



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

FACULTATEA: Științe ale Educației
CATEDRA: Pedagogia Învățământului Primar

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ
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 educațională* din cadrul programului de studii superioare de master *Management și consiliere în învățământul primar*.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Saranciuc-Gordea, Liliana.

Consiliere educațională : Suport de curs / Saranciuc-Gordea Liliana ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Unversitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea Științe ale Educației, Catedra Pedagogia Învățământului Primar. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 334 p. : tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Referințe bibliogr. în text.

ISBN 978-9975-46-917-3 (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 și specifice ale procesului de CE. Servicii de CE în școală	5
CURS	
1. Sferele de activitate a CE: concept, sfere de activitate, principii, factori	5
2. Rolul CE în clasele primare. Modele de CE accesibile cadrului de conducere din învățământul general	21
3. Procesul de CE: obiective, conținut, tip de activitate, strategie de consiliere. Structura serviciilor de CE în școală. Specificul conexiunii managementul educațional	
– CE în școală	42
SEMINAR	
1. Tehnologia procesului de CE. Designul activității de CE în școală	65
JURNAL DE CURS	78
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 2. Dezvoltarea abilităților de viață în clasele primare	78
CURS	
1. Inteligența emoțională – nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale	78
2. Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivelul școlii primare	84
SEMINAR	
1. Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare	99
LABORATOR	
1. Aspecte de educație parentală în clasele primare în scopul dezvoltării abilităților de viață la elevi	108
JURNAL DE CURS	108
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 3. Gestionarea problemelor de comportament la elevii din clasele primare	109
CURS	
1. Disciplină - disciplinare. Probleme de disciplină. Situații de criză educațională la nivelul clasei de elevi. Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor	109
2. Specificul comunicării cu părinții elevilor din clasele primare. Modalități de comunicare școală - familie sub semnul parteneriatului educațional	140
SEMINAR	
1. Timpul liber al elevilor în școală. Suplinirea timpului liber al elevilor în plan curricular și extracurricular	145
2. Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional în clasele primare	155
LABORATOR	
1. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevii din cl. I-IV	155
JURNAL DE CURS	168
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 4. Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală	169
CURS	
1. Abordări conceptuale: violența. Specificul violenței școlare	169
2. Modalități de prevenție și intervenție în cazul fenomenului de violență în școală	204
SEMINAR	
1. Elaborarea unei strategii anti-violență la nivelul școlii	210
LABORATOR	

1. Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală	225
JURNAL DE CURS	226
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE nr. 5. Prevenirea și combaterea fenomenului de abandon școlar	227
CURS	
1. Abandonul școlar- precizări conceptuale	227
2. Modalități de prevenție și combatere a abandonului școlar	233
SEMINAR	
1. Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar	237
LABORATOR	
1. Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de abandon școlar	246
JURNAL DE CURS	246
STUDIUL INDIVIDUAL	246
ORE PRACTICE	255
ORE LABORATOR	265
EVALUARE CURENTĂ I	267
EVALUARE CURENTĂ II	268
EVALUARE FINALĂ	269
ANEXE	
Anexa 1. Tabelul 1. - Agenda de lucru pentru participanții la ședințele de training „Dezvoltarea abilităților de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare”	271
Anexa 2. Tabelul 2. - Activități de dezvoltare a inteligenței emoționale – nivelul primar de învățământ	277
Anexa 3.- Strategii de menținere a disciplinei la clasă	293
Anexa 3.1. - Modelul AE 1. „Magia literei „E”. Modelul AE 2. „Serbarea școlară - Povestea lui Moș Crăciun”	295
Anexa 3.2. - Model exemplu „Proces-verbal al ședinței cu părinții”	300
Anexa 4. - Program de prevenire a bullying-ului în învățământul primar prin strategii educaționale la disciplina școlară DP (cl. I-a)	305
Anexa 5. - Tabelul 1. „Fișă de monitorizare a absențelor nemotivate - model orientativ”	328
Anexa 5. - Tabelul 2. „Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate – model orientativ”	329
Anexa 5. - Tabelul 3. „Fișă de monitorizare sintetică a absențelor clasei/ școlii – model orientativ”	330
Anexa 5. - Tabelul 4. „Situația privind fluxul de elevi pe parcursul unui na școlar”	331
Anexa 5.1. - Exemplu-model de program cu acțiuni psiho–socio-educative de diminuare a abandonului școlar	332
BIBLIOGRAFIE LA CURS	333

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI SPECIFICE ALE PROCESULUI DE CE. SERVICII DE CE ÎN ȘCOALĂ

Curs:

(1) Sferele de activitate a CE: concept, sfere de activitate, principii, factori.

(2) Rolul CE în clasele primare. Modele de CE accesibile cadrului de conducere din învățământul general.

(3) Procesul de CE: obiective, conținut, tip de activitate, strategii de consiliere. Structura serviciilor de CE în școală. Specificul conexiunii managementul educațional – CE în școală

Seminar:

(1) Tehnologia procesului de CE. Designul activității de CE în școală.

1. SFERELE DE ACTIVITATE A CE: CONCEPT, SFERE DE ACTIVITATE, PRINCIPII, FACTORI

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

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

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

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

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

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

Daca știința elaborează legi, tehnologia reguli, arta mesaje, iar religia credințe consilierea este știință, tehnologie, artă sau religie?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Specificul CE

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

Problema educațională este o situație educațională dificilă pentru subiectul care se adresează consilierului (educațional) avînd caracteristici cognitive (neclaritate, ceață psihologică, ambiguitate), afective (tensiune, nemulțumire, neliniște), volitive (indecizie, îndoială) conducînd

spre blocajul comportamental (subiectul nu poate rezolva singur problema). Ca urmare el se adresează unui specialist – *consilierul educațional* care să-l ajute să rezolve această situație dificilă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. după vârsta la care se instalează dificultatea:

- copilăria (ex. probleme cu grupurile de joacă): izolarea, copii bătuși, hiperactivitatea;
- adolescența (ex. probleme cu dragostea): lipsa relațiilor de prietenie, dragoste, grupuri de delicvenți, prostituție juvenilă;
- tinerețea (ex. probleme de cuplu): relații maritale târzii, precoce, divorț, dezorganizarea familiei, relații extraconjugale;

- maturitatea (ex. familie, profesiune): căsătorii multiple, instabilitatea locului de muncă, șomaj, grevă, schimbarea profesiei;
- bătrânețea (ex. izolare, dezrădăcinare): decesul persoanelor apropiate (soț, copii), probleme de sănătate, depresiune nervoasă specifică vârstei;

2. după *sexul clienților care solicită consilierea*:

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

3. după *relația rezultate-satisfacție în*:

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

4. după *starea de sănătate*:

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

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

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

Copii	-educație, școlarizare, orientare profesională; - probleme de educație sexuală; - copii brutalizați, bătuți, bolnavi; - adăpost pentru tineri; - asistența de protutelă;
Familie	- planning familial; - educație parentală; - probleme familiale, reintegrare profesională; - asistența familiei și a adulților;
Probleme specifice feminine	- sănătatea femeii; -comportamentul alimentar (slăbire, obezitate); - psihologie și chirurgie estetică; - viol, femei bătute; - primirea și reintegrarea prostituatelor; - tulburări de menopauză; - problema femeilor singure;
Probleme sexuale și de cuplu	- educație sexuală; -homosexualitatea masculină și feminină; - frigiditate, impotență; - consultație conjugală; - căsătorii mixte, imigranți; - separare și divorț; - cupluri separate și probleme educative
Vârsta a treia	- singurătate, - involuție fizică și psihică, - decesul partenerului de viață, - coborârea statutului socio-profesional, -pensionarea.
Probleme profesionale	- integrarea în activitate, - probleme psihologice și sociale; - organizarea timpului liber; - orientare, formare, readaptare;

	- educație permanentă;
Sănătate - boală	- educația pentru sănătate și medicina preventivă (SIDA, toxicomanie, alcool, droguri, tutun, medicamente); - alimentație, inimă, diabet, dinți; - probleme legate de spitalizare și urmările acesteia; - pregătire și supraveghere psihologică a intervențiilor medicale și stomatologice; - susținere în bolile cronice și terminale și în legătură cu consecințele acestora (proteze, grefe de organe) și reintegrare profesională; - ex-pacienți psihiatrici, probleme familiale și reintegrare;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principiile CE: etice, pedagogice, psihologice, specifice

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

Principii în consilierea educațională

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

Principiile etice

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

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

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

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

Respectul reciproc. Acesta este asigurat de către consilier prin statutul său profesional, prin competența și prin rezultatele sale practice dar și prin atitudinea sa umană de a se raporta ca om,

la o altă ființă umană. Viziunea umanistă (Maslow, Rogers) este cea mai generoasă pentru conturarea contextului filozofico-psihologic în care se poate manifesta consilierea.

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

Din punct de vedere al consiliatului alegerea consilierului este o primă dovadă de manifestare a respectului față de acesta. Respectul reciproc se câștigă permanent pe parcursul procesului de consiliere, atât de către consilier cât și de către consiliat. Consilierul trebuie să evite atât umilirea clientului cât și mila față de consiliat. Ajutorul oferit de către consilier este unul profesionist și nu etic sau religios care să includă conceptul de milă. În acest sens arată C. Oancea (2002) consilierea poate fi înțeleasă ca o înclinație, ca o capacitate de a acorda ajutorul dar prin profesionalizare consilierul devine competent să asigure ajutorul profesionist.

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

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

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

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

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

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

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

mecanismului psihologic al culpabilizării și trăirea sentimentelor de vină sunt inadecvate, ineficiente, chiar maladive.

Într-un tablou al semnelor de boală, vinovăția și autoculpabilizarea sunt indicatori ai stării de boală. Formarea profesorului – consilier presupune trecerea conștientă de pe poziția critică, de evaluare și etichetare a profesorului pe poziția de susținere și responsabilizare a consilierului (A.Băban, 2001). De exemplu, formulările profesorului „de ce nu faci așa?”, „băieții nu ar trebui să plângă!” se pot transforma în propoziții incomplete cum ar fi: „crezi că poți să faci și altfel?”, „dacă simte nevoia orice om poate să plângă!”.

Principiile pedagogice

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

Aceste principii pedagogice care fundamentează activitatea de consiliere sunt:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principiile psihologice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autenticitatea. Principiul autenticității este de origine rogersiană dar are o semnificație specifică în consiliere. Deși consilierea este un proces „ca și cum” el este în același timp o comunicare autentică, deschisă, directă, sinceră. Însăși eficiența consilierii este determinată de gradul de autenticitate al subiectului, de deschiderea și sinceritatea sa și în aceeași măsură de

măiestria consilierului. Dar acesta nu-și poate valorifica toate valențele sale dacă subiectul nu este el „însuși” în raport cu sine, cu consilierul și cu situațiile de viață. Subiectul consilierii educaționale poate fi „el însuși” dacă se respectă condițiile astabilite (climat afectiv, încredere, optimism) despre care am discutat deja.

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

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

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

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

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

Principii specifice consilierii

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rolul familiei este de a asigura *climatul socio-afectiv* de susținere, înțelegere, de acceptare, recunoaștere și apreciere a copilului. În acest climat părinții pot observa și cunoaște anumite preferințe ale copilului, curiozități, dinamica profesiei dinamice persoanei înclinații. De

asemenea rolul lor nu este doar *pasiv* de observatori dar și *activ* de a selecta înclinațiile pozitive de cele negative, de a orienta copilul către dezvoltarea înclinațiilor benefice. Părinții sunt cei care au posibilitatea să pună la dispoziția copiilor lor *resurse* materiale sau informaționale sau să-i priveze de ele. Ei pot să faciliteze accesul la unele domenii sau să-i orienteze către alte domenii. Din punct de vedere afectiv gama de sentimente cu care părinții pot influența consilierea școlară și profesională a copiilor este foarte largă, de la cele pozitive de acceptare, încurajare, securitate până la cele negative de evitare, blamare, răceală sau indiferență.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e) autoreglarea este: logică, energetică, volițională?

Caracterizarea generală a profesiei trebuie să țină seama de:

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

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

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

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

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

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

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

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

- accentuarea interacțiunii între candidat și meseria sau profesia respectivă;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a. stadiul de explorare caracterizat de flexibilitate vocațională;

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

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

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

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

- analiza profesiei;

- consilierea educațională.

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

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

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

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

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

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

2. ROLUL CE ÎN CLASELE PRIMARE. MODELE ACCESIBILE CADRULUI DE CONDUCERE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

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” [1, 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.

Persoana care are temporar sau permanent rolul de consilier (vezi tabelul de mai jos „Elementele descriptive specifice CE și Principiile CE”) și care oferă sau acceptă în mod explicit să acorde timp, atenție și respect uneia sau mai multor persoane, cu rolul temporar de client;

▪ sarcina consilierii este de a oferi clientului oportunitatea de a explora, descoperi și clarifica moduri de a trăi valorificându-și resursele, ceea ce conduce la sentimentul de bine interior, îndreptându-se spre o cât mai bună existență (Asociația Britanică pentru Consiliere, 1991) [apud, 2, pp. 6-7].

Elementele descriptive specifice CE	Principiile CE
A) probleme: dificultăți situaționale, obstacole normale ale vieții, auto-cunoașterea, auto-înțelegerea, clarificarea, auto-acceptarea, maturizarea, dezvoltarea optimală a personalității, în relație cu mediul său;	*Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice. *Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii. *Beneficiarul (elevul, părintele, cadrul didactic, familia) „trebuie” să se simtă „împuternicit”, să manifeste autonomie personală și auto-înțelegere, „satisfăcut și plin de resurse”.
B) relații: ajutor, susținere, orientare, mobilizare a resurselor proprii subiectului individual sau grupului, de adaptare la mediul de viață semnificativ pentru acesta;	*Elevul este acceptat ca persoană și tratat în consecință.
C) caracterul procesului de consiliere: predominant acțional, de creștere a eficienței, de rezolvare a problemelor educaționale, de punere la dispoziția subiectului educațional a tehnologiei specifice	*Consilierea este în esență o relație permisivă. *Consilierea se bazează pe modul de a gândi împreună cu cel consiliat

În sensul dat, **consilierul școlar** este un **specialist în educație** care:

* planifică și desfășoară activități de consiliere educațională individuală sau de grup, având drept obiectiv adaptarea elevului la probleme specifice mediului școlar;

* implementează programele de educație pentru carieră în scopul formării de competențe în domeniile vizate prin aria curriculară în vigoare „Consiliere și dezvoltare personală”;

*organizează programe extracurriculare de orientare vocațională;

*promovează și implementează programele de educație pentru sănătate care vizează formarea și dezvoltarea la elevi a abilităților de management al stilului de viață.

Calificarea de consilier școlar este necesară cadrelor didactice licențiate în psihologie, științele educației sau științe socio-umane care doresc să se specializeze în consiliere educațională și consiliere și orientare.

Competențele specifice ocupației de consilier școlar sunt formate și dezvoltate prin programe de formare continuă organizate prin structuri (centre / departamente) aparținând sistemului național de învățământ specializate în pregătirea cadrelor didactice.

Consilierul școlar își desfășoară activitatea în cabinetul școlar, cabinetul de orientare în carieră sau în sala de clasă, într-un mediu sigur și controlat prin următoarele condiții de acces:

studii superioare, licență în psihologie, științele educației sau științe socio-umane, având nivelul de studii minim necesar: studii superioare, realizând o multitudine de sarcini educaționale [3]:

- analizează problemele specifice mediului școlar: adaptare școlară, motivație școlară, deprinderi de studiu, absenteism, eșec și abandon școlar etc.;
- observă și evaluează performanța școlară, comportamentul și dezvoltarea elevului, utilizând metode și instrumente specifice consilierului școlar;
- identifică problemele de natură familială (abuz, neglijență, hărțuire) care pot afecta dezvoltarea și performanța școlară a elevului;
- planifică și organizează activități de consiliere educațională individuală și / sau de grup adresate elevilor;
- oferă intervenții cu caracter suportiv în situații de criză elevilor care se confruntă cu dificultăți specifice mediului școlar: dificultăți de învățare, dificultăți de adaptare școlară, absenteism etc.;
- implică elevii în activități de autocunoaștere și dezvoltare personală și îi asistă elevii în formarea și dezvoltarea deprinderilor și atitudinilor utile în luarea deciziilor legate de carieră;
- investighează caracteristicile personale relevante pentru orientarea vocațională și le analizează în raport cu opțiunile și oportunitățile educaționale și profesionale ale elevilor;
- întocmește profilul vocațional și recomandă elevilor programe de studiu adecvate aptitudinilor, intereselor și scopurilor educaționale;
- organizează activități extracurriculare care facilitează accesul elevilor la informații relevante pentru deciziile legate de alegerea carierei (zilele carierei, vizite în instituții/ organizații, invitați din diferite domenii de activitate);
- dezvoltă și implementează programe de prevenție și intervenție privind violența în școală, consumul de droguri și alcool și alte comportamente de risc;
- recomandă și încurajează elevii și părinții acestora să solicite și să accepte asistență specializată în cazul în care se confruntă cu probleme de sănătate fizică și/sau psihică;
- selectează și aplică principii, metode și tehnici de consiliere educațională;
- colaborează cu părinții, tutorii legali și alți specialiști în educație (cadre didactice, psiholog școlar) în scopul adaptării programei la nevoile elevului, precum și a soluționării problemelor școlare, comportamentale sau de altă natură ale elevului.

Astfel, stabilim că

▼ domeniul de acțiune al CE:

- are ca domeniu de acțiune problematica educațională, se adresează subiecților educaționali, cu metode specifice obținute prin interacțiunea tehnologiei psihologice cu cea pedagogică;

- capătă nuanțe diferite în funcție de nivelul de școlaritate (școala primară, secundară, liceală, superioară) și de partenerii educaționali (părinți, profesori, angajatori) în scopul abilitării acestora cu cele mai eficiente metode, tehnici și procedee de gestionare și rezolvare a problemelor lor de educație;

- ▼ factorii/partenerii educaționali în CE se manifestă printr-un sistem permanent de legături, de dirijare, comunicare, prelucrare a informației, control: școala, familia, unitățile economice, mass - media, instituțiile specializate;

▼ legăturile stabilite și întărite de CE:

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

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

- consilierea vocațională – are în centrul atenției sale problemele educaționale legate de înclinații, interese, aspirații, pasiuni; se desfășoară în gimnaziu, liceu, facultate, locul de muncă;

- consilierea profesională – se centrează pe alegerea optimă a profesiei, pe valorificarea maximală a capacității persoanei prin calificare și profesionalizare, se realizează în liceu facultate, locul de muncă;

- consilierea de carieră – este centrată pe alegerea și realizarea traseului optim de carieră al subiectului educațional; se desfășoară în liceu, facultate, loc de muncă, cabinete specializate, cu ajutorul consilierilor de carieră [4, pp. 18-19];

▼ **CE are următoarele caracteristici generalizatoare** [5, 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 dezvoltării 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 negativă, 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].

▼ Prima componentă a CE este Consilierea Școlară de rând cu cea psihopedagogică, vocațională, profesională, de carieră [ibidem].

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare 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

2. Consilierea psihopedagogică – delimitări conceptuale. Disponibil: <https://www.ujmag.ro/economie/alte/consilierea-psihopedagogicaexemple-de-buna-practica/rasfoire/>

3. Profesori consilieri. Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională. Serviciul de Evaluare, Orientare Școlară și Profesională (SEOSP). Disponibil: <http://www.cmbrae.ro/2017/retea2/prof-consilieri/>

4. Ciutacu, G., Consiliere educațională. În „Academia.edu”. Disponibil: https://www.academia.edu/23091911/Consiliere_educationala

5. Cazangiu, V., Introducere în consiliere. În „Academia.edu”. Disponibil: https://www.academia.edu/10233574/INTRODUCERE_%C3%8EN_CONSILIERE

Modele de CE accesibile cadrului de conducere din învățământul general

În genere, managerul instituției de învățământ poate focaliza atenția profesională de CE în limitele impuse de competențele sale, ghidând personalul academic spre utilizarea atât a consilierii individuale cât și a consilierii de grup. În sensul dat, modelele de consiliere sunt relativ numeroase și diversificate care pot fi grupate în:

- modele psihodinamice sau de factură psihanalistă, unde intră modele elaborate de S. Freud, A. Adler și C. Jung;

- **modelele acționale**, unde intră modelul behaviorist sau comportamental, analiza tranzacțională, modelul rațional-emoțional și modelul de consiliere bazat pe realitate;
- modelele experiențiale, unde intră modelul non directiv sau consilierea centrată pe o persoană, modelul existențialist și modelul gestaltist.

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

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

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

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

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

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

Tehnica stingerii comportamentelor nedorite poate fi utilizată și pentru înlăturarea stărilor de frică la copii sau a tulburărilor anxioase (teama de locuri înalte, teama de spații închise etc.). În asemenea situații pot fi folosite două tehnici concrete, și anume: tehnica implozivă și tehnica expunerii:

- Tehnica implozivă constă în punerea copilului să se confrunte, în plan imaginar cu situația anxioasă (care-i provoacă teamă). El trebuie să-și imagineze situații care-i produc teamă. În timpul ședinței de consiliere, specialistul consilier în loc să-l liniștescă, trebuie să manevreze în așa fel situația, încât să se producă o creștere masivă a anxietății, adică a stării de teamă.

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

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

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

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

2. Stabilirea ierarhiilor - etapă în care specialistul de consiliere stabilește, împreună cu copilul, o ierarhie a situațiilor generatoare de teamă (anxietate) în ordine descrescătoare, de la situația cea mai anxioasă până la cea mai puțin anxioasă.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Din perspectiva dată, cadrul de conducere trebuie să contribuie și să susțină funcția de consilier școlar în mediul educațional al școlii și paralel să ghideze personalul academic în dezvoltarea abilităților de consiliere prin prisma modelului acțional – comportamental.

Un **model** exemplu poate fi „*Modelul de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare*”[1] cu **scop** de *dezvoltare a abilităților cadrelor didactice de management al*

comportamentului disruptiv la nivelul clasei de elevi concentrat pe dezvoltarea comportamentelor pozitive (comportamente asociate cu realizări academice, de sănătate, sociale, recreative, comunitare și familiale).

