități pentru diverse servicii oferite de către comunitate elevilor; înțelepciunea de a înțelege ce au nevoie elevii pentru a fi motivați să învețe (ibidem.).

Huitt (2004) dezbate problemele legate de modul în care se practică astăzi dezvoltarea conduitelor prosociale. Autorul consideră că valorile includ atît comportamentele cognitive cît și comportamentele afective, dar nu în mod necesar componente comportamentale sau conative. Sistemul educațional trebuie să pregătească fiecare individ să progreseze sub toate aspectele vieții: social, politic, spiritual. Dezvoltarea conduitelor prosociale trebuie văzută ca un proces organic în dezvoltarea aspectelor materiale/ psihice, umane/ psihologice și spirituale/ transcendente a existenței umane.

Vorbind despre educația modernă trebuie să avem în vedere trei modele de acțiune. "Proiectul dezvoltării copilului" este destinat să ajute profesorii și părinții să sporească atitudinile și comportamentele prosociale ale copiilor, pornind de la trei premise:

- părinții joacă un rol important în dezvoltarea conduitelor prosociale ale copiilor;
- conduitele prosociale se dezvoltă din copilărie pe baza a ceea ce copilul gîndește și a experiențelor proprii;
- copilul trebuie să trăiască într-un mediu familial adecvat.

Cel de-al doilea model despre care se vorbește este numit "Hyde School". Este vorba despre școala care încearcă să integreze elevul în societate. Acest model își propune să: motiveze tinerii să aibă scopuri înalte în viață; să ofere cadre specializate care să ghideze procesul dezvoltării caracterului, etc. Programul a fost implementat acum mai bine de 25 de ani și este ghidat de credințele fundamentale pe care fiecare copil le are, iar școala se concentrează asupra dezvoltării caracterului prin specificitate, curaj, integritate, atenția asupra altora, curiozitate, conducere.

"City Montessori School" este cel de-al treilea model exemplar. Este o școală privată, nonprofit care oferă o educație exemplară.

Kress și Elias (2006) analizează mai multe *aspecte ale programelor de formare a abilităților sociale și emoționale (ASE)*. Redăm în continuare aceste analize.

Construirea ASE, învățarea focalizată trebuie să presupună implicarea comunitară. Cu toate că acest lucru este de la sine înțeles, în realitate el nu face față presiunii pentru rezultate rapide. Eșecul în tratarea acestui sfat la modul serios este un impediment în calea contruirii comunității și a implementării programului. De fapt, cercetările indică faptul că eforturile programelor de dezvoltare a ASE se dovedesc a fi zadarnice din cauza inconsistențelor eforturilor de implementare (Gager & Elias, 1997). Personalul școlar este adesea nepregătit pentru implementare, iar administratorii sunt provocați la un efort susținut, de lungă durată, necesar pentru a crea un program comprehensiv și durabil.

Graba de a pune lucrurile la punct, de a alege scurtături care exclud persoane, implementarea unor hotărâri directive pot părea eficiente, dar, în realitate, acestea fac ca rezultatele dorite să fie greu atinse. Pentru o școală, „a nu lăsa pe nimeni în urmă” necesită ca nici un profesionist să nu rămână în urmă. Adevăratele rezultate necesită o apropiată coordonare, nu programe izolate, precum efortul de echipă, nu eforturi izolate și individuale. Mesajul real este acela că înșiși copiii devin o comunitate care învață, atunci când cei din jurul lor devin o comunitate care are drept scop dezvoltarea ASE ale copiilor (Kress și Elias, 2006).

Consilierii școlari trebuie să se asigure că aceste principii sunt puse în practică în dezvoltarea programului. Pentru a fi de ajutor, Kress și Elias (2006) prezintă *patru puncte de referință pe care le pot urma consilierii școlari în munca lor cu conducerea școlii pentru a ajuta la construirea unei modalități de dezvoltare a abilităților copiilor de participare comunitară*.

Punctul de reper 1: Sondarea "laturii emoționale" - una din tehnicile care par a fi de ajutor în consultarea cu managerii educaționali în timpul procesului de implementare este „Turul emoțiilor” (Novick, Kress, & Elias, 2002). Acest exercițiu de vizualizare le cere participanților să (a) se imagineze pe ei înșiși într-o plimbare prin clădirea școlii într-o zi de școală (b) să intre în contact cu emoțiile experimentate în cadrul fiecărui punct al traseului (c) să se exprime atunci când se simt mândrii, anxioși, depresivi și așa mai departe.

Clarificarea în acest fel a peisajului emoțional face posibilă discuția pe marginea climatului social și emoțional a comunității școlare. O continuare interesantă se referă la repetarea exercițiului cu variate elemente componente ale școlii - echipa de implementare, posibilitățile de implementare și elevii. Consilierul școlar îl poate ajuta pe directorul școlii să înțeleagă rezultatele acestei activități: Ce poate să însemne faptul că anumite locații (...) sunt propice anxietății pentru elevi? Ce se poate face când mândria pe care directorul o simte observând grupurile cooperative din clasă este frânată de lipsa de experiență a acestuia în conducerea unor astfel de grupuri? Această activitate se poate repeta în momente variate de timp.

Considerarea „laturii emoționale”, ca punct de reper, are beneficii nu doar în crearea unui program durabil, dar și în exemplificarea valorilor pozitive care favorizează legăturile și comunicarea. O activitate precum „turul emoțiilor” poate constitui o fixare a nevoilor - o cale pentru liderii și consilierii școlari de a afla punctele tari și punctele slabe ale școlilor și de a afla dacă aprecierile lor coincid cu ale celorlalți. De asemenea, poate servi ca o alertă pentru acele individualități sau zone din cadrul școlii care pot să constituie surse de putere și suport sau bariere, pe măsură ce decurge „călătoria” de implementare. Dincolo de aceasta, o asemenea activitate lasă ca variatele „elemente componente” să știe că experiențele lor emoționale sunt tratate cu seriozitate și că sensul lor pentru școală ca și comunitate va fi un factor de orientare în programarea viitoare. În mod general, se arată că emoțiile și empatia sunt valorificate și văzute în integralitate în continuarea construirii comunităților școlare.

Punctul de reper 2: "Crează o modalitate de rezolvare a problemelor" - o activitate precum „turul emoțiilor” este o parte importantă dintr-o strategie mai largă de implementare a unui program care poate fi conceptualizată pornindu-se de la rezolvarea unei probleme, a unui algoritm acțiune-cercetare. Pașii în acest tip de proces sunt paraleli cu cei folosiți într-o largă varietate de alte setări organizaționale și cu „Pașii de implementare” din ASCA National Model's (ASCA, 2005, pp. 69-71).

Acțiunile din cadrul programului de planificare constituie munca de jos care va fi baza următoarelor eforturi de implementare. Munca de rezolvare a problemelor, realizată înaintea

începerii programului, va determina gradul de succes și longevitate a acestuia. În esență, consilierul școlar lucrează cu directorul în reliefarea părților simple și a celor dificile din cadrul programului.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei îi conferă consilierului libertatea de a asista la formularea unor răspunsuri la câteva întrebări cheie: Cum va fi introdus programul? Ce roluri trebuie create sau modificate pentru funcționarea programului? De care evidențe se va ține seama în stabilirea procesului și evidențelor programului? Ce mecanisme modifică programul, bazându-se pe experiență? Aceste întrebări, ar trebui luate în considerare înainte ca programul să debuteze, pentru a fi integrate în strategia de implementare.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea formulării active a dificultăților și a potențialelor blocaje ca oportunități în învățare și perfecționare a procesului. O astfel de orientare este importantă în crearea unor programe durabile în mediile aflate în continuă schimbare. (De exemplu, directorul realizează în fiecare an semnificative schimbări de personal, noi mandate centrale și/sau reduceri de buget ce trebuie planificate dinainte). Mergând mai departe, ea exemplifică așteptările membrilor din comunitate de a rezolva problemele și dificultățile cu optimism, ajungându-se ca temerile să fie adresate activ, sistematic și cu respect.

Punctul de reper 3: "Colaborarea asiduă" - educatorii și consilierii școlari vor ca elevii și angajații să lucreze în grupuri în mod productiv, să ia în calcul multiple perspective înaintea luării unei decizii și să ia în considerare impactul deciziilor lor asupra altor persoane. Cu alte cuvinte, noi vrem ca sistemul să funcționeze ca o *comunitate de învățare*. Totuși, deseori ne consultăm cu unii lideri educaționali care iau decizii unilaterale ce sunt, de multe ori, doar comunicate angajaților. Leadershipul eficient și eficace va lăsa ca aceste tipuri de decizii să aibă loc ocazional. Totuși, angajații caută indicatori și limite până la care sunt de încredere, contribuția lor este valorificată și îndoielile sunt conștientizate. Consilierii școlari trebuie să se asigure că angajații au un cuvânt de spus în executarea programului; că anxietatea, temerile și îndoielile profesorilor legate de noul program sunt comunicate și că alte experiențe similare sunt luate în considerare. În prezentarea rațională a viziunilor programului către angajați, interesul trebuie să cadă pe „morcov” (Imaginează-ți cum ar arăta clasa dacă elevii s-ar respecta între ei și te-ar respecta) în detrimentul „bățului” (Aderența ta la program va fi luată în considerare în cadrul evaluărilor).

Această continuă colaborare ar putea implica realizarea unui *comitet* format ce către consilierul școlar din diferiți reprezentanți (profesori, părinți, elevi, conducătorii comunității) pentru a ajuta la orientarea programului. Cele mai de succes școli au comitete de angajați - similare cu acele consilii ajutătoare (discutate în cadrul ASCA National Model, 2005, pp. 47-48) - pentru a coordona aspecte variate ale programelor și conexiunile lor cu alte părți ale școlii. Comitetul poate fi activ în cadrul oricărui pas de cercetare și implementare. Subcomitetele pot fi formate pentru a conduce alți pași în cadrul acestui proces.

Luarea unei poziții de colaborare în legătură cu anumite valori și comportamente va contribui la un climat "călduros" ce va crește încrederea angajaților școlii pentru fiecare dintre ei și pentru alți participanți, la un anumit respect pentru alte puncte de vedere și la un dialog respectuos în jurul problemelor care îi preocupă. Ulterior, va ajuta în planificarea proactivă cu privire la punctele grele ce vor urma. Colaborarea facilitează intervențiile persoanelor care se descurcă mult mai bine în identificare de probleme ocazionale și crearea unui climat în care opiniile diverse pot fi exprimate. Acest lucru este foarte important pentru succesul programului. *colaborarea* este intensă: „consilierii școlari vor lucra împreună... pentru a dezvolta și implementa programe educaționale ce funcționează și suportă diferitele nevoi ale fiecărui elev”.

Punctul de reper 4: „Constuiește și împarte expertiza” -ultimul pas ajutător implică *transparența* modelului folosit de liderii educaționali și nevoia de *îndrumare* și *susținere*, mai ales în momentele dificile. Această poziție de colaborare ajută la identificarea nevoii de suport și intervenție, iar rezolvarea problemelor este un aspect esențial în modelul nostru de implementare. Adoptarea unui mod de abordare sistematic, planificat, cuprinzător în programare este, din multe puncte de vedere, mai solicitant (dar, în final, mai "răsplătit"), decât cel folosit în

mod curent: „implementează mai întâi, iar mai târziu pune întrebări, doar dacă este absolut necesar”. În călătoria lungă și grea a implementării, un asociat cu experiență este întotdeauna necesar. Este de ajutor ca un consilier școlar să-l asiste pe director înaintea implicării într-un program de implementare și este de ajutor relația profesională cu un coleg ce are experiență în acest gen de program. Această persoană poate aduce la cunoștință ceea ce a învățat din experiență și poate fi un punct de început pentru noi idei. Consilierul școlar va avea de câștigat urmând sfaturile și lucrând cu mentorul.

În căutarea suportului și ajutorului, directorul și consilierul trebuie să demonstreze angajaților școlii importanța metodei de „a nu merge singur” față de aceea a căutării ajutorului și suportului doar atunci când este absolută nevoie. Căutarea unui mentor arată un respect deosebit pentru dificultatea și importanța obiectivelor dezvoltării.

Punctele de reper sunt în acord cu recomandările: „consilierii școlari sunt implicați în mod regulat în modernizare și în împărțirea cu ceilalți a cunoștințelor și abilităților lor” (Kress și Elias, 2006).

Unii profesori s-ar putea întreba de ce este necesar un timp atât de îndelungat pentru ca programul să înceapă sau de ce trebuie să cuprindă atât de multe aspecte ale școlii. Plecând de la ideea necesității implicării eforturilor de durată și de succes ale implementării ASE, liderul ar trebui să fie asistat de către consilierul școlar în comunicarea propriilor viziuni despre program și despre cum se vor manifesta schimbările. Procesul de implementare permite școlilor să integreze ASE în climatul lor, să creeze o comunitate de învățare și să pună "lucrurile academice" în contextul potrivit. Când pregătim elevii pentru testele vieții și nu pentru o viață plină de teste, noi vom lăsa, într-adevăr, foarte puțini copii și profesioniști în urmă.

Personalul școlar devine din ce în ce mai conștient de beneficiile învățării sociale și emoționale. Clasele competente din punct de vedere social și emoțional sunt miezul învățării eficiente și pot fi concepute ca o condiție pentru atingerea standardelor stabilite. Pentru o școală, "a nu lăsa nici un copil în urmă" presupune a nu lăsa niciun profesionist în urmă. Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea rezolvării active a dificultăților și a potențialelor blocaje, favorizând utilizarea oportunităților de învățare și perfecționare (*ibidem.*).

