



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

**FACULTATEA: Științe ale Educației
CATEDRA: Pedagogia Învățământului Primar**

**CONSILIERE ȘCOLARĂ
Suport de curs**

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2024

Aprobat în ședința Senatului UPS „Ion Creangă” din 01.02.2024, proces-verbal

Autor:

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

Recenzenți:

Ludmila Ursu, doctor în pedagogie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

Ludmila Darii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, USM

Lucrarea este elaborată în conformitate cu prevederile curriculumului la unitatea de curs *Consiliere școlară* din cadrul programelor de studii superioare de master *Management și consiliere în învățământul primar, Didactica învățământului primar*.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Saranciuc-Gordea, Liliana.

Consiliere școlară : Suport de curs / Saranciuc-Gordea Liliana ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea Științe ale Educației, Catedra Pedagogia Învățământului Primar. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 285 p.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Referințe bibliogr. în text.

ISBN 978-9975-46-916-6 (PDF).

37.0(075.8)

S 23

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 1. Abordări conceptuale: consiliere școlară	5
CURS:	
1. Consiliere școlară (CȘ) – concept. Rolul CȘ în clasele primare. „Portretul” cadrului didactic – consilier școlar	5
2. Modele de CȘ accesibile cadrului didactic. Rolurile și responsabilitățile învățătorului – consilier școlar	11
SEMINAR:	
1. Procesul de CȘ (obiective, conținut, tipuri de activitate). Principiile CȘ. Strategia CȘ	14
LABORATOR:	
1. Tehnologia procesului de CȘ: metode și tehnici	23
JURNAL DE CURS	27
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 2. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev	28
CURS:	
1. Cunoașterea elevului – impact asupra derulării calitative a actului de comunicare educațională la nivelul clasei. Interacțiunea învățătorului cu diferite tipuri de elevi	28
2. Specificul procesului de consiliere a elevilor din clasele primare (climatul educațional, organizarea clasei, coeziunea și sintonicitatea clasei). Stereotipizarea clasei de elevi de către învățător. Identificarea cerințelor educaționale speciale la elevii din clasă	40
SEMINAR:	
1. Obstacole în activitatea de consiliere școlară în clasele primare. Managementul clasei Incluzive	89
JURNAL DE CURS	120
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 3. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă	121
CURS:	
1. Analiza situațională a comportamentului elevilor din clasele primare. Mitologia comportamentului. Perspectivele managementului clasei. Cauzele comportamentului perturbator la elevi	121
2. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă. Disciplină – disciplinare. Pedepsa – metodă de disciplinare	128
SEMINAR:	
1. Specificul tulburărilor de comportament la elevi. Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamentelor problemă	167
LABORATOR:	
1. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei Dezvoltarea personală (DP)	179
JURNAL DE CURS	188
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 4. Comunicarea în clasa de elevi. Învățătorul - sursă de conflict în clasă	188
CURS:	
1. Comunicare și conflict în clasă, în metodologia didactică. Perspectivele educaționale ale conflictului. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale	188
2. Tipologia cadrelor didactice și particularitățile de consiliere. Negocierea – elementul cheie al relației învățător-elevi (pași și elemente forte în negociere)	193
SEMINAR:	

1. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor active și interactive. Repere practice de inovare a metodologiei interactive la disciplina DP.....	207
JURNAL DE CURS	221
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 5. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev	
CURS:	
1. Abordări conceptuale: consilierea părinților. Principiile de consiliere a părinților. „Triple P” („Positive Parenting Program”) – programul oportun de consiliere a părinților în RM	221
2. Tipuri și forme de consiliere a părinților. Etapele activității de consiliere a părinților..	221
SEMINAR:	
1. Aspecte de educație parentală la nivelul primar de învățământ	221
2. Consilierea individuală și de grup a părinților . Forme și metode de colaborare în parteneriatul școală-familie	237
LABORATOR:	
1. Managementul colaborării cu familia în clasa tradițională și cea incluzivă	249
JURNAL DE CURS	259
STUDIUL INDIVIDUAL	259
ORE PRACTICE	268
ORE LABORATOR	275
EVALUARE CURENTĂ I	280
EVALUARE CURENTĂ II	281
EVALUARE FINALĂ	282
BIBLIOGRAFIE LA CURS	284

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 1. Abordări conceptuale: consiliere școlară

Curs:

(1) Consiliere școlară (CȘ) – concept. Rolul CȘ în clasele primare. „Portretul” cadrului didactic – consilier școlar.

(2) Modele de CȘ accesibile cadrului didactic. Rolurile și responsabilitățile învățătorului – consilier școlar.

Seminar:

(1) Procesul de CȘ (obiective, conținut, tipuri de activitate). Principiile CȘ. Strategia CȘ.

Laborator:

(1) Tehnologia procesului de CȘ: metode și tehnici.

1. CONSILIERE ȘCOLARĂ (CȘ) – CONCEPT. ROLUL CȘ ÎN CLASELE PRIMARE. „PORTRETUL” CADRULUI DIDACTIC – CONSILIER ȘCOLAR ***Rolul CȘ în clasele primare. „Portretul” cadrului didactic – consilier școlar***

La cursul precedent de CE am stabilit:

1. Termenul consiliere are origine latină de o potrivă cu termenul asistență ce semnifică [13, pp. 9-10]:

* Consiliere, consilium - sfătuire, îndrumare.

* Asistență - assisto, -ere și adsisto, -ere ce semnifică a fi alături de cineva, a-i acorda ajutor în rezolvarea unei probleme, susținere a unei persoane.

După criteriul necesităților beneficiarului, consilierea, poate fi de mai multe tipuri: medicală, socială, religioasă, psihologică, psihopedagogică.

2. Consilierea – relație interumană de ajutor dintre o persoană specială și o altă persoană care solicită asistență de specialitate. Relația dintre consilier și persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă [2, p. 1].

3. CE se desprinde din tipologia consilierii de rând cu cea informațională, de dezvoltare personal, vocațională, pastorală [ibidem].

4. CE are următoarele caracteristici generalizatoare [3, pp. 4-5]:

* vizează tipul de persoane cărora le este adresată consilierea sau asistența ce nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficite intelectuale sau de altă natură. În sensul dat consilierea, prin demersurile educaționale, facilitează persoana/elevul să facă eficient față factorilor stresanți, sarcinilor vieții cotidiene, astfel, îmbunătățindu-și calitatea vieții în relațiile cu ceilalți semeni;

*abordează asistența, pe care o oferă beneficiarului, utilizând un model educațional și un model a ldezvoltării inter(personale) unde sarcina consilierului este de a învăța persoana/ grupul să adopte noi strategii comportamentale, să își valorizeze potențialul existent, să își dezvolte noi atitudini și conduite adaptative;

*are ca finalitate prevenția problemelor ce pot perturba dezvoltarea și funcționarea armonioasă a persoanei unde strategia de prevenție constă în identificarea situațiilor problematice, condițiilor de risc și în acționarea asupra lor înainte ca acestea să producă un impact negativ și să declanșeze crize personale sau de grup;

*își pune scopul de funcționare psihosocială optimă a persoanei/grupului prin obiectivele [ibidem, p. 5]:

(a) promovarea sănătății și a stării de bine care referă la funcționarea optimă, din punct de vedere somatic, fiziologic, mental,emoțional, social, spiritual a individului uman;

(b) dezvoltarea personală cu referință la: cunoașterea de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învățare eficiente, titudini creative, opțiuni vocaționale realiste

(c) prevenția vizând: dispoziția afectivă negative, neîncrederea în sine, comportamente de risc, dificultăți de învățare, dezadaptări sociale, disfuncții psihosomatice, situații de criză;

* este realizată de absolvenți unor studii superioare și ai unor cursuri de specializare în consiliere educațională [4, p. 19].

5. Prima componentă a CE este CȘ de rând cu cea psihopedagogică, vocațională, profesională, de carieră [ibidem].

De asemenea la cursul precedent de CE am conchis:

CE în procesul educațional, în mediul școlii, este o activitate sistematică în demersul atingerii (IE) Idealului educațional („formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru anagajarea pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în cobtextul valorilor naționale și universale asumate”) [5, p. 12]. Astfel, prin CE școala reprezintă mediul favorizant formării și dezvoltării personalității elevului, vizând acțiuni și activități raportate la IE de ameliorare și înlăturare a aspectelor atitudinale și psihocomportamentale indezirabile social, ce pot apare în procesul educațional.

Din perspectiva dată, actualul *Curriculum* pentru învățământul primar (2018) evidențiază mai multe condiții pentru implementarea eficientă:

- promovarea unui management eficient al implementării curriculumului în învățământul primar;

- asigurarea unui climat psihologic și relațional favorabil;

- fortificarea mediului de învățare adecvat;

- crearea unui cadru motivațional pentru cadre didactice și elevi etc. [5, p. 9]. Aceste condiții sunt valorificate de învățător prin prisma actualelor *Standarde* de competență profesională (2018) la:

A. Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”, indicatorii [6, p. 6]:

2.1. Creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței. Descriptorii: 2.1.1.-2.1.6..

2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor. Descriptorii: 2.2.1.-2.2.4.

2.3. Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic. Descriptorii: 2.3.1.-2.3.2.

B. Domeniul de competență 3. „Procesul educațional”, standardul „Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate”, indicatorii [6, p. 7]:

3.1. Gestionează procesul educațional la clasă. Descriptorii: 3.1.1.-3.1.3.

3.2. Demonstrează o comunicare didactică eficientă. Descriptorii: 3.2.1.-3.2.3.

3.3. Stimulează motivația, autonomia și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare. Descriptorii: 3.3.1.-3.3.2.

3.4. Utilizează resursele didactice de timp, materiale și umane. Descriptorii: 3.4.1.-3.4.2.

3.5. Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor. Descriptorii: 3.5.1.-3.5.6.

C. Domeniul de competență 5. „Parteneriate educaționale”, standardul „ Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate” indicatorii [2, p. 9]:

5.1. Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educațional. Descriptorii: 5.1.1.-5.1.3.

5.2. Antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional. Descriptorii: 5.2.1.-5.2.3.

5.3. Facilitează implicarea copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat. Descriptorii: 5.3.1.-5.3.3.

Din considerentul prevederilor abordate se desprinde *misiunea școlii primare* de a dezvolta potențialul fiecăruia raportată la *misiunea învățământului primar* „... contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial”, stipulată în CE al RM (2014) [7, Art.26].

Aceste deziderate legislative și normative subscriu, științific și metodologic, **abilitățile învățătorului manager**, la nivelul profilului de competențe (R. Iucu), dintre care: managerială, psihosocială, psihopedagogică [apud, 8, pp. 59-60], solicitând cadrelor didactice (L. Peculea, I. Orban, M. Bocoș, I. Petrea) dezvoltarea abilităților de relaționare eficientă, de comunicare, **de**

consiliere în raport cu rolul de a sprijini semnificativ dezvoltarea personală armonioasă a elevilor [apud, 9, p. 483].

Astfel, atingerea finalităților la nivelul învățământului primar condiționează *diversificarea rolurilor profesionale ale învățătorului* și intensificarea accentului pus pe procedeele de (inter)relaționare, comunicare și (inter)influențare, care se referă atât la relația dintre agenții educaționali (cadrele didactice) implicați în procesul didactic cât și la relația dintre aceștea și părinții – **proces de consiliere școlară** (CȘ în continuare).

În **sens larg** (W. Huber, P. Blos, H. Pepinsky, F. Thorne, F. Robinson, J. Gustad, G. Tomșa, A. Băban, I. Dumitru, A. Bolboceanu etc.) **CȘ, prin valențele formativ-dezvoltative ale consilierii educaționale** (consiliere cu caracter confidențial - realție de sprijin bazată pe principiul dezvoltării personale ajută pe cel consiliat să-și identifice resusele) **este un proces:**

- intensiv de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor și celorlalte persoane implicate în procesul educațional (profesori, părinți, tutori și autorități școlare);
- proactiv în prevenirea situațiilor de criză personală, educațională și socială a elevilor;
- se axează pe unitatea triadică: familie – copil - școală, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului.

În **sens îngust** (R. Iucu, M. Zlate, H. Pitariu, M. Plosca, D. Super, M. Jigău etc.) **CȘ ca o componentă a consilierii educaționale** (de rând cu cea: vocațională, profesională și de carieră) **este o activitate/acțiune desfășurată în școală prin colaborarea profesorului dirigințe cu cadrele didactice și cu profesorul psihopedagog.**

- 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;

- de dezvoltare a conștiinței de sine, a competențelor de comunicare, precum și în structurarea unui sistem propriu de valori:

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

- ◆ se realizează pentru elevii cu probleme școlare ca de exemplu absenteism, eșec școlar, tulburări comportamentale și de conduită;

- ◆ se realizează în mod constant și sistematic la toate tipurile de activități din școală: didactice, extradidactice și extrașcolare, formale, non-formale și informale, de cadre pregătite în domeniu;

- ◆ 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.

Astfel, **procesul de CȘ reprezentându-se ca una din modalitățile esențiale prin care școala devine un proces formativ, centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața socială și profesională** [3, p. 7]. Acest deziderat, după G. Ciutacu, în condițiile societății contemporane când se ține seama de diferențierile obiective ale potențialului genetic psihic și intelectual ale elevilor dar și de deosebirile eforturilor depuse și a rezultatelor obținute, **pune accentul pe:**

- asigurarea de șanse egale tuturor elevilor la instruire;

- clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de valoarea, nivelul performanțelor și eficiența pregătirii lor;

- conștientizând statutul elevului cu caracter de potențial polivalent [4, pp. 26-27].

Din perspectiva dată (A. Băban, D. Butnaru, A. Cosmovici, L. Iacob, M. Jigău, G. Tomșa etc.), **procesul de CȘ transpune obiectivele** (CE consiliere educațională în continuare) **consilierii educaționale** (CE în continuare): promovarea sănătății și a stării de bine, dezvoltarea personală, prevenția **care integrează dimensiunile școlii prietenoase copilului** (incluziunea, eficiența, mediul sigur, protector și sănătos de dezvoltare, dimensiunea de gen, parteneriatul) la nivelul actualelor *Standarde* de calitate pentru instituțiile de învățământ primar (2013) [10, p. 3]:

- respectarea drepturilor fiecărui copil;

- abordarea copilului ca un întreg, într-un context larg;

- centrare pe copii și pe familiile acestora;
- sensibilitate la gen;
- promovarea calității rezultatelor academice etc.

Astfel, **obiectivele CE**, prin rolul formativ al activității de CȘ generează **obiectivel activității de CȘ** [11, pp. 23-24]:

- 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 intervenție activă, socializare, orientare școlară ;
- verificarea permanentă, de către învățător și părinți, a modului de îndeplinire a obligațiilor școlare și de comportament.

Iar prin prisma acestor obiective se **valorifică**:

♦ **tendențele activităților de CȘ în clasele primare** [9, pp. 484-486]:

a) *Consilierea psihopedagogică/educațională* cu scop de sprijinire a elevului, pentru a-și forma o imagine de sine corectă, pe baza autocunoașterii resurselor de care dispune, și pentru a se integra în mediul socio-profesional-cultural și comportamental.

b) *Orientarea școlară și profesională* ce presupune așezarea omului potrivit la locul potrivit, într - o formă de învățământ și profesie din cadrul unui anumit context economic și socio – cultural;

♦ **conținutul/problematica activităților de CȘ în clasele primare** care:

a) se caracterizează prin relațiile subiectului educațional (elev) cu: [9, p. 486]: învățarea; grupul școlar; profesorii; școala ca instituție; propria personalitate; timpul liber; sexul opus; profesiunea; odihna, relaxarea; prieteni, amici; etc. 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;

b) vizează strategii educaționale și de consiliere (Cum?) în obținerea obiectivelor propuse (CE?) și justificarea impactului acestora (DE CE?) la formarea identității și consolidarea *Eu-lui* elevilor, prin dezvoltarea de abilități, capacități și competențe care să determine un comportament corespunzător unei persoane moderne/europene/sociale/comunicative;

♦ **curriculumul pentru disciplina Dezvoltarea personală (DP în continuare)** [12, pp. 227-228]:

- una dintre modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de Codul Educației al Republicii Moldova (2014);

- se raportează la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți;

- orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, dar în special se referă la competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, acțional-strategice, de autocunoaștere și autorealizare, competențe antreprenoriale etc.;

- face parte din aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală* construită pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității și rezultată din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății civile;

- include activități și experiențe care au scopul:

▪ să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte;

▪ să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor;

▪ să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial;

▪ să dezvolte talentele, abilitățile personale și de valorificare a resurselor mediului de viață, orientate spre a îmbunătăți calitatea vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur;

- urmărește să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activități structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv, și domeniile de carieră;

- vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții;

- abordează variate subiecte în cadrul a cinci module, a căror complexitate crește de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă așteptărilor membrilor societății, privind pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și integrare în câmpul social;

- se adresează cadrelor didactice care vor preda disciplina DP, fiind diriginte, cu posibilitatea de a avea alături, în calitate de parteneri educaționali, colegii de breaslă, psihologul școlar, părinții, comunitatea și alți actori educaționali (medicul, inspectorul de poliție, reprezentantul APL-ului, reprezentanții ONG-urilor etc.).

În sensul disciplinei DP (L. Peculea, I. Orban, M. Bocoș, I. Petrea) activitățile de CȘ oferă cadrul formal în care cadrul didactic poate să modeleze nu doar dimensiunea rațional-intelectivă a elevului, ci și cea afectivă, motivațională, atitudinală și social.

Dar totodată, în aceeași opinie de autori, se menționează că formarea și dezvoltarea complex a elevului de vârstă școlară mică nu trebuie să se limiteze doar în cadrul acestei discipline (DP) din considerentul de a nu diminua rolul formativ complex al celorlalte activități și discipline școlare, dar, deoarece formal DP reprezintă una din modalitățile esențiale prin care școala își urmează scopul primordial și explicit de CȘ, DP:

- este un proces formativ centrat pe elev, capabil să valorizeze tipuri diverse de elevi și de abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața privată, profesională și publică;

- implică o formare specifică a cadrelor didactice în scopul abordării corecte și flexibile a tematicilor, orientate spre abordarea complex a problemelor și spre soluționarea unor situații critice, propunerea și validarea unor strategii rezolutive, dezvoltarea capacităților de cunoaștere/autocunoaștere, dezvoltare personal, dezvoltarea capacităților relaționale, formarea conduitelor civice etc.

- vizează o bună comunicare, în vederea atingerii finalităților procesului de consiliere, între copii-părinți-școală, cu participarea agenților educaționali implicați și prin crearea unui adevărat parteneriat între aceștia [apud, 9, pp. 485-486].

În sensul dat, perspectivele ce țin de **activitatea de CȘ în mediul școlii și la nivelul clasei, solicită învățătorului abilități dezvoltate** cu referire la: comunicarea elevi-profesori, managementul clasei de elevi, managementul curricular, procesele de luare a deciziilor, resurse metodologice de instruire și autoinstruire modern, managementul situațiilor de criză, resurse metodologice de instruire și autoinstruire moderne, managementul situațiilor de criză și al conflictelor, managementul timpului (L. Iacob, A. Cosmovici, A. Răducu, I. Dumitru etc.) [apud, 9, p. 487].

◆Competențele transdisciplinare pentru învățământul primar circumscrise de Profilul de formare al absolventului, structurate în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni [5, pp. 12-13]: persoanele cu încredere în propriile forțe; persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți; persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare; persoanele angajate civic și responsabile.

Consiliere școlară (CȘ) – concept

Din perspectiva sintagmelor-concepte de proveniență latină de mai șos, se desprind particularitățile CȘ prin abordare științifică:

**consiliere* - consilium - sfătuire, îndrumare;

* *asistență* - assisto, -ere și adsisto, -ere - a fi alături de cineva, a-i acorda ajutor în rezolvarea unei probleme, susținere a unei persoane [13, pp. 9-10] în scop de a stabili și a nu confunda obligațiile, competențele, atribuțiile persoanei considerate

**asistent social școlar*: specialistul care își orientează activitatea spre oferirea unor servicii alternative în mediul instituțional reprezentat de școli și licee prin activități și servicii alternative care au ca scop optimizarea dezvoltării elevilor și pe alte dimensiuni decât cea strict cognitivă, care este preponderant, dacă nu exclusiv, solicitată de activitățile didactice, cu rol de consilier al elevului și al familiei sale și aceea de mediator în cadrul ca și în afara instituției școlare [14, p. 3];

**consilier școlar*: cadrul didactic, dirigintele în colaborare cu profesorul psihopedagog, în sprijinirea elevilor în actul de construire a caracterului, evitarea problemelor de comportament, corelarea intereselor personale cu cele impuse de statutul de elev, de orientarea în alegerea carierei [ibidem, p. 7]

În sens larg (W. Huber, P. Blos, H. Pepinsky, F. Thorne, F. Robinson, J. Gustad, G. Tomșa, A. Băban, I. Dumitru, A. Bolboceanu etc.) CȘ, prin valențele formativ-dezvoltative ale CE (consiliere cu caracter confidențial - realție de sprijin bazată pe principiul dezvoltării personale ajută pe cel consiliat să-și identifice resursele) este un proces:

- intensiv de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor și celorlalte persoane implicate în procesul educațional (profesori, părinți, tutori și autorități școlare). În sensul dat (A. Băban) cadrul didactic trebuie să dispună de [apud, 2]:

*atitudini fundamentale importante în consiliere: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea, gândirea pozitivă, responsabilitatea, respectul;

*abilități de consiliere: ascultarea activă, observarea, adresarea de întrebări, oferirea de feedback; furnizarea de informații, parafrizarea, sumarizarea, reflectarea;

*abilități de proiectare a activităților de consiliere cu respectarea etapelor de consiliere:

▪definirea problemei, descrierea problemei, identificarea cauzelor care au determinat și dezvoltat probleme de comportamente,

▪ identificarea factorilor care mențin și activează problemele în discuție, schițarea planului de intervenție cu insistarea asupra obiectivelor de atins pe termen lung și scurt, fixarea strategiilor de intervenție în raport cu obiectivele fixate, evaluarea intervenției prin metode și instrumente de specialitate (chestionare de cunoștințe, abilități; grile de observație comportamentală)

- proactiv în prevenirea situațiilor de criză personală, educațională și socială a elevilor;

- se axează pe unitatea triadică: familie – copil - școală, în vederea desfășurării unei educații eficiente și a dezvoltării optime a personalității copilului.

În sens îngust (R. Iucu, M. Zlate, H. Pitariu, M. Plosca, D. Super, M. Jigău etc.) CȘ ca o componentă a CE (de rând cu cea: vocațională, profesională și de carieră) este o activitate/acțiune desfășurată în școală prin colaborarea profesorului diriginte cu cadrele didactice și cu profesorul psihopedagog.

- 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;

- de dezvoltare a conștiinței de sine, a competențelor de comunicare, precum și în structurarea unui sistem propriu de valori:

♦ sprijină definirea obiectivelor elevului, identifică nevoile, acordă asistență în formularea planurilor și în realizarea acestora;

♦se realizează pentru elevii cu probleme școlare ca de exemplu absenteism, eșec școlar, tulburări comportamentale și de conduită;

♦ se realizează în mod constant și sistematic la toate tipurile de activități din școală: didactice, extradidactice și extrașcolare, formale, non-formale și informale, de cadre pregătite în domeniu;

♦ 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.

Astfel, procesul de CȘ reprezintă și se ca una din modalitățile esențiale prin care școala devine un proces formativ, centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața socială și profesională [3, p. 7]. Acest deziderat, după G. Ciutacu, în condițiile societății contemporane când se ține seama de diferențierile obiective ale potențialului genetic psihic și

intelectual ale elevilor dar și de deosebirile eforturilor depuse și a rezultatelor obținute, pune accentul pe:

- asigurarea de șanse egale tuturor elevilor la instruire;
- clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de valoarea, nivelul performanțelor și eficiența pregătirii lor;
- conștientizând statutul elevului cu caracter de potențial polivalent [4, pp. 26-27].

Din perspectiva dată (A. Băban, D. Butnaru, A. Cosmovici, L. Iacob, M. Jigău, G. Tomșa etc.), procesul de CȘ transpune obiectivele CE: promovarea sănătății și a stării de bine, dezvoltarea personală, prevenția care integrează dimensiunile școlii prietenoase copilului (incluziunea, eficiența, mediul sigur, protector și sănătos de dezvoltare, dimensiunea de gen, parteneriatul) la nivelul actualelor *Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar* (2013) [10, p. 3]:

- respectarea drepturilor fiecărui copil;
- abordarea copilului ca un întreg, într-un context larg;
- centrare pe copii și pe familiile acestora;
- sensibilitate la gen;
- promovarea calității rezultatelor academice etc.

Astfel, obiectivele CE, prin rolul formativ al activității de CȘ generează obiectivele activității de CȘ [11, pp. 23-24]:

- 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 intervenție activă, socializare, orientare școlară ;
- verificarea permanentă, de către învățător și părinți, a modului de îndeplinire a obligațiilor școlare și de comportament.

GENERALIZARE: În sensul CȘ, ca și componentă a CE, se urmărește sprijinirea elevilor în procesul de construire a caracterului, evitarea problemelor de comportament, corelarea intereselor personale cu cele de statut de elev și orientare în alegerea carierei.

2. MODELE DE CȘ ACCESIBILE CADRULUI DIDACTIC. ROLURILE ȘI RESPONSABILITĂȚILE ÎNVĂȚĂTORULUI – CONSILIER ȘCOLAR

După E. Erikson, prin procesul de CȘ ființa umană (elevul) parcurge anumite stadii de dezvoltare într-un act de autoconstrucție permanent spre atingerea potențialului maxim și concomitant, acestui proces, de dezvoltare personal și autoconstrucție, are loc procesul de socializare în mediul școlii [apud, 14, p. 8].

Procesul de socializare a elevului în mediul școlii este focalizat pe teoriile sociologice ale educației (T. Parsons, E. Goffman, H. Garfinkel, P. Bourdieu, E. Stănculescu etc.) unde școala, în calitate de instituție socială, este direct implicată în acest proces în strânsă legătură cu actul de formare a personalității, și anume a personalității elevului de vârstă școlară mică [ibidem].

Acest traseu socio-educational pentru elevul de vârstă școlară mică este dificil și greu de parcurs, vizând trecerea de la sistemul socio-familial (restrâns) la cel școlar (larg) cu reguli de funcționare orientate de criterial performanței. Astfel, la intrarea în cl. I copilul deține rolul de gen (de factură biologică) și apartenență, iar în urma procesului de diferențiere, după criterial performanței, începe procesul lung de inserție social care constă în asumarea de roluri, attribute, status-uri, poziționându-se pe un anumit loc în structura social a clasei școlare.

Pentru majoritatea elevilor acest loc nu este unul central, privilegiat și nici disputant cu unul sau doi-trei semenii (frați, surori), așa cum se întâlnește în familie. Astfel, prin natural or, aceste procese sunt dificil de traversat de elevi și chiar traumatizante, iar în practica școlară copii nu sunt însoțiți, sprijiniți sau ghidați de către specialiști abilitați, dar în unele situații, învățătorul, opțional, suplinește anumite atribute, facilitând astfel procesele sus abordate.

Din perspectiva dată putem stabili, că la nivelul primar copiii au nevoie să beneficieze de suport și orientare în sistemul în care au intrat și care le este strain, dificil, ostil în comparație cu cel familial. De aceea, pentru atingerea IE și general uman de formare a personalității conștiente de valoare și unicitatea lor, implicate activ în procesul de autoconstrucție individual, școala trebuie să-și asume funcția social prin servicii în favoarea elevilor deopotrivă cu predarea-învățarea pentru ai sprijini în autocunoaștere, în asumarea responsabilităților, în definirea identității, în dobândirea autocontrolului, în formarea sistemului de valori, în formarea deprinderilor de luare a deciziilor și rezolvarea problemelor.

Deci, prin prisma acestor argumente se prefigurează **CȘ**:

- ca un serviciu permanent funcțional și destinat tuturor elevilor;
- ca un drept și o nevoie a tuturor elevilor [ibidem].

Din perspectiva dată, **procesul de CȘ va:**

- **pornid de la orientările sale de bază** [14, p. 9]:

- sprijinirea copiilor în procesul de învățare, „învățându-i să învețe” prin dezvoltarea aptitudinilor cognitive de care dispun, prin reducerea impactului factorilor care perturb procesul de învățare;

- colaborarea cu profesorii în sensul adaptării cerințelor de învățare și a stilului de lucru la etapele de dezvoltare și particularitățile individuale ale elevilor;

- promovarea și sprijinirea elevilor în procesele de autocunoaștere, acceptare de sine și autodepășire;

- utilizarea metodelor de lucru stimulative bazate pe încredere, stimă de sine, recunoașterea eforturilor, validarea acțiunilor, integrare;

● **respecta principiile CE**: etice, psihologice, specifice consilierii și cele pedagogice fiind reprezentative în direcția ceacetată [4, pp. 43-46]:

- optimismul pedagogic în relația cu consiliatul;

- încrederea reciprocă care creează climatul optim de acțiune a influențelor modelatoare a consilierii;

- evoluția consiliatului, urmărirea și constatarea unui progress treptat în procesul consilierii;

- transmiterea de informații și experiență în învățarea socială;

- orientării spre zona proximală de întâlnire între predispozițiile, înclinațiile, capacitățile consiliatului cu dorințele, interesele, aspirațiile și necesitățile sociale;

- adaptării beneficiarului/elevului la mediul clasei/școlii care trebuie să asigure un echilibru dinamic;

- integrării, raportat la componenta psihică (cognitivă, motivațională) și socială (a personalității);

- managementului procesului de CȘ, adresat nivelului conștient al persoanei, având caracter directiv prin informare și învățare, la nivel de tehnici directive și confruntative;

● **aborda metode, procedee și tehnici** care se desprind din tehnologia științelor psihologice (de exemplu conversația), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama), toate [11, pp. 51-52]:

- de natură cognitiv- comportamentală, centrate pe probleme și soluții, de durată relativ scurtă;

- având caracter creativ și activ-participativ;

- se adresează lucrului cu un subiect educațional, fie cu un grup, sau cu toată clasa;

- 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.

În limitele impuse de competențele cadrului didactic în activitățile de CȘ, poate apela la 2 **forme de consiliere**:

**consilierea individuală* care:

- este o interacțiune personală între consilier și client, în cadrul căreia consilierul asistă clientul în rezolvarea problemelor mentale, emoționale sau sociale;

- se desfășoară în ședințe care oferă clientului maximă confidențialitate ceea ce permite explorarea ideilor, sentimentelor sau atitudinilor problematice.

În sensul dat:

- consilierul și persoana consiliată formează împreună o echipă. Educatorul consilier va „proteja” clientul său, fie că acesta este părinte sau copil. În cadrul primelor 2-3 ședințe de consiliere individuală, consilierul se va axa pe construirea relației terapeutice și definirea problemei. Pentru a ajuta ca problema să fie definită cu ușurință, consilierul trebuie să dea dovadă de empatie, congruență, acceptare necondiționată a clientului, colaborare și gândire pozitivă;

- consilierul va discuta cu clientul despre expectanțe, confidențialitatea ședințelor individuale, cât și a celor de grup, obiectivele pe termen scurt și pe termen lung, iar mai apoi i se va descrie în linii mari despre ședințele pe grup ce vor urma.

**consilierea de grup* ca proces care:

- presupune o relaționare a consilierului cu un grup ai căror membri au o problemă comună;

- valorifică experiența și cunoștințele fiecărei persoane asistate;

- stabilește o rețea socială prin care sunt dezvoltate, pentru fiecare individ în parte, metodele și planurile de clarificare a situației existente, ajungându-se la individualizarea problemei. În sensul dat acest tip de interacțiune contribuie nu numai la dezvoltarea individului dar și a grupului ca întreg;

- cristalizează un sentiment de comunitate având la bază nevoia de afiliere, apartenență, se clarifică dorințe, nevoi și opțiuni, iar autorealizarea pozitivă a fiecărui membru este raportată la dinamica grupului;

- formulează obiective în scop de creare a unui mediu care să dezvolte participanților capacitatea de a obține informații și abilități, de a-și forma atitudini constructive. În primele ședințe de grup, la început se vor utiliza câteva metode de facilitare a interacțiunii și comunicării dintre elevi. Aceste metode sunt utilizate la începutul oricărei ore de consiliere în scopul realizării unei atmosfere relaxante și dezinhibate. Totodată, ele ajută la spargerea barierelor în relaționarea interpersonală și în comunicare. Acestea ar putea fi : ghicirea unui cuvânt, cutremurul , oglinda, bonboanele, pantomima etc. De asemenea ca și metode și tehnici de lucru în consiliere pe grupe se pot utiliza jocul de rol, imageria, dezbateră în grupuri și perechi, problematizarea, evaluarea unor situații problematice, comentarea unor texte și imagini etc.

Stabilim: Cadrul didactic – consilier școlar trebuie să dea dovadă de aptitudini: respect pentru cel consiliat; întâmpinare susținută a eventualelor probleme sesizate din neliniștile elevului sau din comportările mai puțin controlate din timpul orelor de curs; acompaniere; readaptare permanentă la ceea ce exprimă elevul; acceptare necondiționată, fără critică la adresa a ceea ce face sau spune elevul; empatie de pătrundere în universal celuilalt; congruență, văzută drept concordanță dintre comportament, sentimente și vorbe; colaborare complicitară în sensul de implicare a elevului în rezolvarea propriilor probleme; gândire pozitivă

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 intra modelul behaviorist sau comportamental, analiza tranzacțională, modelul rațional-emoțional și modelul de consiliere bazat pe realitate;

*modelele experiențiale, unde intra 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 (vezi detalii în suportul de curs la CE).

O modalitate de consiliere, indiferent de forma optată, pentru a-l determina pe consiliat să opteze singur pentru o rezolvare vizează 7 pași (după modelul lui M. Goldfried, 1975):

1. identificarea problemei;
2. propunerea soluțiilor alternative;
3. repetarea fiecărei alternative până când toate implicațiile ei sunt clare;
4. alegerea unei soluții;
5. definirea pașilor ce trebuie făcuți spre soluționare;
6. efectuarea acestor pași;
7. evaluarea rezultatului.

În sensul dat se consideră o reușită atunci când scopul este atins prin faptul că beneficiarul (consiliatul) și-a dat seama că a dobândit o metodă de rezolvare pe care o va putea folosi și în viitor.

Dintre abilitățile / competențele cele mai utilizate ale persoanei care realizează acțiunea de consilier, din multitudinea pe care le menționează studiile de specialitate, sunt următoarele:

*ascultarea activă; observarea; formularea și adresarea de întrebări; reformularea; comprehensiunea; informarea, prospectarea, coștientizarea aspectului sau problemei care necesită consilierea, asumarea responsabilității, capacitatea de acțiune, implicare și decizie, interpretarea prin joc de rol a diferitelor roluri din viață, schimbarea, integrarea socio - profesională, comunicarea.

Mijloace de consiliere pentru exprimarea înțelegerii și empatiei: cuvinte sau expresii cu caracter retroactiv de genul: „da, exact, aha, te înțeleg, te-am auzit, îți sunt alături, ceea ce spui mă interesează, și eu simt la fel” etc.

Funcțiile învățătorului consilier școlar:

- oferă informații;
- este suportivă în formarea abilităților pentru atingerea și menținerea stării de bine;
- se adresează elevului, cu scopul de a preveni acutizarea și cronicizarea problemelor și evitarea crizelor.

SEMINAR:

1. Procesul de CȘ (obiective, conținut, tipuri de activitate). Principiile CȘ. Strategia CȘ.

La cursul precedent de CE am detaliat specificul procesului de CE iar anterior am evidențiat mai multe idei ancoră cu referire la specificul activității de CȘ în mediul clasei/școlii, la nivelul abilităților de consiliere dezvoltate la învățător. Una din acestea vizează **conținutul/problematica activităților de CȘ în clasele primare** care:

a) se caracterizează prin relațiile subiectului educațional (elev) cu: [9, p. 486]: învățarea; grupul școlar; profesorii; școala ca instituție; propria personalitate; timpul liber; sexul opus; profesiunea; odihna, relaxarea; prieteni, amici; etc. 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;

b) vizează strategii educaționale și de consiliere (Cum?) în obținerea obiectivelor propuse (CE?) și justificarea impactului acestora (DE CE?) la formarea identității și consolidarea Eu-lui elevilor, prin dezvoltarea de abilități, capacități și competențe care să determine un comportament corespunzător unei persoane moderne/europene/sociale/comunicative.

Din considerentul dat, se prefigurează particularitățile specifice activităților de CȘ în cadrul disciplinei DP în clasele primare.

După W. Weidinger (2020) disciplina DP în clasele primare [15, p. 5]:

- este un program pentru profesorii care le predau elevilor abilități transversale și de viață;

- se concentrează pe predarea tuturor abilităților transversale care să le asigure elevilor o dezvoltare fizică și psihică sănătoasă și să-i sprijine în formarea unei identități personale solide.;

- demersul formativ-dezvoltativ-atitudinal cuprinde toate abilitățile de viață care includ competențe și abilități din diferite sfere ale personalității (detalii mai jos) și de care copiii au nevoie în diferite situații actuale din viața școlară sau viitoare din viața privată și profesională:

- competențe cognitive, cum ar fi competențe de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică, precum și cele meta-cognitive;
- aptitudini sociale, cum ar fi comunicarea și colaborarea, construirea relațiilor interpersonale, empatia;
- competențe legate de conștiința de sine, cum ar fi responsabilitatea, luarea deciziilor, deprinderile de autorefecție;
- abilități de reglare a emoției, cum ar fi controlul emoțiilor, combaterea stresului și soluționarea conflictelor.

În sensul dat, abilitățile utilizate la DP urmăresc definițiile cadru date de Organizația Mondială a Sănătății (OMS) abilităților necesare unei persoane pentru a avea succes în viață (2001). Este important de menționat faptul că abilitățile de viață se suprapun între ele și pot fi susținute doar printr-o abordare holistică. Astfel, competențele cognitive nu pot fi formate fără a se acorda atenție abilităților sociale și celor legate de conștiința de sine, competențele de reglare a emoțiilor nu se pot forma fără a lua în considerare competențele sociale.

Asemenea gând este transpus și la nivelul obiectivelor CE și anume la O.1. „Promovarea sănătății și a stării de bine” unde se particularizează la nivelul OMS „Starea de bine a persoanei” prin următoarele elemente interdependente [3, pp. 5-6]:

- acceptarea de sine: atitudine pozitivă față de propria persoană; acceptarea calităților și defectelor personale; perceperea pozitivă a experiențelor trecutului și viitorului;
- relații pozitive cu ceilalți: încredere în oameni; sociali (e); intim (e); nevoia de a da și de a primi efectiune; atitudine empatică;
- autonomie: independent (ă); hotărât (ă); rezistă la presiune de grup; se evaluează după standard personale; nu este excesiv preocupat de expectanțele și evaluările celorlalți;
- control: sentimente de competență și control personal asupra sarcinilor; crearea de oportunități pentru valorizarea nevoilor personale; opțiuni conforme cu valorile proprii;
- sens și scop în viață: direcționat de scopuri de durată medie și lungă; experiența pozitivă a trecutului, bucuria prezentului și relevanța viitorului; curiozitatea;
- dezvoltare personală: deschidere spre experiențe noi; sentimental de valorizare a potențialului propriu, capacitatea de auto-reflecție; percepția schimbărilor de sine pozitive; eficiență, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări constructive; respingerea rușinii.

Astfel, sursa de specialitate abordată anterior (W. Weidinger, 2020) susține că sintagma „abilități de viață” reprezintă cuvintele-cheie a programelor la DP și respectă definiția introdusă de OMS (2001): „Abilitățile de viață sunt abilități pentru un comportament adaptiv care să permită persoanelor să gestioneze eficient cerințele și provocările din viața de zi cu zi”, descriind 10 abilități de bază [15, p. 5]: 1. Luarea deciziilor. 2. Rezolvarea problemelor. 3. Gândirea creativă. 4. Gândirea critică. 5. Comunicarea eficientă. 6. Abilități de relaționare interpersonală. 7. Conștiința de sine/responsabilitate. 8. Empatie. 9. Controlul emoțiilor. 10. Gestionarea stresului

Aceste abilitățile de viață sunt definite ca fiind competențele de care are nevoie o persoană pentru a-și susține și îmbogăți viața, și să contribuie la vizibilitatea nivelurilor de competență preexistente, la transferul și la utilizarea acestora pentru susținerea abilităților de viață în context școlar. Procesul de învățare la DP, în aceeași interpretare se focalizează pe paradigma educației centrate pe elev, pune accentul pe personalitatea celui care învață, ceea ce înseamnă că elevii sunt percepuți ca indivizi cu o personalitate independentă (Helmke, 2012) [apud, p. 8].

O. Dandara (2019) menționează că în vederea oferirii unui mesaj educațional și formarea de competențe funcționale pentru viață se poziționează disciplina școlară DP predată pe tot parcursul traseului școlar, care urmărește atingerea obiectivelor educaționale macrostructurale, desprinse din practicile europene și internaționale [16, p. 10]:

1) să formeze competențe care facilitează integrarea persoanei în mediul de viață, prin realizarea sistematică și sistemică a activităților ce contribuie la dobândirea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor ce stau la baza unor dimensiuni de personalitate;

2) să contribuie la sistematizarea și consolidarea achizițiilor școlare de la diverse discipline, din perspectiva funcționalității acestora pentru viața personală și profesională.

Autoarea menționează, că prin structura sa modulară (5 module), disciplina DP distinge caracterul multiaspectual, interdisciplinar, funcțional și pragmatic, unde elevul studiază pe tot parcursul școlar și astfel facilitând procesul de integrare socioprofesională. Din aceste considerente:

- modulul 1. „Identitatea personală și relaționarea armonioasă” pune accentul pe: cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea și autoevaluarea resurselor personale; familie ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, nonconflictuală și nonviolentă, autoeducarea;

- modulul 2. „Asigurarea calității vieții” este fundamentat pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru dezvoltare durabilă și pentru o bună gospodărire etc.,

- modulul 3. „Modul de viață sănătos” are în vizor sănătatea mintală, emoțională și fizică, asigurată prin: alimentație sănătoasă, dozarea corectă a efortului fizic și intelectual, procese fiziologice caracteristice vârstei, contracararea viciilor, păstrarea și consolidarea imunității, prevenirea efectelor negative ale influenței mediului, utilizarea rațională și corectă a resurselor de sănătate (aerul, apa, mediul natural în general etc.), influența tehnologiilor moderne asupra sănătății.

- modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial” are drept scop formarea competenței de planificare a carierei și dezvoltarea spiritului antreprenorial;

- modulul 5. „Securitatea personală” vine în acest context educațional ca o necesitate a cadrului formal al instruirii, subordonat exigențelor instituțiilor de resort, responsabile de securitatea și integritatea fizică și emoțională a elevilor [16, pp. 10-11].

De asemenea, Curriculum Național Planul-Cadru pentru învățământul primar (2018-2019) susține că această disciplină obligatorie (DP), propusă pentru implementare a câte 1 oră săptămânal, în învățământul primar:

- „se va organiza în conformitate cu prevederile Curriculumului elaborat și construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității. Acesta este conceput în scopul dezvoltării competențelor necesare elevilor pentru autocunoaștere, autoacceptare, pentru un mod de viață sănătos și independent, în devenirea lor ca cetățeni informați, activi și integri care ar putea relaționa deschis și liber, demonstrând responsabilitate în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți” [17, p. 6];

- cu scopul (axată pe o abordare inter și tras-disciplinară), după Scrisoarea metodică (2019-2020): (a) „formarea personalității elevului și pregătirea lui pentru integrarea socioprofesională, valorificată atât prin activitățile organizate în sala de curs, cât și experiența de viață a elevului și a factorilor educaționali implicați în creșterea și educația acestuia și astfel încurajând parteneriatul educațional dintre școală, familie și comunitate” [18, p. 2].

Actualul Ghid (2018) [12, pp. 227-228] stabilește că disciplina curriculară DP:

- face parte din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală” și se implementează în învățământul primar, gimnazial și liceal;

- reprezintă o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor; să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial etc.;

- proiectează ca țintă grupul formal – clasa de elev și propune activități structurate pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv, și domeniile de carieră,

- vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul

personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții;

- abordează variate subiecte în cadrul a cinci module, a căror complexitate crește de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă așteptărilor membrilor societății, privind pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și integrare în câmpul social;

- se adresează cadrelor didactice, fiind diriginte, care vor preda disciplina DP alături de alți parteneri educaționali, colegii de breaslă, psihologul școlar, părinții, comunitatea și alți actori educaționali (medicul, inspectorul de poliție, reprezentantul APL-ului, reprezentanții ONG-urilor etc.).

GENERALIZARE:

1. Conținutul activităților de CȘ formează/dezvoltă abilitățile de viață la copii, definite și descrise de OMS (2001) și se valorifică educațional, formal prin actualul curriculum pentru învățământul primar din RM (2018) la nivelul sistemului de competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

● reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional, stipulate în Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc. [5, p. 11].

2. Abilitățile de viață, ca conținut formal al CȘ se formează și se dezvoltă:

- la nivelul curriculumului pentru disciplina DP:

*axat pe prioritățile de formare a cetățenilor, orientat spre atingerea unui nivel înalt al calității în educație,

* conceput pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, a fi independenți; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-un mediu sigur și ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [12, pp. 227-228].

- prin 5 competențe specifice – 5 module integrate [12, p. 229].

*Comp. specifice la DP (cl. I-IV):

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.

*Module la DP:

1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

2. Asigurarea calității vieții

3. Modul de viață sănătos

4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial

5. Securitatea personală.

Strategii de CȘ 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

- 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 asemănarilor 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 exercita 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 recomandă pentru 10-18 ani

Scop: *operaționalizarea conceptului de prietenie*

Materiale necesare: nu sunt necesare materiale speciale

Defășurare: 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 ține, 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.

Bibliografie:

1. Micleușanu, Z., Cuznețov, L., Bazele consilierii. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea de Studii Europene din Moldova, 2015. Disponibil:

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%2C%20Larisa.%20Micleusanu%2C%20Zinaida.%20Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2. Constantin, L., Consiliere psihopedagogică Curs 1 Repere teoretice generale. Disponibil:

https://www.academia.edu/28125111/Consiliere_psihopedagogic%C4%83_Curs_1_Repere_teoretice_generale

3. Cazangiu, V., Introducere în consiliere. În „Academia.edu”. Disponibil:

https://www.academia.edu/10233574/I_INTRODUCERE_%C3%8EN_CONSILIERE

4. Ciutacu, G., Consiliere educațională. În „Academia.edu”. Disponibil:

https://www.academia.edu/23091911/Consiliere_educationala

5. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

6. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

7. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Chișinău: Parlamentul RM. COD Nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil:

<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

8. Niculescu, M., Managementul clasei de elevi Curs universitar. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN, 978-973-595-980-7. Disponibil:

https://www.researchgate.net/profile/Maria-Niculescu/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/5d2c5cfaa6fdcc2462e1076a/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf

9. Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., Chiș, O., (coord.), Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015. ISBN 978-973-47-1526-8.

10. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Anexă 1 la Ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie 2013. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf
11. Saranciu-Gordea, L., Consiliere școlară. Suport de curs. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2016>
12. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
13. Micleușanu, Z., Cuznețov, L., Bazele consilierii. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea de Studii Europene din Moldova, 2015. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/Cuznetov%2C%20Larisa.%20Micleusanu%2C%20Zinaida.%20Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
14. Marinescu, C., Consiliere + școlară. În „Academia.edu”. Disponibil: https://www.academia.edu/6617423/Consiliere_scolara
15. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. Chișinău: MECC RM și ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, 2020. Disponibil: https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/romanian/personal-development-ro/dezvoltare_personala_ghid_didactic_web.pdf
16. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
17. Curriculum Național. Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019. Chișinău: MECC RM, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf
18. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în anul de studii 2019-2020. Chișinău: MECC RM, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/22_dezvoltare_personala_2019-2020_final_09092019.pdf
19. Belciu, M., Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Ed. Paralela 45, 2011. ISBN: 978-973-47-1330-1. Disponibil: https://nou.siphd.ro/doc/resurse_virtuale/resurse008.pdf
20. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobabil prin Ordinul ministrului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
21. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022. Chișinău: MEC, 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf
22. Resurse pentru cadre didactice - învățământul primar. Clasa I – IV. Dezvoltare personală. Ghidul profesorului. Chișinău: MECC. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/resurse-pentru-cadre-didactice-invatamintul-primar>
23. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II, Anexă la Ordinul ME nr. 235 din 25.03.2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf
24. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general. Aprobabil la ordinul ME al RM nr. 1090 din 29.12.16. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf

LABORATOR

1. Tehnologia procesului de CȘ: metode și tehnici

Metodologia CȘ se desprinde din tehnologia științelor psihologice (de exemplu conversația), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama), de natură cognitiv- comportamentală și caracter creativ și activ-participativ, reeșind din :

- problematica/conținutul activităților de CȘ care formează/dezvoltă abilitățile de viață la copii în cadrul formal la disciplina școlară DP;
- procesul de învățare la DP care se focalizează pe paradigma educației centrate pe elev care pune accentul pe personalitatea celui care învață.

În sensul dat, metodele și tehnicile de dezvoltare a abilităților de viață optează pentru cele interactiv – creative care se bazează pe experimentarea și implicarea elevilor în cât mai multe situații noi și provocatoare, care să-i determine să descopere, să-și imagineze, să construiască și să redefiniască sensurile, filtrându-le prin prisma propriilor personalități și nevoi dintre care [19, pp. 80-102]:

- Instruirea directă/expunerea ce presupune: introducerea în problemele ce urmează a fi discutate pe parcursul activității; punerea unei probleme care reprezintă tema activității; prezentarea informațiilor și a materialelor noi. Pentru sporirea interactivității instruirii directe se abordează tehnicile: puzzle, quiz, carduri cu întrebări și carduri cu răspunsuri, exemple bune și rele.

- Organizatorii grafici utilizați pentru organizarea grafică sau vizuală a informațiilor și ideilor; pentru vizualizarea relațiilor (obiecte, fenomene, caracteristici); pentru a obține informații despre modul de gândire a elevilor. Pentru sporirea interactivității organizatorilor grafici se abordează tehnicile: diagrama T; diagrama Venn; diagrama K-W-L (a ști-a dori-a învăța); diagrama P-M-I (plus-minus-interesant); diagrama „Ce am, ce am nevoie”, hărți mentale, grila de opinii.

- Tipuri diverse de jocuri:

- Icebreaking - la începutul unei activități pentru a stimula interacțiunea dintre elevi, reducerea timidității, lipsa de încredere.

- Energizante – în timpul sau la sfârșitul unei sesiuni lungi și obositoare pentru revigorarea elevilor sau pentru reducerea monotoniei și oboselii; pentru stimularea fizică și mentală a participanților.

- Jocuri de prezentare care permit un prim contact și o apropiere.

- Jocuri de cunoaștere – destinate cunoașterii reciproce a elevilor dintr-o activitate.

- Jocuri de relaxare – pentru a elibera energia, umorul, stimulând mișcarea în grup.

- Jocuri de comunicare – stimulează comunicarea între participanți și urmăresc crearea unui proces de comunicare poliplanic în grupul în care, de regulă, se stabilesc niște roluri fixe.

- Jocuri de cooperare – în care colaborarea între participanți este un element esențial.

- Metode de grupare a elevilor: Grupul de discuție – buzz group; Grupul bulgărele de zăpadă; Broasca țestoasă; Turul galeriei; Cafeneaua; Acvariul.

- Metode de dezvoltare a gândirii critice: Cubul; Starbusting (explozia stelară); Frisco; Brainstorming; Studiul de caz; Jocul de rol; Trierea aserțiunilor; Ciorchinele; Proiectul; Metoda diagramelor cauzelor și efectului; Atelierul etc.

- Metode de încheiere a activităților de grup: Cartea poștală; Mulțumesc!; Pașii; Copacul cu fantomițe etc.

Aceste deziderate sunt stipulate la nivelul:

- actualului Cadru de referință al Curriculumului Național (2017) prin elucidarea traseului statutului transversal al competenței-cheie de a învăța să înveți, reprezentat de modelul taxonomic: gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă [20, pp. 24 - 26].

- actualului Curriculum pentru învățământul primar (2018) care:

- * prin itinerarul schimbărilor/dezvoltărilor realizate evidențiază „promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică: ludice, conversative, exersative etc.” [5, p. 7];

- * prin modelul dat taxonomic al traseului statutului transversal al competenței-cheie de a învăța să înveți, abordează cele trei paradigme de orientare a strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare, orientând spre activizarea învățării la nivelul primar de învățământ [5, p. 198]:

- paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe;

- paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism);

- paradigma învățării ca autoexploare și autodescoperire;

- actualului Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) care:

* solicită, învățătorului la disciplina DP, respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-actives, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață [12, p. 198];

* recomandă, învățătorului la disciplina DP, o implicare activă și directă a elevilor, din considerentul că disciplina are un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, mai ales valorificarea experiențelor personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia;

* prescrie, învățătorului la disciplina DP, metodele art-creative care presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare, făcându-l astfel pe elevul de vârstă școlară mică să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate

* încurajază, învățătorului la disciplina DP, contextele non-formale de realizare: expoziții, vizite, spectacole, întâlniri cu persoane relevante conținutului, parteneriate cu alte clase (din școală, comunitate, la nivel local, național, internațional), filmulețe create, colaborarea cu ONG-uri, cu instituții de pe piața muncii [ibidem, pp. 235-236].

Actualul ghid, din considerentul că metodele și tehnicile sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice, oferă libertate deplină învățătorului în selectarea și aplicarea acestora, doar:

- insistând asupra realizării unităților de competență;

- utilizând metodele și tehnicile relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE).

În aceeași cheie de idei aplicative, abordată de W. Weidinger (2020), se menționează:

- tehnologiile postmoderne educaționale utilizate în procesul de predare-învățare la disciplina DP în clasele primare [15, pp. 11-20]:

- Învățarea bazată pe sarcini
- Învățarea prin cooperare
- Învățare bazată pe proiecte
- Învățarea prin experiență
- Utilizarea jocurilor
- Utilizarea media

- rolurile învățătorului în sprijinirea proceselor de învățare la DP în clasele primare [15, pp. 21-26]:

- de evaluare: forme, tipuri, strategii, mijloace (ECD);

- de îndrumare a elevilor prin diverse modalități constructiviste: feedback-ul direct, ideea de a împărtăși, criteriile pentru moderarea unei dezbateri sau pentru împărtășirea informațiilor între elevi; feedback-ul scris;

- de management și gestionare a clasei; de îndrumător al învățării și facilitator al învățării;

- de gestionare a diverselor situații în clasă: Crearea unei atmosfere de încredere și respect; consecvența; pasiunea.

Actualul ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) la disciplina DP recomandă, cu descrieri aplicative, următoarele metode, tehnici relevante [12, pp. 237-240]: ciorchinele, diagram Y, Lotus, explozia stelară, hexagonal, cadran de ceas, grificul T, diagram Venn, jocul didactic.

Actuala scrisoare metodică (2021) la cap. 4.11.2. „Repere pentru proiectarea de scurtă durată și realizarea propriu-zisă a lecțiilor la DP în clasele primare” sugerează învățătorului:

- să conceapă strategiile didactice în contextul tipurilor moderne de învățare: învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe sarcini de lucru, învățare bazată pe probleme, învățare prin colaborare etc. [21, p. 68];

- să creeze la lecții situații de învățare care să permită valorificarea experienței de viață a copiilor, transferul în contexte situaționale specifice vieții școlare și extrașcolare, urmărind astfel unul dintre dezideratele de bază ale Curriculumului pentru învățământul primar (2018) –

armonizarea abordărilor psihocentristă (centrare pe elev) și sociocentristă (centrare pe valorile societății). În sensul dat, la nivelul procesului educațional din RM, cu referire la strategiile didactice valorificate la secvențele lecției, modelul ERRE caracteristic disciplinei DP, se propun învățătorilor ghiduri care „nu au caracter obligatoriu, se recomandă abordarea critică și creativă în vederea adaptării materialelor propuse la necesitățile clasei concrete de elevi” [21, p. 66]:

- Clasa I - IV • Dezvoltare personală. Ghidul profesorului.

- Autor: Rolf Gollob, Zurich University of Teacher Education.

- Consultanți naționali: Iosif Moldovanu, consultant, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC); Valentina Olaru, doctor în științe pedagogice, grad didactic superior, IPLT „Lucian Blaga”, mun. Chișinău; Tatiana Turchină, Șef Departament Formare Continuă, Universitatea de Stat din Moldova. Aceste sunt disponibile pe site-ul MEC RM [22].

Anterior în teză la cap. II am generalizat că activitățile de CȘ, în sensul disciplinei DP (cl I-IV) prin metodologia de CȘ, oferă cadrul formal în care cadrul didactic poate să modeleze nu doar dimensiunea rațional-intelectivă a elevului, ci și cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială, solicitând învățătorului abilități manageriale dezvoltate de consiliere. În sensul dat, actualele documente normative stipulează responsabilitățile și obligațiile manageriale ale învățătorului cu referire la consilierea școlară, complementare disciplinei școlare DP:

▼ Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar (2016) menționează în secțiunea 11 punctul 147 [23, p. 21]:

(a) „organizează orele de dirigenție și alte activități ce contribuie la dezvoltarea personalității elevului”;

(e) „colaborează cu toți profesorii care predau la clasă în vederea eficientizării procesului educațional”;

(g) „observă comportamentul elevilor, inclusiv în scopul prevenirii abuzului, neglijării, exploatării copilului și raportării cazurilor suspecte sau confirmate de abuz”;

(h) „organizează și conduce activitatea clasei, ținând cont de problemele pe care le impune viața, precum și de sarcinile educative ale Instituției”;

(l) „este responsabil de crearea mediului favorabil de acomodare/adaptare a elevilor nou-veniți în colectivul de elevi”.

▼ Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general (2016) care [24]:

* are scopul să ghideze cadrele didactice în înțelegerea comportamentelor specifice elevului (cauze, factori, consecințe), identificarea comportamentelor problematice și dezvoltarea comportamentelor pro-sociale, ținând cont de principiile:

a) interesul superior al copilului;

b) luarea în considerare a opiniei copilului;

c) abordarea holistică a dezvoltării copilului;

d) abordarea individualizată;

e) intervenția timpurie;

f) nondiscriminarea;

g) confidențialitatea;

h) abordarea intersectorială;

* se referă la monitorizarea comportamentelor elevului, care stau la baza dezvoltării competențelor-cheie, prevăzute de finalitățile educației și implicit contribuie la atingerea IE: acceptarea de sine, comunicarea asertivă, colaborarea, respect pentru diversitate, respect pentru reguli, bunuri personale și comune, focalizate pe noțiunile specifice CȘ:

(a) Acceptarea de sine – capacitatea de a cunoaște, înțelege, accepta propriile puncte forte, puncte slabe/limite. Acceptarea de sine contribuie la aumarea responsabilității față de schimbare și autodezvoltare.

(b) Colaborarea – capacitatea persoanei de a lucra împreună cu alții, pentru a atinge un scop comun. Colaborarea presupune ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.

(c) Comunicarea asertivă – capacitatea de a exprima onest, direct și clar propriile nevoi, opinii, drepturi, fără a leza drepturile celorlalți, utilizând în comunicare mesaje de tipul EU.

(d) Comportament – modalitatea persoanei de a acționa și de a reacționa în anumite împrejurări sau situații, care poate fi observată în mod direct.

(e) Comportament pro-social – comportament cu consecințe sociale pozitive, care contribuie la bunăstarea fizică și psihică a persoanei și a celorlalți.

(f) Comportament problematic – orice manifestare/acțiune care pune în pericol stare fizică/psihică a persoanei și relațiile acesteia cu cei din jur.

(g) Feedback constructiv – reacția de răspuns la un comportament, formulată într-un mod asertiv, care are scopul de a-l încuraja sau modifica.

(h) Păstrarea bunurilor personale și comune – capacitatea de a manifesta respect față de bunurile proprii și altor persoane; capacitatea de a utiliza responsabil bunurile comune din instituția de învățământ.

(i) Siguranța – sentimentul de liniște și încredere pe care îl dă cuiva faptul de a se ști la adăpost de orice pericol.

(j) Toleranța pentru diversitate – capacitatea de a recunoaște și respecta trăsăturile, capacitățile, comportamentele celorlalți, diferite de cele proprii.

GENERALIZARE: Dominanta comună a metodologiei activităților de CȘ și a celor specifice actului de predare-învățare la DP este cea constructivistă, centrată pe elev cu scop de formare/dezvoltare a abilităților de viață. În clasele primare, strategiile de CȘ la DP vor opta atât pentru structura clasică de mixare (forme, metode, procedee, tehnici, mijloace) cât și cea interactiv – creativă, care se bazează pe experimentarea și implicarea elevilor în cât mai multe situații noi și provocatoare; care să-i determine să descopere, să-și imagineze, să construiască și să redefinească sensurile, filtrându-le prin prisma propriilor personalități și nevoi.

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 2. Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev

Curs:

(1) Cunoașterea elevului – impact asupra derulării calitative a actului de comunicare educațională la nivelul clasei. Interacțiunea învățătorului cu diferite tipuri de elevi.

(2) Specificul procesului de consiliere a elevilor din clasele primare (climatul educațional, organizarea clasei, coeziunea și sintalitatea clasei). Stereotipizarea clasei de elevi de către învățător. Identificarea cerințelor educaționale speciale la elevii din clasă

Seminar:

(1) Obstacole în activitatea de consiliere școară în clasele primare. Managementul clasei incluzive

CUNOAȘTEREA ELEVULUI – IMPACT ASUPRA DERULĂRII CALITATIVE A ACTULUI DE COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ LA NIVELUL CLASEI. INTERACȚIUNEA ÎNVĂȚĂTORULUI CU DIFERITE TIPURI DE ELEVI.

Abordări conceptuale: grup social, clasă școlară

Literatura de specialitate din psihologia cognitivă, psihologia socială, sociologie (C. Cooley, R. Merton, K. Lewin, E. Mayo, J. Moreno, Donelson R. Forsyth, Pierre de Visscher, De Coster) propun mai multe definiții ce referă la **grupul social**. Trăsătura comună a definițiilor rezidă în faptul că, constituie o **pluritate de indivizi, într-o solidaritate mai mult sau mai puțin accentuată, caracteristicile sale de bază fiind următoarele**: se constituie dintr-un ansamblu de persoane, aflate în interelații în vederea atingerii unui scop și diferențându-se după funcții sau sarcini.

Psihologii francezi D. Anzieu și J.-Y. Martin (1994, pp.28-45) [apud, 10, p. 213] disting următoarele **categoria de grupuri umane** (vezi detalii în tabelul de mai jos):

a) Mulțimea, caracterizată printr-un grad de organizare foarte scăzut, un număr mare de participanți care se reunesc mai mult sau mai puțin întâmplător cu ocazia unui eveniment (spectacole, demonstrații, manifestări sportive);

b) Banda caracterizată printr-un grad de organizare scăzut, un număr mic de participanți ce au preocupări asemănătoare și se reunesc în mod voluntar pentru plăcerea de a fi împreună;

c) Gruparea, o reuniune de persoane cu un număr variabil, care se întâlnesc din când în când și manifestă o relativă permanență a scopurilor; gradul de organizare este în acest caz mediu, iar relațiile umane sunt superficiale;

d) Grupul primar, caracterizat printr-un grad de organizare ridicat, un număr mic de membri, scopuri asumate de toți membrii și relații afective foarte strânse; în acest sens, grupul primar este echivalent cu grupul mic sau restrâns;

e) Grupul secundar, un grup social mare, instituționalizat, caracterizat printr-un grad de organizare foarte ridicat, prin scopuri și acțiuni bine definite și planificate, predominantă este aici organizarea formală și mai puțin cea afectivă.

Tabelul „Categorii de grupuri umane”

Denumirea grupului	Mulțimea	Banda	Gruparea	Grupul primar/restrâns	Grupul Secundar/organizația
Structura/Gradul de organizare internă	Foarte slabă	Slabă	Mijlocie	Ridicată	Foarte ridicată
Durata	Câteva minute până la câteva zile	Câteva ore până la câteva luni	Mai multe săptămâni până la mai multe luni	Trei zile până la zece ani	Mai multe luni până la mai multe decenii
Număr de indivizi	Mare	Mic	Mic, mijlociu sau mare	Mic	Mijlociu sau mare

Relații între indivizi	Contagiunea emoțională	Cercetări asemănătoare	Relații umane superficiale	Relații umane bogate	Relații funcționale
Efectul asupra credințelor	Înteruperea credințelor latente	Întărire	Mentținere	Schimbare	Introduce presiuni
Conștiința scopurilor	Slabă	Mijlocie	Slabă sau mijlocie	Ridicată	Slabă sau ridicată

Deci, grupul nu este o entitate statică. El are o anumită dinamică, trece prin stadii de constituire, de dezvoltare, apoi ajunge la o anumită maturitate la care se ating performanțele optime în privința gradului de interacțiune și a rezolvării sarcinilor. Pentru care indivizii s-au reunit și, în final, se poate ajunge la dizolvarea grupului.

O analiză mai amănunțită a grupurilor primare și secundare a fost realizată de sociologul american C.H. Cooley (1909) făcând distincția dintre ele două tipuri de grupuri în funcție de natura relațiilor dintre membrii participanți [apud, 17, p.123].

Astfel, **grupul primar** este format dintr-un număr restrâns de membri, între care se stabilesc relații personale, directe, față în față. Acest aspect facilitează cunoașterea reciprocă a membrilor grupului, comunicarea directă, împărtășirea ideilor, sentimentelor. În această categorie intră: familia, grupul de prieteni, clasa de elevi.

Grupul secundar este format dintr-un număr mare de persoane, iar relațiile dintre membri au un caracter formal, sunt reci și distante, indirecte, mijlocite oficial prin diferite norme. Datorită numărului mare de persoane care formează aceste grupuri nu sunt posibile decât rareori contactele directe, față în față, ceea ce determină o intercunoaștere superficială a membrilor. *Grupurile secundare* au o structură oficială cel mai adesea impusă și care influențează relațiile dintre membri. În categoria grupurilor mari se înscriu: **școala**, colectivele mari de muncă.

Cercetătorii din domeniu au stabilit **factorii care facilitează și împiedică activitatea în grupul primar și secundar** [5, 8, 16]:

a) Stimularea individului datorită prezenței altuia unde se stabilește că, lucrul în prezența altor persoane favorizează performanța. Prezența altuia acționează atât fizic, cât și prin semnificația ce i se atașează. Știindu-se observat, subiectul se simte și evaluat, iar judecata de valoare se răsfrânge asupra personalității sale în ansamblu. Astfel, cresc nivelul de motivare și gradul de atenție, care se vor reflecta în performanțele obținute. Efectul de facilitare socială a fost urmărit în condițiile prezenței unui public (a unor spectatori pasivi care funcționează doar ca auditoriu), dar și în condiții de coacțiune (mai mulți indivizi dispuși în aceeași încăpere efectuează aceeași activitate, dar în mod individual). În ambele cazuri, prestația rămâne individuală, dar se lucrează într-un anumit colectiv. Concluzia a fost că publicul și coacțiunea îmbunătățesc acele reacții care sunt bine fixate, **însă învățarea unor elemente noi este stânjenită**.

b) Resursele acumulate. Grupul dispune de resurse mai bune decât de un singur individ, deoarece în grup se combină aptitudinile, se însumează contribuțiile, se vehiculează un volum mult mai mare de informații. Teoretic, intervine, ca efect statistic, o creștere ipotetică a resurselor: mai multe minți reușesc să facă mai mult și mai bine decât una singură. Dar, practic, **nu toate resursele globale ale grupului se pot folosi. Grupul nu utilizează pe deplin capacitățile membrilor săi**, deoarece **pot interveni dificultăți de comunicare, de organizare, de compoziție**.

c) Grupul oferă șansa de a avea pretestul ideilor/soluțiilor avansate, ceea ce are ca efect reducerea numărului de erori și, implicit, creșterea exactității soluției. Prin întărire și feed-back reciproc, răspunsurile bune se fixează, iar cele greșite se elimină, triajul soluțiilor fiind astfel mult mai eficace. Dezavantajul este acela că, **deși proporția de răspunsuri corecte date de grup este mai mare, timpul necesar pentru a ajunge la aceste soluții crește**.

d) Stimularea rezultată din interacțiunea acumulativă. Discuțiile în grup pot produce o stimulare a ideilor noi, deoarece fiecare membru poate dezvolta ideile celuilalt. Este favorizat fluxul asociațiilor, se dezvoltă aspecte, laturi diferite ale aceluiași fenomen. Are loc efectul de compensare a competențelor. În consecință, din interacțiune și combinare se naște un rezultat

inedit. *Uneori însă, grupurile îi pot determina pe indivizi să se conformeze și pot inhiba manifestarea inițiativelor individuale, a ideilor originale.*

e) „*Petele oarbe*” sunt corectate. Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii. Astfel, în grup, critica socială va dezvălui lipsa de corectitudine a unor idei pe care, lucrând separat, indivizii le-ar putea lua drept bune. Grupul dezvoltă capacitatea de a critica, apetența individului de a se lupta cu ideile celuilalt, efortul pentru a apăra ideile criticate.

Dar **eficiența grupului poate fi afectată** de o serie de **factori** precum cei de mai jos [8, 16, 18]:

a) **Mărimea grupului poate afecta productivitatea** (numărul de soluții găsite). Creșterea numărului de participanți sporește evantaiul de alternative, diversitatea informațiilor și a opiniilor vehiculate în grup. Numai că, pe măsură ce grupul crește ca volum, coordonarea eforturilor devine tot mai dificilă. Pe de altă parte, mărirea numărului de membri duce la o scădere a gradului de consens. Echilibrul cel mai bun între dinamica grupului, timpul de lucru și productivitate pare să fie atunci când grupul este format din 5-12 membri.

b) **Opoziția de scopuri și interese ale membrilor face ca acțiunea de colaborare să fie foarte dificilă.** Eficiența se află în relații strânse cu coeziunea grupului și cu gradul de angajare în sarcina comună. Cu cât acestea sunt mai reduse ca urmare a diversificării scopurilor, cu atât eficiența grupului scade.

c) **Dificultățile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul crește numeric**, în grupurile mari, nivelul și intensitatea intercomunicărilor scad, iar șansele elevilor de a contribui în mod egal la rezolvarea sarcinilor se diminuează. Iar discuțiile din grup sunt tot mai greu de susținut. Unii membri ai grupului se pot obișnui să lase îndeplinirea unor sarcini pe seama altora mai capabili și să evite astfel să-și asume propriile responsabilități.

Din perspectiva dată, se poate spune că, **grupurile stimulează și favorizează activitatea individuală, dar ele o și pot împiedica.** În mod deosebit, **grupurile îi ajută pe elevii slabi, care au mai puține resurse individuale.** Se cuvine să tratăm cu multă atenție situația colectivă, pentru că prezența celorlalți poate fi pozitivă sau negativă, în funcție de condițiile în care sunt plasați elevii.

O tipologie a grupului care ia în considerație nivelul de funcționare, respectiv este scopul sau rațiunea de a fi a grupului diferențiază între **psihogrupuri** și **sociogrupuri** sau grupuri afiliative și grupuri instrumentale.

Psihogrupul sau **grupul afiliativ**, presupune asocierea membrilor pentru plăcerea de a fi împreună, pentru satisfacerea nevoii de afecțiune. Ceea ce unește grupul este sentimentul unei legături între membrii grupului sau conștiința de grup.

Sociogrupul sau **grupul instrumental** există pentru a îndeplini o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. Este un grup în care legăturile dintre membri sunt practic inexistente în momentul formării sale. Ceea ce îi unește este interesul pentru sarcina pe care o au de îndeplinit. Odată atins scopul, grupul se poate dizolva (B. Richard, 1996, p. 16) [apud, 29, p. 67].

Cele două tipuri de grup se regăsesc rareori în stare pură, întrucât, cel mai adesea, orice grup combină caracteristici care țin, în același timp, de psihogrup și de sociogrup, în doze relative și variabile. Mai mult chiar, combinația de caracteristici poate fi benefică pentru grup. De exemplu, integrarea variabilelor afective în grupul centrat pe sarcină poate crește eficiența grupului în realizarea sarcinii.

Diferența hotărătoare între grupurile primar și secundar după N. Goodman constă în măsura în care membrii au o investiție afectivă în grup și unul în altul, au grijă unul de altul și mențin între ei relații sincere și de lungă durată. Astfel, **în grupurile primare** (familie, prieteni), **membrii se realizează afectiv**, își găsesc împlinirea sub acest aspect, pe când **în grupurile secundare** (școala, clasa, societatea) **scopul existenței** este reprezentat de **satisfacerea intereselor**; ele sunt alcătuite de oameni animați de aceleași interese și aflați în căutarea mediului optim, favorabil împlinirii lor [apud, 27, p. 76].

Vom înțelege așadar prin grup primar sau grup de apartenență primară, toate persoanele precum și spațiile în care bebelușul, copilul, adolescentul se dezvoltă și care se

află în raport cu persoanele ce se ocupă de el sau au un raport afectiv real sau simbolic în rețeaua legăturilor familiale.

Mucchielli împarte grupurile primare **în patru categorii:**

- 1) grupuri primare naturale (familia, satele mici, vecinătatea, grupul de amici);
- 2) grupuri primare artificiale sau ocazionale (câmpul de vacanță, grupele „de laborator”);
- 3) **grupuri primare durabile sau persistente** (*clasa școlară*, clubul, banda);
- 4) grupuri primare momentane (de discuție, comitete de educare) [apud, 2, p. 56].

Pentru o concluzie de generalizare:

În baza abordării date, putem deschide drumul considerațiilor despre **grupul clasă** unde grupul care reține interesul nostru este un **grup primar durabil**.

Aspectele mediului educațional școlar ce determină funcția socială a acestuia sunt formele de interacțiuni sociale specific unde (E. Păun, E. Stan, I. Țoca) **grupul educațional școlar 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:**

» **Pentru pedagogi, grupul școlar reprezintă grupul educațional, grupul clasă școlară - entitate centrală a sistemului organizațional numit școală, și care reunește elevii unei clase școlare, nu ca sumă de indivizi, ci ca persoane autonome** între care funcționează o serie de **relații și fenomene de natură psihosocială** și care este orientat în direcția realizării unor finalități și acțiuni pedagogice formative. [11, 37 etc.]

Clasa de elevi reprezintă grupul școlar de bază în învățământul preuniversitar. Grupul școlar **este o comuniune socială de elevi cu o structură și coordonare managerială unitară**, afirmă I. Bontaș, constituită în scopul realizării unor obiective instructiv-educative, ceea ce contribuie la formarea personalității elevului prin intermediul demersurilor comune de învățare școlară, orientare profesională, activități didactice și extradidactice, acțiunii comune de muncă, creație, sport etc. [apud, 6, p.259].

Un grup școlar - o clasă școlară se definește prin comunitatea scopurilor (obiectivelor), comunitate care generează relații de interdependență între membrii acestui grup. Interdependența generează la rândul ei energii comune și individuale sporite, deoarece favorizează intercomunicarea și cooperarea.

Deci, **clasa de elevi este grupul școlar formal, instituționalizat, organizat legal în baza unor reglementări oficiale de administrația instituției, regulamentul instituției, ordinul respectiv etc.**

Particularitățile clasei de elevi – grup socio-educational

Etimologic, termenul derivă din latinescul „*classis*” – clasă de elevi, mulțime, grup. Literatura de specialitate din domeniul psihologiei, educației, pedagogiei sociale (I. Nicola, I. Radu, E. Păun, A. Neculau) prefigurează mai multe **definiții ale clasei de elevi** detaliate în tabelul de mai jos:

<i>Autor</i>	<i>Definiție</i>
I. Nicola, 1974, p.67	Clasa de elevi este, din punct de vedere psihologic, un grup social, unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ în ansamblul său.
I. Radu, 1974, p. 56	Clasa de elevi constituie o grupare umană de muncă cu specific de învățare. Ea apare ca o „formațiune psihosocială” care acordă prioritate activităților comune.
I. Bontaș, 1997, p.259	Clasa de elevi reprezintă grupul școlar de bază în învățământul preuniversitar. Grupul școlar este o comuniune socială de elevi cu o structură și coordonare managerială unitară, constituită în scopul realizării unor obiective instructiv-educative, ceea ce contribuie la formarea personalității elevului prin intermediul demersurilor comune de învățare școlară, orientare profesională, activități didactice și extradidactice, acțiunii comune de muncă, creație, sport etc.

E. Păun, 1999, p. 79	Clasa de elevi-grup educațional având caracteristici proprii ce rezultă din conținuturile și finalitățile activității de instruire, care determină structuri, interacțiuni, sisteme normative particulare, cunoașterea acestora de către profesor constituind un obiectiv fundamental pentru reușita oricărui tip de activitate pedagogică (didactică, educativă, cu caracter formal, nonformal, etc.
A. Neculau, 1983	Clasa de elevi-grup de muncă specific compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul) ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare.
A. Dragu [apud, 23, p. 15]	Clasa de elevi - formațiune complexă care se prezintă ca sinteză psihosocială, rezultat al funcționării în timp a mecanismelor de integrare, fuziune și unificare interindividuală.