La nivel managerial Modelul vizează organizarea ședințelor de training de formare și dezvoltare la învățători a abilităților de remediere comportamentală concentrat pe dezvoltarea comportamentelor pozitive pentru elevii claselor primare.

La nivelul demersurilor formativ – dezvoltative (cadre didactice) în cadrul ședințelor de training vizează abordarea:

- problemelor de comportament disruptiv în clasele primare (dezvoltarea interacțiunilor pozitive);

- strategiilor de remediere pedagogică în clasele primare (predarea și învățarea comportamentelor pozitive);

- formarea abilităților elevilor de manifestare a comportamentelor pozitive prin prisma demersurilor curriculare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” focalizate pe procesul de învățare activă.

În sensul dat, ședințele de training vor respecta o serie de cerințe [2, pp. 6-14]:

◆ **Particularitățile unui training:** (tehnici, procedee educaționale, așezarea liberă a participanților în formă de cerc).

◆ **Etapele desfășurării unui training:** (introducerea, cunoașterea participanților, informarea, dezvoltarea atitudinilor de colaborare și respect, formarea abilităților de comportament într-un proiect de colaborare, evaluarea finală).

◆ **Abilitățile trainerului:** (interesat, preocupat, implicat, informat, tolerant, respectuos față de ceilalți, hotărât, deschis față de ceilalți, de încredere, un bun membru de echipă)

◆ **Cerințele participanților la training, să:** fie punctuali și corecți; frecventeze sistematic ședințele; se încadreze activ în timpul ședințelor; valorifice la maximum propriile abilități și competențe profesionale; realizeze toate probele de evaluare propuse de trainer; fie politicos și atent cu colegii, trainerul; să-și asume responsabilitatea pentru succesul demersului psihopedagogic în care este implicat.

◆ **Mărimea optimă a unui grup:** (12-15 persoane).

◆ **Durata unui training:** 1,5 ore cu pauze.

◆ **Metode folosite în cadrul trainingului:** active și interactive care se axează pe participarea și interacțiunea în grup.

◆ **Metode de evaluare finală:**

*reflecția personală cu focalizare atât pe impact personal cât și asupra colegilor

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:
- ✓ cunoștințele referitoare la:
- ✓ capacitățile de a:
- ✓ calitățile personale pentru a:

*chestionarul de evaluare:

1. Conținutul abordat la training îmi va fi util în activitatea la clasă (bifează scala propusă mai jos):

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Argumentează: _____;

2. Conținuturi și sarcini dificile întâlnite în cadrul ședințelor: _____;

3. Puncte forte a ședințelor: _____;

4. Puncte slabe a ședințelor: _____;

5. În ce măsură a fost corelat conținutul declarative și cel procedural în cadrul ședințelor? (bifează scala propusă mai jos).

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Argumentează: _____;

Ședințele de training vor cuprinde următoarele subiecte

Subiecte tematice pentru valorificarea scopului la nivel managerial:	Perioada de realizare
1. Specificul problemelor de comportament disruptive în clasele primare (dezvoltarea interacțiunilor pozitive).	
2. Strategii de remediere pedagogică în clasele primare (predarea și învățarea comportamentelor pozitive)	
3. Aspecte de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”	

Astfel, prin prisma scopului modelului se va valorifica în practica educațională bagajul de strategii:

De prevenție și ameliorare a comportamentelor disruptive (H. Siebert, A. Țepelea, E. Stan, D. Petrovai, S. Petrică etc.):

1. De prevenție: întărirea pozitivă; întărirea negativă (non-verbală, verbală); stingerea comportamentelor nedorite;

2. De intervenție propriu-zisă: interpelarea (imperativă); asumarea consecințelor; planul individual de intervenție.

3. De a face față unei situații de comportament disruptiv în clasă (S. Paralescu, I., Ișfan C, Gîrdu, E. Ion etc.):

1) strategii de evitare - ignoră momentan criza creată și continuă activitatea;

2) strategii de diminuare (moderare) - minimalizează dezacordul cu elevii;

3) strategii de putere (de coerciție) - recurge la puterea sa și la diferite mijloace de constrângere;

4) strategii de compromis - recurge la concesiuni, la promisiuni;

5) strategii de rezolvare negociată a problemei prin discuție între părțile adverse.

4. De terapie pedagogică în activitatea de învățare (O.C. Газман, В.П. Бедерханова, Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин etc.): „protecție”, „ajutor”, „asistență” și „interacțiune” din care rezultă că elevul se dezvoltă în mediul educațional social prin prisma a două procese unificate armonios: socializarea și individualizarea.

Acest bagaj de strategii va asigura formarea personalității elevului într-un mediu social formative-inovativ prin abilitatea cadrului didactic de a forma viitorul cetățean – elevul să se recunoască ca personalitate integră atât în mediul școlii cât și cel social. Iar prin vizorul competențelor profesionale dezvoltate la cadrul didactic (competența științifică, competența psihopedagogică, competența psihosocială) se definește rolul acestuia de a motiva și a stimula elevul, creându-i în procesul dezvoltării, sentimentul de siguranță în propria personalitate cu propria identitate.

Conform *scopului modelului* și din perspectiva funcției manageriale deținute în liceu „Director adjunct pe instruire în clasele primare” *la nivel managerial* se elaborează o **viziune a școlii** primare „Fii sigur, fii respectuos, tolerant și responsabil în școală - respect, colaborare, siguranță” în vederea dezvoltării la elevi a comportamentelor pozitive (comportamente asociate cu realizări academice, de sănătate, sociale, recreative, comunitare și familiale) prin reducerea comportamentelor problematice. Această viziune va deriva traseul aplicativ la nivelul școlii: sprijinirea comportamentului pozitiv; dobândirea de către elevi a abilităților sociale, recompensarea comportamentului pozitiv și corectarea discretă a comportamentelor neadecvate.

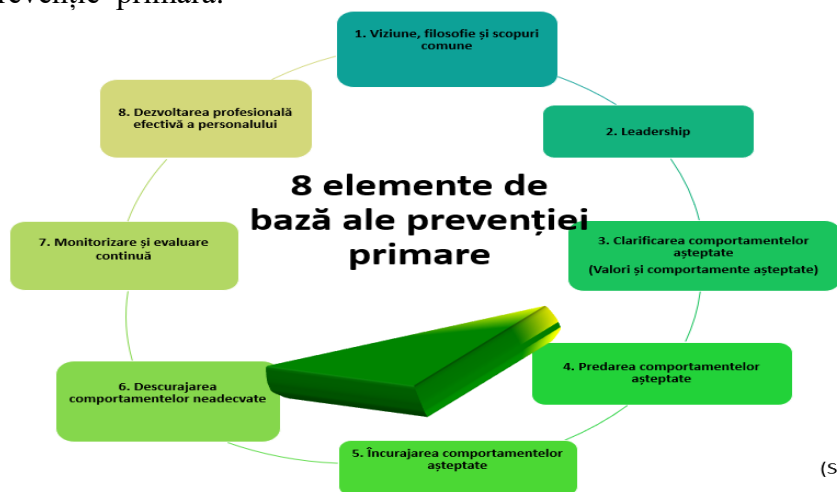
Viziunea dată va include și o echipă de coordonare (leadership) prin personalul academic și nondidactic responsabilă de dezvoltarea și întreținerea unui mediu școlar pozitiv, de gestionarea planului de acțiune (manageri administrativi și manageri la clasă) prin studierea bunelor practici și adoptarea metodelor didactice activ-participative, de implicare și motivare a părinților cu îndrumarea de a-și revizui convingerile asupra măsurilor tradiționale de disciplină.

Viziunea dată este axată pe **trei niveluri de sprijin** (Sugai & Horner, 2008) [3, p. 2]: primar, secundar, terțiar.

**nivelul primar (suport pentru toți) de prevenție* vizează așteptările mediului școlii de comportament în rândul elevilor claselor primare ce-și propune să prevină apariția

comportamentelor problematice printr-o **PEDAGOGIE POZITIVĂ de predare a normelor sociale**. Finalitatea: elevii care vor răspunde așteptărilor de comportament la mediului școlii.

Acest nivel este unul conceptual de viziune și scop declarativ al școlii primare din liceu și se referă la așteptările personalului didactic și nondidactic din școală cu referire la formarea, dezvoltarea și manifestarea comportamentele pozitive ale elevilor, care are la bază 8 elemente structurale de prevenție primară:



- elementele 1-7 vizează acțiuni de sprijinire a elevilor: viziune, scop, obiective; leadership; clarificarea comportamentelor șteptate; predarea comportamentelor așteptate; încurajarea comportamentelor șteptate; descurajarea comportamentelor neadecvate; monitorizarea și evaluarea continua a comportamentelor elevilor;

- elementul 8 este relevant pentru profesioniștii personalului școlar.

În sensul dat se vor preconiza și realiza întâlniri instructive cu personalul școlii primare depre ceea ce se va realiza de echipa școlii primare din liceu în direcția remedierii comportamentelor problematice prin dezvoltarea la elevi a comportamentelor pozitive.

În sensul prevenției comportamentelor disruptive în școală, personalul școlii va fi informat despre faptul că:

- administrația școlii este implicată activ în acest proces, monitorizează procesul de implementare și asigură achizițiile personalului;

- prin prisma disciplinei școlare „Dezvoltarea personală” se vor preda-învăța-evalua comportamentele pozitive;

- prin prisma fidelității așteptărilor se vor colecta datele cu referire la comportamentele problemă manifestate de elevi, prin observarea directă și descriptivă, în baza *Instrucțiunii* în vigoare (2016)[4];

- comportamentele pozitive (așteptate) vor fi recunoscute, consolidate și evaluate pentru a examina, diagnostic și monitoriza progresul.

***nivelul secundar (suport pentru unii) de intervenție** vizează reducerea numărului de elevi cu comportanete problematice crescute prin intervenții specifice concepute pentru elevii care nu răspund la practicile nivelului de prevenție, iar pe finalul acestui nivel să răspundă pozitiv. Acest nivel va coapta serviciile psihologului școlar și va demara în parteneriat educațional cu familia;

***nivelul terțiar (suport pentru puțini)** de sprijin este pentru elevii care nu răspund la nivelul de intervenție și include evaluarea individualizată, un plan individualizat de sprijin comportamental cu scop de a reduce la minimum impactul gravității comportamentelor cronice care afectează viața elevilor atât în clasă cât și în școală. Acest nivel va coapta serviciile psihologului școlar și va demara în parteneriat educațional cu familia.

În viziune aplicativă modelul se focalizează pe dezvoltarea abilităților învățătorilor de prevenție a comportamentelor problematice la elevi printr-o pedagogie pozitivă de predare a normelor sociale. Astfel, în sensul dat se organizează și se desfășoară ședințe de training (3 ședințe, vezi detalii în Anexa 1, Tab. 1):

Ședința 1 – training. Specificul problemelor de comportament disruptiv în clasele primare.

Detalieri pentru obiectivele activității pe durata de timp 8:00 – 11:00: 1. prezentarea scopului și a obiectivelor seminarului; 2. cunoașterea membrilor grupului; 3. exprimarea așteptărilor vis-a-vis de tematica seminarului; 4. identificarea regulilor principale ce vor facilita comunicarea participanților pe parcursul seminarului; 5. clarificarea abordărilor conceptuale: managementul comportamentului în mediul școlii; comportament disruptiv în clasă la vârsta micii școlarități; remediere pedagogică.

Defășurare: Introducere. La această etapă se enunță *obiectivele ședinței* și se clarifică *foaia de parcurs*: „Timp de 3 ședințe vom lucra împreună. Suntem așezați în cerc pentru că este mai ușor să ne vedem unii pe alții și să discutăm. La sfârșitul activităților o să avem 10 minute pentru a răspunde la întrebările voastre (oral sau în scris)”.

Stabilirea așteptărilor participanților. Se solicită participanților să-și exprime așteptările cu care au venit ei la training prin discuții în grupuri mici - *brainstorming*, după care urmează o discuție în grupul mare: - Ce ați auzit despre acest training?, - Cum credeți, ce va avea loc aici?, - De ce ați venit la acest training?, - Ce doriți să aflați aici?, - Ce abilități doriți să dezvoltați?, - Care sunt așteptările voastre de la training?, - Cum credeți, ce aștept eu de la voi?

În vizorul așteptărilor participanților, se solicită să despărță în două jumătăți cu o linie verticală pe flip chart și să noteze cuvintele „Așteptări” și „Realizări”. Apoi se distribuie participanților câte 3 stikere, pentru a-și nota așteptările și a le lipi pe partea „Așteptări”. La sfârșitul trainingului se solicită participanților să lipească foițele cu așteptările care au fost îndeplinite în cealaltă jumătate a flip chartului „Realizări”. Procedura dată va continua și în celelalte 2 ședințe de training (exemplu Foaia resursă 1 mai jos).

1. Foaia de resursă

Așteptări	Realizări
-----------	-----------

Elaborarea regulamentului vizează stabilirea regulilor grupului de care participanții se vor conduce pe toată durata ședințelor printr-o dezbatere despre ceea ce trebuie de respectat în cadrul unui grup pentru ca fiecare participant să se poată exprima deschis; să nu-i fie frică că va fi criticat; să fie sigur că opiniile personale vor rămâne în grup; să nu creeze situații confuze altora. Regulile sunt scrise pe o foaie de flip chart și se poziționează în văzul tuturor (vezi exemplul Foaia resursă 2 de mai jos):

2. Foaia de resursă

Reguli de bază, care asigură atmosfera de încredere:

▪Confidențialitatea – înseamnă că ceea ce se spune în grup, trebuie să rămână în interiorul grupului. Una din regulile de bază ale confidențialității este să nu se folosească niciodată numele persoanelor despre care se povestește.

▪Să nu judeci. Este normal să nu fii de acord cu părerea altei persoane, dar să nu o judeci și să nu o învinuiești .

▪Anonimat. Poți pune întrebări, fără a-ți da numele.

Dacă cineva din participanți încalcă una din reguli, i se amintește politicos despre regula stabilită și se menționează că tot grupul a fost de acord cu regulamentul stabilit. Pe parcursul trainingului membrii grupului vor putea propune și alte reguli.

Cunoașterea participanților va viza activitatea de cunoaștere reciprocă a examinaților (nume, preferințe, ocupații etc.) - *Bulgărele de zăpadă*.

1. Fiecare participant își spune prenumele și o calitate personală care începe cu prima literă a prenumelui său și care corespunde personalității lor, dar să nu se repete. Participanții vor fi încurajați să fie originali, să nu șoptească unul altuia ce calități să spună.

2. Personal, formatorul va sparge gheața și se va prezenta. De ex.: „Cristina – îndrăzneată. Următorul participant va repeta prenumele meu și calitatea personală, după care s-a prezentat pe sine ș.a.m.d.”. Ultimul participant va spune numele și calitățile precedentilor săi. De exemplu: „Ea

este Cristina – îndrăzneță, eu sunt Valentina – tenace. Cristina – îndrăzneță, Valentina – tenace, eu sunt Galina – răbdătoare”. În așa mod se va proceda până când toți participanții se vor prezenta.

Pentru faza dată se vor motiva participanții prin formarea unei echipe sănătoase, cunoscându-se mai bine și astfel informându-se despre conținutul propriu-zis al activității. De asemenea, se va explica că această activitate conține un bagaj de informații științifice: * conceptul comportament disruptiv; * diversitatea comportamentelor dezadaptive/ disruptive/indezirabile în mediul clasei/școlii.

Prin tehnica *Asocierii* participanții, în grup, vor radiografia accepțiunile conceptelor: managementul comportamentului în mediul școlii; comportament disruptiv în clasă la vârsta micii școlarități; remediere pedagogică. În sensul dat, pentru etapa dată se va ropune participanților, în mod individual, să analizeze conținutul fișelor de lucru, aranjate în mijlocul mesei de lucru în care sunt scrise (rubricația de sus a foii) denumirea conceptelor, după exemplul din Fișa resursă 3, de mai jos:

3. Foia resursă

Asocieri conceptuale		
Managementul comportamentului în mediul școlii;	Comportament disruptiv în clasă la vârsta micii școlarități;	Remediere pedagogică
2	3	1

Fișa de lucru (în mijlocul mesei)

1. tactici de interacțiune cu copilul: „protecție”, „ajutor”, „asistență” și „interacțiune” din care rezultă că elevul se dezvoltă în mediul educațional social prin prisma a două procese unificate armonios: socializarea și individualizarea.

2. Comportamentul disruptiv reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale. El poate fi determinat fie de un mediu insuficient structurat, fie de un context nestimulant sau suprasolicitant, sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului”; înseamnă o nerealizare a concordanței dintre cerințele mediului și răspunsul comportamental al individului.

3. Comportament negativ/deranjant în mediul clasei manifestat de tulburari emoțional-comportamentale care au ca efect fragmentarea inoportuna și nedorită a etapelor procesului instructiv-educativ, direct observabil și dificil de ignorat.

Se solicită participanților să examineze foaia resursă, cu detalierea abordărilor conceptuale din fișa de pe masă și să plaseze conținutul din fișa de lucru de pe masă în rubricația optată de grup (răspuns corect în foaia resursă trei, fundal roșu). La finisarea sarcinii se propune participanților să facă o reflecție personală pentru fiecare concept din perspectiva statutului de învățător la clasă.

Feedback: „Aceste abordări conceptuale (Foaia resursă 4 de mai jos):

4. Foia resursă

Feedback

Tehnici de rezolvare a problemelor de comportament disruptiv în clasă
aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților /supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive;
Rolul cadrului didactic în managementul comportamentelor disruptive în clasă
- este obligat să înțeleagă și să rezolve comportamentul disruptive al elevilor în școală fiind centrat asupra copilului ca ființa care are o problemă; - este obligat de a crea un mediu de învățare eficient pentru toți elevii și de a menține un anumit grad de control și disciplină în cazul anumitor elevi; - asimilarea tehnicilor de intervenție și de manipulare a comportamentului în managementul clasei și de management al comportamentului.

- vizează un proces educațional de formare a personalității elevului într-un mediu social al școlii - viitorul cetățean *elevul* să se recunoască ca *personalitate integră* atât în mediul școlii cât și cel social.

- se referă la bagajul de competențe profesionale al cadrului didactic (competența științifică, competența psihopedagogică, competența psihosocială) dezvoltat pentru a motiva și a stimula elevul, creându-i în procesul dezvoltării, *sentimentul de siguranță în propria personalitate cu propria identitate*;

- dispun cadrul didactic să posede, prin aspect teoretic, tehnici aplicative de rezolvare a problemelor de comportament disruptiv în clasă, care prin observare și măsurare le vor transforma în situații de învățare socială.

Sedința 2 – training. Strategii de remediere pedagogică în clasele primare. Detalieri pentru O.2. (16:30 – 18:00). **Desfășurare:** lectura activă a textelor științifice, produsul - matricea de rezolvare a situației-problemă „Comportament disruptiv-comportament pozitiv social”.

Pentru informarea participanților cu referire la observarea comportamentelor disruptive manifestate de un elev în clasă și pentru stabilirea celei mai judicioase strategii de intervenție se propune un model de plan individual de disciplinare după A. Glava (2000) expus mai jos.

Clasa:			
Numele elevului:			
1. Antecedente			
- Starea sănătății			
- Situația familială			
- Situația școlară			
2. Fișă de observație a comportamentului elevului			
Data, ora	Comportament	Cauze/explicația elevului	Măsuri luate
3. Observații (în cât timp și cum s-a îmbunătățit comportamentul)			
4. Măsuri suplimentare (În cazul în care problemele de comportament persistă sau se agravează)			

Realizarea unui astfel de plan, conform autoarei, îi va servi învățătorului reper de a observa cu ușurință dacă un elev persistă în manifestarea unor comportamente disruptive, sau dimpotrivă le corectează. Conform autoarei, dacă frecvența lor se reduce sau nu mai apar, elevul va fi recompensat, iar dacă situația se menține, se vor stabili măsuri mai drastice de intervenție, între care discuții cu elevul, cu părinții, implicarea unor specialiști: psiholog, consilier școlar [apud, 5]. În cheia dată se demonstrează participanților un model de triadă: *comportament așteptat – regula – consecințele*:

Comportamentul așteptat	Regula	Consecințe pentru elevii care nu respectă regula
Să nu se utilizeze în vorbire cuvinte necenzurate.	Comunicăm într-un limbaj decent.	Selectează un text despre cultura vorbiri, studiază-l și povestește-l cursiv, coerent în fața clasei.
Să nu alergăm în pauze prin clasă.	În clasă ne deplasăm fără grabă, ordonat	Șterge praful de pe mobilierul din clasă.

Dar, în cheia oferirii unei opțiuni de remediere comportamentală, cadrul didactic poate elabora un plan individual de învățare a unui comportament pozitiv social în favoarea dezvoltării personale a elevului cu impact pozitiv și asupra performanțelor școlare, susținut de triada colaborativă elev-școală-familie propus mai jos:

Plan de remediere comportamentală

(adaptat după sursa <https://ru.scribd.com/document/439226586/4-Studiu-de-caz-elev-cu-comportament-deviant-docx>)

Elev: Ion

Clasa: II

Vârsta: 7 ani și 9 luni.

Domiciliul: un sat din municipiul Bălți

Descriere: Ion este un copil din punct de vedere fizic și psihic normal. Din observarea comportamentului în pauze a lui Ion și în urma testului sociometric (realizat de psihologul școlar) am constatat că el este bine integrat în colectivul clasei, este foarte curat și harnic. Cunoaște reguli de conduită socială (este politicos, cu mult bun simț). Deși colegii de clasă îl acceptă, el are tendința de a-i necăji cu mici ghidușii.

Din testul predictiv și din relatările copiilor și ale mamei în debutul clasei 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 [î/â]. La matematică are salturi pe care nu mi le explic. Într-o zi ia „s” – „cu mai mult sprijin” (chiar „g” – „ghidat de învățător”), rezolvă și la tablă corect exercițiile pentru ca a doua zi să ia iarăși „s” – „cu mai mult sprijin”, 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 (B) și foarte bine (FB). 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 remediere comportamentală: dezvoltarea abilităților sociale prin disciplinare care să ducă la creșterea stimei de sine.