Metode «moderne» destinate dezvoltării conduitelor prosociale

☺*Poveștile morale* au un rol asupra dezvoltării abilităților sociale ale copiilor și asupra unor factori de caracter (Narvaez, 2002).

☺*Activitățile artistice* (mersul la teatru, cititul, sau manevrarea instrumentelor muzicale) constituie premise pentru deschiderea socială a copiilor. Activitatea artistică este în special legată de factorul "deschidere" din cadrul personalității.

☺*Organizarea activităților de timp liber* crează un răspuns afectiv pozitiv. Numeroși autori au scris despre comunicativitatea, plăcerea, distracția, fericirea și randamentul care caracterizează sau coincid cu o experiență trăită în timpul liber (Hull, William, Young, 1992). Timpul liber produce dispoziții pozitive este asociat cu stările generale pozitive, oferă o modalitate unică de a descoperi interesele, talentele fiecărui individ în parte, dezvoltă personalitatea și abilitățile de colaborare (Stone, 1987).

☺*Încurajarea comportamentului civic/ educația civică* este unul dintre factorii care asigură funcționarea în bune condiții a unei societăți/ comunități. Participarea civică, prin intermediul votului și al voluntariatului în propria comunitate oferă tinerilor oportunitatea de a se simți parte integrantă a comunității (sentimentul de apartenență), de a-și construi o identitate și de a îmbunătăți condițiile sociale, învățând în același timp cum să-și construiască un viitor (Zaff et al., 2003). Strategiile de încurajare a comportamentului civic al tinerilor includ și educarea părinților în acest sens, întrucât atitudinea lor este foarte importantă. Se disting următoarele strategii (Hastings et al., 2007):

- existența în programa școlară a unei curricule de educație civică;
- prezentarea sistematizată a oportunităților de voluntariat și beneficiile desfășurării acestor activități;

- parteneriate între instituțiile școlare și asociațiile care au nevoie de voluntari pentru ca tinerii să știe în ce constă o astfel de activitate;
- promovarea prin intermediul mass-media a spiritului civic; - responsabilizarea părinților cu privire la importanța conduitelor și atitudinilor civice;
- crearea unor cercuri școlare de discuții privind atitudinea civică;
- discutarea în familie a principalelor probleme ale comunității respective.

Mai nou, Samuels și Casebeer (2005) arată că este necesară o interpretare diferită a modalității de interacțiune dintre *erorile fundamentale de atribuire, influențele situaționale ale comportamentului* pe de o parte și *dezvoltarea abilităților sociale/caracterului* pe de altă parte. Psihologia trebuie să pună în lumină maniera în care se poate realiza dezvoltarea caracterului, reafirmând punctele de vedere referitoare la caracter ale lui Spinoza și Aristotel, astfel încât: (1) cunoașterea erorilor fundamentale de atribuire ne poate ajuta să minimizăm influența mediului și a situațiilor asupra comportamentului nostru; (2) comportarea adecvată se realizează numai în situații structurate pe măsură. Înșușirea acestor rezultate importante din psihologia socială ne ajută să ne îmbunătățim practicile de educare a caracterului.

La rândul lor, Seligman și Csikszentmihalyi (2000) arată că dacă sursele comportamentelor dezirabile, respectiv indezirabile, sunt distincte, strategiile menite a diminua comportamentele indezirabile nu trebuie neapărat să se bazeze pe promovarea comportamentelor pozitive, și viceversa. Mai mult, tendința cercetătorilor de a investiga în special comportamentele indezirabile are drept consecință o descriere incompletă a ființei umane; calități dezirabile și indezirabile pot coexista în cadrul aceleiași personalități, iar modelele conceptuale ale personalității trebuie să reflecte acest aspect (vezi Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ghidul dezvoltării abilităților sociale

*Asigurați-vă că elevii vor vorbi și vor fi onești față de sentimentele lor. Spuneți-le că dacă ei trăiesc sentimentele de: a fi urâcios, dușmănos, violent, invidios, distructiv, dureros, dăunător, răzbunător este în ordine să vorbească despre ele.

*Deschideți activitatea cu destinderea atmosferei, prin găsirea unor răspunsuri rapide la întrebări de genul: Câți ochi ai? Câți ochi am? Câte scaune sunt în cameră? Câți dintre noi sunt goi chiar acum?, Cine bea sucuri naturale?, Câți Euro ai în cont? Cui îi place violența?, etc. Folosiți umorul! Întrebați-i cum se simt! Ce emoții au când au confl icte? Ajută-i să găsească cele mai acurate, cele mai precise „cuvinte care să exprime emoții, sentimente.” Cereți-le să conștientizeze ce anume îi face să se simtă mai bine.

*Dați-le ocazia să dețină controlul în spațiul clasei: întrebați-i unde doresc să se așeze, sugerați-le că se pot așeza pe scaunul vostru, pe catedră, pe jos, acolo unde se simt confortabil. În mod frecvent, întrebați elevii cum se simt când iau note mari/mici, când colegul/colega ia note mai bune/rele decât ei, când un coleg suferă sau este fericit, folosind ghidul alfabetizării emoționale (3 propoziții).

*Amintiți-le că dacă ei se afl ă în conflict, simt o anume suferință emoțională. Sarcina principală este de a reduce durerea, suferința, să-i ajutați să se simtă bine, relaxați.

*Invitați elevii să participe la sesiuni de învățarea tehnicilor de negociere a conflictelor.

*Oferiți premii, recompense și sancțiuni deopotrivă (disciplina pozitivă). Spuneți-le că obiectivele activității investighează emoțiile trăite. Întrebați elevii în ce măsură s-au simțit înțeleși, temători, speriați, agresati, atacați, judecați, moralizați, pedepsiți, prin acordarea de valori de la 1 (minim) la 10 (maxim).

*Îmbunătățiți motivația elevilor și implicarea lor (contracte, angajamente).

*Când le transmiteți opiniile voastre nu le arătați dezaprobare, faptul că sunteți șocați de ideile lor.

*Nu judecați sau invalidați ceea ce afirmă elevii. Fiți deschiși!

*Nu adăugați fricile, frustrările, temerile, starea de stres sau disconfort în relația cu elevii prin încercarea de a păstra controlul asupra comportamentelor lor, spunând: „Privește-mă în ochi sau cu atenție când vorbesc cu tine!”, „Încetează să te mai joci cu părul!”, „Ridică-te, atunci când mi te adresezi!”

*Focalizați-vă pe aspecte pe care fiecare le agreează! (pasiuni/ hobby-uri, activități preferate) Nu-i judecați când exprimă ceea ce simt!

*Acordați feedback specific, în funcție de ce simte și cum se comportă fiecare. Identificați și apreciați cel mai mic progres.

Potrivit cercetărilor, adaptarea este condiționată de abilitatea de a stabili relații cu ceilalți copii, de a avea prieteni. Prietenia este cadrul pentru experimentarea viitoarelor relații sociale. Prietenii sunt considerați de specialiști cele mai importante (W. Hartup, 1992):

- resurse emoționale: petrecere a timpului liber, adaptare la stres, relaxare, comunicare, râs, zâmbet, „amortizare” pentru efecte negative ale conflictelor în familie, divorț, probleme școlare, stare de sănătate, șomajul părinților;

- resurse cognitive: învață unii de la ceilalți în multe situații prin imitație, prin transmitere de informații de la expert la novice, prin colaborare și cooperare, în rezolvarea de probleme, prin împărtășire a unor experiențe într-un context unic;

- resurse sociale: rezolvare a conflictelor și situațiilor de prin cooperare și reciprocitate.

Abilitățile sociale contribuie în mod esențial la adaptarea și integrarea eficientă în mediul care trăim, prin interacțiunile cu ceilalți, în vederea îndeplinirii unor obiective. Astfel că, abilitatea unui copil de a dezvolta relații cu ceilalți copii până la vârsta de 6 ani și nu numai, reprezintă un factor predictor pentru succes mai mult decât IQ. (W. Hartup, 1992) Procesul de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale începe încă din primii ani de viață, tocmai de aceea calitatea interacțiunilor cu alte persoane sunt capitale (părinții, alți membri ai familiei, alți adulți, din grădiniță, școală, grupul de prieteni/colegi, etc.).

A avea abilități sociale presupune:

- comunicare interpersonală (ascultare activă, comunicare verbală/ nonverbală/ paraverbală, feedback, asertivitate, empatie);

- inițiere, menținere și finalizare a unei relații;

- împărtășire de obiecte și împărtășire de experiențe;

- rezolvare și negociere a conflictelor;

- colaborare și lucru în echipă, cooperare cu alții;

- integrare în grup, cooperare, conducere/leadership;

- toleranță și acceptare a diversității (diferențe de opinii);

- oferire și primire de complimente;

- căutare și oferire de ajutor/suport social;

- integrare în grup.

Pentru a funcționa eficient ca adulți și a fi independenți sunt necesare abilități sociale și emoționale.

Problemele de comportament (devianța și delincvența juvenilă, agresivitatea și violența, abandonul școlar, dificultățile de integrare într-un grup, respingerea celorlalți, izolarea, etc.), problemele emoționale (depresia, anxietatea), probleme de învățare (performanțe scăzute, adaptare la cerințele școlii), lipsa încrederii în sine sunt riscurile unor abilități sociale și emoționale slab dezvoltate. Dar o dezvoltare socială sănătoasă nu transformă copilul într-un „fluture social” (în limba engleză, „social butterfly”). Calitatea este mult mai importantă decât cantitatea relațiilor sociale. (Katz and McClellan, 1991)

În acest context, cadrele didactice au responsabilitatea, alături de familie, de a fi proactivi în crearea unui mediu bazat pe deschidere, onestitate și acceptare, pentru a veni în întâmpinarea unor personalități și temperamente diferite, bagaje culturale și familiale diverse. (Rothbart, Bates, 1998, Kagan, 1992). Este important să învețe și să se bucure împreună, într-un climat care să asigure suport pentru toți copiii.

Prezentăm lista abilităților sociale considerate de bază pentru conturarea unui profil „social” al elevilor cu care lucrați (Ladd, 2000, Kinsey, 1999):

Caracteristici individuale	<ol style="list-style-type: none">1. are încredere în sine2. nu este în mod excesiv dependent de adulți3. de obicei, respectă un program4. de obicei face față cu succes insucceselor
-----------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> 5. manifestă empatie 6. are relații pozitive cu colegii, le pasă de ei, le este dor de ei, dacă sunt absenți 7. afișează capacitate de umor 8. nu trăiește acut starea de singurătate
Caracteristici ale abilităților sociale	<ul style="list-style-type: none"> 1. abordează pe ceilalți în mod pozitiv 2. exprimă în mod clar dorințele și preferințele 3. motivează acțiunile personale 4. afirmă drepturile și nevoile în mod adecvat 5. nu este ușor de intimidat de agresori 6. exprimă frustrările și stările de mânie fără a-i afecta pe ceilalți 7. câștigă ușor accesul de a intra în diverse grupuri de joc și muncă 8. intră ușor în discuție pe diferite subiecte, are contribuții relevante în activitățile în care se implică 9. nu dramatizează situațiile cu care se întâlnește, știe că problemele se pot rezolva 10. manifestă interes față de ceilalți, schimbă și cere informații cu ceilalți 11. nu atrage atenția asupra sa în mod inadecvat 12. negociază și ajung la compromisuri în rezolvarea conflictelor cu ceilalți 13. acceptă și agreează diversitatea, se bucură de colegii și grupurile altele decât cele din care fac ei parte (de ex. etnie, religie, gen, mediu) 14. interacționează nonverbal cu ceilalți (râd, zâmbesc, se simt bine, se ceartă, rezolvă probleme, etc.)
Caracteristici ale relațiilor sociale dintre copii	<ul style="list-style-type: none"> 1. este de obicei acceptat versus neglijat, respins de ceilalți 2. uneori este invitat de ceilalți copii să se joace, să lucreze împreună, să dezvolte o relație de prietenie 3. este perceput de către alți copii ca cineva care are prieteni, cu care aceștia preferă să se joace și să lucreze

Un exemplu de bună practică pentru dezvoltarea învățării sociale și emoționale este programul *SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning, West London, 2007)*, implementat în aproape școlile, acoperă: autocunoașterea, conștiința de sine, managementul emoțiilor, motivația, empatia și abilitățile sociale, care printr-un curriculum „happiness” și strategii participative urmărește: creșterea optimismului, promovarea abilităților de a face față diverselor situații de viață (în limba engleză „coping skills”), rezolvarea de probleme, trăirea unor experiențe emoționale pozitive.

7.4. Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare

Poate că nu la întâmplare viața se configurează într-un anumit stil și transpare prin tot ceea ce face o persoană în fiecare zi. Comportamentul manifestat de către fiecare dintre noi se așează în obiceiuri care pot sau nu să se constituie într-un stil de viață.

Instrucțiuni: Printr-un asalt de idei se pot releva aspectele referitoare la legătura dintre stilul de viață al elevilor și comportamentul școlar. „*Dacă George și Claudia elevi, în clasa a 9 a nu dorm decât 7 ore pe noapte, nu servesc micul dejun, au parte de libertate în cea mai mare parte a timpului iar Iulia are un program foarte bine gestionat cu ajutorul părinților ei, pot să apară diferențe în comportamentul lor școlar.*”

Instrucțiune. Dați exemple din experiența de diriginte. Modul în care este condusă viața de familie și de comunitate a elevilor noștri se constituie în factori care influențează succesul sau eșecul acestora dat fiind că mediul supraordonat în care trăiesc este decisiv pentru formarea acestora fie și dacă ne gândim numai la stimularea și dezvoltarea potențialului biocognitiv al acestora.