Pe acest fundal, după M. Carcea (1999), se desprind **funcțiile grupului social-clasă**, detaliate în anexa 1.1. stabilind că, formarea personalității nu înseamnă numai transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. Contextul influențează stilul interacțiunii, facilitează **dobândirea competenței interacționale**.

Literatura de specialitate (G. Cole, I. Bontaș, B. Romiță Iucu, I. Nicola, D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga, S. Cristea ș.a.) elucidează următoarele **caracteristici psihopedagogice ale grupului școlar**: *mărimea, compoziția, structura, interesele și obiectivele comune, sistemul de relații sociale și interpersonale, sistemul de norme în clasă, coeziunea clasei, sintalitatea, caracterul social și civic (democratic) al vieții și activității în grupul școlar* pe care le vom detalia în continuare.

Mărimea grupului școlar se stabilește prin anumite reglementări și poate conține 25-30, uneori și 35 persoane. Din perspectiva dată, clasa de elevi este: în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unor reglementări școlare, în funcție de anumite reguli și prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților; iar prin natura scopurilor este un grup educațional. În raport cu alte tipuri de grup, **clasa școlară este un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare**.

Compoziția grupului școlar se constituie (A. Neculau, I. Radu, J. Rouchu, M. Vlăsceanu, E. Păun) din elevi de vârstă relativ asemănătoare, cu pregătire aproximativ egală, atestată prin studii similare, interese și obiective comune. Această omogenitate de vârstă, pregătire, obiective generale este însoțită și de anumite diferențe individuale ale membrilor grupului școlar, printre care se pot menționa: deosebiri de pregătire, scoase în evidență de evaluare, apreciere și notare (elevi buni, excepționali, foarte buni, slabi); aptitudini, interese și înclinații diferite, trăsături cognitive, afective, volitive, temperamentale, caracteriale, potențial de inteligență și creativitate diferit.

După E. Păun (1999, p. 136) în compoziția grupului școlar este o condiție de progress a grupului prin *prezența scopurilor și a motivelor* care susțin acțiunea de urmărire a acestora. Fiind un grup formal, susține autorul, scopurile clasei școlare sunt prescrise de persoane exterioare grupului și vizează procesul de instrucție și educație - de ordin formativ. Existența scopurilor comune nu anulează însă scopurile individuale. Cele două categorii de scopuri trebuie dezvoltate, armonizate și integrate reciproc. Numai pe această bază poate fi evitată existența unor scopuri paralele, care provoacă disfuncționalități ale grupului. Subordonarea și integrarea conștientă și consimțită a scopurilor individuale în cele comune depinde de maiestria pedagogică a profesorului (metodele pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socio-afectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activitățile comune.

Deasemenea, după I. Iuzu (2016, p. 152), aici se includ diferențele de gen, cele de viață, condițiile de trai, statut social diferit al părinților și al copiilor în cadrul familiei. Deosebiri identificate trebuie cunoscute și luate în considerare de diriginte în procesul educativ și de către profesori în procesul de învățământ. Dirijarea elevilor, axată pe cunoașterea particularităților

individuale socio-psiho-pedagogice, asigură înțelegerea și soluționarea optimă a problemelor la nivel de învățare/reușită și a dificultăților ce apar între membrii grupului școlar.

Interesele și obiectivele comune ale grupului de elevi sunt (M. Zlate, E. Stănculescu, R. Răduț-Taciu), în primul rând, cele legate de învățatură, de organizarea unor activități cu caracter educativ, recreativ, distractiv, creativ ce influențează în mod direct formarea personalității elevilor și coeziunea grupului. Interesele și obiectivele comune se îmbină cu cele personale. Dirigintele e dator să orienteze elevii astfel, încât aceștia să nu se implice în conflicte, să comunice echilibrat, să se completeze reciproc, să denote o conduită civilizată, dobândindu-și conștiința de sine.

Structura grupului școlar. Ca urmare a interacțiunii dintre membrii grupului-clasa în vederea atingerii unui scop comun, se creează o anumită *structură* a grupului. Structura grupului (M. Carecea, 2009) reprezintă rețeaua de *statusuri și roluri* ale indivizilor în grup. *Statusul* definește locul pe care îl ocupă un individ într-un sistem la un moment dat, poziția sa socială într-o ierarhie dată. *Rolul* este aspectul dinamic al statusului, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status.

O anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor grupului (V. Ilie, R. Iucu, A. Neculau) determină două **structuri fundamentale pentru clasa de elevi**: o structura **formală** și o structura **informală**.

Fiind un **grup formal, clasa de elevi** (I. Bontaș, M. Ionescu, M. Druță) are o structură organizată și impusă, care se concretizează în *investirea membrilor grupului cu diferite roluri* (funcții, responsabilități), pentru a permite utilizarea cât mai bună a resurselor elevilor **în rezolvarea sarcinilor școlare și atingerea obiectivelor propuse**. În urma acestei investiții vor apărea în mod firesc *liderii formali* (oficiali), care au un **rol important în reglarea relațiilor din cadrul colectivului de elevi, ca și în stabilirea relațiilor profesor-elevi** prin calitatea de *autoritatea* în recunoașterea și acceptarea de către ceilalți a acestei poziții și prin *capacitatea de a-i stimula pe ceilalți*, în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața grupului-clasă. Profesorul-diriginte, după A. Mihai (2010, p. 78) trebuie să ia în considerație aceste calități atunci când desemnează liderii clasei de elevi și totodată să conștientizeze că el face parte din conducerea acestuia ca lider oficial respectând cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum și cazurile de deviere de la normele grupului. În opinia lui Ș. Iosifescu (2001, p. 89) între diriginte și elevi, diriginte și nucleul managerial, între acesta și elevi se stabilește un ansamblu de relații care pot avea caracter variat: de coordonare, colaborare, subordonare, tutelă, opoziție, prietenie, uneori se observă relații de confruntare.

În *cadrul formal* al clasei de elevi *se alege un nucleu managerial*, care are în componența lui un lider: șef de clasă și câțiva elevi responsabili de anumite activități (permanente sau temporare).

Structura informală (neoficială, liber consimțită) în clasa de elevi (R. Iucu, D. Spănu, I. Țoca) se dezvoltă în rezultatul relațiilor inter-subiective ce se stabilesc între membrii grupului. Aceasta este o structură cu un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie și indiferență. Relațiile respective pot influența coeziunea și productivitatea grupului școlar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicilor autoritare ale liderilor formali. Ca urmare a distribuției și structurării relațiilor preferențiale din colectiv, apar *liderii informali* (persoane preferate). Din punct de vedere pedagogic, este important ca profesorul să cunoască natura calităților personale prin care se impun liderii informali și, de asemenea, dacă influențele exercitate de cele două categorii de lideri au un sens convergent sau divergent. Uneori, liderul informal poate exercita o influență negativă asupra celorlalți membri ai grupului.

Sistemul de relații sociale și interpersonale sunt legăturile ce se stabilesc între elevi și grupul școlar în baza intereselor, obiectivelor și acțiunilor comune care determină apartenența elevilor la clasa din care fac parte prin *interacțiunea directă, nemijlocită, față în față* a membrilor. Interacțiunea ia forma comunicării, a relațiilor ierarhice și a relațiilor preferențiale. Prin interacțiune se schimbă comportamentele persoanelor care intra în contact o perioadă mai lungă de timp. În cadrul clasei, interacțiunile se realizează la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev,

elev-grup, grup-grup) și se diferențiază între ele prin gradul diferit de determinare, felul interacțiunii dintre membri și mijloacele de realizare (M. Zlate, 1972, pp. 62-63).

După cum susțin autorii L. Cuznețov și C. Calarași (2008, pp. 18-30) în baza relațiilor sociale de intercunoaștere, a activității de învățare, colaborare interpersonală, acțiunilor comune se dezvoltă în grupul școlar opinia publică, coeziunea și unitatea acestuia, iar relațiile dintre membrii grupului școlar pot fi pozitive: cu caracter de coordonare, subordonare, tutelare, prietenie, cooperare, colaborare. Acestea asigură parteneriatul și formarea unei atitudini responsabile în realizarea acțiunilor comune. Însă uneori relațiile în grupul școlar pot avea un caracter ambivalent de simpatie-antipatie, empatie-competiție, cât și negativ: confruntare, invidie. Ca urmare a realizării funcțiilor sale, profesorul-diriginte stabilește cu elevii relații cu caracter empatic, armonioase, deosebit de apropiate și frumoase. Acest gen de relații au un caracter formativ de îndrumare, înțelegere, sprijin, principialitate și exigență față de elevi. În contextul condițiilor complicate ale procesului formal-nonformal-informal, relația diriginte-elev capătă și un caracter de stimulare a conduitelor etice, de ajutor, consiliere care contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate, inițiativă, creativitate, siguranță.

Sistemul de norme în clasa de elevi ca grup social. Sursa de specialitate (1), susține că, existența unui *sistem de norme* constituie o caracteristică importantă a oricărui grup social, deci și a grupului-clasă. *Normele* servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. *Comportamentele dezirabile* din punct de vedere social sunt promovate, în timp ce *comportamentele indezirabile*, deviante, sunt respinse și sancționate. Grupul exercită presiuni asupra membrilor, pentru respectarea normelor, iar în felul acesta se ajunge la o standardizare și uniformizare a comportamentelor. ***Normele au rol de reglator al grupului, determinând unitatea și coeziunea acestuia.***

Așadar, ***sistemul normativ al grupului școlar cuprinde două categorii de norme: norme explicite***, care reglementează activitatea de învățare a elevilor, decurgând din specificul instituțiilor școlare ca instituții de instruire și educație, și ***norme implicite***, care iau naștere din interacțiunea membrilor, sunt o emanație a grupului, un fel de rezumat al experiențelor colective ale elevilor, și sunt destul de flexibile. Uneori, normele implicite nu sunt convergente cu normele explicite. Acest fapt poate produce conflicte normative, respectiv o deteriorare a climatului din grup, apariția unor fenomene de agresivitate ori de devianță normativă.

Coeziunea clasei de elevi ca grup social. Grupul școlar (I. Nicola (1974), M. Zlate (1982) se definește și printr-un anumit *grad de coeziune*. Leon Festinger (ibidem) a ***definit coeziunea drept rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămână în grup.*** ***Coeziunea exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare.*** Grupurile cu un nivel de coeziune foarte scăzut pot fi doar cu indulgență numite grupuri. ***Opusă coeziunii ar fi disocierea grupului.*** ***Sursele coeziunii grupului*** sunt:

- atracția interpersonală;
- măsura în care membrii se simpatizează unii pe alții;
- climatul de încredere mutuală;
- consensul cognitiv și afectiv al membrilor;
- succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața în grup;
- prestigiul grupului de apartenență;
- măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor;
- cooperarea în cadrul activităților grupului.

Toți acești factori, susțin autorii, trebuie cunoscuți de profesor, astfel ca el să acționeze în direcția creării condițiilor ***pentru creșterea coeziunii grupului școlar*** printr-o serie de ***acțiuni***:

- să ofere elevilor cât mai multe ocazii de cunoaștere reciprocă;
- să practice un stil de conducere democratic;
- să stimuleze inițiativa elevilor,
- să-i încurajeze în a-și organiza singuri activitățile;
- să organizeze activități de învățare bazate pe cooperare, care favorizează relațiile și schimburile intense între colegi, stimulează acceptarea și înțelegerea reciprocă;

- să realizeze evaluări nu numai ale prestațiilor individuale, ci și ale grupului în ansamblu.

Caracterul social și civic (democratic) al vieții și activității în grupul școlar după L. Cuznețov și C. Calarași (2008) trebuie să corespundă cerințelor pedagogiei contemporane postmoderne, ce concordă cu condițiile societății civile și a statului de drept prin asigurarea respectării drepturilor omului/copilului (drepturi și șanse egale de pregătire și educare, libertate de gândire, opinie și inițiativă creatoare, participare conștientă și activă, competiție loială în îndeplinirea obiectivelor comune și a aspirațiilor individuale, responsabilitate, comportare civilizată, onestă, respect și ajutor reciproc, stil de conducere democratic din partea managerilor școlari și a liderului din colectivul dat, axat pe colaborare, cooperare, colegialitate și solidaritate). Trăsăturile elucidate cer efort de la diriginte, care este obligat să asigure un șir de condiții psihopedagogice ce facilitează dezvoltarea și formarea calităților pozitive, dar totodată obligă fiecare membru al grupului școlar să lucreze sistematic asupra sa, ținând cont de propria imagine și imaginea instituției în care învață.

Sintalitatea grupului școlar este o caracteristică importantă ce reprezintă performanțele acestuia în cazul când grupul se manifestă ca un tot unitar întreg, valoros și eficient, ca și cum ar fi o singură persoană, prin analogie cu personalitatea distinctă a unui anumit om.

Sintalitatea grupului școlar (E. Stănciulescu, 1996) înseamnă că acesta a ajuns la un nivel înalt de dezvoltare și poate fi definit prin astfel de proprietăți psihopedagogice ca unitate, coeziune, dinamism, capacitate de autodirijare, consens, autocontrol și autoapreciere. Toate proprietățile nominalizate formează un feedback necesar și eficient, asigurându-i grupului școlar coeziune, durabilitate și denumirea de colectivitate [39]. Sintalitatea are interferențe cu sociabilitatea, care reprezintă o calitate importantă a individului ce trăiește și interacționează în grup, exprimând obiectivarea îmbinării relațiilor sociale cu cele interpersonale.

Ultima **caracteristică psihopedagogică a grupului școlar - SINTALITATEA GRUPULUI ȘCOLAR** constituie punctul de plecare în prefigurarea colectivului de elevi.

Analiza conceptului grup educativ, realizată dintr-o perspectivă diferită, aceea a evaluării și cercetării pedagogice, de către Gilbert De Landsheere (1992, pp. 147-149) propune următoarele categorii de grupe [apud, 5, p. 145]:

a. *grupă obiect* (organizare ierarhică, piramidală) / *grupă subiect* (definită prin structuri de schimburi egalitare, cu comunicarea pe orizontală);

b. *grupă clasă* – specifică mediului școlar, interpretabilă ca “juxtapunere de persoane”, în interacțiune, condusă de profesor, ca “echipă” analizabilă în sens sociopsihologic “în cadrul căreia toți membrii sunt în interacțiune unii cu alții, cu includerea profesorului”;

c. *grupă de vârf* - concepută în funcție de anumite criterii de performanță intelectuală, morală, tehnologică, estetică, etc.

d. *grupă de referință* “opusă noțiunii de grupă de apartenență, din care persoana efectiv face parte” – definește “grupa la care persoana se raportează adesea în perspectiva unei frustrări relative”;

e. *grupă spontană sau informală* – se dezvoltă în afara unei organizații formale (clasei, școlii) sau chiar în interiorul ei “mai ales când aceasta se dovedește ineficace sau nu este susceptibilă să satisfacă necesități importante ale membrilor săi”.

ÎN ACEST SENS CUNOAȘTEREA CLASEI CA GRUP SOCIAL - EDUCATIV ARE O TRIPLĂ VALOARE: 1. praxiologică, 2. organizatorică, 3. diagnostică și prognostică.

Literatura de specialitate (I. Nicola, A. Cosmovici, L. Iacob, T. Parsons) plasează mai multe **obiective de cunoaștere a clasei ca grup social:**

* Cunoașterea gradului de omogenitate sau de eterogenitate a grupului clasei;

* Cunoașterea momentelor mai semnificative din evoluția grupului;

* Cunoașterea particularității interacțiunii și comunicării dintre membrii grupului etc.

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 elevilor reprezintă valența durabilă 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,

respectând principiile/direcțiile de acțiune funcționale pentru cadrele didactice și diriginții care investighează acest proces:

- 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.”

Metode de cunoaștere a clasei - grup educațional

Literatura de specialitate abordează un bagaj de metode de cunoaștere a clasei - grup educațional. Astfel, cu referire la metodele de cunoaștere a personalității elevilor (M. Armstrong, G. Allport, J. Leroi, I. Radu, E. Păun etc.) se evidențiază:

- observarea sistematică;
- tehnica sociometrică (testul sociometric; sociomatricea; sociograma; indicii sociometrici);
- autobiografia grupului;
- profilul psihosocial al grupului et. al.

Una din metodele de tratare a clasei de elevi ca grup educațional este „Profilul psihosocial al grupului” [29, pp. 78 - 81] - metodă de reprezentare grafică a gradului în care grupul posedă anumite proprietăți considerate de psiho-sociologi definitorii pentru un grup mic. Informațiile privind proprietățile grupului respectiv sunt obținute în urma aplicării și prelucrării unui chestionar de evaluare. Aplicarea metodei presupune parcurgerea mai multor etape:

1. Pregătirea grupului în vederea aplicării chestionarului consta în organizarea unei discuții preliminare cu întreaga clasă, pentru explicarea unor termeni mai dificili care vor fi întâlniți în chestionar (de exemplu, „consens”, „statute”, „constantă” ș.a.). În plus, grupul va fi instruit în legătură cu completarea foilor de răspuns ale chestionarului: de exemplu, vor primi 16 întrebări, iar în dreptul fiecăreia vor trebui să scrie o notă de la 1 la 5, după cum apreciază că particularitatea vizată de întrebare este prezentă în clasa lor „într-o foarte mică măsură” (1 punct); „într-o mică măsură” (2 puncte); „într-o oarecare măsură”, (3 puncte); „într-o mare măsură”, (4 puncte); „într-o foarte mare măsură”, (5 puncte).

2. Aplicarea chestionarului presupune distribuirea formularelor cu întrebări sau dictarea lor și cotarea răspunsului de către elevi, detaliat mai jos:

Chestionar

(Determinarea profilului psihosocial al grupului)

1. În ce măsură există atitudini și comportamente asemănătoare la membrii grupului dv.?
2. În ce măsură membrii grupului dv. manifestă conduite de supunere, acceptare, aderență și traducere în fapt a prescripțiilor normelor de grup?
3. În ce măsură grupul dv. poate să se autoregleze, să se organizeze și să se conducă prin sine însuși, fără intervenții din afară?
4. În ce măsură membrii grupului dv. sunt uniți, acționează unitar?
5. În ce măsură grupul dv. își realizează scopurile și sarcinile propuse?
6. În ce măsură grupul dv. funcționează independent de un alt grup?
7. În ce măsură grupul dv. controlează conduita și acțiunile membrilor săi?
8. În ce măsură în grupul dv. statutele și rolurile membrilor sunt strict delimitate și ierarhizate?
9. În ce măsură admite grupul dv. cooptarea sau pătrunderea în grup a unor noi membri?
10. În ce măsură permite grupul dv. manifestarea unor idei sau comportamente diferite, variate?
11. În ce măsură se caracterizează grupul dv. prin asemănarea caracteristicilor sociale și psihologice ale membrilor săi?
12. În ce măsură membrii grupului dv. se simt bine, satisfăcuți, fericiți în cadrul grupului, simt plăcerea de a fi în grup?
13. În ce măsură membrii grupului dv. sunt apropiați între ei?
14. În ce măsură grupul este considerat ca având un sens pentru membrii săi?
15. În ce măsură membrii grupului acționează, muncesc pentru grup?
16. În ce măsură grupul dv. se caracterizează prin constanță, stabilitate și durabilitate în timp?

Construirea profilului psihosocial grupului după D. Sălăvăstru (2004, p. 265) reprezintă cea de a treia etapă în care, mai întâi, se calculează, pentru fiecare întrebare, mediile notelor acordate de elevii clasei, apoi fiecare medie se marchează grafic printr-un punct pe un tablou, de genul celui de mai jos, iar în final, prin unirea punctelor, se obține *profilul psihosocial al grupului clasei* respective.

Întocmirea unui model de fișă de caracterizare psihosocială a clasei de elevi. Fișa de caracterizare a clasei este un document care conține concluziile investigațiilor asupra unei clase de elevi (Cristea S., Constantinescu C., 1998), detaliate mai jos:

Fisa de caracterizare a clasei
(Cristea S., Constantinescu C., 1998)

Scoala..... Localitatea.....Clasa:.....

I. INFORMATII GENERALE

1. Nr. elevi:.....; Nr. baieti:....; Nr. fete:....

2. Profesiile parintilor/nr. cazuri;

3. Starea sanatatii/ nr. cazuri

4. Situatia la invatatura:

Mediile generale ale clasei in anii precedenti (anul/media):

5. Elevi cu aptitudini deosebite/domenii/ nr. cazuri

Aptitudini sportive/....

Aptitudini artistice/....

Aptitudini matematice/...

Aptitudini tehnice/..... Etc.

Elevi care ridica probleme/ nr cazuri

Probleme sociale/...

Probleme la invatatura/...

Probleme comportamentale/...

6. Starea generala de disciplina a colectivului:....

7. Perspectiva colectivului:.....

II. DINAMICA GRUPULUI

1. Gradul de coeziune colectivului:

. Colectivul clasei este in formare (marcati situatiile constatate)

Exista un subgrup dominant format din fosti colegi de clasa (nr. elevi...);

Exista un subgrup secundar cu tendinta de a se opune grupului majoritar, dominant (nr. elevi...);

Exista mai multe subgrupuri labile (nr. subgrupuri/ nr. elevi./...

Colectivul clasei este format

Alegerea modului de actiune al grupului se face cu acordul total sau majoritar al membrilor?.....

Ajungerea la acord presupune discutii, confruntare de puncte de vedere?.....

Se constata o transformare a structurii interne a grupului atunci cand se trece de la o sarcina la alta?.....

2. Scopul dominant imediat al colectivului.....

Scopul de perspectiva al colectivului.....

III. SPECIFICUL CLASEI CA MICROGRUP

● Procesele de influenta a grupului asupra membrilor determina la cei mai multi (marcati):

Conformism (respectarea normelor de grup)

Autonomie (independenta in raport cu alte grupuri)

Respingere/ acceptare a noilor venitii;

Placerea apartenentei la grup

Disponibilitatea de a actiona pentru grup

Alte aspecte.....

Ea reprezintă o informare esențializată asupra caracteristicilor clasei respective. Rubricile fișei oferă, totodată, cadrelor didactice indicații asupra faptelor pe care trebuie să le cerceteze în continuare și care sunt considerate necesare pentru o bună cunoaștere a unui grup școlar. În școli cadrele didactice utilizează diverse alte tipuri de fișe (fișa medicală, fișa psihologică, fișa

pedagogică pe obiecte, fișa psihopedagogică sau fișa individuală a elevului), dar spre deosebire de fișa clasei, ele sunt destinate sistematizării datelor despre caracteristicile unui singur elev, cu particularitățile sale individuale, nu despre un întreg colectiv școlar.

Fișa de caracterizare a clasei reprezintă un instrument de lucru în mâna profesorului și îndeplinește mai multe funcții [37, p. 301]:

» Fixează cadrul de cunoaștere a grupului clasei de elevi, indicând aspectele care trebuie să fie abordate;

» Ordonează și prezintă într-o manieră sistematică datele obținute în urma investigațiilor întreprinse asupra grupului;

» Informează permanent profesorii care preiau clasa respectivă asupra caracteristicilor colectivului de elevi cu care urmează să lucreze;

» Direcionează procesul formativ desfășurat în școală în vederea educării capacităților de integrare socială a elevilor care compun clasa școlară la care se referă fișa respectivă;

» Oferă indicatori de evaluare a eficienței acțiunilor educative întreprinse pentru a-i ajuta pe elevi să se dezvolte în planul social.

Ca și în cazul celorlalte tipuri de fișe psihopedagogice, gradul de eficiență al fișei clasei de elevi este condiționat de respectarea unor criterii metodologice (Muster D., 1971, p. 39):

* Criteriul completitudinii - să permită acoperirea tuturor aspectelor definiției pentru specificul unui grup;

* Criteriul selectării - din multitudinea fenomenelor de grup descrise în literatura de cercetare să se concentreze asupra acelor care sunt utile profesorilor pentru realizarea obiectivelor lor educative;

* Criteriul sistematizării - să permită o ordonare logică a informației și să scoată în evidență aspectele specifice ale unei clase de elevi;

* Criteriul accesibilității - să poată fi completată și cercetată cu ușurință de toate persoanele implicate în procesul educativ [apud, 38, p. 287].

Concluzii:

1. Grupul - pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi.

2. Clasa de elevi este un grup școlar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (informale):

- Grupurile formale sunt organizate oficial, relațiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi.

- Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sînt instituționalizate, ci sînt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale și întrețin relații cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât și cele informale sunt conduse de lideri. În funcție de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi: autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine și cer să fie executate); de tip democratic (cooperanți, consultă membrii grupului în luarea deciziilor); de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie și activități dezorganizate).

3. Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare și formare a personalității elevilor. În cadrul grupului, liderii acționează pentru realizarea scopurilor și asigurarea coeziunii grupului.

4. Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relații de tip formal și informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

- Relațiile de comunicare se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri și concepții și în rezolvarea de probleme. Acest tip de relații favorizează coeziunea grupului.

- Relații de cunoaștere și intercunoaștere a trăsăturilor de voință și de caracter, a comportamentului.

- Relațiile afectiv-simpatetice de preferință, de respingere sau de indiferență, care pot stimula sau perturba starea de spirit și randamentul grupului.

Aceste relații interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului față de elevi, față de ceilalți, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului față de el.

5. În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât și subiect al educației. Asupra fiecărui elev se exercită influența grupului, dar în același timp fiecare elev îi influențează pe ceilalți prin acțiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, climatul psihosocial al grupului școlar influențează formarea personalității elevilor sub toate aspectele sale.

6. Asupra grupului acționează atât factori externi cât și factori interni. Aceștia influențează formarea elevilor și coeziunea grupului școlar:

- factorii externi acționează prin intermediul factorilor interni, oferind condițiile de manifestare a acestora și sunt constituiți din:

- stilul de conducere al învățătorului/dirigintei care trebuie să fie de tip democratic;

- normele după care se conduce grupul (trebuie să formulate împreună cu elevii pe baza regulamentului școlar și nu impuse de învățător/diriginte);

- rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului;

- factorii interni sunt:

- de natură socio-afectivă: interesul, atracția și mândria fiecăruia de a face parte din grup;

- de natură socio-cooperatori, manifestați în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului și în stilul de conducere.

7. Dinamica clasei de elevi ca grup socio-educativ este asigurată de propunerea și realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activități cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere și bucurie, îi mobilizează să coopereze și să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea și dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebește de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintonalitatea grupului de elevi.

(2) SPECIFICUL PROCESULUI DE CONSILIERE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE (CLIMATUL EDUCAȚIONAL, ORGANIZAREA CLASEI, COEZIUNEA ȘI SINTONALITATEA CLASEI). STEREOTIPIZAREA CLASEI DE ELEVII DE CĂTRE ÎNVĂȚĂTOR. IDENTIFICAREA CERINȚELOR EDUCAȚIONALE SPECIALE LA ELEVII DIN CLASĂ

Colectivul de elevi – clasă de elevi: pluritate de sensuri științifice și aplicative

După D. Manea (2019), managementul clasei de elevi semnifică realizarea de către cadrul didactic a tuturor funcțiilor manageriale consacrate, atât pe dimensiunea curriculară, cât și pe dimensiunea interpersonală. Iar în sens restrâns, se raportează la realizarea funcției manageriale de conducere operațională, adică la utilizarea concretă și coordonarea (la nivel formal și informal) a resurselor umane și non-umane (materiale, informaționale, de timp etc.), în vederea obținerii rezultatelor scontate. În practica educațională, nu de puține ori, realizarea managementului clasei este sinonimă cu percepția acțiunii de creare a unui mediu pozitiv de învățare în sensul ergonomiei spațiului fizic și a sintonalității colectivului de elevi.

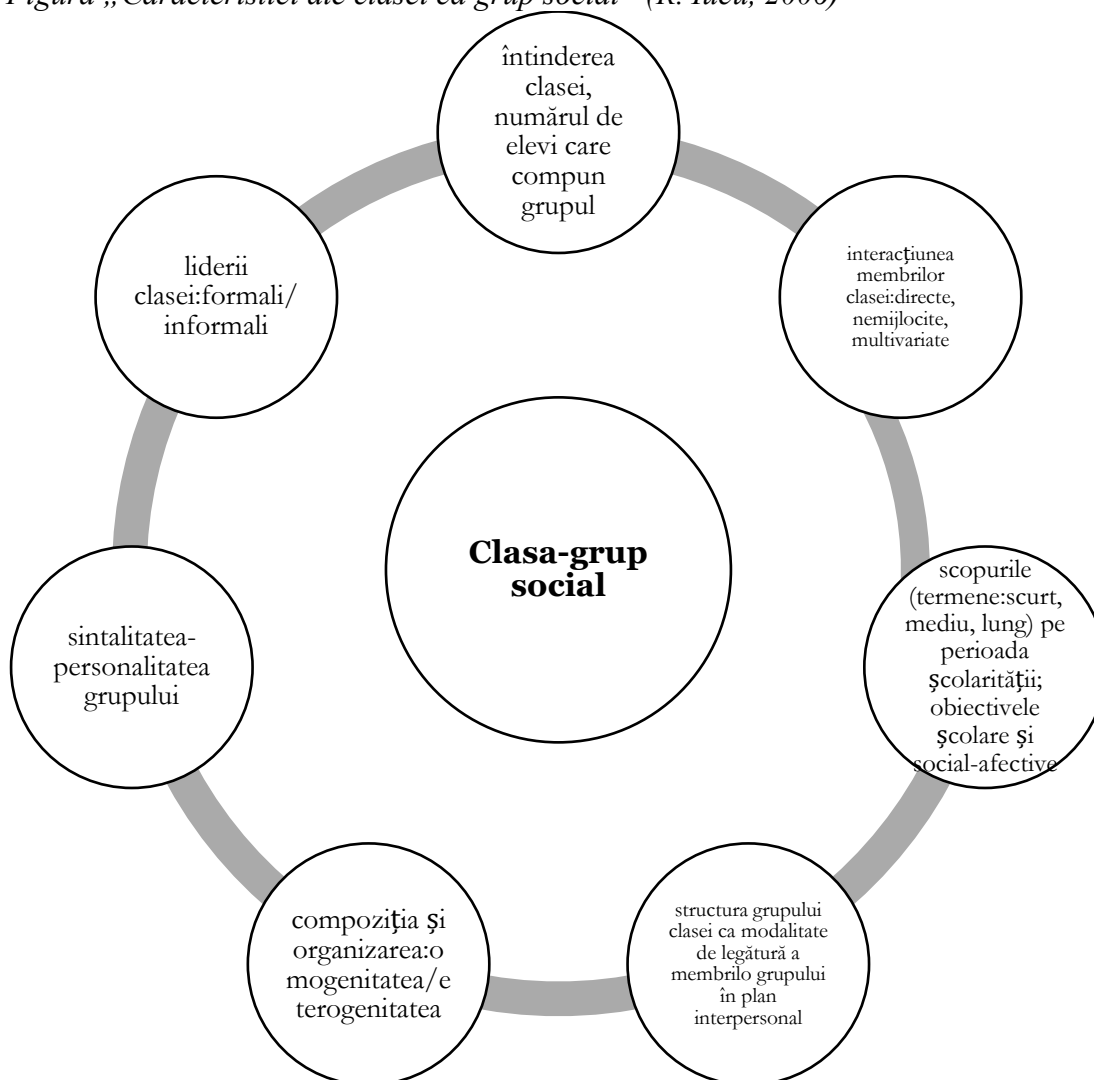
De rând cu pluralitatea de sensuri privind **noțiunea clasă de elevi**, în științele educației se distinge și unul pedagogic – colectiv de elevi, care presupune reuniunea copiilor într-o unitate microsocioală în vederea desfășurării activității instructiv-educative, aflat la un nivel înalt de formare și coeziune, menționează I. Nicola [21, p. 266].

Literatura de specialitate consemnează colectivul de elevi ca o totalitate sau un sistem social, ca grup de persoane, reunite cu scopul desfășurării activității educaționale. Cercetările din ultimii ani, întreprinse asupra colectivului de elevi de pe pozițiile pedagogiei, sociologiei, psihologiei sociale, psihologiei vârștelor, au condus la cunoașterea mai profundă a fenomenelor ce țin de activitatea acestuia, devenirea și formarea lui, dirijarea lui și, implicit, au determinat redefinirea noțiunii nominalizate [5, 6, 17, 18, 21, 28]. Cercetătorul I. Nicola menționează că în acest fel s-a ajuns la un consens asupra definirii colectivului de elevi prin analogie cu grupul social [21, p.167].

De aici, o primă definiție: **colectivul de elevi** este un grup social la un grad înalt de dezvoltare, unit printr-o activitate comună cu caracter instructiv-educativ, o variantă a grupului

social. Colectivul de elevi, după L. Cuznețov și C. Calarași (2008, p. 21) evidențiază unele **particularități specifice colectivului de elevi** prin analogie cu grupul social (L. Froyen, Iverson, J. Jude, И. Подласый ș.a.): structura, coeziunea, dinamica și scopurile specifice ce țin de instruire și educație, detaliate în capitolul anterior (cu detalii în figura de mai jos) [9, p. 267]:

Figura „Caracteristici ale clasei ca grup social” (R. Iucu, 2006)



Din perspectiva abordată de C. F. Pop (2016), cu referire la particularitățile clasei de elevi – grup socio-educational, se dezvoltă unele **generalizări caracteristice colectivului de elevi**:

1. Mărimea colectivului de elevi (între 10-15 și 40-45 de elevi) iar în ceea ce privește o eficiență crescută a actului educațional, vizează identificarea mărimii optime a clasei de elevi din considerentul, că în cazul în care colectivul de elevi este prea mare, crește tendința de subdiviziune, iar în cazul în care acesta este prea mic, crește tendința de subiectivizare a membrilor clasei de elevi. La toate acestea se mai adaugă presiuni specifice managementului educațional constând în probleme de natură economică sau în dificultatea de a constitui clase peste un anumit număr de elevi în zonele izolate.

2. Relațiile dintre membrii colectivului de elevi sunt directe, de tipul față-n față, de natură afectivă, pozitivă și negativă. Acest tip de relații este specific grupurilor primare și se deosebesc de relațiile funcționale specifice grupului secundar cum ar fi elevii dintr-o școală. De aceea grupul așa cum este el reprezentat de clasa de elevi are o influență majoră în crearea de legături puternice și dezvoltarea unor mecanisme de colaborare și lucru în echipă.

3. Clasa de elevi este un grup angajat în activități educaționale având scopuri și obiective specifice, de învățare, formare și dezvoltare. Ele sunt cele care deosebesc grupul reprezentat de clasa de elevi de celelalte grupuri primare. Trebuie făcute deosebiri între scopurile colectivului de elevi în ansamblu (comune) care ar trebui să urmărească eficiența și evoluția grupului, de cele de

subgrup care se pot referi la activități comune, de genul cercurilor și de cele individuale care în general se referă la cariera personală a fiecăruia.

4. Coeziunea grupală - rezultată a concentrării tuturor forțelor ce acționează asupra membrilor săi pentru a se menține în cadrul grupului. Aceasta este printre cele mai importante variabile de grup. Coeziunea se poate realiza în mod direct, prin efort individual și de grup, a căror rezultat se poate observa prin constituirea unor credințe, norme, reguli, simboluri, ritualuri specifice fiecărei clase. Acestea sunt parte componentă a simbolurilor școlii, dar cuprind elemente de originalitate specifice fiecărei clase de elevi în parte. De asemenea un element important al evoluției coeziunii grupale îl constituie apariția inconștientului colectiv comun populat cu diferite credințe, atitudini, opinii specifice fiecărei clase. Astfel se formează o conștiință comună de grup, și o personalitate a acestuia prin care se păstrează unitatea valorică a grupului și în care fiecare membru ar trebui să se regăsească.

5. Structura de grup - sinteza dintre personalitatea fiecărui membru al grupului și indicatorii de mărime, scopuri, interacțiune. Datorită acestor interacțiuni dintre personalitate fiecăruia, elevi sau profesori, și grup ca ansamblu se realizează forme concrete fixe specifice fiecărui grup. Aceste structuri depind de contextul în care se manifestă și de aceea ele pot fi divizate în: structura de sarcină, de comunicare, de conducere și socio-afectivă, fiecare tip putând diferi de la caz la caz în cadrul aceluiași grup.

6. Dinamica clasei de elevi care este dată de forțele ce acționează în interiorul grupului face din dinamica grupului studiul sistematic și experimental al structurii și proceselor ce se petrec în grup și determină relațiile acestuia cu exteriorul.

7. Autonomia și dependența membrilor grupului de totalitatea numită grup, reprezintă reperele prin care putem să identificăm coeziunea grupului, căci un grup care a dezvoltat o dependență a membrilor grupului față de totalitatea sa este un grup cu o bună coeziune internă. Dar dependența membrilor grupului de totalitatea sa nu trebuie să fie un scop în sine căci datorită acesteia se poate ajunge la inerție, non-implicare, lipsa de decizie și în situații limită la intoleranță față de persoanele externe grupului. În ceea ce privește autonomia aceasta are un efect de dispersie a grupului, dar membrii care au o anumită autonomie sunt în general hotărâți, se implică în deciziile ce privesc grupul, doresc să își promoveze ideile proprii, ajută la dezvoltarea grupului mai ales în ceea ce privește planul ideatic. De aceea nici una dintre atitudini nu este bună în sine ci în cadrul clasei de elevi trebuie identificat un echilibru între autonomie și dependență astfel încât grupul să se dezvolte ca un tot pe baza ideilor individuale. (E. Stan, 2003)

8. Conformismul și nonconformismul membrilor grupului exprimă într-o anumită măsură și gradul de menținere a coeziunii și a specificității grupului sau gradul de schimbare, chiar de disoluție a grupului. Ca și în celelalte cazuri este important ca personalitatea fiecăruia să se poată manifesta în interiorul grupului, iar aceasta să nu fie catalogată ca formă de inadaptare și folosită spre evoluția grupului. Astfel este important ca nonconformismul să nu fie privit ca sursă de disoluție a grupului și prin aceasta un elev să fie marginalizat, ci dimpotrivă să se dezvolte latura benefică reprezentată de originalitate și noutate. Conformismul chiar dacă pare a fi sursa coeziunii, poate fi mai periculos decât nonconformismul, căci un astfel de grup poate fi lipsit de personalitate, se supune foarte ușor unui lider și își atinge cu dificultate obiectivele.

9. Permeabilitatea sau impermeabilitatea grupului este reprezentată de posibilitatea de a permite sau nu pătrunderea în interiorul grupului a ideilor, scopurilor, obiectivelor sau persoanelor noi. Permeabilitate în majoritatea cazurilor este pozitivă căci dacă grupul este permeabil el permite pătrunderea unor schimbări pozitive și a ideilor noi, mai ales dacă grupul este bine cristalizat și își urmărește propriile obiective. Dar depășirea unui anumit grad de cristalizare poate transforma grupul și acesta devine impermeabil la schimbare și perfecționare.

10. Stabilitatea sau instabilitatea grupului este menținută printr-un echilibru interior în care trebuie să se regăsească toate valorile. Clasa de elevi are nevoie de o anumită stabilitate pentru a se menține și a evolua dar și de o anumită mobilitate care să permită transformarea, înnoirea, învigorarea.

Formarea și educarea grupului școlar ca grup social și colectiv de elevi pornește de la cunoașterea (E. Stan, 2003):

◆ Structurii clasei de elevi - organizarea internă, modelul comportamental și continua adaptare a modelului la cerințe în funcție de natura grupului concret. Organizarea clasei de elevi poate fi privită din trei perspective: structurală, funcțională și procesuală. Din punct de vedere structural clasa de elevi este reprezentată de ansamblul rol-status-urilor formale și informale cristalizate, ca urmare a activității desfășurate. Cele mai importante funcții ale clasei de elevi sunt cele de învățare, socializare, integrare a elevilor în colectiv, în grup.

◆ Sarcinile clasei de elevi - ieste de natură educațională, de formare inițială și continuă a subiecților educaționali și are caracteristicile sale cu privire la obiectivele anticipate, la conținuturile selectate și transmise, la învățarea propriu-zisă, la rezultatele învățării în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale educaților. Activitatea educațională generează rol-status-urile membrilor grupului ca și dinamica acestora:

- statusul se structurează treptat ca un ansamblu de cerințe, de dispoziții oficiale care reglementează poziția socială a fiecărui membru al grupului.

- rolul se conturează treptat ca totalitatea conduitelor realizate din perspectiva unui anumit status.

Dacă statutul a mai fost definit ca ansamblul drepturilor și îndatoririlor asociate unei poziții sociale, rolul este considerat actualizarea cerințelor status-ului, interiorizarea cerințelor acestuia (E. Stan, 2003).

Grupul școlar este din punct de vedere al structurii sale un grup omogen, din punct de vedere al vârstei, al scopurilor, intereselor fundamentale și aspirațiilor. Dacă în raport cu alte tipuri de grupuri clasa de elevi este predominant omogenă în raport cu activitatea internă s-a formulat problema care dintre tipurile de grupe este mai eficient în lucrul pe grupe - grupul omogen sau eterogen. **Structura de sarcină, de activitate educațională determinată de interacțiunea rol-statusurilor în clasa de elevi determină structura formală a colectivului de elevi.** Structura informală este dată de relațiile afective stabilite spontan și natural între membrii grupului, într-un cadru social concret. Aceste relații pot fi: de simpatie, de antipatie, de indiferență. Relațiile afective ale unui elev față de ceilalți alcătuiesc expansiunea sa socială. Relațiile afective ale colectivului față de fiecare membru al său constituie incluziunea socială. Structura informală a grupului este dată de corelarea dintre cele două dimensiuni. În relațiile intergrupale două sunt conceptele fundamentale care interesează structura clasei de elevi: categorizarea socială, identitatea socială

◆ Cunoașterea colectivului de elevi. Structura dimensională a managementului clasei de elevi. În planul real, al existenței grupului – inclusiv al clasei de elevi structurile și procesele de grup se obiectivează în fenomene de grup. Fenomenele de grup au fost clasificate de psihosociologi în: 1. stilul de conducere-leadership 2. climatul psihosocial al grupului 3. moralul grupului 4. coeziunea 5. conformismul și devianța 6. conflictele intergrupale.

Literatura de specialitate (D. Ciama, A. Cosmovici, A. Neculau, A. Mihai, I. Nicola, E. Stan) susține că formarea și educarea grupului școlar ca grup social și colectiv de elevi reiese din perspectiva grupului școlar viabil, eficient, o comuniune funcțională, în care fenomenele psihosociale se manifestă și se consolidează în cadrul lui prin fluidități și interacțiune, în contextul unei continue modificări și transformări calitative. Această dinamică cunoaște trei etape interdependente: a grupului neomogen; a încheșării nucleului managerial; a grupului școlar încheșat, omogen, unitar.

Din perspectiva cercetătorului I. Nicola (1996, p. 267) unde colectivul de elevi este un grup social la un grad înalt de dezvoltare, unit printr-o activitate comună cu caracter instructiv-educativ, o variantă a grupului social și a abordărilor V. Seligman, I. Nicola, U. Șchiopu, I. Jude, И. Подласый, Н. Щуркова ș.a. care stabilesc că, dinamica colectivului de elevi este de natură ondulatorie ce îmbracă forme concrete de manifestare specifică fiecărui grup școlar se delimitează etapele devenirii colectivului de elevi (apud, L. Cuznețova. C. Calarași, 2008)

Literatura de specialitate elucidează **trei etape de bază în devenirea colectivului de elevi**, pe care trebuie să le cunoască dirigintele pentru a ghida acest proces complex [1, 6, 8, 9, 11, 12,

17]: inițială, constituirii și închegării structurii socioafective a colectivului de elevi, coeziune și sintonitate.

Prima etapă, numită inițială, se consideră perioada de studiere, cunoaștere interpersonală. În această etapă membrii colectivului, mai precis ai clasei, sunt preocupați de cunoașterea partenerilor/colegilor săi. Actul educativ dirijat de profesor este unul orientat spre organizarea variatelor activități cu scop de determinare a posibilităților, aptitudinilor, comportamentelor elevilor clasei și explicare a rolurilor/responsabilităților fiecărui membru al colectivului, ceea ce va asigura treptat formarea propriei imagini și imaginii colectivului dat.

Din perspectiva dată (I. Racu, 2014) cadrul didactic (de o potrivă cu psihologul școlar) are la dispoziție:

- metode de studiere și de cunoaștere a grupurilor școlare ca grupuri sociale: testul sociometric, psihodrama, sociodrama, sociomatricea, organigrame, experimental psihosocial, observația psihosocială, chestionarul pentru aprecierea obiectivă a personalității;
- factorii psihoeducativi, care sprijină formarea grupului școlar: familia, instituții extrașcolare, mass – media etc. și toți cei care prin integrarea obiectivelor (preocupările) lor și o dimensiune educativă vor integra în activitatea social - utilă absolvenții școlii;
- metodele și formele educaționale care trebuie să folosească atât la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului, cât și ale aspirațiilor individuale ale membrilor săi. Ele trebuie să se adapteze atât particularităților de vârstă ale elevilor din grup, cât și la particularitățile lor individuale, asigurându-le o tratare individuală și diferențiată.

Cunoașterea aspectelor legate de structura dinamică a grupului de elevi, modul de manifestare a autorității de către liderii formali sau informal, influențele dintre membrii și efectele acestora asupra coeziunii grupului, a comportamentului său final este hotărâtoare în procesul instructiv-educativ. Obținerea de rezultate bune este condiționată nu numai de factori de natura psihologica, ci și socială, unele probleme, cum ar fi conducerea, controlul, disciplina clasei găsindu-și rezolvarea mai degrabă prin cunoașterea și stăpânirea fenomenelor de natură socială și aplicarea metodelor de grup.

Astfel, **etapa a doua**, numită în literatura de specialitate (M. Carcea, R. Iucu, A. Mihai, I. Nicola) etapa constituirii și închegării structurii socioafective a colectivului de elevi se caracterizează prin consolidarea structurilor: socioafectivă, de conducere, de comunicare, formală, nonformală etc. Pe parcursul acestei etape au loc restructurări continue în planul socioafectiv al clasei, respectiv în relațiile interpersonale, între structura vizată și membrii colectivului.

Socializarea realizată în clasa de elevi constituie o sursă de activare și conduce la atingerea unor performanțe superioare. Profesorul poate interveni permanent asupra instituirii și evoluției relațiilor dintre elevi, în sensul întăririi coeziunii, cu efecte pozitive asupra fiecăruia. Importanța organizării clasei de elevi justifică deplasarea preocupărilor de la instrucția și educația centrată pe individ, la instrucția și educația centrată pe grup, deoarece personalitatea este un produs al contactului și comunicării sociale.

În cadrul clasei se produc schimburi de mesaje de la un elev la altul, se impun norme privitoare la activitatea și preocupărilor lor comune, se stabilesc relații funcționale și afectiv-emoționale în raport cu natura sarcinii de îndeplinit. Ca urmare a interacțiunilor se formează cu timpul anumite modele de comunicare, se creează situații dintre cele mai diverse: competitive, aversive sau imitative. În funcție de tipul relațiilor stabilite ne putem da seama dacă grupul este constituit după criterii afective, preferențiale, dacă în interiorul lui există un climat calm de simpatie reciprocă între membrii sau, dimpotrivă, există relații conflictuale, tensionate.

În grupurile unde predomină primul tip de relații - de colaborare, cu caracter mobilizator rezultatele sunt superioare față de cele în care predomină relațiile conflictuale. Cunoașterea acestora facilitează procesul dirijării, prin măsuri adecvate, a influenței educative.

Fenomenul relațional care caracterizează realitatea socială a grupului - clasă de elevi se rasfrânge asupra fiecărui membru, determinându-i performanțele, comportamentul, judecățile și opiniile. Cunoașterea, comunicarea, intimitatea dintre indivizi favorizează stabilirea unor interacțiuni care pot amplifica, prin cooperare, forța lor creativă, le poate modifica viața afectivă

și atitudinile. Relațiile interpersonale dintre elevi au o influență directă asupra formării și dezvoltării personalității fiecăruia (Willem Doise: *L'explication en psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1982, p. 187). [apud, 1, p. 126] Elevii lucrează împreună în timpul rezolvării sarcinilor, schimbă între ei impresii și opinii, dau dovadă de anumite trăsături de caracter. Orice tip de raport interindividual are, în cele din urmă, un puternic efect educativ.

Activitatea în grup facilitează efectuarea sarcinii, deoarece în cadrul grupului se vehiculează și se pune în valoare o cantitate de informații mai mare decât cea a oricărui dintre membrii săi. O serie de autori, precum Doise, Mugny, Perret-Clermont au subliniat rolul pozitiv al interacțiunii sociale în dezvoltarea unor operații cognitive individuale. În dezvoltarea abilităților și competențelor cognitive ale unui individ intervin factori ce țin de caracteristicile sale bio-psihice, dar și de condițiile sociale, fapt pentru care este necesară integrarea condiționărilor sociale în studiul inteligenței și al dezvoltării sale (Jean-Marc Monteil, 1997). [apud, 7, p. 89]

Clasa de elevi este locul unde se realizează afirmarea de sine, antagonismele, rivalitatea, competiția și cooperarea. Performanțele în realizarea unei sarcini sunt mai stimulate de cooperare, decât de competiție, susține Monteil invocând cercetările lui Workie, Brown și Abrams. În timp ce competiția conduce adeseori la antagonisme, ostilități, reprezentări negative ale celuilalt, cooperarea are un efect pozitiv în ce privește unele dimensiuni ale comportamentului: strategiile de raționament, motivația, percepția celuilalt, etc. [apud, 11, p.89]

Surprinderea și relevarea particularităților structurale, punerea în evidență a fenomenelor sociale ce au loc în grupul clasa de elevi ajută la descoperirea unor modalități raționale de intervenție, îndreptată spre optimizarea relațiilor interpersonale și constituirea unui climat psihosocial favorabil bunei desfășurări a activității didactice. Dinamizarea și multiplicarea relațiilor interpersonale pozitive, conceperea și organizarea unor activități care să intensifice participarea elevilor la declanșarea unor astfel de relații cu colegii, contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Nu se pot obține rezultate superioare în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea de relații cu ceilalți. De aceea, a preda înseamnă și a acționa asupra conduitelor sociale ale elevilor, după cum afirmă Monteil, dar acest lucru nu este posibil în lipsa unor repere pe care doar abordarea sociologică a grupului de elevi ni le oferă. [ibidem, pp. 90-91]

Multe din reușitele sau nereușitele școlare ale elevului depind de caracteristicile devenirii sale ca elev. A deveni elev presupune asimilarea de către elev a două tipuri de competențe (E. Stan, 2004):

- competențe academice, reprezentate de capacitățile intelectuale (asociate cu disponibilitățile afectiv-motivationale), pe care copilul le activează în procesul de învățare școlară;
- competențe sociale, reprezentate de capacitățile copilului de a descoperi și valoriza, în interesul adaptării sale, normele și regulile vieții școlare, altfel spus cultura școlii – vizibilă sau ascunsă.

Specific acestei etape îi sunt:

- condițiile de formare și educare a clasei de elevi ca grup social care necesită o respectare:
 - asigurarea unui regim de viață și activitate rațional, dinamic și adecvat fiecărei etape de dezvoltare a grupului;
 - stabilirea unor interese și obiective comune și individuale, ca și a unor relații sociale și interpersonale valoroase, în concordanță cu exigențele societății democratice, acceptate și conștientizate de membrii grupului școlar;
 - stabilirea unor perspective mai apropiate și mai îndepărtate, în strânsă legături cu obiectivele comune și individuale, care să dinamizeze viața și activitatea grupului și membrilor săi spre o dezvoltare calitativ superioară continuă;
 - realizarea unui stil de viață și muncă optimist, capabil să determine elevii să lupte pentru învingerea dificultăților de orice natură ce ar apărea în viața grupului și a lor personală;
 - realizarea unei comportări civilizate, demne, în grup și în relațiile inter-individuale, care să le ofere și capacitățile de a preveni sau de a înlătura eventualele abateri;

- dezvoltarea unor relații democratice în activitatea de conducere a grupului, între grup, membrii săi și cadrele didactice, profesorul diriginte îndeosebi, care să stimuleze cooperarea, ajutorul și respectul reciproc, competiția loială etc. în interesul grupului și al membrilor săi;

▪ cunoașterea problemelor specifice clasei de elevi. Ca membru al unui grup școlar, elevul este supus unui proces de învățare psihosocială realizată în și prin grup. El încorporează în sistemul său de referință valorile promovate de grupul său, se valorizează în și prin grup, contribuie prin acțiunile sale la afirmarea grupului. La rândul său, grupul exercită un control asupra elevului, propunându-i modalități de acțiune și dezvoltare.

M. Deutsch a constatat că, în comparație cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosferă care duce la (apud, R. Iucu, 2006, p. 105): elevi cu un ridicat nivel al anxietății; elevi care se gândesc mai puțin la ei și la munca lor; elevi cu atitudini reprobabile față de colegi; elevi cu un foarte scăzut sentiment de responsabilitate față de ceilalți;

▪ componente principale-performanțe. După T. Parsons (1959): „cognitivă” – învățarea informațiilor, deprinderilor și cadrelor de referință sociale, care duc la realizarea asimilării numeroaselor informații factuale despre lume și componenta „morală” denumită civică, care este responsabilă de apartenența la comunitatea școlară. [apud, 19, pp.127-128]

Prin prisma componentei moral-civice într-o abordare modernă (R. Iucu, 2006) se stabilește, că la fixarea scopurilor și desfășurarea efectivă a procesului instructiv-educativ nu pot fi ignorate influențele de natură socială care, în cele din urmă, se dovedesc a fi determinante. Elevul își desfășoară activitatea și se manifestă într-un grup stabil –clasa - context social, unde își însușește valori, clișee comportamentale, își formează convingeri prin imitație sau preluare conștientă. El se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile și scopurile acestuia, care îi mijlocesc relațiile cu ceilalți în cadrul activității comune. Prestațiile fiecăruia se desfășoară în fața grupului, trezind reacții de aprobare sau critice, prețuirea sau sancțiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament și în formarea imaginii de sine.

Grupul asigură sistemul de referință pentru membrii săi (N. Radu 1974). Tocmai de aceea, cunoașterea construcției sociale a claselor de elevi, a interacțiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale și este esențială în asigurarea reușitei activităților didactice.

Etapa a treia, caracterizată prin coeziune, simțalitate se evidențiază printr-o coerență și coeziune a membrilor săi, responsabilitate și comportament etic stabil.

În acest sens clasa, după (De Visscher, 1996, p. 323) [apud, 1, p. 156] este: o unitate de timp și de loc, un „aici” și „acum”; o semnificație, o rațiune de a fi și de a rămâne împreună; o soartă relativ comună; posibilitatea percepției și a reprezentării fiecărui membru de către ceilalți; o „entitativitate” rezonabilă, grupalitate percepută; posibilitatea de realizare a unui proces interactiv efectiv; o durată suficientă pentru ca un eventual proces de instituționalizare să fie declanșat.

Prin prisma dată clasa școlară are următoarele trăsături (Ș. Iosifescu (2001), pp. 285-286):

a) interacțiunea față-în-față;

b) structuri ce-i conferă stabilitate (în cadrul interacțiunii, se dezvoltă norme ce modelează comportamentele și le fac previzibile);

c) atingerea anumitor scopuri;

d) membrii clasei se percep pe ei înșiși ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenențe. Multiplicarea relațiilor dintre persoane generează un tip de psihologie numită „psihologie de grup” sau „psihologie colectivă”. În cadrul grupului, compararea cu ceilalți poate schimba „montajul individual”, concepția despre sine.

După N. Visan (2018) colectivul de elevi - unitate microsocioală de sine stătătoare, ca un câmp social microstructural, în cadrul căreia fiecare membru ocupă o anumită poziție în funcție de care se stabilesc o multitudine de relații cu ceilalți imprimând față de mediul social în care se află și la care se raportează.

Autoarea susține că, plecând de la caracteristicile generale ale colectivului de elevi – colectivul nu este o societate în miniatură, colectivele nu sunt identice unele cu altele, cunoașterea personalităților membrilor ce îl compun, se deduce că, pentru descrierea fenomenelor sociale, de

grup nu putem apela la conceptul de personalitate (utilizat pentru descrierea fenomenelor psihice individuale) ci la acela de sintalitate (utilizat pentru descrierea particularităților care circumscriu specificitatea unui colectiv concret de elevi). Astfel, sintalitatea desemnează totalitatea trăsăturilor ce caracterizează un colectiv concret privit ca un tot întreg, rezultând din conținutul concret și modul în care se manifestă diferite trăsături de grup.

Din considerentul, că pentru cunoașterea personalităților membrilor ce compun colectivului de elevi și pentru descrierea fenomenelor sociale, de grup, învățătorul – diriginte va apela la conceptul de sintalitate, utilizat pentru descrierea particularităților care circumscriu specificitatea unui colectiv concret de elevi.

Așadar, după cum am menționat anterior, complexitatea procesului educațional realizat de diriginte se manifestă printr-o multitudine de acțiuni cu caracter formativ, orientate în două direcții interdependente: formarea personalității elevului și formarea colectivului de elevi. Ambele direcții interrelaționează, influențându-se reciproc, însă gradul de coerență, calitatea lor se află în competența și capacitatea dirigintelui de a conduce actul educativ.

Pentru a forma și dezvolta la elevi statutul „elev” prin asimilarea competențelor academice și sociale, este nevoie ca învățătorii să posede modele pedagogice de formare a clasei de elevi ca grup social educativ. Aceste modele vor viza finalități axate pe performanța școlară, care este așteptată de elevi în școala elementară: „cognitivă” – învățarea informațiilor, deprinderilor și cadrelor de referință sociale, care duc la realizarea asimilării numeroaselor informații factuale despre lume și componenta „morală” denumită civică, care este responsabilă de apartenența la comunitatea școlară.

Din aceste abordări se evidențiază în prim plan ideea că atragerea și integrarea tuturor elevilor în viața și activitatea grupului asigură coeziunea acestuia. Coeziunea - gradul de unitate și integrare a colectivului școlar prin factorii săi de menținere a coeziunii în grup: utilizarea tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau competiție) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor.

Climatul educațional în clasa de elevi: clasă-grup social; relațiile învățător-elev asupra climatului clasei; organizarea clasei; coeziunea și sintalitatea clasei

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 insufle 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 și 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 interacțiuni 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 sintalitatea (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) detaliază 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.

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 folositor 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 predomina 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 educator 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).

<i>Caracteristici ale relației învățător -elev Influența ei asupra climatului clasei</i>	
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.</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.</p>

<p>Știe cum să organizeze munca individuală și în colectiv.</p> <p>Cunoaște elevii sub mai multe aspecte și îi tratează individual.</p> <p>Stabilește cu elevii relații dinamice, în funcție de vârsta copilului, nivelul de dezvoltare și situațiile concrete în care se desfășoară activitatea educativă.</p> <p>Este adeptul relațiilor de apropiere, principiale.</p> <p>Tinde să sporească continuu independența, inițiativa și creativitatea elevilor.</p> <p>Cooperează cu elevii, asigură relații de parteneriat.</p> <p>Încurajează manifestarea spontaneității.</p> <p>Promovează egalitatea șanselor educaționale.</p> <p>Nu subminează demnitatea și încrederea în sine a elevilor.</p> <p>Nu stârnește teamă, ci impune stimă.</p> <p>Stimulează elevii să fie buni cetățeni, îi încurajează să se implice în viața comunității.</p>	<p>Nu cunoaște particularitățile individuale ale elevilor.</p> <p>Acordă prioritate relațiilor personale cu unii elevi, neglijându-le pe cele oficiale.</p> <p>Este adeptul liberalismului pedagogic, neagă orice intervenție autoritară a sa.</p> <p>Promovează relațiile de dirijare și ordine, pe severitate și admonestarea elevilor.</p> <p>Stimulează supunerea necondiționată.</p> <p>Insistă pe respectarea docilă, pasivă a cerințelor, a indicațiilor sale.</p> <p>Blochează exprimarea liberă a opiniilor, insistă asupra memorării textelor, a conținuturilor, a rolurilor repartizate de el.</p> <p>Stimulează sentimentul de repulsie și etichetare între elevi.</p> <p>Subminează demnitatea și încrederea în sine a elevilor.</p> <p>Stârnește teama, neliniștea.</p> <p>Stimulează relațiile de conflict dintre elevi.</p> <p>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 nuancează 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; relatii in plan vertical;
- relațiile elevi-elevi; relatii in plan orizontal.

Relatiile dintre elevi

În interiorul clasei de elevi realitiile sunt foarte complexe si...uneori complicate. Iata o clasificare a tipurilor de relatii:

1.Relatii interpersonale (de intercunoastere, de intercomunicare, socio-afective)

Aici interacțiunile din interiorul unui grup pot fi de mai multe tipuri:

- relații de cooperare – elevii colaborează pentru atingereaunui obiectiv comun;
- relații de competiție – individul sau subgrupurile rivalizeazăcu 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 relatii produc schimbari si la nivelul fiecarui 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 relatiilor

2. Relatiile dintre grupurile de elevi

- grupuri de aparteneta
- grupuri de lucru
- grupuri de referinta.

Elevii manifestă tendința de a evalua sistematic propriul grup mai favorabil decât pe cel exterior. Astfel observam:

- **Atitudinea tip „Soarta comuna”** - 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 competitie, 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 închegare 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 informal; însărcinările le încredințează prin intermediul lor; tind 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 structuri 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 atît de educator, cît și de colectiv.

În fiecare clasa 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 ignorant 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 alfel 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 relațională" 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, dezbinată 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 concordanței dintre personalitatea elevului și cerințele instituției școlare”

Cauzele cele mai frecvente, spun profesorii, sunt lipsa de motivație și nivelul scăzut de aspirație.

Profesorul da feedback frecvent elevilor săi. Atunci când acest feedback 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** constată că nu pot face față unui sistem educativ obligatoriu, rigid și formal în cerințe, în cele din urmă, îl abandonează.

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.

Iată câteva **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 încorpora 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**.

Sinalitatea, concept de descriere a particularităților care circumscriu specificitatea unui colectiv concret de elevi

Andreescu, M., Apetroae, C., Apopei, A., (2014) susțin că prima sferă de atribuții a dirigintei (din cele opt: (2.) educarea elevilor în spirit cooperant, participativ; (3.) urmărirea și sprijinirea succesului la învățatură; (4.) colaborarea cu ceilalți profesori; (5.) colaborarea cu familia; (6.) realizarea unui consens în educația morală a elevilor; (7.) formarea atitudinii față de muncă; (8.) îndrumarea și coordonarea acțiunii de orientare școlară și profesională este (1.) cunoașterea sinalității colectivului și a personalității elevilor.

I. Nicola (1974) apreciază sinalitatea colectivului clasei ca un ansamblu de trăsături ce-l caracterizează, privit ca un tot, ca un întreg care se deosebește de alte colective - sinalitatea, înțeleasă ca personalitate a grupului respectiv. Astfel, autorul susține că, sinalitatea 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 sinalitate 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 sinalitatea 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. Autorul susține că, 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 educațional 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 sintalitatea colectivului unei clase de elevi.

Cu cât educatorul va cunoaște mai bine sintalitatea 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 sunt preluate din modelul comun al școlii primare;
- 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.

Situațiile educative diferă foarte mult sub aspectul gradului și intensității contactelor dintre elevi și diriginte, dintre elevi și elevi. Desigur, raporturile oficiale (formale) au întotdeauna prioritate față de cele pur personale. Oricum, și primele, și relațiile neoficiale, întotdeauna

necesare, sunt de la om la om, personale. Unde realizarea raporturilor oficiale este asigurată, unde dirigintele este cu adevărat diriginte, și elevul cu adevărat elev, acolo își pot face loc și simpatia personală, și prietenia, și sentimentul părintesc, iar climatul psihosocial va fi unul favorabil dezvoltării personalității copilului.

Astfel, un bun diriginte este acela care cunoaște variate căi de studiere a sintonității colectivului clasei sale, având ca atare posibilitatea să-și adapteze munca la diferite circumstanțe, să confere activităților educative de organizare a colectivului flexibilitate și eficiență. În această direcție învățătorul va:

- Studia documentele școlare. Învățătorul completează zilnic catalogul clasei, agendele elevilor, produsele activității lor la lecții, deasemenea împreună cu ceilalți profesori la clasă studiază caracteristica clasei, referințele psihopedagogice ale elevilor, produsele activității lor în afara lecțiilor.

- Colabora cu alți profesori ai clasei. Parteneriatul învățătorului cu ceilalți profesori ai clasei presupune soluționarea următoarelor probleme:

- Studiarea temeinică a sintonității clasei și a particularităților individuale ale fiecărui elev în parte de către toți profesorii ce formează echipa educativă.

- Formularea în comun a obiectivelor fundamentale, în raport cu caracteristicile particulare ale clasei și etapa concretă de formare a ei.

- Acumularea și completarea continuă, prin contribuția tuturor, a unui sistem de informații privind problemele concrete ale elevilor.

- Adaptarea măsurilor educative la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, la sintonitatea colectivului din care ei fac parte.

- Preocuparea pentru realizarea unui mod unitar de tratare a elevilor, formularea cerințelor și exigențelor față de elevi.

- Grijă față de participarea activă a elevilor la lecții, la activitățile extradidactice și extrașcolare, evaluarea și aprecierea ritmică a acestora.

- Evitarea atât a exigențelor, cât și a indulgenței excesive din partea învățătorului sau a unor profesori.

- Evaluarea în comun și aprecierea rezultatelor muncii educative în vederea eficientizării și optimizării acesteia.

Literatura de specialitate (R. Iucu, Ș. Iosifescu, A. Mihai, A. Neculau) sugerează o serie de forme de cooperare între învățătorul clasei și profesorii care predau la aceeași clasă:

- Ședințe ale învățătorului cu colectivul didactic al clasei (cel puțin o dată pe semestru). La ședință se recomandă a pune în discuție principalele probleme ale clasei.

- Informarea curentă. Este o formă operativă de colaborare. Se realizează din inițiativa învățătorului sau a unui profesor, care se confruntă cu probleme în clasa respectivă. Se desfășoară ori de câte ori este nevoie, în funcție de situațiile pedagogice conflictuale ce apar în clasă.

- Interasistențe. Interasistența prevede asistența învățătorului la orele profesorilor care predau în clasa respectivă și a profesorilor (în special, a celor ce întâmpină dificultăți) la activitățile educative în afară de lecții.

N. Visan (2018) menționează că astfel, esența muncii dirigintelui o constituie asigurarea condițiilor de selecționare și unificare în cadrul activității școlii a influențelor pe care le exercită asupra elevilor totalitatea factorilor și relațiilor care alcătuiesc mediul școlar atât de complex, influențe organizate pe linia scopurilor și sarcinilor procesului de instruire și educare în ansamblu.

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

Definiții 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 “oglinza 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)

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. praxiologica, 2. organizatorica, 3. diagnostica și prognostica.

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, pusă în evidență de sistemul de statusuri și roluri;

- Cunoașterea acelor proprietăți ale grupului care sunt definitorii pentru caracterizarea lui în termen de „sintalitate”, analogic celui de personalitate (grup unitar sau dezbinat, grup cooperant 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.

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 țineți 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**nteligență, **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, semințe, 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 dezvoltă 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 vrei 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.

- 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

<i>Practici tradiționale</i>	<i>Practici diferențiate</i>
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,	Se are în vedere implicarea elevilor în procesul

gradele de complexitate sunt diferite dar administrate tuturor, nediferențiat.	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 cu materiale didactice diverse care se folosesc pentru toată clasa în funcție de 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.

Metode de cunoaștere a sintonității colectivului de elevi și a personalității elevilor

N. Visan (2018) susține că pentru cunoașterea sintonității colectivului și a personalității elevilor se apelează la metode și procedee menite să asigure:

- descrierea și rezolvarea particularităților structurale ale colectivului (structura de comunicare, structura formală și informală);

- surprinderea unor aspecte privitoare la ierarhia dintre liderii formali și informali ai colectivului;

- cunoașterea unor aspecte privitoare la ierarhizarea statutelor elevilor în colectiv și a semnificației lor asupra interacțiunii dintre ei și a exercitării diverselor roluri;

- selectarea normelor, valorilor și regulilor care tind să determine viața internă a colectivului;

- aprecieri estimative în legătură cu oscilațiile coeziunii colectivului.

Încununarea acestor aspecte într-o unitate coerentă va oferi imaginea sintonității colectivului.

Din categoria metodelor și procedeele de cunoaștere a sintonității colectivului fac parte: observația psihologică; tehnicile sociometrice, metoda chestionarului, metoda scârilor de opinii și atitudini (scările de apreciere), metoda aprecierii obiective a personalității, metoda experimentului acțional-ameliorativ (ibidem)

I. Nicola, (1974, pp.52-87) inventariază o serie de metode de cunoaștere a colectivului de elevi:

1. Observația psihosocială presupune contactul direct cu realitatea și asigură obținerea de date reale care vor putea fi prelucrate și interpretate. *Observația psihosocială* poate fi o **metodă de sine stătătoare de cunoaștere a sintonității colectivului de elevi** dar și un procedeu în cadrul unor metode mai complexe de cunoaștere sau intervenție psihosocială cum ar fi: experimentul, jocul de rol, brainstormingul. Se remarcă faptul că nu toate fenomenele întâlnite în cadrul colectivului de elevi pot fi surprinse prin intermediul observației. Există anumite fenomene (cele privind structura și dinamica internă a colectivului) ce nu pot fi surprinse cu ajutorul metodei observației. În această situație, utilizarea altor metode devine indispensabilă.

Prin intermediul observației psihosociale, putem să ne concentrăm atenția asupra a **două categorii de situații și fenomene**:

a. prima categorie include totalitatea manifestărilor și reacțiilor colectivului care sunt determinate de interacțiunea membrilor săi;

b. categoria a doua include elemente care țin de comportamentul și atitudinea elevilor, ca membri ai colectivului (manifestări psihosociale). Astfel se surprind datele referitoare la autoritatea și influența liderilor formali, consecințele acestora, comportamentul liderilor informali, etc.

2. Testul sociometric consta în „formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită fiecărui elev să-și exprime simpatiile și antipatiile față de ceilalți colegi ai săi”. Pentru a fi eficient, testul sociometric trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- formularea clară a întrebărilor;

- determinarea unor răspunsuri sincere din partea elevilor;

- întrebările să reflecte preocupările și interesele subiecților testați;

-subiecții să-și exteriorizeze anumite trăiri afective. De exemplu, putem întreba elevii: Cu cine ați prefera să învățați împreună?

În vederea aplicării unui test sociometric, este necesară crearea unei atmosfere favorabile, elevii fiind motivați și conștienți de importanța răspunsurilor date. Importantă este și alegerea momentului aplicării testului, ora de dirigiență fiind cea mai indicată pentru asta.

3. Metoda chestionarului are la bază formularea de întrebări la care subiecții anchetați urmează să răspundă, verbal sau în scris. În utilizarea acestei metode, punctul de plecare îl

reprezintă elaborarea chestionarului. Profesorul diriginte trebuie să-și stabilească foarte clar obiectivele urmărite, înainte de a trece la etapa formulării întrebărilor. Datele colectate cu ajutorul chestionarului oferă dirigintelui posibilitatea de a verifica anumite aprecieri cu privire la elevii săi, pe baza informațiilor colectate de la ei.

În acest sens N. Visan (2018) susține că modul în care sunt formulate și organizate întrebările au rolul de a determina obținerea unor răspunsuri fidele, sincere și complete.

Aria de fenomene pe care la are în vedere metoda dată poate fi delimitată pe baza constatărilor ce au rezultat în urma aplicării celorlalte metode. De ex., dacă dorim să cunoaștem relațiile dintre liderii formali/informali și ceilalți membrii se pot adresa următoarele întrebări:

- Cum sunt apreciați de colectiv cei care dețin funcții de conducere?
- Cum este antrenat colectivul de către conducătorii săi pentru îndeplinirea sarcinilor propuse?
- Dacă îi stimezi, de ce îi stimezi pe liderii colectivului?
- Cum se ocupă cei care dețin funcții de conducere, de creșterea prestigiului colectivului nostru etc.

4. Metoda scărilor de opinii și atitudini (sau scările de apreciere). Această metodă introduce anumite diferențieri în răspunsurile subiecților, funcție de gradul de intensitate cu care-și exprimă opiniile cu privire la fenomenele ce constituie obiectul cunoașterii. Anumiți autori consideră această metodă ca o variantă a metodei chestionarului cu întrebări închise sau precodificate. Deosebirea este aceea că răspunsurile dinainte prevăzute sunt „ordonate asemănător unei game, sub forma ascendentă sau descendentă, în funcție de intensitatea, fermitatea sau numărul de subiecți incluși care ar corespunde opiniei sau aprecierii celui care răspunde” (ibidem, p.81).

După ce au fost formulate întrebările, se indică scala posibilă a răspunsurilor, subiectul optând pentru alegeri aflate în concordanță cu opinia sa. Avantajele utilizării acestei metode sunt:

- permite o analiză rapidă a răspunsurilor și o prelucrare statistică a lor;
- rezultatele obținute după prelucrarea statistică îl ghidează pe diriginte în revizuirea unor opinii cu privire la colectivul de elevi.

În acest sens N. Visan (2018) susține că pentru elevi această metodă se caracterizează prin posibilitatea elevilor de a exprima opiniile sau părerile în legătură cu fenomenele supuse cunoașterii diferențiat sub aspectul intensității. Răspunsurile sunt ordonate sub formă ascendentă sau descendentă în funcție de intensitatea, fermitatea sau numărul de subiecți incluși care ar corespunde opiniei sau aprecierii celui ce răspunde, după exemplul propus mai jos.

<input type="checkbox"/> toți;	<input type="checkbox"/> întotdeauna;	<input type="checkbox"/> sunt total de acord;
<input type="checkbox"/> foarte mulți;	<input type="checkbox"/> destul de des;	<input type="checkbox"/> sunt de acord;
<input type="checkbox"/> mulți;	<input type="checkbox"/> uneori;	<input type="checkbox"/> îmi este indiferent;
<input type="checkbox"/> unii;	<input type="checkbox"/> foarte rar;	<input type="checkbox"/> nu presa unt de acord
<input type="checkbox"/> nici unul	<input type="checkbox"/> niciodată	

Autoarea menționează că, folosirea uneia sau alteia dintre scări are în vedere conținutul întrebării formulate, iar alegerea răspunsului se face prin introducerea semnului „X” în pătrățelul ce se află în fața variației pentru care optează.

5. Metoda aprecierii obiective a personalității elaborată de Gh. Zapan și care urmărește cunoașterea unor trăsături de personalitate. Metoda poate viza toate componentele personalității (aptitudini, inteligență, temperament, caracter). Datele sunt obținute de la elevi prin intermediul aprecierilor pe care sunt solicitați să le facă cu privire la proprii colegi. Ipoteza care se afla la baza metodei este aceea ca aprecierile pe care le fac oamenii asupra altor semeni de-ai lor includ și informații reale despre personalitatea acestora (apud, C. Novac).

Bibliografie:

1. Allport, G. W, Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactic Pedagogică, 1991.
2. Armstrong, M., Cum să fii un manager și mai bun, ediția a VI-a. București: Editura Meteor Press, 2004.
3. Băban, A., Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Editura Psinet, 2003.