Obiective activității:

- conștientizarea punctelor tari și a punctelor slabe ale propriei personalități (autocunoașterea);
- creșterea comportamentului performanțial;
- îmbunătățirea încrederii în sine.

1) *Definirea problemei.* În urma discuțiilor purtate cu elevul, acesta a recunoscut că își dorește rezultate mai bune la materii, dar nu prea știe cum să procedeze. Și-a identificat punctele tari pe care se poate sprijini: dorința de a avea performanțe mai ridicate la materii, de a-și dezvoltat curiozitatea și voința.

2) *Configurarea situației dorite.* Elevul și-a propus să obțină calificativul „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 realiza singur temele pentru casă:

- voi citi textul de la limba română, cu voce tare, atent, de cel puțin cinci ori pe zi;
- voi învăța cuvintele din 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. Pentru fiecare progres l-am laudat, 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 la calificativul „suficient” la matematică și limba română. În al II-lea semestru a obținut și calificativul „bine” la aceste obiecte.

În continuare se propune participanților să studieze și să analizeze textele științifice repartizate conform echipelor de lucru în grup, apoi să completeze matricea de rezolvare a situației – problemă specifică fiecărui grup de lucru, expus mai jos:

Matricea de rezolvare a situației – problemă

Comportamentul așteptat în contextul clasei se raportează la valorile viziunii de bază a școlii noastre: respect, colaborare, siguranță. Presupunem că un elev interpretează dispers: Gr. 1. comportamentul în clasă; Gr. 2. lauda oferită de învățător; Gr. 3. comunicarea asertivă între colegi

Folosind suportul științific propus, organizatorul grafic de la sarcina precedentă și experiența proprie, proiectați rezolvarea situației specifice: Gr. 1.comportamentul în clasă; Gr. 2. lauda oferită de învățător; Gr. 3. comunicarea asertivă între colegi, utilizând ghidul de mai jos:

Obiective	Cauze/factori	Soluții posibile	Efecte/consecințe
1.....
2.....

Pe final de sarcină, după prezentarea produsului de grup, se oferă feedback pentru fiecare echipă de lucru:

Gr. 1. *Comportamentul așteptat în contextul clasei.* Participanților se explică, că valorile: *respect, colaborare, siguranță* sunt viziunea de bază a școlii care subscriu *Profilul de formare al absolventului claselor primare* ce proiectează Idealul Educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ, structurat în conformitate cu 4 atribute generice ale viitorilor cetățeni (detalii, curric., 2018, p. 12-13). Dar, aceste valori sunt prefigurate suplimentar de comportamente specifice/reguli corespunzătoare pentru fiecare dintre acestea. De exemplu, pentru *valoarea Respect: capacitatea* de a fi un ascultător activ, care se formează în cadrul disciplinei DP. În clasa I la demersul curricular „Arta comunicării: ascult, înțeleg, mă exprim”, unitatea de competență 1.3. (ibidem, curric. p. 180). În clasa II la demersul curricular „Ascultarea activă”, unitatea de competență 1.2. (ibidem, curric. p. 184). În clasa III la demersul curricular „Comunicarea și conflictele”, unitatea de competență 1.1. și 1.2. (ibidem, curric. p. 189). În clasa IV la demersul curricular „Comunicarea în cadrul grupului de semeni”, unitatea de competență 1.3. (ibidem, curric. p. 193). Conform unei surse europene accesate în direcția data se menționează [42, p. 9] că primul pas ce vizează comportamentele sociale se concentrează anume în contextul clasei unde fiecare regulă/comportament trebuie să fie observabilă, măsurabilă, formulată în mod pozitiv, înțeleasă de oricine și aplicabilă în fiecare zi.

În sensul dat, se oferă exemple concrete aplicabile care se integrează în viziunea școlii și derivează la nivelul clasei:

Exemplul I: *Viziunea școlii* pentru valoarea *Respect* stabilește următoarele comportamente sociale: „Folosirea unor cuvinte politicoase în adresare” și „Capacitatea de a fi un ascultător activ”.

Viziunea clasei pentru valoarea *Respect* negociază și stabilește Regulă/comportament nr.1: Folosirea unor cuvinte politicoase și Regulă/comportament nr.2: Capacitatea de a fi un ascultător active.

Exemplul II: *Viziunea școlii* pentru valoarea *Responsabilitate* stabilește comportamentul social: „Pregătirea pentru lecție”.

Viziunea clasei pentru valoarea *Responsabilitate* negociază și stabilește Regulă/comportament nr.1: Pregătirea pentru lecție.

Astfel în baza acestor exemple învățătorii își vor construi propriile viziuni cu referire și la celelalte valori: *respect, colaborare, siguranță*.

Gr. 2 *Încurajarea comportamentelor așteptate în contextul clasei.* În sensul activității date se stabilește, că în primele etape ale învățării, majoritatea comportamentelor au nevoie de demonstrarea unei motivații extrinseci, predarea, de una singură, nefiind suficientă pentru reușita învățării. Astfel, instruirea directă ar trebui urmată de *consolidare* pentru a oferi mai multe oportunități de *exersare a unui comportament* care este așteptat pentru îmbunătățirea climatului clasei și celui școlar, deaceia trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

Din considerentul dat fiecare învățător trebuie să ofere feedback pozitiv în *raport de 4:1*; care se explică prin patru răspunsuri pozitive la un comportament dorit versus un feedback corectiv la un comportament neadecvat.

Un exemplu de utilizare a feedback-ului pozitiv specific este *Lauda* (laudă specifică comportamentului) - instrument pe care profesorii îl au la dispoziție pentru a modifica comportamentul social și se referă la afirmațiile pozitive ale profesorilor pentru a lăuda comportamentul unui elev.

Iar 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.

La etapa dată se prezintă 2 exemple de consolidare: a comportamentului general „Ioane, nu mai vorbi!” și a celui specific „Ioane, nu mai vorbi. În acest fel, vei arăta respect!”

Pentru veridicitatea conținutului declarativ abordat, se solicită participanților să-și amintească conținutul actualului Ghid ECD (2019) lecturat la sesiunea de training 2, unde se detaliază particularitățile *Laudei* ca modalitate de a consolida succesul elevilor [6, p. 5].

Gr.3. *Descurajarea comportamentelor neadecvate*. Participanților se explică, că școala prin personalul didactic trebuie să fie pregătită să gestioneze unele erori de comportament social. Dar pentru asta, trebuie să le cunoască și să aplice strategii de remediere comportamentală, expuse în tabelul de mai jos [3, p. 17]:

Strategii indirecte - reduc comportamentele minore înainte de a le crește frecvența și intensitatea	Strategii directe - corectează problemele de comportament, prin interacțiune directă și verbală cu elevul vizând explicații privind acțiunile care sunt așteptate de la el
Proximitate: Stați sau mergeți într-un anumit loc al clasei pentru a promova comportamentul așteptat. Susțineți elevul cu dificultăți în atenție și/sau impulsivitate.	Comunicarea instrucțiunilor: Afirmație verbală rapidă și clară, care include valoarea și comportamentul așteptat. Aceasta este adresată direct elevului. Profesorul menține o voce neutră și laudă elevul de îndată ce acesta realizează comportamentul așteptat (ex., „Maria, este timpul să demonstrezi că ești responsabilă și să îți începi sarcina”).
Semnal/Semn nonverbal: Tehnici non-verbale (de exemplu, contact vizual, supervizor, mișcarea mâinilor, semnal de atenție etc.) care indică faptul că profesorul este conștient de comportamentul problematic și este pregătit pentru intervenție.	Consolidare: Profesorul explică și demonstrează regula elevului. Prin jocul de rol, profesorul imită un elev și execută comportamentul așteptat, apoi cere elevului să se comporte corespunzător. După ce elevul adoptă comportamentul dorit, profesorul oferă imediat feedback pozitiv.
Ignoră/Asistă/Laudă: Ignorați comportamentul problematic. Lăudați alți elevi pentru realizarea unui comportament corect. Când elevul adoptă comportamentul dorit, lăudați-l imediat.	Furnizarea de opțiuni: Profesorul oferă două opțiuni: Opțiunea 1: elevul exemplifică comportamentul dorit Opțiunea 2: comportamentul mai puțin dorit <i>Obiectivul este</i> ca elevul să urmeze regula la alegere. (ex., Marian, poți începe sarcina acum dând dovadă de responsabilitate sau poți lucra în liniște în timpul pauzei. Ce preferi să faci?). Conferința elevilor: În timpul unei întâlniri personale cu elevul, este urmată un itinerar de discuție specifică: 1. Discutăm problema comportamentală 2. Predăm comportamentul așteptat 3. Explicăm de ce este important acest comportament 4. Oferim 1-2 exemple pentru ca elevul să aplice regula. <i>Obiectivul este</i> asigurarea unei oportunități de a exersa efectiv și eliminarea unui discurs tensionat și amenințător.

Astfel, acestea sunt:

▪ **strategiile indirecte** - acțiuni pe care profesorul le întreprinde pentru a reduce comportamentele minore înainte de a le crește frecvența și intensitatea; sunt numite indirecte din considerentul că profesorul nu are interacțiuni verbale directe cu elevul;

▪**strategiile directe** - acțiuni prin care profesorul încearcă să corecteze problemele de comportament, prin interacțiune directă și verbală cu elevul și întreprinde explicații privind acțiunile care sunt așteptate de la el. În timpul interacțiunii verbale cu elevul, profesorul folosește vocabularul valorilor și comportamentelor așteptate din viziunea școlii (respect, colaborare, siguranță).

În urma feedback-ului oferit se solicită participanților să extindă exemple din clasa la care activează, raportând modalitatea personală la strategiile abordate.

Pentru confirmarea veridicității exemplelor prezentate de participanți se propune un model practic de descurajare a comportamentului neadecvat în clasă detaliat în tabelul de mai jos:

Comportamente neadecvate: tabel cu definiții

Categorie	Definiție	Exemplu	Strategie	Gestionat de
Nivelul 1 (neimportant)	Comportamente de scurtă durată care nu perturbă predarea și învățarea. De obicei, acestea sunt corectate automat.	o „Visează cu ochii deschiși” o se abate de la subiectul în discuție/divaghează	Indirecte: Proximitate, Semnal/non-verbal, Ignoră-Asistă- Laudă	Profesor
Nivelul 2 (minore)	Comportamente de frecvență joasă care încalcă regulile clasei, dar nu deranjează sever predarea și învățarea. Dacă nu sunt abordate și gestionate imediat, vor fi crescute și generalizate, dăunând predării și învățării. · Profesorul notează comportamentele minore pe care le consideră necesare pentru a păstra controlul clasei, în <i>jurnalul de abateri minore</i> .	o Se joacă cu obiecte o Scrie bilețele o Vorbește tare o Strigă răspunsurile cu voce tare fără a ridica mâna	Indirecte (vezi mai sus) Directe: a) Comunicare B) Consolidare	Profesor/Jurnal de abateri minore /rubric observații în proiectul de lungă durată
Nivelul 3 (cronice)	Comportamente care întrerup predarea sau tulbură învățarea (a unuia sau mai multor elevi) din cauza frecvenței mari și a numărului de elevi implicați (majoritate). Cu alte cuvinte, se referă la repetate comportamente neadecvate minore	o Contrazice profesorul o Nu își face tema	Directe: a) Comunicare b) Consolidare c) Furnizare de opțiuni d) Conferința elevilor	Profesor/Jurnal de abateri majore/Trimitere la conducerea școlii /psihologul școlar

	(de 3-4 ori pe zi) care sunt considerate cronice, iar profesorii merg la practicile de nivel 3. ◆ Dacă elevul nu răspunde la practicile de nivel 3, atunci incidentul este înregistrat drept comportament neadecvat major/sever și este tratat folosind prevenția secundară.			
Nivelul 4 (grave)	1. Comportamente care sunt considerate amenințări pentru siguranța și ordinea mediului școlar. Elevul nu poate participa la lecție și este receptiv la predare. 2. Comportamentele cronice repetate de peste 7 ori în decursul unei săptămâni sunt considerate majore. ◆ Profesorul notează comportamentul în <i>jurnalul de abateri majore</i> și îl transmite conducerii școlii.	o Comportamente ilegale o Violență fizică o Insulte, lipsă de respect	Jurnal de comportamente neadecvate majore a) Formular de reflecție b) Mustrare scrisă c) Informarea părinților prin telefon d) Întâlnirea cu părinții e) Serviciu în folosul comunității f) Informarea psihologului g) Informarea echipei de experți deținută de Minister pentru a sprijini școlile în gestionarea fenomenelor de delincvență extremă.	Profesor/Jurnal de comportamente neadecvate majore/Transmis conducerii școlii /psiholog școlar Echipa de de experți deținută de Minister pentru a sprijini școlile în gestionarea fenomenelor de delincvență extremă.

În sensul dat se vine cu unele precizări:

Comportamentele problematice sunt definite drept comportamente care perturbă învățarea elevilor și afectează negativ unitatea și climatul clasei sau al școlii. Ele se referă la comportamente care au o anumită frecvență, intensitate și tipologie și pot afecta sau nu siguranța elevului și/sau a altor persoane din mediul școlar. În general, comportamentele problematice sunt clasificate în minore și majore în funcție de mecanismele lor de gestionare.

Comportamentele neadecvate minore (exemple în tabelul de mai sus) sunt gestionate de către profesor și necesită atenție imediată și feedback corectiv în momentul în care apar. Profesorul profită de apariția comportamentelor neadecvate și le tratează ca pe o oportunitate de a reeduca și explica comportamentele așteptate. Această abordare este folosită de profesor în același mod pentru a corecta greșelile academice. Prin urmare, profesorul amintește regula/comportamentul,

arată procedurile specifice (pașii), solicită elevului să le efectueze și laudă elevul atunci când face acest lucru.

Comportamentele neadecvate majore (exemple în tabelul de mai sus) sunt definite drept comportamente care perturbă sever mediul de învățare și amenință pacea și securitatea indivizilor sau a clasei. Acestea necesită atenție imediată și trebuie să fie gestionate de conducerea școlii. Această categorie include și comportamente cronice. Un comportament cronic este un comportament minor neadecvat care se repetă des.

Sedința 3 – trainig. Aspecte de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”. Detalieri pentru obiectivele activității pe durata de timp 11:30 – 13:00 – proiectarea secvențelor de lecție în direcția abordată la disciplina școlară DP.

Desfășurare: Înainte de a demara activitatea pe echipe se stabilesc cu participanții unele repere la sarcinile propuse care vor fundamenta conținutul proiectiv:

- subiectul formulat va transpune în tocmai demersul curricular actual (2018);
- proiectul de lecție va respecta întocmai sugestiile actualului ghid (2018);
- strategiile elaborate/adaptate se vor desprinde din perspectiva dezvoltării abilităților sociale, astfel cultivând și menținând o cultură mai pozitivă în școală;
- conținutul propriu-zis de predare-învățare va aborda un limbaj comun în direcția disciplinei școlare și va garanta șanse egale pentru toți elevii de a experimenta acest lucru la școală, astfel creând un sentiment de spirit de echipă și apartenență, modelând noua cultură pozitivă a școlii.

Participanților se propun, pentru studiere și examinare, 2 exemple de comportament învățat la clasă: unul acceptat și unul de rutină, detaliat în tabelul de mai jos:

Exemplu de regulă/comportament acceptat
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 regulă/comportament 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

În baza acestor exemple se explică, că exemplul pozitiv acceptat reprezintă conținutul principal al unei activități în proiectul de lecție, astfel demersul formativ al lecției se va focaliza pe fiecare regulă/comportament social și rutină unde învățătorul va realiza următorii pași:

1. va descrie în mod clar abilitățile sociale pentru elevi (se denumește regula/comportamentul);
2. va clarifica scopul și necesitatea abilității sociale (se discută cu elevii despre raționamentul și utilitatea socială a comportamentului așteptat);
3. va prezenta comportamentul adecvat (va arată etapele procedurilor regulii/comportamentului printr-o prezentare PowerPoint folosind imagini și postere);
4. va efectua pașii regulii, explicându-le cu voce tare în timp ce elevii vor fi solicitați spre atenție la demonstrație;
5. va prezenta scenarii de exemple și non-exemple (va arată videoclipuri);
6. va solicita elevilor să identifice și să corecteze non-exemplele;
7. va încuraja elevii să exerseze pașii regulii (doar profesorul trebuie să aplice un comportament non-exemplu!);
8. va rezuma pașii regulii/comportamentului;
9. va oferi oportunități de-a lungul zilei de a reține abilitatea prin memento, supraveghere activă și feedback pozitiv (întreținere și generalizare).

Deasemenea, se explică faptul că secvențele de grup elaborate se vor proiecta după modelul propus mai jos:

Clasa I

Disciplina:

Nr. lecției: ()

Subiectul lecției:

Tipul lecției:

Unități de competențe:

Obiectivele lecției:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1 - O5: să

Strategia didactică:

-Forme de organizare:

-Metode și procedee:

-Mijloace didactice:

Strategia de ECD:

Bibliografie:

Desfășurare

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
<i>denumirea etapei I a lecției</i>							
<i>denumirea etapei a II-a a lecției</i>							

Feedback oferit pentru sarcinile practice de elaborare a strategiilor de remediere pedagogică focalizate pe tacticile pedagogiei pozitive: Protecție/Ajutor/ Asistență/Interacțiune valorificate la disciplina școlară DP. La finele sarcinilor s-a propus examinațiilor să compare produsul elaborat de grup cu modelele selectate din literatura de specialitate, detaliate mai jos pentru a:

- localiza conținutul modelelor propuse la etapa de lecție optată (ERRE) pentru care sa și proiectat conținutul de remediere comportamentală;
- regăsi valorile și atitudinile pedagogiei de remediere comportamentală în baza celor 4 tactici: protecția, ajutor, asistență, interacțiune;
- corela intenția de remediere pedagogică elaborată de echipe cu acțiunile deja validate în literatura de specialitate;
- estima mixajul de intervenții didactice din modelele propuse care s-ar potrivi și ar îmbunătăți produsul elaborat de echipe;
- prelua secvențe de exemple care ar completa, extinde și reactualiza conținutul produsului de grup elaborat.

Bibliografie recomandată la elaborarea proiectelor de lecții la disciplina școlară DP în clasele primare

*Cucilnic, C., Cum să fiu politicos. Bunele maniere pentru cei mici. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.

*Cucilnic, C., Cum să fiu sănătos. Igiena școlarului mic. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.

*Cucilnic, C., Cum să învăț. Metode de învățare eficientă. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2000.

*Dumitrașcu, V. (coord.), Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006.

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

*Terguță, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV. Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil la: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf

* Intervenții eficiente a cadrului didactic în soluționarea conflictelor dintre copiii. https://tdh-moldova.md/media/files/files/1_5_soluționarea_conflictelor_4588295.pdf

* II.1. Managementul conflictelor <http://crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/03/Produs-final-Educatia-incluziva-si-managementul-conflictelor.pdf>

*Constandache S., Alexandrescu-Petrică E., P. Domnica, Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar, 2010. <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>

*Ghidul învățătorului la disciplina Dezvoltare personală, pentru clasa I-IV.

<https://mecc.gov.md/ro/content/resurse-pentru-cadre-didactice-Invatamintul-primar>

Exemplu modele de predare a comportamentului pozitiv

1. Activitatea: Reguli de comunicare

Obiective: la finele activității elevul va fi capabil să: distingă rolul regulii de comunicare în clasă; justifice necesitatea utilizării regulilor în comunicare la clasă.

Materiale: seturi de joc „Nu te supăra frate” pentru fiecare grup de lucru (4 persoane în grup)

Desfășurare:

1. Se formează echipe de lucru a câte 4, punând la dispoziție setul de joc.
2. Se prezintă instrucțiunile jocului.
3. Se sugerează elevilor să încerce să aplice regulile de comunicare:
 - recunoașterea greșelilor făcute, utilizând sintagma „îmi pare rău”;
 - aprecierea unui ajutor acordat utilizând expresiile: „îți mulțumesc...”, „apreciez...” etc.;
 - exprimarea sentimentelor negative prin expresii: „nu-mi place să...”, „mă doare că...”, „sunt trist pentru că...”, „aș fi vrut...”, „sunt dezamăgit...”.
4. Se propun exemple de situații în care elevii pot utiliza aceste reguli.
5. Se propune elevilor să joace timp de 10-12' jocul „Nu te supăra frate”.
6. După terminarea jocului se discută în ce măsură au reșit elevii să recurgă la regulile de comunicare sugerate și se analizează împreună efectul pe care l-a avut punerea în aplicare a acestor reguli.
7. Se inițiază o discuție: Cum putem utiliza timpul de joc pentru a dezvolta relații de prietenie cu ceilalți „adversari”, fără a fi concentrați doar pe „performanță”? Ce dificultăți ați întâmpinat în punerea în aplicare a acestor reguli?”
8. Pe parcursul activității se urmărește ca elevii să aplice modalitățile asertive de comunicare; să justifice necesitatea utilizării acestor modalități de interacțiune.

2. Activitatea: Găsim cât mai multe soluții – rezolvăm problema!

Obiective: la finele activității elevul va fi capabil să: identifice soluțiile eficiente pentru rezolvarea problemelor; recunoască rolului creativității în rezolvarea de probleme.

Materiale: -

Desfășurare:

1. Se cere elevilor să dea exemple de probleme pe care l-au observat în clasă și-i interesează.
2. Se oferă exemple pentru a-i stimula și motiva pe elevi: „Ce măsuri s-ar putea lua pentru ca florile de pe pervaz să fie udate?”, „Ce măsuri s-ar putea lua ca în dulapul de haine a clasei să fie mereu ordine?”, „Ce putem face pentru a menține terenul clasei îngrijit?” etc.
3. Se realizează împreună cu elevii o listă cu problemele identificate pe tablă și se alege una dintre acestea pentru a propune soluții în clasă.
4. Se precizează elevilor că activitatea dată se va desfășura pe rânduri, astfel, fiecare rând de elevi va trebui să găsească cât mai multe soluții la problema dată.
5. Se scrie problema pe câte o coală de hârtie (pentru fiecare rând de elevi) și se explică elevilor că vor avea ca sarcină să scrie pe coala de hârtie, pe rând, câte o soluție la problemă. Se detaliază că coala trebuie să treacă pe la toți elevii dintr-un rând. Se atrage atenția elevilor că timpul alocat fiecăruia dintre ei pentru soluționarea sarcinii date este de 2'.
6. Se cere elevilor să citească soluțiile propuse și se notează împreună cu elevii numărul de soluții diferite propuse de fiecare rând. Se analizează în ce măsură acestea sunt aplicabile, utilizând criteriile: soluțiile cele mai originale, soluțiile cel mai ușor de realizat practic, soluții imposibile.