În ultimul timp, oferta educațională se orientează tot mai mult către metode specifice care să îi ajute pe elevi să își formuleze puncte de vedere, să ia decizii argumentate, să învețe cum să proiecteze, pentru ca să-și aleagă cariera, să devină părinți buni, să ducă o viață sănătoasă, etc. De altfel, psihologii școlari consideră că fără o preocupare explicită pentru stilul de viață al elevilor, pot interveni ușor piedici în asigurarea succesului acestora.

Instrucțiune: Exprimați opinii cu privire la: Cum se pot constitui într-un stil de viață aspectele de mai jos astfel încât să contribuie la succesul școlar al elevilor?: • încrederea în sine, • igiena optimă, • asigurarea hranei zilnice după specificul de vârstă al elevilor, • participarea la activități organizate în aer liber, • participarea la activități preferate, • timpul necesar acordat studiului individual, • implicarea părinților

Părinții, strada, membri familiei, școala fac parte din universul copiilor care pe măsură ce cresc au percepții tot mai personale asupra vieții lor, ceea ce de altfel se constituie și ca matrice a unicității și în procesul de instruire centrat pe elevi. De aceea, informațiile despre elevi nu sunt o colecție de informații utile pentru completarea formală a unor fișe.

Discuțiile dirijate sau chestionarele de autocunoaștere sunt tehnici de lucru care favorizează cunoașterea și înțelegerea diferențelor dintre elevi. Le puteți propune elevilor dumneavoastră să completeze ghidul de mai jos, iar prin discuții și întrebări, ei vor afla lucruri noi sau vor primi confirmări despre propriul lor comportament. Recomandați-le să răspundă sincer și asigurați-i că numai dacă ei doresc vor împărtăși cu ceilalți colegi răspunsurile notate. Explicați-le că scopul acestor întrebări este să-i ajute pe ei înșiși să-și clarifice aspecte din viața lor: relațiile din familie, nevoile și dorințele lor, modul de petrecere a timpului liber, prietenii. Completarea chestionarului se poate relua după un an când elevi pot să fie invitați să compare răspunsurile și să vadă ce s-a schimbat și ce nu s-a schimbat în viața lor.

Ghid pentru stilul de viață al elevilor

(traducere și adaptare după Dinkmeyer și Muro, 1995)

Familia

1. Trece în ordinea nașterii, membri familiei tale:

Nume	Vârstă	Educație

2. Cine este cea mai diferită sau cel mai diferit de tine? Prin ce?

.....

3. Cine seamănă cel mai mult cu tine? Prin ce?

.....

Rezolvarea diferitelor sarcini

1. Dacă ai avea de ales să mergi la această școală, la altă școală sau să stai acasă, ce ai face?

.....

Care sunt motivele alegerii?

a. Ce îți place cel mai mult la această școală?

.....

b. Ce ai dori să schimbi dacă ai putea ?

.....

c. Care este materia ta preferată? Ce îți place?

.....

d. Care este materia la care nu înveți cu plăcere? De ce?

.....

2. Cine este cea mai bună prietenă / cel mai bun prieten? Dar la școală?

.....

a. Ce alți prieteni mai ai?

.....

b. Ce faci de obicei atunci când ești împreună cu prietenii tăi?

.....

c. Când vă jucați ceva ești ales de ceilalți la început, pe la mijloc sau la sfârșit?

.....

d. Să presupunem că tu și un alt prieten vreți să vă jucați un joc în care mai aveți nevoie de încă doi prieteni. Ceilalți copii vor să joace altceva. Ce faci?

.....

Atmosfera din familie

1. Atunci când ceri voie ca să mergi undeva, cu cine vorbești? Cu mama sau cu tata?

Cum procedezi?

-
2. Dacă ai o problemă la școală, cui îi ceri ajutorul? Mamei sau tatălui? Cum procedezi?
.....
3. Când ai încălcat o regulă, cine te pedepsește? Mama sau tatăl?
.....
4. Cu cine vrei să semeni mai mult, cu mama sau cu tata?
.....
5. Cu cine vrei să semeni mai puțin, cu mama sau cu tata?
.....
6. Îți primești alocația? Ce faci cu ea?
.....
7. Care sunt sarcinile tale de acasă? Le faci și fără să-ți fie reamintite?
.....
8. Care dintre copii seamănă cel mai mult cu mama? Cum?
.....
9. Care dintre copii seamănă cel mai mult cu tata? Cum?
.....
10. Apreciază următoarele trăsături, în comparație cu ceilalți frați:

	Cel mai mult	Cel mai puțin
Inteligent(ă)		
Note mari		
Harnic(ă)		
Ușor de jignit		
Prieteni		
Certat(ă) cel mai des atunci când greșește		
Intră cel mai des în bucluc		

Polul Nord

1. Dacă ar trebui să mergi la Polul Nord și ai putea lua pe cineva cu tine, cine ar fi? Care sunt motivele?
.....
2. Ce lucruri ți-ai lua cu tine?
.....

Animal

1. Dacă ai fi un animal, ce animal ai alege să fii? Care sunt motivele alegerii?
.....
2. Ce animal nu ai dori să fii? Care sunt motivele?
.....

Trei dorințe

1.
2.
3.

Timp liber

1. Ce ai face dacă ai avea, în fiecare zi, 3 ore în plus?
.....
2. Cele mai frecvente greșeli
.....

După ce a fost completat chestionarul se pot iniția discuții, fie individuale, atunci când apar aspecte delicate asupra cărora opinia unui adult este binevenită, sau în grupul mare de elevi în așa fel încât să nu fie lezată imaginea nici unui elev sau a familiei acestuia.

Prin această modalitate se pot afla multe lucruri despre modul în care se percep pe ei înșiși, cum reacționează la mediul în care învață și cum valorizează propriul univers. Nevoile sau dificultățile identificate uneori nu au nevoie de multe lucruri, susținerea și discuția de clarificare sunt suficiente, dacă se face la momentul și cu atitudinea potrivită. Dacă datele sunt mult mai complexe se poate cere desigur sprijinul specialiștilor. Pe de altă parte simpla înțelegere a copiilor și a ceea ce-i preocupă pe ei nu este suficientă. Prin modul în care ne proiectăm unitățile de învățare, dincolo de disciplină, prin intermediul a ceea ce oferă aceasta, îi putem ajuta pe elevi

să-și dezvolte ceea ce numim abilități de viață, adică acele abilități care sunt utile unei persoane în viața de fiecare zi.

Instrucțiune: În grupuri de 3–4 participați discutați cu privire la răspunsul la întrebarea: Ce sunt abilitățile de viață?

După autorii citați mai jos:

- continuum de cunoștințe și aptitudini necesare unei persoane pentru a fi independentă (Brolin, 1989).

- abilități care permit unei persoane să fie competentă în viața de fiecare zi (Ward, 1996).

- abilitatea de a avea grijă de un buget sau de alte resurse, de a comunica eficient și a lucra cu ceilalți, a fi capabilă să ia decizii.

Iar dacă ținem seamă de definiția dată inteligenței de către Howard Gardner conform căruia aceasta este calea prin care se rezolvă probleme de viață exersarea fațetelor multiple ale acestora în procesul de instruire precum și educarea inteligenței emoționale se constituie ca tot atâtea căi de a forma elevii pentru ceea ce le e folositor în viața de fiecare zi.

Unii cercetătorii ca de exemplu, Karl Albrecht preocupați de modul în care funcționează individul uman pe piața muncii vorbesc tot mai clar despre inteligența practică tocmai pentru faptul că abilitățile de viață ar trebui orientate către rezolvare de probleme. Cu toate că sunt programe specializate de dezvoltare a abilităților de viață prin acest modul recomandăm integrarea tuturor elementelor care se subsumează cunoașterii elevului pentru a-l forma după talentele și interesele sale pentru ca să aibă succes în viață prin ceea ce am numit instruire diferențiată.

În acest context se constituie un mediu de învățare transdisciplinar în care este important a se evalua schemele individuale de viață adică ceea ce s-a constituit ca rutină în viața fiecărui elev referitor la programul de dimineață de dinainte de a veni la școală, stilul de relaționare cu colegii de clasă, profesorii și părinții, drumul spre casă după școală, modul de planificare al studiului individual, petrecerea timpului liber, modul de gestionare al banilor, etc.

Integrarea unui asemenea tip de formare pentru construirea conștientă a unui stil de viață se poate face și la fiecare disciplină de învățământ dacă interacțiunile dintre elevi, metodele de predare utilizate sunt proiectate având în vedere și aceste obiective formative. Jocul de rol, jocul didactic, discuțiile dirijate, lucrul în grup și o varietate de alte tehnici inovative de predare permit atingerea acestor obiective. Cu cât modalitatea de predare se aseamănă mai bine cu situația reală, cu atât copiii vor fi mai capabili să aplice în viața reală. (Huang and Cuvo, 1997).

Care sunt beneficiile asupra elevilor atunci...

1. când abordarea instruirii se face în viziune transdisciplinară pentru formarea unor competențe

transversale care să ajute la rezolvarea problemelor de viață?

2. când dezvoltarea abilităților de viață se face printr-un program în cadrul orelor de dirigenție/

consiliere și orientare?

3. când dezvoltarea abilităților de viață se face prin activități extracurriculare?

Copiii cărora li se formează aceste abilități au dovedit că...

- învață mai bine

- au mai puține probleme de comportament

- se simt mai bine cu ei înșiși

- sunt mai capabili să reziste presiunii grupului

- sunt mai puțin violenți, mult mai empatici

- sunt mai capabili să rezolve conflicte

- se implică mai puțin în comportamente distructive: droguri, alcool, sarcini nedorite

- au mai mulți prieteni

- au un control mai bun al impulsurilor

- sunt mai fericiți, mai sănătoși și mult mai plini de succes.

Ce pot face profesorii pentru dezvoltarea abilităților de viață?

Din modulele asemenea acestuia, puteți selecta acele tehnici de lucru care pot să fie adaptate pentru dezvoltarea abilităților de viață. Pe de altă parte, în situația în care vă gândiți la teme speciale cu acest conținut vă puteți alege o tematică ca aceea propusă mai jos:

- Abilități pentru fiecare zi
- Casă și comunitate
- Managementul banilor
- Sănătate
- Dezvoltare personală
- Dezvoltare socială
- Orientare spre carieră
- Vârste și familie

Abilități pentru fiecare zi: vizează dezvoltarea acelor abilități care îi ajută pe elevi să rezolve sarcinile zilnice de acasă.

Teme propuse	Activități orientative
Cumpărături Alimentație, pregătirea meselor Curățenie Managementul casei Siguranța casei Telefon Timp liber	Proiect și joc de rol: Crearea unor liste de cumpărături cu alimente pentru un meniu săptămânal (costuri, rețete, calorii) Exercițiu experiențial: Analiza etichetelor la diferite produse cumpărate Lucru în grup și joc de rol: Realizarea listelor cu sarcinile din casă pentru o săptămână și stabilirea implicării Demonstrarea folosirii echipamentelor din locuință și stabilirea regulilor de utilizare Jocuri de rol pentru utilizarea telefonului (carte de telefon, numere de urgență, apelare, răspuns) Simularea în vederea pregătirii pentru situații de criză (calamități)

Casă și comunitate: se adresează abilităților care îi vor ajuta pe elevi să aibă o trecere mai ușoară și pozitivă spre viața în comunitate.

Teme propuse	Activități orientative
Transportul în comun Găsirea unei locuințe Resurse în comunitate Serviciu comunitar	Exercițiu și joc de rol: Descrierea tipurilor de transport public disponibile în localitate/ județ și tipurile de cost (pentru fiecare călătorie, abonamente). Joc didactic: Compară tipurile de locuințe din sat/comună și resursele necesare într-o locuință. Exercițiu: Cum caut o locuință? Care sunt criteriile de alegere a unei locuințe? Discuție: Unde apelăm pentru reparațiile necesare într-o locuință? Exercițiu: Ce comportamente sunt apreciate între vecini? Ce anume îi deranjează pe vecini? Asalt de idei: Identifică sursele de informare care ajung în localitate (ziare, radio, TV, internet) Lucru în grup: Descrierea instituțiilor din localitate și a rolului lor (dispensar, poștă, telefon, primărie, bancă etc.) Proiect: Elevii sunt puși în situația de a ajuta pe cineva sau de a lucra la proiecte pentru beneficiul comunității.

Managementul banilor: urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a lua decizii financiare corecte, în prezent și în viitor.

Teme propuse	Activități orientative
Planificarea bugetului/ cheltuielilor Beneficiile independenței financiare Plata taxelor Instrumente bancare Drepturile consumatorului	Discuție dirijată: Recunoașterea distincției între nevoi personale și dorințe. Discuție dirijată: Stabilirea legăturii între valorile personale și deciziile de cheltuire a banilor. Exerciții de simulare a unei firme (se dă un buget inițial, se stabilesc costurile necesare producerii unor obiecte, proceduri de vânzare, publicitatea, analiza profitului, rolul investițiilor, falimentul etc.)