4. Bolboceanu, A., Cunoașterea elevului: consiliere și orientare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: IEP Știința, 2007.
5. Bonchiș, E., Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1997.
6. Ceobanu, C., Managementul clasei de elevi // Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 2008.
7. Cosmovici, A., Iacob, L., (coord.) Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1999.
8. Cochinescu, L., Probleme actuale ale psihologiei sociale. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
9. Cristea, S., Managementul organizației școlare. București: EDP RA. 2003.
10. De Visscher P., Dinamica grupurilor restrânse // Psihologie socială. Aspecte contemporane, coord. A. Neculau. Iași: Editura Polirom, 1996, pp. 128 - 231.
11. Dumitru, I. Al., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
12. Druță, M., Cunoașterea elevului București: Editura Aramis, 2004.
13. Iucu, R., Managementul clasei de elevi. Iași: Editura Polirom, 2006.
14. Iosifescu, Ș., Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, Bucuresti: MEC, Institutul de științe ale educației, 2001.
15. Kincher, J., Psihologia pentru copii. București: Editura Erc Press, 2008.
16. Lemeni, G., Miclea, M., Consiliere și orientare. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2004.
17. Mărcușanu, I., Mărcușanu, D., Fundamentele psihologiei. București: Editura Carminis, 2007.
18. Macavei, E., Pedagogie. București: Editura Aramis, 2002.
19. Mihai, A., Adaptarea școlară. Abordare psiho-sociopedagogică în învățământul primar. Sibiu: Editura „Sf. Ierarh Nicolae”, 2010.
20. Neculau, A. (coord.), Dinamica grupului și a echipei. Iași: Editura Polirom, 2007.
21. Nicola, I., Micropedagogia colectivului de elevi. București: EDP, 1974.
22. Niculescu, R.M., Formarea formatorilor. București: Editura All Educațional, 2000.
23. Păun, E., Școala - abordare sociopedagogică. Iași: Editura Polirom, 1999.
24. Radu, I., Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare, București: EDP, 1974.
25. Răduț-Taciu, R., Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003.
26. Roco, M., Creativitatea individuală și de grup. București: Editura Academiei Române, 1979.
27. Salade, D., Independența individului și obiectivele educației. Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
28. Savin, I., Metode educaționale utilizate la ora de dirigenție. Iași: Editura Princeps, 2006.
29. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. Iași. Editura Polirom, 2004.
30. Stan, E., Managementul clasei. București: Editura Aramis, 2006.
31. Stănculescu, E., Teorii sociologice ale educației. Producerea cului și construcția sociologiei. Iași: Editura Polirom, 1996.
32. Țoca, I., Management educațional. Bucureșt: EDP, 2002.
33. Ulrich, C., Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare. București: Editura Corint, 2000.
34. Verza, E., Verza, R., Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate, 2003.
35. Vlăsceanu, M., Organizații și comportament organizațional. Iași. Editura Polirom, 2003.
36. Zlate, M., Cunoașterea și activarea grupurilor școlare. București: Editura Politică, 1982.
37. Zlate, M., Psihologia socială a grupurilor școlare. București. Editura pentru tineret, 1972.
38. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială. București: Editura Polirom, 2004.

WEBOGRAFIE:

- * Andreescu, M., Apetroae, C., Apopei, A., Ghidul profesorului debutant. Iași: Editura Spiru Haret, 2014, disponibil la: <http://www.isjiiasi.ro/documente/RED/proiecte/Ghidul%20profesorului%20debutant.pdf>
- * Carcea, M. I., Cunoașterea psihopedagogică a persoanei. Manual de învățare autonomă instituțional asistată, disponibil la: http://www12.tuiasi.ro/users/58/cun_psihoped_persoanei.pdf
- * Ceobanu, C., Managementul clasei de elevi, p. 255, disponibil la: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/dppd/postuniv/12-13/CeobanuC_ManagClasei.pdf
- * Calaraș, C., Dirigenția: unele aspecte praxiologice cu privire la optimizarea activității și perfecționării competențelor dirigintelui, 2009, Studia Universitatis Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2009, nr.9(29), disponibil la: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/23.P.156-162.pdf>
- * Cuznețov, L., Calaraș, C., Dimensiunea psihopedagogică și optimul educațional al procesului de formare a colectivului de elevi în învățământul preuniversitar, 2008, disponibil la: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/04-p18-30.pdf>
- * Iucu, R., Managementul clasei, 2015, p. 33, disponibil la: <http://scoalaturluianu.info/wp-content/uploads/2015/01/MANAGEMENTUL-CLASEI-Romita-Iucu.pdf>
- * Iuzu, I., Conceptul de mediul școlar și funcția socială a acestuia. Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul №. 1 (3), 2016 Științe Umanistice, disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/147_156_Conceptul%20de%20mediul%20scolar%20si%20functia%20sociala%20a%20acestui.pdf

* Gremalschi, A., Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, 2015, p. 11, 15, disponibil la:

<https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competentelor-Cheie.pdf>

* Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. Programul PHARE Finanțat de UE, 2002, disponibil la:<http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>

* Marinescu, S., Sinalitatea colectivului de elevi. Metode și procedee necesare cunoașterii colectivului de elevi, 2015, disponibil la:

https://www.concursurilecomper.ro/rip/2015/aprilie2015/20-MarinescuSilvia-Sinalitatea_colectivului_de_elevi.pdf

* Manea, D., Abordări praxiologice ale managementului educațional, 2019, disponibil la:

https://www.researchgate.net/publication/334431562_Abordari_praxiologice_ale_managementului_educational

* (2) Metode și tehnici de cunoaștere a grupurilor, disponibil la:

<http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/Metode-si-tehnici-de-cunoaster86.php>

* (3) Modul 3: Managementul colectivului de elevi, priorități și strategii de acțiune în societatea cunoașterii, disponibil la:

file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/Modul_A_cap_3.pdf

* Novac, C., Dezvoltarea personalității umane. Teme de curs, disponibil la:

http://cis01.central.ucv.ro/eurocomp/dezv_pers_umane.pdf

* (1) Particularitățile clasei de elevi ca grup social, disponibil la:

<http://www.creeza.com/didactica/didactica-pedagogie/Particularitatile-clasei-de-e1987.php>

* Pop, C. F., Theoretical aspects of classroom management, 2016, disponibil la:

<https://old.upm.ro/ldmd/LDMD-06/Com/Com%2006%2016.pdf>

* Racu, I., Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică, 2014, disponibil la:

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/426/Dezvoltarea%20conștiinței%20de%20sine%20la%20varsta%20C5%9Fcolara%20mica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

* Păun, E., Sociopedagogie școlară. Importanța cunoașterii clasei de elevi ca grup social, București, 1983, disponibil la:

<https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/importanta-cunoasterii-clasei-de-elevi-ca-grup-social>

* Visan, N., Managementul clasei de elevi: o continuă provocare, 2018, disponibil la:

https://books.google.md/books?id=70ZjDwAAQBAJ&pg=PT18&lpg=PT18&dq=colectiv+de+elevi&source=bl&ots=UEhYES_jsw&sig=ACfU3U2Z17IbPAIWI6x09mVWNxRaOmpgAw&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKewi77r76h8fpAhXGQhUIHVpRDGwQ6AEwA3oECAkQAQ#v=onepage&q=colectiv%20de%20elevi&f=false

STEREOTIPIZAREA CLASEI DE ELEVI DE CĂTRE ÎNVĂȚĂTOR

Formarea colectivului de elevi prin strategii de studiere a sinalității clasei, solicită cadrului didactic cunoașterea diferențierea sintagmelor: diversitate, șanse egale, stereotipuri, prejudecăți, discriminare, detaliate în organizatorul de mai jos cu detalii la <https://www.britishcouncil.ro/sites/default/files/ghid-respecting-diversity.pdf> :

Diversitatea	<ul style="list-style-type: none">▪ înseamnă:<ul style="list-style-type: none">- să acceptăm faptul că oamenii sunt diferiți în privința aspectului exterior și personalității;- diversitatea înseamnă să le recunoaștem și să ne gândim la ele înainte de a lua o decizie;- se bazează pe egalitatea de șanse și include principiile echității dar are un spectru mult mai larg;▪ nu înseamnă:<ul style="list-style-type: none">- simplificarea standardelor;- înlăturarea prejudecăților;- o diversiune menită să abată atenția de la alte probleme importante (de ex calitatea activității);- discriminare pozitivă – înseamnă încurajarea acțiunilor pozitive;- felul în care folosim limbajul și corectitudinea politică , ci cum discutăm deschis și sincer despre diferențele dintre noi pentru a le / ne înțelege mai bine;
Șansele egale	<ul style="list-style-type: none">▪ reprezintă tratarea oamenilor în mod egal, corect, prin înlăturarea barierelor și refacerea echilibrului

Șansele egale și diversitate se caracterizează prin:

- Diversitatea înseamnă a fi diferit și cu toții suntem diferiți din momentul în care nenaștem. Nu avem o opțiune sau puterea de decizie în a fi sau a nu fi diferiți. Acolo unde avem două sau mai multe persoane, avem diversitate.
- Diferențele dintre noi pot fi în

<p>funcție de vârstă, etnie, gen, abilități fizice, naționalitate, orientare sexuală, educație, stare civilă, religie, experiențele de viață pe care le-am trăit și care ne-au influențat.</p> <p>▪Diferențele dintre noi ne dau niște avantaje și caracteristici unice și o perspectivă distinctă asupra vieții. Organizațiile care vor să aibe succes trebuie să recunoască, să accepte și să vadă care sunt avantajele diversității angajaților. Punctul de plecare este recunoașterea atutului pe care îl au și apoi să urmărească beneficiile diversității.</p>	
Stereotipurile	<ul style="list-style-type: none"> ▪reprezintă seturi de trăsături atribuite membrilor unui grup social. Prin aceste trăsături reușim să ne explicăm la scară mică lumea care ne înconjoară. ▪sunt puternic încărcate cu sentimentele atașate lor, sunt fortăreața tradiției noastre și în spatele apărării ei putem continua să ne simțim în siguranță în poziția pe care o ocupăm; ▪ se formează inconștient și sunt instrumentele pe care le avem la îndemână pentru a ne explica ceea ce ne înconjoară, de cele mai multe ori, în astfel de situații, nu ne gândim la efectele negative ale unei gândiri restricționate, care ne limitează opțiunile de a analiza și a înțelege în profunzime realitatea. Scăpăm din vedere că în acest mod nu doar îi afectăm pe cei asupra cărora aplicăm aceste stereotipuri, ci ne îngrădim propria libertate și ne punem singuri piedici în dezvoltarea noastră ca indivizi; ▪pot fi : <ul style="list-style-type: none"> - pozitive, atunci când reușesc în structura lor trăsături valorizate pozitiv la nivel social; - negative, dacă reușesc anumite caracteristici valorizate negativ. În general, indivizii dezvoltă mai puternic stereotipuri negative referitoare la alte grupuri decât la cele din care el face parte; -colective din punct de vedere al originii, deși sunt împărțite de fiecare individ în parte, ele tind să devină „crențe împărțite normativ, consistente cu valorile și ideologiile grupului de care aparține persoana” - rezistente la schimbare, chiar și atunci când realitatea furnizează dovezi contrare conținutului lor; - nu constituie niște scheme rigide care sunt activate indiferent de situația în care se află individual;
Prejudecata	<ul style="list-style-type: none"> ▪este o părere, o idee preconcepută (și adesea eronată) pe care și-o face cineva asupra unui lucru, adoptată, de obicei, fără cunoașterea directă a faptelor. ▪are la bază stereotipizarea, este universală și rigidă și poate fi un gând, o concepție manifestată prin discriminare; ▪reprezintă o atitudine individuală sau colectivă legată de o persoană sau un grup de persoane. Este o judecată care nu are o justificare rațională, de cele mai multe ori eronată și peiorativă, adoptată fără cunoașterea directă a faptelor. Are la bază termenul de stereotip, pe care îl include; ▪este componenta de cunoaștere a atitudinilor individuale și colective față de alți indivizi și grupuri sociale. Stereotipurile și prejudecățile le au asupra dezvoltării normale a personalității umane, atât din punct de vedere intelectual, cât și social. Dezvoltarea intelectuală a unei persoane care refuză contactul cu culturi diferite va fi evident una mai limitată decât cea a unei persoane ce interacționează frecvent cu oameni și cu valori culturale cât mai diferite de a sa. De asemenea, dezvoltarea socială a unei persoane ce refuză contactul cu indivizi ce provin din culturi diferite de a sa va fi limitată, deoarece orizontul relațiilor sale sociale și inter-umane va fi unul redus.
Discriminarea	<ul style="list-style-type: none"> ▪vizualizează orice deosebire, excludere, restricție sau preferință pe baza criteriilor rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, vârstă, handicap, boala cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenența la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.

Din perspectiva dată, cadrul didactic în vederea formării colectivului de elevi, prin strategii de studiere a similitudinii clasei, va aborda un **model de menținere/formare a coeziunii în grup – clasă** (caracteristică a clasei ca grup social - educativ de particularizare și individualizare a

grupului) prin exploararea problemelor de ordin afectiv ale elevilor: a-i ajuta pe elevi să se deschidă față de sine prin conturarea unei imagini clare și obiective despre ei înșiși prin 2 etape:

1. unde fiecare elev va fi capabil să se întrebe „Și acum că am văzut cine suntem cu adevărat, ce e de făcut?”,

2. de devenire a elevului în statut de „elev” cu scopul de asimilarea de către elev a două tipuri de competențe:

- academice, reprezentate de capacitatile intelectuale (asociate cu disponibilitățile afectiv-motivationale), pe care copilul le activează în procesul de învățare școlară ;

- sociale, reprezentate de capacitățile copilului de a descoperi și valoriza, în interesul adaptării sale, normele și regulile vieții școlare.

Palierul 1 abordat de învățător: EDUCAREA SPIRITULUI DE ECHIPĂ ȘI REALIZAREA ROLURILOR/ TREBUIŢE ÎNTR-UN GRUP

În activitatea profesională personală se observă nu de puține ori că învățătorul este preocupat cu precădere de un elev în parte și acordă puțină atenție grupului din care acesta face parte, a influenței pe care o exercită asupra fiecăruia din membrii săi.

Studiile întreprinse de cercetători din domeniul sociologiei, sociometriei, psihologiei sociale atrag atenția însă asupra importanței aspectelor și caracteristicilor activității de grup, relevând impactul pe care îl au asupra formării personalității membrilor constituenți. În absența cunoașterii comportamentului de grup al clasei, privita ca un tot unitar, cu problematica și personalitatea sa proprie, nu se poate realiza o eficiență crescută în activitatea școlară. Astfel, deducând că între grup și echipă nu se poate pune semnul egal.

Mai mulți elevi pot forma un grup dar și nu o echipă, dacă nu vor cunoaște responsabilitățile și sarcinile celorlalți, astfel încât să acționeze unitar în îndeplinirea unui scop comun. Astfel, pentru a dezvolta la elevi abilități de lucru în grup cu spiritul de echipă și realizarea rolurilor într-un grup, fiecare membru dintr-o echipă trebuie să cunoască dominantă una sau a mai multor dintre cele opt roluri existente (Cadru didactic; Investigatorul de resurse; Coordonatorul; Modelatorul; Monitor-evaluatorul; Lucrătorul de echipă; Realizatorul, Finalizatorul) detaliate în tabelul de mai jos.

Rolurile în echipă

(Iucu, R., 2001, pag. 31)

Rol	Contribuția fundamentală	Slăbiciuni permise
Cadru didactic	Creativitate, imaginație, capabil să rezolve probleme dificile.	Ignoră detaliile, adesea prea preocupat să comunice eficient.
Investigatorul de resurse	Entuziasm, comunicare, caută ocazii favorabile, își face relații utile.	Exagerat de optimist, își pierde repede interesul.
Coordonatorul	Prezidează, clarifică scopurile; capacitate de decizie și împuternicire.	Poate dovedi înclinații spre manipulare, uneori delegă altora sarcinile proprii.
Modelatorul	Dinamism, perseverență orientată, curaj în depășirea obstacolelor, face față presiunilor.	Atitudine provocatoare, rănește sentimentele celor din jur.
Monitor-evaluatorul	Discernământ, spirit critic constructiv, gândire strategică.	Incapacitate de a-și face adepți, fiind exagerat de critic.
Lucrătorul de echipă	Cooperare, diplomație, atitudine perceptivă, evită fricțiunile.	Nehotărât în unele situații, ușor de influențat.
Realizatorul	Disciplină, seriozitate, eficiență, inițiază măsuri practice.	Lipsă de flexibilitate, lentoare în depistarea posibilităților inedite.
Finalizatorul	Atitudine metodică și conștiincioasă, depistează erorile și omisiunile, respectă termenele de realizare.	Își face prea multe griji, refractar la delegarea responsabilității, tipicar.

De asemenea în funcție de tipul sarcinilor în care sunt implicați elevii, de gradul de expertiză pe care-l au și de cei cu care lucrează în grup, fiecare se potrivește și se simte mai confortabil și bine cu anumite roluri și trebuințe în grupul de lucru detaliate în tabelul de mai jos:

Roluri și trebuințe în grupul de lucru

(Modul 3: Managementul colectivului de elevi, priorități și strategii de acțiune în societatea cunoașterii)
file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/Modul_A_cap_3.pdf

Roluri de lucru în grup		
Roluri de lucru	Roluri de menținere	Roluri anti-grup
<ul style="list-style-type: none"> • inițiatorul care pune totul în mișcare; • opinantul care lărgeste mereu câmpul de discuție; • omul semnelor de întrebare (<i>ce-ar fi dacă?</i>); • muncitorul (<i>hai să ne apucăm de treabă !</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • împăciuitorul (care detensionează situațiile cu câte o glumă); • cel care încearcă mereu să găsească calea de mijloc; • încurajatorul; • liderul. 	<ul style="list-style-type: none"> • agresorul; • “Gică Contra” (e de părere că orice idee e stupidă); • cel care bate mereu în retragere; • dominatorul; • clovnul.
Trebuințele în cadrul activităților de grup		
Trebuințe de lucru	Trebuințe individuale	Trebuințe de menținere a grupului
<ul style="list-style-type: none"> • nevoia ca sarcina să fie îndeplinită; • nevoia ca obiectivele să fie atinse; • nevoia de a avea un plan de acțiune; • nevoia de a avea decizii ferme; • nevoia de a vedea progres. 	<ul style="list-style-type: none"> • nevoia de apartenență; • nevoia de a contribui; • nevoia unui statut; • nevoia de recunoaștere. 	<ul style="list-style-type: none"> • nevoia existenței unor relații între membrii grupului care să îi ajute pe aceștia să rămână împreună până când sarcina de lucru este finalizată; • nevoia de cooperare; • nevoia de a face față conflictelor; • nevoia de a primi sprijin; • nevoia de a oferi sprijin; • nevoia de a valorifica talentul.

În acest sens, literatura de specialitate - metodologia lucrului colaborativ (M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea et. al.) menționează că, în interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Astfel, elevii trebuie să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice:

- ☺ Verificatorul – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează;
- ☺ Cititorul – citește materialele scrise pentru grup;
- ☺ Iscoada – caută informațiile necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor;
- ☺ Cronometrul – are grijă la grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite ;
- ☺ Ascultătorul activ – repetă sau re-formulează ce au spus alții;
- ☺ Interogatorul – extrage idei de la toți membri grupului;
- ☺ Rezumatorul – trage concluziile în urma discuțiilor în așa fel încât să aibă sens;
- ☺ Încurajatorul – felicită, ajută, încurajează fiecare membru al grupului;
- ☺ Responsabilul cu materialele – distribuie și adună materialele necesare.

Alte roluri de lucru în grup : Facilitatorul; Controlorul; Căutătorul de dovezi; Furnizorul; Secretarul; Moderatorul; Responsabil cu securitatea elevilor; Responsabil cu liniștea în grup; Rezolvitorul de conflicte; Responsabil curățenie; Raportorul; Responsabilul cu timpul etc.

Și în așa mod, elevilor li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol, însă, este important, că elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate simultan. După caz, se pot inventa roluri adiționale. Poate exista un *raportor* (expune concluziile grupului în fața întregii clase), un *strece* (sugerează o alternativă la soluția grupului), un *dezbinator* etc.

În sensul dat, după H. Siebert (2001), pentru ca elevii să posedă abilități necesare muncii în grup, este necesar de a realiza următorii pași dezvoltativi:

- elevilor li se explică de ce este importantă colaborarea în școală și în viață;
- elevilor li se explică fiecare abilitate dorită să și-o formeze și li se arată cum și când s-o folosească;
- elevii sunt monitorizați și ascultați atunci când lucrează în grupuri prin luare de notițe despre cum folosesc una sau alta din abilități;
- cu elevii se discută despre deprinderile lor și elevii sunt îndemnați să se gândească la modul în care o anumită abilitate a lor formată deja a contribuit la succesul grupului și cum pot să și-o dezvolte;
- elevilor li se oferă mai multe ocazii pentru a-și exersa aceste abilități, până când o vor face în mod natural.

Din perspectiva teoretico-aplicativă în vederea educării spiritului de echipă prin realizarea rolurilor/ trebuințe într-un grup la disciplina DP în clasele primare poate fi sugerat un model pentru clasa IV-a:

- modulul 2. „Asigurarea calității vieții”;
- unitățile de competență 2.1., 2.3.
- subiectul lecției „Dorințele uni copil”

Pentru **etapa lecției** „Realizarea sensului” **pasul** „Prelucrează informația!” se propune elevilor să *lectureze textul* „Cățelul” de mai jos:

În vitrina unui magazin de animale, era un afiș: „Cățeluși de vânzare“. Un băiețel de 10 ani, intră și întreabă care-i prețul unui cățeluș. Vânzătorul îi răspunde că prețul este între 100 și 150 lei. Băiețelul bagă mâna în buzunar scoate câteva monede, numără 3 lei și întreabă: – Aș putea vedea cățelușii? Vânzătorul zâmbeste, fluieră și din magazin iese afară cățeaua, iar în urma ei 5 cățeluși frumoși. Al șaselea cățeluș... rămase în urmă și nu se apropia! Băiețelul întreabă: – De ce cățelușul ăsta șchioapătă? Omul îi răspunde că s-a născut cu o problemă la picior și va șchioapăta toată viața! – Țsta-i cățelușul pe care-l doresc!, a spus băiețelul cu bucurie în glas. – Dacă ăsta-i dorința ta, ți-l dau gratis! Copilul s-a supărat și a răspuns: – Nu-l vreau gratis, prețul lui e la fel ca și al celorlalți căței, îți voi da tot ce am la mine acum și în fiecare lună îți voi plăti 10 lei, până voi achita prețul lui întreg! – Ești sigur că vrei acest cățeluș? Doar niciodată nu va putea fugi sau să se joace și să sară ca ceilalți! Băiețelul s-a aplecat, și-a ridicat puțin pantalonul și i-a arătat vânzătorului aparatul de fier ce-i susținea piciorul strâmb. – Nici eu nu pot alerga, de aceea acest cățeluș are nevoie de cineva care să-l înțeleagă! Ochii vânzătorului s-au umplut de lacrimi când i-a spus copilului: – Mă rog și sper ca fiecare cățeluș să aibă pe cineva care să-l iubească, așa cum tu îl vei iubi pe acest cățeluș! În viață nu contează cine ești, contează ca cineva să te prețuiască și să te iubească necondiționat!

Apoi elevii sunt atrași într-o discuție dirijată (De ce băiețelul a ales cățelușul șchiop? Ce calitate sufletească posedă băiețelul? Cum ai fi procedat tu?). La generalizări, se organizează lucrul în grup, metoda *Sinectica* (synecticos = syn – a aduce împreună + ecticos – elemente diverse), numită și metoda analogiilor sau metoda asociațiilor de idei. La cererea învățătoarei se formează 5 grupuri de lucru (eterogene) a câte 5 elevi în fiecare grup cu roluri și sarcini pentru fiecare:

Roluri de lucru în grup:

- elev 1 - *raportor*, care va nota toate informațiile venite de la colegii de grup;
- elev 2 - *prezentator*, care va prezenta la final rezultatele;
- elev 3 - *moderator*, care va modera discuțiile;
- elev 4 - *cronometru*, care va monitoriza timpul de discuție;
- elev 5 - *încurajator*, care va felicita, ajuta, încurajează fiecare membru al grupului;

Sarcini:

Grupul 1. Realizați un alt sfârșit al povestirii.

Grupul 2. Reprezentați printr-un grafic relația dintre băiețel și cîine.

Grupul 3. Reprezintați prin desen băiețelul și cățelușul.

Grupul 4. Numiți trei asemănări și trei deosebiri între om și un animalul de companie.

Grupul 5. Cum înțelegi fraza: solidaritate față de ceilalți?

Prezentarea produsului de lucru în grup, a solicitat de la elevi producerea de idei noi și se va axa pe criteriile de succes specifice MECD (2019, p. 50) - PT9. *Colaborarea în grup*: 1. Mă implic. 2. Sunt receptiv(ă) la ideile colegilor. 3. Propun și argumentez calm propriile idei.

În timpul prezentării ideilor de grup, printr-o *reflecție de grup*, elevilor li se va solicita să estimeze asociațiile proprii de idei, la sarcina grupului, în raport cu cele ale altor grupuri de lucru.

Concluzie: Identificarea rolurilor în grup este extrem de utilă în analiza echipelor, deoarece o problemă importantă este caracterizată de rolurile îndeplinite de membrii grupului în cadrul conflictelor (care pot apărea în grup).

Palierul 2 abordat de învățător: CREAREA FLUXULUI ÎN CLASĂ CARE VA PROMOVA STAREA DE BINE ÎN LUCRUL CU ELEVII.

Efluxul reprezintă o *stare de grup în care cei care lucrează sunt puternic angajați*, sau puternic *concentrați asupra sarcinilor de lucru, prin strategii și tehnici, pentru a-i face pe membrii echipei să se simtă în siguranță*; prin promovarea provocărilor la lucrul în clasă; prin optimizarea echilibrului dintre siguranță și provocări.

Psihologul american Csikszentmihalyi (3) menționează că, pentru a realiza o stare de flux, trebuie să fie găsit un echilibru între provocarea de sarcini de îndeplinit și calificarea executantului. În cazul în care sarcina este prea ușoară sau prea dificilă, fluxul nu poate avea loc. Atât nivelul de calificare cât și nivelul de provocare trebuie să se potrivească și să fie mari, în cazul în care calificarea și provocarea sunt potrivite dar de valori scăzute, rezultă o stare de apatie sau de plictiseală. În același timp, fără stimuli sau fără concentrare, individul devine neatent, nu găsește sensul existenței și apare o stare de anxietate.

Aceeași sursă suține că, practica arată că în echipele performante se stabilește fluxul folosind o serie de *strategii și tehnici pentru a-i face pe membrii echipei să se simtă în siguranță*, dar, totodată, profesorii promovează *provocările în lucrul în clase performante*, ambele poziții detaliate în tabelul de mai jos:

Strategii și tehnici pentru a-i face pe membrii echipei să se simtă în siguranță	Provocările în lucrul în clase performante
<ul style="list-style-type: none"> - stabilirea de obiective concrete și precise; - expunerea obiectivelor; ton adecvat, atitudine naturală; - explicarea scopurilor, obiectivelor urmărite precum și a sarcinilor de rezolvat; - prezentarea strategiei de lucru; - identificarea cunoștințelor ancoră; - sarcini de lucru personalizate; - rezolvarea unor sarcini de lucru în mod gradat ca dificultate; - transmiterea informațiilor cât mai accesibil; - asigurarea unor condiții bune de lucru (mobilier, iluminat); - crearea unui climat de respect reciproc; - comunicare, stimulare, tact pedagogic, lucru în echipă; - încurajarea inițiativei în comunicare; - obiectivitate, sinceritate, zâmbet, încurajare, aprecierea progresului și a eforturilor; - crearea și menținerea unui climat psiho-afectiv confortabil; - motivare; - membrii echipei au în permanență o sarcină de îndeplinit; - protecția muncii; - aprecierea succintă / permanentă a implicării în activitățile propuse; - promovarea potențialului fiecărui membru al echipei; - ascultare activă (păreri, probleme personale); 	<ul style="list-style-type: none"> - crearea unor situații problemă; - sarcini date în mod gradual, rezolvarea problemelor metodic, pas cu pas, pornind de la cele ușoare spre cele dificile; - aplicarea metodelor activ participative și dinamica activităților; - exprimarea a două păreri contrare și argumentarea lor; - încurajarea exprimării opiniilor, comentarii, conexiuni interdisciplinare, ruperi de ritm; - lansarea ideii de competiție și performanță; - lansarea de diferite situații problemă (de ex. <i>Ce s-ar întâmpla dacă..., știați că...</i>); - folosirea problematizării, simularea unor situații problemă, interevaluarea; - provocare pozitivă de la colectiv la individ; - încurajarea gândirii critice; - schimbarea mediului; - evitarea rutinei; - evaluare (notare);

- cooptarea participanților în luarea unor decizii cu privire la modul de desfășurare a activității; - conștientizarea apartenenței la un grup; - evitarea situațiilor de stress.	- monitorizarea eficientă a efortului suplimentar; recompense.
---	--

Pentru a nu promova una din extremele de anxietate sau stres sau – la polul opus - de plictiseală, există diverse **modalități pentru a optimiza echilibrul dintre siguranță și provocări** și impactul final al echilibrului dat în **lucrul în echipă când totul merge bine**, detaliate în tabelul de mai jos:

Modalități pentru a optimiza echilibrul dintre siguranță și provocări	Lucrul în echipă când totul merge bine
<ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea și respectarea particularităților de vârstă ale membrilor echipei; - planificarea și controlul provocărilor lansate; - persuasiunea managerului în timpul desfășurării proiectului prin ținută profesională și comportament; - combinarea participării deschise la actul de comunicare, îmbinarea de metode care încurajează libertatea de exprimare cu cele care dezvoltă spiritul competitiv; - repartizarea sarcinilor în funcție de capacitatea intelectuală a membrilor echipei; - simplificarea noțiunilor teoretice; - utilizarea unor metode de gândire critică; - schimbarea componenței echipelor; - combinarea teoriei cu practica; - activități ancorate în experiența de viață; - conștientizarea elevilor că fiecare este bun la ceva; - provocările să nu depășească „limita de siguranță”; - sarcini individuale, ținând cont de particularitățile fiecărui individ și dozarea provocărilor în funcție de nivelul de dezvoltare psihofizică; - lucrul pe niveluri de performanță; - lăsarea unei libertăți de decizie pentru realizarea sarcinilor; - utilizarea de metode alternative; - implicarea decizională a membrilor echipei. 	<ul style="list-style-type: none"> - atingerea obiectivelor; - satisfacție profesională și personală; - toată lumea este atentă, se implică și se simte bine; stare de bine – flux, gălăgie mare, activizarea întregului colectiv, obținerea feedback-ului, asigurarea transferului de informație; - interacțiune, sentiment de bine, receptivitate; - timpul este valorificat eficient, percepție diferită a timpului; - satisfacția perceperii fluxului educațional; - comunicare eficientă; - crearea unei atmosfere destinsă, în care fiecare membru al echipei știe ce are de făcut și-și realizează sarcinile; - analiza factorilor care au condus la succesul activității și folosirea aceluiași metode în alte activități (în care se ivesc provocări).

În acest sens, cu exemplul de creare a fluxului în clasă care va promova starea de bine în lucrul cu elevii la disciplina DP în cl. IV la:

- modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”;

- unitățile de competență 1.1.-1.3.

- subiectul lecției „Tradițional și modern în comportamentul personal la nivelul clasei”

pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Prelucrează informația!” se va propune elevilor să formeze un cerc încât să se vadă unii pe alții și li se va comunica că vor crea împreună o poveste pe tema prieteniei, pornind de la următoarele idei de bază:

■ povestea va avea cel puțin un personaj, care vorbește despre prietenie și care poate avea câțiva prieteni despre care vrea să povestească;

■ povestea va cuprinde următoarele teme: „Ce face un prieten adevărat?”, „Cum ne facem prietenii?”, „Cum putem deosebi prietenii adevărați de cei falși?”.

Un elev va începe povestea: „A fost odată ca niciodată...” și a spus primele idei, după care următorul elev va continua povestea, astfel încât fiecare elev să spună una-două fraze despre acest subiect din perspectiva personajului povestirii.

Învățătoarea va interveni atunci când un elev nu va reuși să continue povestea și va termina personal povestea în momentul, în care va considera că s-au spus destule idei de către un număr suficient de elevi.

Pe finalul activității, printr-o discuție dirijată, se va discuta cu elevii:

- Ce impresii aveți referitor la activitatea dată, desfășurată în grup?

- În ce măsură considerați că ideile pe care le-ați auzit de la colegi sunt diferite de cele pe care le-ați fi avut în cazul în care ar fi trebuit să alcătuiți povestea de unii singuri?

- Ce alte activități se realizează mai bine în cadrul unui grup decât individual?

Tot în această secvență de lecție sa va realiza EFI de tip: de activitate – te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj.

În vederea creării fluxului în clasă prin promovarea stării de bine se va urmări, pe parcursul activității, ca elevii să alcătuiască povestea după instrucțiunile date; să înțeleagă faptul că grupul este de multe ori o sursă de idei mai bogată decât fiecare persoană în parte; să identifice și alte activități care se pot realiza eficient în grup.

Se va accentua faptul că, în grup nu este o rușine de a oferi și cere ajutor atunci când ai nevoie. A ajuta pe cineva înseamnă să îi acorzi sprijin atunci când îți cere sau când vezi tu că are nevoie, iar comportamentele sunt făcute voluntar, fără a obține un câștig; a cere ajutor presupune recunoașterea propriilor limite, a insuficienței dezvoltării a unor abilități. În cazul în care ajutorul este cerut de la ceilalți colegi, crește posibilitatea unor colaborări și încheierea unor relații de prietenie și colegialitate.

Concluzie: Crearea fluxului în clasă promovează starea de bine în lucrul cu elevii.

Generalizare: Atunci când se ivește o situație în care se cere a ajuta pe cineva, este important să se vorbească cu copiii despre asta și să se le explice consecințele actului, pentru a-i încuraja să-l practice. Copiii nu se nasc caritabili; a face acte de caritate este un comportament care se învață în timp prin faptul că fetele și băieții văd la alții că îl fac și li se oferă posibilitatea să îl facă. Pentru a dezvolta la copii ideea de a ajuta, este util să se distribuie în clasă roluri pentru toți elevii: cel care răspunde de biblioteca clasei, de curățenia în clasă, de recuzita la lecție etc. Astfel, copii își dezvoltă simțul responsabilității.

Cultivarea spiritului generozității se va dezvolta prin crearea unor activități specifice cum ar fi întocmirea unei pușculițe în care fiecare să doneze ceva pentru copiii orfani. Donațiile nu se referă neapărat la bani ci și la lucruri confecționate de copii.

Palierul 3 abordat de învățător: RESPECTAREA TIPURILOR DE INTERACȚIUNI LA NIVELUL LUCRULUI ÎN CLASĂ: INDIVIDUALIZAREA, GRUPAREA ȘI ORGANIZAREA COLECTIVULUI DE ELEVI

Științele „Didactica/Teoria instruirii” și „Managementul clasei de elevi” în ceea ce privește modurile de instruire, prezintă trei forme de organizare: frontală, individuală, grupală (perechi, grupe).

Activitatea frontală este caracterizată printr-un control riguros al cadrului didactic care stabilește conținutul, interacțiunea, ritmul, durata activității; tot cadrul didactic corectează greșelile elevilor și evaluează gradul de realizare a sarcinii didactice.

În cadrul abordării frontale se pretează o amplă serie de activități: • predarea noilor cunoștințe; • verificarea înțelegerii noilor cunoștințe (prin întrebări adresate clasei); • exerciții/sarcin de consolidare; • analiza unor probleme.

În sensul dat, cadrul didactic, la organizarea frontală, va căuta răspunsuri la următoarele întrebări:

- Oare toți elevii au același ritm? Dacă NU, ce fac cei care termină sau înțeleg imediat explicațiile?

- Cine reprezintă sursa de informație?

- Câți dintre elevi au pus sau au răspuns la întrebări?

- Cine deține controlul și evaluează rezultatele activității?

Sursa de specialitate menționează că, întrebările evidențiază unele avantaje, dar și dezavantaje ale activității frontale cu clasa (detalii în tabelul de mai jos), însă cadrul didactic trebuie să dispună de abilități de eliminare a dezavantajelor prin utilizarea altor modalități de organizare a clasei. De asemenea sursa dată menționează că, unul din dezavantajele modalității frontale de lucru este faptul că ea facilitează mai multă predare și mai puțină învățare.

Avantajele și dezavantajele activității frontale cu clasa	
<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Toți elevii se concentrează asupra unei probleme. • Dascălul sau un alt elev se asigură că fiecare elev poate recepționa mesajul. • Activitatea poate fi foarte dinamică, ritmul fiind impus de conducătorul activității. • Elevii sunt expuși unei exprimări corecte. • Elevii mai emotivi se simt mai în siguranță atunci când repetă, citesc sau răspund în cor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Numărul elevilor care au ocazia să vorbească este redus. • Ritmul impus de către organizator nu se potrivește cu ritmul de lucru al fiecărui elev. • Elevii au prea puțină (sau deloc) autonomie. • Activitatea frontală implică de regulă prea multă „predare” și prea puțină „învățare”. • Unii elevi nu se simt în largul lor atunci când sunt „expuși” să răspundă în fața întregii clase.
Avantajele și dezavantajele activității pe grupe în care învățarea prin colaborare poate fi considerată eficientă	
<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Crește timpul de participare activă a fiecărui elev. • Elevii învață unii de la alții (sursa cunoștințelor nu este doar dascălul). • Crește încrederea în sine a participanților. • Activitatea în grupe e mai dinamică decât cea în perechi, deoarece sunt mai mulți elevi care reacționează „pro” sau „contra” unei idei, proceduri etc. • Cresc șansele ca măcar un elev din grup să poată rezolva problemele care survin. • Munca în grup este mai relaxantă decât cea individuală. • Se dezvoltă empatia și coeziunea la nivelul grupului de elevi. • Elevii își dezvoltă capacitatea de a face față adversității și stresului. 	<ul style="list-style-type: none"> • În cazul coordonării ineficiente se poate crea dezordine. • Necesită un efort suplimentar de pregătire a activității. • Necesită, în cele mai multe cazuri material didactic suplimentar. • Presupune o cantitate însemnată de timp destinat pregătirii, desfășurării și debriefing-ului.
Avantajele și dezavantajele modalității de lucru în perechi	
<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Crește procentul de participare activă a elevilor. • Încurajează cooperarea elevilor (cei doi se pot corecta reciproc, fără teama de a fi ridiculizați, își pot explica aspectele mai puțin clare ale sarcinii didactice etc.). • Se pot organiza practic în oricare moment al lecției, pentru a atinge diferite obiective. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gălăgia. În cazul în care crește procentul de participare activă, crește și gălăgia, deoarece jumătate din clasă vorbește. Acest lucru este mai evident în clasele cu elevi mulți. • Indisciplina. Cu cât clasa este mai numeroasă, cu atât mai dificil va fi pentru educator să monitorizeze fiecare pereche. • Dificultatea corectării imediate a erorilor.

În direcția **eliminării dezavantajelor activității frontale** cu clasa, mai jos detaliem o secvență de lecție la disciplina DP, cl. IV la **Subiectul lecției:** „Drepturile și responsabilitățile copilului” **unități de competențe:** 1.1., 1.2. **etapa lecției** „Evocare” **pasul** „Implică-te!”.

Pe tablă se va scrie cuvântul COPIL. Elevilor li se va propune să numească activitățile pe care ei *au dreptul să le facă acasă sau la școală*. Fiecare răspuns va fi scris (de învățătoare) pe tablă în jurul cuvântului COPIL.

Răspunsul așteptat (oferit) de elevi: „La școală: lecții, joacă cu colegii, lucru în grup, repaus. Acasă: tv., jocuri pe calculator, activități gospodărești în casă, activități de îngrijire a animalelor de companie (plimb câinele)

Dezavantajul posibil în această secvență ar fi „Numărul elevilor care au ocazia să vorbească este redus”. Pentru eliminarea lui am insistat ca învățătoarea să scrie personal la tablă fiecare răspuns.

Apoi, se va cere elevilor să numească *activitățile pe care trebuie să le facă ei acasă sau la școală*. De asemenea, învățătoarea va scrie fiecare răspuns la tablă, astfel încât să poată fi grupate pe drepturi și responsabilități după exemplul de mai jos:

Drepturi	Responsabilități
Frecventez școala,	Nu întârzii la lecții, sunt atent
Mă odihnesc	Citesc o carte, privesc televizorul
Fac lecțiile	Depun sâguintă, consult manualul

Anume această modalitate de organizare a clasei, unde învățătoarea a scris ideile elevilor, a dat posibilitate ca toți elevii să vorbească: o parte - să numească activitățile pe care ei au dreptul să le facă acasă sau la școală, altă parte - să numească activitățile pe care trebuie să le facă ei acasă sau la școală. Astfel, toți elevii s-au concentrat asupra unei probleme; învățătoarea s-a asigurat că fiecare elev poate recepționa mesajul; activitatea a decurs dinamic, ritmul fiind impus de învățătoare; elevii au fost expuși unei exprimări corecte iar cei mai emotivi s-au simțit mai în siguranță atunci când au răspuns în cor.

Activitatea individuală a elevilor. Modalitatea individuală de muncă este folosită mai ales în scop de a oferi elevilor ocazia să învețe, realizând diferite sarcini didactice. Organizarea individuală presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte. În cazul claselor eterogene, activitatea individuală a elevilor este nu doar importantă ci și foarte necesară, deoarece oferă dascălului ocazia de a aborda aspectele lecției în mod diferit cu elevi diferiți. De preferință, cadrul didactic va organiza astfel de activități pentru a verifica înțelegerea de către elevi a aspectelor teoretice, demonstrații, explicații, dezvoltarea unor deprinderi, etc. Sarcina didactică va varia în durată și complexitate în funcție de vârsta elevilor: • căutarea unor informații în manual sau auxiliare; • extragerea ideilor principale, rezumarea unui text; • rezolvare de exerciții și probleme etc.

Un exemplu, valorificat personal, de activitate individuală vine tot la același subiect de lecție, abordat anterior **etapa lecției** „Realizarea sensului” **pasul** „Procesează informația!”. La finele sarcinii de lucru în perechi (lucrul cu cartea), se propune elevilor să reproducă individual, în interpretare personală semnificația sintagmei „responsabilitate” comparând-o cu cea prezentată în Power Point de cadrul didactic.

Răspunsul așteptat (oferit): „Responsabilitate: obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere”.

Alt exemplu în acest sens vine la **subiectul de lecție** „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri” **etapa lecției** „Realizarea sensului” **pasul** „Comunică și decide!” unde se îmbină activitatea de lucru individuală cu cea în pereche și în grup (colaborare în grupul clasei).

Se propune elevilor să citească textul „Povestea degetelor”, ilustrând fiecare personaj cu ajutorul degetelor de la mâini. (textul din sursa: MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018) prin *Lectura ghidată și Discuția dirijată*.

Algoritmul discuției dirijate:

- Ce gânduri v-a trezit lectura textului?
- De ce unele degete au crezut că sunt mai importante decât altele?
- Cum a reușit degetul mare să oprească cearta?
- Care a fost concluzia degetelor în final?
- Putem compara degetele cu elevii din clasa noastră?
- De ce?

Povestea se finalizează prin a strânge mâna unui elev și sugerându-le celorlăți să facă la fel unii cu alții, cu persoana de alături sau să meargă prin clasă, să salute prin strângere de mână cât mai mulți colegi.

Elevii sun rugați să formeze perechi, să-și amintească și să povestească colegului o situație când s-a simțit important (în clasă, acasă).

Se reunește grupul mare (clasa) și se solicită elevilor să povestească ce au auzit de la colegi, vorbind și despre emoțiile pe care cred că le-au trăit colegii lor.

Întrebări generalizatoare:

- Fiecare dintre copii are posibilitatea de a se simți important?

- Dacă da, cum anume?

- Dacă nu, ce îi împiedică?

Comentarii:

◆ pentru primul exemplu: cu toate că elevii au abordat aceeași sursă de lectură ei nu au putut copia unul de la altul, astfel prezentând reflecția personală personalizată;

◆ pentru exemplul doi: organizarea individuală a dat posibilitate să se respecte individualitatea elevilor prin lectura ghidată, iar prin sarcina de cooperare să rezolve problema educației de rând cu cea a incluziunii.

Activitatea grupală - pe grupe. Teoriile cu referire la efectele învățării prin colaborare (I. Radu, M. Roco, I. Dumitru) au determinat **condițiile** (variabile independente) **în care învățarea prin colaborare poate fi considerată eficientă**: componența grupului, caracteristicile sarcinii și mijloacele de comunicare.

Astfel, condițiile unei învățări colaborative eficiente (M. Bocoș, I. Cerghit, P. De Visser, A. Neculau) țin de următorii trei factori:

1) Compoziția grupului: este un factor definit prin mai multe variabile: vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv); mărimea grupului; diferențele dintre membrii grupului.

Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Pentru a asigura procesul individual se dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare. Mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii.

Atunci când se folosesc strategiile didactice de interacțiune pentru prima dată, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, profesorul se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

2) Sarcina și scopul grupului: trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Grupul poate rezolva cu succes orice sarcină pe care ar putea-o depăși elevul dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât. În grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiect fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei pe idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc strategiile didactice interactive, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei.

Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. Este la fel de important ca fiecare membru să aibă un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

3) Normele de grup: care trebuie dezvoltată și include anumite expectații, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere și de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. Este important ca elevii să se antreneze unii pe alții în efectuarea muncii colaborative și să dorească să lucreze împreună. Stabilirea normelor – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc.

Literatura de specialitate (A. Nicu, M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea, I. Savin) recomandă diverse **modalități pentru a forma rapid grupuri în cadrul învățării prin cooperare**:

☺ cărți de joc. Veți folosi atâtea grupuri de cărți câte grupuri vreți să formați. Dacă urmează să lucrați cu 7 grupe de exemplu, amestecați așii, popii, valeții, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare câte o carte și să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărți. Se vor forma astfel: grupul decarilor, popilor, valeților etc.

☺ cartoane cu numere. Hotărâți numărul de grupuri și numărul de membri al fiecăruia. Scrieți numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câți membri doriți să fie în fiecare grup. Amestecați cartoanele numerotate și cereți elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriți să formați 6 grupuri de câte 5 membrii. Faceți 30 de cartoane, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasați câte un număr de la 1 la 6 pe cele 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcție de cartonul tras.

☺ cartonașe cu diferite simboluri. Procurați jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiți câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecați fragmentele de imagine și cereți copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.

☺ aniversarea. Puteți grupa elevii în funcție de lunile în care s-au născut. Această distribuție este inegală și trebuie luată decizia a modului de grupare a lunilor în funcție de numărul copiilor (de exemplu – un grup al celor născuți în ianuarie și februarie, un grup al celor născuți în martie).

☺ materiale de lucru. Puteți grupa elevii în funcție de materialele pe care le distribuiți. Acestea pot avea marcaje de papetărie de tipul: fișe de lucru prinse cu clame de diferite culori; fișe de lucru pe hârtii/cartoane de diferite culori; etichete cu diferite simboluri etc.

Alte modalități de grupare a elevilor: 1. Gruparea la întâmplare. 2. Distribuția stratificată. 3. Formarea grupurilor de către cadrul didactic. 4. Elevii se grupează singuri. etc.

În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuția materialelor de lucru în funcție de marcajele pe care acestea le conțin. Este de remarcat faptul că toate ideile de mai sus se aplică la gruparea aleatorie a elevilor. În funcție de nevoile elevilor și de obiectivele avute în vedere, gruparea se poate face și după criterii de diferențiere (stil de învățare, tip de inteligență). Pentru gruparea optimă a elevilor este deosebit de util un mobilier modular. Aranjarea meselor se va face în funcție de nevoile de interacțiune anticipate de profesor și, evident de spațiul avut la dispoziție. Gruparea și sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că: elevii se implică mai mult în învățare decât în abordările frontale sau individuale; elevii odată implicați își manifestă dorința de a împărtăși celorlalți ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înțelegerii; elevii acced la înțelegerea profundă atunci când au oportunități de a explica și chiar preda celorlalți colegi ceea ce au învățat.

Este de menționat faptul că, o notă importantă în activitatea pe grupe o deține organizarea subgrupelor pe criteriul valoric, care poate fi opțiunea educatorului, atunci când are în vedere munca diferențiată (sarcini didactice mai dificile pentru elevii cu aptitudini înalte (pentru o disciplină) și mai ușoare pentru elevii cu aptitudini scăzute).

Grupele mixte prezintă unele avantaje dacă unul din obiectivele dascălului este ca elevii să învețe unii de la alții, să se corecteze între ei. Există pericolul situației în care elevii cu aptitudini pentru o disciplină nu sunt dispuși să „explice” celorlalți problemele pe care aceștia nu le înțeleg. În acest caz ei vor rezolva singuri problema (mai ales dacă activitatea are o limită de timp sau este o întrecere) iar ceilalți vor copia doar rezultatul. Pentru evitarea unor astfel de situații cadrul didactic va urma un șir de sfaturi detaliate mai jos:

*Sarcina didactică poate fi împărțită și repartizată de către dascăl fiecărui membru al grupei. Trebuie avut grijă să nu se transforme activitatea pe grupă într-una individuală. De exemplu: se formează grupe eterogene de câte patru elevi în vederea rezolvării unei probleme de matematică.

*Dascălul poate cere elevilor să aleagă fiecare una din operațiuni (adunare, scădere, înmulțire, împărțire) pe care le vor face atunci când rezolvarea problemei o va necesita. Elevii vor alege operația înainte de a li se da problema.

*Se repartizează problemele, iar subgrupele discută modul de rezolvare a lor, ordinea operațiilor. În acest moment elevii sunt obligați să coopereze, să negocieze, să ajungă la un consens.

*După ce s-a hotărât (în grupă) demersul problemei, fiecare elev va contribui la rezolvarea ei, efectuând calculele de care este „responsabil”. În acest moment elevii lucrează individual, dar pot depinde de unii colegi, deoarece unele din cifrele cu care lucrează pot fi rezultatul obținut de un alt coleg.

*Se verifică operațiile efectuate. Pentru a evita „monopolizarea” acestei sarcini de un anumit elev se poate hotărî că elevul din dreapta are obligația să verifice calculele efectuate de colegul așezat în stânga lui.

*În final se „assemblează” problema și se discută rezultatul obținut, înainte de a fi comunicat dascălului și prezentat clasei.

De asemenea, merită atenție și modalitatea de organizarea în funcție de durata de funcționare a grupelor și anume:

* Durata de funcționare a grupelor variază de la perioada necesară rezolvării unei singure sarcini didactice în cadrul unei lecții, până la perioade mai lungi (săptămână, semestru, an școlar).

* Decizia de a menține componența grupelor depinde de mai mulți factori, din care menționăm: complexitatea sarcinii didactice, factorii psihologici (rutina, plictiseala). De exemplu, găsirea soluției pentru o problemă necesită câteva minute, pe când realizarea unui proiect poate dura săptămâni.

* Componența grupelor se poate schimba de la o activitate la alta. Un elev poate face parte din mai multe grupe care sunt organizate pe perioade determinate sau nu și au sarcini diferite.

Din considerentul dat, organizarea clasei pe grupe are, de asemenea, atât avantaje cât și dezavantaje, detaliate în tabelul de mai sus.

Un exemplu de valorificare a activității pe grupe este prezentat tot în cl. IV la **subiectul tematic** „Singular și în echipă”, unde se va opta pentru detalierea de conținut curricular: *forme de activitate - avantaje, dezavantaje și riscuri; va oferir șanse egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă desfășurat în etapa lecției „Reflecție”, strategia de cooperare „Tehnică Cercul”, strategia ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.*

Ca sursă de documentare metodologică complementară celei curriculare se va opta pentru: G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, Consiliere și orientare. Activități pentru clasele I-IV. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005.

Activitatea se va desfășura cu elevii așezați în sala de clasă. Împreună cu elevii învățătoarea va stabili regulile de discuție în cerc: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare se va propune elevilor, prin tragere la sorți, să identifice cine va începe discuția, apoi se va plasa în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care se va scrie din timp subiectul discuției, văzut bine din toate părțile.

Conversația va începe cu elevul care a câștigat la sorți și după acele de ceasornic se va ordona șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, se va atenționa faptul că elevii vor vorbi doar când le va veni rândul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției se va ține cont și de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuție. De asemenea elevii vor fi atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care va dispune învățătoarea și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, se va releva discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i se va oferi un minim. Personal învățătoarea va coordona discuția, dar nu-și va expune propriile opinii și nu va corecta pe nimeni. La încheiere vor fi trase concluziile, unde fiecare elev va formula o deducție într-o singură propoziție.

Competențe dezvoltate (exersate) în această activitate: de lucru în echipa, căutare de informații, organizare, planificare și monitorizare a activității.

Comentarii:

Modalitatea de lucru în grupe necesită un volum mai mare de efort din partea dascălului. Acest „efort” este atât material (realizarea unor fișe de lucru pentru fiecare grupă / elev) cât și

intelectual (monitorizarea grupelor). Aceste aspecte trebuie luate în considerare în momentul planificării modului de lucru cu elevii.

Activitatea grupală - activitatea în perechi. Modalitatea de lucru în perechi este mai ușor de organizat, chiar și în sălile de clasă cu mobilier fix, deoarece elevii stau de obicei câte doi în bănci. Un alt avantaj al muncii în perechi este rata de participare activă a elevilor. Practic, jumătate din elevi sunt permanent „activi”. Avantajele și dezavantajele modalității de lucru în perechi, aplicabile în activitatea școlară sunt detaliate în tabelul de mai sus.

În acest sens, un exemplu la același subiect de lecție „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri” pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Prelucrează informația!” va solicita elevilor să completeze fișa de lucru 1 (rubricății: (1) Categoria: Membru/membră al/a colectivului clasei; Prieteni; Copil de altă etnie; Copil cu dizabilități; (2) Asemănări: Trei asemănări între mine și membrii colectivului clasei; Trei asemănări între mine și prietenul meu; Trei asemănări între mine și un copil de altă etnie; Trei asemănări între mine și un copil cu dizabilități; (3) Deosebiri), prin formare a perechilor de lucru, așa cum doresc ei și să compare răspunsurile.

Elevii vor fi îndrumați să observe asemănările și deosebirile între ei. Se va cere elevilor să-și compare răspunsurile, de trei-cinci ori, cu alți elevi și vor fi încurajați să fie creativi.

După ce elevii vor face aceste comparații, discuția se va desfășura cu toată clasa, axându-se pe același algoritm. Algoritmul discuției în perechi:

- La ce categorii aveți același răspuns cu colegii de clasă?
- În ce fel sunteți asemănători?
- În ce mod sunteți diferiți de ei?
- Ați fost vreodată tratați rău din cauza diferențelor dintre voi și alți elevi?
- Puteți să-i dați drept exemplu pe adulții care-i tratează pe copii într-un mod incorect doar pentru că ei sunt mai mici, nelăsându-i să ia parte la diferite activități?
- Considerați că diferențele dintre voi sunt un obstacol în calea constituirii unui colectiv bun?

Concluzii pe finalul activității: Diferențele dintre oameni nu definesc în mod automat persoanele sau grupurile ca fiind mai bune sau mai rele decât altele. Diferențele sunt pur și simplu calități care particularizează o persoană sau un grup, ca ceva unic.

Comentarii:

Aplicarea învățării prin cooperare în clasă (activitate desfășurată în grupe sau perechi) impune respectarea unei succesiuni de acțiuni specifice:

1. *Luarea unor decizii preinstrucționale*, referitoare la: care sunt obiectivele de învățare respectiv cele legate de competențele sociale ale elevilor?; cât de mari să fie grupurile?; cât timp este necesar activității?; cum puteți amenaja spațiul pentru a se realiza activității pe grupe/ perechi?; cum concepeți și folosiți materialele instrucționale?; ce roluri atribuiți membrilor grupului/ perechii?

2. *Precizarea și clarificarea sarcinii de lucru*: se propune o sarcină de lucru concretă: se verifică înțelegerea de către toți elevii clasei; se clarifică modul de implicare a fiecărui elev în realizarea sarcinii de lucru

3. *Coordonarea activității*: se monitorizează grupurile/ perechile; se intervine când și unde este nevoie, se stimulează colaborarea

4. *Evaluarea activității*: se evaluează, împreună cu elevii, învățarea, se evaluează împreună cu elevii, procesul (interacțiunea membrilor, implicarea fiecăruia, respectarea rolurilor și a responsabilităților, satisfacția muncii)

Concluzii cu referire la respectarea tipurilor de interacțiuni la nivelul lucrului în clasă: individualizarea, gruparea și organizarea colectivului de elevi:

Interacțiunea educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce privește o posibilă clasificare a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții. Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi: relații de intercunoaștere; relații de intercomunicare; relații socio-afective (afectiv-simpatetice) relații de influențare.

Palierul 4 abordat de învățător: STRATEGII DE INTERVENȚII ALE CADRULUI DIDACTIC ÎN PROMOVAREA CLIMATULUI EDUCAȚIONAL STABIL, DESCHIS ȘI CONSTRUCTIV ÎN CLASĂ

Activitatea educativă implică de altfel și un dialog permanent cu elevii, ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor (și stimularea elevilor în a pune întrebări). Dialogul elev-profesor necesită un climat educațional stabil, deschis și constructiv.

Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de *strategii de intervenție* – cele mai reprezentative sunt:

1. *Strategia de dominare* se regăsește în spațiul de descriere alocat anterior pedepsei și pe care o vizează în plan practic. Susținerea teoretică se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate;

2. *Negocierea* ca formă de întâlnire dintre două părți. Pentru managementul clasei negocierea din perspectiva elevilor îmbracă două forme: explicită (consensual, deschisă) și implicită (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze limitele de toleranță ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depășesc normalitatea explicită clasei);

3. *Fraternizarea* are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic;

4. *Strategia bazată pe ritual și rutină* creează așa-numitul profesor predictibil, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare;

5. *Terapia ocupațională* sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniară, dar și grave;

6. *Strategia de susținere morală* pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe, asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

O altă categorie sunt *strategii de a motiva elevii*:

I. Stabilirea unui mediu încurajator de învățare

A. *Stabilirea apropierii fizice de elevi*: deplasarea, circularea prin clasă, schimbarea locului pentru activitățile de rutină; starea departe de zonele fixe preferate; plasarea materialelor care ajută în predare în toată clasa; mutarea elevilor; schimbarea locurilor elevilor în mod regulat și ținerea evidenței schimbărilor de locuri.

B. *Comunicarea la un nivel personal*: vorbirea cu elevii și ascultarea – discutarea probleme neacademice (nelegate de școală)

C. *Demonstrarea corectitudinii în așteptările privind comportamentul și învățarea*: stabilirea așteptărilor ridicate pentru toți elevii; comunicarea așteptărilor personale în calitate de învățător elevilor; ajutarea ridicării elevilor la nivelul așteptărilor cadrului didactic.

II. Implicarea tuturor elevilor:

A. *Planificarea unei avanpremiere/introducere interesantă*: corelarea cu obiectivul lecției; interesantă și relevantă pentru elevi; scurtă (2-4 minute); prezentă la fiecare lecție; întrebări care stimulează gândirea; materiale vizuale; demonstrație; mișcare.

B. *Utilizarea abilităților eficiente de prezentare*: expresii faciale; evitarea unei expresii împietrite, utilizarea expresiilor faciale pentru comunicarea sentimentelor; evitarea gesturilor de complezență (ticuri); folosirea gesturilor de interacțiuni sociale confortabile și de creare a energiei; utilizarea contactului vizual pentru apropierea de elevi; includerea tuturor elevilor; varierea inflexiunilor vocii, tonului, vitezei și volumului; mișcarea pe trasee imprevizibile.

C. *Utilizarea strategiilor de chestionare de calitate*: comunicarea tuturor elevilor că se așteaptă ca fiecare să răspundă la întrebări; acordarea de șanse egale de a răspunde tuturor elevilor; evitarea numirii primilor elevi care ridică mâna; numirea elevilor care nu au mâna ridicată; utilizarea strategiilor creative care acordă elevilor mai mult timp de gândire; utilizarea tehnicilor care nu presupun ridicarea mâinii; punerea la dispoziție a timpului de așteptare pentru toți elevii.

După ce se numește un elev, se va acorda cinci secunde elevului înainte de a răspunde. Acordarea elevului timp de gândire. Utilizarea tehnicilor de investigare a informației. Reformularea / clarificarea. Darea informațiilor suplimentare. Punerea întrebărilor la nivel mai

înnalt. Punerea întrebărilor care impun elevilor să aplice ceea ce știu. Utilizarea indicațiilor/sugestiilor de nivel mai înalt. Includerea întrebărilor cu nivel mai înalt în temele pentru acasă.

D. Utilizarea strategiilor de implicare: care dezvăluie gândirea independentă; tehnici non-verbale; care dezvăluie capacități de gândire în cooperare; în care elevii lucrează pe perechi: schimbul partenerilor în perechi; în care elevii lucrează în grupuri mici: masă rotundă, împărțirea ideilor.

E. Darea temelor pentru acasă motivante: darea instrucțiunilor / enunțurilor clare; formularea sarcinilor de lucru motivante și relevante; încredințarea temelor practice și de recapitulare pentru acasă – motivante; verificarea temelor; asigurarea feedbackului pentru temele de acasă făcute; facerea elevilor răspunzători de efectuarea temelor de acasă; cererea de la părinți să se uite peste tema pentru acasă.

III. Asigurarea feedback-ului privind nivelul de performanță

A. Asigurarea un feedback analitic pentru elevi: argumentarea elevilor de ce lucrarea / răspunsul lor este pe subiect sau în afara subiectului; asigurarea feedbackului în momentul potrivit.

IV. Recunoașterea meritelor pentru eforturile și realizările elevilor:

A. Utilizarea recunoașterii spontane: lauda; implicarea tuturor elevilor;

B. Utilizarea recunoașterii planificate: expunerea / afișarea lucrărilor elevilor.

C. Principii pentru recunoașterea meritelor elevilor: obiectivele trebuie să poată fi atinse de toți elevii; angajarea tuturor elevilor.

Pentru a fi motivați să învețe, elevii trebuie implicați și angajați în desfășurarea lecțiilor din clasă. Elevii nu vor fi motivați dacă se află într-o poziție de așteptare pasivă (spectatori) în clasă. Trebuie să fie participanți activi în timpul învățării. Cu cât mai activi sunt elevii, cu atât mai motivați vor fi să învețe și vor obține rezultate mai bune. Când elevii nu sunt angajați în instruirea din clasă, se plictisesc și atunci când se plictisesc se gândesc la altceva și se comportă ca atare.

Consecința pasivității elevilor care nu sunt angajați în învățare este că o mare parte a energiei profesorului este consumată pe încercarea de a motiva elevii în loc de a le preda. Aceasta poate fi o experiență frustrantă pentru profesori.

O altă categorie sunt **strategii pentru a angaja toți elevii** care recomandă că lecția să se înceapă cu ceva care captează atenția elevilor și îi angajează direct în lecție așa încât să fie implicați chiar de la început.

Abilități de prezentare: utilizarea abilităților eficiente de prezentare pentru a vorbi cu elevii, nu a le vorbi. Energia unui profesor și entuziasmul poate ajuta la menținerea atenției elevilor în timpul instruirii.

Strategii de chestionare: punerea de întrebări tuturor elevilor care să-i provoace să gândească și să răspundă.

Strategii de implicare: utilizarea strategiilor care îi încurajează pe elevi să reflecteze la ceea ce învață și să fie implicați activ în timpul instruirii.

Strategii pentru tema de acasă: extinderea lecțiilor în clasă așa încât elevii să fie activi și angajați în învățarea în afara clasei, în special în lecțiile pentru acasă.

Astfel, motivația elevilor este asigurată prin distribuirea echitabilă de instrucțiuni de calitate tuturor elevilor. O avanpremieră este inerent echitabilă deoarece toți elevii sunt implicați în același timp. O avanpremieră de succes captează atenția elevilor de la începutul lecției și sporește șansele ca elevii să rămână atenție în timpul procesului de instruire.

Când elevii sunt implicați de la începutul lecției sunt mult mai dispuși să rămână angajați pe parcursul instruirii fără o atenționare constantă din partea profesorului.

IDENTIFICAREA CERINTELOR 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 a 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.

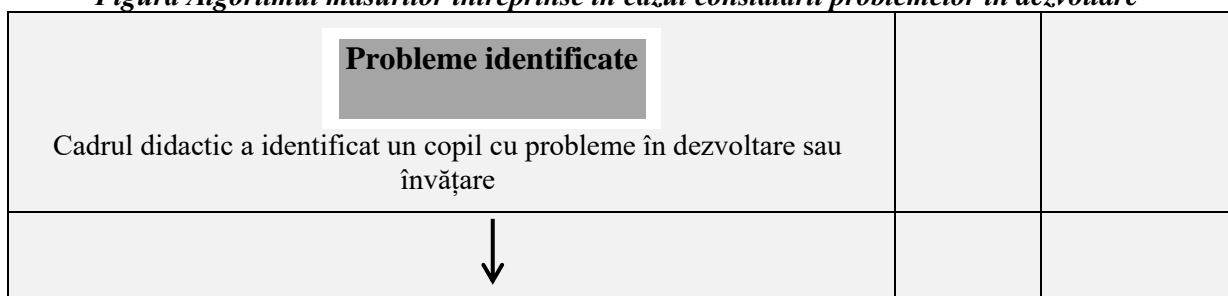
- Pot exista decalaje în dezvoltarea copiilor de aceeași vârstă. Unii copii, în special la vârste mici, pot avea nevoie de mai mult timp și asistență pentru a-și forma abilități de învățare și însuși cunoștințe noi. cadrele didactice trebuie să își ajusteze așteptările în corespundere cu potențialul copilului.

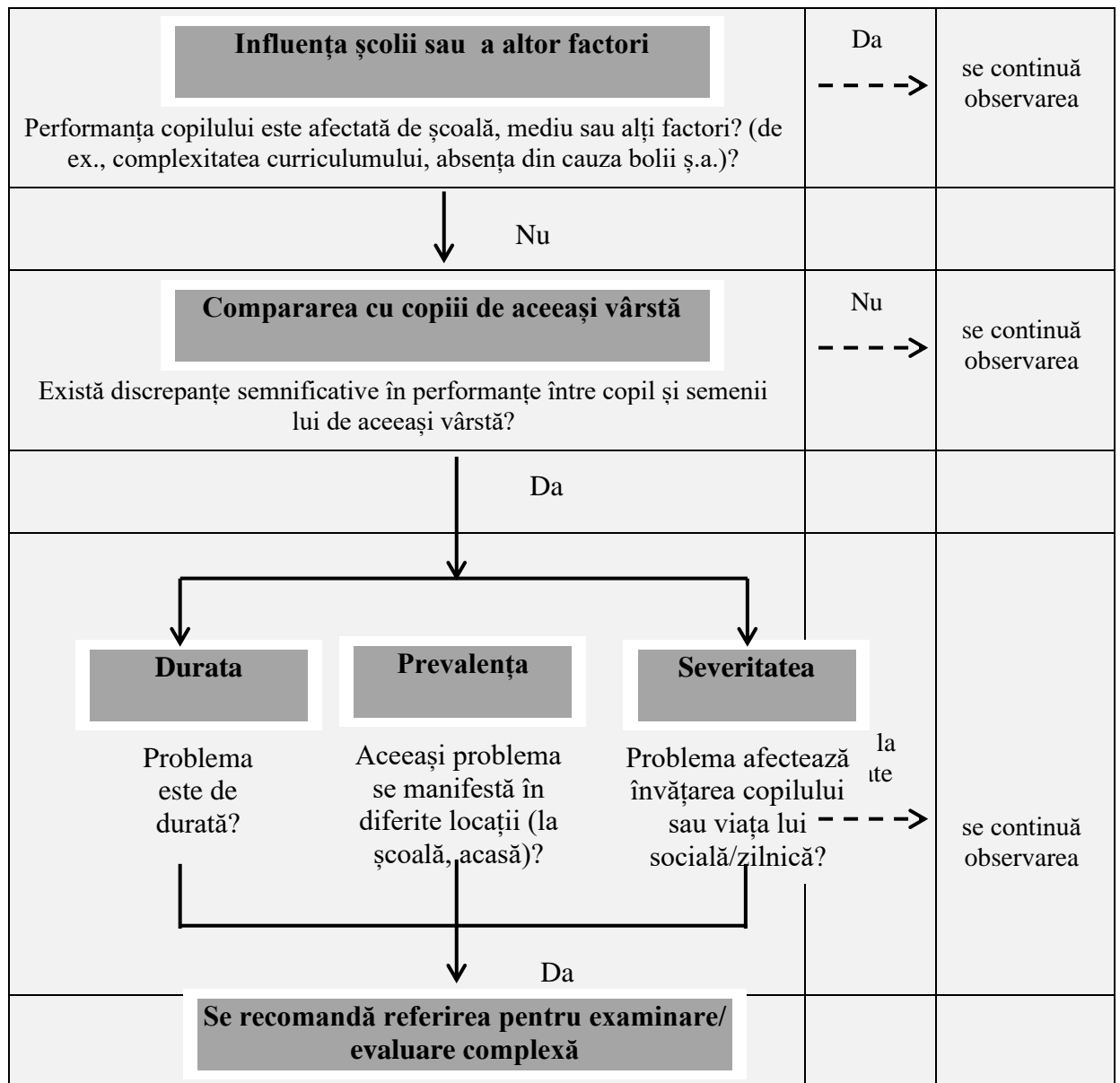
- Performanța copiilor poate varia în diferite contexte de învățare, de aceea cadrele didactice trebuie să comunice între ele și să comunice și cu părinții pentru a avea o mai bună înțelegere asupra comportamentelor copiilor în diferite circumstanțe.

- 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-entra 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 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 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.

- **Profesioniștii din domeniile non-educaționale** (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 <input type="checkbox"/> dispune <input type="checkbox"/> nu dispune de acordul părinților pentru desfășurarea procesului de evaluare	
Președinte CMI _____	Director al instituției de învățământ _____ Semnătura _____

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.

Bibliografie:

1. Politica națională de sănătate a Republicii Moldova 2007-2021. Disponibil la:
http://library.uorn.md/wp-content/uploads/2015/05/1002-PoliticaNationala_rom_rus_finall.pdf
2. Programul Național de promovare a sănătății pentru anii 2016-2020. Aprobata prin Hotărârea Guvernului din 2016. Disponibil la:
https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr09_78.pdf
3. Pătrana, G. P., Ghid de bune practici pentru psihologii școlari, în consilierea educațională și asistența psihopedagogică. Târgu-Mureș 2018. Disponibil la:
<http://www.cjraems.ro/GHID%20%20%20DE%20BUNE%20PRACTICI.pdf>
4. Turcu, F., Psihologie școlară. Disponibil la:
<http://www.consultanta-psihologica.com/disfunctii-in-procesul-de-invatar/>
5. Bucur, Gh., Popescu, O., Educația pentru sănătate în familie și în școală. Ediția a III-a revizuită și adăugată. Ploiești: Editura Fiat Lux, 2004. Disponibil la:
<https://assmb.ro/wp-content/uploads/2013/04/Oboseala-scolara.pdf>
6. Franțuzan, L., Nastas, S., Hîncu, I., Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului. Chișinău: ME CC, IȘE, 2020. Disponibil la:
http://ise.md/uploads/files/1585343991_mediul_educational_scolar_in_contextul_implementarii_curriului.pdf
7. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

8. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
9. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
10. Apostol-Stănică, L., Unele aspecte teoretice și praxiologice ale eficientizării educației pentru sănătate a liceenilor. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Culegerea materialelor conferinței științifice internaționale. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, pp. 83-87.
11. Dumitru, I., Ungureanu, C., Pedagogie și elemente de psihologia educației. București: Editura Cartea Universitară, 2005.
12. Dumitrescu, C., Dumitrescu, C., Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală. București: EDP, 2010.
13. Crețu, E., Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București: Editura Aramis. 1999.
14. Cibotaru, S., Condiții psihoeducaționale ale stării de bine la elevi. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor „Probleme actuale ale științelor umanistice”. Volumul XVIII. Partea a III-a. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, ISBN 978-9975-46-420-8. – ISSN 1857-0267, 2019. Disponibil la: https://upsc.md/wp-content/uploads/2020/01/cer_pub_anale_doc_par3.pdf
15. Balica, M., Apolzan, E., Grigorescu, A., Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenți din România. Coordonare UNICEF România: Buzău: Editura Alpha MDN, 2016.
16. Arbore, E., Educația pentru sănătate în familie și în școală”, Ploiești: Editura Fiat Lux, 2004. Disponibil la: <http://www.scoalaargeseana.ro/didactica-magna/1416-oboaseala-scolara-factor-de-scadere-a-ramdamentului-scolar>
17. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Anexă la Ordinul MECC nr. 1131 din 13.10.2020. Chișinău, 2020. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_inv_mixta.pdf
18. Managementul clasei. 2.4.2. Timpul de odihnă. Suport de curs. Disponibil la: http://elearning.masterprof.ro/mc/242_timpul_de_odihn.html
19. Croitoru, C., Cerințele igienice către regimul zilei, procesul instructiv, educație fizică și metodele de apreciere a lor. Catedra: Igienă generală. Disponibil la: https://igienagenerala.usmf.md/wp-content/blogs.dir/151/files/sites/151/2016/09/Igiena-copiilor-si-adolescentilor_2.pdf
20. Reguli și normative sanitaro-epidemiologice „Igiena instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal”, revizuite în conformitate cu Legea nr.424-XV din 16 decembrie 2004 privind revizuirea și optimizarea cadrului normativ de reglementare a activității de întreprinzător (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2005, nr.1-4, art.16). Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=79893&lang=ro#
21. Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar... (2018) https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf
22. Recomandări pentru un regim alimentar sănătos și activitate fizică adecvată în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. Ministerul Sănătății al Republicii Moldova. Centrul Național de Sănătate Publică. Chișinău 2016. Disponibil la: https://msmps.gov.md/sites/default/files/legislatie/recomandare_metodica_alimentatia_copiilor.pdf
23. Cibotaru, S., Condiții psihoeducaționale ale stării de bine la elevi. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINTELOR UMANISTICE Volumul XVIII Partea a III-a. UPS „I. Creangă”. Chișinău, 2019. CZU 37.015.3, pp. 79-90. Disponibil la: https://upsc.md/wp-content/uploads/2020/01/cer_pub_anale_doc_par3.pdf
24. Socoliuc, N., Bazele puericulturii și igiena copilului. Curs prelegeri. Bălți: US „A. Russo”, 2007. Disponibil la: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2331/1/bazele_puericulturii.pdf
25. Curriculum Național Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2020-2021. ME CC RM. Chișinău, 2020. Disponibil la:

- https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2020-21_ro_ru_final_21.05.2020_site_mecc.pdf
26. Ciubotariu, M., Lucaci, C., Dungeanu, D., Evoluția elevilor pe traiectoria dezvoltării personale în timpul școlarității : modele de teste, chestionare, sondaje de opinie, întrebări pentru focus grup. Suceava : Editura George Tofan, 2016. ISBN 978-606-625-213-3; 37.048. Disponibil la:
<https://cnprsvka12014.files.wordpress.com/2014/12/5-evolutia-elevilor.pdf>
27. Saranciuc-Gordea, L., Dirigenția (suport de curs). UPS „I. Crangă”. Chișinău, 2013. Aprobata pentru editare prin decizia Consiliului facultății de Pedagogie al UPS „Ion Creangă” din 27.11.2013. ISBN 978-9975-46-179-5. 37.091 S 23. 264 p.
Disponibil la:
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/58/Saranciuc-Gordea%2C%20Liliana%20-%20Dirigentie.%20Suport%20de%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
28. Novac, C., Psihologie organizațională. Teme de curs. Disponibil la:
http://cis01.central.ucv.ro/eurocomp/PSIHOPEDAGOGIE_%20ORG.pdf
29. Ceobanu, L., Educația pentru sănătate între realitatea și necesitate în învățământul preuniversitar. Rev.șt. Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației, 2013, nr. 5, pp. 93-96. ISSN 1857-2103.
30. Apostol-Stănică, L., Educația pentru sănătate în contextual noilor educații. Dimensiuni și strategii. Rev.șt. Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației, 2008, nr. 9, pp. 117-123. ISSN 1857-2103.
31. Terguță, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum clasele I-IV. Ghidul învățătorului. MECC, Chișinău: Editura Gunivas, 2018, ISBN 978-9975-3160-4; 37.015:341.231.14(072); E 19.
Disponibil la:
https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf
32. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. ISSN 1810-6455. disponibil la:
http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
33. Ghid de intervenție pentru alimentație sănătoasă și activitate fizică în grădinițe și școli. Proiectul „Intervenții la mai multe niveluri pentru prevenția bolilor netransmisibile asociate stilului de viață în România” – Programul RO 19 „Inițiative în sănătatea publică”, 2014. Disponibil la:
<https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%20C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ghiduri/Ghid%20pentru%20alimenta%20s%C4%83n%C4%83toas%C4%83%20C8%99i%20activitate%20fizic%C4%83%20C3%AEEn%20gr%C4%83dini%C8%9Be%20C8%99i%20C8%99coli.pdf>
34. Badale, F., Stadiile schimbării. Disponibil la:
http://cicoc.uab.ro/upload/48_172_stadiile_schimbarii.pdf
35. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, Chișinău, 2019. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf
36. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021. Anexă la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2020-2021_final_01.09.2020.pdf
40. Joița, E. (coord.), Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1694-6; 371.3:371.132.
41. Nedelcu, A., Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și „al treilea profesor”. În Didactica Pro..., nr.3 (115) iunie 2019, pp. 20-24. ISSN 1810-6455. Disponibil la:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Revista_115.pdf
42. Cum sa defisesti obiectivele de invatare SMART. Disponibil la:
<http://cirugiaminimamenteinvasiva.es/SurgTTT-eLearning/index.php/ro/mod3-5/how-to-define-smart-learning-objectives/287-how-to-define-smart-learning-objectives-5>
43. Blănuș, A., Educația pentru sănătate – calitate, relevanță, necesitate. În Didactica Pro..., nr.3 (115) iunie 2019, pp. 25-28. ISSN 1810-6455. Disponibil la:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Revista_115.pdf
44. Marin, M., Tehnologia lecției „SMART”. În Simpozion Pedagogic Internațional „Tehnologii didactice moderne”
45. Cristea, S., Educație pentru un mod sănătos de viață. În Didactica Pro..., nr.3 (115) iunie 2019, p. 56. ISSN 1810-6455. Disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Revista_115.pdf

46. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Solovei, R., Scifos, L., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 2017. Disponibil la:

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

47. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

48. Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal, Instrucțiune. ME CC al M. 2019, disponibil la:

http://www.ipm.gov.md/sites/default/files/2019-05/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar%2C-gimnazial-i-liceal.pdf

49. Lemeni, G., Mihalca, L., Nih, C., Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: Editura ASCR, ediția a II-a revăzută, 2011. Disponibil la:

https://www.academia.edu/7513636/218049458_Lemeni_Consiliere_Si_Orientare_v_VIII_Activitati

SEMINAR

(1) Obstacole în activitatea de consiliere școară în clasele primare

În cadrul activităților de CȘ o problemă de maximă importanță vizează dezvoltarea abilităților socio-emoționale la școlarii mici de rând cu abilitățile de viață formate și dezvoltate curricular la disciplina DP. Un rol important în sensul dat îl deține cadrul didactic care trebuie să dispună de competențe profesionale de menținere a stării de bine în mediul educațional focalizate spre nevoile emoționale și sociale ale elevilor.