7. Se desemnează echipa câștigătoare care a propus cele mai multe soluții diferite și aplicabile.

8. Se inițiază o discuție: Cât de greu a fost să identificați soluții pentru rezolvarea problemei?, Ce ne ajută în identificarea soluțiilor la probleme?, Cum ne ajută creativitatea în rezolvarea de probleme? Ce credeți că este mai dificil: identificarea unor soluții ingenioase pentru problemele date sau implementarea lor în practică?

3. Activitatea: De ce avem nevoie de reguli?

Obiective: la finele activității elevul va fi capabil să: explice necesitatea unor reguli în relațiile interumane;

Materiale: -

Desfășurare:

1. Se anunță elevilor că vor realiza un exercițiu de imaginație, care le va permite să călătorească între- lume ideală.

2. Se propune elevilor să formeze echipe de lucru în grup optând pentru una din variantele propuse: gruparea la întâmplare; distribuirea stratificată; formarea grupurilor de către cadrul didactic, elevii se grupează singuri. După formarea echipelor, cadrul didactic repartizează rolurile și sarcinile pentru fiecare rol raportate la scopul exercițiului. Exemplu: Investigatorul de resurse/Responsabil de materiale – distribuie și adună materialele necesare; Cronometrul – are grijă la grup să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite; Interogatorul – extrage idei de la toți membri grupului; Rezumatorul – trage concluziile în urma discuțiilor în așa fel încât să aibă sens.

3. Se solicită eșevilor din fiecare echipă: să-și imagineze cum ar arăta o planetă ideală; să descrie viața de pe ea în aproximativ o pagină.

4. Învățătoarea face o prezentare cât mai provocatoare, pentru a motiva elevii în realizarea sarcinii. Pe parcursul lucrului în echipe învățătoarea îi va ajuta pe elevi în rezolvarea sarcinii prin întrebări orientative: Cum s-ar numi planeta?; Unde s-ar afla această planetă?; Ce ființe ar trăi acolo?; Ce relații ar exista între oameni și animale, între plante, între părinți și copii, între profesori și elevi etc?; ce fel de reguli ar governa această planetă?

5. Se invită, la finele sarcinii, când descrierile sunt gata, câte un reprezentant al fiecărei echipe să citească textul în fața clasei. Se va evita să se deconsidere ideile nonconformiste care de cele mai multe ori duc la soluțiile cele mai reușite.

6. Se analizează produsul elaborat de grup după următoarele criterii: cea mai „nonconformistă” planetă; cea mai prietenoasă planetă; cea mai amuzantă planetă etc.

7. Se cere elevilor să reprezinte printr-un desen planeta descrisă verbal. Toate desenele se afișează în clasă pe tablă sau pe avizier.

8. Activitatea se încheie printr-o discuție dirijată: Pe care dintre planete viața ar fi mai interesantă?; Cu care dintre regulile lumii reale nu sunteți de acord și ați dori să le schimbați?; De ce uneori avem nevoie să visăm că trăim într-o astfel de lume?; Ce s-ar întâmpla dacă unii dintre noi s-ar purta în lumea reală ca și în lumea imaginată creată de voi?; Ce s-ar întâmpla dacă lumea noastră reală n-ar exista nici un fel de reguli și fiecare ar trăi după bunul plac?

4. Activitatea: Rolul regulilor în școală și în clasă

Obiective: la finele activității elevul va fi capabil să: rezume despre importanța stabilirii și respectării unor reguli la nivel de școală și clasă;

Materiale: -

Desfășurare:

1. Se anunță elevii despre conținutul informativ cu referire la reguli și despre rolul acestora în diferite activități pe care ei le desfășoară în școală și în clasă.

2. Se formează echipe de lucru în grup (vezi activitatea 3 punct 2) și se anunță sarcina de lucru: de a stabili în cadrul echipei 5 reguli care consideră că ar trebui respectate la nivelul clasei. Cu referire la rolurile pe care le joacă elevii în interiorul fiecărui grup, acestea pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului sau spre ambele. Astfel, elevii se vor deprinde cu ambele categorii, dar 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 etc. (M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea et. al.) Astfel, 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), o *streche* (sugerează o alternativă la soluția grupului), un *dezbinator* etc.

3. Ideile stabilite de fiecare echipă se centralizează și se rețin ideile care apar frecvent în cadrul echipei de lucru, chiar dacă sunt formulate în modalități diferite și se evidențiază aceste asemănări.

4. Se alege împreună cu elevii reguli pe care consideră că ar fi important să le respecte cu toții pentru o perioadă determinată de timp (un semestru, un an).

5. Pe baza sugeriilor generate de elevi se stabilesc consecințele nerespectării acestor reguli, realizând o planșă cu acestea și care se afișează în fața clasei. În sensul dat după După I. Barbu, A. Băban, D. Petrovai, G. Lemeni, N. Cerchez, V. Coste *regulile, consecințele, c. recompensele* alcătuiesc **planul disciplinar**:

<i>reguli</i>	<i>consecințe</i>	<i>recompense</i>
- stăm la locul nostru în bancă când clopoțelul anunță începerea orei; - pregătim materialele necesare orei; - ridicăm mâna pentru a participa la discuții; - folosim comportamente non-violente în relațiile cu profesorii și colegii (fără țipete, jicniri, loviri); - păstrăm dotările școlii în stare bună (nu distrugem băncile, materialele didactice).	- avertisment verbal; - puncte pierdute pentru activități alese de clasă în timpul liber în mediul clasei/școlii (vizionarea unui film, vizită); - detenție în pauză; - avertisment scris (care va trebui semnat de părinți); * pentru cazuri grave sau repetate de indisciplină - discuție cu părinții; - discuție în consiliul profesoral	- laudă din partea profesorului; - puncte pentru activități alese de clasă (se referă la o oră în care clasa alege activitatea dorită, spre exemplu vizionarea unui film, vizită); - recompense materiale (pixuri, dosare, cărți); - bilet adresat părinților în care profesorul descrie succesul copilului în respectarea regulilor disciplinare;

6. Pentru un bun management al clasei învățătorul va aplica în mod consecvent regulile și consecințele acestora.

5. Activitatea: Cum rezolvăm problemele din clasă?

Obiective: la finele activității elevul va fi capabil să: ofere soluții pentru problemele care pot apărea la nivel de clasă; aprecieze utilitatea reacțiilor personale implicate în rezolvarea problemei.

Materiale: Fișa „Cum rezolvăm problemele din clasă”

Desfășurare:

1. Se prezintă elevilor cazul: „Petru este în clasa X. 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 vatrebuie să stea acasă trei zile pentru a se recupera”.

2. Se formează echipe de lucru (3 echipe, vezi modelele activităților 3-4).

3. Se solicită elevilor să completeze fișa „Cum rezolvăm problemele din clasă” cu comportamente posibile ale personajelor implicate în conflict.

Fișa „Cum rezolvăm problemele din clasă”

Indicații: completați în spațiile libere comportamentele posibile ale următoarelor personaje:

- A. Cum poate reacționa Petru: _____ ;
 B. Cum pot reacționa părinții: _____ ;
 C. Cum poate reacționa învățătoarea: _____ ;
 D. Cum pot reacționa colegii de clasă: _____ ;

4. În baza sarcinii realizate se discută despre avantajele și dezavantajele fiecărui comportament identificat și împreună cu elevii se alege alternativa care rezolvă cel mai rapid și eficient situația conflictuală.

5. Se organizează un joc de rol în care elevii vor simula varianta disruptivă selectată.

6. Debriefing: Care dintre reacțiile celorlalți îl ajută pe Petru să își rezolve problema?; Dreptul lui Petru de a-și spune opinia și de a fi ascultat a fost respectat sau încălcat?; De ce este necesară colaborarea dintre cele patru categorii de persoane în găsirea celei mai bune soluții?

Bibliografie:

1. Saranciuc-Gordea, Liliana, Buzilă Cristina, Referențialul teoretic al remedierii comportamentale pentru elevii claselor primare. În *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale Ediția a VI-a din 03.12.2021 „EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII”*. Univ. de Stat "Alecu

Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, Serviciul de Asistență Psihopedagogică din Bălți. ISBN 978-9975-161-01-5. 376.091(082)=135.1=161.1 E 19, pp. 207-2013. Disponibil:

<https://e.mail.ru/attach/16412912120453659090/0%3B1/?folder-id=0&x-email=gordealiliana%40mail.ru&cvlg=sng>

2. Saranciuc-Gordea, L., Cum să realizăm educația ecologică a elevilor?: training pentru diriginți: clasele 1-4. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. ISBN 978-9975-46-073-6 373.3:502/504(072)

3. Sprijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare. Disponibil: https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf

4. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general. Aprobata la ordinul ME al RMnr. 1090 din 29.12.16. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instructiune_comportament_0.pdf

5. Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria Ardealul, 2001. ISSN 2067-2640

6. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV Chișinău, 2019. 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. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

7. 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

8. 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

3. PROCESUL DE CE: OBIECTIVE, CONȚINUT, TIP DE ACTIVITATE, STRATEGIE DE CONSILIERE. STRUCTURA SERVICIILOR DE CE ÎN ȘCOALĂ. SPECIFICUL CONEXIUNII MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – CE ÎN ȘCOALĂ

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

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

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

Obiective.

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

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

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

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

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

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

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

- *cunoașterea* de către subiectul educațional a propriei personalități în relație cu situațiile sale de viață, cunoașterea temperamentului, a înclinațiilor, aptitudinilor, a dominanțelor caracteriale, a celor mai specifice modalități reactive ale persoanei raportată la diferite evenimente ale vieții sale. Aceste obiective sunt fundamentale pentru orientarea școlară și profesională pentru rezolvarea conflictelor interpersonale în școală, familie, etc.

Operaționalizarea acestor obiective poate continua prin derivarea următoarelor obiective subordonate:

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

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

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

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

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

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

Obiectivele afective pot fi concretizate în :

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

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

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

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

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

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

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

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

Obiectivele volitiv – caracteriale pot fi conturate astfel :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Starea de bine circumscrie următoarele componente:

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

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

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

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

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

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

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

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

Caracteristicile relației de consiliere (Sanders, 1999)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conținut.

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

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

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

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

Alte probleme care fac obiectul consilierii educaționale sunt:

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

Probleme legate de relația profesor-elev:

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

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

- *izolarea celor două tabere* (manifestată prin indiferență, neangajare);

- *agresivitatea uneia dintre părți față de cealaltă* (concretizată în absenteismul elevilor, acordarea în mod predominant a notelor mici de către profesor, etc.);

Probleme legate de timpul liber

- *lipsa timpului liber* (supra-aglomerarea programului școlar, universitar);

- *excesul de timp liber* (absenteismul de la școală sau facultate);

- *discotecă* (un surogat de activitate);

- *internetul* (ca dependență de calculator);

- *cultura cărții* (relaxarea activă cu ajutorul cărții în opoziție cu relaxarea pasivă prin utilizarea excesivă a calculatorului, lipsa studiului cu cartea);

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

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

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

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

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

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

Tipul de activitate

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

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

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

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

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

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

Astfel comunicarea (Shannon, 1948) în procesul ce prefigurează în felul următor: expeditorul (consiliatul) cu o anumită structură psihologică, are anumite *așteptări* în virtutea

căroră inițiază procesul comunicării (feedforward). În funcție de acestea el folosește un anumit *cod* verbal și non-verbal care încifrează *mesajul* său (problema). Acesta, pentru a fi înțeles trebuie *decodificat* de către consilier pe baza pregătirii sale de specialitate, a competenței sale, dar și a structurii sale de personalitate.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Lăsați interlocutorul să vorbească: - nu întrerupeți; - nu oferiți sugestii sau soluții permanente; - nu vorbiți despre sentimente sau probleme similare din experiența dumneavoastră;
2. Prindeți ideea principală și puneți-vă în situația interlocutorului (empatie): - angajați-vă în a-l înțelege pe cel care vorbește; - puneți-vă în locul vorbitorului pentru a înțelege cu adevărat prin ceea ce trece;

3. Puneți întrebări pentru a înțelege mai bine: - reformulați cele mai importante gânduri și sentimente ale interlocutorului fără a exprima acord sau dezacord;

4. Verificați dacă ați înțeles: - întrebați-l dacă mai există ceva ce ar vrea să spună;

5. Îndemnați interlocutorul să se destăinuie.

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

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

Aceasta se realizează atunci când subiectul educațional are *intenția* clară de a se adresa unui consilier, deoarece este conștient că are o problemă și nu o poate rezolva singur. Atunci când subiectul are doar o stare de nemulțumire, de disconfort dar nu știe de ce și ce trebuie să facă el

poate accepta „sfatul” unui cunoscut de a consulta un consilier. În acest caz procesul consilierii va fi mai bine structurat de către consilier. Conversația este *sfătuire* dacă:

1. Mesajul vehiculat de la consilier la consiliat este „sfatul”. Acesta este un răspuns clar, direct mai mult sau mai puțin directiv (constrângător) adresat la întrebarea consiliatului. Întrebarea și răspunsul (sfatul) se clarifică în cursul procesului consilierii. Gradul de directivitate sau de dirijare a răspunsului depinde de așteptările consiliatului, de personalitatea lui și de tipul de problemă pe care o acuză.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Strategia consilierii

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ◆ Problemele sunt naturale;

- ◆ Majoritatea problemelor pot fi rezolvate;
- ◆ Asumarea responsabilității pentru probleme;
- ◆ Definește problema înainte de a acționa;
- ◆ Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și nu ceea ce nu poți face.

- ◆ Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale;
- ◆ Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale ale celorlalte persoane.

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

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

*„numai *mie* putea să mi se întâmple așa ceva...”;

*„niciodată nu am crezut că poate să mi se întâmple așa *ceva*.....”;

*„*mereu* am probleme.....”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

☺ Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică și psihică armonioasă.

☺ Orice copil are dreptul de a-și exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc.

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

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

☺ Orice copil are dreptul la protecția împotriva folosirii drogurilor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Proiectarea activităților de consiliere Pentru dezvoltarea competențelor necesare consilierii specialistul trebuie să cunoască reperatele proiectării unor activități de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă și mai eficientă a problemei care necesită a

fiabordată în cadrul orei de consiliere, cât și a abilităților, atitudinilor sau cunoștințelor ce urmează a fi dezvoltate la elevi.

Etapele proiectării

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Structura serviciilor de CE în școală. Specificul conexiunii managementul educațional – CE în școală

În școală se îmbină acțiunile *procesului instructiv*, în care elevilor le sunt furnizate informații pentru a înțelege utilitatea practică a cunoștințelor teoretice ale diverselor discipline (matematică, fizică, limba română etc.), cu *procesul educativ*, orientat către formarea unor abilități psihosociale, sentimente/ conduite pro-sociale și valori civice-morale. Activitățile educative vizează expunerea elevilor la o serie experiențe de adaptare la diverse situații (de colaborare, de competiție - în cadrul unor activități precum concursuri/ competiții-; a face față și căuta soluții în cazurile de eșec; experiența succesului; conformarea la un set de reguli-regulamente instituționale), etc.

Modernizarea serviciilor educației a solicitat demersuri de organizare a unor activități de consiliere educațională a elevilor, părinților și, chiar cadrelor didactice.

Aceste programe au fost orientate către tratarea unor situații personale critice, formarea unor strategii rezolutive; dezvoltarea capacităților relaționale, a celor de cunoaștere-autocunoaștere, dezvoltare personală, formarea conduitelor civice, etc. A fost instituționalizat rolul unui nou specialist: consilierul psiholog educațional sau „consilierul școlar”, care îndeplinește funcția de completare a procesului instructiv și cel a celui educativ, a relației școală-familie-societate.

Calitatea serviciilor de consiliere se reflectă prin două aspecte: livrarea de servicii de calitate elevilor și oferirea unor produse/ elevi de calitate societății prin atitudinile, comportamentele, normele morale imprimate elevilor, prin dezvoltarea calității vieții la nivel general.

În cele ce urmează vom realiza o descriere a **activităților consilierilor psihologi și învățătorilor dirigenți** (care în mod curent activează în grădinițe, școli, licee, având responsabilități de consiliere, dar și de predare a unor discipline), vom sublinia criteriile de calitate. Acest material are ca scop oferirea unei imagini clare a job-ului de consilier psiholog/consilier școlar debutanților, în vederea integrării lor în profesie în timp mai scurt și atingerii obiectivelor postului din primele săptămâni de la angajare.

Designul activității de consilier psiholog în educație

1. Prezentarea serviciilor de consiliere psihologică în educație

Consilierul școlar trebuie să câștige încrederea partenerilor, prin promovarea imaginii sale, atât în fața personalului instituției (cadrele didactice, managerul - directorul, etc.), cât și a părinților și elevilor pentru a-i motiva să participe la programele care vor fi lansate.

Modalitățile de promovare a imaginii includ prezentarea ofertei de servicii ale cabinetului de consiliere:

- prezentarea ofertei de servicii, a competențelor profesionale, a rețelei de colaborare cu alți specialiști pe diverse problematice prin: pliante, afișaj la avizier, participarea la ședințele cu părinții, participarea la orele de DP/EC (vezi tabelul 1 de mai jos);
- prezentarea cabinetului de consiliere, a dotărilor incluse;
- stabilirea tematicilor și programului de lucru la cabinet care să satisfacă nevoile părinților, elevilor și cadrelor didactice;
- clarificarea rolului psihologului și a importanței colaborării cu acesta de fiecare dată când se ivește o problemă ce implică competențele sale.

Tabelul 1. Exemplu de prezentare a ofertei de servicii de consiliere educațională.

Cabinetul de consiliere psihopedagogică

Consilierea școlară este un proces interactiv consilier-client ce presupune o relație de sprijin, conducând la „dezvoltarea optimă a copilului școlar”. Se desfășoară în afara orelor de curs, cu o programare prealabilă.

Cui i se adresează?

- școlarului,
- profesorului,
- părinților.

Cine se poate adresa cabinetului?

- elevul pentru dezvoltarea abilităților proprii,
- profesorii,
- părinții.

Ce anume presupune?

- inițierea unor modalități de autocunoașterea școlarului,
- dezvoltarea resurselor psihice ale școlarului,
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale: copil-copil, copil- profesor, copil-părinți;
- învățarea și dezvoltarea stărilor și comportamentelor optime: învățarea comunicării (eficiente) asertive,
- dezvoltarea inițiative și a creativității, creșterea încrederii în sine;
- diminuarea timidității,
- reducerea interiorizărilor,
- depășirea dificultăților de adaptare și învățare
- prevenirea tendințelor impulsive sau agresive la școlari,
- depășirea unei situații de criză (divorțul părinților, o boala sau decesul unui membru al familiei etc.).

Modalități de realizare

- consiliere individuală,
- consiliere colectivă,
- acțiuni de colaborare și îndrumare a părinților,
- consiliere și colaborare cu personalul didactic din cadrul instituției,
- colaborare cu alte instituții guvernamentale și nonguvernamentale (centre logopedice, protecția copilului, secții de neuro-psihiatrie infantilă, centre de asistență socială, etc.) în scopul optimizării vieții școlarului.

Consiliere educațională este confidențială (nu se divulgă numele școlarului în nici un document oficial) și gratuită!

Consilier-psiholog:

Consilierul stabilește de la prima ședință împreună cu elevii, profesorii, părinții, care sunt nevoile, direcțiile de dezvoltare/ optimizare personală și psiho-socială ale acestora și obține un acord al angajamentului fiecăruia dintre ei pentru a participa la rezultatele procesului de consiliere.

Obiectivele prezentării serviciilor de consiliere psihologică sunt:

- promovarea imaginii asupra competențelor profesionale,
- atragerea și motivarea personalului (profesorilor, diriginților, directorilor),
- argumentarea importanței cooperării cadrelor didactice cu psihologul școlar în vederea ameliorării mediului profesional și a relațiilor profesor-elev-părinții,
- atragerea și motivarea directorului instituției pentru a sprijini financiar și atitudinal proiectele și programele de consiliere,
- planificarea direcțiilor de intervenție,
- cunoașterea, dezvoltarea personală a elevului, părinților și cadrelor didactice cu scopul unei adaptări optime și al armonizării relațiilor dintre ei,
- stabilirea căilor de acces și de colaborare cu angajații instituției în vederea implementării obiectivelor din planul managerial,
- sensibilizarea participării la programele de management al stresului profesional la profesori, părinți, elevi,
- sensibilizarea participării la programele de optimizare a relațiilor elev-părinți (participarea la workshop-uri),
- proiectarea, coordonarea programelor de prevenire a incompatibilităților relaționale (profesori-profesorii, profesori-diriginte, profesori-elevi, profesori-părinții, părinți-elevi, părinții-părinți, elevi-elevi).

2. Motivarea participării la programele de consiliere psihologică

Consilierul trebuie să utilizeze diferite tehnici pentru a atrage și a motiva elevii, profesorii sau părinții să se implice activ în stabilirea obiectivelor, în derularea sarcinilor, în a menține dorința de a se schimba sau dezvolta. *Motivarea părinților* implică:

- prezentarea ofertei de servicii ale cabinetului la ședințele cu părinții,
- realizarea unei anchete pentru identificarea nevoilor de consiliere pe care părinții le consideră potrivite copiilor (la începutul semestrului),
- prezentarea planificării temelor,
- la fiecare curs adresat părinților se oferă un rezumat al temei următoare;
- prezentarea unor exemple de situații;
- afișe cu tematici de psihologie pe panourile școlilor;
- titluri incitante formulate la persoana întâi sugerând nevoia de a primi răspunsuri la diverse întrebări (vezi tabelul 2 de mai jos).