	<p>Joc de rol: Realizarea bugetului pentru diferite cheltuieli: costurile lunare ale unei familii, costurile unui concediu, unei petreceri, etc., taxele comunitare</p> <p>Exercițiu: Ce aş face cu un milion de lei? Dar cu 100 de milioane de lei?</p> <p>Simularea diferitelor tipuri de plăți (numerar, card, CEC) și de economisire.</p> <p>Simularea unor tehnici de vânzare, organizarea unui „târg” pentru vânzarea unor lucruri de care nu mai au nevoie. (vintage, cărți, etc.)</p> <p>Exercițiu: Identificarea avantajelor și dezavantajelor unui credit.</p> <p>Proiect: Organizarea unei campanii de atragere a fondurilor.</p> <p>Lucru în grup cu joc de rol: Concurs cu propuneri de finanțare (obiective, activități, buget, rezultate, continuare).</p>
--	---

Sănătate: include formarea abilităților care mențin sănătatea fizică și psihică a copiilor, pentru a învăța că sunt responsabili pentru sănătatea lor.

Teme propuse	Activități orientative
Promovarea sănătății în școală Dezvoltare fizică Igiena personală Comportamente sănătoase/ comportamente de risc (tutun, alcool, droguri) Sexualitate Stres	<p>Lucru în grup: Elevii pot lucra în echipe diferite și împreună cu asistenta medicală și medicul școlar/ de familie și pot realiza pliante pentru colegii cu diferite afecțiuni: astm, diabet sau pentru prevenirea unor afecțiuni.</p> <p>Activitate extracurriculară: Se pot organiza vizite la centre de sănătate, policlinici sau alte organizații care oferă servicii de sănătate și cu care vor colabora.</p> <p>Jocuri de rol: „Cum cer stomatologului/ asistenților medicali să-mi ofere siguranță prin instrumentar sterilizat?”</p> <p>Proiect: Profesorii împreună cu elevii pot stabili o politică privind educarea pentru prevenirea consumului de alcool, tutun, droguri. Copiii pot recomanda teme de care ei au nevoie pentru a fi incluse în acest program.</p> <p>Activitate extracurriculară: Ei pot vizita organizații cunoscute în localitate/județ că desfășoară programe în domeniul prevenirii consumului de droguri, prevenirea infecțiilor cu transmitere sexuală</p> <p>Proiect: Elevii și profesorii pot realiza un spațiu intern al școlii mai puțin stresant și închis și în care să te simți mult mai binevenit. Elevii noi pot fi întâmpinați de colaje cu portretele copiilor, care sunt reînnoite anual. Colajele pot fi realizate din hârtie, farfurioare de unică folosință etc.</p> <p>Proiect: Spațiul din jurul școlii ar putea fi îmbunătățit. Copiii împreună cu o asociație ecologică sau cu cei de la administrația publică pot planta copaci pentru oxigen și umbră.</p> <p>Lucru în grup: Concurs de afișe pe tema sănătății, iar câștigătoarele sunt expuse în comunitate (pe stradă, în magazine, căminul cultural)</p> <p>Proiect: Organizarea unui program periodic de reducere a stresului în școală prin: sport, muzică, dans etc.</p>

Dezvoltare personală: sprijină elevii să se cunoască pe ei înșiși și să fie capabili să contribuie la dezvoltarea potențialului lor.

Teme propuse	Activități orientative
Stima de sine Exerciții de conștientizare și empatie Puncte tari, nevoi Luarea deciziilor Rezolvarea de probleme Acceptarea diferențelor	<p>Exercițiu: Descriu legătura dintre stima de sine pozitivă și succesul școlar.</p> <p>Exerciții despre asemănările și diferențe dintre persoane.</p> <p>Exerciții despre situațiile în care manifestăm toleranță, grijă, respect, responsabilitate în relațiile cu ceilalți.</p> <p>Joc de rol: Elevii văd numele unei emoții („tristețe”, „mândrie”, „frustrare”, „bucurie”) pe o bucată de hârtie și apoi ei exprimă emoția altor elevi, care vor ghici despre ce emoție este vorba. Ei privesc portrete și le „citesc” fețele.</p>

	<p>Exercițiul experiențial: Sau pot trece de la unul la celălalt o jucărie și să povestească despre cum s-au simțit în timpul zilei.</p> <p>Lucru în grup pentru responsabilizare: Profesorii implică elevii în stabilirea regulilor clasei, pornind de la ceva general, precum respectul și onestitatea, până la ceva specific, precum consecința unui anumit comportament. Discuție dirijată sau studiu de caz: Elevii pot discuta evenimente din istorie care au fost consecința discriminărilor, a pasivității sau a intoleranței.</p> <p>Exercițiu și joc de rol: Pot fi puse în discuție personaje literare care au de luat diferite decizii și care pot fi cele mai neinspirate sau cele preferate.</p> <p>Exercițiu experiențial : Ei pot discuta despre emoțiile pe care le au în diferite situații de viață când sunt puși să ia decizii. Sau sunt puși în diferite situații ipotetice de tipul „Ce ai face dacă”</p> <p>Exercițiu / joc de rol / studiu de caz : Elevii au ocazia de a anticipa situații inconfortabile sau periculoase și să se gândească la răspunsuri pentru dileme etice care le pot influența viața.</p>
--	---

Dezvoltare socială: vizează dezvoltarea abilităților care să-i ajute pe elevi să devină mai competenți social.

Teme propuse	Activități orientative
Relații interpersonale Prieteni Lucru în echipă Comunicare Managementul conflictelor Stereotipuri și discriminare	<p>Exerciții de intercunoaștere: Elevii și profesorii își pot începe ziua salutându-se, împărtășindu-și sentimentele și realizările, stabilesc regulile din clasă, se joacă împreună. Sentimentul de apartenență la o familie, încredere creează un climat mult mai confortabil. Elevii se simt mai capabili să își asume riscuri și să caute ajutor atunci când ei nu înțeleg ceva. Acest lucru implică ascultare, abilități de vorbire și răbdare.</p> <p>Amenajare mediu de învățare: Dezvoltarea unor mijloace suplimentare de comunicare între elevi, elev – profesori-părinți (spații de afișare, postere, pliante, revistă)</p> <p>Joc de rol: Demonstrarea abilității de primire și oferire de feedback în diferite situații cu personalul școlii.</p> <p>Dramatizare: Scenete despre diferite grupuri culturale în care sunt evidențiate stereotipurile, tipurile de discriminări la care sunt supuse și să propună strategii pozitive de ameliorare.</p>

Orientare spre carieră: se adresează abilităților necesare participării la programele de educație și la planificarea carierei.

Teme propuse	Activități orientative
Stil de învățare Învățarea prin cooperare Planificarea carierei Prevenirea abandonului școlar Marketing personal	<p>Proiect: Crearea unei prezentări audiovideo cu satul sau comuna lor, elevii ar putea împărți sarcinile de cercetare și apoi să le reîmpartă în alte sarcini precum: scriere, grafică, imaginile care vor fi folosite.</p> <p>Studiu de caz: Grupuri mici de elevi pot fi desemnate să conceapă soluții pentru probleme sociale precum: presiunea colegilor de a fuma, reforma în școală.</p> <p>Apoi, în grupul mare sunt aduse concluziile fiecărui grup mic.</p> <p>Exercițiu: Identificarea tipurilor de profesii existente în comunitate/regiune.</p> <p>Interviu: Întâlniri cu invitați din diferite domenii care pot oferi informații despre oportunități de educație și carieră (AJOFM)</p> <p>Exerciții: Ce mă poate ajuta în alegerea carierei? De ce anume am nevoie pentru continuarea studiilor?</p> <p>Dezbatere: Carieră sau familie? Viață personală sau viață profesională?</p> <p>Lucru în grup: Analiza diferitelor anunțuri cu locuri de muncă din ziare.</p> <p>Simularea interviurilor de angajare, pe baza CVurilor completate.</p> <p>Activitate extracurriculară, concurs: „Dezvoltarea unui plan de carieră” (pași de acțiune, obiective pe termen scurt/lung, resurse necesare, timp</p>

	necesar).
--	-----------

Vârste și familie: construiesc o imagine despre diferite vârste și despre modificarea rolurilor pe parcursul vieții în vederea pregătirii elevilor pentru responsabilitățile vieții de adult, cu accent pe rolurile părinților.

Teme propuse	Activități orientative
Tipuri de familie Copii–adolescenți –adultți. Sarcină. Îngrijirea copilului. Schimbări de-a lungul vieții. Parteneriat în viața de familie. Stereotipuri de gen.	Interviuri cu invitați de diferite vârste. Activitate extracurriculară: Vizite la creșe, grădinițe, cămine de vârstnici. Exercițiu: Realizarea listei de costuri pentru îngrijirea unui nou-născut. Exerciții: Îmi plac schimbările din viața mea? Ce doresc să schimb și ce nu doresc să schimb? Cum reacționez când ceilalți îmi propun/impun schimbări? Cum m-am adaptat ultimei schimbări? Dramatizare: Scenete pe tema violenței în familie, a rolurilor din familie.

Acest set de teme și activități propuse pot să fie incluse în activitățile didactice propriu-zise, precum și prin activități extra curriculare realizate la nivelul școlii și al comunității. Ceea ce este foarte important este faptul că ceea ce se învață se aplică în contexte de viață reală începând cu mediul real al școlii care se construiește pe baza valorilor și principiilor manifestate în semnale vizibile.

Atunci când specialiștii au ridicat problema evaluării abilităților de viață, au considerat că pentru o mai bună înțelegere a acestui proces, este importantă analiza mediului școlar, a culturii organizației școlare. Această analiză poate fi realizată pe trei niveluri, astfel (Schein, 1992):

1. produse (spațiul fizic, produse artistice, colaje, mesaje scrise). Acest prim nivel include de fapt, tot ceea ce poate vedea, auzi și simți o persoană care intră prima dată în spațiul școlii. Din experiențele personale știm ce importantă este...prima impresie. De aceea, indiferent de modul aplicați, propuneți elevilor să intervină și asupra spațiului din clasă sau din holul școlii.

2. valori (filosofia școlii, misiunea și viziunea, ceea ce transmite ideile despre ce vor oamenii să reprezinte școala). Regulile derivă tocmai din valorile școlii și servesc ca direcții de comportament pentru cei care lucrează și învață în școală. Alcătuiți împreună cu elevii participanți un cod cu valori / reguli pe care să le prezentați celorlalți cât mai atrăgător, sub forma unui afiș, colaj, pliante, mesaje pe tricouri etc.

3. principii (standardele, credințele care sunt integrate și recunoscute în comportamente). Este vorba despre acele principii pe care școala nu le încalcă și nici nu le supune dezbaterilor sau negocierilor.

Organizați în școală împreună cu alte cadre didactice o zi specială a școlii, dedicată unui eveniment (ziua mondială a sănătății) sau inventată (de exemplu, ziua părinților sau a bunicilor etc.).


Contează ca aceste trei niveluri să se îmbine armonios astfel încât mesajele cu privire la valorile școlii să fie vizibile oricărui trecător prin produse de calitate. De calitatea integrării celor trei niveluri, putem spune că depinde calitatea serviciilor de educație oferite de școli, indiferent că sunt din mediul rural sau din mediul urban.

Mai trebuie menționată o concluzie cu privire la dezvoltarea culturii organizaționale școlare: schimbările intervin oricum, rămâne doar să acceptăm ideea că **schimbarea este singura constantă din viața noastră!**

Activitate individuală

Sarcini:


Exerciții de determinare: a) abilităților sociale; b) calități sociale



Exercitiul 1

Ce sunt abilitatile sociale? Alegeti un singur raspuns, va rog.

1. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a munci in folos social.
2. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a invata bine.
3. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a discuta cu alte persoane fara a provoca un conflict.



Exercitiul 2

Sunt aceste afirmatii adevarate?

1. Persoanele carora le place sa vorbeasca sunt interesante si au abilitati sociale bune.
 - Da
 - Nu
2. O buna educatie si multa munca reprezinta tot de ceea ce este nevoie pentru a reusi la locul de munca. Abilitatile sociale bune sunt mai putin importante.
 - Da
 - Nu

Raspunsuri la întrebările exercitiilor:

Exercitiul 1- Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a discuta cu alte persoane fara a provoca un conflict.

Exercitiul 2- 1. Nu; 2. Nu.

Reflecție personal. Abilități de viață formate la elevii din clasele primare

Studiați textul *Categoriile de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21*

Clarificați impactul acestora prin prisma actelor de politici educaționale în RM în direcția de formare social a elevilor din clasele primare

Categoriile de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21

(Cercetarea Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, proiect finantat de OECD, <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>)

1. **abilități de învățare:** învățarea pe baza experienței, prin realiarea de conexiuni și organizarea diferitelor tipuri de cunoștințe; asumarea de responsabilitate pentru organizarea și realizarea propriului proces de studiu; rezolvarea de probleme;

2. **abilități de informare:** identificarea și organizarea informațiilor; luarea în considerare a mai multor surse de informare; consultarea specialiștilor sau a altor persoane;

3. **abilități de gândire:** înțelegerea evoluției sociale și a continuității trecut/prezent; capacitatea de face față situațiilor nesigure sau complexe; analiza contextului economic și politic; analiza și evaluarea comportamentelor legate de sănătate, consum, mediu; aprecierea artelor vizuale și literaturii;

4. **abilități de comunicare:** deprinderea de a scrie și de a citi; de a comunica într-o limbă străină; de a vorbi în public; de a asculta opiniile altora și de a prezenta argumente în favoarea unei opinii;

5. **abilități de cooperare:** capacitatea de a dezvolta și menține relații cu ceilalți; de a colabora și a lucra în cadrul echipei, făcând evaluări, soluționând conflicte și luând decizii;
6. **abilități de muncă:** capacitate de organizare; de asumare de responsabilități; de solidaritate de grup; de a dezvolta proiecte și de a mînu instrumente și aplica modele;
7. **abilități de adaptabilitate:** căutarea de noi soluții și perseverență în situațiile de dificultate; capacitatea de a folosi tehnologiile moderne de informare și comunicare, dînd dovadă de flexibilitate în situațiile de schimbare.