Din perspectiva OMS *starea subiectivă de bine* este un element fundamental al conceptului de sănătate, circumscris prin componentele sale de bază (acceptarea de sine, autonomie, control, relații pozitive cu ceilalți, dezvoltarea personală) ce solicită școlii focalizarea spre *nevoile emoționale și sociale ale elevilor*, dar nu numai pe latura intelectuală a educației și a atingerii performanțelor superioare, care accentuează riscul perturbării stării de bine a acestora [3, pp. 23-26]. Acest fapt, marchează o **suprasolicitare a capacității de activitate intelectuală** (regim de învățare nerațional care duce la reacția de inhibiție, depresiune nervoasă, diminuarea atenției etc.) **cele de odihnă care generează oboseala:**

- manifestată în rezultate slabe ale activității de învățare;
- instalată treptat marchează limitele capacității de lucru a celulelor nervoase.

Sursele teoretice cu referire la **oboseala școlară** (R. Gagne, P. Galperin, T. Kulscar, I. Radu, R. Rășcanu, P. Bernachon) stabilesc că **la nivelul de școlaritate:**

- **predomină tipul de oboseală intelectuală** (scăderea atenției, reducerea percepțiilor senzoriale, reducerea capacității văzului și auzului etc.) **care vădit duce la surmenaj intelectual** (formă cronică de oboseală: iritabilitate, agresivitate, scăderea nivelului de învățare, dureri de cap etc.) [apud, 4];

- **oboseala este generată de anumiți factori și cauze:** care țin de elev (riscul de supraîncărcare); care țin de cadrul didactic (generarea supraîncărcării elevilor); care țin de mediul școlii (determină supraîncărcarea); mediul socio-familial (sursă de supraîncărcare) [5, pp. 238-240];

- **oboseala este îndepărtată** numai dacă se reușește să se îndepărteze efectele care au dus la oboseală;

- **ritmul de apariție a oboselii este în funcție** de intensitatea și conținutul activității educaționale, de tonalitatea afectivă a lecției, de variația capacității de muncă pe parcursul unei zile, în funcție de oscilațiile ritmice ale excitabilității scoarței cerebrale, de regimul de odihnă etc.;

- **se promovează alternarea activităților de învățare, odihnă, sport pentru menținerea sănătății;**

- **se realizează odihna în mediul școlii** prin pauzele din timpul liber, prin plimbări în aer liber (odihna activă), activități libere la alegere (joc, gimnastică, sport, lecturi atractive sau alte activități educative, precum concerte, teatru, expoziții, filme etc);

● *se dezvoltă abilități de adoptare a modului de viață sănătos la elevi* (inter/pluri și transdisciplinar) [7, p. 229].

Din perspectiva abordărilor date:

● F. Turcu menționează că, acest fapt, solicită din partea cadrului didactic cunoașterea sistemelor de autoreglare, care se estimează pe toate dimensiunile organizării vitale, precum și pe acțiunile de adaptare a procesului didactic la ritmurile de autoreglare a subiecților [4];

● L. Franțuzan, S. Nastas, I. Hîncu (2020) menționează că starea de bine (emoțională și socială a elevilor) este o condiție valoroasă în asigurarea unui mediu educațional școlar eficient: introducerea pauzelor dinamice în timpul orei; îmbinarea învățării cu mișcarea; simplificarea spațiului de învățare; menținerea atmosferei de liniște în clasă etc. [6, pp. 19-20];

● T. Kulscar, G. Tănăsescu (1979), O. Petrișina, M. Vasilov (1993), G. Popova, (1988) E. Crețu (1999), M. Carianopol, A. Tîrcă, A. Alionte, C. Faur (2004), N. Socoliuc (2007) atenționează faptul că învățătorii trebuie echipați cu un bagaj de achiziții profesionale ce vizează măsuri de ameliorare și de prevenire a surmenajului pe parcursul procesului educațional în clasele primare prin formarea/dezvoltarea abilităților de adoptare a modului de viață sănătos la elevi.

În sensul dat, conform *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) cadrul didactic „Standard 2: Asigură un mediu de învățare dezvoltativ” prin „Indicator 2.2. – Asigurarea managementului clasei și al comportamentului elevilor” cu „Descriptorul 2.2.4. – Implică elevii în stabilirea comportamentului și a regulilor de lucru, bazate pe cultura învățării” și „Indicator 2.3. – Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic” cu „Descriptorul 2.3.1. – Organizează spațiul fizic conform cerințelor ergonomice, particularităților și necesităților individuale de învățare și dezvoltare ale elevilor” [8, p. 6].

Iar, conform disciplinei școlare „Dezvoltarea Personală” (DP în continuare) va forma la elevi competențe (specifice) - „Adoptare a modului de viață sănătos în context variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur” la modulul 3. „Modul de viață sănătos” [9, p. 179] însumând rezultate ale învățării prin „respectarea regimului zilei; aprecierea importanței dozării efortului fizic și mental” [7, p. 230]. Aceste rezultate, la disciplina școlară DP, se pot obține prin implicații de educație pentru stilul de viață sănătos [23, 26, 29, 30, 32, 34 et. al.] axate pe:

- bagajul de achiziții cu referire la sănătatea mintală, emoțională și fizică [32, p. 11];

- abilități de adoptare a modului sănătos de viață [7, pp. 229-231];

- strategii didactice active/interactive, care promovează învățarea centrată pe elev [9, p. 198];

- strategii de educație pentru stilul de viață sănătos (D. Mincă, M. Marcus, M. Deschesnes,

C. Martin, A. Hill, A. Freidman-Krauss, W. Steven Barnet et. al.) – *Modelul stadiilor schimbării* (J. Prochaska, C. DiClemente, 1986) – adoptarea un nou comportament sănătos [apud, 33, pp. 36-38];

- tehnologii educaționale postmoderne [7, p. 235];

- contexte non-formale de realizare a disciplinei DP [ibidem];

- metode și tehnici relevante pentru fiecare din etapele lecției ERRE [ibidem, pp. 236-240];

- produse specifice disciplinei DP și a celor transdisciplinare ECD [35, pp. 50-51].

Oboseală, surmenaj intelectual, oboseala școlară

Referințele de specialitate (V. Rozenblat (1975), A. Suharev, G. Șerdiukovski (1986), I. Neacsu (1985), V. Nădășan (2002) oferă mai multe interpretări cu referire la *conceptul de oboseală*:

- stare a organismului apărută în urma efectuării unui lucru cu un efort intens, de lungă durată, manifestă prin scăderea temporară a capacității de muncă;

- proces complex ce vizează modificări biochimice, fiziologice și psihologice multiple în limite normale, având un caracter reversibil și temporar;

- stare normală, care apare după solicitare și dispare după repaus.

Generalizarea acestor interpretări desprinde:

- **Oboseala - fenomen general** de aparare care se întâlnește la toate ființele vii și în toate țesuturile acestora.

- **Oboseala - stare fiziologică** cu manifestări subiective, obiective care dispar după odihnă ori după schimbarea activității, caracterizată prin scăderea sau pierderea excitabilității țesutului sau organului în care se face simțită [5, p. 237]

Conform DEX-ului surmenajul(ri) - **stare de oboseală extremă a omului**, caracterizată prin somnolență, dureri de cap, nervozitate, scădere a posibilității de concentrare etc., în urma unui efort fizic sau psihic excesiv și prelungit.

Prin prisma teoriilor oboselii de grupa a II-a, a teoriei sistemului nervos central (R. Gagné, J. Biederman, J. Newcorn, S. Sprich, Г. Хакен, C. Enachescu, D. David, Ю. Кузнецов), semnificația biologică a oboselii, constă în funcția de protecție față de surmenaj, comparându-se cu alte funcții pe care trebuie să și le satisfacă pentru supraviețuire (setea, foamea) și care dau semnale persoanei de anumite nevoi.

După F. Turcu [4] **surmenajul**, ca **formă cronică de oboseală**, apare când se depășesc capacitățile funcționale ale celulelor corticale, manifestat prin iritabilitate, agresivitate, provocând diverse tulburări nervoase, dureri de cap, amețeli, lipsa poftei de mâncare etc.

După L. Apostol-Stănică (2008) **surmenajul este o oboseala de durată** (se produce în timp) și **se manifestă printr-o** senzație neplăcută de slăbire generală, lipsă de interes pentru muncă, dureri de cap, tulburări de somn, **scăderea** poftei de mâncare și a **capacității intelectuale** (gândire, memorie, atenție, imaginație, etc.) Autorul menționează că, surmenajul apare la persoanele care muncesc fără un program chibzuit și echilibrat, ce denotă o lipsă de dinamism, spirit de inițiativă, muncă, distracție, trăind într-o continuă excitare psihică și înclinare spre depresie, teamă și neliniște nemotivată, tulburări de somn (adormire și trezire dificilă, somn superficial), insomnii, tulburări de ritm cardiac, manifestări digestive, sensibilitate exagerată la zgomot, etc. [10, pp. 83-87].

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) recomandă aplicarea principiilor și strategiilor pentru promovarea sănătății la o varietate de factori de risc, tipuri de boli direcționate pentru diferite grupuri țintă de populație. *Eforturile comune aplicate în sistemul de educație, știință și inovare, dezvoltare comunitară, legislație sunt la fel de importante pentru prevenirea bolilor transmisibile, traumelor, a problemelor mentale, precum și pentru prevenirea bolilor netransmisibile*” [2, p. 3].

Din perspectiva OMS, **starea subiectivă de bine** - element fundamental al conceptului de sănătate, este circumscrisă prin componentele sale de bază (acceptarea de sine, autonomie, control, relații pozitive cu ceilalți, dezvoltarea personală), promovată la nivelul școlii cu focalizare spre **nevoile emoționale și sociale ale elevilor** și nu pe latura intelectuală a educației și a atingerii performanțelor superioare, care accentuează riscul perturbării stării de bine a acestora [3, pp. 23-26].

Unii cercetători menționează că, **starea de bine** se caracterizează prin relația persoanei cu realitatea, cu exprimarea interiorului personal în realitatea vieții zilnice (să zâmbești, să râzi, să te bucuri, să accepți, să ceri, să primești, să dăruiești, să iubești, etc.), iar **emoția** (starea) este un **indicator** nu numai al performanței dar și **al stării de bine**, numită – **fericire** [apud, 14, p. 81].

După M. Balica, E. Apolzan, A. Grigorescu (2016) un rol important, în starea de bine a elevului, joacă mediul educațional-psiho-social școlar, care vizează dezvoltarea caracterului elevilor și interrelaționarea lor, interacționarea elevilor cu personalul academic și experiența elevilor referitoare la procesul de învățare [15].

Astfel, capacitatea de activitate intelectuală este suprasolicitată (regim de învățare nerațional care duce la reacția de inhibiție, depresie nervoasă, diminuarea atenției etc.) **cele de odihnă – generează oboseala:**

- manifestată în rezultate slabe ale activității de învățare;
- instalată treptat marchează limitele capacității de lucru a celulelor nervoase.

Astfel, pe acest fundal științific, din perspectiva managementului clasei de elevi, un management defectuos al clasei poate genera un climat negativ și poate influența randamentul elevilor, iar monotonia și supraîncărcarea în activitatea educațională sunt cauzele oboselii [6, p. 28]. În sensul dat, starea de monotonie și supraîncărcarea, ca factori determinanți ai oboselii,

rezultă în urma unor deficiențe de organizare a activității la clasă: sarcini repetitive, monotone, absența conexiunii inverse reale (feedbackul), perspectivele motivaționale limitate, durata și intensitatea inadecvate, interesul scăzut al elevilor pentru activități.

După I. Dumitriu, C. Ungureanu (2005) în vizorul managementul clasei de elevi, persistă o diferență între **conceptele de:**

- **oboseală obiectivă:** apare în urma unei activități epuizante sau prelungite și se manifestă prin reducerea cantității și calității rezultatelor obținute;

- **oboseală subiectivă:** sentiment de delăsare și epuizare și poate fi identificată cu un sentiment de plictiseală;

- **oboseala obișnuită:** în funcție de efectele acesteia asupra organismului;

- **oboseala nocivă** – cronică;

- **oboseala primară:** apare după debutul activității

- **oboseala secundară:** apare după antrenamentul unei persoane în raport de o anumită activitate etc., stabilind că, **la treapta școlară predomină tipul de oboseală intelectuală** care vădit duce la **surmenaj intelectual.**

În cheia dată, după Dr. Pierre Bernachon, se disting 2 **categorii de semne ale oboselii la scolari** [apud, 12, p. 123]:

- a) **semne generale** (paliditate, ochi încercănați, privire mată, elevul se culcă pe masa de lucru, senzație de bară deasupra ochilor, dureri de cap etc.);

- b) **semne psihice** (inversarea dispozițiilor psihice, senzație de pericol iminent, dificultăți în perceperea realității, imposibilitatea de concentrare, sărăcirea vocabularului, apariția ticurilor, a balbaielilor, etc.).

Sursele de specialitate evidențiază o serie de **modalități:**

- **de diagnosticare a oboselii școlare:** teste specializate, analize biochimice, electroencefalografie, analiza datelor referitoare la performanță (randament) și la comportamentul elevilor;

- **de măsurare a oboselii școlare:** dictări, numărarea literelor, calculul oral/scris, copierea literelor, reconstrucții, memorizări, acomodarea ochilor etc., dar care, nu pot arăta precis cadrul didactic, unde se oprește oboseala și de unde începe surmenajul.

După E. Crețu (1999), surmenajul se produce în timp. Astfel, oboseala unui elev, provenită de la orele de dimineață, nu se va repeta până după masă (grup prelungit/meditație) și dacă oboseala de la finele zilei nu se va regenera complet în timpul nopții (somnului) și se va adăuga de fiecare zi, astfel această oboseală va duce la surmenaj [13].

Stabilim: Surmenajul este o oboseală de durată, manifestat printr-o senzație neplăcută de slăbire generală, lipsă de interes pentru activitate, dureri de cap, tulburări de somn, scăderea poftei de mâncare și a capacității intelectuale (gândire, memorie, atenție, imaginație, etc.).

Prin prisma dată, învățarea la elev nu mai este o trebuință motivată. Elevul muncește sub presiunea obligației sale de a domina superior în performanță, iar fenomenul de oboseală se va accentua la sfârșitul săptămânii, semestrului, anului școlar. Dar, îndepărtarea oboselii prin odihnă va fi eficace dacă se vor îndepărta efectele care au dus la oboseală. În sensul dat, odihna se referă la pauzele din timpul liber, prin plimbări în aer liber, joc, gimnastică, sport, lectură, concerte, expoziții etc., iar forma cea mai eficientă fiind somnul după activitatea în timpul zilei. Pentru școlarii de vârstă mică este indicat numărul de ore de somn în timpul nopții – 11/12 ore și 1-2 ore în timpul perioadei de odihnă de după amiază [5, pp. 237-238].

Fenomenul de oboselală școlară, se raportează la dezideratele *Strategiei Naționale de dezvoltare „Moldova 2030”*, document de viziune strategică, care are la bază principiul ciclului de viață al omului, drepturile și calitatea vieții acestuia prin punctul „Asigurarea mediului de realizare a procesului educațional” cu componenta a IV-a „Mediul ambiant sănătos”, obiectivul 10. „Asigurarea dreptului fundamental la un mediu de viață sănătos și sigur” [apud, 6, p. 55].

Conform *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) cadrul didactic „Standard 2: Asigură un mediu de învățare dezvoltativ” prin

„Indicator 2.2. – Asigurarea managementului clasei și al comportamentului elevilor” cu „Descriptorul 2.2.4. – Implică elevii în stabilirea comportamentului și a regulilor de lucru, bazate pe cultura învățării” și „Indicator 2.3. – Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic” cu „Descriptorul 2.3.1. – Organizează spațiul fizic conform cerințelor ergonomice, particularităților și necesităților individuale de învățare și dezvoltare ale elevilor” [8, p. 6];

La treapta școlară predomină tipul de oboseală intelectuală, care, vădit duce la surmenaj intelectual. În sensul dat, cadrul didactic (T. Kulscar, G. Tănăsescu (1979), O. Petrișina, M. Vasilov (1993), G. Popova, (1988) E. Crețu (1999), M. Carianopol, A. Tîrcă, A. Alionte, C. Faur (2004), N. Socoliuc (2007) trebuie echipat cu un bagaj de achiziții profesionale - măsuri de ameliorare și de prevenire a surmenajului pe parcursul procesului educațional în clasele primare, prin formarea/ dezvoltarea abilităților de adoptare a modului de viață sănătos la elevi.

Cauzele și factorii generatori de oboseală școlară

Literatura din domeniul abordat oferă detalieri cu referire la cauzele și factorii de oboseală școlară prin prisma a două aspecte fondate de faptul că, pe când starea de oboseală pur și simplu se constată, adevărata diagnosticare trebuie să aibă în vedere cauzele care determină oboseala:

1. de sănătate/promovarea sănătății – oboseala nervoasă/fiziologică (V. Zepca, I. Băhnărel, C. Petrescu, V. Filatov, A. Georgescu, D. David, C. Enachescu et. al.);

2. de educație pentru sănătate – oboseala intelectuală/surmenaj intelectual (T. Kulscar, L. Apostol-Stănică, E. Camerzan-Ionașcu, C. Dumitrescu, S. Cristea, L. Ceobanu, Iu. Sime, Gh. Bucur, O. Popescu, M. Vasilov et. al.).

Din perspectiva dată, în continuare vom detalia aspectul 2 al cauzelor și factorilor generatori de oboseală școlară - legat de educația pentru sănătate, prin prisma următoarelor repere pedagogice (L. Apostol-Stănică, S. Cristea, L. Ceobanu, Iu. Sime, Gh. Bucur, O. Popescu et. al.):

- educația pentru sănătate urmărește promovarea competențelor privind aspectele sănătății prin formarea comportamentului responsabil față de sănătatea individuală și colectivă;

- educația pentru sănătate reprezintă achizițiile și experiențele de învățare care duc la îmbunătățirea și menținerea sănătății;

- educația pentru sănătate dezvoltă abilitățile cognitive, sociale și emoționale cu rol de protector asupra sănătății prin promovarea unui stil de viață sănătos – comportamente sănătoase și reducerea celor de risc.

Astfel, după Gh. Bucur, O. Popescu (2004) **cauzele și factorii care generează oboseala școlară – surmenajul intelectual** sunt:

- **Cauza:** elevul – **Factorul:** risc de supraîncărcare: starea de sănătate, deficiențe în dezvoltarea fizică, dificultăți de adaptare la regimul școlar, supraîncărcare cu activități școlare și extrașcolare, lipsa interesului și motivației pentru învățare, lipsa continuității și ritmicității în pregătirea lecțiilor, lipsa unui stil de lucru autonom/individual adecvat ritmului propriu de învățare, distanța mare între școală și domiciliu, nerespectarea unui regim rațional de muncă și odihnă, satisfacerea insuficientă a nevoii de mișcare etc.;

- **Cauza:** cadrele didactice – **Factorul:** generează supraîncărcarea: deficiențe în procesul de comunicare a informațiilor și efortul suplimentar de înțelegere și pregătire ulterioară din partea elevilor, dozarea defectuasă a timpului în actul educațional, supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă, orare defectuos întocmite, instabile, fără respectarea curbelor de efort zilnic și săptămânal și a normelor de igienă și ergonomie școlară, nerespectarea duratei orelor de curs și a pauzelor, schimbarea destinației unor ore în învățământul primar (educația fizică ca prima lecție și matematica a IV-a), echilibrul psihoemoțional al cadrelor didactice etc.;

- **Cauza:** cadrul organizatoric și administrativ al școlii – **Factorul:** determină supraîncărcarea: necorelarea conținutului curricular cu disciplina, cu manualul, număr mare de elevi în clasă, examinarea medicală insuficient de riguroasă a elevilor la intrarea în clasa I, durata redusă a pauzelor dintre ore etc.;

- **Cauza:** mediul socio-familial al elevului – **Factorul:** posibilă sursă de supraîncărcarea: preocupare insuficientă a familiei pentru îndrumarea și controlul elevilor, pentru organizarea unui program de viață și de activitate rațională; lipsa de interes a familiei pentru organizarea timpului

liber al copiilor; supraîncarcarea copiilor cu activități gospodărești sau cu teme suplimentare etc. [5, pp. 238-240].

Alte cauze cu efecte particulare estimate după E. Arbore (2004)

- *ambianța fizică nefavorabilă* - iluminare, temperatură, miros, umiditate, zgomot;
- *ambianța socială a procesului de învățare* - conflicte interpersonale la nivel de clasă (colegii, cadrele didactice), familie; izolare (clasă, familie, grup de semeni, prieteni), pedepse/recompense școlare (penalizări, premii);

- *organizarea și conținutul procesului de învățare*: volumul temelor pentru acasă (sub sau suprasolicitare), ritmul desfășurării activității, schimbarea orarului de învățare, controlul excesiv și/sau reguli rigide, ambiguitatea sarcinilor, nivelul de responsabilitate, învățarea în schimburi, învățarea online și offline [16].

În acest sens, actualmente, un obiectiv direct orientat spre sprijinirea dezvoltării culturii organizaționale a instituției școlare, în vederea stării de bine a comunităților de învățare, în condițiile învățării mixte, îl găsim detaliat prin „*Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID - 19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*” [17, p. 4]:

- *schimbarea locului de învățare*: migrare, exmatriculare, muștrare, absolvire;
- *factorii personali*: sentimentul de inferioritate, de incompetență; emotivitate crescută; anxietate înaltă etc.;

- *factorii competitivi*: concursuri, olimpiade, conferințe etc.;

- *mediul familial*: schimbările în cadrul familiei (mutarea în alt oraș, apariția unui nou membru (frate, soră) certuri între părinți, divorțul părinților, moartea unei persoane apropiate etc.

Generalizare: Pentru cadru didactic este foarte important să cunoască cauzele și factorii care generează oboseala școlară pentru a-i permite să prevină instalarea precoce și dăunătoare în desfășurarea procesului educațional și să intervină cu măsuri profilactice de a bara transformarea oboselii școlare în surmenaj intelectual sau în nevroză astenică.

Particularitățile îndepărtării oboselii școlare prin odihnă

Timpul de odihnă este parte a timpului alocată refacerii potențialului energetic și funcțional, fizic și psihic al elevului în vederea restabilirii capacității sale de muncă și, în particular, a capacității sale de învățare. Timpul de odihnă se impune ca o necesitate organică și fiziologică, o trebuință cu caracter ciclic care se înscrie în bioritmicitatea specifică funcționării organismului uman [18].

Institutul de Științe ale Educației din București desemnează timpul de odihnă prin sintagma **timp extrașcolar** (segmentul din bugetul zilnic de timp al unui elev care presupune, de asemenea, un anumit caracter de obligativitate impus de anumite cerințe fiziologice și condiții socio-economice) și anume - timpul **destinat activităților care răspund unor cerințe fiziologice** (timpul afectat somnului nocturn și diurn, odihnei pasive, servirii mesei, igienei personale). Astfel, timpul de odihnă reprezintă intervalul de timp situat între încheierea unei perioade de activitate și începerea perioadei următoare și se distribuie pe orizonturi de timp mai mari, iar în direcția cercetată de noi pe 2 tipuri de **odihnă pasivă și activă**:

- *odihnă pasivă*: **prin somn** în timpul nopții, alocat somnului nocturn și/sau diurn; relaxarea după un efort fizic intens sau reveria - deconcentrare mentală;

- *odihnă activă*: prin alternarea activităților [ibidem].

Sursele de specialitate M. Balica, Ș. Cojocaru, M. Kabat-Zinn, D. Winnicott, L. Popescu, V. Zepca, I. Bahnarel, C. Petrescu menționează că, **oboseala fiziologică este îndepărtată prin odihnă**. În acest sens, Gh. Bucur, O. Popescu clarifică că, odihna nu vizează lipsă de activitate ci *pauze din timpul liber*, dar și *odihna activă* prin plimbări în aer liber, activități libere la alegere, jocuri, gimnastică, sport, lecturi, activități educative etc. Aceiași autori atenționează faptul că, forma cea mai eficientă de odihnă după activitatea din timpul zilei este odihna prin somn [5, pp. 237-238]

C. Croitoru, menționează că somnul este o trebuință primară, vitală a cărui satisfacere condiționează funcționarea normală a organismului uman; privarea de somn (sau somnul

insuficient) au efecte negative importante asupra organismului (tulburări psihice, de personalitate, scăderea atenției, activității gândirii, incoerența exprimării verbale, instabilitate motorie etc. Autoarea menționează că, o perioadă îndelungată de nesomn nu poate fi compensată prin prelungirea perioadei de somn din considerentul ritmicității ciclului diurn și a alternării zilei/noptii [19, p. 7].

Specific vârstei școlare mici trebuința zilnică de somn este în medie de 10-12 ore, încadrat într-un program zilnic de reducere a duratei zilnice de somn, urmat de stabilizarea unei perioade compacte de somn în timpul nopții, la care se adaugă, de regulă, o perioadă de somn diurn (de obicei după-amiază). La această vârstă se recomandă respectare unui orar de somn nocturn: culcarea între orele 20-21 seara și scularea între orele 6-7 dimineața [ibidem].

Astfel, **diminuarea excesivă a timpului alocat somnului are ca efect instalarea surmenajului** din considerentul că, la această vârstă elevul se întâlnește pentru prima dată cu criza de timp, pe care încearcă să o rezolve pe seama reducerii duratei alocate somnului vizată prin inserția lui în programul de activități școlare care se produce în paralel cu extracurriculare și extrașcolare de care sunt atrași, pe care doresc să le realizeze în afara celor școlare. Dacă elevii nu renunță la activitățile extrașcolare către care se simt atrași, supraîncărcarea programului școlar va avea ca efect diminuarea timpului alocat somnului cu impact de surmenaj (intelectual):

- reducerea ritmului și nivelului activităților intelectuale;
- diminuarea performanțelor școlare;
- pierderea încrederii în sine a elevului;
- instalarea sentimentului de incapacitate intelectuală [18].

În vederea evitării supraîncărcării programului școlar C. Croitoru menționează că, organizarea rațională a elementelor regimului zilei crează condiții favorabile pentru formarea stereotipului diurn și decurgerea proceselor fiziologice în corespundere cu ritmurile biologice, dezvoltarea fizică armonioasă, creșterea și menținerea rezistenței organismului, menținerea capacității de muncă la un nivel înalt, dispoziție echilibrată, previne apariția oboselei și surmenajului [19, p. 3].

Particularităților timpul de odihnă activă:

- presupune desfășurarea unor activități cu valențe revitalizante;
- are efecte asupra unor tipuri specifice de oboseală care se instalează în anumite momente ale programului zilnic, săptămânal, anual;
- vizează o alternare a unui fel de activitate cu alta;
- se produce dacă există rezerve energetice și funcționale care să poată fi activate prin odihnă activă;
- să evite activitățile care la rândul lor produc tot oboseală, astfel reducând eficiența odihnei active;
- valorifică fenomenul de oboseală selectivă prin activități fizice (manuale care solicită efort fizic generând oboseală fizică, musculară) și intelectuale (presupun concentrare senzorială și efort mental, deci generează o oboseală intelectuală, senzorială (a analizatorilor) sau/și mentală (a funcțiilor corticale) cu detalii în tabelul de mai jos, raportate la structura și natura solicitărilor la care supun organismul și sistemul psihic [18]:

Activități fizice	Activități intelectuale
<ul style="list-style-type: none"> - care solicită efortul muscular; - care solicită precizia și viteza mișcării; - care se pot desfășura stând în picioare sau șezând; - care pot fi repetitive sau variate; - care pot fi în aer liber sau în incinte amenajate; - care pot fi diminuată prin intercalarea altor tipuri de activități (odihnă activă). 	<ul style="list-style-type: none"> - angajează în proporții diferite procesele percepției, gândirii, memoriei, imaginației, limbajului - concentrează atenția; - fortifică mecanismele interne de autocontrol cognitiv – fiecare generează forme specifice de oboseală intelectuală.

Aceeași sursă accesată menționează că, desfășurarea timp îndelungat a unor și aceleași activități (acțiuni, operații, mișcări) repetitive, monotone și omogene în conținut amplifică și grăbește instalarea oboselei:

- prin scăderea capacității de concentrare a atenției;
- activitatea intelectuală devine instabilă iar dinamica ei nu mai respectă dinamica solicitărilor externe – apare necesitatea alternării activităților; de aceea, se recomandă ca studiul individual să nu fie imediat succesiv programului școlar, ci să fie precedat de o perioadă determinată (1-2 ore) în care elevul să facă altceva.

Astfel, contextul dat generează oboseală unilaterală, care se acumulează mai repede decât oboselile specifice solicitând nevoia de odihnă activă și trebuința de alternare a activităților [18].

Reguli și norme de prevenire și profilaxie a oboselii școlare în clasele primare

Valențele normativ-aplicative naționale cu referire la prevenirea și ameliorarea oboselii școlare sunt vizualizate în:

- ▶ Reguli și normative sanitaro-epidemiologice „Igienă instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal” (2005) [20];

- ▶ Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar... (2018) [21];

- ▶ Recomandări pentru un regim alimentar sănătos și activitate fizică adecvată în instituțiile de învățământ din Republica Moldova (2016) [22].

Conform *Regulilor și normativelor sanitaro-epidemiologice din RM* (2005) adresate persoanelor cu funcții de răspundere ale instituțiilor de învățământ primar în scop de legitimare a unor exigențe igienice unice privind amenajarea, întreținerea și organizarea regimului în școli, **în vederea prevenirii și profilaxiei oboselii școlare** se propun recomandări în vederea **practicării activității fizice moderat-intense** pentru **efectele** asupra sănătății pe termen scurt și lung, fiind importantă atât **pentru sănătatea fizică**, cât și **pentru cea mentală** [20]. În direcția dată se prefigurează următoarele note:

- pentru profilaxia surmenajului analizatorului vizual în timpul lucrului la monitoare, elevii trebuie să execute complexul de exerciții pentru ochi după fiecare 20-25 min. și exerciții fizice cu acțiune generală, ce ameliorează starea funcțională a sistemului nervos, cardiovascular și respirator, înlătură oboseala mușchilor zonei humerale, mâinilor, trunchiului și a picioarelor (secțiunea a V-a);

- pentru profilaxia surmenajului intelectual în cadrul cerințelor față de grupele prelungite în clasele primare (secțiunea a VI-a):

- numărul elevilor într-o grupă/clasă este de 25-30;

- timpul de aflare în grupa prelungită de la ora 8.30 până la 18.00;

- încăperi separate/universale pentru somnul elevilor extenuați și joc, ocupații și pentru activități în cercuri.

- elementele regimului zilei: alimentația, plimbarea, somnul pentru elevii din clasa întâia și pentru cei extenuați din clasele II-IV, pregătirea lecțiilor pentru a doua zi, munca social-utilă, activitatea în cercuri, educația fizică;

- modalități de efectuare a gimnasticii de dimineață (5 min. în clasele primare), pe teren (pe timp favorabil), în clase sau recreații.

Unele subpuncte (6.7.; 6.8.) vizează recomandări cu referire la prevenirea apariției surmenajului la orele de autopregătire detaliate mai jos:

6.7. La apariția surmenajului (scăderea randamentului activității) la lecțiile de autopregătire la minutele 20-25 se va face câte o pauză motorie (1-2 min), iar pentru matematică și citire în clasele primare se vor face 2 pauze motorii (la minutele 15-17 și 30-32). În timpul recreațiilor se recomandă de a practica cu copiii jocuri mobile de o intensitate mică și medie. Un efect benefic asupra sănătății copiilor o au recreațiile în aer liber. Ele vor fi efectuate și iarna la temperatura aerului nu mai joasă de -10°C și vitezei lui de până la 4 m/sec. Se recomandă de a efectua plimbări timp de 30 min. înainte de autopregătire”.

6.8. În scopul restabilirii capacității de muncă, după terminarea lecțiilor de bază, se va organiza odihna copiilor cu o durată de 2,5-3 ore preferențial la aer liber. Plimbările se vor organiza în felul următor: după terminarea lecțiilor de bază – 1 oră, înainte de pregătirea lecțiilor – 1 oră (cei din clasa întâia vor

dormi) și după pregătirea lecțiilor – 1 oră. În timpul plimbărilor se vor organiza jocuri mobile, exerciții de educație fizică, jocuri sportive, etc. Una din plimbări va include jocuri de o intensitate maximă (ora sportivă). Ora sportivă se va efectua sub conducerea profesorilor de educație fizică sau activiștilor sportivi. Se recomandă a organiza ocupații de atletică ușoară, jocuri sportive, volei, baschet, tenis de masă, etc. De 2 ori în săptămână se recomandă înotul în piscină. În scopul ridicării eficacității de întremare se recomandă ca:

- jocurile mobile să fie mai intensive în prima jumătate a orei sportive sau plimbării. În ultimele 10 min. jocurile vor fi de o intensitate mică;

- jocurile vor corespunde vârstei elevilor;
- intensitatea jocurilor depinde de starea de sănătate și pregătirea fizică a elevilor.

6.12. În timpul pregătirii temelor pentru acasă trebuie de respectat următoarele cerințe:

- autopregătirea se va efectua în clasa, unde elevii învață sau în alt cabinet cu condiția că mobila va corespunde taliei copiilor;

- autopregătirea se va începe nu mai târziu de ora 16;

- durata autopregătirii va fi nu mai mare de o oră pentru elevii din clasa întâi; 1,5 ore pentru cei din clasa II și 2 ore pentru cei din clasele a III - IV;

- copiii pot să-și aleagă de sine stătător primul obiect la care se vor pregăti ;
- elevii pot să se recreeze de sine stătător după efectuarea unui anumit volum de lucru;
- se vor face pauze motorii (1-2 min.) cu efectuarea a 3-5 exerciții fizice;
- instruirea orală se va efectua în sala de lectură, bibliotecă, camera de joc.

6.13. Activitatea extrașcolară se va organiza după pregătirea temelor pentru acasă și va include ocupații în cercuri, lectură la bibliotecă, privirea televizorului și diafilmelor, jocuri liniștite, etc. Durata citirii (după interese), ocupațiilor cu muzică, desen și cusut, jocurilor liniștite, etc. va fi de 30 min. pentru elevii claselor I-II și 1,5 ore pentru restul copiilor cu o întrerupere de 10 min. după 45 min. de activitate. Concertele, teatrul, filmele, excursiile, etc. se vor practica la începutul săptămânii, nu mai mult de 1-2 ori în lună. Fiecare elev poate activa numai în două cercuri. Pentru organizarea activității extrașcolare se recomandă de a folosi sălile de lectură, de festivități și cele de sport, biblioteca, atelierele, laboratoarele, terenurile sportive, etc.

6.14. Copiii se vor alimenta de 3 ori pe zi: micul dejun (ora 10-11), prânzul (13-14) și gustarea (17). Ca excepție se admite alimentația de două ori pe zi. Valoarea energetică a dejunului va fi de 20%, prânzului – 35-40%, gustării – 5%. La gustare copiii vor servi lapte, compot, ceai cu o chiflă sau biscuiți.

Deasemenea, în această direcție găsim recomandări cu referire la:

- (6.9.) copiii din grupa specială medicală de educație fizică care vor efectua numai plimbări la aer liber;

- (6.10.) somnul pentru elevii din clasele întâia și pentru cei extenuați din clasele II-IV, va fi de o durată de 1,5 ore;

- (6.12.) pregătirea temelor pentru acasă (detalii în anexa 1.1.) [20].

În cheia timpului alocat temelor pentru acasă *Instrucțiunea actuală* (2018) în ciclul primar, punctul 39 secțiunea a III stabilește timpul alocat temelor care nu va depăși 45-60 minute zilnic pentru toți elevii. Pentru elevii claselor I-IV, volumul săptămânal al temelor pentru acasă nu va depăși 5 ore [21, p. 7]. Iar punctul 42, secțiunea a IV-a în vederea reglementării temelor pentru acasă în învățământul primar și raționalizarea timpului necesar pentru efectuarea acestora se recomandă ca timpul alocat temelor pentru acasă să fie folosit, în mare măsură pentru lectură și diferite activități interactive și antrenante pentru elevi [ibidem].

Punctul 46 din aceeași secțiune vizează recomandări la efectuarea temelor pentru acasă:

- *după 1½-2 ore de la masa de prânz;
- * în ordinea descrescândă a dificultăților;
- * mai întâi cele orale și apoi cele scrise;

* cu pauze scurte între temele la diferite discipline fără a-l scoate din ritmul de lucru. Iar punctul 47 vizează pentru zilele de odihnă să nu se dea teme pentru acasă, încurajându-se lecturile la alegere [ibidem, p. 8].

Deasemenea, prin prisma acestui document normativ-metodologic am desprins recomandări oferite părinților în reglementarea temelor pentru acasă și anume în direcția cercetată de noi la punctul 72 din secțiunea a V-a. Aici se menționează că, părinții sunt informați în cadrul ședințelor cu privire la particularitățile de dezvoltare a copilului, organizarea procesului și mecanismelor de învățare, a cerințelor școlare și a efortului în procesul realizării temelor pentru acasă [ibidem, p. 13].

Deasemenea, *Regulile și normativele sanitaro-epidemiologice* (2005) abordate anterior în secțiunea a VI-a vizează:

- recomandări cu referire la:
 - (6.13.) organizarea activității extrașcolare;
 - (6.14.) alimentarea elevilor de 3 ori pe zi;
 - (6.15.) regimul pentru elevii ce se instruiesc în primul schimb;
 - (6.16.) regimul grupelor cu zi prelungită pentru elevii din schimbul doi.
- recomandări referitor la asigurarea cerințelor față de mijloace tehnice (secțiunea a VII-a):
 - (7.2.) durata folosirii mijloacelor tehnice la lecții (min.);
 - (7.3.) numărul de lecții, la care se vor folosi mijloace tehnice în timpul săptămânii (pentru clasele mici și medii vor fi 3-4);
- recomandări referitor la iluminatul natural și artificial (secțiunea a VIII-a).
 - (8.1.) Toate încăperile vor fi iluminate în mod natural. La locul de lucru al elevilor se va asigura lumina din stânga.
 - (8.2.) Lumina din dreapta, din spate și din față nu se admite ect.
- recomandări referitor la asigurarea cerințelor față de munca social-utilă (secțiunea a XV-a):
 - (15.4.) Pentru a evita suprasolicitarea elevilor durata zilnică a timpului pentru munca social-utilă va fi pentru elevii din clasele I-IV – până la 30 min. [20].

Un alt document normativ (2016) transpune aceleași directive în capitolul III. „Recomandări pentru practicarea activității fizice” și menționează că, în cadrul activității fizice, care este asociată cu o bună stare de sănătate cardiovasculară și musculo-scheletală, se îmbunătățesc performanțele cognitive și academice, se reduce riscul de obezitate, de boli cardiovasculare și metabolice, oase mai puternice, se reduc simptomele de anxietate și depresie.

Acest *Cadru normativ* (2005) detaliază categoriile de tipuri de activitate fizică pentru copii și tineri la recomandarea OMS pentru vârsta cuprinsă între 5-17 ani (jocuri în aer liber, turism, mersul pe jos, mersul cu bicicleta, menaj, dansuri, orele de educație fizică, etc.) și recomandă implicarea în activitatea fizică moderată și de intensitate mare până la intensitate mare, timp de cel puțin 60 de minute pe zi pentru a oferi beneficii suplimentare pentru sănătate:

- exerciții de gimnastică și aerobic care trebui să constituie cea mai mare parte a activității fizice zilnice a elevilor;
- exerciții pentru întărirea mușchilor și a oaselor se recomandă de a fi îndeplinite cel mult de 3 ori pe săptămână [22, pp. 8-9].

Repere aplicative de prevenire și ameliorare a oboselii intelectuale la nivel de școală și clasă

După S. Cibotaru (2019) asigurarea stării de bine în mediul educațional școlar în vederea prevenirii și ameliorării oboselii școlare depinde de:

- a) Asigurarea unei atmosfere prietenoase, recompensatoare și încurajatoare, cu rolul profesorului de a include grija pentru bunăstarea psihică a elevilor și a asigura un climat adecvat, stabilind mecanisme eficiente de feedback între profesori și elevi, pentru identificarea deficiențelor și pentru stabilirea de măsuri de corectare [23, p. 83].

b) Susținerea cooperării și învățării active prin implementarea procedurilor de învățare: jocul de roluri, proiectele școlare /comunitare, proiectele de cercetare bazate pe anumite teme în scop de formare/dobândire a abilităților de viață și pentru încrederea în folosirea lor [23, p. 84].

c) Interzicerea pedepsei fizice și a violenței [ibidem].

d) Intoleranța față de agresivitate, hărțuire și discriminare prin intervenții de ameliorare a climatului școlar, în special în termenii ordinii și disciplinei, ai întăririi atitudinilor pozitive față de școală și muncă, pentru reducerea numărului de victime, injurii, traume emoționale și comportamente antisociale de tipul vandalismului [23, p. 85].

e) Dezvoltarea activităților creative în consolidarea procesului de învățare, odihnă și relaxare [23, p. 86].

f) Legătura dintre școală și familie, prin implicarea părinților în activitățile școlare și luarea deciziilor ca pilon esențial în promovarea sănătății și atmosferei prietenoase și asigurând mediul favorabil pentru dezvoltarea unor niveluri ridicate de autoîncredere și stimă de sine la elevi [ibidem].

g) Promovarea oportunităților egale la elevi de participare la luarea deciziilor în scop de asigurare a suportului emoțional și social, de dobândire a încrederii de a vorbi liber despre școală și despre viața lor în cadrul acesteia [23, p. 87].

La nivelul primar de învățământ N. Socoliuc (2007) susține că, pentru a preveni intensificarea oboselii, procesul de învățare trebuie [24, pp. 26-28]:

- să fie organizat prin alternarea activității intelectuale a elevilor cu cea fizică. Autoarea menționează că, excitația de noi focare din scoarța cerebrală duce la inhibiția centrilor aflați în stare de excitație în cadrul ocupației precedente și în acest mod se recuperează capacitatea lor de muncă.

- să excludă: suprasolicitarea, supradozarea materiei de studiu, expunerea materiei monotone și lipsită de interes, apostrofările din partea învățătorului, pedepsele aspre și injuste;

- să promoveze emoțiile pozitive (bucuria, incitarea) și să se diminueze cele negative (frica, teama);

- să respecte normativitatea actelor de politici naționale în vigoare vizând:

*numărul de lecții în clasele primare (4-5);

* durata lecției (în cl. I-a 35' și a II-IV-a de 45') care se stabilește în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și a proceselor de concentrație a excitației și inhibiției prin care elevii își pot menține atenția un timp anumit (la vârsta de 5-7 ani – 15 minute; 8-10 ani – 20 minute; 11-12 ani – 25 minute);

*orarul școlar. În sensul oferit de autoare, am apelat la actualul Plan-cadru (2020)[25, pp. 7-8] estimând unele puncte directorii:

1. Orarul lecțiilor, orarul sunetelor și al activităților extrașcolare este discutat și aprobat la Consiliul de administrație al instituției până la 20 septembrie 2020.

2. Se recomandă stabilirea orarului într-un singur schimb pentru toți elevii.

3. La stabilirea orarului sunetelor, se va ține cont de vârsta elevilor, distanța pe care urmează să o parcurgă până acasă și durata zilei în diferite anotimpuri, astfel încât deplasarea elevilor spre și de la școală să excludă orice pericol pentru viața și sănătatea acestora.

4. Orarul sunetelor asigură raportul optim între timpul de învățare și timpul de recreere, oferă elevilor și cadrelor didactice suficient timp pentru a se pregăti de ora care urmează.

5. Durata lecției este de 45 de minute.

6. Pe parcursul zilei, pentru toate clasele se programează, în mod obligatoriu, o pauză mare de 20-30 de minute.

7. Durata recreațiilor constituie 10-15 minute după fiecare lecție.

8. În clasa I, în perioada de adaptare, în luna septembrie, durata lecției constituie 35 de minute.

9. Administrația instituției de învățământ elaborează un orar echilibrat, în care alternează disciplinele exacte cu cele umanistice, precum și cu disciplinele din ariile curriculare: Arte, Tehnologii și Sport.

10. Temele pentru acasă se proiectează conform cerințelor curriculare la disciplinele școlare și sunt fixate în catalogul școlar, la rubrica Sarcini de învățare, în corespundere cu prevederile Instrucțiunii privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal (Ordinul MECC nr. 1249 din 22.08.18):

- să respecte timpul zilnic de studii, inclusiv temele pentru acasă care nu trebuie să depășească 5 ore;

- să vizeze organizarea rațională a recreațiilor în scop de menținere a capacității de muncă a elevilor la nivelul optim pe tot parcursul zilei de învățământ. Autoarea susține că, în școli durata recreațiilor după prima lecție și a treia este de 10 minute iar după lecția a doua de 20 de minute. Anume recreația mare este necesară pentru a putea preveni intensificarea oboselei, a organiza alimentarea copiilor și a aerisi sala de clasă. Deasemnea, autoarea susține că, în pauze se evită jocurile dinamice și verbale zgomotoase, promovând lectura, receptarea materiei de studii, jocul de dame, de șah etc., dar fără a insista cu prisosință în acest sens iar elevii nu vor fi stingheriți în alegerea modului de promovare a recreației.

- să respecte regimul zilei elevului de vârstă școlară mică, care la elaborare va rezerva mai mult timp pentru reconfortare și se va reduce sollicitația efortului intelectual zilnic, îmbinând rațional munca intelectuală cu cea fizică.

În vederea aprecierii factorilor generatori de oboseală școlară autorii M. Ciubotariu, C. Lucaci, D. Dungeanu (2016) [26, pp. 9-10] recomandă pentru aplicare „Scala de apreciere a elevilor” evidențiind patru factori:

1. capacitatea de efort intelectual și atenție;
2. bagajul informațional și stilul de muncă;
3. randamentul activității;
4. interese și înclinații.

În vederea evidenței (zilnice, săptămânale) gradului de oboseală a elevului (M. Ciubotariu, C. Lucaci, D. Dungeanu, 2016) se poate aplica testul AGOS (Autoevaluarea Gradului de Oboseală Săptămânală) [26, p. 104]:

Termeni		7	6	5	4	3	2	1	Termeni
Puternic	Î								Slab
	S								
Relaxat	Î								Încordat
	S								
Mulțumit	Î								Abătut
	S								
Proaspăt	Î								Moleșit
	S								
Interesat	Î								Plictisit
	S								
Plin de inițiativă	Î								Apatic
	S								
Plin de vigoare	Î								Epuizat
	S								
Binevoitor	Î								Irascibil
	S								

Vioi	Î								Somnolent
	S								
Energic	Î								Lent
	S								

În tabelul dat sunt specificate zece perechi de termeni-simptome, alese polarizat pe o scară cu șapte valori. Rezultatele se înregistrează prin bifare zilnică, la începutul zilei (I) și la sfârșit (S) vizând activitățile de învățare sau de studiu independent, cu nota care exprimă corect starea elevului în acel moment. În sensul dat, învățătoarul va atribui nota maximă stării și va putea observa dacă înregistrează diferențe între începutul și sfârșitul zilei și pe parcursul unei săptămâni. Dominanta simptomelor „A” vă indică un tonus optim. Dominanta simptomelor „B” vă indică o stare de oboseală.

În suportul de curs universitar „Dirigenția” (2013) se detaliază următoarea interpretare a evidenței gradului de oboseală [27, p. 207]:

*Nota 4, de mijloc, reprezintă punctul de la care, în stânga tabelului, către nota 7 are loc intrarea în zona lipsei de oboseală (nonoboseală), iar în dreapta - în zona oboselii. În final, se unește de sus în jos, cu o linie continuă, evaluarea pentru începutul activității, iar cu una întreruptă, cele pentru sfârșitul activității. Rezultatele obținute vor arăta dacă elevul suferă sau nu de un sindrom de suprasolicitare intelectuală.

Tot prin prisma aceleași surse accesate am desprins factorii care provoacă oboseala/surmenajul intelectual după I. Neacșu, detaliat mai jos [apud, 27 p. 206]:

- insuficiența somnului (durata, calitatea, condițiile);
- regim alimentar nerațional, neechilibrat;
- zgomotul și ritmul rapid al mediului în care se desfășoară activitatea;
- activități obligatorii cu durată mare și ritm exagerat de desfășurare;
- absența unor pauze între activități;
- nerespectarea principiului dozării progresive, crescânde și apoi descrescânde, a intensității, efortului în timpul zilei și al săptămânii (orare deficitare);
- insuficiența timpului de repaus după masă, a jocurilor și a altor activități recreative cu rol de antrenare psihomotorică;
- solicitări nervoase mari înaintea somnului de noapte;
- relații conflictuale;
- mod nerațional de utilizare a timpului liber;
- absența unui antrenament intelectual adecvat;
- absența sau excesele de ordin afectiv;
- ritm și bioritm nereglate la regimul activităților;
- condiții deficitare de mediu fizic școlar (spațiu, încălzire, iluminat etc);
- elemente specifice de personalitate (stare neuropsihică, particularități glandulare etc);
- factori individuali specifici;
- boli, stare constituțională, fumat, alcool;
- volum mare de cunoștințe ce trebuie însușite în timp scurt etc.

Iar după C. Novac [28, p. 15], în sensul dat, se menționează că, aceste cauze sunt numeroase și variate, de natură externă și internă, dar dintre ele rolul principal îl joacă modul de organizare și condițiile în care își efectuează activitatea o persoană. Astfel, pentru a menține un timp îndelungat o înaltă capacitate de activitate și a preîntâmpina oboseala timpurie se cere a îndeplini o serie de condiții:

- procesul de activitate să fie însușit treptat, indiferent de ce activitate ar fi vorba;
- să se lucreze ritmic;
- în orice activitate să se respecte o anumită succesiune și sistematizare;

- să se alterneze corect diversele feluri de activitate, și să se alterneze rațional activitatea cu odihna;

- să existe o atitudine favorabilă față de activitate.

Aceeași sursă susține că, oboseala, ca rezultat al efortului desfășurat în cadrul activității de învățare în cadrul școlii și acasă, va fi ameliorată prin diverse căi, și anume prin modul de organizare al efortului depus de elevi în cursul procesului de învățământ:

a) conținutul activității de învățare la diferite clase;

b) organizarea activității în raport cu capacitatea de activitate corespunzătoare unei anumite vârste și cu necesitățile de refacere a capacității de activitate (prin perioade scurte de odihnă și prin somn). Iar în organizarea activității elevului se va ține seama de raportul optim dintre orele de activitate, odihnă și somn și de organizarea în mod rațional și igienic a regimului de activitate și odihnă al elevilor, astfel încât să se dezvolte și să se valorifice optim puterea lor de activitate [ibidem, p. 13].

Modalități de prevenire și ameliorare a oboselii școlare în clasele primare prin implicații de educație pentru stilul de viață sănătos

Din perspectiva sensului restrâns, **procesul de educație pentru stilul de viață sănătos:**

- „*implică dezvoltarea abilităților cognitive sociale și emoționale* cu rol protector asupra sănătății și dezvoltarea unui stil de viață sănătos prin consolidarea comportamentelor sănătoase și reducerea comportamentelor de risc” [apud, 29. p. 93];

- *include 3 laturi formativ-dezvoltative* (L. Apostol-Stănică, 2008): *cognitivă* (vizează comunicarea și însușirea de noi cunoștințe; formarea competențelor pentru menținerea sănătății); *motivațională* (vizează convingerea educabililor privind prevenirea și combaterea bolilor de orice tip; dezvoltarea armonioasă a organismului); *comportamental-volitivă* (vizează asigurarea și aplicarea capacităților de igienă personală zilnică) [30, p. 120];

- *prefigurează la nivelul curriculumului pentru învățământul primar* [9, pp. 12-13] *competențe transdisciplinare* circumscrise de „Profilul de formare al absolventului claselor primare” prin atributul „3. persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare (ex. cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos) [9, p. 13] din cele 4, valorificând respectarea *Convenției cu privire la Drepturile Copilului* ratificate de statul RM și anume:

* Dreptul la sănătate art. 24 „Sănătatea și serviciile sanitare” [31, p. 5; p. 10; p. 215]: la o îngrijire medicală gratuită și cât mai bună, la alimentație corectă, la apă curată, la un mediu ambiant curat; are dreptul la o informare care îl va ajuta să-și păstrezi sănătatea; are dreptul să ceară ajutorul unui medic atunci când ai nevoie.

- *formează și dezvoltă la elevii din clasele primare competența specifică de „Adoptare a modului de viață sănătos în context variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur”* disciplina școlară DP la modulul 3. „Modul de viață sănătos” [9, p. 179] prin următoarele unități de competență:

Cl. I-a: 3.1. Descrierea regulilor de igienă personală și alimentație corectă în condiții cotidiene. 3.2. Programarea regimului zilei, în baza recomandărilor. 3.3. Aprecierea rolului activităților fizice și al odihnei în menținerea sănătății [ibidem, p. 181];

Cl. a II-a: 3.1. Recunoașterea alimentelor utile/dăunătoare sănătății și produselor periculoase, în baza unor caracteristici oferite. 3.2. Aplicarea regulilor de igienă personală pentru menținerea sănătății proprii. 3. Aprecierea diversificării activităților zilnice, prin alternarea activităților de învățare, odihnei și sportului. [ibidem, pp. 185-186];

Cl. a III-a: 3.1. Descrierea beneficiilor respectării igienei personale, a alimentației echilibrate, activității fizice, odihnei pentru sănătatea omului. 3.2. Evaluarea produselor alimentare, utilizate în alimentație. 3.3. Aprecierea echilibrului dintre activitățile de învățare și odihnă active [ibidem, p. 190];

Cl. a IV-a: 3.1. Descrierea modificărilor corporale în pubertate, în dependență de particularitățile de gen. 3.2. Compararea diverselor surse de informare despre modul de viață sănătos. 3.3. Aprecierea importanței dozării echilibrate a efortului fizic și mental, în dependență de particularitățile de vârstă [ibidem, pp. 194-195];

- **vizează un bagaj de achiziții**, în cazul cercetării noastre - **sănătatea mintală, emoțională și fizică, asigurată prin: alimentație sănătoasă, dozarea corectă a efortului fizic și intelectual** obținute:

* într-un mod constructiv și valorificate spre binele personal în devenirea personalității elevului;

* printr-o manieră racordată la particularitățile de vârstă ale elevilor, formând o cultură a sănătății, atitudinea grijulie și responsabilă față de sănătatea proprie și a celorlalți [32, p. 11];

- **optează pentru formarea abilităților de adoptare a modului sănătos de viață:**

▪ prezentarea/explicarea termenilor, conceptelor, proceselor, fenomenelor;

▪ exersarea unor abilități practice, utilizabile în viața de zi cu zi;

▪ cultivarea unor atitudini privind modul de viață sănătos care au menirea de a consolida acest comportament pe parcursul vieții și de a-l transforma într-un credo al existenței [7, pp. 229 - 231];

- **se axează pe strategii didactice active/interactive, care promovează învățarea centrată pe elev**, unde accentul este pus pe învățare iar predarea și evaluarea se orientează pentru activitatea învățării, orientându-se spre învățarea activă; orientarea spre a învăța să înveți; orientarea spre formarea de competențe; orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor [9, p. 198].

În contextul **strategiilor de educație pentru stilul de viață sănătos** (D. Mincă, M. Marcu, 2013) am estimat o **tipologie care vizează intervenții de promovare a sănătății**. Tipologia dată vizează schimbarea comportamentelor, gândurilor, emoțiilor și pornește de la idea că schimbarea este un proces și nicidecum un eveniment [34].

Aceste strategii (M. Deschesnes, C. Martin, A. Hill, 2003) **crează premisele achiziționării unor deprinderi sanogene care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei**, favorizând menținerea unei bune stări de sănătate pentru o perioadă cât mai lungă de timp (A. Friedman-Krauss, W. Steven Barnett) [apud, 33, pp. 30-31]:

a. **Strategia bazată pe demersul individual**- relaționarea directă a cadrului didactic cu elevul printr-o discuție individuală despre stilul de viață.

b. **Strategia ecologică** - desfășurarea intervenției asupra unui grup social-clasă de elevi printr-un film/spot de educație pentru sănătate sau o discuție.

c. **Strategia la risc înalt** - abordarea separată a copiilor cu risc înalt, de exemplu prin reținerea lor în clasă după programul școlar și inițierea de discuții despre stilul de viață.

Un model de adoptare a unui nou comportament sănătos în literatura de specialitate (J. Prochaska, C. DiClemente, 1986; J. Prochaska, J. Norcross, C. DiClemente, 1993) – **modelul stadiilor schimbării** (detalii în figura de mai jos) [apud, 33, pp. 36-38], oferă suportul teoretic, care permite înțelegerea și evaluarea disponibilității și resurselor individuale și/sau de grup de a adopta un nou comportament sănătos.



Pentru stadiul (1) **de precontemplare**, când persoana își acceptă propriul comportament și nu intenționează să modifice ceva în această privință („Nu mi se pare nimic în neregulă la mine... Nici nu mă gândesc să schimb ceva), sunt recomandate **tehnicele de modificare comportamentală** focalizate pe **aspectele cognitive relevante** (oferirea de informații, provocarea convingerilor iraționale, formarea unui set cognitiv realist **privind consecințele comportamentelor de risc sau ale vulnerabilității proprii**).

Pentru stadiul (2) **de contemplare**, când comportamentul problematic are valențe pozitive și negative („Poate ca ar fi bine să fac o schimbare”) pe lângă tehnicile cognitive recomandate sunt utile și tehnici de **prin putere a exemplului unor persoane-model pentru cei în cauză** sau prin

personalizarea factorilor de risc și oferirea de informații despre beneficiile adoptării comportamentelor sanogene.

Pentru stadiul (3) *de pregătire pentru acțiune*, când persoana își întărește decizia de a se schimba și găsește cele mai acceptabile și accesibile modalități de punere în practică a deciziei luate („Intentionez să mă opresc/să schimb ... începând de la ...”), iar schimbarea începe să fie văzută ca o necesitate, deoarece resimte dureros efectele neplăcute ale comportamentului, sunt recomandate intervenții focalizate pe planificarea modificărilor comportamentale și recompensarea eforturilor de schimbare. De asemenea, vizează analiza posibilelor bariere care pot apărea pe parcursul acțiunilor de schimbare și se vor discuta soluții pentru depășirea acestora.

Pentru stadiul (4) *acțiunii în vederea realizării schimbărilor dorite*, când decizia pentru schimbare a fost luată iar persoana se angajează în diferite acțiuni cu scop de relizare a schimbării („M-am oprit/ am schimbat...”) sunt recomandate:

- tehnici de dezvoltare a încrederii în sine,
- tehnici de învățare a practicării noului comportament,
- tehnici de automonitorizare (tehnica jurnalului),
- tehnici de control al stimulilor asociați cu comportamentul indezirabil, contracondiționarea, recompensarea, utilizarea suportului social disponibil. De asemenea, pot fi utilizate și tehnici cognitive precum reframing-ul (reîncadarea situației) care ajută la perceperea dificultăților întâmpinate ca pe o sursă de informație pentru perfecționarea strategiilor de schimbare și nu ca pe o barieră în calea acesteia

Pentru stadiul (5) *stadiul de menținere și practicare constantă a comportamentelor noi*, când persoana stabilizează și generalizează noului comportament („Nu am mai făcut de ceva timp comportamentul X și aplic cu succes alternativele mele”) se recomandă strategii de preîntâmpinare a recăderii [34].

Pentru stadiul (6) *evitarea recidivelor*, când persoana experimentează comportamentele sale precedente și, în urma consecințelor acestora, decide ce are de făcut în continuare.

Stadiul 5 și 6 reprezintă finalitatea procesului de modificare comportamentală și se va opta pentru strategiile care s-au dovedit cele mai eficiente (de exemplu, persoana va fi întrebată „Ai reușit să faci zilnic activități fizice. Ce crezi că te-a ajutat în acest sens?”) astfel recompensând modificările comportamentale realizate.

Din considerentul că schimbarea comportamentului este un proces și, prin urmare, recidivele sunt posibile și normale, fiind totodată și oportunități de învățare, cadrul didactic va încuraja elevii de a practica comportamentul sănătos sau de a modifica cel cu risc și îi va ajuta să se focalizeze pe progresele înregistrate, mai degrabă decât pe eșec [33].

Modelul, prin descrierea proceselor de schimbare, oferă strategii stadiale care facilitează adoptarea de către persoană/grup și practicarea de durată a noilor comportamente, detaliate mai jos:

(1) *stadiul de precontemplare*: nu există dorința de schimbare sau comportamentul de risc nu este conștientizat ca fiind problematic;

(2) *stadiul de contemplare*: apare intenția de a schimba comportamentul de risc în următoarele 3-6 luni, dar fără realizarea unui plan concret în acest sens, fără a învăța modalități de a iniția modificări comportamentale;

(3) *stadiul de pregătire pentru acțiune*: apare intenția de a trece la acțiune în următoarea lună, intenție care de multe ori este declarată explicit; totodată, se explorează modalitățile în care schimbarea poate fi realizată;

(4) *stadiul acțiunii în vederea realizării schimbărilor dorite* (de exemplu, scăderea în greutate); se învață modalități specifice de modificare sau diminuare a comportamentelor de risc, se pun în aplicare aceste modalități și se înregistrează progresele obținute);

(5) *stadiul de menținere și practicare constantă a comportamentelor noi*, achiziționate în urma procesului de schimbare;

(6) *evitarea recidivelor*, adică a reluării practicării comportamentelor de risc. O etapă o dată parcursă nu presupune de la sine și succesul ei; în fiecare dintre cele 4 stadii (contemplare,

pregătirea acțiunii, acțiune și menținerea schimbării) pot să intervină abandonul și reluarea practicilor anterioare. Aceste „devieri” de la traseul stadiilor nu trebuie considerate eșecuri, ci noi oportunități de învățare în relația cu obstacole sau tentații.

Sursa menționată susține că, progresul este atins de-a lungul stadiilor prin diferite procese de schimbare, respectiv prin ceea ce face o persoană pentru a-și modifica comportamentele, emoțiile și gândurile și a avansa la o etapă următoare. Astfel, identificarea stadiului în care se află o persoană la un moment dat permite adaptarea intervenției, încât persoana să răspundă nevoilor specifice de schimbare. Scopul intervenției este acela de a ajuta persoana să progreseze de-a lungul stadiilor schimbării, să prevină recidivele și să mențină pe termen lung achiziția dobândită.

- **solicită tehnologii educaționale postmoderne:** metode interactive, participative - active, art - creative în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață la elevi și care să-i facă să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate [7, p. 235];

- **încurajază contextele non-formale de realizare a disciplinei** (expoziții, vizite, spectacole, întâlniri cu personaje relevante conținutului, parteneriate cu alte clase, filmulețe cerate, colaborarea cu ONG-uri etc.);

- **propune utilizarea unor metode și tehnici relevante** pentru fiecare din etapele lecției (Evocare-Realizarea Sensului-Reflecție-Extindere) [7, pp. 236-240]: Ciorchinele, Diagram Y, Lotus, Explozia stelară, Hexagonul, Cadran de ceas, Graficul T, Diagrama Venn, Jocul didactic, Jocul de simulare etc.

- **recomandă produse specifice disciplinei DP și transdisciplinare** ECD [35, pp. 50-51]: enunț lacunar (cu numere/ cuvinte lipsă), proiect. produsul, proiect de grup - contribuția mea, puzzle (pe bază unui set de piese reprezentând: părți de text; secvențe ale unui enunț de problemă; imagini; simboluri; date etc.) etc.

Un exemplu model de adoptare a modului de viață sănătos pentru prevenirea oboselii intelectuale la elevii mici (cl. II)

1. Subiecte tematice la modulul 3 „Modul de viață sănătos” (cl. a II-a)

Subiect tematic	Unități de competențe	Detalii curriculare
1. Programul activității de învățare pentru un elev de clasa a II-a	3.3	Alternarea activităților de învățare, odihnă, sport pentru menținerea sănătății
2. Programul activității de odihnă pentru un elev de clasa a II-a		
3. Educația fizică și sportul-activități de menținere a sănătății		
4. Reguli de igienă corporală și vestimentară, a ținutei	3.2	Boli cauzate de lipsa igienei
5. Reguli de igienă de a învăța să înveți		
6. Somnul și odihna pentru un stil de viață sănătos		

2. Subiectele tematice abordate în cadrul proiectării se vor raporta la:

- recomandările produselor curriculare naționale în vigoare;

- strategiile de educație pentru stilul de viață sănătos în baza modelului stadiilor schimbării (J. Prochaska, C. DiClemente, 1986; J. Prochaska, J. Norcross, C. DiClemente, 1993) prin cele 6 stadii de a adopta un nou comportament sănătos (vezi figura de mai sus);

- *Indexul Mediului de Învățare* (Fraser B.J., Anderson G.J., Walberg H.J, 1982) [apud, 41, p. 24], detalii în tabelul de mai jos;

Trăsătura mediului de învățare	Descriere	Exemple
Coeziune	Copiii se ajută unii pe ceilalți	Toți elevii se cunosc foarte bine
Diversitate	Sunt abordate pedagogic diferențele dintre elevi	În clasă sunt elevi cu multe interese diferite
Viteză de lucru	Sarcinile de lucru sunt îndeplinite cu rapiditate	Elevii se mobilizează să termine sarcina de lucru

Mediul fizic	Existența condițiilor optime de lucru	Materialele sunt accesibile elevilor cu ușurință
Direcție și obiective	Claritatea obiectivelor	Clasa știe exact ce trebuie făcut
Tratament preferențial	Modalitatea în care sunt tratați elevii	Toți elevii sunt tratați la fel
Provocare	Sarcinile de lucru sunt abordate cu ușurință	Pentru unii elevi din clasă sarcinile de lucru par dificile
Apatie	Elevii se simt conectați cu ceea ce se întâmplă în clasă	Copiilor nu le pasă ce fac ceilalți
Democrație	Elevii sunt egal implicați în luarea deciziilor	Deciziile din clasă sunt luate colectiv
Autosegregare	Unii elevi riscă să se amestece cu ceilalți (formând "biserițuțe")	Unii elevi lucrează doar cu prietenii lor
Satisfacție	Elevii lucrează cu plăcere	Nivelul de mulțumire din clasă este crescut
Dezorganizare	Activitățile din clasă produc confuzie	Clasa nu este bine organizată și funcțională
Competiție	Elevii nu cooperează, ci sunt doar în competiție cu ceilalți	Elevii sunt rareori simulați de competiții

- sursele științifice abordate:

* educația pentru igiena fizică;

* educația pentru igiena mintală

- modelul ERRE de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării gândirii critice la disciplina

DP [25, p. 200], reeșind din:

1) stabilirea necesităților elevilor;

2) formularea obiectivelor;

3) elaborarea sarcinilor de lucru;

4) realizarea activităților;

5) evaluarea.

- modelul SMART – elaborarea/stabilirea sarcinilor de învățare. Modelul dat vizează trecerea de la nivelul de unități de competențe curriculare la nivelul obiectivelor lecției [42]; deducerea obiectivelor lecției din unitățile de competențe selectate pentru lecție [7, p. 14]:

*Specifice – sarcinile trebuie să fie clar formulate;

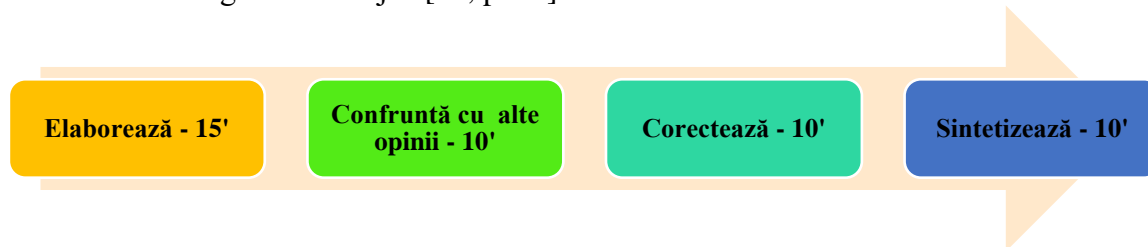
Măsurabile – rezultatele instruirii trebuie să fie evidente și concrete;

Accesibile – sarcinile instructive trebuie să fie realiste;

Real necesare – sarcinile trebuie să fie axate pe nevoi și interese reale;

Temporale – sarcinile trebuie fixate într-o perioadă de timp concretă, dozat (de exemplu, la începutul, mijlocul sau finele lecției) [43, p. 26];

* evenimentele didactice în proiectarea lecției (constructivistă) prin facilități procedurale SMART detaliate în figura de mai jos [44, p. 39]:



3. Detalieri aplicative. **Subiectul lecției 1. Programul activității de învățare pentru un elev de clasa a II-a**

EVOCARE.

La lecția precedentă, pentru acasă, s-a sugerat elevilor împreună cu părinții:

- să vizioneze filmul „Reguli pentru un stil de viață sănătos” [https://](https://www.youtube.com/watch?v=fG7Ogxr3vNk&t=7s)

www.youtube.com/watch?v=fG7Ogxr3vNk&t=7s ;

- să discute asupra subiectului vizionat și a modalității de valorificare în familie completând tabelul propus prin „√” când regula este respectată și prin „-” când regula se neglijează:

Filmul a fost vizionat și discutat:

Părinte (nume, prenume) _____

Elev (nume, prenume) _____

Reguli pentru un stil de viață sănătos	Respectate în familie √	Neglijate în familie -
Reguli de igienă a somnului		
Reguli de igienă a corpului: mâini, buco-dentară, față		
Reguli de igienă privind servirea mesei		
Reguli de igienă a jocului		
Reguli de igienă privind educația fizică și sportul		
Reguli de igienă privind activitatea de odihnă (timpul liber)		

În pauză, la începutul lecției, elevii sunt rugați să afișeze produsele realizate pe pereții sălii la anumită distanță unul față de altul, pentru a permite circulația ulterioară a echipelor (*Turul galeriei*). În vederea facilitării acestui proces prin sarcini de tipul *Implică-te* [46, p. 16], în contextul evaluării pentru învățare [47, p. 10] se solicită elevilor:

- să formeze echipe (4x4 față în față);
- la semnalul învățătorului, echipele să circule prin sală, de la un poster la altul, examinând și competând numai rubricația 2 din Fișa propusă.

1. Reguli pentru un stil de viață sănătos respectate în familie √	Reguli pentru un stil de viață sănătos neglijate în familie -

- după încheierea circulației, echipele să-și examineze posterele și să realizeze o prezentare finală a produsului.

Pe finalul sarcinii, învățătoarea oferă feedback, generalizând „Pentru a duce un mod de viață sănătos și a păstra sănătatea trebuie respectate cele mai elementare reguli de igienă și trebuie corect de îmbinat timpul de odihnă cu cel de învățare”. Astfel anunțând subiectul lecției și enunțând obiectivele.

Ținem să menționăm faptul că prin aceste tipuri de sarcini se va permite elevilor să [47, p. 18]:

- conștientizeze nivelul de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă;
- identifice experiențele proprii;
- exteriorizeze cunoștințele, abilitățile, atitudinile la subiect;
- creeze condiții prealabile pentru formarea/dezvoltarea competenței (abilități).

REALIZAREA SENSULUI.

Pentru pasul *Informează-te!* unde elevii vin în contact cu noile informații/idei se va opta pentru forma ascultării unui discurs la subiect elaborat de învățătoare [47, p. 16]:

„A învăța nu înseamnă numai a-ți însuși cunoștințe și a le aplica doar la școală și când îți faci temele, mai înseamnă și a observa, a analiza, a cerceta lumea din jur. Activitatea de învățare la școală și acasă se desfășoară în condiții de confort și liniște necesitând respectarea unor reguli de igienă:

- Spațiul încăperii trebuie să fie luminos, deoarece când se citește sau se scrie trebuie să fie lumină suficientă pentru a nu obosi ochii și nu a provoca dureri de cap, oboseală; lumina trebuie să vină din partea stângă iar scaunul și masa de lucru trebuie să fie de dimensiuni potrivite; lumina trebuie să cadă numai pe masă și nu pe față, pentru a nu obosi ochii.

- Lumina de la veioză (acasă) va cădea numai pe masa/biroul de lucru și nu pe față pentru a nu obosi ochii

- După fiecare activitate de învățare este bine să se facă 10 minute de pauză ca apoi să se treacă la o altă activitate. După fiecare efort de învățare, este bine venit un moment de recreere.

- În cameră trebuie să fie o temperatură potrivită (18-20 grade); camera de lucru trebuie foarte bine aerisită (la interval de două ore) dar nu este bine să fie deschise în același timp fereastra și ușa, deoarece se produce curent care poate îmbolnăvi.

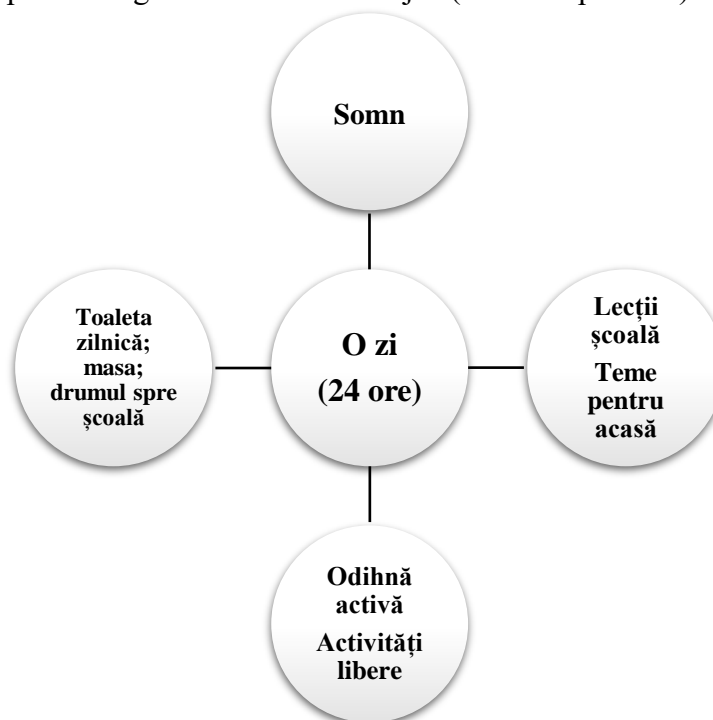
- Într-o cameră încălzită, pentru a păstra umiditatea, se pune un vas cu apă pe/lângă sursa de căldură (calorifer, sobă).

- Pentru a nu deveni o sursă de infecție, copertile de plastic se șterg periodic cu spirt; cărțile și caietele se învelesc cu coperte de plastic sau hârtie și se folosesc cu grijă pentru anu le îndoi/rupe.

- Pentru cărți, caiete și celelalte rechizite (birou, bibliotecă, raft, sertat etc.) se amenajează un colț special. Colțul special trebuie să fie aproape de masa de lucru.

Acasă și la școală trebuie să existe condiții sănătoase pentru a învăța, a juca și a crește sănătos”.