Tabelul 2. Exemplu de prezentare a unei teme pe panourile școlii (propunere de workshop pentru părinți)

Arta de a comunica eficient cu copilul meu!

Copilul meu este agitat, nervos, nu învață, nu ne înțelegem, de câte ori încerc cu bune intenții să vorbesc cu el se declanșează un conflict, mă enervează și-mi pierd cumpătul. Cred că nu se poate discuta cu el, nu știu ce este cu el.

Cu cine seamănă? Eu nu am fost așa. Cateodată îmi vine să renunț la toate încercările pentru a avea liniște în casă, îl las să facă ce vrea, este treaba lui ce face cu viața lui. Eu i-am spus cum este bine.

Nu renunțați! Copii dumneavoastră au nevoie de încă o șansă. Ei vor să fie înțeleși! Ei vor să fie ajutați, îndrumați, însă nu știu cum anume și de cine.

Veniți miercuri la ora ...la o întâlnire coordonată de consilierul psiholog ... pentru a dezbate și afla răspunsurile la întrebările care vă macină, pentru a cunoaște particularitățile copilului dvs. și a afla ce puteți face pentru a-l ajuta să se dezvolte armonios și să depășească micile piedici ale vieții.

Pentru informații suplimentare și reprogramări sunați la....

3. Elaborarea planurilor de activitate

Consilierea elevului solicită un demers de proiectare și programare a cercetării și intervențiilor. Colaborarea cu ceilalți parteneri în aceste acțiuni asigură schimbarea atitudinilor, modelarea așteptărilor (înțeleg faptul că în multe probleme rezultatele apar după un timp mai îndelungat: luni de zile), și antrenarea în aplicarea unor strategii propuse de consilier.

În planul managerial al consilierului școlar activitățile sunt structurate:

- în funcție de obiective (generale și specifice),
- după nivel (la nivel individual, de grup/ clasă, global, implicând cadre didactice, părinți, bunici, etc.);
- după problematică - planul se concentrează pe comportamente/ situații particulare, pe scopurile fiecărei ședințe (vezi tabelul 3 de mai jos).

Tabelul 3

Obiective/ Activități desfășurate cf. Prevederilor XXX	Perioada desfășurării	Locația și modul de desfășurare	Participanți	Organizatori/ Responsabili
Organizarea și promovarea activităților de consiliere școlară	permanent	<ul style="list-style-type: none"> • instituția școlară • cabinetul de asistență psihopedagogică 	<ul style="list-style-type: none"> • elevi ai claselor primare și gimnaziale, • părinți, • cadre didactice. 	<ul style="list-style-type: none"> • organizator/ responsabil: învățător- profesor- psihopedagog
Informarea și consilierea elevilor în vederea: <ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterii și autocunoașterii • Adaptarea elevilor la mediul școlar Optimizarea relației: școală-elevi-părinți	permanent	<ul style="list-style-type: none"> • instituția școlară –orele de dirigentie, • cabinetul de asistență psihopedagogică 1. ședințe de informare și consiliere, 2. ședințe individuale, 3. ședințe de grup, 4. dezbateri, 5. mese rotunde/ braistorming	<ul style="list-style-type: none"> • elevi ai claselor primare și gimnaziale, • reprezentanți ai părinților, • reprezentanți ai cadrelor didactice. 	<ul style="list-style-type: none"> • organizator/ responsabil: învățător- profesor- psihopedagog
Asistarea psihopedagogică pentru elevii cu nevoi speciale: <ul style="list-style-type: none"> • Tulburări emoționale, • Deficiențe, • Copii supradotați, • Probleme sociale/familiale 	permanent	<ul style="list-style-type: none"> • cabinetul de asistență psihopedagogică 1. ședințe de informare și consiliere, 2. ședințe individuale, 3. ședințe de grup, 4. dezbateri, 5. mese rotunde	<ul style="list-style-type: none"> • elevi ai claselor primare și gimnaziale cu nevoi speciale, • reprezentanți ai părinților, • reprezentanți ai cadrelor didactice. 	<ul style="list-style-type: none"> • organizator: prof. psihopedagog • responsabili: - învățători, - diriginți.
Programe, proiecte și activități de informare și orientare a carierei elevilor	Ianuarie/ mai	<ul style="list-style-type: none"> • instituția școlară – orele de dirigentie, • cabinetul de asistență psihopedagogică 	<ul style="list-style-type: none"> • elevii claselor a VIII- a, • reprezentanți ai părinților, • reprezentanți ai cadrelor 	<ul style="list-style-type: none"> • organizator : prof. psihopedagog • responsabili: - profesorii- diriginți

din Unitatea de învățământ		1. ședințe de informare și consiliere, 2. ședințe individuale, 3. ședințe de grup, 4. dezbateri, 5. mese rotunde.	didactice.	
Servicii de consiliere pentru părinți pe diverse teme în funcție de necesități	permanent	• unitatea școlară, • cabinetul de asistență psihopedagogică - ședințe de grup, - ședințe individuale, - dezbateri, - mese rotunde.	• elevi ai claselor primare și gimnaziale, • reprezentanți ai părinților, • reprezentanți ai cadrelor didactice.	• organizator: prof. psihopedagog • Responsabili: - învățători, - profesori, - diriginți.
Participarea la activitățile de formare și dezvoltare profesională continuă	permanent	Centrul XXX.	• colegi profesori și consilieri școlari	• organizatori: - personal specializat și atestat din cadrul XXX • responsabil: - profesorul-psihopedagog
Recomandări adresate părinților pentru consultarea altor instituții în cazul în care problemele nu țin de competența cabinetului de asistență psihopedagogică	permanent	• instituția școlară • cabinetul de asistență psihopedagogică 1. ședințe de informare și consiliere, 2. dezbateri, 3. mese rotunde	• reprezentanți ai părinților, • reprezentanți ai cadrelor didactice.	• organizator: prof. psihopedagog • responsabili: - învățători, - profesori, - diriginți.
Asigurarea examinării psihologice a elevilor la cererea MedC, ISMB sau a școlii (cf. Fisei de post, a metodologiei MedC și a prevederilor Legii nr. XXX	permanent	• cabinetul de asistență psihopedagogică	• elevi, • cadre didactice • diverși colegi specialiști	prof. psihopedagog
Organizarea activității didactice din Obigația de	permanent	• instituția școlară –orele de clasa, • activități didactice	• elevii claselor a V-a A și a Va B, • invitați specialiști pe	prof. psihopedagog

catedra (Consiliere) cf. Deciziei Nr. XXX		traditionale cf. Programei și cu rol stimulator: • exerciții, • jocuri de rol, • sesiune de referate etc.	anumite teme, cu acordul directorilor Instituției de Învățămînt.	
---	--	---	--	--

4. Prevenție

Principiul prevenției este următorul: este mai eficient să acționezi înainte de apariția situației problematice/ crizei, decât să tratezi simptomele sau efectele.

Consilierul își propune să sprijine elevul să devină mai matur și mai mulțumit de sine și poate propune *consilierea elevilor, părinților, profesorilor* în probleme legate de:

- adaptarea elevilor la cerințele școlii și adaptarea activităților din școală la cerințele elevilor,
- optimizarea relațiilor elev-elev, elev-profesor, școală-familie, școală-comunitatea locală,
- prevenirea și/sau diminuarea stărilor de disconfort psihic,
- prevenirea și diminuarea abandonului școlar,
- prevenirea violenței și a comportamentelor delictive,
- promovarea unor comportamente sănătoase,
- prevenirea consumului de drog,
- educația pentru sănătatea sexualității,
- prevenirea abuzului fizic și psihic al minorilor,
- luarea sub observație psihopedagogică a elevilor cu comportamente deviate,
- orientarea carierei elevilor,
- asistarea psihopedagogică pentru anumite categorii de elevi: tulburări emoționale, deficiențe, copii supradotați, probleme sociale/ familiale etc.

Serviciile de consiliere școlară la mod general în spațiul vest-european se bazează pe **programe de prevenție și intervenție** inițiate și derulate de Centre de Asistență Psihopedagogică: *Agresivitatea, Adolescenții și drogurile, Adolescența și viața sexuală, Tutunul - un viciu cu începuturi dulci și urmări amare, Proiect de intervenție de orientare școlară și profesională la clasele a VII-a, Școala părinților, Formarea abilităților cadrelor didactice* - dar și parteneriate cu diverse ONG-uri. *Stabilirea priorităților în activitățile de prevenție a situațiilor ce ar putea deveni problematice include:*

- ✚ Identificarea situațiilor urgente care trebuie abordate inițial;
- ✚ Identificarea situațiilor cu risc crescut de declanșare și propagare a unor comportamente neadecvate la nivelul școlii,
- ✚ Identificarea/ anticiparea cauzelor,
- ✚ Identificarea elevilor care ar urma să intre în procesul de consiliere (se solicită cadrelor didactice să completeze o grilă).

Pregătirea cadrelor didactice (vezi Tabelul 4, fișă elaborată pentru antrenarea cadrelor didactice în colaborare la programele de prevenție).

Elaborarea priorităților trebuie să țină cont de situații sau pericole reale și nu ipotetice. De exemplu, prevenția violenței este prioritară deoarece noile generații care intră în școală vor fi implicați direct sau indirect în situații critice cauzate de violență (numărul mare de elevi au media scăzută la purtare pentru motive de indisciplină, necesitând un număr mare de ore acordate atât prevenției, cât și stopării ei), decât prevenția consumului de drog (în situația în care nu a fost semnalat nici un caz de acest gen, această activitate urmînd a fi realizată o singură oră la finalul semestrului).

Tabelul 4. Fișă de evaluare a țintelor prevenției de către cadrele didactice.

Stimată doamnă învățătoare/ dirigintă,

Vă rog a-mi comunica și recomanda pentru consiliere numele elevilor din clasa dvs. care prezintă trăsături mai accentuate, care afectează adaptarea lor/altora la mediul școlar. Bifați cu „X” una sau mai multe trăsături pe care le prezintă acești elevi și completați spațiile punctate!

Trăsături accentuate		Situatie "de viață" defavorizantă						
Nume elev	Tendințe agresive/impulsive	Timiditate	Dificultăți de învățare/Disciplin...	Divorțul părinților (recent pînă în 6 luni)	Deces în familie (recent pînă în 6 luni)	Boală personală gravă (deficiențe de vîz, auz, vorbire etc.)	Boala unui membru al familiei	Situație materială precară
Clasa....		Învățător/Diriginte..... Consilier-psiholog.....						

Problema violenței în școală este activă în toată lumea nu numai la noi. Heinemann a propus termenul de *bullying*, pentru a descrie și explica comportamentul agresiv al copiilor de vîrstă școlară, desemnînd comportamentul ostil, agresiv al unui grup redus de copii împotriva unuia singur. Bullying-ul poate fi direct (presupune atacuri deschise la adresa victimei) sau indirect (formă mai subtilă și mai greu observabilă de hărțuire, incluzînd izolarea socială, excluderea din grup, etc.) (Heinemann, 1972, *apud*. Dinu, 2005).

Un program bun de prevenție ia în seamă modalitățile trecute prin care se intervenea în vederea rezolvării unei probleme (se caută date despre: cum anume abordează cadrele didactice situațiile critice particulare la nivelul clasei/școlii, care este politica la nivelul școlii în abordarea unor astfel de situații). Metodele de cercetare a ariei și tipurilor riscurilor includ: convorbirea, discuții colective, ancheta pe bază de chestionar (cu itemi deschiși sau precodificați), etc. (vezi Tabelul 5 de mai jos).

Tabelul 5. Chestionar de identificare a situațiilor problematice în școală

Chestionarul pe care urmează să-l completați nu are valoare de evaluare a competențelor, ci este un mijloc de cunoaștere și reflecție asupra propriilor modalități de gestionare a situațiilor deosebite din cadrul clasei/grupeii în care sunteți învățătoare/ dirigintă/ educatoare, în vederea stabilirii unui plan de dezvoltare profesională și personală.

În fiecare clasă există elevi ce prezintă tendințe către timiditate, agresivitate, hiperactivitate sau probleme de altă natură.

În clasa dumneavoastră:

- un număr de..... elevi care au dificultăți de adaptare la mediul școlar.

În clasa dumneavoastră

- un număr de X elevi ce prezintă tulburări de comportament de tipul impulsivității, agresivității;

- un număr de X elevi prezintă timiditate,

- un număr de X elevi prezintă situație materială precară,

- un număr de X elevi prezintă situație familială deosebită (divorțul părinților, părinți plecați în străinătate, etc.),

- un număr de X elevi prezintă dificultăți de învățare,

Fiecare învățător / profesor/ diriginte utilizează modalități educaționale diferite în gestionarea unor astfel de situații.

Ce modalități de acțiune utilizați (sau propuneți) dvs.

În cazul unui elev timid.....

În cazul unui elev impulsiv.....

În cazul unui elev hiperactiv.....

În cazul unui elev cu dificultăți de învățare.....

În cazul unui elev cu situație familială critică.....

Fiecare învățător / profesor/ diriginte de-a lungul activității a întâmpinat relații tensionale cu cel puțin un părinte. Profesorii/ diriginții utilizează modalități distincte în gestionarea unor astfel de situații.
 Dvs. ce modalități de depășire a momentului „crizic” ați utilizat?.....
 Cum poate fi mai eficientă metoda utilizată?.....
 Care considerați că au fost motivele pentru care intervenția nu a funcționat cum ați fi dorit?.....

Programul de prevenire a manifestărilor violente la școlarii mici în colaborare toți actorii implicați în unitatea educațională în care activăm. Redăm câteva elemente ale programului (vezi tabelul 6de mai jos).

Tabelul 6. Program de prevenire a manifestărilor violente la școlari

Persoane implicate în program:

- consilierul,
- învățătoarele,
- părinții,
- elevii din învățământul primar.

Nr. de copii pe care a fost aplicat: X școlari, aparținând a două școli.

Nivelul intervenției: - individual - pentru cazuri speciale, - de grup - clasă.

Perioada estimată inițial de realizare a proiectului de prevenire a manife intervenție: 5 luni

Obiectivul general: Prevenirea tendințelor și manifestărilor violente în rîndul elevilor

Obiective specifice:

- O1.identificarea formelor de violență (verbală, fizică etc.) precum și a gradului de manifestare;
- O2. informarea școlarii despre ce înseamnă manifestări violente (constientizarea propriilor tendințe sau manifestări violente) și ce modalități de prevenire și combatere există;
- O3. constientizarea propriilor tendințe sau manifestări violente și implicarea personală în prevenția și combaterea acestora prin diverse modalități;
- O4.formarea abilităților de comunicare asertivă;
- O5.achiziționarea și antrenarea abilităților de rezolvare a conflictelor dintre școlari.

O.1:

Instruirea învățătoarelor și a părinților în aplicarea grilei de observare:

- Grila este completată și de psiholog urmărind manifestările din timp
- Grila este utilizată pentru a extrage informații despre:

Posibile cauze ale tendințelor și manifestărilor violente;

- distincția dintre manifestările violente ale copilului în relație cu colegii, învățătorul, părinții și în situații extra-familiale;
- gradul de manifestare a tendințelor,
- alte manifestări specifice unor copii și care nu sunt incluse în grilă.

1. Grila de observare a manifestărilor violente

1. Manifestări violente în raport cu copiii	În pauză	În timpul sarcinilor educaționale	Observații
Vorbește tare			
Țipă			
Înjură			
Strică frecvent obiectele celuiilalt			
Ia obiectele altui copil apelând la forță			
Împinge copii			
Îi bate			
Nr. de copii cu care este în conflict			

2. Relația cu cadrele didactice.

Intră în conflict cu cadrele didactice:

- la 2 zile
- o data pe zi,
- de mai multe ori pe zi.

Reacția copilului la impunerea unor noi reguli valabile pentru tot grupul

Reacția copilului la pedeapsă.....

Reacția copilului la indiferența cadrelor didactice sau a celorlalți copii.....

3. Relația cu părinții

Reacția copilului la impunerea unei reguli.....

Reacția copilului la critică..... Reacția
 copilului la pedeapsă.....
 Reacția copilului la indiferența părinților.....
 Copilul nu mai prezintă manifestări violente:
 -în prezența..... (mamei, tatălui, fratelui mai mare, bunicului etc.),
 -în situații..... (cînd este în vizită la, cînd se simteex. cînd îi
 este teama de băiatul vecinei.....).

Alte manifestări.....

O.2:

- Vizionarea unor casete video.
- Discuții despre acea situație.
- Tehnica ciocinelui de la enervare la violență.
- Tehnica „se poate și altfel”- sugestii de comportamente non-a
- Exerciții de conștientizare a propriilor manifestări violente,
- Exerciții de conștientizare a consecințelor
- Povestiri raționale.
- Jocuri de rol, inversiune de rol, discuții de grup despre ce în care sunt consecințele, oferirea de exemple ilustrative și solicitarea școl exemple de copii cu astfel de comportamente și discutarea consecințelor.
- Fiecare să-și amintească de reacția violentă pe care a avut-o țipat la un coleg, a îmbrâncit un coleg, etc.) și ce consecință a avut acest con

O.3:

Mijloace utilizate orientate către combaterea submisivității cât și a promovării asertivității:

- povești ce antrenează discuții de grup privind comportamente de comunicare ale personajelor, jocul de rol,
- învățarea copiilor să spună „nu” într-o manieră politicoasă atunci cînd nu sînt de acord cu ceva
- exerciții de formare și antrenare a comunicării asertive pe etape, și repetate de trei-patru ori.
- 1. Eu simt că.....
 Spun și de ce? Care este motivul pentru care mă simt.....
 Tu m-ai supărat cînd..... pentru că mi-ai luat pixul fără să mă întrebi.
- 2. Să spui ce dorești.
 Cînd îmi ceri pixul să- mi oferi ceva în schimb.
- 3. Consecințele comportamentului asupra mea/ ta
 Atunci cînd eu mă simtsupărat că mi-ai luat pixul fără să mă întrebi mă simt... mai trist.
 Consecințe asupra ta:
 -nu-ți voi mai da nimic data viitoare,
 - nu te voi mai considera prietena mea,
 - nu te mai ajut să desenezi..
 - nu mai facem schimb de jucării etc.

O.4:

- Învățarea copiilor să exprime anumite reguli ale jocului chiar de la început pînă la final (povestiri, joc de rol, inversiunea de rol, jocul organizat as consilier).
- Învățarea tehnicii îmi i-au jucăriile și plec cînd celalalt copil încalcă regulile de joc.
- Tehnica schimbului echitabil de jucării.
- Exercițiul semnării unui contract: dacă-ți stric jucăria ta, ți-o dau pe a mea.
- Tehnica concursului stimulat cu premii: cine ajunge la finalul jocul este premiat.

5. Examinarea elevilor din punct de vedere psihologic și psiho-pedagogic și consiliere/ psihoterapie

Consilierul oferă servicii de testare psihologică a elevilor, utilizînd teste, ancheta pe bază de interviu, observația, etc. Rezultatele ajută la identificarea unor aspecte psihologice și comportamentale pe baza cărora să se proiecteze programele de consiliere.

Obiectivele vizează cunoașterea și auto-cunoașterea elevilor, dar și a celorlalți actori ai educației, a relațiilor din familie, a relațiilor în clasă ce ar avea influențe asupra adaptării școlare. Tehnicile de psihoterapie pot fi adaptate din terapiile rațional-emoțive, cognitiv-comportamentale, experiențiale. Unele tehnici de grup aplicate sunt:

»perioada de tăcere- utilizarea doar a comunicării nonverbale în timpul unei ore de consiliere sau dirigenție;

»ziua complimentelor - profesorii și elevii se centrează pe părți pozitive și-și acordă complimente;

»crearea unui panou anti-violență în care sunt expuse cele mai reușite materiale: (desene, motoo-uri, slogane, îndrumări etc.);

»crearea unui spațiu de descărcare a tensiunilor - (o sală mică fără obiecte izolată fonic în care poate să strige și să se miște în voie).

6. Orientarea școlară și profesională (O.S.P)

Consilierea psihologică în vederea dezvoltării carierei reclamă o analiză atît a pieței muncii, a competențelor diverselor job-uri, cît și a modalităților de dezvoltare a acestora. Consilierea privind OSP (orientarea școlară și profesională) constă în *îndrumarea elevilor în vederea alegerii unei forme de învățămînt, dar și a unei viitoare profesii, potrivit nivelului de pregătire atins anterior*, mai ales, potrivit aptitudinilor, intereselor profesionale și personalității acestora. Nivelul cunoștințelor și deprinderilor poate fi cunoscut prin examene și probe de cunoștințe, probe „profesionale”, teste și chestionare de interese, aptitudini, personalitate. În urma evaluării, elevului i se fac recomandări privind ariile profesionale în care ar putea să se integreze, i se oferă informații despre unitățile școlare care corespund intereselor, aptitudinilor sale, despre condițiile de acces la aceste unități și despre formalitățile ce trebuie îndeplinite, se alcătuieste un plan de acțiune.

Prin consilierea școlară și profesională acordată elevilor se urmărește creșterea încrederii acestora în ei înșiși și în capacitatea lor de a lua o decizie pentru viitoarea lor carieră.

7. Educația părinților

Prin serviciile de consiliere se asigură abilități de management al schimbării atitudinii elevului, precum și schimbarea atitudinii părinților, cadrelor didactice în relația elevi-părinți-cadre didactice. Prevenția și terapia comportamentelor dezadaptative ale elevilor se poate realiza prin inițierea și coordonarea unor „*programe / cursuri*” *interactive adresate părinților*. Schimbările atitudinii părinților conduc la schimbări în comportamentul elevului.

În cadrul cursurilor adresate părinților consilierul prezintă studii de caz, concepte de bază, repere teoretice, dimensiuni ale intervenției în cazurile comportamentelor dezadaptative ale copiilor în mediul școlar. De exemplu, cursuri de tipul „Arta de a comunica eficient cu copilul meu”, „Caracteristicile pubertății și modalități educative adecvate”, etc. adresate părinților elevilor (din clasele a IV- a, a V -a și a VI-a) conduc la formarea unor abilități de prevenție a apariției unor situații de criză părinți-copii, formarea și antrenarea unor comportamente educative adecvate din partea părinților, dezvoltarea capacității de a identifica debutul apariției unor comportamente inadecvate ale copiilor, aptitudinea de a interveni în momentul în care este afectată implicarea elevului în sarcinile educaționale.