Pagină metodică

Activități de dezvoltare a abilităților sociale/emoționale și de viață la elevi (cl. I-IV)

În zbor deasupra localității

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să schițeze o hartă a localității;
- să identifice locurile sigure și nesigure ale drumului spre școală;
- să determine persoanele / instituțiile la care pot apela în caz de necesitate.

Cuvinte-cheie utilizate: localitate, zbor, înălțime, stradă, drum, traseu, a marca, sigur, nesigur, siguranță, securitate.

Materiale: creioane colorate, carioca, acuarelă și foi de hîrtie.

Agendă

Timp estimativ

1.	Desenarea hărții localității de la înălțime	20 min.
2.	Identificarea locurilor sigure și mai puțin sigure în drum spre școală	5 min.
	Reflecție și evaluare	10 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Harta localității”

- Întrebați copiii ce își amintesc din discuțiile anterioare despre localitatea în care trăiesc. Spuneți-le să-și imagineze că sunt o pasăre sau un avion care zboară deasupra localității lor. Ce văd de la înălțime? Case? Copaci? Acoperișurile clădirilor? Magazine? Străzi?

- Oferiți-le materiale și rugați-i să deseneze strada pe care locuiesc, să adauge apoi străzile alăturate pînă vor obține imaginea întregii localități de la înălțimea zborului lor. Alternativ, copiii pot folosi plastilină și orice obiecte la îndemînă: cutiuțe, crenguțe uscate, hîrtie colorată, pene etc. Ei pot lucra individual sau, dacă doresc, cei care locuiesc aproape unii de alții se pot uni în grupuri mici pentru a realiza harta localității.

2. „Locurile sigure și nesigure din localitate”

- Rugați copiii să traseze calea pe care o parcurg de acasă pînă la școală.
- Propuneți-le să se gîndească și să marcheze locurile sigure și pe cele mai puțin sigure.

Sfaturi practice

Înainte de a le propune copiilor să deseneze localitatea de la înălțime, organizați o plimbare cu ei prin spațiul din preajma grădiniței. Rugați-i să observe străzile, clădirile și alte detalii.

Reflecție și evaluare:

Oferiți-le copiilor posibilitatea să-și expună desenele și să povestească cum văd ei localitatea de la înălțimea unui zbor de pasăre.

- Toți văd la fel localitatea? De ce da? De ce nu?
- Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc desenele?
- Ce face ca anumite locuri să fie sigure?
- De ce unele locuri sunt mai puțin sigure?
- Ce putem face pentru a ne simți în siguranță cînd venim la școală sau plecăm acasă?

Variante:

- Copiii pot desena doar curtea sau cartierul / mahalaua în care locuiesc. Ce ar vedea o pasăre? Rugați-i să deseneze casa lor, clădirile din jur. Dacă vor, pot adăuga detalii ca scrînciobul, animalele domestice, gardul, treptele, cărarușa, mașinile, indicatoarele rutiere, semafoarele, oamenii. Pot scrie și denumirile străzilor din preajmă.

- Realizați împreună cu copiii o hartă a interiorului și exteriorului grădiniței. Ei vor marca sala festivă, terenul de joacă, ospătăria, punctul medical etc.

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

- Copiii se vor concentra asupra asigurării securității lor acasă, la școală și în localitate. Ce lucruri nu prezintă pericol? De ce lucruri trebuie să se păzească? Cum o pot face? Ce persoane îi ajută să-și asigure securitatea? Implicați copiii în crearea unui poster intitulat *Cum să-mi asigur securitatea*, ilustrând lucrurile pe care le pot face pentru a evita anumite pericole.

O mână de ajutor

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să înțeleagă noțiunea de ajutor;
- să explice cum îi ajută pe cei din jur;
- să aprecieze diversitatea umană văzînd cum unii oameni îi ajută pe alții;
- să solicite ajutor în caz de nevoie.

Cuvinte-cheie utilizate: ajutor, familie, prieteni, comunitate, contur.

Materiale: foi pentru desen și materiale de colorat, bandă adezivă.

Agendă

Timp estimativ

1.	Clarificarea noțiunii de ajutor	5 min.
2.	Desenarea mâinilor care ajută alți oameni	15 min.
3.	Reflecție și evaluare	15 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Ce este AJUTORUL”

Inițiați o discuție întrebînd copiii: „Ce înseamnă ajutor / a ajuta? Ce faceți ca să vă ajutați unii pe alții la grădiniță? în familie? între prieteni? De ce au nevoie oamenii de ajutor?”.

2. „Ajutorul DESENAT”

Distribuiți-le copiilor cîte o foaie și alte materiale pentru desenat.

Spuneți-le să pună o mână pe hîrtie, iar cu alta să-i traseze conturul. Dacă simt nevoia, pot lucra împreună cu un partener pentru a se ajuta reciproc să traseze conturul mîinii. Apoi, fiecare va alege culoarea potrivită pentru a colora amprenta. Pe spațiul rămas, copiii vor desena sau vor scrie cuvinte despre felul în care aceste mîini ajută alți oameni.

Afișați în sală toate „mîinile de ajutor”.

Reflecție și evaluare:

Acordați-le copiilor timp să-și prezinte desenele, apoi discutați cu ei despre diferitele metode prin care oamenii și comunitățile se ajută reciproc:

- Pe cine ajutați voi?
- Cum îi ajutați?
- Pe cine ați mai putea ajuta? (Gîndiți-vă la persoanele/ființele din curtea, mahalaua, strada, satul, comunitatea voastră.)
- Ce este o comunitate?
- Cum se pot ajuta oamenii dintr-o comunitate unii pe alții?
- Cum se pot ajuta comunitățile între ele?
- Cum puteți cere ajutor din partea cuiva?

Variante:

Puteți plasa o coală mare de hîrtie pe podea, în mijlocul camerei. Toți copiii vor lucra concomitent, fiecare lăsîndu-și amprenta unde va dori pe această coală.

Ampretele pot fi lăsate și pe o bucată de plastilină. Astfel ele vor putea fi păstrate în grupă

sau în familie.

Propuneți-le copiilor să exerseze modalități de a solicita ajutor de la diferite persoane (părinți, vecini, prieteni, polițist, vânzător, cineva necunoscut etc.) în diferite situații: incendiu, boală, conflict, pierderea unui lucru, indispoziție etc.

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

Propuneți-le copiilor să traseze conturul mâinii unor adulți (educatori, părinți, asistenți medicali, bucătari, personal de serviciu, șoferi, voluntari etc.) și să-i intervieveze cu privire la modul în care ajută copiii.

Ajutor, am nevoie de cineva

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să analizeze varietatea de situații în care ar putea avea nevoie de ajutor;
- să identifice locurile și oamenii care le pot acorda ajutor și asistență;
- să înțeleagă că și ei pot fi o sursă de ajutor pentru alții.

Cuvinte-cheie utilizate: situație, ajutor, susținere, sfat, probleme, prieteni, vecini, profesori, telefon, linie fierbinte, grupuri de voluntari.

Materiale: creioane colorate, carioca, acuarelă, foi și bandă adezivă.

Agendă

Timp estimativ

1.	Identificarea situațiilor în care copiii au avut nevoie de ajutor sau susținere	5 min.
2.	Crearea galeriei persoanelor care pot veni în ajutor	20 min.
3.	Reflecție și evaluare	10 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Cînd am avut nevoie de ajutor?”

Formați grupuri mici de 4-5 persoane prin oricare dintre modalitățile cunoscute.

Rugați copiii să-și amintească diferite situații în care au avut nevoie de ajutor sau de susținere. Încurajați-i să examineze o arie extinsă de situații, de la cazurile în care s-au rătăcit într-un magazin, s-au certat cu un prieten și cearta a degenerat în bătaie pînă la situații mai puțin dramatice, ca rezolvarea unui puzzle sau a unei probleme din tema pentru acasă. În ce alte situații ar mai putea avea nevoie de ajutor?

Sfaturi practice: *Acordați-le tuturor copiilor posibilitatea să vorbească. Stimulați-i, îndeosebi, pe cei timizi și retrași. Nu comentați situațiile, pur și simplu ascultați-i. Aveți grijă ca și copiii să se asculte reciproc.*

2. „Galeria ajutoarelor”

Rugați copiii să se gîndească individual la oamenii care îi ajută să-și păstreze sănătatea și să fie în siguranță. Îndemnați-i să ia în considerare atît persoanele pe care le cunosc cît și persoanele pe care nu le cunosc, dar menirea lor este de a ajuta într-un mod sau altul. Oferiți-le materiale pentru a desena aceste persoane.

Creați *Galeria persoanelor care ne pot ajuta* pentru a fi afișată în clasă sau în școală.

Reflecție și evaluare:

Solicitați-le copiilor să formeze un cerc și inițiați o discuție cu toată grupa despre diferenții oameni care ne ajută și despre modul în care o fac.

- În ce situații avem nevoie de ajutor?
- Cum pot fi evitate unele situații riscante?
- Cui ne adresăm în primul rînd cînd avem nevoie de ajutor?
- Unde putem merge cînd avem nevoie de ajutor?
- Care alți oameni ne mai pot ajuta cînd avem o problemă?
- Cum putem găsi o persoană de încredere cu care să vorbim cînd avem nevoie de ajutor?
- Care sunt persoanele care pot avea nevoie de ajutorul și susținerea noastră?
- Cum le putem ajuta? (încurajați copiii să numească situații în care pot acorda ei înșiși suport

altora.)

- Cum le putem arăta acestor persoane că ne pasă de ele și că am dori să le ajutăm?

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

Rugați copiii să formuleze idei practice relativ ușor de realizat privind felul în care îi pot ajuta pe cei din jur atunci când aceștia au nevoie. Înmânați-le certificate *Azi am făcut un lucru bun* copiilor care s-au abătut de la programul lor pentru a ajuta pe cineva din clasă sau școală.

Cupoanele voluntarilor

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să explice ce este munca voluntară;
- să înțeleagă necesitățile oamenilor asistați de voluntari;
- să manifeste angajament pentru a face lucruri bune.

Cuvinte-cheie utilizate: cupon, voluntar, lucruri bune, a avea nevoie, ajutor, angajament.

Materiale: foi albe sau colorate, materiale de colorat, foarfece, perforator, dantelă.

Agendă

Timp estimativ

	Agendă	Timp estimativ
1.	Identificarea persoanelor care ar avea nevoie de ajutorul	5 min.
2.	Confecționarea cupoanelor pentru lucruri bune	15 min.
3.	Reflecție și evaluare	15 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Cine are nevoie de ajutorul nostru?”

Întrebați copiii dacă au auzit vreodată cuvântul *voluntar* și dacă îi știu sensul. Spuneți-le că voluntar este persoana care face ceva de bunăvoie și dezinteresat (adică fără a primi vreo recompensă bănească) în beneficiul altcuiva sau al întregii comunități. După ce ați clarificat noțiunea, spuneți-le că oricine poate deveni voluntar, inclusiv ei!

Rugați copiii să facă o listă sau să deseneze oameni cunoscuți care ar necesita ajutorul voluntarilor. Cine ar avea nevoie de o mână de ajutor în familia lor, printre vecini sau la grădiniță? Ce fel de asistență ar necesita fiecare dintre aceștia? Posibil, un vecin are nevoie să i se aducă produse alimentare. Altcuiva, care este bolnav sau singur, i-ar plăcea să i se facă o vizită. Ce lucruri bune ar putea face copiii acasă sau la grădiniță?

Puteți face o listă cu răspunsurile copiilor pe tablă sau pe o coală mare de hîrtie.

2. Cupoanele voluntarului

Anunțați copiii că în continuare vor crea cupoane pentru *lucruri bune*.

Dați-le hîrtie colorată și foarfece pentru a tăia și a decora cupoane pentru fiecare persoană din lista lor. Apoi, copiii vor scrie sau vor desena pe aceste cupoane sarcinile. Când sunt gata, cupoanele pot fi perforate și prinse cu dantelă. Ele pot fi păstrate într-o cutie specială (care poate fi confecționată sau decorată de copii) sau purtate la gît.

Sfaturi practice: *Încurajați copiii să facă voluntariat completînd toate cupoanele confecționate pentru a arăta că le pasă de alții. Familia, vecinii sau educatorii vor aprecia pozitiv cupoanele și lucrurile pe care le pot face copiii pentru ei. Ulterior, se pot confecționa și alte cupoane.*

Reflecție și evaluare:

Inițiați o discuție folosind următoarele întrebări:

- Cine sunt persoanele care au nevoie de ajutorul vostru?
- Ce ați putea face pentru a le ajuta?
- Cum altfel ați putea acorda o mână de ajutor acasă, la școală sau în comunitate?