Ținem să menționăm faptul că la etapa dată a lecției, în vederea menținerii implicării și interesului elevilor, sabilite în *Evocare*, se vor aplica diverse imagini la informația nouă, ca mijloc didactic de învățare și în cazul, sarcinii *Prelucrează informația !* în continuare, tehnica de învățare „Așa DA, așa NU”, expusă în Figura de lucru de mai jos (desenată pe tablă):



Învățătoarea va prezenta în continuare următorul conținut [48, p. 7] „Astfel, pentru a învăța temeinic la școală și acasă fiecare elev va respecta un program bine gândit și stabilit. Pentru elevii din clasa a II-a se recomandă:

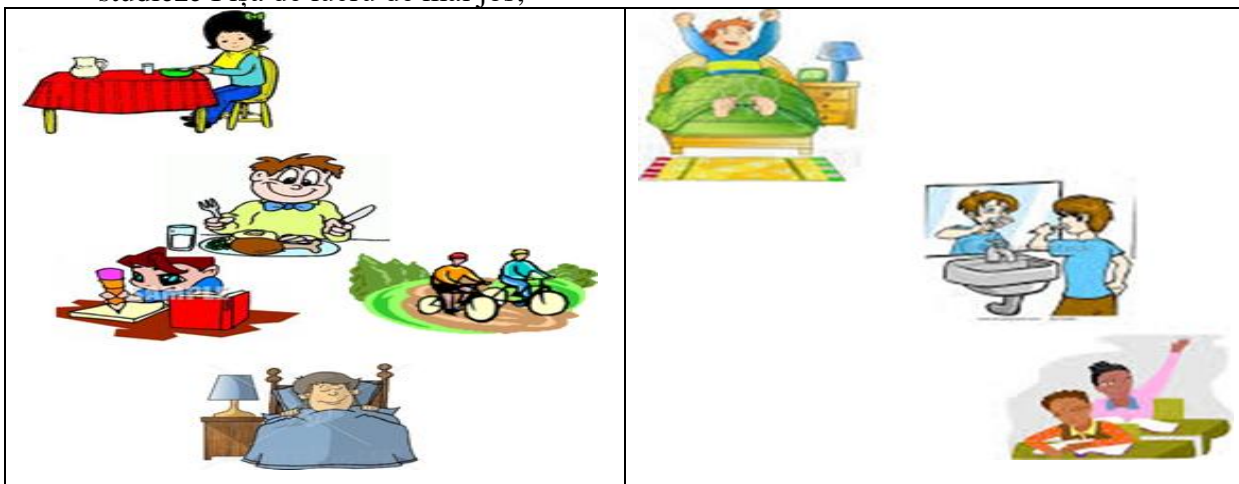
- 12 ore de somn; 4 ore de lecții la școală; de la 1½ - la 2 ore efectuarea temelor pentru acasă de la masa de prânz; timpul alocat temelor nu va depăși 45-60 minute zilnic pentru toți elevii, cu pauze scurte între temele la diferite discipline, fără a eși din ritmul de lucru, 2 ore toaleta zilnică, masa, drumul spre școală; 4 ore de odihnă activă (activități libere);

- la realizarea temelor pentru acasă: orarul săptămânal va fi afișat în cameră, pe masa de lucru pentru a-l putea vedea în fiecare dimineață; nu se va trece de la o temă la alta fără ca prima să fie foarte bine însușită”.

Tehnica aplicată a vizualizat, de la învățător expunerea caracteristicilor temporalității pentru un program de învățare, iar de la elevi (frontal) estimarea lor în Figura desenată pe tablă și scrierea duratei de timp care necesită a fi respectată.

Pentru pasul *Procesează informația!* în scop de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri și în completarea cu noi informații schemele cognitive inițiale [47, p. 16] se va propune elevilor, în perechi, să:

- studieze Fișa de lucru de mai jos;



- să analizeze secvențele de program/regim sănătos pentru elevi;
- să scrie sub fiecare imagine ordinea (în descreștere) activității conform programului de învățare temeinică la școală și acasă;
- să estimeze imaginile care pot cauza îmbolnăviri la nerespectarea programului;
- să dea exemple de boli care pot cauza nerespectarea programului.

Astfel, în etapa dată (reproducere, interpretare, aplicare, analiza materialului nou) de lecție la elevi [46, p. 18]:

- se completează, se modifică schema cognitivă;
- se asigură prelucrarea și înțelegerea materialului nou;
- se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei.

REFLECȚIE.

Pentru pașii *Comunică și decide!*, *Appreciază!*, unde elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte, se va opta pentru forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi în actul de învățare a abilităților [46, p. 17]. Prin prisma dată se va urmări:

- crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile asimilate;
- generarea unui schimb de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare, astfel, în baza schemelor cognitive inițiale se constituie scheme noi, completate cu informații procesate în timpul învățării.

Se va propune elevilor (frontal) să răspundă la afirmațiile verbale, privitoare la condițiile sănătoase pentru o activitate intelectuală acasă și la școală, cu ajutorul instrumentului tehnic „A” (adevărat) și „F” fals. Aceste instrument reprezintă două panglici, confecționate din carton, rotunjite la capătul de sus, în centrul cărora sunt scrise, cu litere de tipar, afirmațiile abreviate.

Afirmațiile:

- Păstrez curat masa, banca de lucru.
- Când fac temele depășesc limita de 45-60 minute.*
- Nu alerg prin casă/clasă și nu murdăresc pereții.
- Mă culc târziu deoarece prefer jocurile pe calculator.*
- Nu fac zgomot în timpul lecțiilor sau în pauză.
- Fac temele și paralel mă joc.*

- Împreună cu alți colegi, am grijă ca la fiecare pauză să aerisim sala de clasă, deschizând cu atenție o fereastră.

Când fac temele prefer o lumină semiîntunecoasă

Se va solicita elevilor să formuleze îndemnuri pentru a respecta un program de activitate de învățare acasă și la școală pentru „O zi (24 ore)” utilizând Fișa de lucru, anterior detaliată în aplicare, și exemplul de model oferit personalizat de învățătoare:

- Voi dormi 11-12 ore!
- Voi obișnui să mă scol și să mă culc la aceeași oră!
- În vacanță mă voi odihni jucându-mă, plimbându-mă!
- Voi învăța și face temele pentru acasă: 1 oră!
- Nu voi irosi timpul în drum spre casă!

Astfel, în etapa dată elevii vor [46, p. 19]:

- menține implicarea prin schimb sănătos de idei;
- forma și exprima atitudini;
- restructura durabil schemele cognitive inițiale;
- condiționa schimbările comportamentale;
- constitui un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.

EXTINDERE.

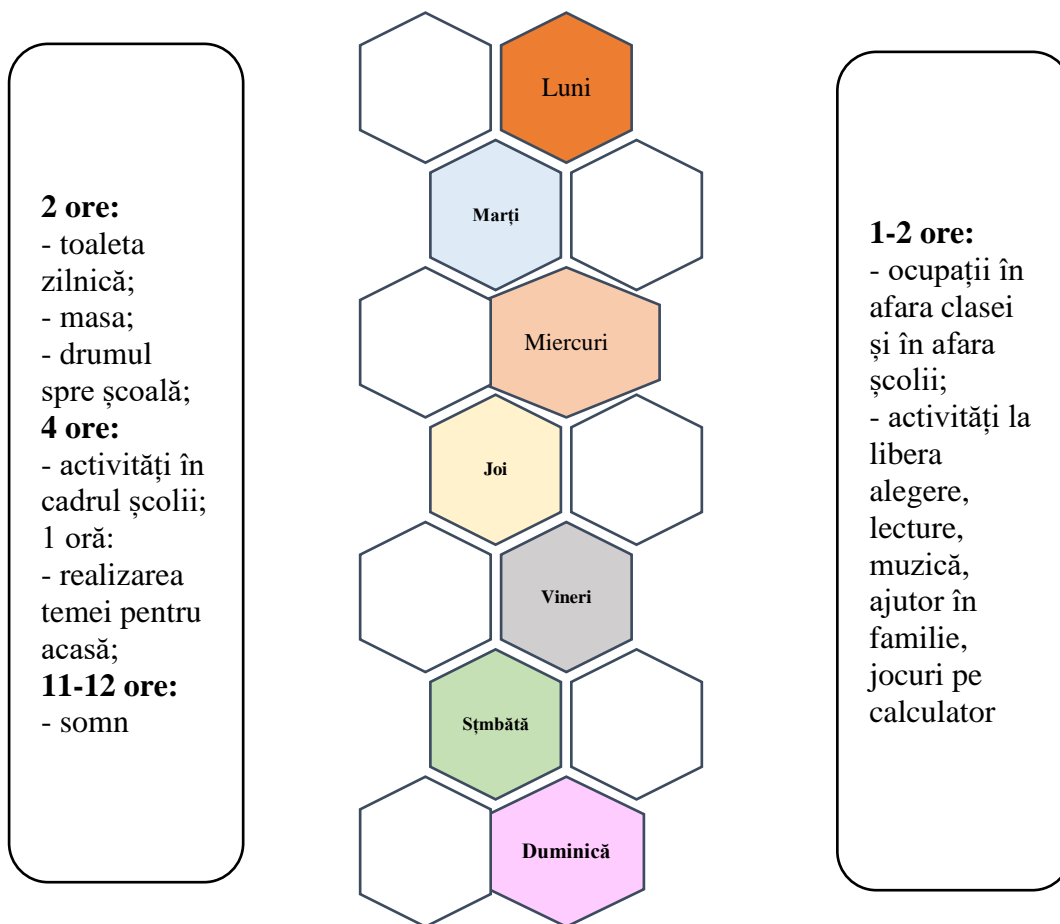
Pentru pasul *Acționează!* când elevii realizează un transfer de cunoaștere, aplicând cele însușite la ore în situații de integrare simulate, se va propune:

- elevilor împreună cu părinții să reflecteze programul de învățare a elevului din cl. a II-a abordat la lecție;

- ambilor actanți să monitorizeze timp de o săptămână respectarea programul activității de învățare acasă, elaborând ca produs (P3.) *Cod de reguli*

1. Explic situația/ problemă.
2. Propun reguli de comportament.
3. Argumentez necesitatea respectării regulilor [35, p. 29].

prin tehnica *ciorchinele* propusă în Fișa de resursă, marcând prin „+” dacă programul s-a respectat și prin „-” dacă programul nu s-a respectat pentru fiecare zi a săptămânii.



- să vină cu propuneri de ameliorare la program în caz de abatere printr-un desen, aplicație (din surse reciclabile tipărite), completând spațiul gol din *Ciorchin*.

Astfel, prin asemenea sarcină elevii vor [46, p. 19]:

- realiza un transfer de cunoaștere;
- aplica cele însușite în situații de integrare autentică;
- facilita mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme autentice;
- forma abilități, care vor deveni pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

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 "incluzivă" a meselor

Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă 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 numeroasele 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 evalueze 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 unei 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 denumește, 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 învețe¹.

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 afirmă². Acest ciclu de 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

¹ Wong H. Wong R. The Classroom Management Book. Mountainside, CA: Wong Publishing, 2014.

² Ibidem

profesorului³. 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 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

³ Shauerman B., Hall J. Positive Behavioral Supports for Classroom (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.

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*"⁴. Cei mai mulți dintre copiii cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare îi învinovătesc 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*"⁵.

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 a îmbunătăți situația de data viitoare⁶.

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.

Managementul colaborării cu familia în clasa incluzivă

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

⁴ Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: Creative Education, No.6, 2015, p.927-933.

⁵ Ibidem

⁶ 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.

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*⁷:

<i>Parenting</i>	<i>Comunicare</i>	<i>Voluntariat</i>
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.
<i>Învățarea acasă (la domiciliu)</i>	<i>Luarea deciziilor</i>	<i>Colaborarea cu comunitatea</i>
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;
- 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:

⁷ Adaptare după Epstein J. L., Salinas K. Schools and family Partnership. Encyclopedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan. 1992

- 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:

<i>Domenii de colaborare</i>	<i>Implicații</i>	<i>Strategii pentru facilitarea implicării</i>
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.

<i>Bariere</i>	<i>Soluții de depășire</i>
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/reluare 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:

- ✓ 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 învățământ⁸.

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:

⁸ 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 părinți⁹.

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.

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

⁹ Eftodi A. Planul educational individualizat. Ghid de implementare. Chișinău, Cetatea de Sus, 2012.

Unitatea de învățare nr. 3. Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă

Curs:

(1) Analiza situațională a comportamentului elevilor din clasele primare. Mitologia comportamentului. Perspectivele managementului clasei. Cauzele comportamentului perturbator la elevi.

(2) Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă. Disciplină – disciplinare. Pedepsa – metodă de disciplinare.

Seminar:

(1) Specificul tulburărilor de comportament la elevi. Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamentelor problemă.

Laborator:

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei Dezvoltarea personală (DP).

ANALIZA SITUAȚIONALĂ A COMPORTAMENTULUI ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE. MITOLOGIA COMPORTAMENTULUI. PERSPECTIVELE MANAGEMENTULUI CLASEI

Analiza situațională a comportamentului elevilor prefigurează contextul preocupărilor educaționale a fenomenului cunoașterii care presupune: un subiect al cunoașterii – cunosătorul; un obiect al cunoașterii – ceea ce urmează a fi cunoscut; compatibilitatea elementelor care intră în relație – potrivirea dintre obiectul și subiectul cunoașterii, dintre mărimile de ieșire ale sistemului „obiect” și mărimile de intrare (modalitățile de recepție) ale sistemului subiect. [2, p. 34]

Din perspectivă psihopedagogică, *cunoașterea* admite două *accepțiuni*:

- ca imagine mentală (subiectivă) a obiectului cunoașterii (stare de reflectare a unei realități); această accepțiune are aplicații în asimilarea cunoștințelor aferente unui domeniu științific, unei discipline;

- ca proces comunicațional între subiectul și obiectul cunoașterii; această accepțiune vizează stabilirea și controlul funcționării relațiilor intra și interpersonale în situații educaționale. [5, p. 87]

În context educațional (M. Miftode, 1995), cunoașterea capătă accente speciale care decurg din specificitatea elementelor intrate în *raporturi de cunoaștere*:

- raporturi ale subiectului cu realitatea obiectivă (fizică, culturală);

- raporturi ale subiectului cu realitatea subiectivă (psihologică, socială); o formă particulară este reprezentată de situația în care obiectul cunoașterii este chiar subiectul acesteia (autocunoaștere).

Principalele *calități ale cunoașterii* (V. Ceaușu, 1978) pot fi descrise în termeni bipolarari:

- obiectivitate/subiectivitate – se referă la corespondența dintre imaginea mentală a subiectului și obiectul cunoașterii; a nu se confundă natura subiectivă a cunoașterii (inerentă oricărei activități realizate de o ființă) cu subiectivismul privit ca o insuficiență, chiar defect al cunoașterii subiective;

- rapiditate/lentoare – se referă la timpul necesar formării imaginii mentale,

- consecvență/inconsecvență – se referă la gradul de nealterare a imaginii mentale în condițiile schimbărilor apărute la nivelul subiectului cunosător;

- adaptabilitate/neadaptabilitate – se referă la schimbarea imaginii mentale în condițiile în care apar schimbări la nivelul obiectului cunoașterii. [6]

Cunoașterea personalității privește în mod explicit două tipuri de raporturi de cunoaștere dintre subiect și realitatea subiectivă umană:

- relația subiect/subiect - autocunoașterea;

- relația subiect/alt subiect - intracunoașterea.

Din perspectiva științifică se profilează cunoașterea psihologică a personalității.

Din perspectiva empirică (neprofesionistă) se profilează cunoașterea cotidiană a persoanei, intercunoașterea (cunoașterea interpersonală).

Pe o poziție intermediară se situează cunoașterea calificată a personalității care vizează modelarea, formarea personalității în condiții instituționalizate. În acest caz, subiectul cunoașterii trebuie să stăpânească la nivel profesionist metode de diagnostic și intervenție generale și specifice. În acest context se profilează cunoașterea psihopedagogică a personalității ca demers teoretic și practic, care trebuie să tindă către poliți pozitivi ai calităților cunoașterii: obiectivitate, rapiditate, consecvență, adaptabilitate.

Elementele cunoașterii psihopedagogice a personalității

Calitățile cunoașterii psihopedagogice a personalității depind de condiția particulară a elementelor situației de cunoaștere în context educațional.[2, 3, 6]

Subiectul cunoașterii (Cine cunoaște?) – cadrul didactic – intră în relația de cunoaștere în ansamblul însușirilor sale de personalitate: dinamice (temperamentale), instrumentale (aptitudinale), axiologice (caracteriale). (M. Zlate, 1994) Conștientizarea valențelor și riscurilor propriilor însușiri de personalitate – autocunoașterea - este esențială pentru atingerea finalităților urmărite prin cunoașterea psihopedagogică.

Aceste categorii de însușiri nu acționează izolat și fiecare poate influența calitatea procesului de cunoaștere. Din aceste considerente, cadrului didactic (I. Radu, 1991) i se cere să nu ignoreze faptul că:

- anumite însușiri de personalitate ale subiectului susțin, prioritar, anumite calități ale cunoașterii;
- situații concrete impun prioritatea unei calități concrete a cunoașterii.

Însușirile instrumentale influențează calitatea cunoașterii personalității în măsura în care își pun amprenta asupra procesului de cunoaștere și a rezultatului acestuia, imaginea mentală a persoanei cunoscute.

Însușirile caracteriale, rezultate ale autoformării și modelării sociale a personalității profesorului sunt particularități care asigură în cea mai mare măsură capacitățile autoreglatoare ale activității de cunoaștere psihopedagogică.

Însușiri precum activismul, altruismul, cooperarea, dar mai ales exigența față de sine sub aspectul autoformării competențelor de cunoaștere a celuilalt – competență fundamentală în rolul de profesor – pot minimiza și chiar elimina riscul unei cunoașteri incomplete, inoperante în timp util, alterate de rigiditate, inconsecvență ori subiectivism.

Obiectul cunoașterii (Pe cine cunoaștem?) – elevul – trebuie abordat tot în ansamblul însușirilor sale de personalitate: dinamice (temperamentale), instrumentale (aptitudinale), axiologice (caracteriale). Fiecare din aceste categorii de însușiri, dar mai ales relațiile multiple, plurifazice și plurinivelare între acestea, pot influența calitatea cunoașterii realizate de către cadrul didactic.

Principala problemă a cunoașterii psihopedagogice, legată de specificul obiectului cunoașterii, nu rezultă însă din complexitatea fenomenologică a acestuia, ci din natura vie și, mai mult decât atât, din natura spirituală a ființei umane. Aceste specificități limitează a priori utilizabilitatea metodelor generale de cunoaștere, cel puțin pe două dimensiuni:

- etica cunoașterii, a cercetării în domeniul științelor umane – interzice folosirea oricăror metode de cercetare care ar putea avea efecte negative asupra persoanei;
- autenticitatea comportamentului persoanei (în cazul de față al elevului) atunci când aceasta se simte sau se știe „obiect” al cunoașterii celuilalt (al profesorului).

Nu este vorba doar de nivelul conștient al reacției comportamentale, de o atitudine deliberată de tănuire sau de simulare în fața unui act care ar putea fi perceput în anumite situații ca indiscret ori al cărui rezultat ar periclita la un moment dat interese personale. Se au în vedere și reacțiile inconștiente, de conformare a persoanei sau dimpotrivă de afirmare, reacții de apărare spontană sau de sfidare născute din experiențe anterioare frustrante sau trăiri actuale neconfortabile. În acest context se conturează probleme legate de [2, 6]:

- particularitățile de vârstă ale educaților în ipostaza lor de obiect al cunoașterii;
- compatibilitatea sporită dintre subiectul și obiectul cunoașterii care duce spre o competență indispensabilă cadrului didactic - construirea unei imagini asupra personalității elevului așa cum

este ea „acum și aici” de rând cu reflectarea dinamicii devenirii „de până acum” și a evoluției probabile „de acum încolo” în condiții posibile, orientativ date.

Finalitățile cunoașterii psihopedagogice a personalității

Principalele obiective ale cunoașterii psihopedagogice a personalității sunt [2]:

- crearea unei imagini cât mai obiective asupra structurii și nivelului funcțional al însușirilor psihice ale persoanei și asupra rezultatelor generate de persoană (este o cunoaștere descriptivă);
- identificarea cauzelor care au generat structura, nivelul funcțional potențial și rezultatele în care însușirile de personalitate se concretizează (este o cunoaștere explicativă);
- anticiparea condițiilor în care structura și nivelul funcțional al însușirilor psihice vor avea o evoluție definită (este o cunoaștere predictivă).

Capacitatea de a surprinde structura reprezentativă a însușirilor psihice ale unei persoane, de a o raporta la rezultatele concrete ale persoanei într-o activitate dată, de a explica cauzalitatea relațiilor constatate, de a prezice evoluții posibile și probabile în condiții definite – toate acestea sunt principalele componente structurale ale competenței de cunoaștere psihopedagogică a personalității. Ele intervin cu pondere diferită în roluri educaționale diferite, implicând instrumentare teoretică și metodologică.

Rezultatele cunoașterii psihopedagogice a elevilor se înregistrează într-o serie de documente ale instituțiilor școlare [3]:

- fișele școlare, purtătoare de date personale ale elevilor;
- caracterizările psihopedagogice secvențiale (anuale) sau finale (la sfârșit de treaptă de învățământ);
- recomandările pe care anumite instituții școlare le solicită unităților de proveniență a viitorilor lor elevi, solicitările față de instituții administrative sau nonguvernamentale pentru acordarea unor facilități educaționale, financiare sau general-umanitare;
- referințe solicitate de instituții administrative în caz de abateri de la normele sociale;
- raporturi de consiliere, de orientare sau de informare educațională, vocațională, școlară, profesională ș.a.

Specificații pentru cunoașterea psihopedagogică descriptivă

Termenul de personalitate este o noțiune cu o sferă foarte largă, practic infinită, și cu un conținut controversat în literatura de specialitate. Ceea ce este general acceptat ca element definitoriu al personalității, privește unicitatea și irepetabilitatea concretizării sale în identități personale complexe, bio-psiho-socio-culturale.[8, 9]

Cunoașterea psihopedagogică descriptivă (C. Havârneanu, 2000) a persoanei cuprinde toate aceste dimensiuni, analiza fiind concentrată în raport cu intensitatea transformărilor caracteristice diferitelor etape de vârstă.

Identitatea fizică se referă la vârstă, sex, starea integrității corporale, inclusiv funcționalitatea analizatorilor, starea de dezvoltare (raportul înălțime/greutate/vârstă/sex), fizionomie, ținută corporală, stare de sănătate, antecedente medicale relevante personale și familiale, regim de viață și alimentar, dependențe (medicamente, restricții alimentare, proteze, limite de adaptabilitate la climă, microclimat ș.a.).

Datele referitoare la identitatea fizică a persoanei sunt constatabile pe bază de observație, conversație sau documentare; adesea însă este nevoie de o cunoaștere specializată, situație în care se face apel la cooperare pluridisciplinară.

Identitatea psiho-comportamentală privește însușirile de personalitate pe dimensiunile:

- dinamică - temperamentală;
- instrumentală - nivelul funcțional al principalelor procese psihice, aptitudini generale și speciale, cunoștințe și deprinderi speciale (limbi străine, folosirea unor mijloace tehnice, de la bicicletă la automobil, de la mașină de scris la calculator);
- valorică - dominante atitudinale, calități voluntare, interese;
- a rezultatelor activității dominante (la vârsta școlară mică - învățarea socială și școlară).

Datele privind identitatea psiho-comportamentală se pot constata prin interpretarea datelor de observație privind comportamentul sau pot fi interpretate deductiv pe baza analizei rezultatelor

activității, cel mai ușor a testelor psihologice profesionale (destinate utilizării de către psiholog) sau orientative (destinate autoaplicării sau utilizării lor de către neprofesioniști inițiați în folosirea acestora).

Identitatea socio-culturală este dată de: statutul instituțional (școlar sau profesional), nivelul de școlarizare, comunitatea (urbană sau rurală) căreia îi aparține persoana, grupurile de referință din care își selectează valorile (familie, școală, profesie, de petrecere a timpului liber, sport, vocațional neprofesionist, politic ș.a.), prietenii, modele, gradul de instruire, condițiile materiale și climatul cultural-educational al familiei, apartenența etnică, religioasă, afilierea organizațională ș.a.

Definitiv pentru dimensiunea socială este identitatea civilă a persoanei: numele, prenume, domiciliul și starea civilă. Datele identității socio-culturale sunt accesibile, în general, prin documentare și conversație.

Metoda generală în vederea analizei comportamentului elevului - observarea

Observarea (A. Cosmovici, 1980) este considerată, de cele mai multe ori, prima și cea mai simplă metodă de cercetare. Deși frecventă, o astfel de apreciere tradează o anumită imprudență. Specialiștii din domeniul psihologiei educației notează: modalitățile fundamentale ale investigației faptelor sunt observarea și experimentul; aceste două operații nu se pot ierarhiza după importanță nici după vreo succesiune univocă, fiind complementare și intervenind alternativ în procesul real al cunoașterii.[2]

Generalizând abordări de domeniu, se constată că observarea este o metodă generală de cunoaștere pe care o utilizăm în viața de toate zilele și în totalitatea domeniilor științifice, fie ca moment inițial al elaborării unei ipoteze, fie ca modalitate de verificare a unei ipoteze. La acest nivel de generalitate, observarea se definește ca metodă de cunoaștere directă care permite cunoașterea unei realități prin percepția faptelor concrete de manifestare a acesteia.

Ca metoda de cercetare psihopedagogică, observarea constă în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau ale grupului) și al contextului situațional al comportamentului [2, 3, 4, 7].

Principalele probleme *pe care le ridică observarea* pentru subiectul cunoscător, cadrul didactic, se referă la câteva *aspecte* importante:

- ce observăm: care este conținutul observării?
- care sunt formele observării?
- de ce anume depinde calitatea observării?
- care sunt condițiile unei bune observări?
- cum pot fi combătute unele obstacole ce apar în calea observării?
- care sunt limitele și avantajele observației?

Conținuturile observării sunt reprezentate de:

- simptomatologia stabilă - trăsăturile bio-constituționale (înălțimea, greutatea, lungimea membrilor, circumferința craniană) și trăsăturile fizionomice ale individului;
- simptomatologia labilă - multitudinea comportamentelor și conduitelor flexibile, mobile ale individului (conduita verbală, cea motorie, mnezică; inteligența; varietatea expresiilor afectiv-atitudinale).

Formele observării pot fi clasificate după următoarele criterii:

- orientarea actului observațional: observarea și autoobservarea;
- prezența sau absența intenției de a observa: observarea ocazională, observarea sistematică;
- prezența sau absența observatorului: observarea directă, observarea indirectă sau mediată, cu observator uitat, ignorat, cu observator ascuns;
- implicarea sau nonimplicarea observatorului: observarea pasivă, observarea participativă;
- durata observării: observarea continuă, observarea discontinuă;
- obiectivele urmărite: observarea integrală, observarea selectivă.

Calitatea observării depinde de o serie de *particularități psihoindividuale ale observatorului*:

- de capacitatea de a-și concentra atenția, de a sesiza esențialul;

- de gradul sau de sugestionabilitate;
- de anumite caracteristici ale percepției umane (selectivitatea ei, categorizarea spontană și structurantă a câmpului de observație) sau de factorii sociali care o modelează și o deformează.

Condițiile unei bune observări sunt:

- stabilirea clara, precisă a scopului, a obiectivului urmărit;
- selectarea formelor celor mai potrivite care vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare;
- elaborarea unui plan riguros de observare;
- consemnarea imediată a celor observate într-un protocol de observație;
- efectuarea unui număr optim de observări;
- utilizarea grilelor de observare.

Combaterea obstacolelor apărute în calea observării poate fi realizată prin:

- observarea unuia și aceluiași fapt de către mai mulți observatori, urmată de analiza comparativă a protocolelor de observare elaborate;
- realizarea cât mai multor observări de către unul și același observator pe baza unor grile de observare.

Observarea psihopedagogică este o activitate discursivă care se realizează în mai multe **faze** succesive.

1. *Pregătirea observării psihopedagogice* debutează cu definirea scopului observației și delimitarea câmpului observației.

În general, câmpul observației se decide în funcție de limitele capacității de percepție a observatorului, iar în particular – în funcție de numărul de persoane care pot fi observate concomitent. Ca un criteriu suplimentar pentru delimitarea câmpului observației vine contextul acesteia. Dacă observația se efectuează în timpul orelor chiar de către profesor, câmpul observației va fi redus pentru a nu periclita eficiența activității sau pentru a garanta calitatea observației. Dacă se proiectează activități educative nonformale, câmpul observației poate fi lărgit în funcție de calitățile și experiența observatorului.

Alte operații în cadrul fazei de pregătire sunt:

- stabilirea elementelor de interes, a faptelor ale căror apariție, evoluție și/sau dinamică sunt relevante pentru descrierea dimensiunii de personalitate vizată;
- precizarea și asigurarea mijloacelor necesare realizării observației;
- elaborarea suportului de consemnare a datelor observate, tabele, fișe, culori ș.a.;
- stabilirea numărului de observații în cazul observațiilor discontinue;
- programarea desfășurării observației și instruirea observatorilor în cazul în care observația este realizată de altă persoană decât proiectantul observației.

2. *Observarea propriu-zisă* privește aplicarea proiectului elaborat în faza de pregătire. Utilizarea metodei, mai ales în context de cercetare, nu admite schimbarea elementelor precizate în etapa de pregătire; se impune, însă, consemnarea tuturor celor care ar putea fi schimbate, pentru a se lua în considerare în etapa următoare.

3. *Prelucrarea datelor observației* este etapa în care se stabilește relevanța datelor consemnate în raport cu scopul urmărit, cu ipoteza în virtutea căreia a fost realizată observarea. Principalele operații în această fază sunt:

- analiza fiecărui demers de observare și compararea acestora;
- sintetizarea elementelor comune atunci când faptul urmărit se manifestă, dar și a eventualelor condiții atunci când faptul așteptat nu apare;
- generalizarea elementelor cu apariții semnificative (frecvență, intensitate, caracter surprinzător etc.);
- reținerea pentru alte interpretări a datelor de care s-a făcut abstracție datorită nerelevanței în raport cu obiectivul urmărit prin cunoașterea descriptivă, dar cu potențial informativ pentru demersurile complementare ale cunoașterii psihopedagogice în ansamblu.

Prelucrarea datelor observației se realizează prin tehnici:

- statistice - calcularea mediei, stabilirea medianei, reprezentarea grafică etc.);

- comparative - în raport cu rezultatele obținute prin alte metode (teste, conversație, analiza produselor activității).

Bibliografie:

1. Cohen, D., Stern, V., Balaban, N., Observing and Recording the Behaviour of Young Children. Fourth Edition. New York, N.Y.: Teachers College Press, 1997.
2. Carcea, M. I., Cunoașterea psihopedagogică a persoanei. Manual de învățare autonomă instituțional asistată. Iași: Editura „Gh. Asachi” Colecția Științele Educației, 2003.
3. Havârneanu, C., Cunoașterea psihologică a persoanei. Iași: Editura Polirom, 2000.
4. Miftode, M., Metodologia sociologiei. Metode și tehnici de cercetare sociologică. Galați: Editura Poto-Franco, 1995
5. Radu, I., Iluț, P., Matei, L., Psihologie socială. Cluj-Napoca: Editura Exe, 1994.
6. Ceaușu, V., Cunoașterea psihologică și condiția incertitudinii. București: Editura Militară, 1978.
7. Cosmovici, A., Metode de investigare a personalității. București: Editura Academiei, 1980.
8. Golu, M., Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară, 2002.
9. Radu, I. (coord.), Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1991.
10. Zlate, M., Introducere în psihologie. București: Casa de Editură și Presă „Șansa“ S.R.L., 1994

CAUZELE COMPORTAMENTULUI PERTURBATOR LA ELEVI

În baza cauzelor comportamentului perturbator la elevi, detaliate în cadrul suportului de CE, se menționează că simpla identificare a unui comportament problematic nu este suficientă pentru a decide care este metoda de intervenție eficace. Iar identificarea cauzei comportamentului, a motivelor pentru care copilul are un comportament neadecvat permite alegerea metodelor de remitere și eliminare pe termen lung a problemei. **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.

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 rachiunos 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 târziu 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 comportamentului problematic; de cele mai multe ori intervin cauze multiple, aflate în interacțiune.

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 nivelele de atenție), sustragere, protecție, exprimarea emoțiilor.

În suportul de curs la CE sunt eșalonate diverse modele de obținere a unui climat disciplinat în clasă. Modelul lui Rudolf Dreikurs – „De ce aleg elevii să aibă comportamente nepotrivite” derivează la nivelul determinantelor de aplicare a pedepsei sau a recompense în scopul menținerii unei atmosfere pozitive în sala de clasă. Dar, 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 relațiile sale de comunicare cu elevii. Este, de pildă, mult mai ușor să construiești o relație pozitivă cu elevii în faza obșinerii 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.

MANAGEMENTUL GESTIONĂRII PROBLEMELOR DE COMPORTAMENT ÎN CLASĂ. DISCIPLINĂ – DISCIPLINARE. PEDEAPSA – METODĂ DE DISCIPLINARE

În suportul de curs la CE am stabilit că **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 ireponsabilă, 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. Direcționarea 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?”, „Ești mulțumit de ceea ce ai făcut?”, „I-ai ajutat pe ceilalți în vreun fel cu fapta ta?”

4. Ajutorul acordat elevului pentru planificarea schimbării comportamentului. Profesorul trebuie să-i ajute pe elevi să-și planifice schimbarea comportamentului, adică să transpună problemele teoretice în practică, dând astfel diverse sarcini elevilor; să-i ajute să identifice și să aprecieze pertinenta propriilor opțiuni comportamentale. Planul trebuie extins după ce se înregistrează primele succese.

Exemple: „Cum ți-ai propus să urmezi regulile noastre?”, „Pot să te ajut să îți duci la îndeplinire planul?”, „Cum ai să te comporti când vei avea simț de răspundere?”, „Iată cum s-au comportat alții în situații similare. Crezi că vreuna din aceste soluții e valabilă și în cazul tău?”

5. Obținerea angajamentului de respectare a planului de schimbare a comportamentului. Profesorul trebuie să obțină angajamentul elevului ca va urma planul de schimbare a comportamentului: „Ai vreun plan potrivit?”, „Vezi situația în perspectivă?” Angajamentul trebuie „pecetluit” dând mâna cu elevul sau punându-l să semneze un contract scris în acest sens. Odată ce angajamentul a fost obținut, elevul trebuie să-l pună în practică imediat. Profesorul poate verifica periodic eficiența 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 verbală blândă. 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 diferențiată a elevilor în clasă. 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 urmări respectarea intervalului de catre elev; elevii de varsta

mica trebuie însoțiti până la locul respectiv; dacă elevul are același comportament după ce revine la loc, va fi trimis înapoi; profesorul trebuie să pregătească un formular care va trebui completat de elev, cu scopul ca acesta să reflecteze asupra propriului comportament; de asemenea, va purta o discuție coerentă cu elevul.

16. Angajamentul scris. Angajamentul scris reprezintă o soluție cooperantă pentru rezolvarea problemelor disciplinare în cazul în care măsurile de mai sus nu sunt eficiente; angajamentul include așteptările profesorului (clar formulate), consecințele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum și intervalul de timp în care se așteaptă remedierea. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi cum se alcatuiesc aceste angajamente și să-i ajute să aleagă și să administreze singuri posibilele consecințe și măsuri.

17. Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei. Dacă elevii sunt puși să supravegheze activitățile din pauză, se vor mandri că sunt tratați ca niște adulți. Cei care încălcă regulile trebuie să suporte consecințele. Profesorul stabilește o listă de tipuri de comportament în spațiul respectiv (acceptabil și neacceptabil) și o listă de măsuri în cazul nerespectării regulilor. Profesorul trebuie să identifice modalități de permanentizare a supravegherii pe holuri și să ofere un feedback pozitiv elevilor când comportamentul acestora s-a îmbunătățit.

Elevii învață cum să se comporte (în clasă dar nu numai) prin felul în 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 decât cele declarate: copilul învață mai mult din ceea ce face profesorul decât din ceea ce spune acesta.

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 îndemână 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 încălcă.

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 săptămînii 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 mîna pentru a răspunde. Profesorul de chimie însă ia în considerare și răspunsurile elevilor care nu au ridicat mîna. În consecință, la ora de științe elevii au mai mult tendința de a răspunde neîntrebați decît 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 aplicîndu-le. La acestea se adaugă rutinele clasei, monitorizarea

frecvență 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 elevi 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 neoskinneriană.

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 elevi și nu de către profesori. Pentru cadrele didactice o perspectivă conform căreia "dacă înveți o să fi 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 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 a 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).

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 întăririlor 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 relatează 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 lăsa capul în jos și se vor prefăca ocupați când profesorul întreabă 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, plînsete, 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 reîntoarce 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	Nu te poți juca dacă arunci cu plastilină și strici figurinele celorlalți copii. Stai aici și

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 întâi 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 întâi 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 întâi. 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 reapariția 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 Pedeapsa 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.

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:

Funcții ale comportamentelor	Exemple
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.);	Vorbește neîntrebat pentru a obține atenția profesorului;
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 plângând;
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).

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 cărora 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 comportamental-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, neatenție.

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 statutului 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 observării** 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 observare 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 remarcii 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

- 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

- 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 supraveghetoarea 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 neîntrebat)	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 cand este intrebat. Privește spre fereastră. Se joacă cu telefonul mobil. Petrece timp cu alți colegi care au aceleași comportamente.	Nu răspunde cand este intrebat. 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	Întarzie	Lovește cu picioarele
Cere	Înjură, precum “...”	Pune
Întreabă	Da	Ia

Tabel - Ce sunt și ce nu sunt comportamentele

<i>Ce sunt comportamentele</i>	<i>Ce nu sunt comportamentele</i>
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 ca 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 (periclitizează 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 îi 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: •să eticheteze ca și “rău” copilul, în fața clasei sau a părinților; •să pună pe seama elevului orice	Consecințe pentru elev: •crede el însuși că este rău și acest lucru nu se poate schimba;

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)	•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”

Cînd gîndește astfel, profesorul are tendința: •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.).	Consecințe pentru elev: •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”

Cînd gîndește astfel, profesorul are tendința: •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.	Consecințe pentru elev: •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 comportamentelor 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*
	Primește nota 1 pentru ca a copiat.	N	V	U
	Este mustrat de către profesor	N	V	U

Copiază la lucrare	Se simte bine pentru ca a aflat rezolvarea la problema/ sarcina din lucrare.	P	I	C
	Este mustrat de catre parinti.	N	V	U
	Este mustrat de catre parinti.	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 urîte 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 trîntește pe Dana la pământ.	Cu mingea în brațe, Laura o caută pe prietena ei, Mihaela, cu care se joacă până cînd 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 joaca si țipa la celelalte fete. Uneori le loveste. Nici unul dintre copii nu vrea sa se joace cu ea.*

2. Cît de frecvent apare acest comportament? *Zilnic (o data pe zi)*

Cît de mult dureaza? *O supraveghez și o opresc înainte ca lucrurile sa scape de sub control (sa loveasca).*

Cît de intens este comportamentul? *Îi lovește pe ceilalți copii atît de tare încît le produce vînătăi.*

3. Ce se întîmpla atunci cînd apare comportamentul? *Laura vrea sa se joace cu copiii care sunt deja implicați în joc.*

4. Cînd / Unde este cel mai probabil / puțin probabil sa apară comportamentul? *Cel mai probabil apare pe terenul de joaca, cel mai puțin probabil acasa, în camera ei.*

5. În preajma cui este cel mai probabil / puțin probabil sa apară comportamentul? *De obicei, în preajma altor fete. Nu îmi amintesc sa 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 va puteți da seama ca, comportamentul este pe cale sa se produca? *De obicei, țipa înainte de a lovi.*

8. Ce se întîmpla de obicei, după producerea comportamentului? *Descrieti ceea ce se întîmpla avînd în vedere reacțiile adulților și colegilor. Cînd începe sa țipe, de obicei o țin lînga mine o perioada de timp. Daca lovește, o trimit în clasă. Daca doar îi înghiontește sau îi împinge pe colegi, o țin lînga mine.*

9. Care este funcția comportamentului? *Cu alte cuvinte, de ce credeti ca Laura se comporta în felul acesta? Ce obtine sau ce evita Laura prin acest comportament? Cred ca o ajută să facă astfel încît totul să iasa cum vrea ea.*

10. Ce alte comportamente adecvate contextului social ar putea sa serveasca aceleiasi functii? *Ea trebuie sa învețe sa își aștepte rîndul, să îi roage frumos pe cei din jur atunci cînd vrea ceva și să își controleze reacțiile. De asemenea, trebuie sa învețe să își facă prieteni, deoarece nimeni nu vrea să se joace cu ea.*

12. Cine ar trebui sa 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 cînd ne aflam în sala de mese.*

11. Ce alte informații ar putea sa contribuie la construirea unui plan de intervenție eficient? (de exemplu, în ce contexte nu apare comportamentul)? *Se comportă adecvat atunci cînd vorbește cu mine sau cînd 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 manipularile 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 vizati 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 antecedenti 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 detaliată 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.

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 _____

Timpul 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 ceilalți colegi 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 comportament 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 nedorit.

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

După J. Olsen, W. Nielsen (2009), din perspectiva **managementului comportamentului în clasă**, comportamentul neadecvat în clasă are două **aserțiuni conceptuale** [20, p. 33]:

1. un comportament care afectează negativ elevul sau pe alți elevi și nu permite profesorului să predea lecția;
2. un comportament care-l ajută pe elev sau alți elevi și îi permite profesorului să predea lecția.

În vizorul disciplinării autoeii menționează că învățătorii pot apela la un ansamblu de **stratezii la nivelul clasei** [20, pp. 71-111]:

Strategia LEARN: vizează modalitatea de evaluare a ceea ce nu funcționează bine în clasă pentru a evita astfel de greșeli; pune la dispoziție un cadru care ajută cadrul didactic să structureze relațiile de la școală, din clasă și legăturile dintre școală, copil, familie în scop de remediere.

L (limitare) – regulile sunt clare; consecințele sunt clare; rutina este utilizată.

E (așteptări) – elevii trebuie să atingă obiectivele (recompensa); elevii percep evoluția (recompensa); activitatea din clasă stimulează și progresează.

A (acceptare) – cadrul didactic îl acceptă pe elev; elevul îl acceptă pe cadrul didactic; elevii se acceptă unii pe alții.

R (retragere) – elevul este responsabil pentru comportamentul problematic; elevul asimilează programa școlară; cadrul didactic folosește atuurile și interesele elevului.

N (relaționare) – stabilirea unei alianțe între părțile participante; există roluri definite pentru fiecare dintre părți; există obiective comune pentru fiecare dintre părți.

Strategia LIMIT (limitare) vizează stabilirea de granițe prin intermediul regulilor, consecințelor și rutinelor iar elevii se simt în siguranță și apreciază că dețin controlul atunci când limitele clare le arată ce zone controlează. În sensul dat, în clasele primare activitățile de rutină se împart în cinci categorii:

1. modul de utilizare de către elevi a spațiului și a facilităților;
2. comportamentul elevilor în spațiile din afara clasei: toaletele, sala de mese și locurile de joacă;
3. activități de rutină în timpul activităților din clasă: să ridice mâna dacă vor să vorbească, unde pot să predea lucrările realizate, cum să obțină ajutor în timpul activităților individuale;
4. activități de rutină în timpul activităților în grupuri restrânse;
5. proceduri suplimentare, cum ar fi modul în care elevii trebuie să se comporte la începutul și la sfârșitul unei zile de școală sau atunci când vine cineva în vizită.

Strategia EXPECT (așteptări) – maturizarea și căutarea unui drum. Strategia dată vizează stabilirea itinerarului pe care elevii îl au de parcurs în cazul plictisului, la lecție, în cazul dacă elevii au nevoie să știe că au evoluat, că au asimilat idei sau lucruri palpabile prin sentimentul de împlinire. Tehnicile care marcează strategia dată sunt: limbajul narativ, completarea listelor și tabelelor cu abilități pe care le-au dobândit, definirea viselor, speranțelor și aspirațiilor cu privire la ce vor fi ei când vor crește, graficul de timp care arată cât de mult s-a schimbat comportamentul unui elev, punctele de ajutor, etc. etc.

Strategia ACCEPT (acceptarea) prin puterea de a se accepta unul pe celălalt și de a avea o părere pozitivă necondiționată față de toți. Strategia dată vizează unele modalități specifice în planul de management al clasei:

- elevii nu trebuie să fie niciodată retrogradați sau respinși;

- cadrul didactic trebuie să aibă un statut ridicat și să fie respectat de elevi, astfel încât laudele și aprobarea lor să fie prețuite. În sensul dat, conform actualului Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV (2019) lauda – o modalitate de a consolida succesul elevilor:

* cu funcția de transmitere a încrederii pedagogului în puterile proprii ale elevului unde fiecare elev are nevoie de o evaluare pozitivă și aprobarea realizărilor lui și pentru a convinge elevul să învețe și a-i crea condițiile pentru a învăța cu plăcere;

* cu scop de a aprecia eforturile depuse de elev, pentru a-l susține, a-i spori stima de sine și a-i dezvolta motivația de învățare;

* cu sarcina cadrului didactic de a găsi mereu motive bune pentru aprecieri verbale pozitive adresate elevilor [24, pp. 5-6];

- învățătorii își cresc statutul propriu în fața elevilor dacă rezolvă singuri majoritatea problemelor apărute în clasă;
- feedback-ul este foarte important în activitatea la clasă pentru a ști cum este perceput cadrul didactic de colegii și elevii lor;

- elevii trebuie să știe cum să negocieze cu succes cu cineva mai puternic decât ei etc.

Strategia RELINQUISH (retragerea) – transefrarea responsabilității către elevi. În sensul dat clasa se poate implica, în mod colectiv, în stabilirea obiectivelor, regulilor, consecințelor, activităților de rutină, a unei părți din programul managerial. Un astfel de plan, pentru managementul comportamentului, folosește ideile, interesele și valorile elevilor. Tehnicile care pot ajuta cadrul didactic la transefrarea responsabilității în clasă sunt:

- monitorizarea propriului comportament;

- recapitularea, explicarea, justificarea refuzului clasei pentru elevii noi sau pentru cei care vizitează clasa;

- utilizarea disarului de realizări;

- contractele și eseurile de îndepărtare a comportamentului etc.

Strategia NETWORK (relaționare) – puterea de a lega părțile implicate. Strategia dată conectează mai multe părți de relaționare în cadrul regulamentului de management al comportamentului în clasă vizând structurarea modului în care interacționează elevii/adulții unii cu alții. Tehnicile care susțin această strategie în vederea stabilirii legăturilor între cadre didactice, părinți, elevi, administrație pentru a colabora în atingerea obiectivelor, sunt:

- caietele de teme pentru acasă, jurnalele de observații, contractele comune în care cadrul didactic și părinții notează comportamentele pozitive și negative;

- ședințele cu părinții, lectoratele de pedagogizare a părinților;

- fișa de monitorizare a copilului;

- raportul zilnic pentru acasă etc.

SEMINAR

(1) Specificul tulburărilor de comportament la elevi. Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamentelor problemă

Metode de modificare a comportamentelor problematice

Modificările comportamentale constau într-un set de procedee rezultate din cercetări experimentale în domeniul învățării comportamentului. Asumția 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 concentrează 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. - **Întărirea**; - **Întărirea diferențiată**; - **Extincția**; - **Consecințele logice și naturale**; - **Regulile clasei**.

Tabelul de mai jos prezintă metodele utilizate cel mai frecvent în funcție de cauzele comportamentului:

	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.

Descrierea aplicativă a metodelor de modificare a comportamentelor problematice

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 îndemână în educarea comportamentelor disciplinate la elevi.

Tabel - Reguli de folosire a întăririlor pozitive

- Să aplicăm consistent întăriri pozitive**, de fiecare dată când apare comportamentul, măcar în etapa de învățare (când copilul achiziționează un nou comportament).
- 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).
- 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.
- 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.
- Să ne asigurăm că elevul nu obține întăririle și prin alte comportamente decât cele pe care le vizăm noi.** Dacă elevul are acces la întărirea pe care noi o oferim și prin alte comportamente decât 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 decât făcând comportamentul cerut.

Recomandări pentru folosirea întăririlor:

- Folosiți numele propriu al elevului când 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 decât 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 când 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 când 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:
Întrebând elevii: - 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;	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. Înainte de a întreba elevii ce își doresc trebuie știut faptul că există 2 probleme care pot apărea într-o astfel de situație: - 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).
Observând elevii: - ce aleg; - ce preferă să facă; - în ce activități se simt confortabil; - ce evită / amână; - ce întăriri aplică ei altora, ce apreciază la alții;	Observarea comportamentelor este o cale de a descoperi întăririle eficiente. 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. <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>

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: apăș tasta – apare litera pe ecran închid geamul – nu mai intră frigul termin sarcina – am timp liber

Sociale Simbolice Verbale Nonverbale Concrete, tangibile	- 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 lăudăm 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, zâmbet, 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 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, întârzieri, amănări, 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 înlocuim încrederea elevilor cu frica, sau când 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” când de exemplu uneori nerespectarea unei reguli este trecută cu vederea. Când aplicarea consecințelor pozitive sau negative nu este fermă și consecventă, elevii învață că mediul este impredictibil 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 decât 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 când 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 când 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 când 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 când un elev spune cuvinte indecente, învățătorul oprește lecția, se uită la elev, se încrunță, 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 când 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 când face comportamente dorite, astfel încât 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 autointărite. 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, inghiontește 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 întăriri (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 nedezirabil. Ele au ca efect prevenirea reapariției acestui comportament.

Consecințele logice sunt diferite de pedeapsă deoarece ele au ca scop ghidarea copilului spre comportamentul dezirabil. 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 că 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

invățat-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 (inainte ca următorul context in care apare comportamentul să fie reintalnit); alternativele trebuie prezentate copilului in contextul in care se așteaptă apariția comportamentului dezirabil, in locul celui nedezirabil și inainte 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, insoțit 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 etc.).
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 inainte 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 intampla unui adult intr-o situație similară.	Sunt aleatorii.

SARCINA B:

1. 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. Valorificarea problematizării - tehnică de a verifica eficiența metodei de disciplinare

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						Întotdeauna
		Nicotodată	10%	25%	50%	75%	90%	
1.	Comportamentul problematic apare și se menține când solicitați elevul să realizeze o sarcină?	0	1	2	3	4	5	6
2.	Când comportamentul	0	1	2	3	4	5	6

	problematic apare, îl redirecționați pe elev către sarcină și respectarea regulilor?							
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 problematic să continue de-a lungul zilei după un episod precedent?	0	1	2	3	4	5	6
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. Valorificarea întăririi 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:

Tipuri de întăriri:		
Sociale	Legate de sarcinile de școală	Concrete
<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 asiguri 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;

LABORATOR

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei Dezvoltarea personală (DP)

Din perspectiva procesului de învățare a comportamentului participativ în mediul educațional școlar, care se valorifică prin formarea și dezvoltarea abilităților sociale - capacitatea de responsabilizare socială, M. Niculescu (2016) elucidează mai multe tehnici și procedee [1, pp. 158-164]:

- Tehnica de valorizare a elevilor pentru a se implica activ în propria dezvoltare: „Și eu sunt important!”/ „Fă-mă să mă simt important!” – vizează un feed-back pozitiv pentru a continua cu succes activitățile (motivare, încurajare, sprijin, de valorizare).

- Tehnica „timpului datorat” (Froyen, Iverson, 1999) - se aplică în cazul în care timpul irosit în clasă din cauza comportamentului neadecvat al elevului trebuie recuperat de acesta în timpul lui liber. Învățătorul fixează intervale mici de timp pentru fiecare abatere și decide activitatea elevului în intervalul de „timp datorat”. (Exemplu: „Mihai, trebuie să ascuți când altcineva vorbește”. Dacă elevul continuă să vorbească, învățătorul îi comunică: „Mihai, ne ești dator trei minute!”).

- Tehnica „angajamentul scris” (Froyen, Iverson, 1999) vizează rezolvarea problemelor disciplinare ce include așteptările profesorului (clar formulate), consecințele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum și intervalul de timp în care se așteaptă remedierea. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi cum se alcătuiesc aceste angajamente și să-i ajute să aleagă și să administreze singuri posibilele consecințe și măsuri.

- Tehnica „shaping” - în cazul în care comportamentul pare să se îmbunătățească (adică este aproape de ce așteaptă învățătorul), dar nu este exact comportamentul dorit, din moment ce întotdeauna există variație în producerea comportamentului, învățătorul recompensează elevul, așteptând o aproximare și mai bună a comportamentului dorit pentru a-l recompensa din nou.

- Procedeele de oferire de recompense/pedepse în cazul respectării/nerespectării regulii - participarea/ neparticiparea la activități extrașcolare preferate, pauze mai lungi/mai scurte, premii, diplome etc.).

- Procedeele de descoperire și câștigare a „liderului negativ” (elevi care pot crea probleme de disciplină) vizează descoperirea acestuia și atragerea de partea învățătorului pentru a-i controla comportamentul (categoria dată de elevi pot primi sarcini specifice în clasă, care să-i mențină ocupați și să-i facă să se simtă importanți, astfel, controlându-i pe ei, învățătorul implicit va avea control asupra grupului, iar aceia le vor urma comportamentul).

În vederea cunoașterii și asumării responsabilităților școlare prin abilități formate la DP [2, p. 179], învățătorul va:

- respecta principiile didactice specifice activităților de învățare „Valorificarea mediului psihosocial ca sursă de învățare; Predominarea metodelor de simulare și joc didactic și a atmosferei emoționale pozitive în procesul educațional” [3, pp. 228-229];

- aborda demersul integrator, aplicat atât în cadrul fiecărui modul, între cele cinci module, cu utilizarea achizițiilor din cadrul altor discipline școlare, cât și prin valorificarea experienței din mediul de viață al elevului (ibidem, p. 229);

- urmări caracterul accentuat explorator și practic-aplicativ al disciplinei DP, prin implicarea activă și directă a elevilor, valorificând experiențele personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia, uar sumenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite (ibidem, p. 235);

- aplica metode tradiționale, activ-participative, art-creative ce presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare, care îl fac pe elevul de vârstă școlară mică să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate; contextele non-formale, toate valide în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE).

Astfel, în sensul abordării managementului problemelor de disciplină în cadrul activităților didactice, un rol deosebit în actul de prevenție a comportamentelor negative îl joacă disciplina școlară DP. Aceasta, din perspectivă disciplinară, la nivelul sistemului de competențe cheie-transversale/transdisciplinare, prin competențele sale specifice, face parte din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală” cu scopul:

- formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții [3, p. 227].

Conform actualului Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) [26] în cadrul DP:

* copilul se descoperă pe sine, explorează și experimentează comportamente cunoscute și noi în contexte cu diferită intensitate valorică, învățând cum să se dezvolte independent, dar și împreună cu alții, să pună în valoare calitățile și să depășească dificultățile [3, p. 228];

* activitățile de învățare au la bază principiile didactice bazate pe: organizarea parcursului educațional de la cunoscut spre necunoscut; valorificarea gândirii concrete a elevului mic; axarea procesului de învățare pe exemple și modele; predominarea metodelor de simulare și joc didactic și a atmosferei emoționale pozitive în procesul educațional [ibidem, p. 229];

* realizarea eficientă necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață;

* accentul este pus pe sarcinile de exploarare și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor;

* spațiul de desfășurare va fi organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor, dar nu va fi neglijată activitatea individuală și frontală [ibidem, p. 235];

* metodele și tehnicile sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice și relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE) [ibidem, p. 236].

După W. Weidinger (2020) comportamentul disciplinat - disciplina se predă elevilor și se învață de elevi la DP la nivelul abilităților transversale care să le asigure o dezvoltare fizică și psihică sănătoasă și să-i sprijine în formarea unei identități personale solide - abilități de viață, de care au nevoie în diferite situații actuale din viața școlară sau viitoare din viața privată și profesională [4, pp. 5 - 6]. Acestea incluzând:

- competențe cognitive, cum ar fi competențe de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică, precum și cele meta-cognitive;
- aptitudini sociale, cum ar fi comunicarea și -colaborarea, construirea relațiilor interpersonale, empatia;
- competențe legate de conștiința de sine, cum ar fi responsabilitatea, luarea deciziilor, deprinderile de autorefecție;
- abilități de reglare a emoției, cum ar fi controlul emoțiilor, combaterea stresului și soluționarea conflictelor.

Modalitățile de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor din clasele primare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” se concentrează pe dezvoltarea comportamentelor pozitive ale indivizilor care sunt asociate cu realizări academice, de sănătate, sociale, recreative, comunitare și familiale. Astfel, subiectele elaborate pentru fiecare modul al disciplinei DP acoperă dimensiunea dată cu scopul de:

- prevenire a apariției unor comportamente problematice în rândul elevilor atât la nivel de școală cât și la nivelul clasei;
- reducerea numărului de elevi cu comportamente problematice crescute atât la nivel de școală cât și la nivelul clasei care afectează viața prosocială a elevilor în mediul educațional.

Procesul de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor din clasele primare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” se va axa pe următoarele elemente:

1. Viziuni, scopuri comune în mediul educațional de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor.
2. Stabilirea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.
3. Predarea-învățarea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.
4. Încurajarea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.
5. Descurajarea comportamentelor neadecvate în mediul educațional școlar.
6. Monitorizarea și evaluarea continuă a comportamentelor elevilor din clasele primare în mediul educațional școlar.

Comportamentele sociale se învață inițial în contextul clasei:

- prin stabilirea unor reguli/comportamente specifice (valori). De exemplu, pentru valoarea Respect: capacitatea de a fi un ascultător activ);

- în care fiecare regulă/comportament trebuie să fie observabilă, măsurabilă, formulată în mod pozitiv, înțeleasă de oricine și aplicabilă în fiecare zi. Exemple:

a. Pentru valoarea „Respect”, se stabilesc următoarele comportamente drept comportamente sociale: „Folosirea unor cuvinte politicoase în adresare” și „Capacitatea de a fi un ascultător activ”.

Valoare: „Respect” Zonă: Sala de clasă

Regulă/comportament nr.1: Folosirea unor cuvinte politicoase Regulă/comportament nr.2: Capacitatea de a fi un ascultător activ

b. Pentru valoarea „Responsabilitate”, se stabilesc următoarele următoarele comportamente drept comportamente sociale: „Pregătirea pentru lecție”.

Valoare: „Responsabilitate” Zonă: Sala de clasă

Regulă/comportament nr.1: Pregătirea pentru lecție.

Exemplu de regulă/comportament: Zonă: Sala de clasă

Valoare: Respect Regulă/comportament: Cum să fiu un ascultător activ

Proceduri: 1. Privesc persoana care vorbește

2. Păstrez liniștea

3. Nu îi deranjez pe cei din jurul meu

4. Mă gândesc la ce spune cealaltă persoană

5. Îmi aștept rândul să vorbesc

Exemplu de rutină Rutină: Semnal de atenție

Semnal/Stimul: Bateți de două ori din palme și ridicați mâna în sus

Etape: 1. Mă opresc din tot ce fac

2. Nu îi deranjez pe cei din jurul meu

3. Păstrez liniștea
4. Sunt atent(ă) la profesor [5].

Predarea abilităților sociale este cel mai eficient și promițător mod de a cultiva și menține o cultură mai pozitivă în mediul școlii. Predarea încurajează utilizarea unui limbaj comun în direcția disciplinei școlare și garantează că elevii au șanse egale de a experimenta acest lucru la școală și în clasă și se stabilește o cultură socială - se creează un sentiment de spirit de echipă și apartenență.

Procesul formal de modificare a comportamentelor problematice la elevi reprezintă conținutul de predare-învățare a comportamentelor prosociale la disciplina DP ce vizează următoarele acțiuni:

1. Descrie în mod clar abilitățile sociale pentru elevi (se denumește regula/comportamentul).
2. Clarifică scopul și necesitatea abilității sociale (se discută cu elevii despre raționamentul și utilitatea socială a comportamentului așteptat).
3. Prezintă comportamentul adecvat (se arată etapele procedurilor regulii/comportamentului printr-o prezentare PowerPoint folosind imagini și postere).
4. Efectuează pașii regulii, explicându-i cu voce tare în timp ce elevii sunt atenți la demonstrație.
5. Prezintă scenarii de exemple și non-exemple (se arată videoclipuri).
6. Solicită elevilor să identifice și să corecteze non-exemplele.
7. Încurajează elevii să exerseze pașii regulii.
8. Rezumă pașii regulii/comportamentului.
9. Oferă oportunități de-a lungul zilei de a reține abilitatea prin memento, supraveghere activă și feedback pozitiv.

În vederea încurajării comportamentelor așteptate, la primele etape de învățare a comportamentelor se cere în actul de predare demonstrarea comportamentelor (instruire directă). Astfel, prin demonstrare și urmată de consolidare, elevilor li se oferă mai multe oportunități de exersare a unui comportament. Din considerentul dat, la nivelul clasei și a școlii se va încuraja orice comportament dorit sau, respectiv, se va descuraja orice comportament neadecvat. Încurajarea comportamentului așteptat este crucială pentru îmbunătățirea climatului școlar și trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

În vederea încurajării comportamentelor așteptate învățătorul trebuie să ofere un feedback pozitiv. Cercetătorii recomandă un raport de 4:1; care se explică prin patru răspunsuri pozitive la un comportament dorit versus un feedback corectiv la un comportament neadecvat (Reavis et al., 1993). Avantajele utilizării frecvente a feedback-ului pozitiv sunt numeroase. Lauda specifică comportamentului poate constitui cel mai solid instrument pe care profesorii îl au la dispoziție pentru a modifica comportamentul social (Maag, 2001). „Feedback pozitiv specific” sau „Laudă specifică comportamentului” se referă la afirmațiile pozitive ale profesorilor pentru a lauda comportamentul unui elev. Feedback-ul corectiv este oferit ca răspuns la un comportament neadecvat al unui elev sau al unei clase și poate fi, de asemenea, general sau specific [apud, 47].

Exemplu:

General: „Petre, nu mai vorbi!”

Specific: „Petre, nu mai vorbi. În acest fel, vei arăta respect.”

Bibliografie:

1. Niculescu, M., Managementul clasei de elevi. Curs universitar. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2016. Disponibil la:

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Niculescu2/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/5d2c5cfaa6fdcc2462e1076a/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf

2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

4. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. Chișinău: MECC RM și ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, 2020.

Disponibil: https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/romanian/personal-development-ro/dezvoltare_personala_ghid_didactic_web.pdf

5. Sprijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare. Bucurști: SWPBS. Disponibil la: https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf

6. Olsen, J., W. Nielsen, Noi metode și strategii pentru managementul clasei. București: Didactica Publishing Hous, 2009. ISBN: 978-606-8027-31-9

7. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

MODELE EXEMPLE APLICATIVE pentru cl. III.

Subiectul lecției „Spun „NU” conflictelor în clasă”; **unitatea de competență 1.2.** „Delimitarea spațiului personal în apart de semenii și adulții” și **1.3.** „Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor”; **detaalierea de conținut curricular** „Comunicarea și conflictele. Cauzele conflictelor între semenii. Modalități de soluționare a conflictelor la școală”; **tipul lecției** – mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Desfășurare. În etapa lecției **Realizarea Sensului** la pasul **Procesează informația!** pentru obiectivul „să identifice responsabilitățile elevului în clasă” se solicită elevilor (individual) să:

▪ completeze fișa de lucru, identificând cât mai multe responsabilități pe care le au elevii în clasă:

Fișa de lucru: „Responsabilități ale elevilor în clasă”

Sarcină: Marcați cu „X” responsabilitățile pe care le respectați

1. _____	Marcați cu „X”
----------	----------------

Rezultate așteptate:

- Particip la fiecare oră.
- Vin la școală pregătit.
- Sunt atent și activ în timpul orelor.
- Particip la discuțiile din clasă.
- Pun întrebări atunci când nu înțeleg ce mi s-a predat.
- Ajung întotdeauna la timp la ore.
- Încerc să rezolv orice sarcină școlară pe care o primesc.
- Dacă lipsesc, recuperez lecția predată și mă pregătesc pentru ora următoare.
- și să marcheze un „x” în dreptul afirmațiilor care îi reprezintă.

Pe finalul sarcinii individuale se discută cu elevii despre motivele pentru care unele din responsabilități nu sunt respectate și despre modalitățile prin care elevii ar putea fi ajutați să respecte responsabilitățile pe care le au în clasă, chiar dacă acestea sunt dificile:

- Care sunt motivele pentru care unii elevi din clasă nu își respectă responsabilitățile?
- Cum ați putea schimba acest lucru?
- Care sunt responsabilitățile cele mai importante ale unui elev?
- Cum reușiți să vă respectați responsabilitățile?
- Unde duce nerespectarea responsabilităților în mediul clasei?

Generalizare: nerespectarea responsabilităților în mediul clasei duce la probleme care pot apărea la nivelul clasei

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru obiectivul „să găsească soluții pentru problemele care pot apărea la nivelul de clasă” (lucru în grup) se prezintă elevilor cazul lui Ion:

„Ion este în clasa a III-a. Cu toate că nu a creat până acum probleme de indisciplină, astăzi l-a lovit pe unul dintre colegii lui, astfel încât acesta are nevoie de îngrijire medicală și va trebui să stea acasă trei zile pentru a se recupera”.

Fiecare grup va completa fișa cu comportamente posibile ale personajelor implicate în conflict.

Fișa de lucru: „Cum rezolvăm problemele din clasă?”

Instrucțiune: Completați în spațiile libere comportamentele posibile ale următoarelor personaje

Cum poate reacționa Ion: 1. 2. 3. 4.
Cum pot reacționa părinții: 1. 2. 3. 4.
Cum poate reacționa învățătoarea: 1. 2. 3. 4.
Cum pot reacționa colegii de clasă: 1. 2. 3. 4.

La finele sarcinii se discută avantajele și dezavantajele fiecărui comportament identificat și împreună cu învățătorul alternativa care rezolvă cel mai rapid și eficient situația conflictuală:

- Care dintre reacțiile celorlalți îl ajută pe Ion să își rezolve problema?

- Care este dreptul lui Ion de a-și spune opinia și de a fi ascultat?

- De ce este necesară colaborarea între cele patru categorii de persoane în găsirea celei mai bune soluții?

Ținem să menționăm că în cadrul etapei date s-a urmărit ca elevii să ofere cât mai multe soluții la problema menționată și să analizeze utilitatea reacțiilor persoanelor implicate în rezolvarea problemei.

Subiectul lecției „Contribui personal la menținerea relațiilor bune cu ceilalți”; *unitatea de competență 4.1.* „Identificarea punctelor forte personale și ale aspectelor ce necesită dezvoltare”[2, p. 197]; *detaliere de conținut curricular* „Calitățile descoperite în fiecare zi. Calități, puncte forte. Modalități de descoperire a punctelor forte: autoevaluarea, evaluarea reciprocă” ”[ibidem], *tipul lecției* – mixtă, cadrul de învățare ERRE.

În **Realizarea Sensului** la pasul *Procesează informația!* pentru *obiectivul* „să justifice importanța stabilirii și respectării regulilor la nivel de școală și clasă” elevilor se solicită să formeze grupuri de câte 5 cu sarcina de a stabili în cadrul grupului câte 3 reguli care consideră că ar trebui respectate la nivelul clasei și 3 responsabilități la nivelul clasei. Pentru activitatea dată, ideile lansate de fiecare grup, se vor centraliza, reținându-se cele apărute frecvent în cadrul grupurilor, chiar dacă au fost formulate în modalități diferite. De asemenea, aceste asemănări se vor evidenția de învățător.

În **Reflecție** la pasul *Comunică și decide!* pentru *obiectivul* „să adere la reguli pe care consideră că ar fi important să le respecte pentru o perioadă determinată de timp și responsabilități în clasă” se va propune elevilor:

- să aleagă, împreună cu învățătorul, reguli pe care consideră că ar fi important să le respecte pentru o perioadă determinată de timp (un semestru/ an școlar) și responsabilități pe care le consideră oportune la nivelul clasei;

- să stabilească, pe baza sugestiilor propuse de elevi, care vor fi consecințele nerespectării acelor reguli și ce recompense se pot oferi celor, care respectă regulile clasei și îndeplinesc responsabilitățile stabilite la nivelul clasei, completând fișa de lucru de mai jos:

Fișa de lucru: „Eu și ceilalți”.

Roluri	Reguli/Consecințe	Responsabilități/Recompense
Elev/elevă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____
Prieten/prietenă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____
Coleg/colegă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _

La pasul **Apreciază!**, pentru obiectivul „să dezvolte raportul regulă-consecință-recompense” oferire de feedback, elevilor se propune să aprecieze validitatea:

* consecințelor emise de grup, în raport cu regulile nerespectate, pe baza exemplurilor de consecințe propuse de învățător: dacă regula se încalcă prima dată - avertisment verbal, a doua oară nu iese în pauze, a treia oară rămâne după ore pentru a purta o discuție cu profesorul, a patra oară e solicitată intervenția părinților; alte exemple:

- » Observația individuală.
- » Muștrarea în fața clasei.
- » Muștrarea în fața Consiliului profesorilor clasei.
- » Muștrare în fața Consiliului Profesorat.
- » Muștrare scrisă.
- » Amendă.
- » Eliminarea din școală pe 1-3 zile.
- » Transfer la altă școală.

*recompenselor atât individuale cât și de grup la respectarea regulilor: buline, stelute, semnale secrete, scrierea numelui pe tablă; alte exemple:

- a) a avea grijă în timpul orelor de școală de animalele clasei;
- b) a fi sunați părinții pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- c) a avea dreptul să deseneze pe tablă;
- d) a fi primul în rând;
- e) a rezolva doar jumătate din temele pentru acasă;
- f) a alege orice îndatorire din școală în săptămâna respectivă; Rezistența la educație: soluții și perspective;
- g) a alege muzica pentru pauze, eventual a aduce o casetă cu muzica respectivă;
- h) a avea dreptul să ia acasă casetofonul școlii până a doua zi; a utiliza cretă colorată;
- i) a organiza toate activitățile din sala de clasă în ziua respectivă;
- j) a invita o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- k) a primi o sticlă cu răcoritoare;
- l) a fi cel care îi ajută în clasă pe cei mai lenți;
- m) a-l ajuta pe profesor; a ajuta secretara școlii;
- n) a ajuta bibliotecara școlii;
- o) a utiliza ștampile și cerneală;
- p) a utiliza scaunul profesorului;
- q) a lua un joc acasă până a doua zi;
- r) a alege lectura pe care o va citi profesorul;

- s) a-și alege banca pe care o dorește; a ține o jucărie pe bancă;
- t) a mânui proiectorul; a utiliza computerul;
- u) a utiliza aparatul video; a expune o problemă colegilor;
- v) a fi conducătorul unui joc din sala de clasă;
- w) a alege poziția din cadrul unui joc din sala de clasă;
- x) a citi lectura pe care a ales-o;
- y) a aduce un poster care îi place pentru a fi afișat o perioadă de timp;
- z) a alege filmul pe care îl vor viziona cu toții.

Pe finalul activității pentru obiectivul „să recunoască impactul regulilor în cadrul clasei”, se va organiza cu elevii o discuție dirijată:

- Ce rol au regulile în cadrul clasei?
- Ce se întâmplă dacă aceste reguli nu sunt respectate de către unul sau mai mulți elevi (cum îi afectează pe ceilalți sau cum afectează activitățile care se desfășoară etc.)?
- Ce v-ar ajuta să reușiți să respectați regulile pe care le-ați stabilit?
- Ce v-ar putea împiedica să le respectați și cum a-ți putea înlătura aceste bariere?
- În ce alte situații stabilirea regulilor ar putea facilita desfășurarea unei activități sau ar asigura menținerea unor relații bune cu ceilalți (în familie, în cercul de prieteni etc.)?

Atât pentru pasul acestei lecții cât și în alte momente de management al clasei, se va urmări ca elevii să se implice în stabilirea de reguli (de lucru în grup; de divertisment pe terenul clasei; de distribuire a materialelor didactice et. al.) și în respectarea acestora.

Subiectul lecției „**Despre mine și cine sunt eu în raport cu clasa**”; UC 2.1. și 2.3.

În **Realizarea Sensului** la pasul **Procesează informația!** pentru **obiectivul** „să identifice drepturile și responsabilitățile specifice fiecărui rol” din perspectiva concluziei stabilite în **Evocare** „Fiecare om/persoană de-a lungul vieții are drepturi și responsabilități, îndeplinind diferite roluri în același moment sau în momente diferite ale vieții”, se cere elevilor să completeze fișa de lucru propusă mai jos, alegând răspunsul potrivit pentru fiecare din comportamentele specificate:

Fișa de lucru: Alegeți răspunsul potrivit (DA/NU) pentru fiecare dintre comportamentele descrise mai jos:

DA	Comportamente	NU
	1. Salut pe oricare dintre profesorii școlii.	
	2. Fiecare clasă îți poate programa pauzele când dorește.	
	3. În școală, elevii păstrează liniștea și disciplina.	
	4. Ies din clasă în timpul orelor, ori de câte ori doresc.	
	5. Toți elevii sunt prezenți la școală cu zece minute înainte de începerea lecțiilor.	
	6. După încheierea lecțiilor mai pot rămâne în sala de clasă.	
	7. Elevii îngrijesc sala de clasă, culoare, sala de sport, curtea școlii.	
	8. În pauze pot părăsi curtea școlii.	
	9. În pauza mare, toți elevii se joacă în aer liber.	
	10. În curtea școlii nimeni nu aruncă cu pietre, bulgări de zăpadă etc.	
	11. Am voie să arunc deșeuri menajere în curtea școlii.	
	12. Învățătoarea respectă regulile școlii.	
	13. Învățătoarea explică la fiecare lecție, ori de câte ori nu înțeleg alți colegi.	
	14. Pot să nu vin la lecții.	
	15. Fac temele pentru acasă când doresc.	
	16. Colegii de clasă și învățătorul mă respectă și mă acceptă.	
	17. La școală vin îmbrăcat oricum doresc.	
	18. Învățătorul clasei îmi răspunde la salut, cu un zâmbet prietenos pe buze.	
	19. Pot vorbi oricum cu ceilalți elevi din școală.	

	20. Responsabilitățile în clasă îmi ocupă tot timpul.	
--	---	--

În baza fișei completate (lucru în grup) elevii sunt inițiați să grupeze comportamentele în două categorii: 1. Drepturi și 2. Responsabilități, scriind pe fișa cu bandă adezivă, numărul comportamentului din tabel. Moderatorul fiecărui grup, plasează la tablă, în coloanele desenate (1. Drepturi și 2. Responsabilități) fișa cu bandă adezivă numărul comportamentului din tabel.

Generalizare la sarcină. Feedback oferit: „Dreptul înseamnă demnitate, echitate, respect pentru fiecare, legea pentru toți, indiferent de funcție, statut social etc. Responsabilitatea colectivului clasei este atitudinea responsabilă a fiecăruia față de sine și acțiunile altor colegi din clasă prin tolerarea, ignorarea sau absolvirea lor de orice vină, în orice circumstanță, exceptând colaborarea activă în acțiunile blamabile, comise de acei colegi de clasă”

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru obiectivul „să alcătuiască, pe baza drepturilor și a responsabilităților, un regulament al clasei”, lucrând în perechi, se cere elevilor să alcătuiască, pe baza drepturilor și a responsabilităților, un regulament al clasei.

Rezultat așteptat:

<p>Suntem o clasă – suntem o echiă! Ne bucurăm de reușita celorlați! Învățăm din greșeli! Ne respectăm unii pe alții! Nu râdem de un coleg aflat într-o postură dificilă! Facem lucrurile bine! Suntem creativi! Ajutăm colegii de clasă atunci când au nevoie! Vorbim pe un ton calm, potrivit fiecărei situații!</p>
--

La pasul **Apreciază!** pentru obiectivul „să identifice drepturile și obligațiile pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev”, lucrând în grup, se cere elevilor să identifice drepturile și obligațiile pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev, completând fișa propusă:

- GR: 1. Membri ai unui club;
 GR.2. Membri a unei echipe sportive;
 GR. 3. Copii ai părinților lor;
 GR. 4. Nepoți ai bunicilor;
 GR. 5. Membrii ai unei serbări școlare;
 GR. 6. Cetățeni activi în comunitatea locală;
 GR. 7. Membri ai echipei sanitare „STOP Covid!”

Fișa de lucru:

„Drepturi și obligații pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev”

GR. ____	
Drepturi	Obligații

La finalizarea sarcinii de grup, elevii sunt rugați să prezinte produsul de grup în fața clasei. Se discută pe baza lor și se analizează, împreună cu învățătorul, asemănările și diferențele între drepturi și responsabilitățile elevilor în rol de „elev” și respective, celelalte roluri pe care le îndeplinesc în același timp (membru, copil, nepot, cetățean etc.). Discuție dirijată:

- În ce fel s-au schimbat rolurile voastre în ultimii trei ani (de la grădiniță la școală)?
- În ce fel s-au schimbat responsabilitățile voastre în această perioadă?
- Ce responsabilități vă asumați în familie, în comunitate? Ce puteți face diferit?
- Care sunt consecințele asumării unor responsabilități concrete asupra voastră și asupra altora?
- De ce există tendința neasumării unor responsabilități
- Care sunt dificultățile întâmpinate în asumarea responsabilităților și cum pot fi depășite aceste dificultăți?

Ținem să menționăm faptul că, atât pentru pasusul acestei lecții cât și în alte momente de management al clasei, s-a urmărit ca elevii să cunoască și valorifice responsabilitățile pe care și le pot asuma în prezent; să justifice necesitatea asumării responsabilităților specifice vârstei lor.