Fără a schimba atitudinile părinților raportate la elev și la procesele de educație nu se pot identifica rezultate evidente în comportamentele elevului. De exemplu, valorile care trebuie re-interpretate de multe ori sunt: valoarea „autorității părintești” („fără bătie nu poți educa un copil”), valoarea „responsabilității” („copilul este responsabil de ceea ce face”), valoarea „autonomiei” (copilul trebuie să învețe singur”), etc.

Planificarea cursurilor adresate părinților deseori se realizează în ordinea propriității preluată și cercetate din compunerile elevilor / discuții interactive colective sau individuale pe teme precum: *familia mea, responsabilitățile mele în familie, timpul petrecut cu familia mea*.

Consilierea părinților poate viza teme precum: Arta de a comunica cu copilul meu!; Promovarea eficientă a regulilor!; Metode de disciplinare pozitivă - utilizarea eficientă a sancțiunilor și recompenselor!; Caracteristicile psihosociale ale copiilor în etapa de pubertate!

8. Formarea continuuă psiho-pedagogică și metodică a cadrelor didactice

Dezvoltarea educatorilor (învățători, profesori, diriginți) este o tendință de formare localizată la timpul prezent și viitor: prezent, înseamnă analiza și accentuarea metodelor și instrumentelor de lucru actuale, o analiză a ceea ce poate constitui un nou punct de plecare pentru abordările ulterioare -viitor.

Actual, este subliniată importanța adoptării unui sistem de calitate, care va duce la îmbunătățirea performanțelor educatorilor (ISO 9000 și TQM) (Stoian, Memon, 2006, a,b). Cercetarea se concentrează acum pe teme precum: descoperirea unei personalități optimale a educatorului care performează cu succes, descoperirea abilităților și potențelor educatorului performant; descoperirea modalităților de îmbunătățire și traducere în fapt a acestor potențe prin succes (Tănase, Arsene, 2006).

Tactul educatorului este un concept nou adus în lumina cercetării, cu referire la: identificarea situațiilor care necesită tact, a metodelor de evaluare și îmbunătățire a prestației pedagogice (Barna, 2006).

Formarea și dezvoltarea cadrelor didactice se poate realiza prin intermediul unor cursuri care să dezvolte anumite abilități: comunicarea elev-profesori, managementul timpului, luarea deciziei, managementul clasei de elevi, tehnici de predare moderne.

Pentru a aplica în mod eficient diferite metode de învățământ, *cadrele didactice* trebuie să înțeleagă psihologia elevilor, condițiile ce favorizează memorarea cunoștințelor, stimularea gândirii, formarea unor atitudini și sentimente (Cosmovici, 1999; Iucu, 1999).

Cadrele didactice primesc *sugestii* și *îndrumări* privind modul de implicare interactivă în derularea orelor de dirigiență, ajutând copiii să devină mai motivați, mai încrezători, să-și dezvolte abilități de învățare eficientă, să-și stabilească scopuri de viitor, să trăiască și să participe activ la viața școlară și socială. Astfel, elevii dobândesc cunoștințe și abilități care îi ajută să devină responsabili și să contribuie la „viața școlară”, viața comunității, grupului de prieteni, să transforme activitatea de învățare într-un proces de învățare permanentă, să își creeze viitorul.

Competențele cadrelor didactice vizate la finalul programului:

» își însușesc concepte precum: de imagine de sine, stima de sine, comunicare asertivă, tehnici de luare a deciziei, metode activ-participative, creative, etc..

» dobândesc informații despre particularitățile psihofiziologice ale copiilor în etapa de dezvoltare: de la școlarul mic până la puber și adolescent,

» dobândesc deprinderea de a lucra cu copii pe echipe, utilizând tehnici de comunicare (asertivă),

» își însușesc și aplică tehnici de învățare eficientă (Răducu, 2006).

Răspunzând nevoii de a înțelege și dezvolta leadership-ul și strategia în contextul schimbărilor din mediul educației, specialiștii s-au concentrat asupra perspectivelor de formare a capacităților de conducere a cadrelor didactice. „Leadership-ul didactic” poate fi abordat în termeni precum:

* *recompensa contingentă* (cadrul didactic recompensează elevii pentru un nivel specificat al performanței; recompensa este pe măsura efortului depus și rezultatului obținut),

* *managementul excepțiilor* (cadrul didactic intră în acțiune când lucrurile nu merg bine și standardele nu sunt atinse, permite elevilor să lucreze ca și în trecut atâta timp cât performanțele sunt respectate);

* *carisma* (furnizează o viziune de perspectivă elevilor, un sens al activității, sentimentul de mândrie, respect, încredere, optimism);

* *inspirație* (cadrul didactic funcționează ca un model pentru elevi, utilizează simboluri pentru a concentra eforturile);

* *considerație individuală* (cadrul didactic își exprimă considerația în mod individualizat, contribuind la manifestarea deplină a potențialului elevului, prin îndrumare, orientare, oferirea de feedback permanent);

* *stimularea intelectuală* (cadrul didactic crează situații de provocare a unor noi idei, de regândire a vechilor moduri de lucru) (vezi și Anderson et al., 2001).

Consilierea cadrelor didactice poate avea în vedere tematicile: Comunicare eficientă cu elevii; Managementul clasei în situații dificile; Caracteristicile psihice ale elevilor în etapa de pubertate; Particularitățile elevilor- problemă (posibile cauze ce țin de personalitatea lor, de mediul familial și socio-cultural); Variante de acțiune educațională în cazul copiilor cu ADHD, deficiențe intelectuale, izbucniri violente (Mijloace: discuții interactive/schimb de experiență în

gestionarea situațiilor dificile cu elevii; suport informativ, exemple prezentate pe video-proiector; studii de caz, etc.).

9. Managementul calității totale în învățământ

Exigențele ISO sunt în centrul atenției responsabililor din educație. Consilierii școlari au fost olicitați să contribuie la acreditarea penru calitate a unității educaționale. În acest sens, consilierul școlar elaborează:

- rapoarte de activitate cu indicatori cantitativi (număr de beneficiari ai serviciilor de consiliere -persoane consiliate-, cantitatea și diversitatea activităților de prevenție - ameliorare - dezvoltare), vizați de directorul unității de învățământ, respectînd principiul confidențialității,

- rapoarte de activitate cu repere calitative prin care consilierul este supervizat și coordonat metodologic de organele de specialitate ME: participă la training-uri de formare și specializare pe diverse tematici de actualitate, cu scopul dezvoltării profesionale continue conforme cu standardele managementului calității totale.

10. Colaborarea cu alți specialiști/ instituții în vederea adaptării elevilor aflați în dificultate la mediul școlar

Atunci cînd consilierul școlar identifică situații ce nu țin de competența sa profesională este indicat să îndrume clientul (elevul, părinții, cadrele didactice) către alți specialiști:

- în cazul deficiențelor verbale ale elevilor din învățămîntul primar: trimiteri la centre logopedice de sector ,
- în cazul situațiilor familiale defavorabile - condiții de trai precare- se recomandă specialiști din domeniul asistenței sociale,
- în cazul abuzului fizic, psihic, sexual asupra unui minor se recomandă specialiști din domeniul Protecției Copilului,
- în cazul copiilor cu ADHD - Hiperactivitate cu deficit de atenție - se recomandă părinților colaborarea cu specialiști din Secțiile de Neuro-psihiatrie infantilă,
- în situațiile unor abateri disciplinare grave - cazul de agresivitate - colaborări cu Polițistul de proximitate, pentru cazuri complexe - colaborări cu Cabinete de Psihoterapie, etc.

Consilierul va colabora cu acești specialiști, informîndu-se permanent de starea elevilor și a persoanelor implicate în mediul copilului, își va adevca metodele și strategiile, pentru a veni în întîmpinarea nevoii de adaptare a elevilor aflați în dificultate, la mediul școlar.

Bibliografie:

- Avram, E., Cooper, C. L., (coord.), Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. Iași: Editura Polirom. 2008.
- Andronic, R., Elemente de dinamica grupurilor. București: Editura Psihomedica, 2007.
- Alecu, S., Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor. București: EDP, RA, 2007.
- Bell, A., Gestionarea conflictelor în organizații. Tehnici de neutralizare a agresivității verbale. Iași: Editura Polirom, 2007.
- Bogathy, Z., (coord.), Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Editura Polirom, 2007.
- Boza, M., Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Editura Polirom, 2010.
- Burduș, E., Căprărescu G., Androniceanu, A., Miles, M., Managementul schimbării organizaționale. București: Editura Economică, 2000.
- Barbu, I., Barbu, D., Climatul educațional și managementul școlii. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., , 2009.
- Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria Ardealul. 2001.
- Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., Consiliere și orientare. Ghidul profesorului. București: Editura Humanitas Educațional. 2002.
- Benga, O., Băban, A., Opre, A., Strategii de prevenție a problemelor de comportament. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015.
- Bulgaru, I., Langa, C., Managementul clasei de elevi. O abordare aplicativă, Pitești: Editura Universității, 2009.
- Bocoș, M., Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013.

- Bocoș, M., Gavra, R., Marcu, S., Comunicarea și managementul conflictului. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
- Calaraș C., Conflictologie familială. Suport de curs. Chișinău: Tipografia PrimexCom SRL, 2014.
- Ceobanu, C., Managementul situațiilor de criză educațională, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, coord. C. Cucuș. Iași: Editura Polirom, 2009.
- Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 2005.
- Cornelius, H., Faire, S., Știința rezolvării conflictelor. București: Editura Știință și Tehnică, 1996.
- Cara, A., Baci, S., Standarde pentru școala democratică. SIEDO. Chișinău: Editura Prag-3. 2003.
- Cara, A., Punte către înțelegere: Educație. Toleranță. Acceptare. Chișinău: IȘE. 2012. 40 p
- Carcea, M., Mediul educațional școlar. București: Editura Cermi, 1999.
- Crețu, E., Probleme ale adaptării școlare. Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor. București: Editura ALL Pedagogic. 1999.
- Crețu, E., Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București: Editura Aramis. 1999.
- Cristea, S., Managementul organizației școlare. București: EDP RA. 2003.
- Dragomir, M., Managementul activității didactice. Eficiență și calitate. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2002.
- Gherguț, A., Management general și strategic în educație. Ghid practic. Iași: Editura Polirom. 2007.
- Iucu, R. B., Managementul și gestiunea clasei de elevi, Iași: Editura Polirom, 2000.
- Iucu, R. B., Managementul clasei de elevi, Iași: Editura Polirom, 2006.
- Iosifescu, Ș., Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București: EDP. 2001.
- Joița, E., Strategii constructiviste. Craiova: Editura Universitaria, 2002.
- Joița, E., Metodologia educației. Schimbări de paradigmă. Iași: Editura Institutul European, 2010.
- Luca, D., Croitoru, D., Disciplina pozitivă poate fi învățată?. Vaslui: Editura Media Sind. 2014.
- Mihai, A., Adaptarea școlară. Abordare psiho-sociopedagogică în învățământul primar. Sibiu: Editura „Sf. Ierarh Nicolae”, 2010.
- Mogonea, F., Profesorul și managementul clasei de elevi. Fundamente teoretice, Ipoteze aplicative, Sarcini și instrumente de lucru, Profilul de competență managerială a profesorului. Craiova: Editura Universitaria, 2009.
- Momanu, M., Aspecte conflictuale ale situației pedagogice, în Psihosociologia rezolvării conflictului, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Iași: Editura Polirom, 1998.
- Răduț-Taciu, R., M. Bocoș, O. Chiș, Tratat de management educațional pentru învățământul primar. Pitești: Editura Paralela 45, 2015.
- Sălăvăstru, D., Psihologia educației. București: Editura Polirom, 2004.
- Stan, E., Managementul clasei, Editura Aramis, București, 2003.
- Spânu, D., Managementul clasei: învățarea prin cooperare, aplicații în învățământul primar. Iași: Editura Pim, 2007.
- Stan, E., Managementul clasei. București: Editura Aramis, 2003.
- Olsen, J. et. al., Noi metode și strategii pentru managementul clasei. București: Editura DPH, 2009.
- Șoitu, L., Cherciu, R. (coord.). Strategii educaționale centrate pe subiectul învățării, UNICEF & MEC. București. 2006.
- Țoca, I., Management educațional. București: EDP, 2002.
- Trif, L., Managementul clasei/grupului educațional. Timișoara: Editura Eurostampa, 2008.
- Vincent, R., Cunoașterea copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

SEMINAR:

(1) Tehnologia procesului de CE. Designul activității de CE în școală

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

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

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

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

Metode de consiliere

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

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

În procesul consilierii observăm:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- preponderența întrebărilor deschise.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Învățătorul-diriginte-consilier trebuie să știe ce fel de întrebări să adreseze subiecților educaționali:

- de cele mai multe ori deschise;
- închise atunci când consilierul are nevoie de o precizare, de o lămurire pe care nu o poate obține altfel;

- întrebările închise să fie formulate astfel încât să nu culpabilizeze;
- întrebările ce sunt orientate către fapte;
- întrebările ce sunt orientate către persoane;
- întrebările „Ar putea..?” , „Poate...?” oferă cea mai mare flexibilitate de răspuns;
- întrebările “De ce?” provoacă adesea sentimente defensive;

Ce fel de întrebări sunt de evitat?:

- întrebările lungi, complicate, multiple;
- întrebările ce sugerează răspunsul;
- întrebările de tip „papagal”, de repetiție a întrebărilor anterioare;
- întrebări interogatoriu.

Conversația în procesul consilierii este euristică dacă:

- consilierul își propune în mod explicit să „descopere” împreună cu subiectul educațional „problema” care face subiectul consilierii;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *crearea sau alegerea tipului de problematizare (prin întrebări problemă, probleme sau situații probleme);
- *reorganizarea fondului apercceptiv, dobândirea de noi informații și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un nou sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- *stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției optime;
- *verificarea experimentală a soluției alese.

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

Brainstorming-ul reprezintă o metodă de stimulare a creativității de grup, preluată din filosofia orientală și dezvoltată de psihologul Alex Osborn. Din punct de vedere etimologic

brainstorming înseamnă „furtună în creier”, „asalt de idei”. Condițiile esențiale ale acestei metode pot fi cu succes adaptate procesului de consiliere educațională.

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

În mod concret se dă o temă de cercetare care poate fi problema cu care se confruntă grupul respectiv cu două săptămîni înainte de ședința propriu-zisă. În acest timp membrii grupului meditează asupra acestei probleme. Întîlnirea propriu-zisă se desfășoară într-un spațiu plăcut și într-un climat permisiv. Membrii grupului brainstorming se cunosc între ei, se simpatizează și se apreciază reciproc. Pot fi de exemplu elevi dintr-o clasă care au aceleași probleme (de învățare, de comportament, etc.). În timpul ședinței de brainstorming care durează 45'-1 h fiecare membru al grupului poate spune tot ce îi trece prin cap, cu privire la problema respectivă. De asemenea fiecare membru al grupului poate prelua o idee de la colegi, exploatînd-o pînă la ultimile sale consecințe. Timp de 45'-1h se elaborează aproximativ 100 de idei. Scopul ședinței brainstorming este cantitativ, de a elabora cît mai multe soluții. De asemenea specific procesului de consiliere este și catharsis-ul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. La sfîrșitul ședinței se poate alege o echipă de specialiști (cei care au elaborat cele mai multe soluții, de exemplu), care să selecteze cele mai bune soluții pentru a le aplica. În funcție de mărimea grupului, se alege un observator care va înregistra ideile și pe cei care le-au elaborat.

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

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

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

Metoda cooperării are de asemenea o dinamică proprie de desfășurare:

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

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

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

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

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

Psihodrama arată că rolurile fiecăruia dintre noi au tendința să se rigidizeze, să „înghețe” persoana în anumite structuri date. Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri, între sine și rolul social, în special cînd acest rol social reprimă

sinele. Dinamica rolurilor constituie o formă de decon condiționare, de reîn vățare a rolurilor integratoare socializante.

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

C. Păunescu (1988) arată că metodologia moreniană are 3 mari obiective:

- cunoașterea pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale;
- catharsis-ul (eliberarea de conflict);
- învățarea de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de „înghețare” a rolurilor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jocul de rol- de stipulare a analizei problemelor clasei

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

Jocul de rol este relevant prin prisma următoarelor aspecte:

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

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

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

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

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

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

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

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

Analiza jocului de rol. Sunt relevante două momente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În funcție de cauza sau cauzele fenomenului identificat se reorganizează informațiile deținute sau se dobîndesc informații noi. Dacă familia îl solicită la alte activități se impun variante

de rezolvare a problemei care implică și familia elevului respectiv. Dintre aceste variante se alege varianta optimă în funcție de reacția familiei. De exemplu atunci când familia este informată despre consecințele negative ale întârzierii sistematice la ore a copilului, aceasta renunță la solicitările suplimentare ale lui.

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

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

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

- afectivă (noi modalități de relaționare afectivă, de modelare a emoțiilor și sentimentelor, creșterea gradului de conștientizare a calităților și defectelor proprii sau ale celorlalți);

- comportamentală (noi deprinderi de igienă, vestimentație, organizarea modului de viață, de studiu, de distracție, etc)

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

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

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

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

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

Orice *proiect* parcurge etape general valabile ca:

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

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

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

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

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

b. Ce însușiri de temperament am ?

c. Ce aptitudini, abilități, capacități am ?

d. Care sunt primele 3 interese ale mele?

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

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

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

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

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

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

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

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

Rolul consilierului este acela de a coordona activitatea de elaborare a portofoliului: de a pune la dispoziția elevilor cele mai adecvate metode și procedee de autocunoaștere, de a furniza informațiile necesare despre anumite meserii și profesii, despre necesitățile economice ale societății actuale, de a coordona interacțiunea dintre familie, școală, mass-media și societate.

Tehnici de consiliere

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

Pentru procesul de consiliere jocul îndeplinește funcții specifice:

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

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

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

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

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

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

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

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

De asemenea consilierul educațional poate să elaboreze fișe de lucru, liste cu probleme, liste cu soluții care reflectă problematica educațională din școala unde lucrează. Aceasta nu înseamnă că în procesul consilierii, consilierul va prelua mecanic problema x și soluția y din listele elaborate anterior.

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

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

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

Procedee

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

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

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

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

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

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

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

5. **Lista de soluții.** La începutul discuției despre consilierea educațională făceam precizarea potrivit căreia consilierul nu vine de acasă cu o listă de soluții general valabilă pentru problematica educațională chiar dacă el este calificat pentru consiliere. Lista de soluții poate fi folosită ca tehnica prin care consilierul coordonează clientul în elaborarea unei liste proprii de soluții corespunzătoare

listei sale de probleme. În acest fel se poate edifica o strategie comună definită de relația probleme-soluții și anticipată prin ceea ce s-a numit „contractul” consilier-client.

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

- consilierul are o atenție „flotantă” (Z.Freud) avînd un permanent contact vizual cu interlocutorul fără a-l fixa în mod insistent cu privirea;

- așezarea consilierului este de obicei față în față cu clientul său, atitudinea consilierului fiind cea de „așteptare interesată” a manifestărilor acestuia;

- învățătorul-consilier se poate asigura că a înțeles ceea ce îi comunică interlocutorul său prin formule indirecte de genul: „Ceea ce vrei tu să spui este ...” potrivit tehnicii “completare de propoziții”, ajutînd subiectul să se exteriorizeze și să își formuleze problema;

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

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

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

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

- oferirea de răspunsuri scurte, clare, accesibile clienților;

- focalizarea atenției pe mesaje transmise de subiecții educaționali;

- evitarea răspunsurilor de tip clișeu de tipul „Și alții au întâmpinat situația asta.....”;

- utilizarea unei voci potrivite;

- aplicarea tuturor modalităților empatice de situare mentală în locul subiectului educațional cu probleme de consiliere .

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

- nu este aprobare necondiționată sau nejustificată;

- nu înseamnă supraestimare sau subestimare;

- nu identifică subiectul educațional cu propriul copil.

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

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

10. **Parafrazarea** este procedeu de reformulare a mesajului transmis de client cu scopul clarificării aspectelor esențiale ale acestuia și al evitării interpretării subiectiv-proiective de către consilier. Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze neterminate de tipul: „Ceea ce spui tu de referă la ...”, „Cu alte cuvinte...”. Ca și în psihoterapie, în consilierea educațională este

esențial ca parafrizarea să nu utilizeze alte cuvinte sau informații decât cele oferite de subiectul educațional pentru ca interpretarea mesajului să nu reflecte personalitatea consilierului ci pe cea a consiliatului.

Pentru ca acest procedeu să fie eficient este necesară:

- stimularea clientului să definească și să redefiniească „problema” care face obiectul consilierii. De exemplu : ”Problema ta este...”, „Ceea ce te deranjează este...”;
- consilierul să nu supraaprecieze (de exemplu: “Este foarte grav...”) dar nici să nu subaprecieze (de exemplu: “Nu este foarte important...”) ceea ce îi comunică subiectul;
- atitudinile ironice, exprimările sarcastice, batjocora la adresa subiecților educaționali sunt contraproductive (exemplu: “Ce prostie!”, “Cum ai putut face așa ceva?”);
- în relația de comunicare cu clientul consilierul să fie conștient că problema trebuie permanent „calibrată” pînă cînd este acceptată de ambele părți dimensiunea acesteia;
- comportamentul non-verbal al consilierului să comunice acceptarea clientului de către acesta și să întărească aspectele esențiale ale problemei.