Așadar, în școală, consilierii au responsabilitatea de a organiza cursuri de formare a unor seturi comportamentale educative la părinți. Cîteva repere ale activității în domeniul consilierii psihologice în educație sunt redată în pagina metodică a suportului a unitatea dată.

Identificarea nevoilor de formare a părinților și de motivare a articipării se realizează prin:

- prezentarea ofertei de cursuri,
- expunerea opțiunilor de formare (fiecare părinte notează pe o fișă opțiunea),
- prezentarea compunerile elevilor,
- discuții interactive colective sau individuale pe teme precum: „Familia mea”, „Responsabilitățile mele în familie”, „Timpul petrecut cu familia mea”, etc.

În urma analizei datelor se stabilește o nouă planificare a cursurilor adresate părinților în ordinea necesităților.

În tabelul 7 se prezintă modele de planificare a cursurilor adresate părinților pentru nivelul de învățământ-primar.

Tabelul 7. Model de planificare a cursurilor adresate părinților pentru nivelul de învățământ primar.

<p>Planificarea cursurilor pentru părinți Consilier educational: psiholog, învățător-diriginte. Ce sunt cursurile adresate părinților? Sunt „instrumente” prin care se oferă părinților suport și informare cu privire la caracteristicile școlărilor mici, pentru a-i înțelege mai bine și a le aplica modalitățile adecvate de educație. Sunt realizate și coordonate de un specialist: <i>Consilier educațional</i> -psiholog, pedagog sau psihopedagog. Cursurile sunt gratuite și se realizează în cadrul școlii după ora 16 și încep din Teme abordate: 1. <i>Caracteristicile vârstei colarilor mici</i> și importanța regulilor de comunicare- Metode de educare pozitivă. 2. Copilul meu este <i>timid!</i> Ce este de făcut? Cum pot eu ca părinte să-l ajut? 3. Copilul meu este „<i>năzdravan</i>”, „<i>neastămpărat!</i>” Ce este de făcut? 4. Copilul meu <i>are dificultăți legate de șederea la ore!</i> Ce este de făcut? et. al Va trebui să optați pentru unul sau mai multe cursuri punând un X în dreptul cursului sau cursurilor pe care îl/le doriți. Puteți propune și alte tematici de discuție care vă interesează (în rubrica corespunzătoare). Pentru informații suplimentare veniți la cabinetul de consiliere MARȚI între 8-12 sau sunați la tel...., consilier psiholog</p>
--

Formarea unor abilități de comunicare la părinți este esențială. Cursurile "de comunicare" au rolul de a antrena, sensibiliza, de a configura seturi atitudinale pozitive. În plus, aceste cursuri sau workshop-uri reușesc să activeze procese de reflecție și, mai ales, să formeze competențe comunicaționale. Cursurile trebuie să uzeze de un limbaj ușor de înțeles, de exerciții simple. În tabelul 8 sînt prezentate cîteva mostre .

Tabelul 8. Mostre din programul „Arta de a comunica eficient cu copilul”.

<p><i>Comunicarea</i> este un instrument prin care ne exprimăm emoțiile și convingerile. Prin procesul comunicării încercăm: să convingem, să explicăm, să influențăm, să educăm, să informăm, să fim înțeleși, să fim acceptați, să provocăm o reacție, să îndeplinim orice alt obiectiv. Stiluri de comunicare ineficiente: stilul agresiv, stilul submisiv (execisv de tolerant, pasiv) Comunicarea eficientă: stilul asertiv. I. Stilul agresiv În relația cu copilul părintele: spune persuasiv ceea ce gîndește, simte sau vrea, blocîndu-i exprimarea copilului, el are întotdeauna dreptate, nevoile lui sunt cele mai importante și au înțietate, a judeca, a critica, a culpabiliza sunt metode utilizare frecvent în "educarea copilului", utilizează dezaprobarea, manifestată sub forma cicălirii, severității criticismului, descurajării, sancțiunii, blamării, rigidității, argumentele sale se bazează nu atît pe rațiune, cît pe emoții, are dificultăți de a-l înțelege conduita și nevoile copilului, utilizează frecvent următoarele tipuri de afirmații: a. acuzatoare: „ești leneș, nu-ți place munca!” b. exagerate: „tot timpul faci așa, niciodată nu.....” c. impulsive: "mă enervezi cînd ... , dacă tu nu ziceai ... , fă cum vrei nu-mi pasă.....” d. atribuirea de motive celuilalt ("de la început n-ai vrut ...!"). e. amenințătoare: "Dacă te mai prind ca te joci cu..... ai încurcat-o!"</p>

f. jignitoare: "Ești la fel de insensibil și dezordonat ca taică-tu!!"

II. Stilul submisiv

În relația cu copilul părintele:

- se culpabilizează, este la dispoziția copilului, își reține gândurile, trăirile și nevoile, este de acord mai tot timpul cu faptele copilului,
- se lamentează, ascultă sau se conformează nevoilor/dorințelor copilului fără să comenteze prea mult,
- lasă de înțeles că îi este frică de evenimente grave, se așteaptă să se întâmple o catastrofă dacă își impune o judecată personală,
- mesajul pe care îl transmite este de tip: "Nevoile tale sunt mai importante. Sunt de acord cu tine, voi face așa cum vrei tu",
- într-un conflict, devine tăcut, se închide în sine și se retrage, raționalizându-și uneori fuga sub măștile diplomației,
- are sentimentul că nu e vrednic de respect și apreciere, că are defecte și vulnerabilități numeroase,
- are o neîncredere puternică în forțele proprii și mari dificultăți în a delibera și decide,
- utilizează mesaje de tipul: "Tot ceea ce îți dorești tu este bine. Sunt aici doar ca să-ți fac pe plac, să te fac fericit",
- nu reușește luarea unei "poziții tari", clare și sigure, în rezolvarea unei probleme.

Exemplul 1: Copilul primește încă o notă proastă la matematică. Ce gândește părintele: „Nici eu nu eram bun la matematica”(Se simte vinovat ca nu a învățat mai bine la matematică pentru a-și putea ajuta copilul sau pentru că nu are bani să-l mediteze etc.) Soluție: Să studieze din ce cauză copilul a luat note mici la matematică, să discute cu copilul, cu profesorul, să stabilească împreună cu copilul un plan și modalități de a fi mai implicat, în a învăța matematică și de a fi mai implicat la ore.

Exemplul 2: "Este a nu știu cîta oară cînd îți spun să mă lași să fac ordine la tine în cameră! Mă îngrijorează ce-o să faci cînd eu nu voi mai fi! Cine o să-ți mai facă?"

(Părinte este îngrijorat nu de situația copilului de a nu-și asuma responsabilități conform vârstei ci faptul că el nu va avea o viață veșnică să-și ajute copilul).

Soluția: Părintele trebuie să-și rețină tendința de a satisface toate capriciile copilului. El trebuie să se orienteze a ajuta copilul, arătîndu-i cum să se descurce și să se adapteze la viața cotidiană asumîndu-și responsabilități.

Bariere în comunicare

De cele mai multe ori avem tendința de a scoate în evidență ceea ce este negativ din comportamentul celor din jur, din comportamentul copiilor. De exemplu, dacă un copil face un lucru și strică ceva din casă, în loc să fie apreciat pentru inițiativă și pentru efortul depus, este certat pentru o greșeală sau i se spune să nu mai facă ... pentru că este prea mic, nu se pricepe. Acestea reprezintă bariere în comunicare, ce afectează modul de a se comporta și adapta în viitor al copilului. Principalele bariere în comunicare sunt:

Amenințarea: "Dacă nu iei note mari, a-i încurcat-o!"

Ce gândește copilul: Părintele meu este periculos!"; "Cu el nu este de glumit!"

Consecințe: principala preocupare a copilului va fi să nu greșească. Nu va avea curajul de a face ceva pentru că trebuie să fie perfect. În comportamentul copilului apare frica, minciuna, ascunderea problemelor, închidere în sine.

Soluție: "Hai să vedem din ce motiv iei aceste note." "Să vedem ce ar trebui făcut pentru a-ți îndrepta nota!"; "Baftă la școală!"

Minimalizarea problemei: "Nu se joacă nimeni cu mine football!"-spune băiețelul.

Răspunsul tatălui: "Nu fi supărat, nu te mai gîndi la asta!"

Ce gândește copilul: "Crede că dacă îmi spune să nu mai fîu supărat, mă simt mai bine?"

Consecința : copilul va simți că părintele său nu îl înțelege și nu este capabil să-i asculte problemele. Se naște lipsa de încredere în competența părintelui.

Soluție: "Îți înțeleg supărarea, poți să-mi povestești ce s-a întîmplat? Din ce motiv nu se mai joacă cu tine"...

Critica: "Tu ești de vină, pentru că te-ai accidentat nu ți-am spus să nu mai stai în bancă cu ...?" sau " De ce nu ai făcut asta?"

Ce gândește copilul: " Iar îmi ține morală. Mai aștept un pic și se calmează!"

Consecința: scade receptivitatea copilului la părerile emise de părinte. Așa se naște indiferența.

Soluție: "Cînd stai în bancă cu ... sunt îngrijorată pentru că face glume proaste și ar putea să te rănească și mai rău decât atât!"

Etichetarea: "Ești exact ca toți ceilalți copii: obraznic și nerecunoscător"; "Ești un bleg, te porți

ca o fată!"

Ce gîndește copilul: "Adulții știu mai multe decît copiii. Așa sunt eu....."

Consecință: dacă aceste afirmații se repetă frecvent, atunci copiii vor fi urmăriți de ideea că nu sunt valoroși, își vor forma o imagine de sine scăzută.

Soluție: "Mă supăr atunci cînd văd că nu ții cont de sfaturile mele și asta îți cauzează neplăceri".

Indiferența: "Tati! Tati! Iar am luat 10 la ...!"

Răspuns: Mare scofală! Nu puteai să iei la matematică? Dă-te din fața televizorului!

Ce gîndește copilul: "Televizorul este mai important decît mine! Cum să fac să-i atrag atenția?"

Consecințe: Copilul va încerca să atragă atenția asupra sa cu orice preț, chiar prin fapte negative. În acest caz nu se stimulează resursele pozitive ale copilului, și astfel nu-și va aprecia calitățile și reușitele pe care le va minimaliza fiind centrat asupra nereușitelor, asupra ceea ce nu poate să facă.

Soluție: "- Bravo! Mă bucur că ești atît de talentat la ...!" Continuă tot așa, poate ajuni un bun Erai bun la matematică în clasa a IV-a.

Ce s-a întîmplat pe parcurs? Poți să acorzi mai mult efort și matematicii, eventual vin să lucrăm împreună.

Reproșul: "Dacă nu te aveam pe tine, puteam face atît de multe... " Dacă nu eram eu erai de mult pe drumuri!"

Ce gîndește copilul: "Ce vrea de la mine?" Consecință: apare sentimentul de vinovăție.

Soluție: este interzis să folosim aceste reproșuri, nu a cerut copilul să se nască! Nu ne descărcăm tensiunile acumulate pe copil.

Ridicarea vocii și umilirea: "Ești un nesimțit și jumătate! Strig, s-audă toți vecinii ce copil rău am!"

Ce gîndește copilul: Părintele meu nu este un om de încredere, el nu trebuie să afle problemele mele, deoarece te poate face de rîs cînd nu te aștepți.

Consecință: Poate să apară disprețul față de părinte, neîncrederea și lipsa de comunicare.

Soluție: se evită ridicarea tonului atunci cînd vrem să facem observație.

Dacă avem o nemulțumire în legătură cu comportamentul copilului îi spunem direct și pe înțelesul lui fără însă a-l cicăli.

III. Comunicarea eficientă (asertivă)

Comunicarea asertivă presupune capacitatea de a ne exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și ataca drepturile celuilalt.

Componentele comunicării asertive:

1. Să vorbesc despre sentimentele mele! "Spune ce simți!" "Eu sunt foarte supărat/ă cînd tu...."

2. Este important să spui „de ce”!

E important să fii specific.

Trebuie să spui ce anume din comportamentul lui mă supără.

.....cînd tu întîrzi.....

3. Să spui ce dorești!

"Ce dorești foarte precis", „Te rog să mă anunți cînd pleci cu prietenii..." "Argumentează-ți părerea!",

"...pentru că altfel trebuie să sun la părinții prietenilor tăi pentru a afla cu cine și unde ești... "

4. Laudă sau critică comportamentul nu persoana

"Spune copilului „BRAVO ai obținut premiul pentru ca ai perseverat în munca ta!"

Și nu „ Bravo, tu meritați premiul". "Sunt supărată că ai fost neatent și ai spart vaza. Dacă se mai repetă

stările de neatentie și vei mai sparge ceva, vei fi pedepsit". Și nu "Ești un prost. Cum ai spart vaza!"

Exercițiul 1:

Transformați următoarele mesaje agresive în mesaje asertive!

1. „Ești un obraznic pentru că faci gălăgie în fața blocului!"

2. "Ești un leneș și jumătate, nici la ora asta nu ți-ai făcut temele!"

3. "Treci imediat în camera ta, nici nu vreau să te mai văd azi, vreau să mă uit la televizor!"

4. "Ești o neîndemînică, ai spart vaza, nu faci nimic bun în casa asta!"

5. "Ești un nerecunoscător, toată ziua muncesc după tine!"

Exercițiul 2:

Transformați următoarele mesaje în mesaje asertive!

"Este a treia oară cînd te rog să-ți faci ordine la tine în cameră. Iar o să fac total singură."