În **Extindere** pentru pasul **Acționează!** elevilor li se propune să alcătuiască un „Regulament al familiei”, care să specifice drepturile/responsabilitățile părinților și ale elevilor.

SARCINA B: elaborarea strategiilor de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei Dezvoltarea personală (DP) – clasa în care activați.

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....
Ce aplic :

.....
Ce mai vreau să știu :

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 4. Comunicarea în clasa de elevi. Învățătorul - sursă de conflict în clasă

Curs:

(1) Comunicare și conflict în clasă, în metodologia didactică. Perspectivele educaționale ale conflictului. Construcția și dezvoltarea grupurilor educaționale.

(2) Tipologia cadrelor didactice și particularitățile de consiliere. Negocierea – elementul cheie al relației învățător-elevi (pași și elemente forte în negociere).

Seminar:

(1) Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor active și interactive. Repere practice de inovare a metodologiei interactive la disciplina DP.

COMUNICARE ȘI CONFLICT ÎN CLASĂ ȘI ÎN METODOLOGIA DIDACTICĂ. PERSPECTIVELE EDUCAȚIONALE ALE CONFLICTULUI. CONSTRUCȚIA ȘI DEZVOLTAREA GRUPURILOR 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, citându-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. Identificând și aplicând criteriile 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 vârstă de exemplu între bătrâni 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: vârstă, 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., Tepelea 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: bătrânii și tinerii, sau părinții și copii. Acest inconștient colectiv este „poluat” de: - prejudecăți ca „bătrânii sunt înțelepți, părinții știu ce este mai bine pentru copii lor, dacă nu ai bătrâni să-ți cumperi, copii sunt obraznici, tinerii din ziua de azi”, etc.

◆ inconștientul personal care depozitează experiențe de viață petrecute în tinerețea bătrânilor/părinților care au rămas neatinsă 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; - gândirea 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 cărui 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 ce 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, absentism.

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.

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 întreprinderilor etc.;

(3) imediatetea – 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 învățămînt. 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 „biserițe” (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 indesezirabil.
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 constrirea 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 indisciplina 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?

TIPOLOGIA CADRELOR DIDACTICE ȘI PARTICULARITĂȚILE DE CONSILIERE. NEGOCIEREA – ELEMENTUL CHEIE AL RELAȚIEI ÎNVĂȚĂTOR- ELEVI (PAȘI ȘI ELEMENTE FORTE ÎN NEGOCIERE).

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).

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) dezbateră, 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.

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! Aduag 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 trebui 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 administreză 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 convingși 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/oferim 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 acestui 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, amenințător 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.

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, întâmpinând chiar o atitudine ostilă din partea acestora. Drept urmare elevul (elevii) se autoizolează, refuzând 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 (câte 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, apelând la nume cât 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 cât 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 semeni 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 strâng hârtiile 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 diriginte 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, *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura "Polirom", Iași, 1998, pp. 187-192.

Comunicare și conflict în metodologia didactică și evaluare

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 unidireționale, 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 expozitivă 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 expozitive 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 expozitive 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 expozitiv, 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 expozitive 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 persverență.

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, dorință 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.

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, reinnoire 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 diagraamelor, 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);

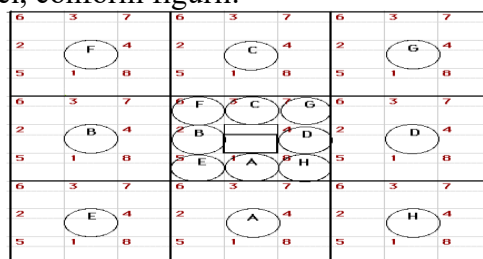
Faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studentilor la activitate.

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 cealaltă 8 cadrane. (“flori de nufăr”).

☺Etapa 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”).

☺Etapa 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.

☺Tehnica 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 dezbate 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 dezbateră, 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.

SEMINAR:

(1) Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor active și interactive.

Repere practice de inovare a metodologiei interactive la disciplina DP

Prin prisma bagajului de achiziții didactice profesionale deținute, **profesorul trebuie să trezească și să formeze motivația elevilor pentru disciplina școlară** pe care o predă, astfel, asigurând baza eficienței activităților didactice. Iar pentru ca elevul să realizeze o acțiune de învățare în activitatea unei lecții, el trebuie să dispună de un *impuls emoțional-volitiv* [1, p. 41].

Din perspectiva dată, în vederea motivării elevilor de a învăța să învețe, actualele *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) includ standarde, pe domeniile de competențe profesionale (Ex. 2: indicatori: 2.2. (2.2.4.); 2.3. (2.3.1. – 2.3.2.); 3.1.(3.1.1.-3.1.3) et. al.) [10]. Conținutul *Standardelor naționale de competență profesională* îl găsim reliefat la nivelul rolului profesorului în actul educațional prin formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere, adică îi învață cum să învețe, îi învață să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [2, p. 123].

Astfel, **procesul de formare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare**, cu *finalitatea* de formare/dezvoltare a competenței transdisciplinare **a învăța să înveți** este un **proces de învățare activă** orientat către scop cu rezultate atinse măsurabile producând restructurări cognitive continue ale schemelor existente (în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor) exersate în diferite situații autentice de integrare [3, p. 46]. Iar *derivarea acestei competențe* (abilitatea de: identificare, ascultare, realizare a diferitor sarcini, programare a activității de învățare, rezolvare a problemelor, explorare, lecturare, luare a notițelor, realizare a sintezelor și judecăților de valoare, autoevaluare et.al.) **se valorifică prin prisma caracterului multiaspectual și interdisciplinar al disciplinei școlare DP** asigurat de structura sa modulară [4, p. 10].

După O. Dandara (2017) disciplina DP urmărește atingerea obiectivelor educaționale:

1) formarea competențelor de facilitare a integrării persoanei în mediul de viață, prin realizarea sistematică și sistemică a activităților ce contribuie la dobândirea de cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce stau la baza unor dimensiuni de personalitate;

2) sistematizarea și consolidarea achizițiilor școlare de la diverse discipline, din perspectiva funcționalității acestora pentru viața personală și profesională [4, p. 10].

Un astfel de proces centrat pe elev de învățare activă (L. Scifos, 2010, p. 46) îi provoacă pe educabili să vrea să învețe, să poată să operaționalizeze și să fie participanți activi ai propriei formări. Iar instrumentul învățării eficiente active este **gândirea critică** [5, p. 12] configurat prin modelul **Evocare-Realizarea sensului-Reflecție-Extindere** (ERRE în continuare) [6, p. 200]. În urma validării modelului ERRE prin cursul opțional Integrare europeană pentru tine în RM (2010) s-a determinat că acest cadru îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, până la formarea competenței în acest sens, adică transformarea ei într-un model comportamental autentic [3, p. 46].

Actualul *Curriculum* (2018) menționează că modelul ERRE (J. L. Meredith, K. S. Steele, 1985) este un cadru structurat metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării critice prin corelarea dintre fazele ERRE și procesul de formare a competențelor prezentat prin cei 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor, iar pentru a asigura orientările stabilite de curriculum privind **strategiile didactice**, se recomandă **îmbinarea armonioasă a metodelor active moderne cu cele consacrate în învățământul primar** [ibidem]. Iar actualul *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar disciplina DP* (2018) menționează că realizarea eficientă a disciplinei necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea tehnologiilor educaționale axate pe metode interactive, participativ-active [7, p. 235].

În categoria strategiilor didactice axate pe formarea competențelor (T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Sclifos, 2017) **se regăesc și acele strategii motivaționale prin anumite metode de motivare** [8, p.13]: *diagnoza trebuințelor și motivelor; stimularea impulsului cognitiv; convergența și captarea interesului; competiția și gratificarea; evitarea sentimentului de anxietate; conversația euristică*. Astfel, acest binom strategic didactic, stabilește predispozițiile unui proces de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare:

- oferă oportunități de a-și valorifica potențialul intelectual, aptitudinile personale și experiența individuală;
- stimulează spiritului critic constructiv, capacitatea de argumentare și de identificare a alternativelor;
- favorizează accesul la cunoaștere prin forțe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;
- cultivă independența cognitivă, spontaneitatea și autonomia în activitate;
- formează la elevi atitudini și comportamente conforme valorilor general–umane și naționale [8, p. 28].

În categoria de metode, care se desprind prin prisma acestui binom, specific nivelului primar prin îmbinarea armonioasă a celor active și interactive, sunt: metodele de predare-învățare interactive de grup; metodele de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare; metodele de rezolvare a problemelor prin stimularea creativității [6, p. 201].

Din perspectiva avantajelor și limitelor metodelor active și interactive se desprinde specificul strategiilor de motivație pentru învățare la vârsta școlară mica la nivelul teoriilor și modelor științifice care evidențiază:

- **zona proximală a dezvoltării copilului** (L. Vâgotskii) și anume prin capacitatea copilului de a rezolva o situație problemă în mod independent sub îndrumarea unui adult, treptat ridicându-se pe o nouă treaptă a dezvoltării actuale și condiționând apariția unei noi zone a dezvoltării proxime [apud, 9, p. 95];

- **modelului stadiial al zonei proxime a dezvoltării** (R.Tharp și R.Galimore):

▪ în *primul stadiu* are loc activitatea de învățare a copilului în cooperare și sub îndrumarea unui adult: În acest sens prin limitarea treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii de învățare și, concomitent, preluarea gradată a informațiilor privind realizarea unei sarcini cognitive, elevul devine „participant” activ în însușirea unor scheme cognitive de rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate de învățare. La finele stadiului, elevul – „subiect care învață” preia în întregime sarcinile cognitive ce țin de transferul cunoștințelor acumulate și de aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă.

▪ *al doilea stadiu* vizează realizarea trecerii de la activitatea de învățare supervizată de cadrul didactic la cea de autocontrol a elevului. În acest sens elevul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității caracteristice stadiului anterior.

▪ *al treilea stadiu* se caracterizează prin interiorizarea completă a cunoștințelor acumulate și automatizarea schemelor de rezolvare a unor probleme specifice. În sensul dat cunoștințele și deprinderile intelectuale se caracterizează prin stabilitate și nivel funcțional ridicat; se pot realiza remodelări și transformări ale cunoștințelor acumulate anterior; se produce adaptarea continuă a strategiilor metacognitive la condițiile impuse de dinamismul contextelor specifice ale situațiilor de învățare. [ibidem, pp. 95-96]

- **motivația intrinsecă de învățare în context școlar:**

*izvorâtă din caracterul atractiv al scopului urmărit;

*forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea epistemică, care exprimă nevoia de a ști, de a-și lărgi și îmbogăți orizontul de cunoaștere;

*antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor;

*determină copilul să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care i-o provoacă acea activitate, fără a fi constrâns de factori exterior [10, p. 44];

*totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare);

- **motivația extrinsecă de învățare în context școlar:**

*se află în exteriorul individului și a activității desfășurate;

*mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine;

*tendința generală de autoanaliză și definire a sinelui prin compare mereu cu ceilalți copii de vârsta lui, dar și cu modelele pe care le admiră) a elevului de 6-9 ani (E. Erikson) [apud, 11, p. 122];

- **cunoașterea motivelor reale ale învățării elevilor de către cadrul didactic** din considerentul că, motivația pentru învățare este constituită din totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare, **cu scop de a interveni în mod adecvat și oportun pentru asigurarea succesului școlar al fiecărui elev și monitorizării procesului de formare a diferitelor categorii de motive eficiente în activitatea de învățare.**

- **formula de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevi** (R. Viau, 1997):

$M=C+E$, unde M – motivație, C – strategii de predare de calitate, E – echitate. [10, p.58]

- **principii de creștere a motivației pentru învățare** (J. Brophy, 2004) [apud, 12, p. 39]:

• Gândește în termeni de modelare a dezvoltării motivaționale a elevului, nu doar de corespondență cu sistemele motivaționale actuale.

• Fă în așa fel încât și persoana ta, și clasa ta să fie atractive pentru elevi. Uzează de strategii de socializare. Transformă clasa într-o comunitate de învățare, în care membrii ei se angajează în activități de cooperare.

• Evidențiază scopurile de învățare și scopurile raportate la criterii, dar nu bazate pe comparația între elevi (sau pe scopuri de evitare a performanței). Arată-le elevilor că te preocupă așteptările, succesul lor și că ești disponibil să-i ajuți să aibă succes.

• Predă lucrări valoroase, cu scopul de a înțelege, „aprecia” și aplica cele învățate.

- **principiile privind utilizarea strategiilor de învățare** (Levin, 1986) [apud, 10, p. 81]:

*cadrul didactic va utiliza strategii didactice pentru situații de învățare diferite; nu există o strategie didactică cu aplicabilitate universală, indiferent de context;

* cadrul didactic va fi conștient de ce alege o anumită strategie didactică, în ce constă eficacitatea acesteia, care sunt rezultatele învățării pe care dorim să le atingem și cum pot fi acestea probate, verificate;

* cadrul didactic va adapta strategiile didactice utilizate la caracteristicile beneficiarilor activităților de învățare – nivelul de cunoștințe, deprinderi cât și la atitudinile și **gradul de motivație** al acestora.

- **arii-cheie care influențează motivația învățării** [13, pp. 73-74]:

1. **Crearea unui mediu de susținere și confort elevilor:** apropierea în timpul orelor de toți copiii și comunicarea „de la egal la egal” cu ei, modificarea permanentă a grupurilor de lucru în scopul stabilirii unor relații asertive, afectuoase și a evitării respingerii unor elevi, acceptarea ideilor, provocarea la discuții.

În acest sens, actualul Ghid MECD (2019) recomandă cadrelor didactice să creeze situații de succes pentru fiecare elev, deosebind conceptele de succes și situație de succes [14, p. 5]:

• **Din punct de vedere psihologic, succesul** este o experiență de bucurie, satisfacție care se datorează faptului că rezultatul urmărit de către persoană într-o activitate a coincis cu așteptările sale sau le-a depășit. În baza acestor așteptări se formează o nouă motivație, mai puternică, care schimbă nivelul de respect față de sine. (A. Belkin)

• **Din punct de vedere pedagogic, situația de succes** este un scop organizat printr-o combinație a condițiilor în care devine posibilă realizarea unor progrese semnificative în activitatea individual sau colectivă a subiecților.

Astfel, cadrul didactic va oferi fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine (exemple de crearea situațiilor de succes pentru fiecare elev mai jos în tabel):

Crearea situațiilor de succes pentru fiecare elev	Oferirea fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine
<ul style="list-style-type: none"> • situația de succes este o combinație de condiții care asigură succesul, iar succesul constituie rezultatul unei situații de succes; • situația de succes se referă la modul în care cadrul didactic organizează învățarea, bucuria succesului este ceva mai subiectiv, ascuns în mare parte, dar vizibil pe din afară. 	<ul style="list-style-type: none"> • crește motivația pentru învățare și dezvoltă interesele cognitive, permite elevului să simtă satisfacție în cadrul activităților de învățare; • sporește eficiența activității de învățare; • ajută la anihilarea stărilor de teamă, nesiguranță, neîncredere în sine; • dezvoltă inițiativa, creativitatea și sporește activismul; • menține climatul psihologic favorabil în clasă.

2. *Implicarea tuturor elevilor în diverse activități de învățare* prin evidențierea „importanței” fiecăruia la nivelul de luare a atitudinii și decizii; prin accentuarea aspectelor pozitive de care dă dovadă elevul, prin acordarea de șanse egale tuturor elevilor, prin promovarea ajutorului reciproc, prin descoperirea „atuurilor” fiecărui elev etc. [13, pp. 73-74].

3. *Asigurarea feedback-ului și anume a celui analitic* care oferă nu numai concluzia că e bine sau e rău, ci și argumentul care îl ajută pe elev să perceapă unde a ajuns sau ce nu a realizat bine, ajutându-l să-și îmbunătățească performanțele [13, pp. 73-74]. În acest sens, W. Weidinger (2019) menționează că, feedback-ul oferit elevilor este un factor care influențează realizările elevilor și anume feedback-ul *direct și personalizat dat de către profesor*. Autorul recomandă cadrelor didactice să se asigure, pe parcursul orelor, că au alocat suficient timp pentru a oferi feedback elevilor și nu numai în scris, dar și oral pe parcursul activităților didactice. Recomandarea dată clarifică că, prin conexiune inversă în cadrul de comunicare directă a cadrului didactic cu elevii, se produce o trecere automată de la rolul de transmițător de informații al profesorului la cel de îndrumător. Astfel, are loc o cunoaștere mai profundă a produselor și performanțele elevilor; se urmărește mult mai îndeaproape progresul elevilor individual, se pot face comentarii mult mai profunde despre munca lor și se prefigurează valența calității în actul de predare-învățare.

4. *Recunoașterea efortului și a realizărilor*. Răspunsurile elevilor necesită o apreciere imediată, iar, în timpul învățării, aprecierea efortului e mult mai importantă decât a rezultatelor obținute [13, pp. 73-74]. În acest sens actualul Ghid MECD (2019) recomandă cadrelor didactice [14, pp. 5-7] să utilizeze lauda ca o modalitate de a consolida succesul elevilor. Dar pentru a fi valorificată corect, ghidul sugerează câteva reguli de aur (detaliat în sursa 14, pp. 6-7), de care trebuie să țină cont fiecare pedagog în aplicarea laudei ca instrument de gestionare a sentimentului de succes (este similar sentimentului de euforie).

În contextul recomandărilor oferite de ghid, se menționează că, lauda este un instrument foarte eficient, important și delicat în educația copiilor. O laudă rezonabilă este strâns legată de așteptări rezonabile, iar majoritatea elevilor sunt capabili să le justifice. Este important ca pedagogul să țină minte că cele mai valoroase și eficiente laude pentru elevi sunt cele meritate și moderate. Deasemenea, ghidul recomandă învățătorului să caute motive pentru a lauda elevii, să laude colectivul de elevi, astfel, recunoașterea succesului de către toți colegii este deosebit de importantă pentru fiecare elev [ibidem]

- **programe de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică:**

* cu scop de: dezvoltare a motivației intrinseci pentru activitatea de învățare; formare a atitudinii pozitive față de activitatea de învățare; dezvoltare a motivelor sociale, de autorealizare în cadrul grupului de elevi; dezvoltare a motivelor de ordin afectiv [11, p. 126].

*prin: asigurarea corelației depline între activitatea de dezvoltare și cea de psihodiagnostic; îmbinarea tehnologiilor didactice clasice cu cele moderne și interactive în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor; ralierea intervențiilor psihopedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; implementarea elementelor diverselor tipuri de terapii: ludoterapia, terapia prin poveste, terapia cognitiv-comportamentală [11, p. 123].

În acest sens un exemplu de program de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică este și curriculumul actual (2018) la disciplina școlară DP prin prisma caracterului multiaspectual și interdisciplinar asigurat de cele 5 module care **derivează competența transdisciplinară de a învăța să înveți prin** abilitatea de: identificare, ascultare, realizare a diferitor sarcini, programare a activității de învățare, rezolvare a problemelor, explorare, lecturare, luare a notițelor, realizare a sintezelor și judecăților de valoare, autoevaluare et.al. În acest sens putem veni cu exemple concrete pentru clasa a III-a [15, p. 189-192]. Astfel, se vizualizează conținuturile pentru fiecare modul al disciplinei în vederea dezvoltării motivației pentru învățare la elevii din clasa a III-a propuse în tabelul de mai jos:

Modul	Unități de competențe	Detalieri de conținut	Activități de învățare
1	1.1.	▪ Încrederea în sine și ceilalți	▪ exerciții, jocuri de rol, mini -studiu de caz, învățare prin sarcini
2	2.3.	▪ Tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului. ▪ Modalitățile de informare ▪ Sursele de învățare	▪ exerciții, mini -studiu de caz, discuții ghidate, învățare prin sarcini
3	3.3.	▪ Învățarea și odihna activă	▪ exerciții, confecționare de lucrări, exerciții de exploarare, discuții ghidate
4	4.1. 4.2.	▪ Calități descoperite în fiecare zi ▪ Singur și în echipă ▪ A învăța înseamnă a munci	▪ exerciții, jocuri de rol, discuții ghidate

Literatura de specialitate propune o varietate de strategii și tehnici de motivare pentru învățare cu scopul de a asigura formarea/dezvoltarea competenței „de a învăța să înveți”, iar procesul educațional organizat și valorificat, din perspectiva paradigmei de învățare centrată pe elev, va duce la achiziționarea unor deprinderi de bază la elevi și anume, unde elevul va fi capabil să: acceseze, dobândească, prelucreze, asimileze noi cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini. Astfel, procesul educațional presupune pentru elev un management eficient al propriei învățări, al propriului traseu educațional, existența unor modele de lucru, capacitatea de a persevera în activitatea de învățare și de a reflecta critic asupra scopurilor învățării [2, p. 125]

După Ș. Iosifescu, G. Lemeni, M. Miclea, C. Mamali (2018) principalele strategii de motivare a elevilor pe care profesorul le poate utiliza la clasă sunt:

- **crearea unui mediu educațional motivant** – o relație bună cu elevii, o atmosferă plăcută și suportivă în clasă - facilitează apariția motivației pentru învățare;

- **declanșarea motivației** pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive față de materii, orientarea învățării spre un scop stabilit, formularea unor așteptări de performanță în învățare, formarea unor credințe realiste despre învățare;

- **menținerea motivației**: stabilirea de scopuri imediate, prezentarea și administrarea sarcinilor într-un mod motivant; sporirea calității experiențelor de învățare și a încrederii în propriile forte; formarea unei imagini de sine pozitive; dezvoltarea autonomiei și promovarea strategiilor de automotivare;

- **finalizarea experiențelor de învățare într-o manieră pozitivă**: încurajarea autoevaluării; furnizarea feedback-ului motivational; sporirea satisfacției învățării; managementul recompenselor și a consecințelor logice în cadrul învățării [apud, 16].

În interpretarea științifică validată în practica educațională de E. Calotă, A.-M. Cazan, E. Stănculescu, Ș. Popenici, C. Fartușnic, M. Cuciureanu (2015) se reliefează următoarele strategii și tehnici de dezvoltare a motivației pentru învățare [12, pp. 39-43]:

Strategii de susținere a încrederii elevilor

• Ajută-i pe elevi să-și stabilească scopuri, să-și evalueze progresul, să recunoască legătura efort-rezultat. Feedbackul oferit să fie informativ.

- Oferă sprijin suplimentar pentru elevii slabi; integrează elevii cu sindrom de nereușită. Ajută-i pe elevii care-și supraprotejează valoarea de sine, trecându-i de la scopuri de performanță la cele de învățare.

Strategii de motivare prin stimulente extrinseci

- Laudă și răsplătește progresul spre performanță de îmbunătățire. Utilizează competiția ocazional, creează oportunități egale de succes și focalizează-te pe scopurile de învățare.

- Laudă și recompensează în moduri care să-i determine pe elevi să-și aprecieze singuri rezultatele învățate.

Strategii de conectare la motivația intrinsecă a elevilor

- Răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri.

- Răspunde nevoilor de competență (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificației activității).

- Răspunde nevoilor de interconectare (colaborare cu colegii).

- Combină activitățile, de exemplu pe cele practice cu cele intelectuale, stimulează creativitatea, disonanța cognitivă, transformă un conținut abstract în unul personalizat etc .

Sursele științifice accesate eșalonează **tehnicile și condițiile care favorizează motivația elevilor**, dar cu trimiteri la R. Viau (1997, pp. 128-133) [apud, 17, p. 48]

Cerințe pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte care trebuie învățate pe de rost:

- se începe cu o anecdotă sau cu o problemă de soluționat, care vor trezi interesul și curiozitatea elevilor;

- se prezintă planul expunerii sub formă de întrebări sau de obiective;

- înainte de a explica un concept sau un fenomen se face apel la cunoștințele lor anterioare, întrebându-i cum și-l explică;

- se ilustrează relațiile dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor; se dau exemple din mediul lor cotidian sau care țin de interesele lor și li se cere elevilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană;

- se folosesc metafore sau se fac analogii din domeniile care-i interesează;

- pentru fiecare etapă profesorul le oferă un model, arătându-le cum se procedează;

- se utilizează diferite mijloace de învățare.

Condiții pentru o activitate de învățare care stimulează motivația elevilor (R. Viau, 1997) [apud, 12, pp. 41-42]:

- să fie semnificativă, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale elevilor;

- să fie diversificată și integrată altor activități;

- să reprezinte o provocare pentru elev;

- să fie autentică (să ducă la o realizare/ produs/ asemănător cu ceva din viața reală);

- să solicite angajamentul cognitiv al elevului;

- să-l responsabilizeze pe elev permițându-i să facă alegeri;

- să-i permită elevului să interacționeze și să colaboreze cu ceilalți (pentru atingerea unui scop comun). Colectivul de autori, în acest sens menționează că, cooperarea suscită în general motivația elevilor, pentru că favorizează percepția despre propriile competențe și despre capacitatea lor de a controla activitatea de învățare, iar activitățile axate pe competiție nu-i pot motiva decât pe cei mai puternici, adică pe aceia care au șansa de a câștiga; cei cu nivel mediu sau slabi au tendința să abandoneze.

- să aibă un caracter interdisciplinar;

- să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura;

- să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă.

R. Ames și C. Ames (1991) eșalonează unii **indicatori care declară probleme de motivație existente în actul educațional** [apud, 17, p. 49]: • amână cât mai mult momentul începerii lucrului;

• are dificultăți în a se decide; • își fixează scopuri greu de atins; • alege calea cea mai facilă și mai rapidă pentru a îndeplini o activitate; • crede că șansele sale de succes sunt reduse; • refuză să încerce să execute o nouă activitate; • își face munca rapid și fără a fi atent; • abandonează rapid o activitate și nu încearcă să o facă și a doua oară; • explică eșecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute; • pretinde că a încercat să lucreze dar nu a ieșit nimic. În acest sens, autorii menționează că, aceste comportamente sunt un semnal pentru cadrul didactic, care va trebui să urmărească mai atent comportamentul elevului, să discute cu el și să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate.

Pentru ameliorarea problemelor de motivație apărute la elevi Rolland Viau recomandă următoarele **strategii de intervenție** (1997, pp. 175-179) [apud, 17, pp. 49-50]:

- profesorul să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu dar sunt capabil să reușesc”);

- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;

- profesorul să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării atunci când este posibil; aceste obiective trebuie să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;

- profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută în anumite situații, atunci când execută o sarcină; în felul acesta va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai trebuie exersate;

- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

Tot R. Viau (1997) eșalonează și **semnele unui elev motivat pentru învățare** care se angajează în sarcinile de învățare, apelând la strategii eficiente de învățare bazate pe comprehensiune și stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență); acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei tipuri de percepții (dinamică motivațională funcțională) [apud, 12, pp. 42-43]:

- *Angajamentul cognitiv* corespunde gradului de efort mental depus de elev în realizarea activității. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puțin angajat în plan cognitiv.

- *Perseverența* se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp și-și va spori astfel șansele de reușită. Dimpotrivă, lipsa de motivație antrenează tendința de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimumul necesar.

- *Reușita sau performanța* - o consecință, o sursă a motivației pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia.

În categoria strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare (W. Weidinger, Ș. Popenici, C. Fartușnic, V. Mîslîțchi, A. Nour et. al.) **se plasează și strategiilor didactice centrate pe cel ce învață în vederea creșterii motivației pentru învățare**. În acest sens, puntea de legătură spre sensul comun de dezvoltare a motivației pentru învățare pentru ambele strategii am găsit-o Ph. Meirieu (1993) „o strategie conține instrumentarul învățării, demersul învățării, gradul de coordonare sau directivare a învățării, inserția socio-afectivă, gestionarea timpului” [apud, 2, p. 129]

Tot în direcția data se plasează și strategia gândirii critice de proiectare didactică Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (E-R-R-E), care constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii [18, p. 16].

Astfel, după S. Loman, C. Vatland, K. Strickland-Cohen, R. Jorner, H. Walker (2010) [apud, 12, pp. 44-45] aceste strategii didactice centrate pe elev trebuie să se raporteze la:

- *competențele cheie/transversale* care se află în strânsă legătură cu auto-determinarea: „a învăța să înveți”, „competențe sociale și civice” și „spiritul de inițiativă și antreprenoriat”;

- *competențe specifice care sunt necesare a le dezvolta la elevi:*

*auto-cunoașterea (puncte tari, puncte slabe, preferințe, interese, așteptări);

*identificarea și stabilirea propriilor scopuri (auto-direcționare, alegere personală);

*planificarea/prioritizarea activităților menite a duce la atingerea scopurilor; auto-reglarea (afectivă, cognitivă, comportamentală);

*auto-evaluarea, monitorizarea propriului progres subiacent atingerii scopurilor; folosirea informațională a feed-back-ului (intern și extern) pentru îmbunătățirea propriei activități; asertivitatea;

- *abilitățile care trebuie formate la elevi:* stabilirea de scopuri; automonitorizarea; auto-instruirea; auto-evaluarea; întărirea/stimularea auto-administrată (pentru întărirea comportamentelor legate de auto-determinare și de competență); luarea deciziei; rezolvarea de probleme; autoprezentarea/susținerea (punctului de vedere personal, a nevoilor, intereselor etc.);

- *atitudinile și valorile asociate dezvoltării învățării* sunt cele care facilitează adoptarea acțiunilor și comportamentelor elevilor în direcția dezvoltării autonomiei și competenței personale, a relaționării cu ceilalți și a încrederii în propria capacitate de dezvoltare a abilităților prin exercițiu (efort susținut, strategii de învățare etc.).

Din perspectiva acestor abordări se identifică următoarele **metode recomandate pentru aceste strategii didactice centrate pe elev care contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare** [2, 17, 12, 19]:

După M. Bocoș, D. Jucan (2007, p. 132) [apud, 2, p. 129] metodele de instruire se referă la cele de predare și la cele de învățare. Autorii susțin că, metodele de predare ale profesorului pot fi convertite de către elevi în metode de învățare, deoarece metodele de predare duc și susțin învățarea, dar există și metode de învățare propriu-zise. Atât **metodele de predare-învățare cât și cele propriu-zise de învățare au funcție evaluative (modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente** etc.)

Din perspectiva dată, după P. Mureșan (1990) **cele mai utilizate metode de învățare** sunt:

- **metoda învățării sintetice** cu etapele: lectura sintetică, lectura analitică, lectura analitică-sintetică și evaluative sau de consemnare, repetarea pe bază de recunoaștere, repetarea pe bază de reproducere;

- **metoda învățării analitice** sau secvențiale cu etapele: fragmentarea materialului în unități logice, aplicarea metodei învățării sintetice;

- **metoda învățării progressive cu repetări recurente;**

- **metoda RICAR** (Răsfoire, Întrebări, Citire, Amintire, Revedere) [ibidem 129].

Din categoria **metodelor, de fixare și consolidare a cunoștințelor pentru formarea priceperilor și deprinderilor**, frecvent utilizate sunt:

- **exercițiul** (executarea repetată, conștientă și sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul transformării lor în deprinderi);

- **conversația de fixare** (actualizarea cunoștințelor anterioare pentru fixarea, consolidarea, aprofundarea și sistematizarea lor);

- **executarea unor lucrări** (practice, aplicative) [ibidem 129].

Prin prisma dată autorii L. Peculea, D.-R. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macari, M. Bocoș (2015) menționează că, pe măsură ce elevul dobândește anumite abilități și deprinderi necesare învățării autonome, independente, se diminuează dependența acestuia de influența și controlul exercitate din exterior asupra realizării învățării. Astfel, **predarea își dovedește eficiența dacă induce și susține învățarea, dacă ajută elevii să învețe cum să învețe, asumându-și un mod propriu de a învăța, adoptând un stil personal de învățare** [apud, 2, p. 130]

După E. Calotă, A.-M. Cazan, E. Stănculescu, Ș. Popenici, C. Fartușnic, M. Cuciureanu (2015) [apud, 12, pp. 45-46] se menționează următoarele **metode care contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare:**

• **metoda de învățarea prin cooperare – „Jigsaw-Puzzle”** (E. Aronson) care facilitează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între elevi. Metoda vizează formarea grupurilor de lucru (4-6 persoane) unde fiecare elev își alege o parte (1/4, 1/5, 1/6) și o învață astfel încât să o predea colegilor de grupă. Astfel, fiecare elev se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grupă. Sursa recomandă ca elevii, care au aceeași bucată de lecție, să grupeze cu colegii din celelalte grupe, încât să colaboreze în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală.

• **metoda portofoliului personal al elevilor** - mijloc de înregistrare a progresului școlar, pentru a facilita auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce privește atingerea scopurilor de învățare asumate de elev și modificarea stărilor emoționale.

• **exerciții pentru oferirea de provocări optime pentru învățare** care să fie mai dificile de rezolvat decât nivelul actual de abilitate, dar care să fie rezolvabile; astfel, elevul iese din zona de confort, își asumă riscuri, abordează adaptativ nesiguranța;

În sensul dat, **în categoria strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare, se plasează și mediul de învățare de tip metacognitiv** care în realizarea operațiilor metacognitive și în formarea capacităților metacognitive **pledează pentru reflecții și întrebări generice**. Acestea (J. H. Flavell (1976; 1987), M. A. Dirkes (1985) **favorizează formarea capacităților cognitive la elevi** (exemple de reflecții și întrebări generice mai jos) [apud, 2, pp. 127-128]:

- „Ce dificultăți s-ar putea să întâmpini?”;
- „Ce asemănări și deosebiri există cu alte teme?”;
- „Am folosit metoda...deoarece...?”;
- „Ce alte metode aș fi putut utiliza?”;
- „Ce am simțit în timpul rezolvării?”;
- „Produsul mă reprezintă pentru că...?”;
- „Este necesar să refac anumite demersuri?”;
- „Am fost surprins de faptul că...”;
- „Am lucrat cel mai ușor când...”;
- „Cel mai dificil a fost...”;
- „Sunt mulțumit de rezultat?”;
- „Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat?”;

Tot în direcția dată, merită atenție faptul că, **prin prisma învățării constructiviste** în care se abordează dezvoltarea cognitivă a elevilor, **structurarea mediului de învățare pentru elev**, care trebuie să aibă acces la sensuri și la reflecții, **va viza**: îndrumări pentru sarcini care să declanșeze învățarea; exerciții model; resurse curriculare și material pentru aplicare, dezvoltare, recuierare, aprofundare a achizițiilor; propuneri care să stimuleze curiozitatea elevilor, nevoia lor de cercetare; concept de sarcini de învățare personalizate pentru fiecare elev (I. Maiciuc, 2002, p. 44). În sensul dat, se accentuează **reflecția personală**/confruntarea cu sine, ca modalitate de formare și exersare a capacităților metacognitive, prin: monologuri interioare, gândirea cu voce tare, reflecția asupra unor cunoștințe (ghiduri de autorefecție, jurnale autoreflexive); autoaprecierea; verificarea înțelegerii lecțiilor; verificarea prin parafrază; descoperirea unor metode, tehnici de învățare și construirea unui stil de învățare propriu [apud, 2, pp. 128-129].

Cadrul de învățare și dezvoltare a gândirii critice – facilitator de formare a competenței de a învăța să înveți

Strategia gândirii critice s-a construit pe teorii elaborate detaliat în SUA în Centrul Național pentru Gândirea Critică și un instrumentar de evaluare axat pe această capacitate (A. Nicu, 2007, pp. 24-34) [apud, 18, p. 16]. T. Cataleanu (2015) menționează că, din experiența de implementare a strategiei în raport cu diferite discipline școlare a derivat programul internațional RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), promovat începând cu 1998 și în Republica Moldova: LSDGC (Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice). Respectiva strategie a determinat elaborarea cadrului de proiectare didactică Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere

(ERRE), care constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii [18, pp. 16-17].

L. Scifos (2010) menționează că, prin cursul opțional *Integrare europeană pentru tine*, unde a fost testat și validat pedagogic demersul didactic centrat pe formarea de competențe ERRE, s-a determinat ca acest demers/**cadru ERRE îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, până la formarea competenței cu transformarea ei într-un model comportamental autentic** [3, 46].

Actualmente, curriculumul (2018) vine cu sugestii metodice de proiectare a demersurilor didactice și recomandă modelul ERRE (J. L. Meredith, K.S. Steele, 1995) configurat ca un cadru metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării critice. Curriculumul accentuează asupra faptului că, corelarea dintre fazele modelului și procesul de formare a competențelor poate fi prezentat prin 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor prin strategii didactice care îmbină armonios metodele active moderne cu cele consacrate în învățământul primar [6, p. 200]:

I. EVOCARE: 1. Implică-te!;

II. REALIZAREA SENSULUI: 2. Informează-te!; 3. Proceesează informația!

III. REFLECȚIE: 4. Comunică și decide!; 5. Apreciază!

IV. EXTINDERE: 6. Acționează!

Astfel, din perspectiva dată, ne-am propus să elucidăm conținutul teoretic și aplicativ al **Cadrului de învățare și dezvoltare a gândirii critice** ERRE – facilitator de formare a competențelor și anume a competenței de a învăța să înveți.

T. Cartaleanu (2015) menționează că, proiectarea unei activități didactice în baza strategiei ERRE presupune patru etape distincte și nici una dintre ele nu poate fi omisă [18, p.17]. Iar L. Scifos (2010) susține că, pentru ca elevii să aibă claritate privind modelul de învățare parcurs, etapele ERRE au fost suplimentate cu șase pași exprimați în sarcini concrete, detaliate anterior mai sus.

Colectivul de autori din țară T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează caracteristicile esențiale etapei EVOCARE [20, p.16]:

- prima etapă în procesul de formare a competențelor, un anumit nivel de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți;

- se realizează mai multe activități cognitive: este creat un context, în care elevul își amintește ce știe despre un anumit subiect, începe să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detalii; elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi;

- oferă posibilitatea de a identifica condițiile prelabile și a construi ulterior în baza lor învățarea;

- implica activ elevul, atât la nivel de acțiune, cât și la nivel de gândire în actul de învățare activă (individual, în grupuri mici) – pasul *Implică-te!*. Astfel elevii exteriorizează experiența anterioară, conturează schema lor cognitivă în raport cu ceea ce urmează să învețe, comunică cu colegii pentru a o completa, realizând, în așa mod, primul nivel de documentare.

L. Scifos (2010) susține că în așa mod se creează un context favorabil pentru valorificarea experienței proprii și a colegilor, identificarea necesităților noi de învățare și, în baza lor, motivarea intrinsecă și extrinsecă pentru acest proces. Elevilor li se propun, la fiecare oră, sarcini pentru pasul *Implică-te!* Evocarea este prima etapă în formarea competențelor, inclusiv a competenței de a învăța să înveți [3, p. 47].

Pentru EVOCARE, T. Cartaleanu (2015) susține că ar putea fi următoarele obiective stabilite:

(a) actualizarea cunoștințelor de care dispun elevii (tematică, problem, motive) prin liantul de metode: Acumulare; Scrierea liberă; Clustering; Graffiti; Asocieri libere; Secvențe contradictorii; Discuția ghidată);

(b) trecerea în revistă a informației studiate anterior (noțiuni, termeni) prin metodele: Explozia stelară; Diagrama Venn; Citate; Asocieri forțate; elaborarea unui câmp conceptual al

subiectului prin: Harta conceptuală; Atribute; Floarea de nufăr; Clustering; Găsește pe cineva care...);

(c) acumularea unor idei în raport cu problema enunțată de profesor prin: Brainstorming; Brainwriting; Scrierea liberă; Phillips 6x3x5; Cinquain; Eseul de 5'; Graficul T);

(d) provocarea unor emoții, crearea atmosferei necesare, stimularea motivației, trezirea interesului prin: Bliț; Reacția cititorului; Pagina de jurnal; Lanțuri asociative; Discuția ghidată; Dialogul dirijat; Scrierea liberă; Pixuri în pahar; Discuție la manej; Linia valorii; Găsește cuvântul-țintă; GPP; Schimbă perechea! [18, p.17]. Autoarea menționează că, timpul rezervat etapei nu va depăși 10-12 minute și ea poate fi combinată cu verificarea temei de acasă, dacă aceasta a fost gândită în perspectivă.

Deci, sarcinile care vor facilita acest proces în EVOCARE vor fi cele de tipul *Implică-te!* și vor permite ca elevii să realizeze următoarele: 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.

La REALIZAREA SENSULUI autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [20, p.16]:

- a doua etapă a cadrului pentru gândire, învățare și formare de competențe unde elevul vine în contact cu noile informații sau idei;

- poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment;

- menține implicarea activă a elevului în procesul de învățare iar profesorul are influență minima asupra lui;

- menține implicarea și interesul, stabilite în faza de evocare prin strategii de predare cu tehnici de învățare care le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea.

Pentru REALIZAREA SENSULUI, T. Cartaleanu (2015) susține că, prin lecturare activă sau scriere de text, elevul urmează să se ocupe activ de propria învățare în diada predare-învățare (învățare de conținuturi sau exersare de deprinderi, elaborare monitorizată a unui produs).

Pentru pasul *Informează-te!* prin tehnicile: Interogarea multiprocesuală, Lectura ghidată, Lectura intensive, Cubul, Argument în patru pași, 6 De ce?.

Pentru pasul *Procesează informația!* în raport cu textul literar prin: Consultații în grup; Comerțul cu o problemă; Mîna oarbă; Interviu în trei trepte; Lectura ghidată; Interogarea încrucișată; Lectura împotriva; Lectura intensivă; Lectură în perechi, rezumate în perechi; Piramida narațiunii; Pînza discuției; Phillips 6x6 ș.a.

Pentru textul nonliterar, pot fi adaptate sarcini în baza tehnicilor: SINELG; Mozaicul; Predarea complementară) iar pentru elaborarea textului prin tehnicile: 6 De ce?; Cercul; TASC; PRES; OPERA; SORA; Cubul [18, p.18].

Deci, stabilim că, la REALIZAREA SENSULUI se propun sarcini de tipul:

1. *Informează-te!* (lectură, ascultare activă)

2. *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) care prin aplicare pot obține următoarele rezultate: se completează, se modifică schema cognitivă a elevului; se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei [20, p.18].

La REFLECȚIE autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [20, p. 17]:

- etapă ulterioară în procesul de formare a competențelor în care elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concept;

- etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi prin implicare activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

- urmărește câteva lucruri esențiale:

* crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile asimilate;

* generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare. Astfel, prin discuții de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire; are loc o schimbare și reconceptualizare în procesul de învățare; se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării în baza schemelor cognitive inițiale;

* crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

Pentru REFLECȚIE, T. Cartaleanu (2015) susține că, tehnicile de reflecție pentru textul literar vizează discuția urmată de scriere sau scrierea soldată cu prezentarea produsului prin tehnicile: Cadranul argumentării; Argument în patru pași; TASC; Graficul T; Diagrama Venn; FRISCO; 6 De ce? Pălării gânditoare; Masa rotundă; Cercul; Panelul; Acvariul; Din fotoliul autorului. Deasemenea, reflecția se materializează în prezentarea și discutarea în profunzime a produselor, în a le compara cu ale altora și de a-și perfecta produsul [18, p.18]. Tehnicile de reflecție pentru textul nonliterar vizează tehnicile: Pixuri în pahar; Discuția ghidată; Colțuri; Turul galeriei, Harta conceptuală, Diagrama cauzelor și a efectelor. Pentru stimularea creativității elevilor în reflecție, pentru care simpla repetare a situației de comunicare standard va trece firesc în interpretarea datelor și adaptarea textului propriu produs, vizează tehnicile: Jocul de rol; Revizuirea circulară; Maratonul de scriere; Dezbateri etc. Metacogniția, exersată prin tehnici ca Eu cercetez; Jurnalul reflexiv; Pagina de jurnal; Consultații în grup; Pălării gânditoare devine dovada cea mai sigură a faptului că învățarea a avut succes [ibidem, p.19].

Deci, stabilim că, la REFLECȚIE se propun sarcini de tipul:

1. *Comunică și decide!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului)

2. *Apreciază!*

Aplicând aceste sarcini, se ating următoarele rezultate: menținerea implicării prin schimb sănătos de idei; formarea și exprimarea atitudinilor; restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale; condiționarea schimbărilor comportamentale; constituirea unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat [20, p.19].

La EXTINDERE autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [20, p. 17]:

- etapa de corelare a teoriei și practicii prin aplicare în diferite situații de integrare (transfer de cunoaștere realizat de elevi);

- elevii aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate, în situații reale din viața reală printr-o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor;

- cadrul didactic creează context pentru simularea, exersarea competențelor necesare, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, în familie etc.;

- prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni în afara clasei, lecția se derulează și dincolo de cadrul școlii unde elevii își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești prin abilități de responsabilitate, spirit de observare și antrenare a creativității.

Astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Pentru EXTINDERE, T. Cartaleanu (2015) [18, p.19] menționează că, poate fi concepută ca:

- temă pentru acasă, prezentarea/discutarea căreia va deveni evocare pentru lecția următoare;
- o sarcină de durată, care va reclama acțiuni sesizabile, deși nu întotdeauna evaluabile, măsurabile (atitudinea sau comportamentul nu pot fi evaluate).

Etapă data de lecție, susține autoarea, poate fi realizată prin tehnici ca: Imaginația ghidată; Colajul; Harta conceptuală; 6 Cu ce scop? 6 Cum? Studiul de caz; Jurnalul reflexiv; SORA; OPERA. Deasemenea, autoarea menționează că, una dintre oportunitățile de desfășurare și

valorificare a etapei EXTINDERE o constituie revistele și ziarele școlare, posturile de radio locale, proiectele comunitare, iar sarcinile de tipul *Acționează!* vizează verbul prin care sarcinile date elevului depășesc perimetrul clasei și pereții școlii.

Deci, stabilim că, la EXTINDERE se propun sarcini de tipul *Acționează!* Ele facilitează obținerea următoarelor rezultate:

- 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.

[20, p. 19]

În vederea derivării competenței tarnscisciplinare „de a învăța să înveți”, prin caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP în clasele primare, curriculumul actual (2018) ilustrează o selecție de metode interactive specifice cadrului metodologic de învățare și proiectare ERRE [6, p. 201]:

- metode de predare-învățare interactive de grup: cubul, schimbă perechea, mosaic, pixuri în pahare, știu-vreau să știu-am învățat, turul galeriei, graffiti etc.;
- metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare: RAI, floare de nufăr, jurnalul (dublu, triplu), SINELG, 6 De ce?, lectura (ghidată, intensive, în perechi), juralul reflexive, revizuirea circulară, requiest etc.;
- metode de rezolvare a problemelor prin stimularea creativității: brainstorming, explozia stelară, acvariul, gândește-perechi-prezintă, frisco, pânza discuției, colțuri, studiul de caz, sinectica etc.;
- metode de cercetare: proiectul (în grup), experimentul de grup, intra-act, eu cercetez (în grup).

Curriculumul atenționează faptul că, metodele active și interactive au o varietate mare, astfel, învățătorul va alege metodele potrivite și eficiente, le va adapta vârstei elevilor în vederea atingerii obiectivelor dar totodată nu va nega și metodele consacrate în învățământul primar. O notă aparte, în sensul metodelor consacrate, reprezintă jocurile didactice care vizează o coordonare a aspectului psihomotor și cognitivist la vârsta școlară mică [ibidem, p. 200].

Actualul ghid (2018) detaliază recomandări cu referire la strategiile didactice elaborate în cheia metodologiei ERRE [7, p. 18]:

- *forme de organizare*: frontal, individual, în grup;
- *metode clasice îmbinate cu cele moderne și interactive specifice nivelului primar de instruire*:
 - * metode de comunicare: explicația, descrierea, conversația, problematizarea, discuția ghidată, povestirea etc.;
 - * metode de explorare: observația, experimentul, modelare, demonstrația;
 - * metode de acțiune: exercițiul, jocul didactic, simularea etc.;
 - * metode de raționalizare: instruirea asistată de calculator, algoritmizarea.
- mijloace: demonstrative, individuale, distributive etc.

Palitra specifică de aplicare a metodelor și tehnicilor interactive pentru realizarea lecției la DP se detaliază în ghid cu exemple concrete la [14, pp. 237-239]: ciorchinele, diagram Y, floarea de nufăr, explozia stelară, hexagonal, cadran de ceas, graficul T, diagram Venn. Deasemenea, ghidul detaliază modalitatea de valorificare a jocului didactic la DP [7, p. 240]; sugerează spre aplicare metodele art-creative care presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare și îl fac pe elev să se simtă bine în cadrul activităților educaționale, să se implice în activitate (ibidem, p. 235).

CONCLUZII:

- strategia gândirii critice (ERRE) constituie un circuit închis de învățare ce îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare până la formarea competenței „de a învăța să înveți” cu transformarea ei într-un model comportamental autentic;

- metodologia ERRE prin cei 6 pași/sarcini de învățare facilitează formarea competenței „de a învăța să înveți” și anume prin faptul că, elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să-și dezvolte noi competențe. În acest sens, procesul de învățare este mai bine înțeles de către elev și el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru profesor, acceptându-l și el ca partener;

- prin parcurgerea etapelor modelului ERRE se poate demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat al învățării sub formă de competențe, dar foarte multe lucruri „depind de îndemânarea sau vocația profesorului” [20, p. 20].

Bibliografie:

1. Botgros, I., Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional. Ghid metodologic. ME CC IȘE. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. Disponibil la: https://ise.md/uploads/files/1548268153_eficienta_si_calitate_in_abordarea_procesului_educational.pdf
2. Răduț-Taciu, R., Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003.
3. Sclifos, L., Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Didactica Pro..., Nr.3(61) anul 2010. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Formarea_dezvoltarea%20competentei%20de%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf
4. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil la: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
5. Ghid metodic interdisciplinar „Educație de a învăța să înveți”. Competențe integratoare pentru societatea cunoașterii. Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane. România, 2007-2013. Disponibil la: <https://www.edums.ro/resurseeducationale/files/management/Ghid%20-%20Educatie%20pentru%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf>
6. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
7. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
8. Darawsha, A., Dinamica motivației de învățare la elevii claselor primare din Israel (sectorul Arab) specialitatea 531.01. Teoria generală a educației Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. Disponibil la: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54697/darawsha_ahlam_abstract.pdf
9. Pascari, V., Specificul activității de învățare a copiilor de 6-9 ani în contextul integralității. 2019. Disponibil la: <file:///C:/Users/User-01/Downloads/206-Article%20Text-767-1-10-20190701.pdf>
10. Popenici, Ș., Fartușnic, C., Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Editura Didactica DPN, 2009. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/277709200_Motivatia_pentru_invatare_Motivation_for_learning
11. Mîslîțchi, V., Țurcanu, R., Dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii de vîrstă școlară mică. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/121-130.pdf
12. Motivația elevilor și învățarea. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, 2015. Disponibil la: <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf>
13. Caragi, L., Stimularea motivației elevilor pentru propria formare. Didactica Pro..., Nr.5-6 (75-76), 2012. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_75_Stimularea%20motivatiei%20elevilor%20pentru%20propria%20formare.pdf
14. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
15. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
16. Moisa, N., Abilități de motivare a elevilor pentru învățare, 2018. Disponibil la: <https://edict.ro/abilitati-de-motivare-a-elevilor-pentru-invatare/>

17. Material pentru examenul la disciplina psihologie educațională. Disponibil la:

<http://docshare01.docshare.tips/files/22457/224572224.pdf>

18. Cartaleanu, T., Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice. Didactica Pro..., nr.2 (90) anul 2015. Disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16_21_Strategii%20de%20proiectare%20didactica%20III.%20Strategia%20gindirii%20critice.pdf

19. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori. ME RO, 2019. Disponibil la:

https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf

20. T., Cosovan, O., Solovei, R., Scifos, L., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 2017. Disponibil la: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....
Ce aplic :

.....
Ce mai vreau să știu :

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 5. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev

Curs:

(1) Abordări conceptuale: consilierea părinților. Principiile de consiliere a părinților. „Triple P” („Positive Parenting Program”) – programul oportun de consiliere a părinților în RM.

(2) Tipuri și forme de consiliere a părinților. Etapele activității de consiliere a părinților

Seminar:

(1) Aspecte de educație parentală la nivelul primar de învățământ.

(2) Consilierea individuală și de grup a părinților . Forme și metode de colaborare în parteneriatul școală-familie.

Laborator:

(1) Managementul colaborării cu familia în clasa tradițională și cea incluzivă.

ABORDĂRI CONCEPTUALE: CONSILIEREA PĂRINȚILOR. PRINCIPIILE DE CONSILIERE A PĂRINȚILOR. „TRIPLE P” („POSITIVE PARENTING PROGRAM”)

– PROGRAMUL OPORTUN DE CONSILIERE A PĂRINȚILOR ÎN RM.

TIPURI ȘI FORME DE CONSILIERE A PĂRINȚILOR. ETAPELE ACTIVITĂȚII DE CONSILIERE A PĂRINȚILOR

Surse bibliografice de informare (detalii în Studiul individual 5):

* Cuznețov, L. „, Consilierea psihopedagogică parentală – o componentă de formare a culturii familiei”, disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/15_19_Consilierea%20psihopedagogica%20parentala%20E2%80%93%20o%20componenta.pdf

* Cuznețov, L. „,Consilierea parentală. Ghid metodologic” (2013), disponibil:

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/349/Consilierea_parentala%20C4%83_Ghid%20metodologic.pdf?sequence=3&isAllowed=y

SEMINAR:

(1) Aspecte de educație parentală la nivelul primar de învățământ.

Repere conceptuale: educație parentală

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, calificative, 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 convinși 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 familie 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.

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 dumenavoastră 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. Limitați-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	<p>Descoperiți punctele tari în învățare ale copilului</p> <p>Stilul de învățare al copilului.</p> <p>Cum motivăm copilul să învețe.</p> <p>Cum ajut copilul să citească, să scrie și să calculeze</p> <p>Cum dezvoltăm memoria copilului.</p> <p>Învățați copilul că își poate asuma riscuri.</p>
Școala	<p>Cum întrebăm copilul despre profesori și despre școală.</p> <p>Când decidem schimbarea clasei/ a școlii.</p> <p>Cum ne pregătim pentru întâlnirea cu ceilalți părinți și cu profesorii.</p> <p>Implicarea taților în educația copiilor.</p> <p>Sprijinirea părinților singuri.</p> <p>Părinți tutori pentru elevi.</p> <p>Contacte cu parteneri din afara școlii.</p> <p>Bază de date cu servicii pentru copii.</p>
Dezvoltarea fizică, sănătate	<p>Dezvoltarea fetelor/băieților.</p> <p>Afecțiunile cronice ale copiilor.</p> <p>Stilul alimentar al familiei.</p> <p>Sportul în viața familiei.</p>

	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	

În sens larg, noțiunea de „educație parentală” se referă la calitatea de a „fi părinte”:

- cu originea în antropologie (B. Malinowski, 1930), prin crearea termenului parenthood (creșterea copiilor) din perspectiva funcțiilor pe care le dețin părinții în raport cu copiii lor (procreare, hrănire, educație, atribuirea unei identități, acces la statutul de adult etc.);

- cu abordarea psihanalitică (1960) care definește creșterea copiilor drept un construct de poziții parentale în relație cu procesul psihic de „a deveni părinte”;

- cu abordare în științele umaniste din limba engleză definite:

*parenthood - statutul de părinte, calitatea de a fi mamă sau tată din punct de vedere psihologic, social și legal);

*parenting - exercitarea rolului de părinte din perspectiva a ceea ce poate percepe și primi copilul: comportamentele parentale, practici parentale, competențe parentale, sau din perspectiva a ceea ce pot experimenta părinții – atitudini parentale, stres parental, cogniție parentală (Lacharité, 2015; Bornstein, 2002) [apud, 7, p. 3].

După N. Carter (1996) termenul de educație parentală:

- în sens larg vizează „programele, serviciile și resursele destinate părinților și celor care îngrijesc copii, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia și de a le îmbunătăți capacitatea de a-și crește copiii”;

- în sens restrâns vizează programele care ajută părinții să își dezvolte și să își îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea copilului, să învețe să reducă stresul care poate afecta funcționalitatea parentală, și să învețe să folosească modalități alternative de abordare a situațiilor dificile întâlnite cu copiii [apud, 8, p. 5].

După E. Vrăsmaș (2002), L. Cuznețov (2008) educația părinților vizează acțiuni îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interacționare în familie care conduc la:

- formarea unor abilități de comunicare cu copilul;
- cunoașterea propriului copil;
- înțelegerea comportamentului copilului;
- cunoașterea etapelor dezvoltării în timp a copilului;
- procesul de educație a copilului etc. [apud, 9, p. 358].

O opinie generalizatoare cu referire la educația parentală o găsim abordată de L. Orândaș (2018) care menționează, că este prima formă de educație pe care copilul o primește, cu rol decisiv, în formarea și dezvoltarea copilului, prin maniera specifică, unică, originală în care părintele își educă copilul, reflectând nivelul de cunoștințe, atitudinile sale, concepția despre educație pe care o posedă [2, p. 6]. Din perspectiva dată, autorul menționează că: nu există o definiție clară a acestui concept în literatura de specialitate, fiind folosiți o serie de termeni, insuficient diferențiați: stil educativ, atmosferă familială, practică educativă, strategie educativă, tehnică de influență etc. și face trimiteri la abordările lui N. Carter (1996), care stabilește că termenul de educație parentală poate fi definit în sens larg și restrâns, detaliat mai sus.

O nuanță contabilizatoare a noțiunii educație parentală este invocată de consecințele acesteia:

- îmbunătățirea cunoașterii părinților în domeniul dezvoltării copiilor, a nevoilor acestora și modului cum acestea pot fi satisfăcute, în așa fel încât să susțină sănătatea fizică și psihică a copilului;

- informarea părinților în legătură cu drepturile copilului și modul în care acestea trebuie respectate; îmbunătățirea abilităților părinților de a comunica cu copiii, de a-și ajusta așteptările față de aceștia în mod realist;

- îmbunătățirea atitudinilor responsive și suportive a părinților față de copii, a capacității lor de a sprijini autonomizarea copiilor prin disciplinarea pozitivă a lor etc. Aceste consecințe după H. Goddard, J. Myers-Walls, T. Lee, (2004) pot constitui soluții posibile pentru o serie de probleme sociale importante:

- abuzul asupra copilului, reducerea abandonului școlar, problemele sociale ale adolescenților (consum de droguri, delincvență etc.), eșecul școlar, violența tinerilor;

- afectarea pozitivă a adulților la nivelul construcției identității parentale și a demnității de părinte, la nivelul rețelelor lor sociale, pe care le dinamizează, restructurează și consolidează, la gestionarea și reducerea stresului parental [apud 4, p. 6].

În versiune curentă, postmodernă educație parentală (Didier Houzel, (Lacharité, Doumont and Renard,) este definită prin prisma a 3 dimensiuni conceptuale [apud, 7, p. 5]:

1. Dimensiunea responsabilității parentale - privește drepturile și obligațiile conform cărora orice adult devine custode atunci când are în grijă sa un copil. Această responsabilitate îi conferă obligația de a oferi grijă, supraveghere și protecție.

2. Dimensiunea experienței parentale - vizează domeniile psihologic și emoțional, conștient și inconștient, acela al relației intime pe care îl au părinții între ei și cu ei înșiși. Este un domeniu caracterizat de impulsuri, fantezii, vise, dorințe, speranță, așteptări și respingeri pe care părintele pe proiectează asupra copilului. Părinții pot suferi de anumite infecțiuni care îi împiedică să stabilească relații „destul de bune” cu copilul lor. Restabilirea unei legături care să aducă satisfacție poate necesita o muncă coroborată de elaborare și reflecție.

3. Dimensiunea practicilor parentale - vizează toate faptele de ordin domestic, comportamentele relaționale și educaționale, pe care părinții le includ în viața de zi cu zi, pentru a asigura dezvoltarea copilului în mai multe tipuri de activități: domestic, tehnice, de îngrijire a copilului, educative și de socializare.

Latura operațională a acestei abordări conceptuale „educație parentală”:

- evidențiază faptul că termenul „părinte” nu se referă numai la părinții biologici, dar, și la toții adulții de figură parentală, responsabili de creșterea și educarea unui copil (familie de plasament, tată vitreg, familie adoptivă, unchi care crește un copil etc.);

- face posibilă cumularea multiplă a diverselor practici, prin includerea unui întreg set de dimensiuni asociate, precum responsabilitatea socială și legală, relația afectivă, funcția psihică și practicile educaționale. Practici, care se referă la creșterea copiilor în sensul unei funcții deschise, dinamice, care poate evolua în timp și care se poate învăța, pusă în legătură cu mediile în care are loc creșterea copiilor. Practici care completează noțiunea dată ca suport în creșterea copiilor/ „a oferi sprijin în creșterea copiilor” (Bornstein, 2012:7; Amoròs et al., 2010) pentru a găsi răspuns la întrebările:

- Este acest lucru cu adevărat posibil?

- Este indicat să o facem?

- Sau ar trebui să evităm a interveni, întrucât a fi părinte are de a face cu viața intimă și privată a familiei?

- Și dacă ne hotărâm să facem acest lucru, de ce și cum o putem face? [ibidem, p. 6].

Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 (în continuare – Strategia), stabilește direcțiile de dezvoltare a educației parentale, ca formă specifică de intervenție specializată pentru organizarea unor programe de formare, dezvoltare și consolidare a abilităților și competențelor parentale ale părinților/reprezentanților

legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, precum și a viitorilor părinți [1, p. 1]. Astfel, Strategia:

- definește noțiunile:

▪ educație parentală – ansamblul de programe, servicii și resurse destinate părinților/reprezentanților legali/persoanei în grija căreia se află copilul, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia în creșterea și educația copiilor, în conștientizarea rolurilor pe care le au și de a le dezvolta și îmbunătăți competențele parentale;

▪ educator parental – profesionistul care poate avea o pregătire inițială în domeniul socio-uman sau medical (educatori, profesori, medici, asistenți sociali, asistenți medicali, psihologi, psihopedagogi etc.), dar care a participat la un program de formare specializată în domeniul educației parentale [ibidem];

▪ competențe parentale – cunoaștere mai profundă și capacitatea părintelui de a aplica în practică această cunoaștere; ele presupun dezvoltarea capacității părintelui de a reflecta asupra practicilor parentale, a efectelor acestora asupra dezvoltării copilului;

▪ parentalitate sau parenting (eng.) – proces de promovare și susținere a dezvoltării fizice, emoționale, sociale, financiare și intelectuale a unui copil, de la vârstele cele mai timpurii la maturitate;

- stabilește obiectivele și sarcinile pe termen mediu în vederea promovării educației parentale;

- definește direcțiile de dezvoltare a educației parentale, ca formă specifică de intervenție specializată pentru organizarea unor programe de formare, dezvoltare și consolidare a abilităților și competențelor parentale ale părinților/reprezentanților legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, precum și a viitorilor părinți;

- corelează, în scopul coordonării intersectoriale, prevederile cu documentele de politici relevante, cu reformele demarate în sistemul de învățământ, cu alte reforme în domeniul protecției copilului și sănătății la toate nivelurile – central și local, fortificarea abordării centrate pe necesitățile de dezvoltare ale copilului și de informare, educare, consiliere a familiei, cu accent pe cei mai dezavantajați [ibidem, p. 2];

- orientează spre implementare activitatea dirigintelui cu părinții.

După L. Orîndaș (2018):

- la etapa actuală în RM nu există educatori parentali formați, acreditați și supervizați în cadrul unui sistem coerent de educație parentală. Diferite categorii de specialiști, care interacționează cu părinții / persoane în grija cărora se află copilul abordează termenul de educație parentală diferit, existând confuzii în ceea ce privește activitățile de informare, sprijin parental, sprijin familial și educație parentală [2, p. 8];

- studiile efectuate în domeniile sănătății, educației, protecției copilului au constatat lipsa sau existența unor cunoștințe, atitudini, practici lacunare și inadaptate condițiilor socio-culturale actuale în rândul familiilor, referitoare la aspecte ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului [ibidem, p. 9];

- la nivel național nu există studii care să analizeze în profunzime modalitățile prin care părinții își exercită parentalitatea, în contexte diverse (în funcție de situația familială, de vârsta copiilor, de problematici specifice cu care se confruntă părintele și copilul etc.) [ibidem];

- educația parentală, în sensul de practică pentru îmbunătățirea abilităților și competențelor parentale, nu e inclusă în Planurile de învățământ ale universităților și colegiilor pedagogice și medicale, centrelor de formare continuă ca și curs/disciplină/modul independent; temele sau subiectele legate de parentalitate sunt integrate și, de cele mai multe ori, diluate în teme referitoare la pedagogie sau psihopedagogia familiei, consiliere și sprijin familial;

- subiectele legate de modalitățile de exercitare a parentalității, a relațiilor, interacțiunilor dintre părinți și copii sunt mai puțin abordate în disciplinele academice.

Din perspectiva dată, autorii T. Gînju, L. Cotos menționează că pedagogizarea părinților devine o necesitate de mare importanță pentru factorii educaționali (grădinița, școala, comunitatea) în procesul de parteneriat educațional colaborativ, în vederea dezvoltării abilităților părinților de a

asigura copilului o educație bună și corectă [3, p. 358]. După D. Cojocaru (2011, p. 94) educația părinților - formă de profesionalizare parentală prin prisma parteneriatului școală-familie ce vizează transferul de cunoștințe și competențe dinspre specialiști către părinți, cu scopul permanentizării intervenției asupra copilului, în accord cu prescripțiile ideologiei drepturilor copilului [4, pp. 93-94]:

- competențe de comunicare și interacționare în familie prin abilități de comunicare cu copilul; de cunoaștere a propriului copil; de înțelegere a comportamentului copilului; de cunoaștere a etapelor dezvoltării în timp a copilului; de educație a copilului etc.;

- comunicare deschisă, colaborativă a părinților cu școala în vederea trăirii unor experiențe de învățare a propriilor copii, în rezolvarea problemelor educaționale prin mecanisme de motivare indicând rolul de mediator al cadrului didactic în stimularea raporturilor active ale familiei.

La nivelul RM educația parentală este o activitate încurajată și susținută normativ de:

- CE (2014):

- articolului 16, Evaluarea și scara de notare, alin. (5): „În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptorii” unde familia este conectată direct la pedagogizare prin lectura documentelor, prin contribuția la realizarea unui dialog cu profesorii, dar și cu propriul copil;

- articolul 138, alin. 2, 3, stipulează obligații pentru părinți sau reprezentanții legali ai copiilor, existând astfel premise legislative prin care aceștia sunt obligați să asigure realizarea obiectivelor educaționale iar responsabilizarea părinților devine obiectul unor documente reglatorii, care ar face ca ei să înțeleagă faptul că ei contribuie direct la succesul/insuccesul copilului [5];

- Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018) la Domeniul de competență 5. „Parteneriate educaționale”, standardul: „Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate”, indicatorii (detalii în tabelul de mai jos):

- 5.1. „Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali”.

- 5.2. Antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional [6, p. 9].

Standard	Indicatori	Descriptorii
Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate	5.1. Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali	5.1.1. Informează părinții / reprezentanții legali cu privire la obiectivele învățării și așteptările față de subiecții educaționali, în conformitate cu prevederile legale.
		5.1.2. Prezintă periodic informația necesară părinților/reprezentanților legali ai copiilor despre progresul înregistrat, succesele și necesitățile de dezvoltare și sprijin ale elevilor pe parcursul învățării, respectând principiul confidențialității.
		5.1.3. Colaborează cu personalul didactic, nedidactic și auxiliar în dependență de necesitățile procesului educațional.
	5.2. Antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional	5.2.1. Motivează implicarea părinților și a membrilor comunității, menite să sporească calitatea educației la nivel de clasă sau instituție.
		5.2.2. Identifică domenii de interes comune ale școlii, familiei și comunității pentru dezvoltarea proiectelor educaționale
		5.2.3. Organizează evenimente interactive cu elevii, părinții și membrii comunității în funcție de interesul, capacitățile și cultura acestora, menite să consolideze relația între școală și comunitatea locală și să eficientizeze procesul educațional.

STABILIM următoarele dimensiuni conceptuale:

1. Educație parentală – ansamblul de programe, servicii și resurse destinate părinților/reprezentanților legali/persoanei în grija căreia se află copilul, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia în creșterea și educația copiilor, în conștientizarea rolurilor pe care le au și de a le dezvolta și îmbunătăți competențele parentale [1, p. 1]:

- competențe parentale – cunoaștere mai profundă și capacitatea părintelui de a aplica în practică această cunoaștere; ele presupun dezvoltarea capacității părintelui de a reflecta asupra practicilor parentale, a efectelor acestora asupra dezvoltării copilului;

- parentalitate sau parenting (eng.) – proces de promovare și susținere a dezvoltării fizice, emoționale, sociale, financiare și intelectuale a unui copil, de la vârstele cele mai timpurii la maturitate.

2. Pedagogizarea părinților (T. Gînju, L. Cotos) - necesitate de mare importanță pentru factorii educaționali (grădinița, școala, comunitatea) în procesul de parteneriat educațional colaborativ, în vederea dezvoltării abilităților părinților de a asigura copilului o educație bună și corectă [3, p. 358].

3. Educația părinților (D. Cojocaru) - formă de profesionalizare parentală prin prisma parteneriatului școală-familie ce vizează transferul de cunoștințe și competențe dinspre specialiști către părinți, cu scopul permanentizării intervenției asupra copilului, în accord cu prescripțiile ideologiei drepturilor copilului [4, pp. 93-94].

4. Educator parental – profesionistul care poate avea o pregătire inițială în domeniul socio-uman sau medical (educatori, profesori, medici, asistenți sociali, asistenți medicali, psihologi, psihopedagogi etc.), dar care a participat la un program de formare specializată în domeniul educației parentale [1, p.1].

5. Funcția didactică în învățământul primar – învățător [5, art. 53, 3 (b)].

6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice - sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general; reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare [6, p. 1].

7. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018) - Domeniul de competență 5. „Parteneriate educaționale”, standardul: „Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate” [6, p. 9]. În sensul dat, învățătorul este obligat de a dispune de abilități manageriale, poziționate într-o relație de colaborare cu părinții pentru a-i sprijini și ale asigura exercitarea funcției de părinte din considerentul că elevii au nevoie de co-educație.

GENERALIZARE:

Educația parentală - reprezintă ansamblul de programe, servicii și resurse destinate părinților/ reprezentanților legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia în creșterea și educația copiilor, în conștientizarea rolurilor pe care le au și de a le dezvolta și îmbunătăți competențele parentale.

Obiectivul general al activităților de educație parentală este de a-i face pe părinți/reprezentanții legali / tutore conștienți de importanța atribuției pe care îl exercită în întreținerea creșterii și evoluției acestuia, de a-și perfecționa sau schimba unele cunoștințe, atitudini, înțelegeri/viziuni și practici de îngrijire și educație în conformitate cu recomandările psihopedagogiei contemporane [1, p. 4].

Scopul educației parentale - dezvoltarea relațiilor dintre părinți și copii prin încurajarea comportamentelor de sprijin ale părinților și modificarea comportamentelor non-productive sau vătămătoare prin programe de educație parentală [4, p. 96].

Parentigul – competențe parentale – bunăstarea copilului

Din perspectiva scopului și a obiectivului educației parentale a actualei Strategii, abordate în concluzia anterioară, se stabilește că (2016, IV) [1, p. 14]:

(50) Pentru formarea și dezvoltarea abilităților și competențelor parentale este necesară o viziune unificată la nivel de instituții și sectoare, astfel încât să fie dezvoltate, pe termen lung și

într-o perspectivă unitară, coerentă, flexibilă și intersectorială o serie de servicii publice și private axate pe următoarele două direcții strategice:

a) dezvoltarea competențelor parentale ale părinților/reprezentanților legali /persoanei în grija căreia se află copilul;

b) dezvoltarea abilităților parentale ale tinerilor (viitori părinți).

(51) În scopul soluționării problemelor descrise, prezenta Strategie este focusată pe un obiectiv general și trei obiective specifice.

(52) Obiectivul general al Strategiei este de a-i asigura fiecărui copil un mediu familial adecvat pentru a-și atinge potențialul maxim de dezvoltare și a deveni un adult responsabil.

(53) Obiective specifice:

Obiectivul specific 1: Instituirea și asigurarea funcționalității unui sistem național integrat și coerent, intersectorial de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale;

Obiectivul specific 2: Elaborarea și revizuirea cadrului normativ privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale și racordarea la standardele internaționale privind asigurarea protecției drepturilor copilului;

Obiectivul specific 3: Dezvoltarea și consolidarea abilităților și competențelor parentale ale părinților/reprezentanților legali/persoanei în grija căreia se află copilul și tinerilor (viitori părinți), inclusiv prin creșterea calității serviciilor de educație parentală.

Din perspectiva Codul Familiei actual în RM (2000) unde sunt prevăzute:

(cap. 11 art. 60) drepturile și obligațiile părinților care conțin, de rând cu alte legi, prevederi lucide referitoare la obligațiile părinților care vizează educația și instruirea copiilor:

- au dreptul și sunt obligați să-și educe copiii, indiferent de faptul dacă locuiesc împreună sau separate;

- poartă răspundere pentru dezvoltarea fizică, intelectuală și spirituală a copiilor și au prioritate la educația lor față de oricare alte persoane;

- sunt obligați să asigure frecventarea de către copil a școlii până la sfârșitul anului de învățământ în care acesta atinge vârsta de 16 ani, iar instituția de învățământ și forma de instruire sunt alese de către părinți, cu luarea în considerare a opiniei copilului [16].

Prin dimensiunile acestui fundal normative se detaliază particularitățile programelor de educație parentală în literatura de specialitate.

Metodologia ședintelor cu părinții în clasele primare

La clasele primare, poate mai mult decăt la ciclurile de învățământ situate mai sus pe axa timpului, este necesară o relație susținută 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, fără stres emoțional și afectiv. Totodată, trebuie să-i arătăm micului școlar diferența de loc, de situație, de cerințe față de cele ale familiei.

Toate aceste conținuturi ale vieții copilului de acasă și de la școală trebuie făcute cunoscute părinților deoarece numai împreună cu ei putem conlucra la obținerea rezultatelor pozitive în procesul de învățământ. Din această cauză întâlnirile cu părinții, câte unul, sau cu toți împreună sunt necesare. (vezi exemplul de lectorat cu părinții în rev. *Învățătorul modern* nr. 2 (6) aprilie 2010, pp. 18 – 20, autor: Belotcaci A., „lecția fluturelui sau dragostea exagerată”)

Pentru o conlucrare fructuoasă cu familia copilului este necesară o planificare a ședintelor cu părinții. Potrivit Regulamentului școlar întâlnirile cu părinții trebuie să aibă loc lunar sau ori de câte ori este nevoie. Este bine să se aducă la cunoștința părinților că ei sunt obligați de a lua legătura cu școală, chiar dacă aceasta nu îi solicită. Planificarea ședintelor cu părinții trebuie să concretizeze conținutul fiecărei ședințe, perioada când aceasta va avea loc și, eventual, materialele care vor fi prelucrate în ședințe.

Conținutul primei ședințe cu părinții la începerea anului școlar trebuie să includă, obligatoriu, alegerea comitetului de părinți pe clasă, care va fi compus din 3 persoane, adică, președinte și 2 membri, cât și prezentarea atribuțiilor acestui comitet. De asemenea, se va prelucra Regulamentul școlar și se va face o dare de seamă asupra activității 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 intr-un dosar separat. Acest dosar va contine: planficarea sedintelor cu parintii, materialele prezentate in fiecare sedinta, procesele verbale ale sedintelor. Este recomandabil ca inaintea fiecarei intalniri cu parintii sa ne facem un plan de continut, pe puncte, si sa incercam sa-l urmarim in timpul desfasurarii sedintei. 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 dimineața 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 extracurriculare 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 carierei/ 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.

(2) Consilierea individuală și de grup a părinților. Forme și metode de colaborare în parteneriatul școală-familie.

Astfel, programele de educație parentală (S. Small, G. Eastman, K. Bhopal, S. Cojocaru, D. Cojocaru etc.) care își propun să dezvolte la părinți atât comportamente noi, pozitive, cât și să elimine o serie de comportamente care afectează nefavorabil dezvoltarea copilului, operează cu diferența în ceea ce privește sprijinul parental. În sensul dat, educația parentală pune accent atât pe îmbunătățirea exercitării parentalității, cât și pe latura terapeutică de reducerea a tensiunilor generate de îndeplinirea rolurilor de părinte (meseria de părinte).

Sprijinul parental prin procesul de educație parentală (S. Small) ajută părinții [apud, 8, pp. 24 - 27]:

- să-și dezvolte și să-și îmbunătățească abilitățile parentale;
- să înțeleagă dezvoltarea umană, să alterneze abordările în creșterea copiilor;
- să învețe tehnicile pentru a reduce stresul care subminează funcționarea parentală.

Din perspectiva dată, scopul sprijinului parental vizează îmbunătățirea capacității părinților de a valorifica resursele dinafara familiei pentru propria bunăstare a lor și a copiilor lor.