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

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

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

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

Bibliografie:

1. Cazangiu, V., Introducere în consiliere. În „Academia.edu”. Disponibil: https://www.academia.edu/10233574/1_INTRODUCERE_%C3%8EN_CONSILIERE
2. Ciutacu, G., Consiliere educațională. În „Academia.edu”. Disponibil: https://www.academia.edu/23091911/Consiliere_educationala
3. Pătrana, G., Ghid de bune practici pentru psihologii școlari, în consilierea educațională și asistența psihopedagogică. Târgul-Mureș, 2018. Disponibil: <http://www.cjraems.ro/GHID%20%20DE%20BUNE%20PRACTICI.pdf>
4. Micleșanu, 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._Bazele%20consilierii.%20Ghid%20metodologic..pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Constantin, L., Consiliere psihopedagogică Curs 1 Repere teoretice generale. Disponibil: https://www.academia.edu/28125111/Consiliere_psihopedagogic%C4%83_Curs_1_Repere_teoretice_generale
6. Portofoliul consilierii școlare. București: MEN. Disponibil: https://www.cmbrae.ro/2017/wp-content/uploads/portofoliu_consilier_scolar_2017_2018.pdf
7. Consiliere educațională. Disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/cos_Tiron.pdf
8. Dumitru, A. (coord.), Consilierea educațională. Modul 5. București: MECTS, 2011. Disponibil: http://mentorat rural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/63055_modul_5_consiliere_final.pdf
9. Bolboceanu, A., Rolul părinților și al cadrelor didactice în învățarea copiilor pe tot parcursul vieții. Ghid teoretico-metodologic. Chișinău: MECC și IȘE, 2019. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1579552787_rolul_parintilor_si_al_cadrelor_didactice_in_invatarea_copiilor_pe_tot_parcursul_vietii.pdf

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 2. DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Curs:

- (1) Inteligența emoțională – nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale.
- (2) Modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale la nivelul școlii primare

Seminar:

- (1) Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare.

Laborator:

- (1) Aspecte de educație parentală în clasele primare în scopul dezvoltării abilităților de viață la elevi.

1. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – NIVEL DE DEZVOLTARE AL ABILITĂȚILOR SOCIALE ȘI EMOȚIONALE

Calitatea vieții poate fi considerată ca o caracteristică complexă a factorilor economici, politici, sociali și ideologici, care determină situația omului în societate.

Schimbările profunde și rapide ce caracterizează lumea de astăzi revoluționează toate domeniile, inclusiv educația. Noua pedagogie este „centrată pe elev” pentru a ține cont de posibilitățile sale reale de a performa într-o societate complexă și imprevizibilă, precum cea a secolului XXI. Noile metode sunt „active”, adică urmăresc să transforme elevul din receptor pasiv de informații în actor al procesului de învățare. Noua școală îl educă să învețe autonom, îl stimulează să cerceteze, îl implică în realizarea de proiecte desfășurate în situații concrete. Piatra de temelie a educației de ieri, transmiterea de cunoștințe nu mai este un scop în sine, ci doar una dintre variabilele necesare pentru *formarea de competențe*.

În acest context **Abilitatea de viață** reprezintă un set de *cunoștințe, comportamente, atitudini și performanțe* necesare unei **vieți de calitate** în orice context psihosocial.

Conceptul de abilități de viață se auto-definește, reprezentând un *set de abilități necesare pentru ca persoana să poată duce o viață la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta și a menține relații optime cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse într-o anumită perioadă de viață și pentru a face față diferitelor dificultăți*.

În general, prin **abilități** se înțelege *comportamentul controlat care duce la atingerea unor țeluri, îndeplinirea unor obligații sau abordarea facilă a unei situații*.

Înțelesul conceptului de abilități de viață depinde și de sensul pe care îl dăm termenului **viață**. *Dacă luăm termenul viață în sens larg și îi atribuim sensul de supraviețuire, atunci abilitățile de viață vor fi acele abilități care protejează viața și asigură menținerea ei*. De cele mai multe ori însă, prin viață înțelegem, în acest context, viață de calitate.

Când vorbim despre **abilități de viață** avem în vedere un *set de deprinderi, aptitudini, competențe, trăsături și calități, atitudini, comportamente și valori care să mijlocească atingerea aceluia nivel de calitate a vieții pe care îl avem în vedere*.

Atunci când ne referim la **abilitățile de viață ale unui copil**, acestea vor viza *dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile sociale și cele de gândire* [1]

Așa cum există o serie de definiții ale abilităților de viață, în același mod literatura de specialitate abordează mai multe modele sau căi de a împărți abilitățile de viață în diverse categorii.

În a doua jumătate a anilor '90, s-a impus implementarea unor politici coerente pentru elevi în vederea dobândirii unor abilități relevante pentru viața de adult și pentru a pune bazele învățării permanente și integrării cu succes pe piața muncii.

Astfel un grup de experți ai Consiliului Europei (Cercetarea Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, proiect finanțat de OECD, <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>) au identificat șapte categorii de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21.

O altă clasificare, pe care o putem avea în vedere, este legată de tipurile de abilități de viață ce pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vârstă și competențele cheie pe care învățământul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor din Republica Moldova și pe care este construit curriculum-ul național, în baza Recomandărilor Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți [2, pp. 5-6].

Din aceste considerente se pot reliefa **tipurile de abilități de viață necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani:**

- *abilitățile cognitive*, precum abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de gândire creativă, abilitățile de gândire critică și abilitățile meta-cognitive,
- *abilitățile sociale*, precum abilitățile de comunicare și cooperare, abilitățile interpersonale și empatia,
- *abilitățile de auto-conștientizare*, precum auto-responsabilitatea, abilitățile de luare a deciziilor și abilitățile de auto-reflecție,
- *abilitățile de reglare emoțională*, precum gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și abilitățile de soluționare a conflictelor.

Utilitatea abilităților de viață, precum și succesul lor sunt relevate doar atunci când le vom regăsi aplicate de către copil în viața sa cotidiană, adoptând un stil de viață de calitate, atunci când nu doar știe cum să facă față, ci chiar face față unor situații ce implică adaptarea/articularea la un context anume. Este important ca abilitățile de viață să fie cele ce facilitează integrarea și implicit translația achizițiilor academice în viața reală.

O clasificare pe care o putem avea în vedere este legată de tipurile de abilități de viață ce pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vârstă și competențele cheie pe care învățământul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor.

Tipurile de abilități de viață necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani [Chivulescu, L., Consiliere și orientare. Ghidul cadrului didactic. Tirgoviște: Editura Gimnasium, 2007]

- **abilități sociale** care trebuie stăpânite pentru ca un individ să fie capabil să participe eficient și constructiv la viața socială și să rezolve conflictele, dacă e cazul; sînt necesare pentru interacțiunea efectivă, în mod individual și în grup, și sînt utilizate atît în domenii private, cît și în domenii publice; care să conducă la integrarea școlarului mic în colectivi, clasă, unitate de învățămînt, dar și să comunice și relaționeze cu adulții;

- **abilități de comunicare oral în limba maternă, dar și într-o limbă străină;**

- **abilități de autocunoaștere** care să conducă elevul la înțelegerea și aprecierea Sinelui; la reflecția asupra comportamentului său în societate; la valorificarea propriilor talente și capacități; la autodeterminarea școlară, profesională, socială; la construirea unui plan al vieții sale etc.; la formarea personalității sale (atît sub aspect fiziologic, cît mai ales sub aspect emoțional);

- **abilități practice** (pregătirea unor gustări, amenajarea spațiului în care locuiesc etc.)

Abordarea educației în această etapă a dezvoltării:

- prin construirea activă de cunoștințe adică cerîndu-le să construiască și să producă informații, mai degrabă decît să reproducă fapte din manual;
- prin verificarea sistematică a cunoștințelor;
- prin asigurarea unui material relevant de studiat pentru elev;
- prin oferirea unui feed-back regulat asupra progreselor înregistrate;
- prin utilizarea unor metode de instruire diferențiate;
- prin organizarea de activități de învățare colectivă și interactivă;
- prin asigurarea unui mediu securizant fizic și afectiv, stimulatînd din punct de vedere cognitiv și social;

- prin considerarea particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor pentru a asigura atingerea maximumului de potențial de dezvoltare de care dispune fiecare;
- prin proiectarea unui curriculum de abilități de viață care să pornească de la cunoașterea profundă a copilului pentru a asigura progresul acestuia în toate domeniile dezvoltării;
- prin coerență, consecvență și unitate în influențele educaționale;
- prin conștientizarea importanței pe care o are această perioadă de vîrstă pentru întreaga dezvoltare de mai tîrziu a copilului, în cazul părinților și cadrelor didactice.

Conform acestuia, copiii participă spontan, ca membri activi, atît la propria lor educație și cultură, cît și la cultura adulților.

Reproducerea interpretativă este alcătuită din trei tipuri de acțiuni colective:

- 1) însușirea în mod creativ a informațiilor și cunoștințelor provenite din lumea adulților;
- 2) integrarea copiilor în culturi de grup (colectiv de clasă, grup de prieteni, familie, comunitate etc);
- 3) contribuția copiilor la reproducerea și extensia lumii adulților (Corsaro, 2008).

AȘADAR, abilitatea de viață reprezintă un set de cunoștințe, comportamente, atitudini și performanțe necesare unei vieți de calitate în orice context psihosocial.

Există studii care atestă faptul că unii copii devin adulți mai bine realizați din punct de vedere profesional și al relațiilor sociale. Iar pe de altă parte, alți copii cu un bagaj educațional performant, competent și rezultate școlare foarte bune nu reușesc să aibă prieteni, nu sunt mulțumiți de carierele lor, de viața personală și suferă de depresii, sunt nefericiți. **Ceea ce face diferența este un anumit nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale, ceea ce specialiștii au denumit inteligența emoțională. (IE)**

Un număr mare de educatori și cercetători admit faptul că la sfârșitul anilor de școală, elevii pot fi „nechipați” pentru provocările viitoare, atît ca indivizi, cît și ca membri ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. Este nevoie de abilități practice pentru gestionarea emoțiilor și nu doar ca mintea „să fie hrănită”.

Din perspectiva noilor teorii despre natura emoțiilor, prin învățare socială și emoțională, dacă inteligența emoțională a copiilor este dezvoltată, constituie un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Studiile arată că **IE** este *cel mai bun predictor* pentru achizițiile viitoare, pentru succes față de inteligența tradițională, cognitivă. ***Este o abilitate transferabilă care permite adaptarea rapidă la schimbările sociale contemporane.*** În acest context, primul pas este să înțelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligentă a emoțiilor. Succesul în viață depinde de abilitățile emoționale și sociale care se formează pe tot parcursul educației formale sau cel puțin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline.

Programe educaționale pentru dezvoltarea **IE** care au rezultate foarte bune.

- Formează adulți responsabili și capabili să adopte o disciplină pozitivă.
- Creează un climat securizant bazat pe încredere în sine și în ceilalți.
- Promovează comunicarea asertivă și negocierea conflictelor.
- Oferă mai multă mulțumire, pace, bucurie și mai puțin stres.
- Dezvoltă simțul echilibrului ca o resursă importantă a diminuării anxietății, îngrijorării, fricii și a sentimentelor negative.
- Ajută la o mai bună pregătire pentru viață.
- Susține exersarea abilității de a conștientiza emoțiile, de a înțelege și aprecia sentimentele celorlalți.
- Determină manifestarea unei atitudini flexibile, generoase, empaticе.
- Implică gestionarea optimă a resurselor de timp.

IE este abilitatea individului de a recunoaște, a identifica, a conștientiza, a exprima, a evalua și a controla emoțiile. Întreaga strategie didactică trebuie să aibă o dimensiune de educare a emoțiilor. Tratarea diferențiată a elevilor înseamnă respectarea emoțiilor și sentimentelor fiecăruia. De ce este inteligența emoțională atît de importantă pentru cadre didactice și pentru

școală? Dacă IQ este un dat genetic, IE este acel tip de inteligență pe care o îmbunătățim constant cu fiecare experiență trăită și care influențează eficiența unei persoane. Dar pentru a contribui la EQ-ul (în limba engleză, „emotional coefficient”, coeficient de inteligență emoțională) copiilor cu care lucrați, invitația este de a începe chiar de astăzi să vă cunoașteți propriile emoții.

Cercetătorul francez Le Doux „a bulversat” în mod pozitiv lumea științei prin descoperirea bulbului amigdalian (numit și creierul ancestral sau „magazinul memoriei emoționale”, un fel de „santinelă psihică”), organul responsabil pentru toate emoțiile pe care le trăim: iubire, plâns, frică, durere, râs, rușine, mânie, optimism, bucurie, ură, etc.

De exemplu, prin extirparea neurochirurgicală a bulbului amigdalian, un pacient, deși poate comunica pentru scurt timp cu cei din jur, nu mai dorește să stabilească contacte umane, nu mai are capacitatea de a lua o decizie, de a face alegeri, nu mai are sentimente, nu mai relaționează cu ceilalți, nu mai recunoaște persoanele importante din viața lui. Concluzia este că fără bulbul amigdalian alegerile și deciziile sunt nu există. În consecință, alegerile sunt guvernate de emoții. O descoperire senzațională!

Deși nominalizat la Premiul Nobel, acesta a fost câștigat de Roger Sperry, un cercetător britanic, care a descoperit modul în care funcționează cele două emisfere cerebrale. (D. Goleman, 2001)

Inteligența emoțională care funcționează ca un „manager al emoțiilor”, evidențiază importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizează mediul și cu noi înșine, realizează un echilibru între creierul cu care simțim (creierul limbic) și creierul cu care gândim (neocortex), astfel că „emoțiile și impulsurile grăbite” să fie controlate.

„Rezultatele unui studiu făcut pe mai mult de 100.000 de persoane a demonstrat că inteligența emoțională este responsabilă pentru reușita sau eșecul nostru în viață. De fiecare dată când facem o alegere, (iar viața pe care o trăim este o înșiruire de alegeri succesive), o facem folosindu-ne de emoții.

Dacă știm care ne sunt trăirile, dacă ne sunt sub control vom face de fiecare dată cele mai bune alegeri, adică vom reuși să ne modelăm viața așa cum ne dorim. Poate nu întâmplător peste 90% dintre milionarii planetei au un coeficient EQ peste media obișnuită.” (apud. M. Teodorescu, 2006, Harvard Business Review, 2000)

Idea că managementul emoțiilor este important pentru succesul în viață nu este una nouă. Chiar **Charles Darwin**, afirmă că exprimarea emoțională este esențială pentru supraviețuire și adaptare.

1920, **Edward L. Thorndike**, psiholog și profesor la Columbia University, a dezvoltat conceptul de inteligență socială, ca abilitate „de a funcționa cu succes în relațiile interpersonale”, „de a înțelege și lucra cu femei și bărbați, băieți și fete, de a te comporta cu înțelepciune în relațiile umane”, „de a fi performant”.

1940, **David Wechsler**, autorul testelor standardizate de inteligență apreciază că adaptarea individului la mediu se realizează atât prin elemente cognitive, cât și prin cele non-cognitive, cum ar fi: afectiv, social, personal. Astfel sugerează importanța componentei afective a inteligenței pentru succesul în viață.

1950, **Abraham Maslow**, psiholog umanist, descrie cum oamenii pot deveni puternici emoționali.

1980, **Howard Gardner** introduce conceptul de inteligențe multiple. În teoria inteligențelor multiple a identificat inteligența interpersonală (capacitatea de a-i înțelege și a coopera cu ceilalți) și inteligența intrapersonală (abilitatea de se înțelege pe sine, a stăpâni emoțiile personale), care combinate reprezintă ceea ce nouă ne este cunoscut astăzi sub numele de IE. („The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”, 1983)

1985, **Wayne Leon Payne**, absolvent al unui colegiu de arte liberale alternative din Statele Unite ale Americii, include termenul de inteligență emoțională în titlul lucrării sale de doctorat: „Studiul emoțiilor: dezvoltarea inteligenței emoționale, autointegrarea, în relație cu frica, durerea și dorința”. Aceasta pare să fie prima apariție academică a acestui concept, definit de autor ca o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

1987, **Keith Beasley** publică un articol în *Mensa Magazine*, în care folosește termenul de “emotional quotient” (coeficient emoțional). Se sugerează că aceasta este sintagma publicată pentru prima dată, deși dr. Reuven Bar-On pretinde că prima apariție îi aparține în versiunea nepublicată a dizertației.

1988, **Robert J. Sternberg**, o numește inteligență socială în sondajele realizate. Persoane inteligente sunt nu numai cei care au inteligență academică, ci acei care ce reușesc să depășească obstacolele zilnice, să rezolve probele de viață, cei care au abilitatea a înțelege și de a stabili relații cu oamenii.

1990, **Peter Salovey**, profesor și psiholog la Universitatea Yale și John Mayer, profesor și psiholog la Universitatea din New Hampshire, folosesc pentru prima dată termenul în articolul „Emotional intelligence” (inteligența emoțională) în publicația „Imagination, Cognition, and Personality”.

1995, **Daniel Goleman**, în cartea sa „Emotional Intelligence: *Why It Can Matter More Than IQ*” (*Inteligența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ?*), tradusă și la noi, tratează de sine stătător noțiunea de inteligență emoțională, fără a fi raportată la inteligența socială. În viziunea lui, inteligența emoțională este „o mixtură” de atribute, ca: încredere în sine, autocontrol, diplomație, gândire liberă, empatie, tact, ceea ce conferă persoanei capacitatea de a-și controla emoțiile și în consecință, de a avea succes.

Un alt fapt relevant în istoria conceptului este „**experimentul bomboanelor**” realizat în 1960, de psihologul W. Mischel, de la Universitatea din Stanford, în care niște copii de 4 ani au avut de ales între a aștepta câteva minute și a lua o bomboană, până când un cercetător va reveni în cameră și le va oferi două bomboane. Aceștia au fost monitorizați până când au absolvit liceul. Au observat că cei care au amânat recompensa, au dat dovadă de autocontrol și stăpânire de sine, adică au fost echilibrați emoțional, au rezultate mai bune și sunt mai competenți la școală și în viața cotidiană. Cercetările arată că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru succesul școlar și pentru reușita în viață. (D. Goleman, 2001, M. J. Tobias, S. E. Tobias, B. S. Friendlander, 2002)

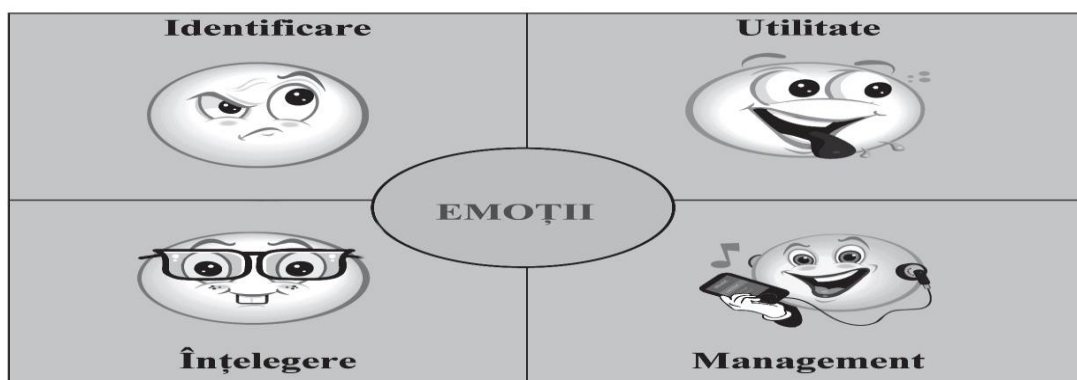
În concluzie, s-au structurat **trei direcții de analiză a inteligenței emoționale**, care au apărut ca urmare a observării faptului că anumite persoane obțineau rezultate deosebite și reușeau mai bine în viață decât altele, al căror IQ era mai mare. Acestea completează istoria conceptului, după cum urmează:

Direcția 1: John D. Mayer și Peter Salovey dezvoltă o metodă științifică de măsurare a diferențelor dintre abilitățile oamenilor în domeniul emoțiilor, prin două teste de măsurare pentru ceea ce ei numeau „inteligență emoțională”. Ei au descoperit că unii dintre noi, obțin scoruri mai bune decât alții la identificarea propriilor sentimente, recunoașterea emoțiilor celorlalți și rezolvarea problemelor.

Consideră inteligența emoțională o categorie a inteligenței sociale care implică abilitatea de a monitoriza propriile emoții și sentimente pentru a gândi și acționa eficient. Deoarece aproape toate articolele au apărut în comunitatea academică, numele lor și rezultatele cercetărilor nu sunt foarte cunoscute spre deosebire de Daniel Goleman.

Mayer, Salovey și un alt coleg, David Caruso definesc inteligența emoțională ca „abilitatea de a percepe și exprima emoții, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege și judeca cu ajutorul emoțiilor și de a regla emoțiile proprii și ale altora”. (Mayer, Cobb, 2000).

Modelul propus de ei cuprinde **4 arii ale inteligenței emoționale**:



În 1997, aceștia consideră că cele 4 arii ale inteligenței emoționale sunt distribuite de la simplu la complex: procese psihologice de bază (ex. identificarea emoțiilor) la procese psihologice integrate (ex. managementul emoțiilor).

Identificarea emoțiilor. Abilitatea de a recunoaște propriile emoții, sentimente dar și pe ale celor din jurul nostru, precum și identificarea lor în diferite persoane, obiecte, artă, povești, muzică sau alți stimuli.

Utilitatea emoțiilor. Abilitatea de a genera, folosi și simți o emoție ca necesară în comunicarea sentimentelor sau angajarea ei în alte procese cognitive (gândire, decizii). Implică abilitatea de a pune în relație emoțiile cu alte senzații mentale, de exemplu gust și culoare (angajarea în cariera artistică) și folosirea emoțiilor în rezolvarea de probleme.

Înțelegerea emoțiilor. Abilitatea de a înțelege informațiile despre emoții, de a înțelege „combinatorica” emoțiilor, progresul din „tranzacțiile” interpersonale. Implică rezolvarea problemelor emoționale prin cunoașterea emoțiilor asemănătoare sau diferite, dar mai ales prin ceea ce acestea transmit sau semnifică.

Managementul emoțiilor. Abilitatea de a avea deschidere față de sentimente și de a le adapta propriei persoane și emoțiilor celorlalți pentru promovarea creșterii și dezvoltării personale. Implică înțelegerea consecințelor comportamentelor sociale asupra emoțiilor și reglarea emoțiilor în funcție de nevoile personale și ale celorlalți.