"Nici un știu de ce îți spun să faci ceva, oricum nu faci niciodată ce-ți spun."

"Iar ai luat o notă mică. Nu știu ce vei face la sfîrșitul anului cu atîtea note proaste. Eu sunt total bulversată. Chiar nu știu ce vei face. Treaba ta."

"De cîte ori ștergi praful de pe mobilă strici cîte ceva. Să nu-l mai ștergi. O fac eu și pe asta, ca totul din casă." "Trebuia să-mi dau seama că nu poți face nimic bun." "Nici un știu ce-a fost în capul meu."

IV. Comunicarea empatică

Comunicarea empatică înseamnă abilitatea de a te transpune în locul altei persoane, pentru a înțelege modul în care simte, gândește sau se comportă (Părinții să se transpună în locul copiilor sau invers).

Studiu de caz: Radu, un elev în vârstă de 12 ani, merge la o petrecere la colegul lui de clasă George. George i-a promis lui Radu că părinții lui îl vor duce cu mașina acasă pe la ora 22.00, iar el va spune că au învățat, nu că au fost la petrecere. Părinții lui George nu l-a mai dus pe Radu acasă, argumentând că este bărbat și poate să meargă 20 min. pe jos singur, că sunt alți copii care locuiesc mai departe. Pe drum Radu se întâlnește cu trei colegi de clasă și apare un conflict aproape se ajunge la bătaie. Incidentul este întrerupt de un vecin de bloc care a trecut pe stradă în acel moment și astfel Radu ajunge teafăr acasă împreună cu vecinul care va anunța părinții de tot ce s-a întâmplat.

Etapa I

Fiecare participant să noteze opiniile, individual pe fișa de lucru, timp de 5 minute!

Jucați rolul părinților lui Radu. CE FACEȚI?...

Jucați rolul lui Radu. CE FACEȚI?...

Jucați rolul părinților lui George. CE FACEȚI?...

Etapa II

Se prezintă oral câteva idei ale mai multor părinți.

Etapa III

Se analizează și se dezbate modalități de acțiune eficiente ale părinților.

Fișa de evaluare a cursului:

1. Care considerați că sunt punctele forte ale cursului?
2. Care considerați că sunt punctele slabe ale cursului?
3. Ce îmbunătățiri credeți că ar fi necesare acestui curs?
4. Considerați că participarea la acest curs vă va ajuta la ameliorarea relației cu copilul dvs.?
5. Intenționați să mai participați și la alte cursuri de acest gen? Motivați răspunsul. De ce da? De ce nu?

Jurnal de curs

Ce am învățat

.....
Ce aplic

.....
Ce mai vreau să știu

SEMINARII

Seminar. 1 Direcția de consiliere școlară în actele de politici educaționale naționale

Sarcini:

1. Studiați și analizați conținutul Planului-cadru pentru anul current de studii.
2. Rezumați conținutul cadrului de organizare și desfășurare a procesului educațional care trasează direcția de consiliere școlară în clasele primare și la nivelul disciplinei școlare DP.
3. Analizați conținutul scriii metodice pentru anul current de studiu
4. Clarificați dimensiunile „Școlii prietenoase copilului” care trasează direcția de consiliere școlară în clasele primare.
5. Analizați conținutul Curriculumului National, nivelul primar de învățământ (2018) și estimați competențele specific disciplinei școlare DP cu modulele respective de formare a competențelor specifice
5. Trageți concluzii despre rolul consilierii școlare în clasele primare printr-o reflecție personală.
6. Ilustrați conținutul și specificul metodelor/ tehnicilor specifice lecției de DP care trasează direcția de consiliere școlară și a celor de evaluare.

Seminar 2. Particularitățile procesului de disciplinare Obiective ale procesului de disciplinare. Ierarhizarea lor.

Sarcina 1:

Notați în cele 2 coloane obiectivele pe care le aveți în procesul de disciplinare a copiilor din clasa în care lucrați. Referiți-vă nu doar la cunoștințe și abilități legate de materiile predate, ci și la cunoștințe și abilități de bază (*abilități de a relaționa cu alții, de a rezolva probleme, de a lua decizii etc.*).

Dacă ar fi să apreciați aceste cunoștințe și abilități din punctul de vedere al importanței în adaptarea copilului la viața adultă, cum ați nota, pe o scală de la 0 la 100, fiecare din exemplele notate mai sus? În care 0 = această cunoștință sau abilitate nu este importantă pentru viață iar 100 = această cunoștință sau abilitate este foarte de importantă.

Obiective ale procesului de disciplinare			
1. Elevii să știe (cunoștințe):	Importanța cunoștinței Scor (0-100)	2. Elevii să facă (abilități):	Importanța abilității Scor (0-100)

Sarcina 2: Enumerați câteva activități prin care puteți dezvolta abilitățile și cunoștințele, stabilite ca obiective ale procesului de disciplinare, în cadrul unei ore de curs

Obiectiv:	Activități pentru atingerea obiectivului:
1. A dezvolta elevilor capacitatea de a lua decizii.	Oferiți-le elevilor, în anumite momente ale lecției, posibilitatea de a opta dintre activitățile propuse pentru o activitate de învățator, și a anticipa posibilele consecințe ale opțiunii făcute. Organizați unele din exercițiile în clasă pe echipe – elevul învață să-și asume responsabilități într-un grup și să ofere / ceară informații sau feedback. Stabiliți regulile clasei împreună cu elevii – astfel ei învață să se implice, să-și argumenteze opinia, să-și asume responsabilități.
2.

Sarcina 3: Operaționalizați problemele de disciplină cu care vă întâlniți la clasă după exemplele de mai jos:

Situația problemă	Operaționalizarea problemei
Ioana este neatentă în ore.	- Ioana nu realizează toate sarcinile primite în timpul orei. - Ioana vorbește cu colegul de bancă. - Ioana cere lămuriri colegului din față.
Ionuț este indisciplinat.	- Ionuț face remarci ironice la adresa colegilor. - Ionuț vorbește în același timp cu un alt coleg. - Ionuț răspunde fără să ridice mana.
.....

Seminar 3. Identificarea și gestionarea comportamentelor problemă

I Identificarea comportamentelor problemă

Sarcina 1. Pe baza suportului de text 3.2 și a experienței didactice personale selectați (4-5) etichetări utilizate de Du-stră sau de colegii de breaslă în activitatea educațională.

Sarcina 2. Stabiliți problemele pe care le ridică fiecare etichetare, completând tabelul de mai jos.

Sarcina 3. Realizați o reflecție personală despre necesitatea învățătorului de a identifica comportamentele problemă în clasa de elevi.

Sarcina 4. Explicați impactul observării sistemice realizate de învățător asupra îmbunătățirii înțelegerii și a calității predării, precum și a învățării în școală.

Etichetări	Probleme pe care le ridică

Sarcina 5. Pe baza suportului de text 3.2 studiați și analizați cazurile propus din subiectul *Identificarea cauzelor comportamentale*.

Sarcina 6. Clarificați dacă:

- este suficientă identificarea comportamentului problemă pentru a stabili metoda de intervenție eficace în ambele cazuri;

- pedeapsa va fi suficientă în rezolvarea problemelor create.

Sarcina 7. Explicați rolul identificării cauzei unui comportament neadecvat.

Sarcina 8. Studiați și analizați suportului de text 3.2 subiectul ***Funcțiile comportamentului perturbator manifestat la elevi.***

Sarcina 9. Rezumați ce reprezintă aceste funcții

Sarcina 10. Enumerați cele mai frecvente nevoi pentru a căror satisfacere apar comportamente problematice la elevi

II gestionarea comportamentelor problemă

Sarcina 1. Studiați și analizați textul suport 3.2 subiectul *Ce facem când apar comportamentele problematice în clasă?*

Sarcina 2. Descrieți cum tradițional învățătorul începe a gestiona o situație problematică apărută în clasă și de ce nu ține cont în acest caz.

Sarcina 3. Enumerați variabilele de disciplinare în clasă și estimați singura variabilă din cele enumerate care va fi utilizată de învățător în cadrul gestionării comportamentelor problemă.

Sarcina 4. Clarificați modalitatea oportună de reacție a învățătorului în momentul apariției unui comportament perturbator în clasa de elevi.

Sarcina 5. Studiați și analizați textul suport 3.2 subiectul *De ce apar și se mențin comportamentele problematice?*

Sarcina 6. Explicați de ce apar și se mențin comportamentele problematice.

Sarcina 7. Faceți deosebire între: consecințe pozitive- imediate și întăririle

Sarcina 8. Justificați beneficiile aduse de cunoașterea întăririlor pentru managementul clasei

Sarcina 9. De ce ne ajută să înțelegem cauzele comportamentelor problematice?

Sarcina 10. Revedeți consecințele comportamentului “personal” al învățătorului la un comportament perturbator al elevului printr-o reflecție personală

Seminar 4 - 5



Sarcina 1. Definiți managementul clasei pornind de la imaginile de mai sus:

Sarcina 2. Realizați un exercițiu de identificare a rolurilor pe care le exercitați într-o zi din activitatea dumneavoastră de cadru didactic:

Sarcina 3. Identificați o modalitate de stabilire a regulilor și consecințelor nerespectării lor împreună cu elevii. Faceți acest lucru gândindu-vă cum îl implicați pe fiecare elev în stabilirea regulilor clasei, astfel încât să simtă că acestea îl reprezintă și că le poate respecta.

Sarcina 4. Realizați un mocioesu, răspunzând la întrebările de mai jos.

- Credeți că puteți crea în același timp contexte de învățare și de cunoaștere/autocunoaștere sau de dezvoltare personală?

- De ce sunt importante ambele aspecte?

- Cum le asigurăm reprezentativitate la nivelul mediului educațional din clasă?

Sarcina 5. Elaborați o fișă de analiză a mediului educațional din clasă.

Sarcina 6. Etapa 1. Descrieți o situație conflictuală de la nivelul unei clase de elevi (în care ați fost implicați sau despre care presa a semnalat) și schematizați metodele și mijloacele pe care le-ați folosit, în calitate de cadru didactic pentru stingerea conflictului completând tabelul de mai jos.

Metode de stingere a conflictului	Mijloace de stingere a conflictului

Etapa 2. Sunteți mediatorul celor două părți aflate în conflictul prezentat în imaginea de mai jos. Alcătuiți un model de stingere a conflictului prin intermediul uneia dintre strategiile prezentate mai sus și pe baza următoarelor întrebări: Cum putem rezolva constructiv conflictele? Sunt conflictele o formă de învățare și dezvoltare?



Etapa 3. Proiectați o strategie eficientă de soluționare a conflictului din imaginea de mai jos.



Sarcina 7. Comentați: Ce înseamnă o clasă incluzivă? Examinând imaginile de mai jos. Așa? sau așa?



Sarcina 8. Sunteți diriginte la o clasă nou constituită (cls. a IV-a). Schematizați metodele folosite pentru a cunoaște elevii clasei și pentru a consolida relațiile interpersonale dintre elevi.

Sarcina 9. Reflecție la text. Hall și Tinklin spuneau în 1998 : „Probabil că practicile de predare care sunt benefice pentru elevii cu deficiențe sunt benefice și pentru ceilalți elevi. Profesorii trebuie să țină seama de faptul că metodele inadecvate de predare pot genera bariere în calea învățării care nu au nimic de-a face cu capacitățile intelectuale”. Aveau ei dreptate? Credeți că și metodele de predare pe care le utilizați dvs. pot genera astfel de bariere?

EVALUĂRI

Disciplina: Consiliere școlară

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă I

Forma: probă orală-scrisă

Metoda: Susținerea referatului științific

Timp:

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 1. Abordări teoretice ale consilierii școlare (CȘ)

Unitatea 2. Specificul procesului de CE

Unitatea 3. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev

Unitatea 4. Comunicarea în clasa de elevi

Tematica referatelor:

- ✚ Modalități de consiliere educațională în clasele primare
- ✚ Strategii de identificare a cerințelor educaționale speciale la elevii din școala primară
- ✚ Valențele formative ale activității de consiliere școlară
- ✚ Specificul activității de „Consiliere școlară” la lecțiile de DP în clasele primare
- ✚ Tehnici de consiliere accesibile cadrului didactic în proiectarea activităților de consiliere în clasele primare
- ✚ Conținutul procesului de consiliere educațională
- ✚ Specificul etapelor de consiliere educațională
- ✚ Specificul tehnologiei de consiliere educațională
- ✚ Caracterul creativ și activ-participativ al tehnologiei de consiliere educațională
- ✚ Tematica activităților de consiliere școlară în clasele primare
- ✚ Proiectarea activităților de consiliere școlară
- ✚ Strategii de cunoaștere a elevilor la nivelul clasei
- ✚ Scopul și modalitățile de aplicare a TIM în clasele primare
- ✚ Modalități de motivare a elevilor în învățare
- ✚ Semnificația psihopedagogică a termenului de conflict
- ✚ Strategii de management al conflictului

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea referatului (anexa 1) :

- criterii pentru evaluarea capacității de respectare a cadrului normativ de scriere a referatului;
- criterii pentru evaluarea capacității de scriere a referatului – cadru conținutal;
- criterii pentru evaluarea capacității de prezentare a referatului – cadru de prezentare orală

Calcularea notei:

- fiecărei caracteristici i se atribuie între 1-5 puncte;
- totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (12 caracteristici înmulțite cu 5-punctajul maxim);
- transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18

$55 \cdot \rightarrow 10$

$45 \cdot p \rightarrow 45 \times 10 = 450 = 8,18$

55

Examinator:

Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea referatului :

- criteriile pentru evaluarea capacității de respectare a cadrului normativ de scriere a referatului;
- criteriile pentru evaluarea capacității de scriere a referatului – cadru conținutal;
- criteriile pentru evaluarea capacității de prezentare a referatului – cadru de prezentare orală

Indicații: fiecărei caracteristici i se atribuie între 1-5 puncte

Criterii de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
Criterii/indici pentru evaluarea capacității de respectare a cadrului normativ de scriere a referatului						
1. Aspectul normativ: - Titlul referatului; - Cuprinsul; - Introducerea; - Tratarea temei abordate cu subdiviziunile: • <i>stadiul actual</i> al cercetărilor din domeniul din care face parte tema abordată; • <i>metodologia</i> de cercetare folosită pentru realizarea temei, infrastructura și echipamentele tehnice aferente cercetării, dacă este cazul; • <i>dezvoltarea studiului temei abordate</i> ; - Concluziile, opiniile personale și direcții ulterioare posibile de cercetare referitoare la tema abordată; - Referințe bibliografice						
Criterii/indici pentru evaluarea capacității de scriere a referatului – cadru conținutal						
2. Titlul: - informează cât mai exact asupra conținutului lucrării; - sugerează conținutul și domeniul de aplicare al lucrării; - descrie cât mai adecvat conținutul, în cuvinte cât mai puține (10-15 cuvinte)						
3. Cuprinsul : - fixează elementele de structură: introducere (preliminariile); părți; capitole; subcapitole și paragrafe ; - precizarea elementelor de structură prin paginare						
4. Introducerea: - menționează importanța și actualitatea problemei cercetate, sursele și metodele de informare și documentare, stadiul la care a ajuns cercetarea în domeniul respectiv, metodele principale de cercetare, și rezultatele semnificative obținute.						
5. Cuprinsul: - evidențiază contribuțiile originale ale autorului la cercetarea respective; - înlănțuiește subdiviziunile din cuprins pentru a descrie clar ceea ce se dorește a fi comunicat cititorului; *respectă <i>stadiul actual al cercetării</i> ; *respectă <i>studiului critic al bibliografiei</i> ; - trece în revistă lucrările studiate (ordine cronologică sau în altă ordine, adoptată de autor); *respectă <i>stadiului de abordare a tematicii/domeniului de cercetare</i> ; - elucidează problemele specific; - clarifică aspectele legate de temă și care sunt problemele care au rămas nestudiate, care nu sunt pe deplin elucidate sau care au fost tratate necorespunzător; *respectă <i>metodologia de realizare a cercetării</i> (mod de dezvoltare a cercetării, metode generale și specific; modelitatea de folosire a metodelor); * respectă <i>dezvoltarea studiului temei</i> ;						

<ul style="list-style-type: none"> - cuprinde descrierea modului în care s-au desfășurat cercetările, ce rezultate parțiale și finale s-au obținut, cum sunt acestea în comparație cu ce există în literatura studiată, ce aduce nou tema pe domeniul științific în care se încadrează, ce probleme sau aspecte din natură sau societate rezolvă; - însoțește argumente științifice pentru orice afirmație sau ipoteza emisă și pune aceste argumente în contextul datelor existente în literatură în domeniul respective; - cuprinde date pe care le comunică mediului științific căruia i se adresează, punând în evidență contribuțiile sale la dezvoltarea cunoașterii în domeniul respectiv, oricât ar fi acestea de modeste; - este însoțit de scheme, tabele, diagrame, care vor sugera și acuratețea cu care a fost abordat studiul și competența științifică a autorului; 					
<p>6. Concluziile, opiniile personale referitoare la tema abordată: - elaborate concis, clar și punctual</p>					
<p>7. Referințele bibliografice: - trecerea în ordine alfabetică a numelor autorilor, a lucrărilor studiate în faza de documentare și utilizate în elaborarea referatului; - folosirea notelor de subsol, în cazurile în care trebuie citate fragmente de text din lucrările studiate pentru a întări sau a clarifica o idee, sau pentru a cita un anumit autor într-un context oarecare; - utilizarea cuvintelor cheie suficiente pentru atingerea scopului utilizării lor și caracterizarea generală și individualizarea lucrării care nu depășesc 5 cuvinte</p>					
Criterii pentru evaluarea capacității de prezentare a referatului – cadru de prezentare orală					
<p>8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire: - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluiditate; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ;</p>					
<p>9. Folosirea timpului-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.</p>					
<p>10. Siguranța de sine-impact. - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate.</p>					
<p>11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ținută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.</p>					

Disciplina: Consiliere școlară

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă II

Forma: probă scrisă

Metoda: Elaborarea proiectului didactic la lecția de *Dezvoltare personală* cu conținut de consiliere școlară

Timp:

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 5. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă.

Unitatea 6. Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală

Unitatea 7. Dezvoltarea abilităților de viață la nivelul clasei de elevi

Conținuturi/tematică propuse/să:

1. Eu și colegii
2. La școală mă simt împlinit
3. Vreau să fiu voluntar
3. Spun nu violenței în clasă
4. Bunele maniere

Cerințe: pentru realizarea sarcinii se

vor folosi următoarele piese curriculare:

Curriculum Național. Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară *Dezvoltare personală*. MECC, Chișinău, 2018

Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii curent

Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I-IV Chișinău: MECC, IȘE, 2019.

▪ va respecta: specificul tipologiei de lecție mixtă; structura cadrului de învățare ERRE; cerințele actuale ale modelului curricular față de proiectul didactic.

Criterii de apreciere și notare:

ANTETUL.

Se acordă 1- 11 puncte pentru:

I produs evaluat.

Cadrul normativ al lecției:

- Autor:
- Clasa:
- Disciplina:
- Nr. lecției: *ex. 20 (4)*
- Subiectul lecției:
- Tipul lecției:
- Unități de competențe:
- Obiectivele lecției: O1-O5
- Strategii didactice:

-Forme de organizare:

-Metode și procedee:

-Mijloace didactice:

- Strategii de evaluare
- Bibliografie:

DEMERS ACȚIONAL (anexa 1)

Se acordă 1- 11 puncte pentru I-ul produs evaluat:

» Antetul. Cadrul normativ al lecției

Criterii de evaluare:

- corectitudinea indicării numărului de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului) (1);
- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1);
- corectitudinea indicării tipului corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: tipul lecției ECD (vezi anexa 1, tab. 1) (1);
- adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1);
- judiciozitatea formulării obiectivelor lecției: *deduse din unitățile de competențe selectate* pentru lecția dată, reflectând domeniile: cognitiv; afectiv; - psihomotor; valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei); *respectarea pașilor procedurii de operaționalizare* elaborată de R. F. Mager (1962) cu *formulare prin verbe ce indică ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției* (taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor) (3);
- Adecvanța listării strategii didactice în conformitate cu demersul lecției (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace, dozarea timpului) și în raport cu obiectivele lecției și vârsta elevilor (1);
- Adecvanța indicării strategiilor de evaluare (EI, EFE, ES), instrumentul de evaluare și produsele vizate; metode, procedee și tehnici utilizate (1);
- Judiciozitatea indicării produselor în antetul proiectului în cazul lecțiilor la care se proiectează EFE și criteriile de succes (1);
- Adecvanța indicării bibliografiei (normativă și metodologică) (1);

Se acordă 1 - 7 puncte pentru al II-lea produs evaluat:

- » Calitatea managementului clasei de elevi

Criterii de evaluare:

- Corelarea modului de raportare *Frecvența elevilor* cu analiza întregii perioade scurse între lecțiile de DP
- Corectitudinea modalității de rezolvare a momentului igienic (când este cazul)
- Corectitudinea modalității de informare cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu ceilalți profesori ș.a.).
- Adecvanța relației dintre învățător și elevi.
- Adecvanța relației dintre elevi: existența/nonexistența „colectivului”.
- Adecvanța deprinderii elevilor de a se pregăti pentru dezbateri.
- Corectitudinea ținutei, aspectului general al clasei.

Se acordă 1- 19 punct pentru al III-lea produs evaluat:

- Proiectarea demersului didactic al lecției la DP după Modelul (ERRE) (vezi anexa 1, tab. 1.2.)

Criterii de evaluare:

- Corectitudinea ordonării etapelor lecției (Modelul ERRE)
- Judiciozitatea sarcinilor de tipul *Implică-te!* în EVOCARE, care vizează conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienței proprii; exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței;
- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EVOCARE
- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EVOCARE
- Judiciozitatea sarcinilor de tipul *Informează-te!* (lectură, ascultare activă) și *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) în REALIZAREA SENSULUI, care: completează și modifică schema cognitivă a elevului; asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei;
- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;
- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;
- Judiciozitatea sarcinilor de tipul *Comunică și decide!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului) și *Apreciază!* în REFLECȚIE, care mențin implicarea elevilor prin schimb sănătos de idei; formează și exprimă atitudinile; restructurează durabil schemele cognitive inițiale; condiționează schimbările comportamentale; constituie un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.
- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REFLECȚIE
- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REFLECȚIE

- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Acționează! în EXTINDERE, în care elevii realizează un transfer de cunoaștere; aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate; aplică cele însușite în situații de integrare autentică; facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice; își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

- Originalitatea de producere a concluziilor (pot fi scrise și sub formă de reguli)
- Adecvanța anunțării temei pentru lecția ulterioară și a sugestiilor de pregătire a elevilor pentru ea
- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EXTINDERE
- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EXTINDERE
- Originalitatea manierei de desfășurare a activității învățătorului proiectate
- Originalitatea manierei de desfășurare a activității elevilor proiectate
- Coerența exprimării scrise
- Calitatea aspectului grafic

Punctaj maxim: 37 puncte

Calcularea notei \approx (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) \times 10

Examinator:

Saranciuc – Gordea Liliana, dr.conf.univ.

Anexa 1

DEMERS ACȚIONAL

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
<i>denumirea etapei I a lecției</i>							
<i>denumirea etapei a II-a a lecției</i>							

Evocare

Pasul Implică – te!

Realizarea sensului

Pasul

Informează-te!

Procesează informația!

Reflecție

Pasul

Comunică și decide!

Apreciază!

Extensie

Pasul Acționează!

Disciplina: Consiliere școlară

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare sumativă

Forma: probă scrisă

Metoda: Elaborarea proiectului ședinței cu părinții

Timp: semestru

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 1. Abordări teoretice ale consilierii școlare (CȘ)

Unitatea 2. Specificul procesului de CE

Unitatea 3. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev

Unitatea 4. Comunicarea în clasa de elevi

Unitatea 5. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă

Unitatea 6. Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală

Unitatea 7. Dezvoltarea abilităților de viață la nivelul clasei de elevi

Subiect tematic: *Noul an de școală.*

Indicații la conținutul subiectului:

• prezentarea obiectivelor de studiu și a obiectivelor clasei solicitate pentru fiecare disciplină;

• prezentarea rezultatelor evaluării inițiale;

• alegerea comitetului de părinți;

• prezentarea și semnarea regulamentului clasei (de ordine interioară)

Pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele piese curriculare:

- Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>

- Curriculum Național. Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

- Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.

- Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii curent.

- Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I-IV

Chișinău: MECC, IȘE, 2019.

Criterii de apreciere și notare:

Se acordă 1- 16 puncte pentru:

I produs evaluat - Antetul

Judiciozitatea Cadrului normativ al lecției:

- Autor:
- Tipul activității: *ședință cu părinți*
- Clasa:
- Subiectul tematic:
- Locul desfășurării:
- Participanți:
- Atitudini:
- Obiective ședinței:
- Strategii educaționale:

Forme de organizare:

Metode și procedee:

Mijloace :

- Resurse: *Umane:*
- Temporale: durată - ... min

- Repere bibliografice:
- Motivarea intenției de inițiere a activității cu părinții:

**Se acordă punctaj pentru Demersul educațional
I produs evaluat - Tipul activității**

1 - 3 puncte

Criterii de evaluare:

- Adecvanța mesajului activității în raport cu tipul propus
- Corectitudinea alegerii tipului de activitate cu părinții
- Corelarea motivației de inițiere a activității cu cerințele normative stipulate în Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022.

Produsul II evaluat: Finalități proiectate

1-2 puncte

Criterii de evaluare:

- Corectitudinea identificării atitudinii formulate
- Corectitudinea racordării atitudinii formulate la cerințele *Strategiei intersectoriale de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*

Se acordă 1 punct pentru:

Produsul III evaluat: Obiectivele activității formulate

1-2 puncte

Criterii de evaluare:

- Corectitudinea formulării obiectivelor activității (răspuns parțial - complet)
- Corectitudinea ordonării obiectivelor activității

Produsul IV evaluat: Strategii educaționale

1 - 3 puncte

Criterii de evaluare:

- Adecvanța în raport cu obiectivele activității și vârsta participanților
- Judiciozitatea selectării resurselor educative
- Judiciozitatea selectării materialului suport

Produsul V evaluat: Demersul educațional proiectat

1-7 puncte

Criterii de evaluare:

- Corectitudinea social - educativă a proiectului
- Corelarea elementelor structurale ale proiectului
- Corectitudinea ordonării etapelor activității
- Adecvanța activităților educative proiectate
- Originalitatea activităților proiectate
- Coerența exprimării scrise
- Calitatea aspectului grafic

Punctaj maxim: 51 puncte

Nota ≈ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) × 10