Iar scopul programelor de educație parentală vizează susținerea parentalității, ca un ansamblu de atitudini și practici educative, care actualizează competențele părinților racordate la sistemul de valori societale (K. Golding, H. Goddard, J. Myers-Walls, T. Lee, N. Carter). Acesta, urmărit în procesul de educație parentală, urmărește atât dezvoltarea competențelor practice cât și a celor reflexive. În sensul dat după K. Golding (2000) exercițiul practic al parentalității este definit mai degrabă ca un proces al unei practici reflexive și nu doar un set de îndeletniciri sau sarcini practice care trebuie învățate și care definesc rigid rolurile de mamă și de tată [apud, 8, pp. 24 - 27].

Colectivul de autori A. Dima, V. Pelivan, M. Vrâncean, N. Zotea (2018) menționează că programele de educație parentală pornesc de la câteva idei fundamentale [9, pp. 13-14]:

- Toate familiile au nevoie de sprijin și susținere în creșterea copiilor, indiferent de nivelul veniturilor, al educației sau de tipul de familie/părinte despre care este vorba. Capacitatea familiei de a căuta ajutor și a se lăsa susținută de servicii sau profesioniști reprezintă un punct forte al acesteia, dar care depinde în mare măsură de colaborarea cu profesioniștii.

- Fiecare familie este unică dar definită printr-o mare diversitate în compoziție, statut economic, mediu cultural, valori și credințe la care aderă sau practici pe care le urmează. Familiile

sunt susținute cu cele mai bune rezultate când se arată respect și apreciere față de diferențe, iar mediul educațional al elevului reflectă această specificitate.

- Părinții sunt recunoscuți drept primul educator al copilului, iar mediul educațional școlar educație este interesat să ajute la formarea/dezvoltarea competențelor parentale și de colaborare consistentă și adecvată cu mediul educațional școlar prin diverse mijloace și servicii de specialitate.

- Scopul lucrului cu familiile este de a extinde competențele acestora și nu de a se substitui responsabilităților acestora, din considerentul că familia își asumă răspunderea membrilor ei, pe care societatea, prin serviciile și resursele ei, nu o poate prelua, dar o poate susține; familiile beneficiază cel mai mult atunci, când speranțele, interesele, punctele forte, dar, mai ales, nevoile, îngrijorările sunt în atenția specialiștilor preocupați de aceste familii.

În sensul dat, autorii generalizează că, premisa de la care pornesc programele de educație parentală este aceea, că părinții au nevoie de informații, metode, tehnici care să-i ajute să-și dezvolte abilitățile parentale.

Conform experienței țărilor Uniunii Europene, impactul educației parentale asupra stării de bine și a dezvoltării ulterioare a copiilor, recunoscut pe scară largă, menționează nevoia de a reduce stresul parental prin sprijinirea părinților în procesul de dobândire a cunoștințelor și abilităților necesare pentru a-și crește copiii într-o direcție pozitivă prin următoarele obiective [7, p. 9]:

- să sensibilizeze cu privire la problemele legate de protecția copilului în interiorul comunităților care migrează;

- să sensibilizeze cu privire la responsabilitatea comunității în promovarea educației parentale într-un sens pozitiv, a bunăstării și siguranței copiilor.

Abordarea modalităților de educație parentală vizează 4 aspecte conceptualizate în modelul lui N. Carter (1996) [8, pp. 33-36]:

- abordare sistemică/ centrată pe sistemul familial - pune accent pe faptul familie ca un sistem, cu elemente care îndeplinesc funcții parentale, considerate de către furnizorii de programe axe principale ce ghidează prescripțiile cu privire la rolurile de părinte, modalitățile în care funcțiile parentale se adaptează diverselor nevoi ale copiilor etc. Aceste programe pun accent pe latura normativă, oferind sfaturi și soluții pentru diferite situații particulare; tendința de transmitere către părinți a prescripțiilor este susținută de operarea definițiilor privind bunul părinte, funcționalitatea rolurilor parentale etc.

- empowerment și participare - pune accent în primul rând pe participarea părinților, pe implicarea acestora în dezvoltarea propriilor abilități parentale și pe dezvoltarea unui model reflexiv de producere a unor schimbări sustenabile în comportamentele părinților. În acest model, părintele este participant la structurarea și consolidarea acestor prescripții, fiind considerat expert în ceea ce privește experiențele cu proprii copii; caracterul responsabil al programului de educație parentală evidențiază importanța dezvoltării abilităților părinților de a identifica și valorifica corespunzător resursele interne și externe (la nivelul rețelelor sociale) de parenting, cele mai adecvate în diverse contexte particulare,

- bazată pe comunitate / sensibilă la cultura și valorile locale - ține cont de specificul cultural al grupurilor de părinți participanți, de convingerile și valorile acestora, de condițiile specifice ale vieții și parentalității care caracterizează diferite medii sociale;

- interdisciplinară / cu infrastructură colaborativă în care sunt implicați specialiști din diferite domenii (asistenți sociali, asistenți medicali, profesori, educatori, psihologi etc.); este modalitatea de abordare prin care sunt oferite informații din domenii diverse de către personal cu un background profesional diferit.

În aceeași interpretare bibliografică se menționează că organizarea programelor de educație parentală se axează pe diferite locații [ibidem, pp. 36-37]:

- în spații neutre de întâlnire – cursuri care se desfășoară în spații aflate în afara instituțiilor de protecție socială, a celor medicale sau a celor de educație;

- la domiciliul familiei – cursuri care au o componentă de educație, axată în principal pe informare ce vizează familiile care au copii cu dizabilități;

- în instituții de îngrijire, medicale și educaționale (maternitate/ centre de plasament/ grădinițe/ școli/ centre de zi) – cursurile de educație pentru părinți;
- în mediul online. Un exemplu elocvent de organizare a programelor de educație parentală, este cel din RM atașat pe pagina online a MEC:

* „Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei COVID-19? Ghid pentru părinți” [10];

* Fișa de însoțire a ghidului pentru părinți cu informații specific privind organizarea procesului educațional din școală [11];

*Lista specialiștilor psihologi/ psihopedagogi la nivel național și de municipiu/raion care oferă prim ajutor psihologic și prestează asistență psihologică/psihopedagogică copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional [12];

* Resurse informaționale despre COVID-19 și asistență psihologică pe perioada suspendării procesului educațional la nivel național și de municipiu/raion în sistemul de învățământ [13].

O sursă de specialitate din România (2016) [14, p. 7] menționează că la baza activităților programelor de educație parentală se poziționează un set de principii pentru îmbunătățirea accesului la educație al copiilor aflați în situații dificile:

- rolului activ al părinților în educația copiilor lor, necătând la nivelul lor de pregătire, veniturile pe care le obțin, etnia sau mediul social din care provin ci;
- dominant educativă: copilul, potențialul și reușitele sale;
- nu există copil dificil, ci doar situații dificile;
- calitatea procesului instructiv-educativ depinde de gradul în care școala și familia colaborează, comunică și cooperează (detalii: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164_rus):

1. Familiile ca activiști
Familiile, în special cele organizate în asociații și rețele, au un rol important în promovarea viziunilor comunitare asupra educației și modului de realizare a obiectivelor educaționale. Unele dintre acțiunile în care grupurile de părinți pot avea un impact puternic sunt cele de informare și formare, în cadrul cărora reprezentanții părinților își pot anunța așteptările față de școală, viziunile privind căile cele mai adecvate de realizare a acestor așteptări etc.
2. Familiile ca contribuitoari
Această opțiune se referă la contribuția directă a familiei în educarea copiilor lor – acasă și în instituția de învățământ. Ideea de bază este că familiile și comunitățile au resurse prin care să contribuie la dezvoltarea experiențelor de învățare ale copiilor. Această contribuție consolidează, în timp, competențele parentale și apartenența comunitară.
3. Școala, familia și comunitatea în calitate de parteneri
Această relație se realizează prin numeroase oportunități de colaborare. Cadrul de colaborare se stabilește în funcție de priorități, obiective, finalități și este ancorat în realitățile și contextul local.
4. Familiile care sprijină alte familii.
Atare tip de sprijin este deosebit de indicat și important în promovarea educației incluzive și asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii. Familiile se pot asocia pentru ajutorarea celor care sunt mai vulnerabili din motive de dizabilitate, sărăcie sau alte probleme. În astfel de cazuri, familiile care sunt într-o poziție socială sau educațională mai avantajoasă este extrem de valoroasă. Este cadrul favorabil promovării coeziunii sociale și co-participării.
5. Implicarea familiilor și a comunității în guvernarea și managementul școlii.
Cea mai la îndemână formă de implicare este delegarea reprezentanților părinților și comunității în organele administrative și consultative ale instituțiilor de învățământ. Aceste organe constituie o platformă propice pentru participare la luarea deciziilor care vizează organizarea instituțională, procesul educațional și toate procesele aferente în care sunt, direct sau indirect, vizați copiii, familiile lor, comunitatea, în general.

O sursă de specialitate din RM menționează că pot exista mai multe tipuri de programe de educație parentală în funcție de nivelul de intervenție al educatorului parental [9, p. 16]:

▪Programe de informare – oferă informații părinților prin diverse canale, în ceea ce privește drepturile copilului, responsabilitățile parentale, nevoi ale copiilor, noțiuni despre dezvoltarea copilului, despre igienă, boli, alăptarea nou-născutului, vaccinări, îngrijirea copilului etc.;

▪ Workshop-ul – „primul nivel real de educație parentală” (Carter,1996, p. 10) [apud, 9, p. 16], forma cea mai adecvată unei intervenții de grup specializate, dar care păstrează rolul de specialist și expert al educatorului parental.

▪ Grupuri de discuții sau grupuri de suport – formă care potențează specificul cultural al mediului în care se desfășoară programul de educație parentală, valorifică experiența părinților și susține caracterul de empowerment al programului.

▪ Evaluare sistematică și intervenție planificată – formă de organizare a cursurilor de educație parentală a fost identificată în practica a două organizații care oferă servicii de educație parentală pentru părinții care au copii cu dizabilități.

▪ Intervenție clinică – tipul de intervenție destinat părinților care se confruntă cu diferite probleme care creează disfuncții majore în familie, ce afectează relațiile cu copiii și generează crize majore în mediul familial.

CONCLUZII:

1. Programele de educație parentală (UNICEF, UNESCO, OMS etc.) au în vedere trei componente formativ-dezvoltative: construirea comportamentelor adecvate; respectarea drepturilor copiilor, educația în beneficiul sănătății.

2. Problematika educației părinților în programele menționate vizează o diversitate cu referire la: drepturile copilului, educația pentru sănătate, alimentarea copilului în dependență de vârstă, educația pentru mediu, relația părinte-copil, conflictul între generații, comportamentul deviant etc. Iar prin prisma acestor programe se realizează următoarele acțiuni: informarea; orientare și sprijin; educație a părinților; consiliere psiho-pedagogică.

3. Principiile programelor de educație parentală (UNICEF, UNESCO, OMS etc.) vizează strategii de definire a căilor eficiente de asigurare a succesului acțiunilor în favoarea activităților părinților în familie, identificând soluții particulare, locale, personale, cu respectul individualității și culturii proprii (Bronfenbrenner, 1999):

(a) programele trebuie să fie interactive și să implice activ familiile;

(b) să construiască pe valorile culturii în care sunt crescuți copiii în familie;

(c) programele să fie multi-dimensionale-psiho-logice, cognitive, emoționale și sociale;

(d) pentru că procesele de dezvoltare să fie stimulate, copiii au nevoie de stabilitate și predictibilitate în viața lor; de aceea și ei, și părinții trebuie sprijiniți pe o perioadă îndelungată de viață [apud, 19, p. 179].

Astfel, un program de educație parentală la nivelul primar va avea scopul sprijinului parental de îmbunătățire a capacității părinților de a valorifica resursele din afara familiei pentru propria bunăstare a lor și a copiilor lor la nivel de informații, metode, tehnici care să-i ajute să-și dezvolte abilitățile parentale.

2. un program de educație parentală la nivelul primar se va axa pe dimensiunea interdisciplinară / cu infrastructură colaborativă

3. un program de educație parentală la nivelul primar se va desfășura în mediul instituțional al școlii prin cursuri de educație pentru părinți;

4. la baza activităților programului de educație parentală la nivelul primar se va poziționa principiul de colaborare în parteneriat educațional a familiei cu școala.

Modele de pedagogizare a părinților în procesul de educație parentală la nivelul parteneriatului școală-familie

Prin prisma programelor de educație parentală (UNICEF, UNESCO, OMS etc.) abordate anterior se prefigurează modelul școlii prietenoase cu părinții, regăsit în multe sisteme de învățământ din lume (R. Bezede, M. Chiru, Vl. Guțu, V. Goraș-Postică etc.), caracterizat prin relații cu familiile elevilor care depășesc nivelul formal, creându-se și dezvoltându-se parteneriate active pe baza unor mecanisme, proceduri și tehnici funcționale.

Într-o școală prietenoasă [20, pp. 54-63]:

- derulează programe de educație a părinților cu scop de depășire a unor modele culturale rigide și depășite, promovate uneori de familie și de responsabilizare a 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.;

- se creează părinților oportunități de a participa în diferite forme la activitatea școlii printr-o bună comunicare cu scop de schimbare a 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 prin acceptarea poziției 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;

- se abordează modalități prin care cadrele didactice reușesc să devină prieteni cu părinții, delegând responsabilitățile și lucrul în echipă, comunicarea eficientă și împărtășirea experiențelor de succes;

- managementul activităților cu familiile elevilor are la bază o viziune comună privind relația cu părinții și împărtășite de tot personalul școlii, al cărei cuvânt-cheie este parteneriatul, cu toate conotațiile și dimensiunile sale.

Din perspectiva dată am desprins că, modalitățile de educație a părinților într-o școală prietenoasă părinților sunt diferite la nivelul varietății programelor educaționale cu instrumente educaționale care transpun atât obiectivele urmărite de școală/ societate/ familie, cât și creează încrederea în propriile forțe și în proprii copii. Astfel, au de câștigat (T. Gînju, L. Cotos) atât părinții și copiii lor, cât și cadrele didactice (detalii în tabelul de mai jos).

Beneficii pentru părinți:	Beneficii pentru cadrele didactice:	Beneficii pentru copii:
<ul style="list-style-type: none"> • Părinții își pot ajuta mai bine copiii; • Părinții își formează o imagine reală despre potențialul copilului, o viziune despre procesul de educație de la școală etc; • Stabilirea unei relații mai strânse între părinți și copii; • Decizii eficiente în educația copiilor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informațiile oferite de către părinți acordă învățătorului posibilitatea de a cunoaște mai bine fiecare copil în parte; • Când părinții sunt implicați în viața de la școală învățătorii au posibilitatea de a vedea cum îl motivează părintele pe copil, cum îl încurajează; • Experiențe pozitive de învățare; • Mai mult sprijin și apreciere din partea părinților etc 	<ul style="list-style-type: none"> • Copiii sunt mai bine înțeleși și ajutați din ambele părți; • Copiii capătă mai multă încredere în sine; • Motivație mai bună .

Pentru detalierea modelelor de acțiune parentală am estimat următoarele concepte-cheie:

*Părinte – provine din latinescul *parens*, care semnifică dimensiunea biologică „a da naștere” și dimensiunea juridică și morală pentru a desemna statutul biologic sau juridic de mama sau tată al unei persoane, în raport cu un copil;

- din engleză, face diferență, între termenii *parenthood* (folosit pentru a desemna perioada din cursul vieții adulte, în care se dobândește statutul biologic sau juridic de părinte) și *parenting* (obținut prin transformarea substantivului *parent* într-un verb) pentru procesul care include îngrijirea copilului, în cursul dezvoltării acestuia (Hammer și Turner, 2001, p. 9) [apud, 4, p. 93].

* Parentalitate (Arendell, 1997, p. 1) - termen „umbrelă” care acoperă o diversitate de activități și abilități îndeplinite de către adulți care asigură creșterea și îngrijirea unui copil printr-un optim parental – competențe parentale – bunăstarea copilului – prin deplasarea responsabilității pentru sănătatea, educația și bunăstarea copilului dinspre stat, spre părinți și familii în general [ibidem].

*Tipuri de familii (detalii în Figura de mai jos) [ibidem, p. 4].



*Normalitatea și anormalitatea familiei: „Normalitatea familiei este influențată de modul de viață, afectivitate, atitudine, relație, comunicare, stil de comportament. Agresivitatea, lipsa de respect, de interese comune, afectivitate, atitudinea rigidă, indiferența, egoismul, etc., condiționează anormalitatea” [15, p. 3].

* Competența parentală - ansamblul abilităților fizice, intelectuale și emoționale ale părinților cu privire la modul în care interacționează cu copiii lor; Incompetența parentală - comportament deviant sau antisocial, iresponsabilități parentale, conjugale, sociale (detalii în Figura de mai jos) [ibidem, p. 6].

<p>Competența parentală - comportament parental prosocial, bazat pe valori morale cetățenești - civice</p> <p>Influentează:</p> <p>formarea valorilor morale</p> <p>dezvoltă "imunitatea" față de viciile depravării sociale</p> <p>formarea comportamentului prosocial la copiii</p> <p>dezvoltarea personalității integre, utile societății</p>	<p>Incompetența parentală comportament deviant sau antisocial, iresponsabilități parentale, conjugale, sociale</p> <p>Influentează:</p> <p>dezvoltarea accentuărilor de personalitate, comportamentelor aberante deviante sau antisociale</p> <p>formarea personalității egoiste, lipsită de respect, neutile societății</p> <p>Formarea personalității înclinată spre depravări sociale</p> <p>Pune în pericol integritatea mintală</p>
---	--

*Pedagogizarea părinților - părinții ca parteneri ai specialiștilor, în diverse domenii care au legătură cu bunăstarea copilului prin implicarea părinților, participării părinților, colaborării acestora cu diverse tipuri de specialiști din școli, servicii sociale, juridice etc. (Bhopal et al., 2000, p. 8) [apud, 4, p. 93]. Din perspectiva dată (E. Stănculescu, 1998) menționează că părinții au nevoie de un șir de competențe și abilități care să-i poată asigura copilului o educație bună și corectă. În acest context, pedagogizarea părinților devine o necesitate de mare importanță [17, pp. 69-88]. Cu referire la conceptul și procesul de pedagogizare a părinților s-au expus diverse surse de specialitate: psihologie, pedagogie, intervenție socială (A. Berger, B. Adler, E. Stănculescu, M. Henripin, V. Ross, H. Stern, G. Bunescu, E. Macavei, E. Joița etc.:

- acțiuni îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interacționare în familie care conduc la: cunoașterea și acceptarea propriului copil; abordarea pozitivă a trăsăturilor personalității copilului; înțelegerea comportamentului copilului; influențe pozitive în dezvoltarea competențelor copiilor; cunoașterea etapelor dezvoltării în timp a copilului; crearea unui echilibru între factorii familiari de educație a copilului - rolul egal al ambilor părinți; modalități nonviolente de rezolvare a conflictelor în familie;

- forță de intervenție asupra părinților în favoarea educației copiilor lor și ea depinde de ansamblul valorilor, normelor, regulilor și raporturilor de organizare și funcționare a familiei modern, printr-un set de măsuri educative și de sprijin care ajută părinții pe următoarele dimensiuni: înțelegerea propriilor lor nevoi (fiziologice, sociale, emoționale și psihologice); cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor lor; construirea punților de legătură între părinți și copii;

- scopul: dezvoltarea competențelor educative tuturor membrilor comunității: sprijinirea părinților în dezvoltarea priceperilor parentale și încrederea în propriile forțe, îmbunătățirea capacităților de a-i îngriji și sprijini pe propriii copii, focalizate pe exigențe legate de educarea copilului (detalii Tabelul de mai jos) și pe argumente utile în aplicarea tehnologiilor utile în procesul de pedagogizare a părinților (detalii în Tabelul de mai jos) [apud, 18];

<p>Exigențe de educarea unui copil regăsite - sarcinile educative ale părinților (R. M. Niculescu, D. Lupu, O., Bota, 2014)</p>	<p>Argumente în aplicarea tehnologiilor în procesul de pedagogizare apărîntilor (I. Nicola, 1996)</p>
---	---

<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferiți copilului îngrijiri permanente, coerente, iubitoare, ceea ce este de o importanță fundamentală pentru sănătatea spiritului, la fel cum alimentația corectă este esențială pentru sănătatea corpului. 2. Oferiți copilului o mare parte din timpul și din înțelegerea dumneavoastră – jocul cu copilul, lectura sunt mult mai importante decât un menaj bine făcut. 3. Copilul are nevoie de experiențe noi și de comunicare permanentă, ceea ce îi asigură dezvoltarea spirituală. 4. Copilul va fi stimulat să se joace, singur sau cu alți copii, ceea ce permite explorarea, imitația, construcția și creația. 5. Atunci când eforturile copilului sunt încununare de succes, el trebuie felicitat, apreciat. 6. Părinții trebuie să-i dea copilului responsabilități din ce în ce mai mari, deoarece simțul responsabilității se dezvoltă doar prin activități practice. 7. Fiecare copil este unic în felul lui, astfel că părinții trebuie să-și adapteze comportamentul la caracteristicile acestuia. 8. Atunci când nu suntem de acord cu comportamentul copilului, manifestarea dezaprobării trebuie să țină cont de temperament, vârsta și capacitatea de înțelegere a copilului. 9. Copilul nu trebuie amenințat cu pierderea dragostei sau cu abandonul; părinții pot respinge comportamentul copilului, dar nu-și pot respinge propriul copil. 10. Părinții nu trebuie să aștepte recunoștință, deoarece copilul nu și-a solicitat nașterea. 	<p>*Părinții doresc să se informeze asupra dezvoltării copilului lor, precum și în privința rolurilor educative pe care le au.</p> <p>*Există suficiente informații și competențe utile, care pot fi sistematizate, pentru a fi transmise părinților.</p> <p>*Implicarea părinților în educație contribuie la calitatea relațiilor interindividuale în comunitate.</p> <p>*Programul de discuții cu părinții amplifică rezultatele obținute în activitățile socioeducative organizate cu copiii.</p> <p>*Educația părinților favorizează emanciparea adultului și a copilului în interdependență și activează autonomia, îmbogățește personalitatea, încurajează maturitatea prin dezvoltarea responsabilităților sociale.</p> <p>*Părinții devin, în mod obligatoriu, parteneri atunci când copilul manifestă tulburări afective sau de altă natură, iar prevenirea situațiilor-problemă/riscurilor în educație și dezvoltare nu este decât recunoașterea importanței rolului pe care îl dețin părinții și a faptului că trebuie sprijiniți ca să-l îndeplinească</p>
---	--

- proces de durată unde tehnologii depind de stadiile ciclului vieții, iar ca abordare ea se referă la rolurile individuale și la interrelațiile prezente și viitoare; își centrează preocupările pe domeniile cognitiv și cel decizional și se ocupă, în principal, de sarcinile și faptele educative ale părinților.

- factori implicați: grădinița, școala, comunitatea care colaborând, se furnizează cele mai corecte și bune informații, experiențe posibile de a îmbunătăți educația părinților. Parteneriatele sunt necesare pentru a satisface trebuințele și interesele părinților ca mai apoi aceștia să-și educe copii cât mai corect (T. Gînju, L. Cotos) [3, p. 358].

*„Parenting”-ul/„stilul parental” educativ - construct de variații ale experiențelor parentale educative de a socializa și controla copiii în viața de familie, ansamblul comportamentelor și emoțiilor afective pe care părinții le au față de copiii lor, felul în care părintele abordează relația [ibidem, p. 8].

Din perspectiva dată E. Zubenschi conchide că stilurile parentale sunt definite în funcție de două elemente principale și anume:

- gradul de căldură emoțională (capacitatea părintelui de a fi apropiat afectiv de copil, de a fi atent la nevoile și emoțiile sale) și

- gradul de control exercitat asupra copilului (prin stabilirea și respectarea regulilor, setarea limitelor). Aceste două elemente determină cinci stiluri parentale principale: autoritar, permisiv, neimplicat, supraprotectiv și democratic [ibidem, p. 8]. În sensul dat autoarea generalizează că aceste stiluri parentale nu se întâlnesc în stare „pură”, dar stilul parental adoptat în educația copilului îi influențează sănătatea emoțională, mintală, dezvoltarea psihică cognitivă și social-afectivă, reflectată prin manifestarea anumitor tipuri de comportamente, atitudini și relații. Astfel, stilul parental se prefigurează, în opinia autoarei, ca o dimensiune socială, importantă de sănătate publică.

Din considerentul dat, am desprins că literatura de specialitate (E. Charles Schaefer, P. Malrieu, Y. Vandenplas, A. Băran-Pescaru, E. Stanciulescu etc.) vizează mai multe interpretări cu referire la tipologia stilurilor parentale [apud, 2, pp. 16-18]. Dar, prin prisma combinației criteriilor de control parental și suport parental se stabilesc patru modele de acțiune parentală (E. Stanciulescu, 2001):

*Modelul permisiv – nivelul scăzut de control, părintele identificându-se cu stările emoționale ale copilului. Adultul impune acestuia prea puține norme de conduită și responsabilități, iar modul în care copilul răspunde așteptărilor părinților este supus unui control slab. Părinții se străduiesc să înțeleagă și să răspundă nevoilor copilului. Există o confruntare în cazul unor probleme de comportament. Copiii sunt mai puțin asertivi și mai puțin competenți din punct de vedere cognitiv. Sunt adesea mai isteți însă mai puțin orientați spre achiziții. Manifestă o slabă responsabilitate socială.

*Modelul autoritar – nivel înalt de control și o slabă susținere a activității copilului. Acestuia i se impun principiile și regulile de conduită fără a i se permite încălcarea lor. Valorile promovate de părinții autoritari sunt tradiția, munca, ordinea, disciplina, autoritatea. Ei descurajează discuția și dezbaterile, își supraveghează îndeaproape copiii, aceștia din urmă prezintă o multitudine de probleme, demonstrând o slabă interiorizare a valorilor prosoziale și obținând rezultate slabe la teste cognitive.

* Modelul autorizat – îmbinarea controlului sistematic cu un înalt nivel al suportului parental. Părinții formulează reguli, controlează respectarea lor dar nu le impun, sunt deschiși comunicării cu copiii, exprimă rațiunile pentru care regula trebuie respectată și situațiile în care se aplică. Părinții „autorizați” sunt flexibili dar fermi. Studiile au arătat că acești părinți au copii maturi, orientați spre achiziții, responsabili, cu înalte rezultate la testele de evaluare a competențelor cognitive.

* Modelul autorizat și respingere/neglijare – nivel scăzut de control și de suport parental. Ei nu structurează, nu organizează, nu disciplinează, nu supraveghează conduita copilului. Copiii cu asemenea părinți manifestă comportamente antisociale, obțin scoruri joase la teste cognitive, sunt mai imaturi comparativ cu copiii ai căror părinți adoptă alte stiluri parentale și își resping părinții ca modele de rol [apud, 2, p. 19].

Modelele date, în literatura de specialitate sunt completate prin diverse elemente de noutate în descrierea stilurilor parentale, menționând avantajele și dezavantajele practicării unui stil sau a altuia, dar pentru noi a fost important să localizăm esența multitudinii acestora pentru părinți. Astfel, stabilind: cunoașterea stilurilor parentale de către părinți, au rol informativ și astfel, ei recunoscându-se într-o formă sau alta.

Din perspectiva dată am GENERALIZAT:

- Educația părinților, ca formă de profesionalizare parentală, se bazează pe transferul de cunoștințe și competențe dinspre specialiști către părinți, cu scopul permanentizării intervenției asupra copilului, în acord cu prescripțiile ideologiei drepturilor copilului printr-un set de măsuri educative și de sprijin care ajută părinții pe următoarele dimensiuni:

- înțelegerea propriilor nevoi (fizice, sociale, emoționale, psihologice);
- cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor lor;
- construiește punți de legătură între părinți și copii [4, p. 93].

- Competențele parentale se formează în procesul de educație parentală prin acțiuni de control asupra practicilor parentale, reprezintă o formă de promovare a drepturilor copilului în mediul domestic (idem, p. 95) și de control al respectării acestora prin forme de monitorizare și educație realizate de către instituții specializate [ibidem, p. 95].

- Procesul de pedagogizare a părinților este unul de durată, ale cărui metode și strategii depind de stadiile diferite ale ciclului vieții în scop de a sprijini părinții să-și dezvolte priceperile parentale și încrederea în propriile forțe și să-și îmbunătățească capacitățile acestora de a-i îngriji și sprijini pe proprii copii

- Programele de educație a părinților vizează acțiuni îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interacționare în familie

focalizate pe „parenting”-ul/„stilul parental” educativ - construct de variații ale experiențelor parentale educative de a socializa și controla copiii în viața de familie, ansamblul comportamentelor și emoțiilor afective pe care părinții le au față de copiii lor, felul în care părintele abordează relația.

● Stilul educativ parental constituie un factor al socializării copilului, avându-se în vedere caracterul bilateral al relației cu părinții. În sensul dat, un învățător trebuie să știe că elevii cei mai bine adaptați sunt cei ai căror părinți sunt capabili să stabilească un echilibru între așteptările înalte și respectul pentru autonomia acestuia, dublat de căldură și suport emoțional:

- ceea ce părinții oferă acestuia, precum și ceea ce copilul le oferă lor;
- orientarea atitudinilor, reprezentărilor copilului și a comportamentelor sale;
- construirea identității copilului;
- favorizează emergența sentimentului valorii personale (stima de sine) și al eficacității în procesul luării autonome a deciziilor.

● Stilul parental influențează dezvoltarea copilului, însă practicarea unui stil sau a altuia este determinată de maniera în care grupul familial reacționează și evoluează. În sensul dat, un învățător poate recomanda părinților idea de a adopta stiluri parentale diferite, contradictorii sau complementare.

Particularitățile parteneriatului școală-familie în scop de pedagogizare a părinților

Literatura de specialitate (E. Vrasmas, E. Stănciulescu, L. Cuznețov, R. Oțetea, V. Goraș-Postica, R. Bezedo etc.) menționează că parteneriatul școală-familie vizează promovarea relațiilor de colaborare și activităților comune care implică actorii instituției de învățământ (personal didactic, psihologul școlar, asistentul școlar), părinții și alți membri ai familiei copilului înrolat în mediul educațional școlar. Esența colaborării școală-familie se bazează pe importanța și rolul pe care îl are fiecare factor educațional în asigurarea educației:

● Familia - primul educator al copilului și continuă să influențeze învățarea și dezvoltarea lui în anii de școală, dar și mult timp după aceea.

● Școala are o responsabilitate importantă în a contribui la educația copilului și a asigura calitatea generațiilor viitoare. Familiile au încredere în școli și consideră că acestea oferă temelia educațională pentru viitorul copiilor lor. În același timp, școlile trebuie să recunoască rolul primar al familiei în educația copiilor pentru a implementa programe și activități care să îi ajute pe elevi să reușească.

Literatura de specialitate (E. Stănciulescu, M. Agabrian, V. Milea, A. Băran-Pescaru, L. Cuznețov, M. Bragiș, I. Gordon, E. Vrasmaș etc.) stabilește dimensiunile implicării reciproce a școlii și familiei în educația copilului: dimensiunea relației părinte-copil; dimensiunea relației familie-școală; dimensiunea relației profesor/învățător-părinte. În sensul relației de colaborare profesor/învățător-părinte se evidențiază o serie de valențe:

* condițiile unei comunicări eficiente:

- nivelul studiilor celor doi participanți: al cadrului didactic și al părinților;
- momentul ales pentru colaborare;
- dificultățile întâmpinate de copil în activitatea școlară;

* elementele specifice parteneriatului dintre cadrele didactice și părinții:

- atitudinea care îi caracterizează pe ambii parteneri educativi;
- percepțiile și reprezentările fiecăruia față de educația copilului;
- calitatea relației celor doi participanți în cadrul colaborării;
- caracteristicile unității de învățământ;
- caracteristicile familiei;

- modul de comunicare, cooperare și colaborare dintre parteneri;

*pașii parcurși de părinți în relația cu școala (M. Dragomir, 2000):

1) părintele „învață” – se informează asupra modului de conducere și organizare a procesului instructiv-educativ;

2) părintele ajută – sprijină școala în realizarea unor proiecte și activități;

3) părintele devine un suport al imaginii pozitive despre școală – înțelege importanța școlii în formarea copilului său și are o atitudine pozitivă față de școală;

4) părintele devine o sursă de informație complementară – furnizează dirigintelui sau învățătorului informații despre comportamentul copilului în familie, despre problemele afective și de sănătate ale acestuia;

5) părintele devine o sursă educațională – contribuie la educația propriului copil, îl ajută și îl sprijină în activitatea zilnică de acumulare de cunoștințe;

6) părintele ca profesor – oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor săi;

7) părintele – inițiator al schimbărilor din școală – are dreptul și chiar obligația să solicite adaptarea școlii la cerințele societății actuale, părintele poate să propună unele schimbări care să contribuie la dezvoltarea individuală sau colectivă a copilului [apud, 21];

*strategii de parteneriat școală–familie în procesul educațional [22, pp. 14-16]:

- implicarea părinților în activitatea școlii cu scopul eficientizării procesului educațional:

▪ existența în cadrul școlii a unor grupuri intersectoriale de intervenție din care fac parte reprezentanți ai școlii, familiei care activează în bază de proiecte operaționale de soluționare a problemelor identificate (înmatricularea copiilor, combaterea absenteismului și abandonului școlar, combaterea violenței și abuzului față de copii, activități ecologice, asistență persoanelor în etate etc.);

▪ implicarea părinților în calitate de persoană-resursă în procesul educațional (de exemplu, prelegeri cu un anumit subiect sau vizite la locul de muncă al părinților) și în activități extracurriculare (de exemplu, pregătirea evenimentelor, organizarea excursiilor, activităților pe interese etc.);

- comunicarea curentă cu membrii familiei despre activitatea și progresele elevilor:

▪ școala dispune de mijloace de comunicare (mass-media școlară, panoul informativ, sistemul de informare publică, sondaje, discuții etc.), prin intermediul cărora părinții își pot exprima opinia cu privire la toate aspectele de interes;

▪ administrația școlii informează personalul, elevii, părinții (sau tutorii / reprezentanții legali) asupra procedurii legale de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituției de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului;

▪ cadrele didactice au acces la telefon pentru a comunica cu părinții în timpul programului din cadrul școlii, precum și în afara orelor de școală;

▪ școala încurajează cadrele didactice să comunice cu părinții privind progresele copiilor de câteva ori în fiecare semestru;

▪ școala încurajează părinții să participe în activitatea școlii prin email, telefon. Școala trimite acasă scrisori despre progresele copiilor, ședințele din cadrul școlii, despre modalitățile de implicare a părinților în activitățile școlii, despre modalitățile de implicare a părinților ca voluntari în activitățile școlii;

▪ cadrele didactice prezintă părinților sau reprezentanților legali ai copiilor informația necesară despre progresul înregistrat, succesele și necesitățile de dezvoltare și sprijin ale elevilor pe parcursul învățării, respectând principiul confidențialității;

- modalități de susținere a progresului academic al elevilor:

▪ școala proiectează sarcini și activități care informează părinții despre lucrul pentru acasă al elevilor;

▪ părinții sunt invitați să consulte resursele bibliografice din biblioteca școlii;

▪ școala recomandă părinților materiale care îi vor ajuta să evalueze progresul copiilor lor, să-i ajute în soluționarea sarcinilor;

▪ școala informează/implică părinții sau tutorii în discuții și activități privind asigurarea unui mediu favorabil învățării și atingerii rezultatelor scontate de către elevi;

▪ școala prezintă părinților sau reprezentanților legali ai copiilor informația necesară despre progresul înregistrat, succesele și necesitățile de dezvoltare și sprijin ale elevilor pe parcursul învățării, respectând principiul confidențialității;

- școala propune părinților materiale care îi voi ajuta să evalueze progresul copiilor lor, să ajute copiii pentru rezolvarea sarcinilor,
- școala colaborează cu biblioteca din comunitate, la instruirea adulților;
- promovarea părinților în structurile decizionale ale școlii:
- În instituția de învățământ există o structură asociativă a părinților (consiliu sau altă formă), aleasă în mod democratic și auto-organizată (cu liderii aleși, întruniri regulate, planuri proprii de acțiune), care participă la luarea deciziilor cu privire la toate problemele ce vizează educația copiilor.
- Instituția de învățământ are un consiliu de administrație cu reprezentanți ai părinților, ai autorității administrației publice locale, ai elevilor din clasele liceale, care ia decizii și activează în baza unui plan coordonat orientat spre asigurarea educației de calitate pentru toți copiii.
- Administrația instituției de învățământ are elaborat un set de proceduri democratice de delegare, promovare a părinților în structurile decizionale ale școlii și le aplică consecvent.
- Structurile asociative ale părinților și elevilor (consiliile sau alte structuri), precum și instituțiile partenere din comunitate participă la elaborarea documentelor programatice (proiect de dezvoltare, plan de activitate etc.) ale școlii;
- implicarea părinților și elevilor în dezvoltarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat:
- școala susține acțiunile de voluntariat în colaborare cu cadrele didactice cu părinții și voluntarii din comunitate;
- școala oferă oportunități de voluntariat pentru părinți (inclusiv pentru familiile monoparentale);
- părinții sunt consultați privind modalitatea de implicarea în activitatea școlii etc.
- *forme și modalități de comunicare cu părinții în cadrul parteneriatului colaborativ cu școala (S. Țibu, D. Goia, L. Cuznețov, M. Braghiș, R. Oțetea, D. Carauș, V. Lungu, E. Bătrânu etc.):
- Forme de lucru cu părinții: ședințele lunare, consultații bilunare; corespondența cu părinții; adunări comune cu părinți și copii, adunările de părinți, manifestări culturale educative, lectoratele cu părinții, consultații, conferințe, traininguri, mese rotunde etc.
- Modalități de informare a părinților în legătură cu: documentele normative 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:
- Publicarea unei mape informative.
- Transmiterea unei scrisori de bun venit la început de an școlar.
- Organizarea în școală a unui Centru de resurse pentru părinți.
- Amenajarea în holul școlii a unui panou al părinților
- Realizarea unui siteu al școlii.
- Introducerea unui caiet de comunicări pentru părinți.
- Procedura de comunicare cu părinții – descrie și specifică 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.
- Consiliul Reprezentativ al Părinților [23].
- Chestionarea părinților.
- Utilizarea părinților ca persoane resursă pentru a împărtăși din experiența meseriei / muncii lor sub forma unor prezentări sau a unor discuții panel urmate de întrebări din partea copiilor; Vizite la locul de muncă al părinților.
- Aprecierea părinților.
- Comunicarea pe e-mail etc. În sensul dat, în RM prin actualul Ghid MECD (2019) se recomandă instrumente de comunicare socială a rezultatelor evaluării (cu părinți, familie,

reprezentanți legali ai copilului): note informative de tip scrisori, scurte mesajele scrise, e-mailuri, consilieri tete-a-tete, mentoring, coaching.

Iar cu referire la informarea părinților despre rezultatele școlare sursa recomandă că, trebuie adaptată la stilul de comunicare cu fiecare familie în parte. Învățătorii vor conveni cu reprezentanții legali ai copilului despre modul în care comunicarea va fi mai eficientă optând [24, pp. 16-18]:

◆ Consilierile tete-à-tete vor urmări facilitarea învățării elevului și stabilirea sarcinilor comune în interesul copilului. În cadrul acestor consilieri învățătorii vor respecta principiul confidențialității, vor discuta despre succesele și dificultățile copilului, vor asculta părinții despre modul în care copilul se încadrează în școlaritate. Comunicarea trebuie să fie însoțită de dovezi, fără a face comparații cu alți elevi. De obicei, se discută pe baza portofoliului performanțelor școlare al elevului, pe baza caietelor și a notițelor individuale ale învățătorului.

◆ Corespondența este o formă eficientă de comunicare cu părinții, mai ales în situațiile în care contactul direct cu părinții nu este posibil sau este mai dificil de realizat din anumite motive. Formele de corespondență pot fi variate, valorificând tot spectrul de tehnologii informaționale care le este accesibil părinților și cadrelor didactice.

Scrisorile către părinți pot informa despre rezultatele elevilor, pot oferi aprecieri asupra unor succese și recomandări de eficientizare în familie. Prin scrisori se așteaptă ameliorarea sau soluționarea unor situații dificile în parteneriat cu părinții. Se va asigura încurajarea părinților. Caracterul scrisorii trebuie să fie confidențial, iar volumul – rațional. Informația trebuie să fie operațională, să aprecieze comportamente concrete în raport de anumite achiziții intelectuale sau atitudinale. Scrisorile trebuie să fie transmise periodic, când apare necesitatea, se recomandă să nu fie mai rar decât o dată în lună. Scrisorile se întocmesc pe baza informației acumulate în procesul de învățare (exemplu model în Tabelul de mai jos).

Stimată familie _____,	Adresare potrivită
<p>Cu o deosebită plăcere vin să vă comunic că fiica dvs. _____ are succese frumoase la limba română, lucrând independent sau cu ghidare minimă pe parcursul lecțiilor, dând dovadă de acuratețe, corectitudine și creativitate în realizarea diverselor sarcini.</p> <p>Pentru a îmbunătăți exprimarea orală și a îmbogăți vocabularul, neam propus să vizităm mai des biblioteca. În acest sens, vă rugăm să ne fiți parteneri de lectură prin a discuta împreună lecturile efectuate, a solicita exprimarea verbală a emoțiilor și a sentimentelor trăite în timpul lecturii.</p>	Aprecieri ale succeselor
	Recomandare cu caracter partenerial
Cu încredere și mulțumiri, învățător _____.	Încurajare

Scrisorile de înștiințare pot fi trimise ori de câte ori este nevoie, folosind formulare tip. Trimițând prin copii sau expediind în format electronic, astfel de scrisori din două în două săptămâni sau o dată pe lună, vă asigurați că toate familiile sunt informate. O scrisoare de înștiințare poate include: anunțuri despre întruniri, evenimente, excursii; cereri de materiale cu care părinții ar putea ajuta la realizarea unui proiect; informații care țin de viața comunității; sugestii despre activitățile care trebuie să se desfășoare acasă; note de mulțumire pentru părinții care se oferă voluntari sau cereri pentru activitățile de voluntariat. Scrisorile de înștiințare trebuie să fie scurte și lizibile. Este mai eficient să trimiteți scrisori scurte în mod frecvent decât scrisori lungi la intervale mari.

Scurte mesaje scrise. Comunicarea dintre școală și familie poate fi facilitată și prin transmiterea în format electronic sau prin copil a unei scurte note (a unui mesaj) către părinți. Mesajele trebuie să fie scurte și clare și să descrie o realizare a copilului, o nouă deprindere sau un nou comportament. Pot să conțină mulțumiri adresate familiei pentru ceea ce a făcut pentru școală. Apreciind gestul învățătorului de a trimite astfel de mesaje, familia poate să se simtă încurajată și să trimită, la rândul său, mesaje învățătorului. Acest stil de comunicare poate fi deosebit de eficient în situația în care învățătorul lucrează cu copilul la un proiect anume care urmează a fi aprofundat acasă, cu părinții. Exemplu: Dragi părinți, Vă invităm să sărbătorim împreună ființa cea mai dragă - MAMA. Veniți să ne bucurăm împreună!

GENERALIZARE:

1. Parteneriatul școală-familie este un process pedagogic de colaborare în susținerea eforturilor școlii și ale familiei de formare a personalității elevului, asigurând eficiența integrării sociale a acestuia.

2. Parteneriatul școală-familie constituie angajamentul de colaborare și cooperare raportat la acțiunea de formare a personalității copilului, negociat în comun, axat pe prestarea unui ajutor pentru familie și pentru școală, de valorizare a unor contacte, oportunități și resurse culturale, morale, spirituale, economice etc.

LABORATOR:

(1) Managementul colaborării cu familia în clasa tradițională și cea incluzivă

Dimensiunile managementului educației parentale prin prisma parteneriatului școală-familie derivă din actualele documente normative educaționale, specifice sistemului și procesului de învățământ din RM:

*Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului (2013) [25]. În sensul dat Standardele se structurează pe 5 dimensiuni pentru sistemul educațional rezultat din conceptul „Școala prietenoasă copilului”:

1. Sănătate, siguranță, protecția.
2. Participare democratică.
3. Incluziune.
4. Eficiență educațională.
5. Sensibilitate la gen (pp. 5-6).

Fiecare din cele 5 dimensiuni se structurează pe 3 domenii:

1. Management. 2. Capacitate instituțională. 3. Curriculum/Proces educațional cu indicatori observabili pentru măsurare și evaluare. De exemplu, la standardul 2.2. „Instituția școlară comunică sistematic și implică familia și comunitatea în procesul decizional” domeniul:

► Management are indicatorul:

2.2.1. Administrația instituției de învățământ are elaborat un set de proceduri democratice de delegare, promovare a părinților în structurile decizionale ale școlii și le aplică consecvent.

► Capacitate instituțională are indicatorul:

2.2.8. Instituția de învățământ dispune de mijloace de comunicare (mass-media școlară, panoul informativ, sistemul de informare publică, sondaje, discuții etc.), prin intermediul cărora părinții își pot exprima opinia cu privire la toate aspectele de interes.

► Curriculum/Proces educațional are indicatorul:

2.2.12. Cadrele didactice încurajează părinții să se implice în calitate de persoană-resursă în procesul educațional și în activitățile extracurriculare.

Astfel, prin prisma standardelor se solicită instituției de învățământ declarații generale care acoperă întreaga educație a copilului și specifică calitatea învățământului.

*Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II (2016) [26] care stabilește modul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar din RM, elaborat în conformitate cu CE (2014) unde:

● La cap. III „Organele de conducere și personalul instituției”, secțiunea 1 „Conducerea instituției” (67) „În instituție funcționează organul consultativ” (f) „Consiliul părinților”; secțiunea 8 „Personalul didactic” (121) „Personalul didactic are următoarele obligații” (q) „să colaboreze cu familia elevilor”; secțiunea 11 „Dirigintele îndeplinesc următoarele atribuții” (j) „asigură conexiunea cu părinții elevilor, îi informează despre rezultatele obținute de elevi la învățătură, despre absențele nemotivate, alte forme de abatere de la prevederile regulamentului instituției”, (k) organizează ședințe cu părinții de cel puțin 4 ori pe durata anului școlar.

● La cap. V „Părinții/alți reprezentanți legali ai elevului” secțiunea 1 „Dispoziții generale”, punctele 211, 212; secțiunea 2 „Comitetul de părinți al clasei”, punctele 213-219; secțiunea 3 „Consiliul reprezentativ al părinților la nivel de instituție”, punctele 220-223.

*Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general (2016) [27]:

- stabilește cadrul de monitorizare și dezvoltare a comportamentelor pro-sociale la elevi în mediul școlar;
- este adresată cadrelor de conducere și cadrelor didactice în atribuția cărora intră proiectarea și desfășurarea activităților educative la nivelele copiilor;
- derivă din prevederile Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II (2016);
- vizează secțiunea 1 „informarea elevilor, părinților/reprezentanților legali despre procedura de evaluare, dezvoltare și monitorizare a comportamentului elevilor în mediul școlii”, (11) „prin metode accesibile”;
- vizează secțiunea 3 „dezvoltarea comportamentului pro-social”, (18) „colaborarea cu părinții în implementarea programului de formare a comportamentului pro-social prin:
 - (a) ședințe cu părinții elevilor;
 - (b) discuții individuale;
 - (c) orientarea părinților spre specialiști;
 - (d) invitarea părinților în asistarea la ore și activități extracurriculare;
 - (e) alte modalități”.

Astfel, prin prisma aspectelor normative din RM în direcția abordată se prefigurează:

Strategiile de implicare a părinților în educația copiilor presupun participarea acestora în activități realizate în clasă, în excursii, la bibliotecă etc. Modelele propuse de literatura de specialitate (A. Henderson, K. Mapp, 2002) evidențiază următoarele tipuri de programe pentru implicarea, în general, a părinților în parteneriatele cu școala [apud, 22, p. 35]:

1. programe de mentorat;
2. centre ale părinților;
3. membri ai familiei/comunității ca asistenți ai profesorilor;
4. programe de voluntariat;
5. vizite acasă;
6. programe de educație a părinților;
7. parteneriate școală–comunitatea de afaceri;
8. părinții și membrii comunității implicați în managementul școlii.

Strategiile de implicare a părinților în educația copiilor trebuie să aibă în vedere cultura comunității și abilitățile părinților de a contribui la educația propriilor copii (A. Henderson, K. Mapp, V. Johnson, D. Davies, 2007) [apud, 22, p. 36]:

*Cunoașterea familiilor copiilor pentru a-i invita să se implice prin eforturi reale active de a ajunge la ei, iar nivelul socio-economic și nivelul educațional al părinților să devină factori secundari în dorința lor de a participa la viața școlii.

*Cunoașterea comunității (identificarea liderilor comunității și părinților respectați în comunitate) care pot facilita conexiunile cu școala și de a oferi ajutor părinților.

*Formarea pentru cadrele didactice care pe lângă serviciile oferite părinților uneori sunt necesare programe de formare pentru personalul din școli, pentru a învăța cum să comunice cu părinții, iar părinții și liderii comunității îi pot ajuta pe profesori să integreze cultura comunității în procesul educațional.

*Utilizarea capitalului cultural al părinților (P. Van Velsor, G. Orozco, 2007) - înseamnă că personalul școlii învață nu doar de la părinți, ci și de la reprezentanți ai familiei extinse: mătuși/unchi, bunici sau vârstnici respectați în comunitate.

*Consilierea părinților (angajare, consiliere) – soluție în construirea parteneriatelor școală–familie și în acest mod, părinții devin parteneri activi și nu doar spectatori la procesul educațional și la ce se întâmplă în școală. În sensul dat consilierul școlar pentru părinți:

- oferă suport și încurajări celorlalți;
- comunică clar și deschis, ascultă activ și oferă feedback pozitiv;
- lucrează în echipă, dezvoltă rețele de support pentru a preveni situațiile de criză;

- dă dovadă de comportament etic; organizează în portofolii documentele specifice lucrului cu părinții; inspiră respect, încredere și înțelegere, are o atitudine pozitivă față de viață; încurajează manifestarea independenței și inițiativei părinților.

Toate aceste oferte abordate (C. Andrei, T. Ciolompea, I. Niculae, D. Stoica, M. Șerban, 2002) au la bază principiile construirii unei relații de colaborare școală-părinți: încrederea, respectul pentru părinți, comunicarea eficientă, confidențialitatea etc. [apud, 22, p. 37].

Metodologiile privind organizarea și desfășurarea activităților cu părinții, pentru pregătirea părinților și a viitorilor părinți, pentru stabilirea unor parteneriate eficiente între familie, școală și alte instituții au la bază specificul învățării la adulți. Dar pentru a obține rezultatul scontat și a contribui la creșterea calității, a eficienței, responsabilității fiecărui părinte, pentru a asigura succesul procesului dat la nivel de organizare și desfășurare a activităților de educație parentală, cadrul responsabil va lua în calcul o serie de particularități (G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, 1997) focalizate pe cel general de Malcolm Knowles: „Adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai puțin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor” [apud, 22, pp. 38-39]:

1. Experiența părinților este importantă și trebuie valorificată în procesul desfășurării instruirii;

2. Activitățile de instruire sunt centrate pe dezvoltarea abilităților necesare părinților;

3. Activitățile de instruire au un caracter interactiv și de colaborare;

4. Strategiile și tehnicile aplicate sunt semnificative/relevante pentru părinți;

5. Procesul de instruire este important de conceput și organizat astfel încât acesta să fie relevant din punctul de vedere al diversității stilurilor de învățare;

6. Informația și cunoștințele noi sunt consolidate prin exersarea lor în activitățile practice;

7. Instaurarea unui climat psihologic de respect reciproc atât între participanți, cât și între formator și fiecare participant;

8. Rolul formatorului este cel de a facilita învățarea și nu de a o impune.

Pentru o sesiune de activități cu părinții în direcția abordată este importantă și modalitatea de anunțare în scop de percepere de către părinți a beneficiilor directe ale activităților - vor învăța cum să își rezolve dificultățile pe care le au în gestiunea anumitor comportamente ale copiilor; vor învăța să optimizeze dezvoltarea cognitivă, socială sau emoțională a copilului; vor primi răspuns la propriile întrebări și temeri despre cum să își educe copiii, cum să reacționeze ca părinte în unele situații sau cum să îi ofere copilului un mediu cât mai sănătos, în care să se dezvolte [ibidem, p. 42].

Într-un program de instruire a părinților se promovează combinarea formelor, metodelor tradiționale cu cele constructiviste care eficientizează procesul de instruire și asigură succesul de lucru cu părinții: seminare, ședințe, mese rotunde, discuții, dezbateri, traininguri, master class-uri, workshopuri, simulări și jocuri de rol, ateliere de lucru în grup, consiliere individuală, forumuri pe internet etc. Modalitatea dată se va proiecta și realiza, pornind de la identificarea și analiza nevoilor de formare:

▪ Identificarea problemei, fiind legată de un cadru social, politic, economic și instituțional, prin întrebări:

- Ce voi face? vizează obiectivele de instruire, ce trebuie fixate și realizate (ce va ști să facă participantul procesului de instruire după realizarea cursului);

- Cu ce voi face? vizează resursele de care dispune sau trebuie să dispună formatorul (resurse umane, materiale de lucru, timp);

- Cum voi face? vizează stabilirea metodelor pentru atingerea scopurilor;

- Cum voi ști dacă ce trebuia făcut a fost făcut? vizează metodologia evaluării eficienței activității desfășurate.

La această etapă de formare se abordează organizarea activității (Planul activității): elaborarea materialelor necesare formării (suport de proiect); elaborarea agendei atelierului de instruire (timpul alocat, subiectele, metoda/le folosită/te; materialele necesare, persoana ce va prezenta subiectul. În sensul dat, planul activității poate fi realizat în formă tabelară (model

exemplu în Tabelul de mai jos) [apud, 22, p. 39]. De asemenea, în această etapă de formare se va pune accent pe pregătirea sălii: numărul de participanți; subiectul/tema cursului ce presupune un anumit aranjament; mărimea sălii; posibilitatea ca participanții să se vadă, să interacționeze; comoditatea participanților; barierele fizice ce pot fi înlăturate.

Timpul alocat	Subiectul/ tema	Descrierea	Metoda	Materiale necesare	Nota de realizare

▪ Recomandarea unei soluții pentru soluționarea problemei vizează desfășurarea activității de instruire a părinților focalizată pe: stabilirea unui climat pozitiv cu participanții, prezentarea cursului de formare, sarcinile participanților spre finalul cursului de formare, îndrumarea participanților în vederea atingerii sarcinilor stabilite, evaluarea rezultatelor obținute (detalii în Tabelul de mai jos) [apud, 22, pp. 39-40]:

Stabilirea unui climat pozitiv cu participanții:					
<ul style="list-style-type: none"> → prezentarea formatorului și a participanților; → implicarea participanților în mici discuții; → provocarea interesului participanților; → manifestarea încrederii față de abilitățile și cunoștințele participanților. 					
Prezentarea cursului de formare:					
<ul style="list-style-type: none"> → stabilirea obiectivelor și modalităților de evaluare a stagiului de formare; → explicarea importanței atingerii obiectivelor; → precizarea noilor termeni. 					
Sarcinile participanților spre finalul cursului de formare:					
<ul style="list-style-type: none"> → prezentarea generală a modalităților de îndeplinire și atingere a sarcinii; → scoaterea în evidență a punctelor importante ale atingerii sarcinii; → oferirea explicațiilor la întrebările participanților; → reluarea principalelor etape de realizare a obiectivelor. 					
Îndrumarea participanților în vederea atingerii sarcinilor stabilite:					
<ul style="list-style-type: none"> → realizarea sarcinilor de către participanți; → asigurarea securității operațiilor și siguranța echipamentului utilizat; → îndrumarea participanților (dacă e necesar); → încurajarea participanților (feedback) 					
Evaluarea rezultatelor obținute:					
<ul style="list-style-type: none"> → informarea participanților despre rezultatele obținute; → adoptarea unei atitudini pozitive și încurajatoare. 					

Desfășurarea activității de instruire a părinților vizează:

♦ organizarea sesiunii de formare, o dată în lună, cu păstrarea zilei și orei de întâlnire pentru ca părinții să aibă posibilitatea de a-și organiza activitățile lor, cu dura aproximativ 90 de minute și structură bine stabilită:

Încălzirea (10-15 min.) e un mijloc de a prezenta tema, forma sau materialul activității pe o cale fizică și/sau verbală. Încălzirea pregătește participanții pentru activitate, îi înviorează sau relaxează și le oferă unele clarificări. Încălzirea nu trebuie să fie în mod obligatoriu fizică.

Partea de bază (60 min.) solicită mai multă concentrare și implicare din partea părinților. Partea de bază asigură însușirea sensului activității.

Evaluarea (10-15 min.) de regulă reprezintă partea finală a părții de bază, cu scopul de a trece în revistă ce a fost făcut înainte. Evaluarea poate presupune adresarea întrebărilor de tipul: „V-a plăcut activitatea? Ce v-a plăcut mai mult în timpul activității?” etc. sau în unele cazuri demonstrarea obiectului pregătit sau creat de către copii împreună cu părinții lor în partea de bază.

Încheierea (10 min.) e finalizarea clară a activității, astfel încât participanții să înțeleagă că aceasta a luat sfârșit. În încheiere, facilitatorul mulțumește părinților pentru participare și anunță data și ora când va fi organizată următoarea activitate.

◆ metode aplicate în organizarea activităților de grup cu părinții: discuția sau debriefing-ul, exercițiul, siteza de idei. În sensul dat, debriefingul reprezintă următoarele aspecte (interogare): acțiunile care s-au întreprins în timpul exercițiului; emoțiile implicate; dinamica grupului; legătura cu viața reală;

◆ secvența logică care urmează itinerarul: - Ce s-a întâmplat în timpul activității și cum s-au simțit? - Ce au învățat despre ei înșiși? - Ce au învățat despre aspectele abordate prin această activitate? - Cum pot să continue și să folosească ce au învățat? - Debriefing-ul/discuția este o parte centrală și foarte importantă a activității și necesită timp. - Nu este o evaluare a activității. - Își pierde sensul dacă nu este suficient sau este prea mult. - Nu are scopul doar de a confirma obiectivele formatorului sau pentru a face legătura cu alte sesiuni. - Trebuie planificat, însă poate fi flexibil. - Nu trebuie să ne fie frică de discuție – aceasta este un moment în care oamenii reflectează asupra a ceea ce s-a întâmplat și ceea ce ei au învățat, în felul lor.

De asemenea, pe parcursul desfășurării activității de instruire a părinților are loc: monitorizarea, motivarea părinților, depășirea situațiilor problem, nevoile de instruire ale părinților (detalii mai jos) [22, p. 42]:

Monitorizarea pe parcursul cursului se poate realiza cu ajutorul unor fișe individuale de lucru pe care părinții le completează la fiecare activitate, răspunzând la un set de întrebări, cu ajutorul temelor pentru acasă, a discuțiilor și întrebărilor, prin rezolvarea de exerciții, inclusiv pe baza unor studii de caz.

Această componentă de documentare a progresului înregistrat la fiecare activitate de lucru, simultan cu consemnarea feedbackului din partea participanților, este cea care permite adaptarea din mers a suportului de curs la nevoile participanților dar și învățarea continuă și îmbunătățirea sesiunilor de informare.

Motivarea părinților solicită încurajarea comportamentului părinților de implicare în cursul de instruire pentru a percepe beneficiile acestor întâlniri și să se simtă confortabil emoțional la aceste întâlniri.

Motivele temerilor și ale îngrijorărilor părinților:

- fiind o activitate nouă, părinții nu au experiența unor întâlniri unde învață cum să fie părinți și ar putea să respingă ideea, deoarece nu își dau seama cum i-ar putea ajuta întâlnirile;
- unii părinți au avut experiențe negative cu școala și asociază acest program cu respectivele experiențe;
- unii părinți se pot simți jenați sau rușinați să vorbească despre dificultățile lor, gândindu-se că un părinte trebuie să știe întotdeauna ce să facă și să fie „perfect”;
- unii părinți pot avea convingerea că „nimeni nu îmi poate spune cum să îmi cresc copilul”, „nu am nevoie de sfaturi”.

Depășirea situațiilor de îngrijorare/temeri:

- prezentarea cursului față-n față;
- prezentarea beneficiilor pe care le-ar putea transmite părinții ce au participat deja la întâlniri;
- pentru unii părinți va fi suficientă doar lectura unor materiale informative;
- aceste sesiuni nu sunt pentru toți părinții (unii au nevoie de programe specializate).

Nevoi de instruire ale părinților:

- disciplinarea și metode de gestionare/modificare a comportamentelor problematice;
- elemente de psihologia dezvoltării;
- abilități sociale și emoționale ale copiilor: managementul furiei sau a altor emoții negative intense.

▪ Evaluarea soluției propuse caracterizează etapa finală a activităților abordate în scop de revizuire a formării prin colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor obținute cu instrumente de evaluare, scopul fiind analiza rezultatelor formării – chestionarul. În sensul dat chestionarul reprezintă o listă de întrebări ce se referă la obiectivele urmărite. Întrebările sunt expuse într-o anumită ordine, pentru a obține răspunsuri la aceeași problemă, de la un număr cât mai mare de respondenți. Din perspectiva dată acest process evaluative contribuie la îmbunătățirea formării sau planificarea acțiunilor ulterioare pentru consolidarea competențelor specialiștilor, presupunând: măsurare (prin instrumente de măsurare); interpretare și apreciere a rezultatelor (după criterii); luarea deciziei (prin judecata expertă).

În faza dată, se propun părinților teme pentru acasă (cum ar fi analiza funcțională a unui comportament, observarea comportamentelor funcționale ale copilului în diverse contexte, întocmirea grilei de observare a abilităților emoționale ale copiilor, întocmirea unei liste de sugestii pentru petrecerea timpului liber cu copilul etc.). Iar la finalul de program/curs se oferă părinților certificate, diplome unde pe verso sunt scrise abilitățile pe care le-a dezvoltat sau un angajament.

CONCLUZII:

Studiile de specialitate (C. Jordan, E. Orozco, A. Averett, 2001) menționează că educația parentală prin implementarea programelor de pedagogizare a părinților:

1. contribuie la creșterea și motivarea prezenței elevilor în școală, a performanței școlare, a relației familie-școală; sprijinului din partea comunității de care școala are nevoie [apud, 22, p. 34];

2. oferă părinților suportul necesar pentru a acoperi spațiile culturale între școală, familie și comunitate;

3. oferă părinților posibilități de discuții și împărtășire a propriilor valori, credințe, percepții, modalități de depășire a barierelor, de afirmare și autorealizare care constituie cadrul pentru cunoaștere reciprocă, reducerea nesiguranței în fața „necunoscutului”, experimentarea „diferitului” ca oportunitate de învățare, manifestarea toleranței și exersarea unor modalități de acțiune comună;

4. presupune respect reciproc, informare, mijloace pentru deprinderea diferitelor obiceiuri sănătoase, cooperarea părților implicate, ea fiind totodată și un drept al omului și o obligație a societății;

5. implică, obligatoriu, cunoașterea și aplicarea continuă a tehnicilor de comunicare, ca element fundamental.

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: 90 minute

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/scriș/desinat 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 minute³⁷

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 întârziati 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 festivitatea 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/>)

Bibliografie:

1. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022” (publicată: 07.10.2016 în Monitorul Oficial Nr. 347-352, art Nr: 1198) Chișinău: MECC, 2016. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>
2. Orîndaș, L., Educația parentală în contextul promovării parteneriatului școală–familie. Ghid metodologic. Chișinău: MECC, IȘE, 2018. ISBN 978-9975-48-143-4. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1553681629_orindas.pdf
3. Gînju, T., Cotos, L., Pedagogizarea părinților – abordare modernă. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/358-360_0.pdf
4. Cojocaru, D., Parentalitatea – construcție socială. În materialele conferinței internaționale „Logos Universitate mentalitate Educație Noutate” vol I, Iași: Ed. Lumen, 2011. Disponibil: https://books.google.md/books?id=D_2_JueLWeUC&pg=PT93&lpg=PT93&dq=defini%C8%9Bia+de+pedagogizare+a+p%C4%83rin%C8%9Bilor&source=bl&ots=OK3FBGBxEE&sig=ACfU3U2i3XKjRILJ_OUF6rofiioeshZG14Q&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwjem5qn077mAhUUQUEAHeB4DawQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=defini%C8%9Bia%20de%20pedagogizare%20a%20p%C4%83rin%C8%9Bilor&f=false
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Chișinău: Parlamentul RM. COD Nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
6. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. Page. Bune practici în educația parentală, instrumente pentru specialiști. Erasmus+. Disponibil: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/131058/1/Compendium%20ROU.pdf>
8. Cojocaru, Ș., Cojocaru, D., Educația parentală în România. București-Buzău: Ed. Alpha MDN, 2011 ISBN 978-973-139-204-2 <https://www.unicef.org/romania/media/816/file/Educa%C8%9Bie%20parental%C4%83%20C3%AE%20Rom%C3%A2nia.pdf>
9. Vrânceanu M., Zotea N., Curriculum de educație parentală și metodologia de organizare și realizare a programelor de educație parentală. Chișinău: CNETIF, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculummetodologie_educatie_parentala.pdf
10. Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei COVID-19? Ghid pentru părinte. Chișinău: MEC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_pentru_parinti_-_editat.pdf
11. Fișa de însoțire a ghidului pentru părinți cu informații specific privind organizarea procesului educațional din școală. Chișinău: MEC. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/relansarea-procesului-educational-2020-2021>
12. Lista specialiștilor psihologi/ psihopedagogi la nivel național și de municipiu/raion care oferă prim ajutor psihologic și prestează asistență psihologică/psihopedagogică copiilor/elevilor, părinților și cadrelor

- didactice pe perioada suspendării procesului educațional. Chișinău: MEC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/hotarare_cnesp_nr.60-redactat-ro.pdf
13. Resurse informaționale despre COVID-19 și asistență psihologică pe perioada suspendării procesului educațional la nivel național și de municipiu/raion în sistemul de învățământ. Chișinău: MEC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/resurse_govid-19_ap.pdf
14. Ghid de lucru cu părinții. Metode de lucru pentru activitățile parentale în cadrul proiectului „zefiR. Împreună pentru puterea de acțiune”. Programul de cooperare Elvețiano-Român. București: ONG Salvați Copiii, 2016. Disponibil: https://tdh.ro/sites/default/files/2020-08/ghid_de_lucru_cu_parintii_final_25.07.2016.pdf
15. Zubenschi, E., Competența parentală și stilul de educație. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/798/Zubenschi_Competenta_parentala_si_stilul_de_educatie.pdf?sequence=1&isAllowed=y
16. Codul familiei. Nr. 1316 din 26.10.2000. Parlamentul Republicii Moldova. Chișinău: Publicat: 26.04.2001 în Monitorul Oficial Nr. 47-48 art Nr : 210. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/286119/>
17. Stănciulescu, E., Sociologia educației familiale Volumul II Familie și educație în societatea românească. O istorie critică a intervenționismului utopic. Iași: Ed. Polirom, ISBN : 973-683-147-7 CIP : 316:37.018.11(498). Disponibil: <https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2010/11/sociologia-educatiei-fam-2.pdf>
18. Bezedă, R., Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate, În: Didactica Pro..., Nr.5-6(57-58) anul 2009. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Parteneriatul%20scoala_familie_0.pdf
19. Voinea, M., Psihosociologia familiei, București: Editura Universitatea, 1996. ISBN: 973-575-084-8
20. Cuznețov, L., Filosofia practică a familiei. Chișinău: Tip. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/25/Cuznetov%2c%20Larisa%20-%20Filosofia%20practica%20a%20familiei%2015%2008%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
21. Relația școală-familie în contextul actual. În „Tribuna învățământului”, 2016. Disponibil: <http://tribunainvatamantului.ro/relatia-scoala-familie-in-contextul-actual/>
22. Andrieș, V., Cara, A., Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate în procesul educațional. Ghid metodologic. Chișinău: MEC, IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-154-0. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf
23. Braghiș, M., Parteneriatul școală-familiecomunitate: o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. În Didactica Pro..., nr.6 (118) Decembrie 2019. CZU 37.018.1 | doi.org/10.5281/zenodo.3583334. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/42-46_21.pdf
24. Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău: MECC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
25. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Anexă 1 la Ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie 2013. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf
26. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II, Anexă la Ordinul ME nr. 235 din 25.03.2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf
27. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general. Aprobată la ordinul ME al RM nr. 1090 din 29.12.16. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf
28. Suport de curs. Program de educație parentală. Chișinău: Kanton Zürich, Terre des Hommes, 2017. Disponibil: https://suntparinte.md/wp-content/uploads/2017/01/programul_de_edu_parentala_8234388.pdf
29. Andrieș, V., Orîndaș, L., Modele și proiecte pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău: MECC, IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-164-9. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1580198415_modele_si_proiecte_pedagogice_privind_dezvoltarea_parteneriatului_scoalafamiliecomunitate.pdf

30. Saranciuc-Gordea, L., Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional: (clasele 1-4). Supliment la suporturile de curs. Chișinău: C.E.-P. UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-557-1. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

STUDIUL INDIVIDUAL (SI)

SI – 1

1.	Abordări conceptuale: Consiliere școlară	26	<ul style="list-style-type: none"> Rolurile și responsabilitățile învățătorului – consilier școlar. Tehnologia procesului de CȘ: metode și tehnici.
----	---	----	---

Sarcini:

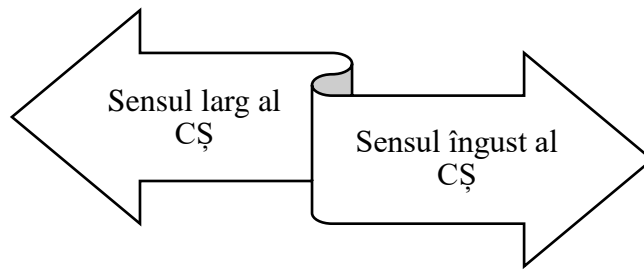
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Generalizați despre rolurile și responsabilitățile învățătorului – consilier școlar prin accesarea *Standardelor de competență profesională (2018)*, disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

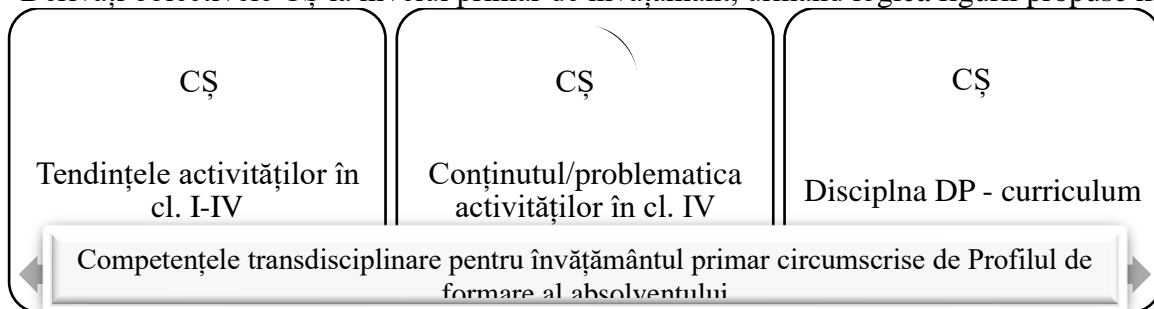
raportate la Idealului educațional („formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru anagajarea pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în cobtextul valorilor naționale și universale asumate”) [5, p. 12], completând spațiile figurii de mai jos:

<i>A. Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”</i>
Indicatorii:
<i>B. Domeniul de competență 3. „Procesul educațional”, standardul „Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate”</i>
Indicatorii:
<i>C. Domeniul de competență 5. „Parteneriate educaționale”, standardul „ Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate” indicatorii</i>
Indicatorii:

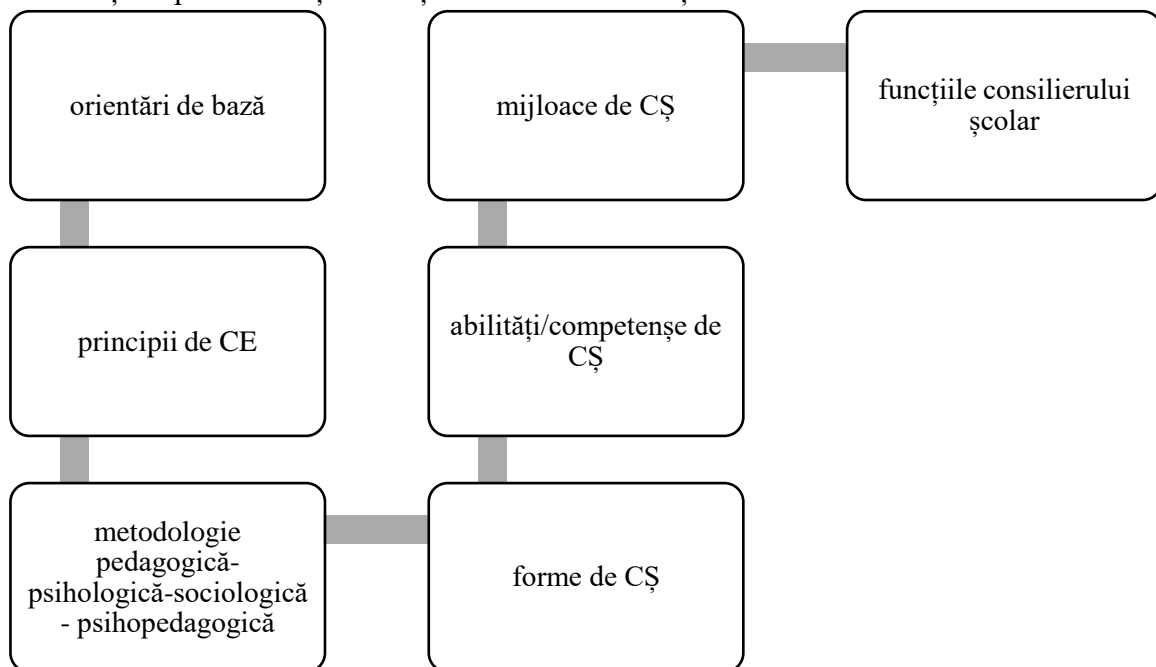
- Desprindeți, din considerentul prevederilor abordate, misiunea școlii primare raportată la misiunea învățământului primar.
- Comparați produsul elaborat personalizat cu răspunsul stipulat în CE al RM (2014), Art.26, disponibil:<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
- Argumentați despre condiționarea *diversificării rolurilor profesionale ale învățătorului* cu intensificarea accentului pus pe procedeele de (inter)relaționare, comunicare și (inter)influențare, care se referă atât la relația dintre agenții educaționali (cadrele didactice) implicați în procesul didactic cât și la relația dintre aceștea și părinții ca **proces de consiliere școlară** (CȘ în continuare) în vederea atingerii finalităților la nivelul învățământului primar.
- Descrieți sensurile științifice ale CȘ prin prisma valențelor formative-dezvoltative ale CE, completând spațiile figurii de mai jos:



- Desprindeți accentul pus de procesul de CŞ ca proces formativ, centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața socială și profesională.
- Comparați structurile de legătură formativă a finalităților CE cu CŞ la nivel de obiective, dimensiuni, standard de calitate în instituțiile de învățământ primar.
- Derivați obiectivele CŞ la nivelul primar de învățământ, urmând logica figurii propuse mai jos:



- Conchideți, în baza figurii accesate mai sus, despre bagajul de competențe de care rebuie să dispună învățătorul în sensul disciplinei școlare DP care oferă spațiul formal de CŞ.
- Desprindeți, prin abordare științifică, particularitățile CŞ
- Exprimați, prin prisma hărții cognitive de mai jos, modele de CŞ accesibile cadrului didactic și rolurile și responsabilitățile învățătorului – consilier școlar:

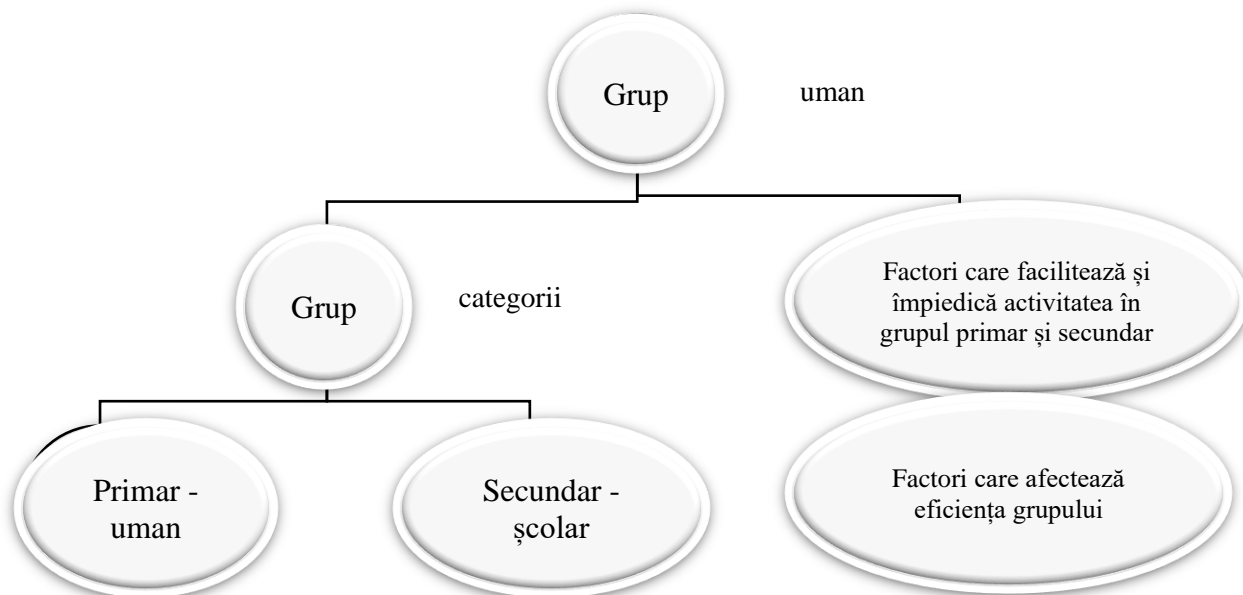


SI – 2

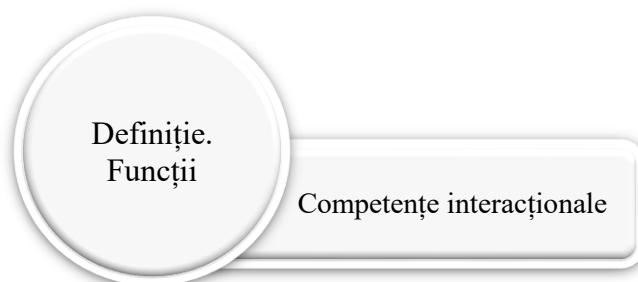
2.	Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev	20	• Interacțiunea învățătorului cu diferite tipuri de elevi. Stereotipizarea clasei de elevi de către învățător
----	---	----	---

Sarcini:

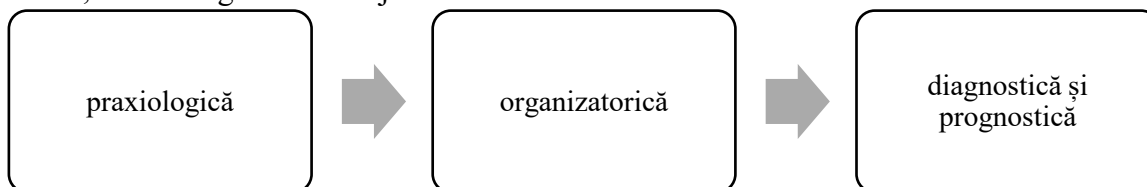
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Definiți conceptul de clasă școlară în baza sintagmenelor propuse mai jos:



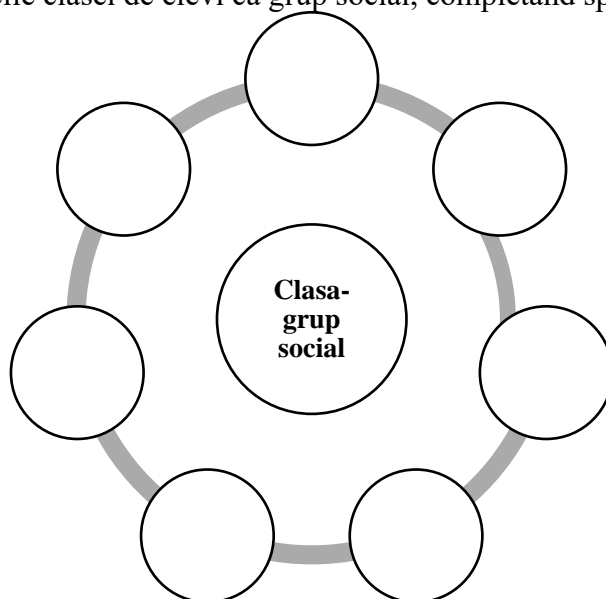
- Dezvoltați tipologia grupului, pornind de la psihogrup până la grupul primar și cel secundar.
- Desprindeți în baza tipologiei abordate, drumul considerațiilor despre grupul clasă ca grup primar durabil.
- Inventariați particularitățile clasei de elevi ca grup socio-educational după figura de mai jos:



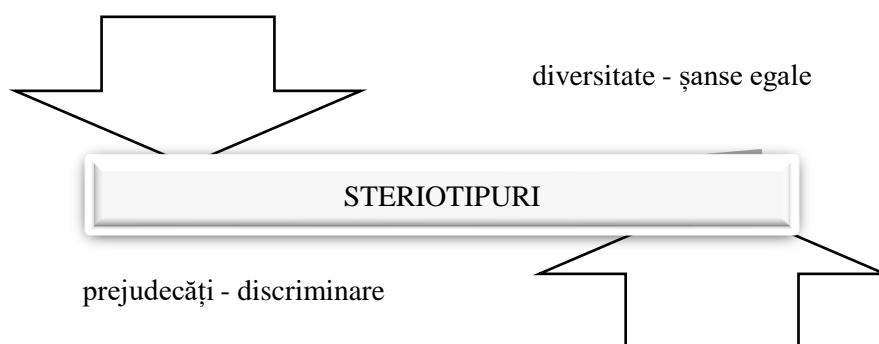
- Deduceți caracteristicile psihopedagogice ale grupului școlar: mărimea, compoziția, structura, interesele și obiectivele comune, sistemul de relații sociale și interpersonale, sistemul de norme în clasă, coeziunea clasei, sintalitatea, caracterul social și civic (democratic) al vieții și activității în grupul școlar.
- Inventariați sintalitatea grupului școlar prin prisma caracteristicii psihopedagogice la nivelul dualității: coeziune – caracter social, civic al vieții și activității în grupul școlar.
- Detectați în baza categoriilor de grup educative valoarea triplă de cunoaștere a clasei ca grup social, în baza figurii de mai jos:



- Stabiliți obiectivele de cunoaștere a clasei de elevi ca grup social.
- Argumentați de ce este necesară cunoașterea elevilor.
- Estimați metodele de cunoaștere a clasei ca grup socio-educational.
- Interpretați personalizat noțiunea „clasă de elevi” prin prisma sintagmei conceptuale „colectiv de elevi”.
- Dezvoltați caracteristicile clasei de elevi ca grup social, completând spațiile figurii de mai jos:



- Categorișiți etapele de bază în devenirea colectivului de elevi.
- Inventariați caracteristicile climatului educațional.
- Argumentați impactul relațiilor învățător-elevi asupra climatului clasei.
- Descrieți interacțiunile sociale din interiorul clasei și etapele constituirii colectivului de elevi.
- Atribuiți metodele de cunoaștere și autocunoaștere a colectivului de elevi și metodele de cunoaștere a sintalității colectivului de elevi.
- Definiți conceptul de stereotip în contextul clasei de elevi la nivelul diferențierii sintagmelor propuse mai jos:



- Argumentați de ce model se va ghida cadrul didactic în vederea formării colectivului de elevi, prin strategii de studiere a sintalității clasei.
- Descrieți un palier al modelului abordat de învățător în vederea formării colectivului de elevi, prin strategii de studiere a sintalității clasei.
- Explicați cum la nivel național se face identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și a cerințelor lui speciale de educație.
- Prezentați algoritmul măsurilor întreprinse în cazul constatării problemelor în dezvoltare.
- Interpretați, în baza figurii de mai jos, modalitatea de identificare a problemelor în dezvoltarea copilului și cerințelor lui speciale de educație în RM:

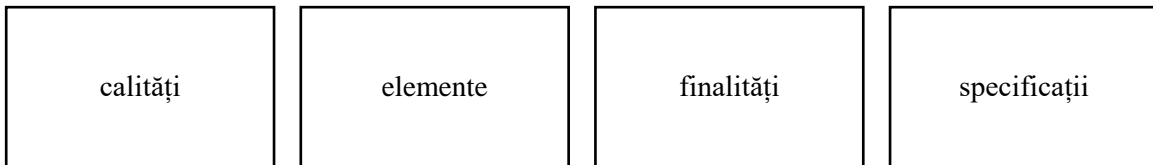


SI – 3

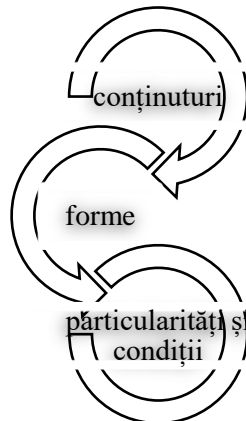
3.	Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă	23	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivile managementului clasei. Cauzele comportamentului perturbator la elevi. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi
----	---	----	---

Sarcini:

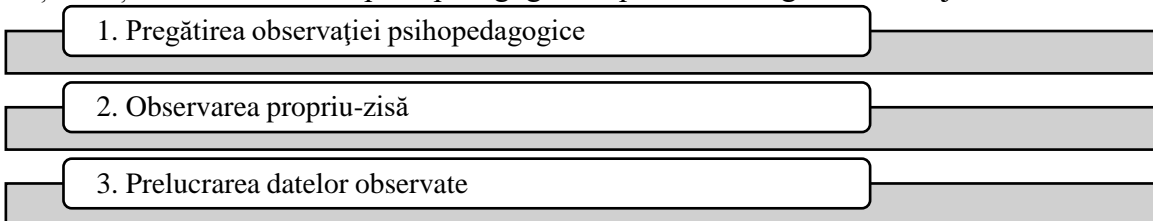
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Ilustrați specificul analizei situaționale a comportamentelor elevilor la nivelul cadrului de cunoaștere calificată a personalității, propus mai jos:



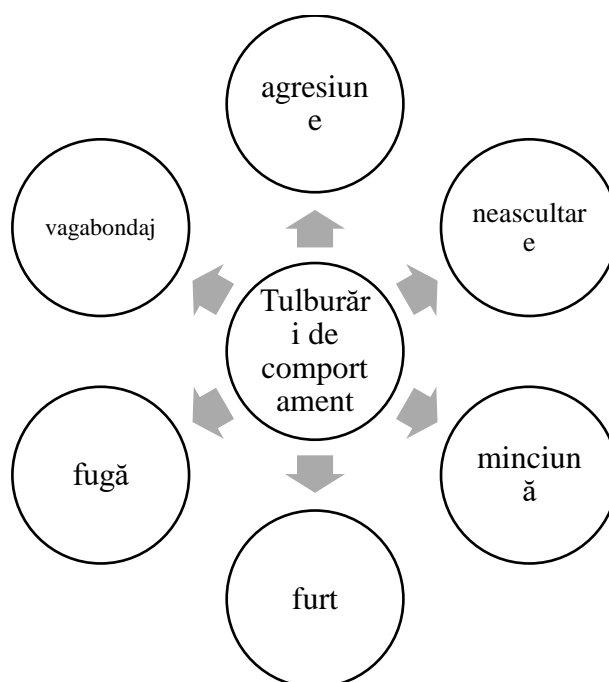
- Definiți în cuvinte proprii observarea ca metoda de cercetare psihopedagogică
- Descrieți observarea ca metoda generală în vederea analizei comportamentului elevului la nivelul următoarelor aspecte:



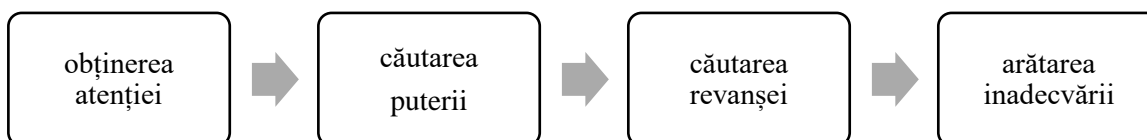
- Eșalonați fazele observării psihopedagogice după indicile figurii de mai jos:



- Explicați cum altfel se numește analiza funcțională a comportamentului elevului.
- Deduceți despre tulburările de comportament la elevi în contextual analizei funcționale a comportamentului.
- Interpretați accepțiunea „tulburări de comportament la elevi” prin prisma sintagmelor propuse mai jos:



▪Asociați comportamentele nepotrivite la elevi cu cele 4 obiective greșite de comportament:



- Identificați obiectivele educării copilului în spiritul respectării disciplinei.
- Dezvoltați elementele unui sistem de disciplinare.
- Clarificați aspectele de rezolvare a problemelor disciplinare, completând spațiile organizatoului tabelar de mai jos:

Implicarea cadrului didactic în situația elevului	
Capacitatea cadrului didactic de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat	
Directionarea elevului către autoevaluarea comportamentului	
Ajutorul acordat elevului pentru planificarea schimbării comportamentului	
Obținerea angajamentului de respectare a planului de schimbare a comportamentului	
Refuzul cadrului didactic de a accepta scuze pentru eșecul planului de remediere a comportamentului.	
Ne pedepsirea elevului pentru întreruperea planului	
Problematizarea de grup prin intermediul discuțiilor	
Aprecierea simțului de răspundere	
Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat	
Ignorarea	
Admonestarea verbală blândă	
Asezarea diferențiată a elevilor în clasă	
Tehnica „Timpului datorat”	
Eliminarea	
Angajamentul scris	
Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei	

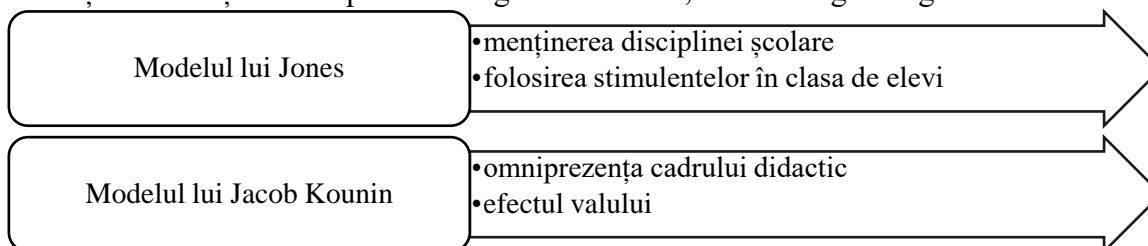
- Enumerati principiile de stabilire și respectare a regulilor clasei.
- Argumentați de ce este util să respectăm aceste principii în stabilirea regulilor clasei?
- Localizați rolurile manageriale ale cadrului didactic în stabilirea și respectarea regulilor clasei

▪ Inventariați sistemul de reguli, norme și proceduri care reglementează desfășurarea activității educaționale în managementul climatului educațional bazat pe sistemul de relații:



▪ Deduceți criteriile de stabilire a regulilor în clasă, responsabilitățile și drepturile cadrului didactic pentru ca elevii să le cunoască, pornind de la figura de mai sus lucrată.

▪ Listați modalitățile de respectare a regulilor în clasă, urmând logica organizatorului de mai jos:



▪ Interpretați personalizat accepțiunea de pedeapsă ca metodă de disciplinare

▪ Clarificați categoriile pedepsei ca metodă de management comportamental, completând spațiile organizatorului de mai jos:

Pedeapsa „pozitivă” (pedeapsă)	
Pedeapsa „negativă” (penalizare)	

▪ Aduceți argumente în favoarea și defavoarea pedepsei ca metodă de disciplinare.

▪ Propuneți exemple de comportament care poate avea simultan mai multe funcții, completând spațiile organizatorului de mai jos:

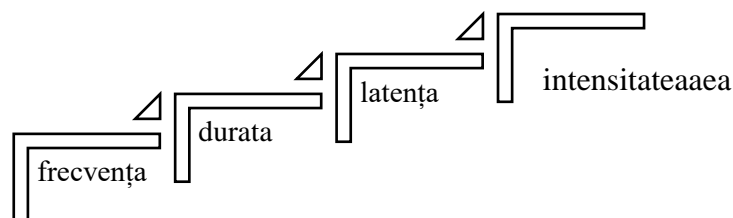
Funcții ale comportamentelor	Exemple
Funcția de a obține ceva:	
Funcția de a evita ceva sau de a scăpa din ceva:	
Funcția de a obține și de a evita simultan	
Funcția de a comunica ceva	

▪ Argumentați de ce este importantă observarea comportamentului?

▪ Enumerați condițiile de sporire a gradului de acuratețe al observării.

▪ Desprindeți aspectele de care trebuie să țină cont cadrul didactic în procesul de observare.

▪ Estimați dimensiunile culegerii datelor despre natura comportamentului, urmând logica figurii de mai jos :



▪ Răspundeți la următoarele întrebări :

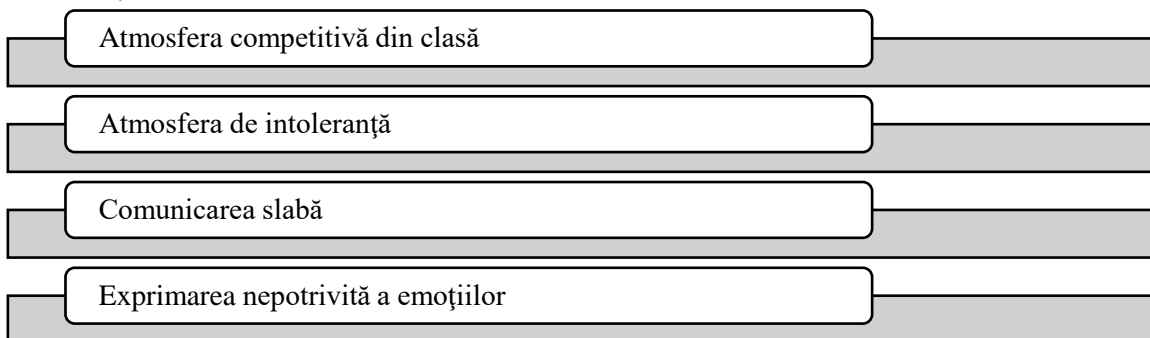
- Ce înseamnă comportament problematic în clasă ?
 - Ce facem când apar comportamentele problematice în clasă?
 - Ce gândim de obicei și cum reacționăm la comportamentele problematice ale copiilor ?
 - De ce apar și se mențin comportamentele problematice?
- Dezvoltați metodele de analiză a comportamentului și identificarea cauzelor acestuia.

SI – 4

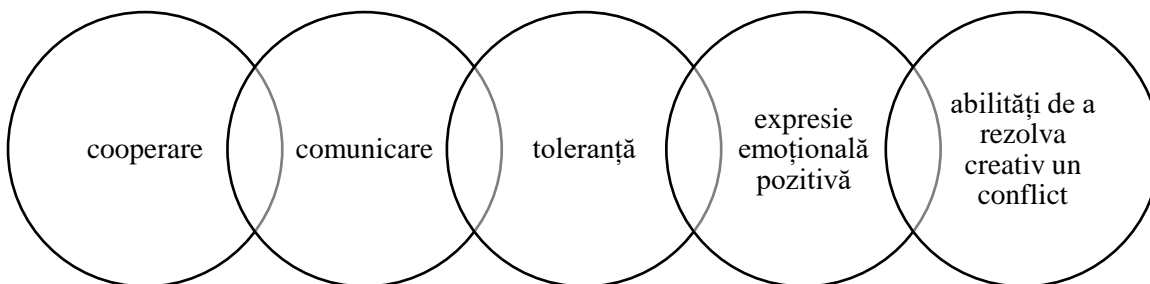
4.	Comunicarea în clasa de elevi. Învățătorul - sursă de conflict în clasă	20	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivile educaționale ale conflictului. • Negocierea – elementul cheie al relației învățător-elevi.
----	--	----	---

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Dezvoltați semnificația psihologică a termenului de conflict.
- Estimați tipurile de conflicte vizualizate de CE.
- Identificați elementele care duc spre declanșarea unui conflict în clasă.
- Generalizați despre rolul învățătorului în utilizarea constructivă a conflictului în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite.
- Descrieți cauzele conflictului apărut la nivel de clasă, urmând logica organizatorului de mai jos:



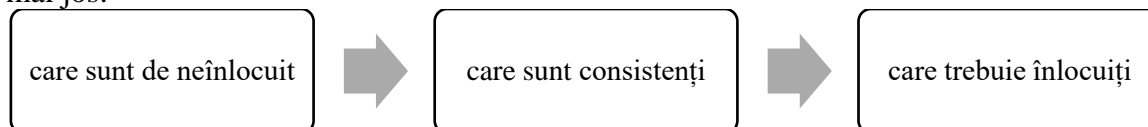
- Revizuiți modelul de rezolvare a conflictelor în baza figurii de mai jos:



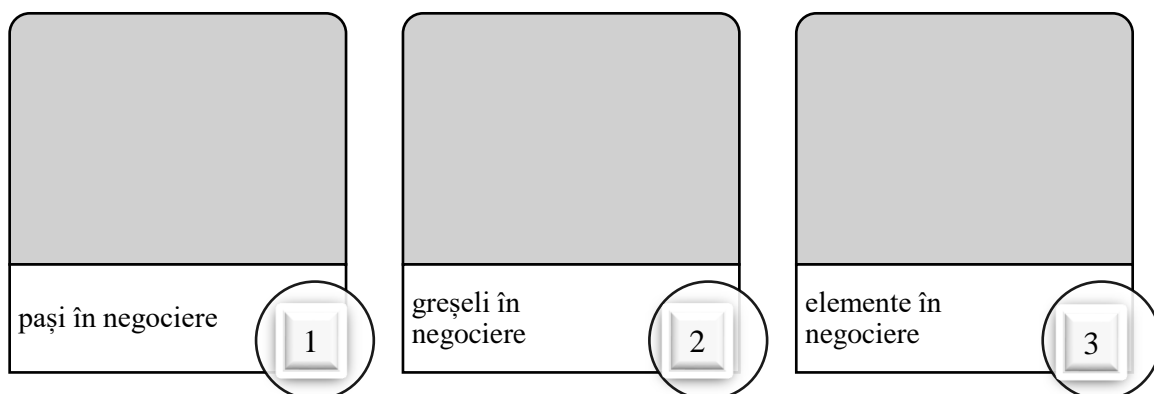
- Discriminați strategiile de management al conflictului completând spațiile tabelului de mai jos:

1. Strategii de evitare	
2. Strategii de diminuare	
3. Strategii de confruntare	

- Revizuiți metodele de soluționare a conflictului.
- Descrieți o metodă de rezolvare a conflictelor, utilizând sursele bibliografice din suport.
- Studiați și analizați textul științific „Ce fel de profesori avem la clasă?” după Ion-Ovidiu Pânișoară, disponibil: <https://performante.ro/ce-fel-de-profesori-avem-la-clasa>
- Descrieți în cuvinte proprii categoriile tipurilor de cadre didactice, coplețând spațiile figurii de mai jos:



- Armonizați negocierea în categoria elementelor de rezolvare alternativă a conflictelor în clasă prin prisma relației profesor-elev, urmând logica itinerarului propus mai jos:



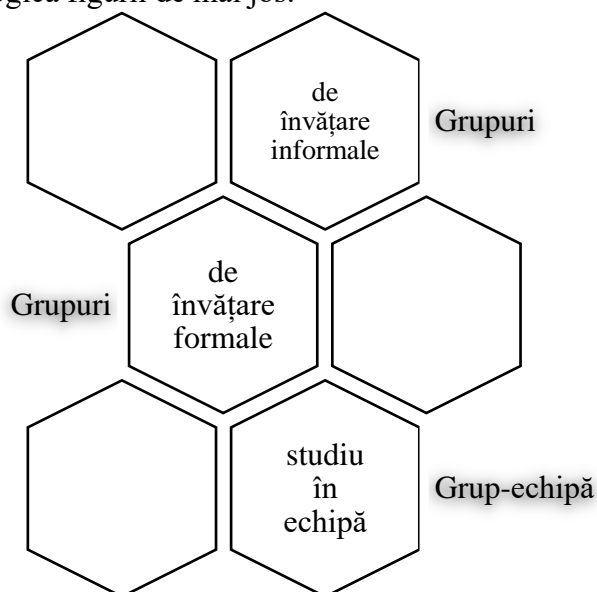
▪Dezbateți specificul comunicării și conflictului în metodologia didactică și evaluare din următoarele perspective:

- eficiența metodei didactice ca modalitatea folosită de profesor pentru a-i determina pe elevi să găsească ei înșiși calea proprie de urmat în vederea construirii propriei cunoașteri;
 - impactul metodelor didactice în vederea realizării unor finalități bine precizate, specificate și concretizate sub formă de obiective;
 - rolul cadrului didactic în sensul utilizării metodelor expozitive și metodologiei interactive;
- Argumentați: Când învățarea este mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?

factorii care facilitează sau împiedică activitatea în grup

factorii care îngreunează activitatea în grup și care fac ca uneori grupurile să fie mai puțin eficiente decât activitatea independentă

▪Descrieți tipurile generale de grupuri prin prisma dinamicii grupului ca instrument de acțiune psihosocială, urmând logica figurii de mai jos:



▪Estimați specificul studiului în echipă care implică derularea muncii colaborative pe o perioadă lungă de timp

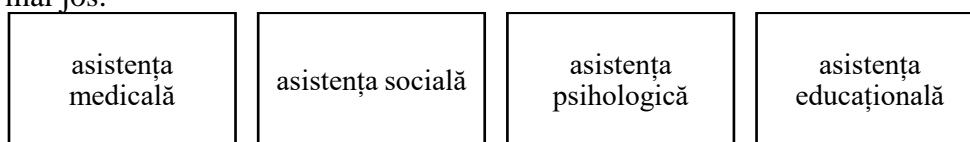
▪Dezvoltați 2 exemple de metode ce stimulează schimburile interactive dintre participanții la activitate cu efecte formativ-educative asupra dezvoltării personalității elevilor.

SI – 5

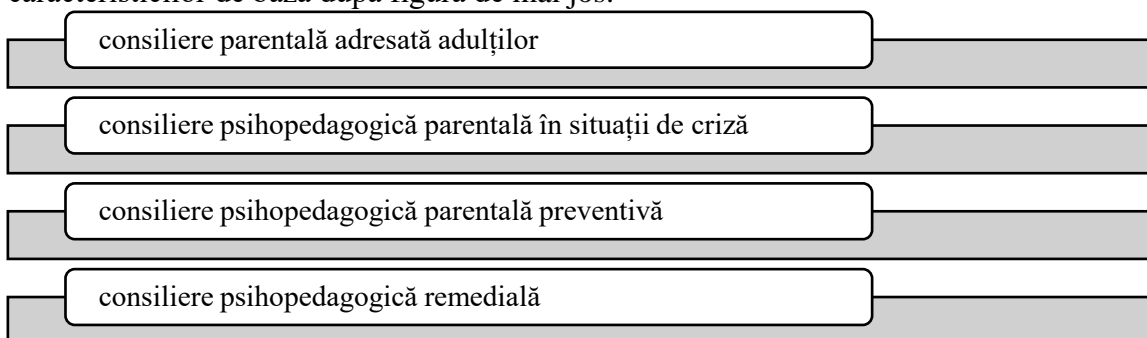
5.	Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev	26	<ul style="list-style-type: none"> • Tipuri și forme de consiliere a părinților. Etapele activității de consiliere a părinților • Forme și metode de colaborare în parteneriatul școală-familie
----	---	----	---

Sarcini:

- Studiați și analizați conținutul științific al sursei bibliografice „Consilierea psihopedagogică parentală – o componentă de formare a culturii familiei” după L. Cuznețov, accesând: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/15_19_Consilierea%20psihopedagogica%20parentala%20E2%80%93%20o%20componenta.pdf
- Estimați tipurile de asistență în teoria și practica consilierii parentale, urmând logica figurii propuse mai jos:



- Diferențiați sintagmele conceptuale „consigliere psihologică” și „consigliere educațională”.
- Dezvoltați valențele consilierii educaționale parentale în scop de specificare a formelor și caracteristicilor de bază după figura de mai jos:



- Descrieți structura tridimensională a consilierii educaționale – Cubul consilierii psihopedagogice/educaționale.
- Estimați problemele cu care se confruntă părinții a căror soluție necesită ajutorul consilierului școlar.
- Utilizați în realizarea sarcinilor de studiu individual sursa complementară: Cuznețov, L., „Consilierea parentală. Ghid metodologic” (2013), disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/349/Consilierea_parentala%20C4%83_Ghid%20metodologic.pdf?sequence=3&isAllowed=y

ORE PRACTICE

SEMINAR:

(1) Procesul de CȘ (obiective, conținut, tipuri de activitate). Principiile CȘ. Strategia CȘ

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Detectați strategiile de CȘ în cl. I-IV accesibile învățătorului, în baza textului lecturat.
- Dezvoltați o modalitate aplicativă de CȘ în plan formal la disciplina școlară DP.
- Studiați și analizați exemplele-activități de CȘ propuse mai jos:

GR. 1	Activitatea „Tălpița mea sunt <i>Eu</i> ” Obiective: 1. să explice în cuvinte proprii semnificația sintagmelor „sensibilitate” și „identitate” 3. să înlocuiască emoțiile personale cu fraze muzicale/plastice cunoscute; 4. să aprecieze rolul și locul emoțiilor în manifestarea identității personale
	Activitatea „Învă să negociez” Obiective: 1. să reproducă în cuvinte proprii a sintagmei „negociere”; 2. să identifice pașii în procesul de negociere; 3. să ilustreze rolul de negociator/negociatoare;

	4. să rearanjeze valorile personale, prin exemple din viața personală
GR. 2.	<p>Activitatea „Cutia poștală – o oglinda socială”</p> <p>Obiective:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. să decteze problemele/dificultățile de interacțiune și comunicare între genuri; 2. să aprecieze rolul gândirii pozitive și al empatiei de gen în actul de comunicare la clasă <p>Activitatea „Grupul decide”</p> <p>Obiective:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. să potrivească caracteristicile grupului-clasă; 2. să ilustreze negocierea 3. să deducă modalități de îmbunătățire a imaginii grupului-clasă de apartenență
GR. 3.	<p>Activitatea „Eu sunt”</p> <p>Obiective:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. să descrie imaginea de sine, în mod realist; 2. să justifice stima de sine, prin aprecierea valorilor personale; 3. să formuleze clar un scop, pornind de la motivația care animă scopul; 4. să identifice resursele, pentru susținerea/indeplinirea scopului. <p>Activitatea „Ce îmi place să fac? Ce știu să fac cel mai bine?”</p> <p>Obiective:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. să identifice personalizat preferințele pentru activități și abilitățile necesare realizării acestora; 2. să prezinte abilitățile pe care ar putea să le dezvolte pentru a crește performanța în activitățile lor preferate

▪ Răspundeți la următoarele întrebări:

- Unde și când, în plan curricular, învățătorul desfășoară aceste activități?
- În funcție de ce și în funcție de unde au fost formulate/deduse obiectivele activității?
- Care sunt obiectivele generale a CȘ din exemplele- activități propuse?
- Ce bagaj de abilități trebuie să dispună învățătorul-consilier școlar.

▪ Dezvoltați 2-3 strategii de CȘ, cu exemple personalizate de aplicare la clasă, abordând sursele bibliografice propuse la seminar.

SEMINAR:

(1) Obstacole în activitatea de consiliere școlară în clasele primare.

Managementul clasei incluzive

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Valorificați în practica școlară, în baza unui elev, testul AGOS în vederea prevenirii surmenajului intelectual.
- Interpretați datelor înregistrate prin observare.
- Prezentați analiza SWOT a procesului demarat la clasă.
- Descrieți o experiență din practica educațională cu referire la managementul clasei incluzive, utilizând TIC.
 - Studiați și analizați suplimentul la curs „Anexa 5 - Ce poți face cu clasa ta de elevi când lucrurile nu sunt tocmai așa cum ai dori?”
 - Reacționați la elementele de management al ritmului procesului de instruire prin probatorii deja aplicate de dvs. la clasa în care activați.
 - Studiați și analizați textul științific „Organizarea sălii de clasă incluzivă” propus la pp. 148-154 în sursa bibliografică de mai jos:
 - * Pereteatcu, M., Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master. Modulul I. Specialitatea: Management educațional (2018-2019), disponibil: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4380/1/management1.pdf>
 - Elaborați un organizator constructiv cu referire la organizarea sălii de clasă incluzivă.
 - Descrieți modalitatea personală de organizare a sălii de clasă incluzivă la clasa în care activați.
 - Corelați punctele comune a modalităților de organizare a sălii de clasă incluzivă din suportul științific propus cu cea personalizată.

SEMINAR:

(1) Specificul tulburărilor de comportament la elevi. Etape în rezolvarea problemelor de disciplinare – comportamentelor problemă

Sarcini:

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
▪ Descrieți o modalitate de modificare a comportamentelor problematice din cele propuse în text: Întărirea; Întărirea diferențiată; Extincția; Consecințele logice și naturale; Regulile clasei prin exemple concrete adaptate la nivelul clasei în care activați.

▪ Studiați și analizați „Pliantul - STRATEGII PENTRU MENȚINEREA DISCIPLINEI LA CLASĂ” atașat ca supliment la suportul de curs.

▪ Construiți o variană personalizată de strategii de disciplinare în baza conținutului abordat din pliant.

▪ Studiați și analizați textul științific de mai jos:

Modalitățile de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor din clasele primare la disciplina școlară DP se concentrează pe dezvoltarea comportamentelor pozitive ale indivizilor care sunt asociate cu realizări academice, de sănătate, sociale, recreative, comunitare și familiale. Astfel, subiectele elaborate pentru fiecare modul al disciplinei DP acoperă dimensiunea dată cu scopul de:

- prevenire a apariției unor comportamente problematice în rândul elevilor atât la nivel de școală cât și la nivelul clasei;

- reducerea numărului de elevi cu comportamente problematice crescute atât la nivel de școală cât și la nivelul clasei care afectează viața prosocială a elevilor în mediul educațional.

Procesul de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor din clasele primare la disciplina școlară DP se va axa pe următoarele elemente:

1. Viziuni, scopuri comune în mediul educațional de dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a elevilor.

2. Stabilirea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.

3. Predarea-învățarea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.

4. Încurajarea comportamentelor prosociale așteptate în mediul educațional școlar.

5. Descurajarea comportamentelor neadecvate în mediul educațional școlar.

6. Monitorizarea și evaluarea continuă a comportamentelor elevilor din clasele primare în mediul educațional școlar.

Comportamentele sociale se învață inițial în contextul clasei:

- prin stabilirea unor reguli/comportamente specifice (valori). De exemplu, pentru valoarea Respect: capacitatea de a fi un ascultător activ);

- în care fiecare regulă/comportament trebuie să fie observabilă, măsurabilă, formulată în mod pozitiv, înțeleasă de oricine și aplicabilă în fiecare zi. Exemple:

a. Pentru valoarea „Respect”, se stabilesc următoarele comportamente drept comportamente sociale: „Folosirea unor cuvinte politicoase în adresare” și „Capacitatea de a fi un ascultător activ”.

Valoare: „Respect” Zonă: Sala de clasă

Regulă/comportament nr.1: Folosirea unor cuvinte politicoase Regulă/comportament nr.2: Capacitatea de a fi un ascultător activ

b. Pentru valoarea „Responsabilitate”, se stabilesc următoarele comportamente drept comportamente sociale: „Pregătirea pentru lecție”.

Valoare: „Responsabilitate” Zonă: Sala de clasă

Regulă/comportament nr.1: Pregătirea pentru lecție.

Predarea abilităților sociale este cel mai eficient și promițător mod de a cultiva și menține o cultură mai pozitivă în mediul școlii. Predarea încurajează utilizarea unui limbaj comun în direcția disciplinei școlare și garantează că elevii au șanse egale de a experimenta acest lucru la școală și în clasă și se stabilește o cultură socială - se creează un sentiment de spirit de echipă și apartenență.

▪ Comparați variană personalizată de strategii de disciplinare elaborate anterior în baza conținutului abordat din pliant cu exemplele propuse mai jos:

Exemplu de regulă/comportament: Zonă: Sala de clasă

Valoare: Respect Regulă/comportament: Cum să fiu un ascultător activ

Proceduri: 1. Privesc persoana care vorbește

2. Păstrez liniștea
3. Nu îi deranjez pe cei din jurul meu
4. Mă gândesc la ce spune cealaltă persoană
5. Îmi aștept rândul să vorbesc

Exemplu de rutină Rutină: Semnal de atenție

Semnal/Stimul: Bateți de două ori din palme și ridicați mâna în sus

Etape: 1. Mă opresc din tot ce fac

2. Nu îi deranjez pe cei din jurul meu
3. Păstrez liniștea
4. Sunt atent(ă) la profesor [1].

SURSA BIBLIOGRAFICĂ: 1. Sprijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare. Bucurști: SWPBS. Disponibil la:

https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf

▪Elaborați o reflecție personală vizând predarea comportamentelor prosociale la disciplina DP în cl. I-IV.

▪Estimați punctele comune a reflecției personale cu recomandările propuse mai jos:

Exemplele propuse reprezintă conținutul de predare-învățare a comportamentelor prosociale la disciplina DP ce vizează următoarele acțiuni:

1. Descrie în mod clar abilitățile sociale pentru elevi (se denumește regula/comportamentul).
2. Clarifică scopul și necesitatea abilității sociale (se discută cu elevii despre raționamentul și utilitatea socială a comportamentului așteptat).
3. Prezintă comportamentul adecvat (se arată etapele procedurilor regulii/comportamentului printr-o prezentare PowerPoint folosind imagini și postere).
4. Efectuează pașii regulii, explicându-i cu voce tare în timp ce elevii sunt atenți la demonstrație. 5. Prezintă scenarii de exemple și non-exemple (se arată videoclipuri).
6. Solicită elevilor să identifice și să corecteze non-exemplele.
7. Încurajează elevii să exerseze pașii regulii.
8. Rezumă pașii regulii/comportamentului.
9. Oferă oportunități de-a lungul zilei de a reține abilitatea prin memento, supraveghere activă și feedback pozitiv.

În vederea încurajării comportamentelor așteptate, la primele etape de învățare a comportamentelor se cere în actul de predare demonstrarea comportamentelor (instruire directă). Astfel, prin demonstrare și urmată de consolidare, elevilor li se oferă mai multe oportunități de exersare a unui comportament. Din considerentul dat, la nivelul clasei și a școlii se va încuraja orice comportament dorit sau, respectiv, se va descuraja orice comportament neadecvat. Încurajarea comportamentului așteptat este crucială pentru îmbunătățirea climatului școlar și trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

În vederea încurajării comportamentelor așteptate învățătorul trebuie să ofere un feedback pozitiv. Cercetătorii recomandă un raport de 4:1; care se explică prin patru răspunsuri pozitive la un comportament dorit versus un feedback corectiv la un comportament neadecvat (Reavis et al., 1993). Avantajele utilizării frecvente a feedback-ului pozitiv sunt numeroase. Lauda specifică comportamentului poate constitui cel mai solid instrument pe care profesorii îl au la dispoziție pentru a modifica comportamentul social (Maag, 2001). „Feedback pozitiv specific” sau „Laudă specifică comportamentului” se referă la afirmațiile pozitive ale profesorilor pentru a lauda comportamentul unui elev. Feedback-ul corectiv este oferit ca răspuns la un comportament neadecvat al unui elev sau al unei clase și poate fi, de asemenea, general sau specific [apud, 1]. Exemplu:

General: „Petre, nu mai vorbi!”

Specific: „Petre, nu mai vorbi. În acest fel, vei arăta respect.”

SEMINAR:

(1) Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor active și interactive. Repere practice de inovare a metodologiei interactive la disciplina DP

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Identificați sarcinile/pașii specifice/i în formarea competenței școlare la elevi pentru fiecare etapă a modelului ERRE, după fișa de lucru propusă mai jos:

I. EVOCARE: 1. Implică-te!;	III. REFLECȚIE: 4. Comunică și decide!; 5. Apreciază!
II. REALIZAREA SENSULUI: 2. Informează-te!; 3. Procesează informația!	IV. EXTINDERE: 6. Acționează!

▪ Studiați și analizați tabelul de specialitate „Utilizarea tehnicilor LSDGC pentru ameliorarea comunicării didactice”, la pp. 29-31, propus în sursa bibliografică de mai jos:

* Cartaleanu, T., Cosovan, O., Solovei, R., Sclifos, L., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 2017. Disponibil la:

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

▪ Marcați cu + metodele/tehnicele pe care le aplicați, cu V metodele/tehnicele pe care le cunoașteți, dar nu le aplicați personal, cu ? metodele/tehnicele necunoscute.

▪ Lecturați secvențele de lecție la disciplina școlară DP propuse mai jos:

La **subiectul** lecției „**Despre mine și cine sunt eu în raport cu clasa**” - UC 2.1. și 2.3. în **Realizarea Sensului** la pasul **Procesează informația!** pentru **obiectivul** „*să identifice drepturile și responsabilitățile specifice fiecărui rol*” din perspectiva concluziei stabilite în **Evocare** „*Fiecare om/persoană de-a lungul vieții are drepturi și responsabilități, îndeplinind diferite roluri în același moment sau în momente diferite ale vieții*”, se cere elevilor să completeze fișa de lucru propusă mai jos, alegând răspunsul potrivit pentru fiecare din comportamentele specificate:

Fișa de lucru: Alegeți răspunsul potrivit (DA/NU) pentru fiecare dintre comportamentele descrise mai jos:

DA	Comportamente	NU
	1. Salut pe oricare dintre profesorii școlii.	
	2. Fiecare clasă îți poate programa pauzele când dorește.	
	3. În școală, elevii păstrează liniștea și disciplina.	
	4. Ies din clasă în timpul orelor, ori de câte ori doresc.	
	5. Toți elevii sunt prezenți la școală cu zece minute înainte de începerea lecțiilor.	
	6. După încheierea lecțiilor mai pot rămâne în sala de clasă.	
	7. Elevii îngrijesc sala de clasă, culoare, sala de sport, curtea școlii.	
	8. În pauze pot părăsi curtea școlii.	
	9. În pauza mare, toți elevii se joacă în aer liber.	
	10. În curtea școlii nimeni nu aruncă cu pietre, bulgări de zăpadă etc.	
	11. Am voie să arunc deșeuri menajere în curtea școlii.	
	12. Învățătoarea respectă regulile școlii.	
	13. Învățătoarea explică la fiecare lecție, ori de câte ori nu înțeleg alți colegi.	
	14. Pot să nu vin la lecții.	
	15. Fac temele pentru acasă când doresc.	
	16. Colegii de clasă și învățătorul mă respectă și mă acceptă.	
	17. La școală vin îmbrăcat oricum doresc.	
	18. Învățătorul clasei îmi răspunde la salut, cu un zâmbet prietenos pe buze.	
	19. Pot vorbi oricum cu ceilalți elevi din școală.	
	20. Reapnsabilitățile în clasă îmi ocupă tot timpul.	

În baza fișei completate (lucru în grup) elevii sunt inițiați să grupeze comportamentele în două categorii: 1. Drepturi și 2. Responsabilități, scriind pe fișa cu bandă adezivă, numărul comportamentului din tabel. Moderatorul fiecărui grup, plasează la tablă, în coloanele desenate (1. Drepturi și 2. Responsabilități) fișa cu bandă adezivă numărul comportamentului din tabel.

Generalizare la sarcină. Feedback oferit: „Dreptul înseamnă demnitate, echitate, respect pentru fiecare, legea pentru toți, indiferent de funcție, statut social etc. Responsabilitatea colectivului clasei este atitudinea responsabilă a fiecăruia față de sine și acțiunile altor colegi din clasă prin tolerarea, ignorarea sau absolvirea lor de orice vină, în orice circumstanță, exceptând colaborarea activă în acțiunile blamabile, comise de acei colegi de clasă”

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru obiectivul „să alcătuiască, pe baza drepturilor și a responsabilităților, un regulament al clasei”, lucrând în perechi, se cere elevilor să alcătuiască, pe baza drepturilor și a responsabilităților, un regulament al clasei.

Rezultat așteptat:

Suntem o clasă – suntem o echiă!
 Ne bucurăm de reușita celorlați!
 Învățăm din greșeli!
 Ne respectăm unii pe alții!
 Nu râdem de un coleg aflat într-o postură dificilă!
 Facem lucrurile bine!
 Suntem creativi!
 Ajutăm colegii de clasă atunci când au nevoie!
 Vorbim pe un ton calm, potrivit fiecărei situații!

La pasul **Apreciază!** pentru obiectivul „să identifice drepturile și obligațiile pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev”, lucrând în grup, se cere elevilor să identifice drepturile și obligațiile pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev, completând fișa propusă:

- GR: 1. Membri ai unui club;
 GR.2. Membri a unei echipe sportive;
 GR. 3. Copii ai părinților lor;
 GR. 4. Nepoți ai bunicilor;
 GR. 5. Membrii ai unei serbări școlare;
 GR. 6. Cetățeni activi în comunitatea locală;
 GR. 7. Membri ai echipei sanitare „STOP Covid!”

Fișa de lucru:

„Drepturi și obligații pe care le are elevul în alte roluri decât cel de elev”

GR. _____	
Drepturi	Obligații

La finalizarea sarcinii de grup, elevii sunt rugați să prezinte produsul de grup în fața clasei. Se discută pe baza lor și se analizează, împreună cu învățătorul, asemănările și diferențele între drepturi și responsabilitățile elevilor în rol de „elev” și respective, celelalte roluri pe care le îndeplinesc în același timp (membru, copil, nepot, cetățean etc.). Discuție dirijată:

- În ce fel s-au schimbat rolurile voastre în ultimii trei ani (de la grădiniță la școală)?
- În ce fel s-au schimbat responsabilitățile voastre în această perioadă?
- Ce responsabilități vă asumați în familie, în comunitate? Ce puteți face diferit?
- Care sunt consecințele asumării unor responsabilități concrete asupra voastră și asupra altora?
- De ce există tendința neasumării unor responsabilități
- Care sunt dificultățile întâmpinate în asumarea responsabilităților și cum pot fi depășite aceste dificultăți?

Ținem să menționăm faptul că, atât pentru pasusul acestei lecții cât și în alte momente de management al clasei, s-a urmărit ca elevii să cunoască și valorifice responsabilitățile pe care și le pot asuma în prezent; să justifice necesitatea asumării responsabilităților specifice vârstei lor.

În **Extindere** pentru pasul **Acționează!** elevilor li se propune să alcătuiască un „Regulament al familiei”, care să specifice drepturile/responsabilitățile părinților și ale elevilor.

▪ Estimați valențele de inovare a metodologiei interactive, abordate în secvențele propuse mai sus.

▪ Studiați și analizați conținutul tabelului de mai jos.

- Selectați din fiecare rubrică câte o metodă/tehnică interactivă.
- Elaborați/adaptați o strategie de dezvoltare a relațiilor în cadrul grupului în baza metodelor selectate din tabel.
- Demonstrați printr-o reflecție personală rolul și locul acestei strategii în cadrul lecției la DP în cl. I-IV.

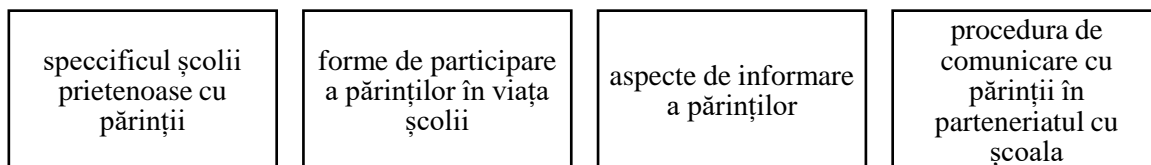
<i>Metode de cooperare</i>	<i>Tehnici care cultivă demersul competițional</i>	<i>Metode privind dezvoltarea relațiilor în cadrul grupului</i>
<ul style="list-style-type: none"> - învățarea cu ajutorul celuilalt; - învățarea prin cooperare: colțurile, răspunsul adecvat, echipele de: - metoda învățării 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 “dezbaterilor” - 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”

SEMINAR:

(1) Aspecte de educație parentală la nivelul primar de învățământ

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Detaliați conținutul modelului școlii prietenoase cu părinții, urmând logica figurii de mai jos:



- Dezvoltați fundalul aplicativ al unui model de centru pentru părinți în mediul școlii.
- Studiați și analizați textul „Ajută-mă să reușesc!” la pp. 35-36, după sursa de specialitate de mai jos:

*Ghid de lucru cu părinții. Metode de lucru pentru activitățile parentale în cadrul proiectului „zefiR. Împreună pentru puterea de acțiune”. Programul de cooperare Elvețiano-Român. București: ONG Salvați Copiii, 2016. Disponibil:

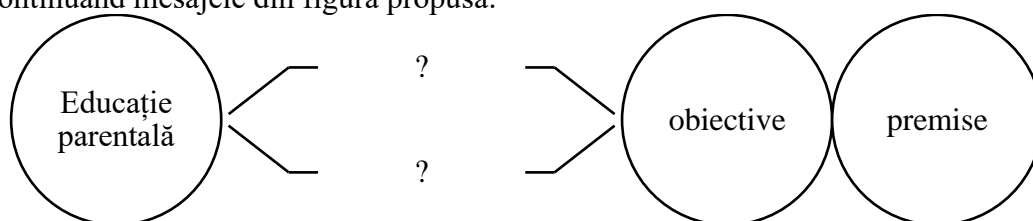
https://tdh.ro/sites/default/files/2020-08/ghid_de_lucru_cu_parintii_final_25.07.2016.pdf

- Deduceți motivele cu impact de bază în dezvoltarea unei legături solide între școală și familie.
- Desprindeți, din activitatea cu părinții la clasă, motivele care aduc părinții, pentru care nu se pot implica în mod activ și continuu, în educația propriilor copii.
- Argumentați, printr-o reflecție de pereche, de ce este esențial ca părinții să conștientizeze importanța implicării lor în procesul educațional și să învețe să identifice ceea ce este mai important pentru copiii lor.
- Estimați obstacolele în calea relației școală – familie, completând organizatorul tabelar propus:

Ce nemulțumește cadrele didactice când vine vorba despre părinți?	
Ce așteptă cadrele didactice de la părinți?	
Ce nemulțumește părinții când vine vorba de cadrele didactice?	

Ce explicații au părinții pentru rezultatele slabe la școală ale copiilor lor?	
Ce trebuie avut în vedere cu referire la modalitățile de comunicare cu părinții?	

▪ Desprindeți obiectivele educației părinților și a premiselor care stau la baza activităților cu părinții, continuând mesajele din figura propusă:



▪ Potriviiți abilitățile și competențe profesionale, atunci când lucrați cu părinții, abordând actualele Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018).

▪ Argumentați personalizat, „De ce este necesar un program de educație parentală la nivelul primar de învățământ?”, urmând logica expresiilor științifice propuse în tabelul de mai jos:

Scopul educației parentale la nivelul programelor de educație parentală	- dezvoltarea relațiilor dintre părinți și copii prin încurajarea comportamentelor de sprijin ale părinților și modificarea comportamentelor non-productive sau vătămătoare prin programe de educație parentală.
Scopul programelor de educație parentală	- vizează susținerea parentalității, ca un ansamblu de atitudini și practici educative, care actualizează competențele părinților racordate la sistemul de valori societale.
Ideile fundamentale a unui program de educație parentală	- părinții au nevoie de informații, metode, tehnici care să-i ajute să-și dezvolte abilitățile parentale.
Dimensiunile modalităților de educație parentală	<ul style="list-style-type: none"> ● abordare sistemică/ centrată pe sistemul familial; ● empowerment și participare; ● bazată pe comunitate / sensibilă la cultura și valorile locale; ● interdisciplinară / cu infrastructură colaborativă

(2) Consilierea individuală și de grup a părinților . Forme și metode de colaborare în parteneriatul școală-familie

Sarcini:

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
 ▪ Dezvoltați etapele necesare de a fi respectate de învățător în cadrul desfășurării activităților de pedagogizare a părinților în raport cu exemple din practica educațională la clasă.

▪ Studiați și analizați proiectul de activitate cu părinții, subiectul: „Comunicarea în familie”, accesând sursa de specialitate la pp. 80-86 propusă mai jos:

*Andrieș, V., Cara, A., Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate în procesul educațional. Ghid metodologic. Chișinău: MEC, IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-154-0. Disponibil:

https://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf

▪ Estimați traseul formativ-dezvoltativ al competențelor parentale detaliate în sursa abordată, completând organizatorul tabelar de mai jos;

Subiect		
Scop		
Obiective		
Strategii de instruire activ-participativă	Forme	Metode
Temă pentru acasă		

▪ Elaborați conținutul unei scrisori pentru părinți la tema activității abordate în scop de a asigura participarea activă a părinților, utilizând recomandarea propusă în textul științific.

▪ Inventariați strategiile abordate în proiectarea personalizată a activităților de pedagogizare a părinților realizate în semestrul I al anului current de învățământ școlar, completând organizatorul tabelar propus mai jos:

Luna de desfășurare	Activitatea de pedagogizare, subiectul	Forma de realizare	Metode de instruire

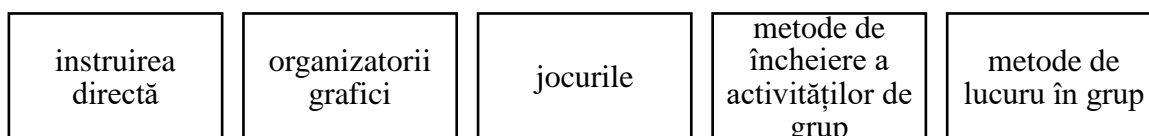
ORE LABORATOR

LABORATOR:

(2) Tehnologia procesului de CȘ: metode și tehnici

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator, utilizând SINELG
- Argumentați pentru ce metodologie pledează procesul de CȘ la disciplina DP.
- Clarificați specificul actului de CȘ în cadrul disciplinei școlare DP și în alte momente de management al clasei, respectând itinerarul propus mai jos:



▪ Modelați cu colegii o secvență de CȘ la la DP, utilizând sursele de specialitate propuse la laborator.

LABORATOR:

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei Dezvoltarea personală (DP)

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator, utilizând SINELG
- Elaborați un proiect de lecție la disciplina DP în cl. I-IV dezvoltând strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevi.
- Demonstrați validitatea formativ-dezvoltativă a unei strategii aplicate la clasă în cadrul disciplinei DP, filmând o secvență de lecție.
- Studiați și analizați secvențele de lecție propuse mai jos:

Subiectul lecției „Spun „NU” conflictelor în clasă”.

Unitatea de competență 1.2. „Delimitarea spațiului personal în raport de semenii și adulții”; **1.3.** „Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor”.

Detalierea de conținut curricular „Comunicarea și conflictele. Cauzele conflictelor între semenii. Modalități de soluționare a conflictelor la școală”.

Tipul lecției – mixtă, cadrul de învățare ERRE

Realizarea Sensului la pasul **Procesează informația!** pentru obiectivul „să identifice responsabilitățile elevului în clasă” se solicită elevilor (individual) să:

- completeze fișa de lucru, identificând cât mai multe responsabilități pe care le au elevii în clasă:

Fișa de lucru: „Responsabilități ale elevilor înc lasă”

Sarcină: Marcați cu „X” responsabilitățile pe care le respectați

1. _____	Marcați cu „X”
----------	----------------

Rezultate așteptate:

- Particip la fiecare oră.
- Vin la școală pregătit.
- Sunt atent și activ în timpul orelor.
- Particip la discuțiile din clasă.
- Pun întrebări atunci când nu înțeleg ce mi s-a predat.
- Ajung întotdeauna la timp la ore.
- Încerc să rezolv orice sarcină școlară pe care o primesc.
- Dacă lipsesc, recuperez lecția predată și mă pregătesc pentru ora următoare.
- și să marcheze un „x” în dreptul afirmațiilor care îi reprezintă.

Pe finalul sarcinii individuale se discută cu elevii despre motivele pentru care unele din responsabilități nu sunt respectate și despre modalitățile prin care elevii ar putea fi ajutați să respecte responsabilitățile pe care le au în clasă, chiar dacă acestea sunt dificile:

- Care sunt motivele pentru care unii elevi din clasă nu își respectă responsabilitățile?
- Cum ați putea schimba acest lucru?
- Care sunt responsabilitățile cele mai importante ale unui elev?
- Cum reușiți să vă respectați responsabilitățile?
- Unde duce nerespectarea responsabilităților în mediul clasei?

Generalizare: nerespectarea responsabilităților în mediul clasei duce la probleme care pot apărea la nivelul clasei

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru obiectivul „să găsească soluții pentru problemele care pot apărea la nivelul de clasă” (lucru în grup) se prezintă elevilor cazul lui Ion:

„Ion este în clasa a III-a. Cu toate că nu a creat până acum probleme de indisciplină, astăzi l-a lovit pe unul dintre colegii lui, astfel încât acesta are nevoie de îngrijire medicală și va trebui să stea acasă trei zile pentru a se recupera”.

Fiecare grup va completa fișa cu comportamente posibile ale personajelor implicate în conflict.

Fișa de lucru: „Cum rezolvăm problemele din clasă?”

Instrucțiune: Completați în spațiile libere comportamentele posibile ale următoarelor personaje

Cum poate reacționa Ion: 1. 2. 3. 4.
Cum pot reacționa părinții: 1. 2. 3. 4.
Cum poate reacționa învățătoarea: 1. 2. 3. 4.
Cum pot reacționa colegii de clasă: 1. 2. 3. 4.

La finele sarcinii se discută avantajele și dezavantajele fiecărui comportament identificat și împreună cu învățătorul alternativa care rezolvă cel mai rapid și eficient situația conflictuală:

- Care dintre reacțiile celorlalți îl ajută pe Ion să își rezolve problema?
- Care este dreptul lui Ion de a-și spune opinia și de a fi ascultat?
- De ce este necesară colaborarea între cele patru categorii de persoane în găsirea celei mai bune soluții?

Ținem să menționăm că în cadrul etapei date s-a urmărit ca elevii să ofere cât mai multe soluții la problema menționată și să analizeze utilitatea reacțiilor persoanelor implicate în rezolvarea problemei.

Subiectul lecției „Contribui personal la menținerea relațiilor bune cu ceilalți”.

Unitatea de competență 4.1. „Identificarea punctelor forte personale și ale aspectelor ce necesită dezvoltare”.

Detaliere de conținut curricular „Calitățile descoperite în fiecare zi. Calități, puncte forte. Modalități de descoperire a punctelor forte: autoevaluarea, evaluarea reciprocă”.

Tipul lecției – mixtă, cadrul de învățare ERRE.

În **Realizarea Sensului** la pasul **Procesează informația!** pentru **obiectivul** „să justifice importanța stabilirii și respectării regulilor la nivel de școală și clasă” elevilor s-a solicitat să formeze grupuri de câte 5 cu sarcina de a stabili în cadrul grupului câte 3 reguli care consideră că ar trebui respectate la nivelul clasei și 3 responsabilități la nivelul clasei. Pentru activitatea dată, ideile lansate de fiecare grup, au fost

centralizate, reținându-le pe cele apărute frecvent în cadrul grupurilor, chiar dacă au fost formulate în modalități diferite. De asemenea, aceste asemănări au fost evidențiate de învățător.

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru obiectivul „să adere la reguli pe care consideră că ar fi important să le respecte pentru o perioadă determinată de timp și responsabilități în clasă” s-a propus elevilor:

- să aleagă, împreună cu învățătorul, reguli pe care consideră că ar fi important să le respecte pentru o perioadă determinată de timp (un semestru/ an școlar) și responsabilități pe care le consideră oportune la nivelul clasei;

- să stabilească, pe baza sugestiilor propuse de elevi, care vor fi consecințele nerespectării acelor reguli și ce recompense se pot oferi celor, care respectă regulile clasei și îndeplinesc responsabilitățile stabilite la nivelul clasei, completând fișa de lucru de mai jos:

Fișa de lucru: „Eu și ceilalți”

Roluri	Reguli/Consecințe	Responsabilități/Recompense
Elev/elevă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____
Prieten/prietenă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____
Coleg/colegă	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____ 2. _____ 3. _____

La pasul **Apreciază!**, pentru obiectivul „să dezvolte raportul regulă-consecință-recompense” oferire de feedback, elevilor se propune să aprecieze validitatea:

* consecințelor emise de grup, în raport cu regulile nerespectate, pe baza exemplelor de consecințe propuse de învățător: dacă regula se încalcă prima dată - avertisment verbal, a doua oară nu iese în pauze, a treia oară rămâne după ore pentru a purta o discuție cu profesorul, a patra oară e solicitată intervenția părinților; alte exemple:

- » Observația individuală.
- » Muștrarea în fața clasei.
- » Muștrarea în fața Consiliului profesorilor clasei.
- » Muștrare în fața Consiliului Profesorat.
- » Muștrare scrisă.
- » Amendă.
- » Eliminarea din școală pe 1-3 zile.
- » Transfer la altă școală.

*recompenselor atât individuale cât și de grup la respectarea regulilor: buline, steluțe, semnale secrete, scrierea numelui pe tablă; alte exemple:

- a) a avea grijă în timpul orelor de școală de animalele clasei;
- b) a fi sunați părinții pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- c) a avea dreptul să deseneze pe tablă;
- d) a fi primul în rând;
- e) a rezolva doar jumătate din temele pentru acasă;
- f) a alege orice îndatorire din școală în săptămâna respectivă; Rezistența la educație: soluții și perspective;
- g) a alege muzica pentru pauze, eventual a aduce o casetă cu muzica respectivă;
- h) a avea dreptul să ia acasă casetofonul școlii până a doua zi; a utiliza cretă colorată;
- i) a organiza toate activitățile din sala de clasă în ziua respectivă;
- j) a invita o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- k) a primi o sticlă cu răcoritoare;
- l) a fi cel care îi ajută în clasă pe cei mai lenți;
- m) a-l ajuta pe profesor; a ajuta secretara școlii;
- n) a ajuta bibliotecara școlii;
- o) a utiliza ștampile și cerneală;
- p) a utiliza scaunul profesorului;
- q) a lua un joc acasă până a doua zi;

- r) a alege lectura pe care o va citi profesorul;
- s) a-și alege banca pe care o dorește; a ține o jucărie pe bancă;
- t) a mânui proiectorul; a utiliza computerul;
- u) a utiliza aparatul video; a expune o problemă colegilor;
- v) a fi conducătorul unui joc din sala de clasă;
- w) a alege poziția din cadrul unui joc din sala de clasă;
- x) a citi lectura pe care a ales-o;
- y) a aduce un poster care îi place pentru a fi afișat o perioadă de timp;
- z) a alege filmul pe care îl vor viziona cu toții [35, p. 34].

Pe finalul activității pentru obiectivul „să recunoască impactul regulilor în cadrul clasei”, s-a organizat cu elevii o discuție dirijată:

- Ce rol au regulile în cadrul clasei?
- Ce se întâmplă dacă aceste reguli nu sunt respectate de către unul sau mai mulți elevi (cum îi afectează pe ceilalți sau cum afectează activitățile care se desfășoară etc.)?
- Ce v-ar ajuta să reușiți să respectați regulile pe care le-ați stabilit?
- Ce v-ar putea împiedica să le respectați și cum a-ți putea înlătura aceste bariere?
- În ce alte situații stabilirea regulilor ar putea facilita desfășurarea unei activități sau ar asigura menținerea unor relații bune cu ceilalți (în familie, în cercul de prieteni etc.)?

Ținem să menționăm faptul că, atât pentru pasusul acestei lecții cât și în alte momente de management al clasei, s-a urmărit ca elevii să se implice în stabilire de reguli (de lucru în grup; de divertisment pe terenul clasei; de distribuire a materialelor didactice et. al.) și în respectarea acestora.

▪Estimați punctele comune dintre strategiile propuse în secvențele de lecție cu secvențele din proiectul personalizat de lecție la disciplina DP în cl. I-IV.

▪Evidențiați strategiile de modificare a comportamentelor problematice la elevi în cadrul disciplinei DP.

LABORATOR:

(1) Managementul colaborării cu familia în clasa tradițională și cea incluzivă

Sarcini:

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator, utilizând SINELG

▪ Studiați și analizați conținutul „ 2.7. Colaborarea cu părinții în școala incluzivă” la pp. 76-79, din sursa bibliografică propusă mai jos:

*Gînu, D. (coord), Educația incluzivă suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Volumul I, Chișinău (2016), disponibil: https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/educatia_incluziva_vol_1.pdf

▪Estimați în baza textului obiectivele activităților cu sprijin pentru părinți și formele de desfășurare a acestora.

▪Elaborați un plan de activități de educație parentală după structura modelului propus în text la p. 77

▪Studiați și analizați textul științific:

„7.7. Activități de asistență educațională. Asistență specifică. Activități extracurriculare și de recreere. Activități pentru părinți” la pp. 128-134, abordând sursa bibliografică de mai jos:

* Pereteatcu, M., Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master. Modulul I. Specialitatea: Management educațional (2018-2019), disponibil:

<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4380/1/management1.pdf>

▪Dezvoltați unele activități de asistență educațională și pentru părinți propuse în text pe care la abordați în practica dv. Personală

▪Elaborați o modalitate de colaborare cu părinții prin prisma unei ședințe lectorat, raportată la probleme reale în clasa la care profesati.

EVALUARE PERIODICĂ 1

Forma de evaluare: scrisă

Metoda: proiect individual

Forma de prezentare: fișier Word

Timp de pregătire: 2 săptămâni

Obiectivele evaluării:

- să valorifice conceptele, teoriile, tendințele actuale ale consilierii școlare la nivelul învățământului primar în diverse contexte de activitate și formare profesională;
- să aprecieze schimbările din mediul educațional pentru a răspunde prompt la necesitățile de actualizare a activității și formării profesionale în domeniul consilierii școlare;
- să proiecteze și să desfășoare procesul de consiliere școlară cu elevii de vârstă școlară mică, utilizând creativ teorii și metodologii avansate în contextul politicilor și strategiilor de modernizare a domeniului și aplicând tehnologii educaționale avansate adecvate învățământului primar și paradigmei acceptate;
- să evalueze/autoevalueze activități de consiliere școlară realizate cu elevii de vârstă școlară mică, în vederea optimizării acestora.

Conținuturi supuse evaluării:

- Abordări conceptuale: consiliere școlară
- Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev
- Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă

Proiect individual – proiect didactic la disciplina „Dezvoltarea personală” (cl. I-IV)

Subiecte propuse:

Clasa I	Clasa II	Clasa III	Clasa IV
<ul style="list-style-type: none">• Preferințele unui copil – elev la școală• Respect regulamentul școlar: promovez un comportament nonviolent, prietenos• Cum comunic în mediul clasei?• Recunosc și exprim emoții	<ul style="list-style-type: none">• Suntem unici dar diferiți• Am drepturi, dar și responsabilități• Recunosc situațiile periculoase și fac față provocărilor• Comunic asertiv și ascult activ	<ul style="list-style-type: none">• Intimitatea și spațiul personal• Exprim și controlez emoții• Spun „NU” conflictului la școală• Recunosc abuzul din partea semenilor	<ul style="list-style-type: none">• Prioritățile personale în raport cu potențialul și limitele personale• Oare grupul este și echipă?• Sunt capabil să rezolv diverse situații-problemă la nivelul clasei și școlii• Traseul viitorului – nivelul de școlaritate gimnazial

Structura proiectului individual:

1. antetul proiectului didactic al lecției;
2. scenariul didactic al lecției;
3. anexe la proiectul didactic al lecției;
4. autoevaluarea proiectului didactic al lecției: analiza SWOT.

Acordarea punctajului:

Antetul proiectului didactic	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; plenitudine; judiciozitate
Schița demersului	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; plenitudine; eficiență; originalitate

Anexe la proiectul didactic	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; relevanță; originalitate
Autoevaluarea proiectului: analiza SWOT	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> plenitudine; relevanță
Aspectul proiectului individual	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> aspect estetic; respectarea normelor limbii române.
Punctaj maximal	26 puncte

Nota \approx (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) \times 10.

EVALUARE PERIODICĂ 2

Forma de evaluare: scrisă.

Metoda: proiect individual.

Forma de prezentare: fișier Word

Timp de pregătire: 2 săptămâni

Obiectivele evaluării:

În cadrul realizării proiectului individual, studentul va demonstra că este capabil:

- să valorifice conceptele, teoriile, tendințele actuale ale consilierii școlare la nivelul învățământului primar în diverse contexte de activitate și formare profesională;
- să aprecieze schimbările din mediul educațional pentru a răspunde prompt la necesitățile de actualizare a activității și formării profesionale în domeniul consilierii școlare;
- să analizeze resurse din domenii de specialitate și inter-transdisciplinare în vederea emiterii propriilor idei în activitatea practică de consiliere școlară;
- să utilizeze creativ tehnologii educaționale avansate adecvate învățământului primar și paradigmei acceptate în contexte de consiliere școlară;
- să evalueze/autoevalueze activități de consiliere școlară realizate, în vederea optimizării acestora;
- să susțină o comunicare eficientă pe tematici aferente consilierii școlare cu actorii mediului intern și extern al instituției de învățământ primar, inclusiv în cadrul dezvoltării parteneriatelor socioeducaționale, elaborării și administrării proiectelor educaționale.

Conținuturi supuse evaluării:

- Comunicarea în clasa de elevi. Învățătorul - sursă de conflict în clasă
- Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev

Proiect individual – sedință lectorat cu părinții

Subiecte propuse:

Colaborarea părinților cu școala

Particularitățile de vârstă ale copiilor

Comunicarea în familie

Cum comunic cu copilul eu despre problemele lui, dar școala?

Conflictul în familie și aplanarea lui

Arta de a fi părinte

Acceptarea și respingerea în relația parinte-copil.

Fiindcă este copil, el merită ...

Nevoile copilului meu

Prevenirea unor comportamente nedorite

Modalități de evitare și condamnare a practicilor violente asupra copilului

Regimul sănătos de viață acasă și la școală

Comportamentele evazioniste ale copiilor

Structura proiectului individual:

1. antetul proiectului ședinței;
2. schița demersului ședinței;
3. anexe la proiectul ședinței;
4. autoevaluarea proiectului ședinței-lectorat: analiza SWOT.

Acordarea punctajului:

Antetul proiectului ședinței lectorat	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; plenitudine; judiciozitate
Schița demersului proiectului	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; plenitudine; eficiență; originalitate
Anexe la proiectul ședinței lectorat	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> corectitudine; relevanță; originalitate
Autoevaluarea proiectului: analiza SWOT	<i>Se acordă 0-2 puncte pentru:</i> plenitudine; relevanță
Aspectul proiectului individual	<i>Se acordă 0-1 puncte pentru:</i> aspect estetic; respectarea normelor limbii române.
<i>Punctaj maximal</i>	26 puncte

Nota \approx (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) \times 10.

EVALUARE SEMESTRIALĂ

Forma de evaluare: orală, însoțită de prezentare electronică

Metoda: referat științific

Forma de prezentare: format electronic; prezentare PPT

Timp de pregătire: 2 săptămâni

Obiectivele evaluării (corelate cu finalitățile de studiu):

Studentul va demonstra că este capabil:

- să explice conceptele, teoriile, tendințele actuale ale consilierii școlare la nivelul învățământului primar în diverse contexte de activitate și formare profesională;
- să realizeze cercetări în domeniul consilierii educaționale la nivelul învățământului primar în vederea implementării rezultatelor în practica profesională, valorificând resurse din domenii de specialitate și inter-transdisciplinare și respectând principiile și normele de etică profesională;
- să susțină o comunicare eficientă pe tematici aferente consilierii educaționale cu actorii mediului intern și extern al instituției de învățământ primar, inclusiv în cadrul dezvoltării parteneriatelor socioeducaționale, elaborării și administrării proiectelor educaționale;
- să-și gestioneze cariera în concordanță cu cerințele și dinamica contextului actual privind performanțele profesionale personale și instituționale în domeniul consilierii educaționale.

Conținuturi supuse evaluării:

- Abordări conceptuale: consiliere școlară
- Cunoașterea elevului din perspectiva învățării centrate pe elev
- Managementul gestionării problemelor de comportament în clasă
- Comunicarea în clasa de elevi. Învățătorul - sursă de conflict în clasă
- Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev

Referat științific

Părțile componente ale referatului științific:

1. Titlul referatului;
2. Cuprinsul;

3. Introducerea;
4. Tratarea temei abordate:
 - stadiul actual al cercetărilor din domeniul din care face parte tema abordată;
 - metodologia de cercetare folosită pentru realizarea temei;
 - dezvoltarea studiului temei abordate;
5. Concluziile, opiniile personale și direcțiile ulterioare posibile de cercetare referitoare la tema abordată;
6. Referințe bibliografice.

Tematica propusă:

1. Modalități de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor din clasele primare ca grup educațional
2. Strategii de studiere a sintalității clasei - condiție optimă de formare a colectivului de elevi
3. Aspecte de formare a clasei de elevi ca grup social
4. Strategii manageriale de cunoaștere a relațiilor interpersonale și de stimulare a coeziunii grupului în clasa de elevi
5. Managementul climatului educațional în clasele primare
6. Stiluri de învățare-stiluri de predare din perspectiva învățării centrate pe elev
7. Relaționarea cadrului didactic cu părinții din perspectiva învățării centrate pe elev
8. Aspecte de pedagogizare a părinților din perspectiva învățării centrate pe elev
9. Strategii de promovare a regulilor de comportament în clasele primare
10. Soluționarea conflictelor școlare la nivelul primar de învățământ
11. Aspecte de disciplinare în clasele primare la disciplina școlară DP
12. Strategii de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare
13. Strategii de prevenire a oboselii intelectuale la elevii din clasele primare în vederea dezvoltării abilităților de adoptare a modului de viață sănătos
14. Modalități de formare a abilităților de asigurare a calității vieții la disciplina DP în clasele primare
15. Educația societală în cadrul parteneriatului școală-familie la nivelul primar de învățământ
16. Prevenirea violenței la elevii de vârstă școlară mică prin intermediul disciplinei DP.

Acordarea punctajului:

Se acordă 0-5 puncte pentru:

- Respectarea structurii unui referat
- Calitatea și relevanța informațiilor/ surselor utilizate
- Corectitudinea indicării/citării surselor bibliografice
- Respectarea adevărului științific
- Prezența unor elemente de abordare originală
- Calitatea prezentării electronice
- Calitatea expunerii orale: adecvarea la subiect; sistematizarea informațiilor de specialitate; caracterul persuasiv al prezentării; utilizarea corectă și adecvată a limbii române în comunicarea orală, conform normelor în vigoare; încadrarea în timpul acordat expunerii (maximum 10 minute)
- Calitatea răspunsurilor la întrebări după finalizarea expunerii

Punctaj maximal 35 puncte

$Nota \approx (\text{Punctajul acumulat} : \text{Punctajul maximal}) \times 10.$

Bibliografie la curs

Cadrul normativ:

1. *Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*. Aprobate: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf
2. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobate: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
3. *Curriculum național. Învățământ primar*, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
4. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: ©MECC; Lyceum, 2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
5. *Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1249 din 22.08.2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf
6. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1468 din 13.11.2019.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
7. *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV*. Chișinău: ©MECC, 2019.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
8. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul curent de studii*, aprobat prin Ordinul MEC
9. *Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane*, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1272 din 04.10.2019.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_privind_organizarea_procesului_educational_si_aplicarea_curriculumului_national_pentru_invatamantul_primar_in_conditiile_activitatii_simultane-copy.pdf
10. *Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară*, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1467 din 12.11.2019.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_modificare_nomenclator_1.pdf
11. *Instrucțiunea privind completarea catalogului școlar, clasele I-IV*, aprobată prin Ordinul MEC pentru anul curent de studii
12. *Planul educațional individualizat. Structura-model și ghidul de implementare* (ediție revizuită și adaptată), aprobat prin Ordinul MECC nr. 671 din 01.07.2017.
http://edusoroca.md/wp-content/uploads/2018/09/PLANUL_educational_2018.pdf
13. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*, aprobată prin HG nr. 1106 din 3 octombrie 2016.
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>
14. *Instrucțiunea privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități*, aprobată prin Ordinul MECC nr. 1934 din 28.12.2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_la_ordinul_nr._1934_din_28.12.2018.pdf
15. *Regulamentul – Tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II* (2016).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf
16. *Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevului din învățământul primar și secundar general* (2016).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instructiune_comportament_0.pdf

Suport de curs universitar:

- 17. Saranciuc-Gordea, Liliana, *Consiliere școlară*. – Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019.**
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2016>

Literatură de specialitate:

- 18.** Benga O. Strategii de prevenție a problemelor de comportament. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2015.
- 19.** Bulat G. (coord.) Educație incluzivă. Suport de curs. Chișinău: Ed. Lumos, 2017.
- 20.** Dumitru I.-Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Ed. Polirom. 2008.
- 21.** Grethen G. Intervenții bazate pe colaborarea familie-școală. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2015.
- 22.** Opre A. Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2015.
- 23.** Răduț-Taciu R., Bocoș M., Chiș O. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Ed. Paralela 45, 2015.
- 24.** Băban A., Petrovai D., Lemeni G. Consiliere și orientare. Ghidul profesorului. București: Ed. Humanitas Educațional. 2002.
- 25.** Botiș A., Tărău A. Disciplinarea pozitivă. Cum să disciplinezi fără să rănești? Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2004.