Direcția 2: Pe baza cercetărilor sale de peste 25 de ani, dr. **Reuven Bar-On**, profesor la Universitatea din Tel-Aviv, a stabilit în 1992, **componentele inteligenței emoționale** (apud. M. Rocco, 2003):

- aspectul intrapersonal: conștientizarea propriilor emoții, optimism, asertivitate, respect pentru propria persoană, autorealizare, independență.
- aspectul interpersonal: empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială.
- adaptabilitatea: rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate.
- controlul stresului: toleranța la stres, controlul impulsurilor, autocontrol.
- dispoziția generală: fericire, optimism, stare de bine (în limba engleză, „well being”).



Direcția 3: În schimb, persoana cel mai mult asociată cu termenul de inteligență emoțională este psihologul și jurnalistul **Daniel Goleman**. În cartea sa „Inteligența emoțională”, Daniel Goleman (1995, 2001) cercetează **competențele emoționale**, demonstrează că abilitățile sociale și emoționale pot fi dezvoltate, iar copiii implicați în astfel de programe pot beneficia de avantaje pe termen scurt și lung în ceea ce privește starea de bine, performanțele și succesul în viață. Consideră că există 5 elemente care compun inteligența emoțională:

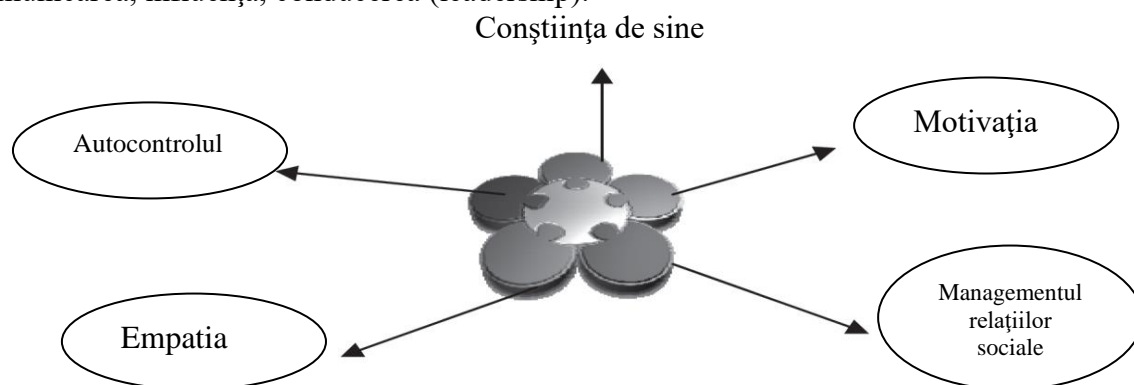
Conștiința de sine: identificarea și înțelegerea emoțiilor, conștientizarea unei emoții care se schimbă, înțelegerea diferenței dintre gânduri, emoții și comportamente, încrederea în sine, înțelegerea consecințelor unor comportamente în termeni de emoții.

Autocontrolul (managementul emoțiilor): controlul impulsurilor, managementul furiei, mâniei, dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea, disciplina.

Motivația: stabilirea și îndeplinirea obiectivelor, optimism și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor, inițiativă, dorința de a reuși, perseverență, dăruire.

Empatia: disponibilitatea de a te pune „în pantofii diferitelor persoane cu care relaționezi”, cognitiv și afectiv, de a manifesta grijă, atenție și respect, înțelegerea nevoilor și perspectivei celorlalți, înțelegerea diversității.

Managementul relațiilor sociale (abilitățile sociale): stabilirea și păstrarea relațiilor (prieteni), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, comunicarea, influența, conducerea (leadership).



2. MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI EMOȚIONALE (IE) LA NIVELUL ȘCOLII PRIMARE

Dr. Maurice Elias, specialist în psihologia copilului, cercetător și expert în dezvoltarea emoțională și socială de la Rutgers University explică pericolele omiterii programelor sociale și emoționale adresate elevilor, astfel că „multe din problemele școlilor noastre sunt rezultatul dificultăților sociale și emoționale de care suferă copiii și ale căror consecințe continuă să se manifeste.” Copiii în clasă sunt „asediați” de un „arsenal” de emoții și sentimente confuze, dureroase și dăunătoare ceea ce-i împiedică efectiv să învețe.

Modul în care ne comportăm este expresia emoțiilor noastre. De emoțiile pe care le trăim depind modul în care învățăm și rezultatele învățării. Avem o stare bună, eficiența învățării crește.

Sănătatea emoțională este în mod dramatic, factorul predictiv pozitiv nu numai pentru realizările academice, succesele școlare, ci mai ales pentru experiențele productive, care aduc satisfacții, integrarea pe piața muncii, dezvoltarea unei cariere, reușita în căsnicie și în relațiile cu ceilalți, starea fizică în general. Întreaga noastră ființă este o „avalanșă” de emoții.

Dintre factorii care determină succesul în viață, IQ reprezintă 20%, iar procentul de 80%, este deținut de abilitățile emoționale și sociale. De aceea, procesul de cunoașterea emoțiilor personale trebuie încurajat. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere au șanse superioare de reușită. Emoțiile afectează modul în care relaționăm cu ceilalți, chiar modul în care ne percepem ca persoane. Dezvoltarea creierului și a învățării sunt afectate pozitiv sau negativ de relațiile interpersonale.

Încă din anii 1950/1960, psihiatrii au investigat dificultățile foarte mari în exprimarea verbală a emoțiilor, la pacienții cu tulburări psihosomatice, coroborate cu: postură rigidă, imaginație săracă, concentrarea de detalii foarte precise, însingurare, izolare. (Peter E. Sifneos, John C. Nemiah, Bath Israel Hospital de la Harvard). Apare astfel termenul de alexitimie (Peter E. Sifneos, 1972), care presupune incapacitatea de a vorbi despre emoții, de a exprima ceea ce simți, de a recunoaște ceea ce propriile emoții. Dificultățile în identificarea emoțiilor și descrierea lor nu trebuie confundate cu lipsa emoțiilor sau lipsa exprimării emoționale.

Înțelegerea și managementul emoțiilor cuplate cu abilitățile sociale (a relaționa efectiv cu ceilalți, a negocia, a rezolva creativ problemele sociale, a fi lideri și colaboratori, a fi asertivi și responsabili) **pot fi învățate și dezvoltate la orice vârstă, dar cu cât implicarea în programe de dezvoltare socială și emoțională se produce cât mai devreme, avantajele sunt mult mai mari.**

Este evident că profilul unui cadru didactic de succes, inteligent emoțional presupune un bun management al emoțiilor, mai ales al emoțiilor negative într-un mod autentic, real și sănătos, fără frustrări și „de plătit polițe” elevilor cu care lucrează. Pregătirea profesională, deschiderea, și toleranța sunt atitudini fără de care nu se poate dezvolta inteligența emoțională. Identificarea și înțelegerea propriilor emoții și sentimente, asumarea lor, conștientizarea nevoilor emoționale proprii constituie primul pas.

De exemplu, într-o recentă evaluare a unui program de rezolvarea creativă a conflictelor din SUA unde tehnicile de învățare social-emoțională au fost „inima” acestei intervenții s-a observat: scăderea violenței, creșterea stimei de sine, îmbunătățirea abilităților de a ajuta pe ceilalți, asumarea responsabilității.

După doi ani de implementare la nivelul școlii, se remarcă substanțiale aspecte: diminuarea eșecului școlar, abandonului școlar, creșterea participării elevilor la educație, reducerea absenteismului și a ratei suspendărilor. (Dr. Stanley J. Schneider, 2000)

Experții recomandă cadrelor didactice, consilierilor școlari, părinților să dezvolte oportunitățile educaționale în domeniul socio-emoțional pentru că astfel va crește capacitatea elevilor de a învăța, vor primi instrumente prin care pot aspira la realizări personale și profesionale înalte și vor fi abilitați să experimenteze și să obțină satisfacții personale. Deschiderea și toleranța sunt atitudini fără de care nu se poate dezvolta inteligența emoțională.

Atitudinea pozitivă sau negativă transmite mesaje asociate. Dacă ne cunoaștem valorile personale, suntem conștienți de ele putem identifica sursa posibilă a emoțiilor pozitive sau negative. Dacă acțiunile noastre nu sunt conduse în direcția valorilor principale apare sentimentul de nesiguranță, frică, deznădejde.

În aceste condiții, stresul se accentuează. De exemplu, dacă un cadru didactic are ca valoare prioritară familia este evident faptul că ședințele de după-amiază îi creează o stare de disconfort și dacă în grupul de cadre didactice sunt majoritatea cu această valoare absenteismul sau nemulțumirea devin dominante. Emoțiile negative se activează mai rapid, au o intensitate mai mare, durează mai mult, „se sting” mai greu, necesită costuri ridicate pentru redresare decât cele pozitive. Acestea se pot atenua și înlătura, numai dacă managementul școlii beneficiază de această informație și acționează în consecință prin resursele pe care le are.

Astfel, a lucra asupra supărării, fricii, anxietății și a tristeții poate deveni o țintă. „Starea de bine” este o condiție pentru activități eficiente la clasă cu elevii. A canaliza emoțiile/sentimentele către o finalitate pozitivă ca și determinarea exprimării îngrijorărilor personale fără supărare sau pasivitate este o aptitudine cheie a managementului clasei. Entuziasmul și optimismul sunt la fel de contagioase ca și pesimismul și negativitatea.

Daniel Goleman oferă o listă considerabilă **pentru dezvoltarea emoțională și socială în școală.** (*Self Science: The Subject is Me*, Karen Stone McCown et al. 1998) Iată câteva **sugestii:**

- **autocunoașterea** (prin tot „arsenalul” de metode, Eul se descoperă și devine mai puternic),
- empatia** (cunoașterea măsurii tale, a celorlalți și a situației),
- **comunicarea** (cultivarea unor relații de calitate are efect pozitiv asupra mediului, promovarea asertivității),
- **cooperarea/conducerea** (un leadership eficient nu se bazează pe dominare, ci pe arta de a-i ajuta pe oameni să lucreze împreună spre scopuri comune.

Recunoașterea valorii contribuției celorlalți și încurajarea participării lor poate produce mai mult bine, decât de a da ordine și a te plânge. Este nevoie să îți asumi responsabilități și consecințele deciziilor.) și

- **rezolvarea de conflicte** (înțelegerea mecanismelor care au activat conflictele, pentru că de cele mai multe ori, spirala conflictului este una care nu permite vizibilitate asupra sursei.

Este crucial să furnizăm copiilor un mediu de învățare care să le dezvolte abilitățile emoționale și sociale. Dr. James Comer, 1999 consideră deosebit de relevant impactul atmosferei de tip suport, de acasă și de la școală, pentru dezvoltarea socială și emoțională. Este o diferență uriașă, în favoarea copiilor care cresc într-o cultură care determină dezvoltarea emoțională și socială, asemenea metoforei semințelor care sunt plantate în piatră sau în pământ fertil.

Ghidul cadrelor didactice pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

*Integrați activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în programul zilnic școlar. (de exemplu, emoțiile zilei, lucru în echipă în rezolvarea unei probleme)

*Cercetați succesul unor programe de dezvoltare socială și emoțională (de ex. autocunoașterea, luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, rezolvarea creativă a conflictelor, comunicarea, etc.) și discutați cu colegii de cancelarie despre consecințele pozitive ale implementării acestora.

*Demonstrați elevilor dvs. un comportament inteligent social și emoțional.

*Participați la forumuri, conferințe, întâlniri cu specialiști, discuții pe Internet pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Promovați în clasă activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, folosind mijloacele TIC: jocuri pe computer și video.

*Fiți receptivi(e) la momentele care se întâmplă în clasă în mod natural: momentele când observați schimbarea stărilor și a dispozițiilor, conflictele, actele de grijă față de ceilalți, respectul, atenția.

*Valorizați inteligența socială și emoțională a elevilor dvs. ca fiind mult mai importantă decât dezvoltarea lor cognitivă.

*Încurajați exprimarea impresiilor despre abilităților emoționale și sociale dezvoltate în clasă! De exemplu: un afișaj despre vocabularul emoțiilor, un afișaj cu complimente adresate de elevi între ei, de elevi profesorilor, sau probleme despre care ei doresc să vorbească și răspunsuri la acestea.

*Verificați împreună cu alte cadre didactice din școală strategiile folosite la clasă în lucrul cu elevii pentru susținerea competențelor sociale și emoționale.

*Țineți un jurnal în care să reflectați asupra emoțiilor dvs. și încurajați-i pe copiii cu care lucrați să aibă o astfel de activitate pentru monitorizarea emoțiilor, atât cele pozitive, cât și cele negative.

*Informați-vă despre resursele existente (centre pentru educație emoțională și socială, cărți, reviste de specialitate, pagini WEB, pliante, cursuri de formare) pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Oferiți ajutor elevilor în evaluarea emoțiilor și sentimentelor: învățați-i să clasifice cuvintele care denumesc emoții, să găsească cuvinte pentru emoții, începeți prin exprimarea emoțiilor, discuții despre sentimente.

*Acordați oportunitatea de a alege: laudă-i pentru deciziile luate, întreabă-i cum pot fi ajutați pentru a veni în rezolvarea nevoilor lor, dar nu insista cu această cerere.

*Respectați sentimentele elevilor: întreabă-i cum se simt, întreabă-i ce își doresc înainte de a acționa, gândește-te ce îți propui prin activitățile de învățare să simtă elevii, ce sentimente creează un mediu pozitiv de învățare.

*Validați sentimentele acceptă sentimentele lor, arată înțelegere, empatie, grijă și respect, atenție, oricare ar fi problema, nu uita că întotdeauna prima dată este de dorit să validezi sentimentele. Împuterniciți-i! (în limba engleză, „empowerment”): întreabă-i cum se simt și ce ar fi necesar pentru a se simți mai bine, învață-i să rezolve singuri problemele folosind empatia, compasiunea și respectul mutual pentru sentimentele altora.

*Evitați etichetările și judecățile critice: subiectele ca fiind bune/rele, drăguțe/grosolane, frumoase/ urâte, etc., evită „trebuie”, întrebarea „de ce?”

*Identificați zilnic acele exerciții prin care ați putea să lucrați asupra emoțiilor elevilor. Diagnosticați starea emoțională a elevilor la început de zi sau pe parcursul zilei (în limba engleză, „ice breaking”, activități de dezgheț).

*Alocați timp pentru a vorbi despre emoțiile/sentimentele asociate situațiilor de învățare. Discutați cu elevii despre responsabilitatea emoțiilor (reacții, consecințe).

Ghidul elevilor pentru dezvoltarea inteligenței emoționale

*Țineți un jurnal care ajută la creșterea conștiinței de sine și autorefecției, despre valorile personale și eșecuri/succese. Folosiți monologul pentru a vă încuraja, fiți pentru voi cel mai bun prieten, nu cel mai aspru critic.

*Încurajați prietenii voștri să vă spună punctele lor de vedere pentru problemele pe care le aveți. Fiți conștienți de “butonul” (situații, persoane, lucruri, cuvinte) care declanșează supărarea, furia, mânia și de modalitățile prin care acestea pot fi transformate. Fiți atenți la strategiile pe care le folosiți pentru a vă calma și a vă schimba dispozițiile din negative în pozitive.

*Găsiți oportunități pentru a coopera și angaja în colaborarea cu colegii voștri. Ascultați-vă intuiția: când ești cu un prieten sau o persoană semnificativă, iar tu ai curajul să spui că ceva acolo este greșit, nu ezita să afirmi acest lucru. Rezistați presiunii grupului, fiți asertivi! Fiți receptivi la nevoile voastre sociale și emoționale! Observați și notați locurile și persoanele care vă determină să trăiți și să simțiți emoții pozitive sau emoții negative.

Ghidul părinților pentru dezvoltarea inteligenței emoționale.

*Începeți educația emoțională a copilului încă de la naștere (chiar și înainte). Manifestați atenție, grijă și respect față de nevoile sociale și emoționale ale copiilor dvs., astfel încât tranziția către adolescență să se facă mult mai ușor.

*Participați la întâlniri, discuții de grup, workshopuri, discuții online, chat pe tema dezvoltării sociale și emoționale.

*Fiți un model pentru copil din punct de vedere al manifestării abilităților emoționale și sociale, care să-i stimuleze comportamentul emoțional și social.

*Folosiți un limbaj cu copilul care să implice: discuții despre emoții, descrierea emoțiilor.

*Întrebați-l cum se simte, învățați-l că poate avea mai multe sentimente în același timp.

*Încurajați efortul copilului pentru îmbunătățirea inteligenței emoționale.

*Folosiți momentele naturale care se întâmplă zilnic, ca „momente de învățare”, în care puteți discuta despre diferite stări, dispoziții.

*Fiți conștienți că abilitățile emoționale pot fi învățate prin povestiri personale, evenimente zilnice, curente, discuții despre filme sau pagini WEB. Recunoașteți și vorbiți despre comportamentele emoționale, sociale din mass media. Țineți un jurnal care vă ajută să deveniți mai reflexiv asupra emoțiilor personale și încurajați copilul să facă la fel.

*Achiziționați jucării și produse pentru copii care să-i ajute la dezvoltarea competențelor emoționale și sociale.

Practicile parentale de dezvoltare a abilităților sociale la elevi

Studiul lui Carlo *et al.* (2007) a luat în calcul trei *tipuri de practici parentale*: stilurile parentale de creștere a copiilor, stilurile de educare și interesul pentru a cerceta legăturile lor cu dezvoltarea prosocială a copiilor.

Per ansamblu, s-a constatat că asocierile care există între *practicile parentale și comportamentul prosocial* se realizează prin efectele indirecte ale personalității (extraversie și agreabilitate).

Astfel, există o asociere pozitivă indirectă (prin intermediul personalității) între recompensele sociale și toate formele de comportament prosocial, cu excepția celui demonstrat public (acesta poate avea ca motivație obținerea aprobării sau a meritelor din partea celorlalți).

Recompensele materiale nu au corelat semnificativ cu extraversia și altruismul (indici puternici ai comportamentului prosocial). Este interesant faptul că recompensele sociale corelează cu comportamentul prosocial, dar nu constituie predictor pentru altruism.

În mod similar, *învățarea experiențială* se asociază pozitiv, dar indirect (prin intermediul personalității) cu diferite tipuri de comportament prosocial. Acest studiu arată că părinții care își implică copiii în activități cu caracter prosocial contribuie la dezvoltarea personalității și a comportamentului prosocial.

În ceea ce privește *comunicarea discursivă*, Carlo *et al.*, au găsit că acest tip de conversație corelează slab cu comportamentul prosocial. Mai mult, nu s-a găsit o relație semnificativă între comunicarea discursivă și extraversie.

Rezultatele surprinzătoare au fost explicate astfel: *discuțiile centrate pe copil pot avea mai mult impact asupra cogniției morale a copilului decât asupra emoțiilor morale.*

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a lămuri rolul comunicării discursive în comportamentul prosocial.

Rolul cadrelor didactice în educarea, abilităților pro sociale la elevi

Pentru dezvoltarea conduitelor pro sociale, sunt necesare investiții mari de timp și de efort. atît din partea profesorilor, priviți ca niște „proiectanți”, cît și din partea comunității în colaborare cu familiile. Conduitele profesorilor ar trebui să fie marcate de: generositate și angajament; respect în relația cu cei cu care colaborează și încredere mutuală; oportunități pentru diverse servicii oferite de către comunitate elevilor; înțelepciunea de a înțelege ce au nevoie elevii pentru a fi motivați să învețe (ibidem.).

Huitt (2004) dezbate problemele legate de modul în care se practică astăzi dezvoltarea conduitelor pro sociale. Autorul consideră că valorile includ atît comportamentele cognitive cît și comportamentele afective, dar nu în mod necesar componente comportamentale sau conative. Sistemul educațional trebuie să pregătească fiecare individ să progreseze sub toate aspectele vieții: social, politic, spiritual. *Dezvoltarea conduitelor pro sociale* trebuie văzută ca un proces organic în dezvoltarea aspectelor materiale/ psihice, umane/ psihologice și spirituale/ transcendente a existenței umane.

Vorbind despre educația modernă trebuie să avem în vedere trei *modele de acțiune*. Modelul 1 „Proiectul dezvoltării copilului” este destinat să ajute profesorii și părinții să sporească atitudinile și comportamentele pro sociale ale copiilor, pornind de la trei premise:

- părinții joacă un rol important în dezvoltarea conduitelor pro sociale ale copiilor;
- conduitele pro sociale se dezvoltă din copilărie pe baza a ceea ce copilul gîndește și a experiențelor proprii;
- copilul trebuie să trăiască într-un mediu familial adecvat.

Cel de-al doilea model despre care se vorbește este numit „Hyde School”. Este vorba despre școala care încearcă să integreze elevul în societate. Acest model își propune să: motiveze tinerii să aibă scopuri înalte în viață; să ofere cadre specializate care să ghideze procesul dezvoltării caracterului, etc. Programul a fost implementat acum mai bine de 25 de ani și este ghidat de credințele fundamentale pe care fiecare copil le are, iar școala se concentrează asupra dezvoltării caracterului prin specificitate, curaj, integritate, atenția asupra altora, curiozitate, conducere.

„City Montessori School” este cel de-al treilea model exemplar. Este o școală privată, nonprofil care oferă o educație exemplară.

Kress și Elias (2006) analizează mai multe *aspecte ale programelor de formare a abilităților sociale și emoționale (ASE)*. Redăm în continuare aceste analize.

Construirea ASE, învățarea focalizată trebuie să presupune implicarea comunitară. Cu toate că acest lucru este de la sine înțeles, în realitate el nu face față presiunii pentru rezultate rapide. Eșecul în tratarea acestui sfat la modul serios este un impediment în calea contruirii comunității și a implementării programului. De fapt, cercetările indică faptul că eforturile programelor de dezvoltare a ASE se dovedesc a fi zadarnice din cauza inconsistențelor eforturilor de implementare (Gager & Elias, 1997). Personalul școlar este adesea nepregătit pentru implementare, iar administratorii sunt provocați la un efort susținut, de lungă durată, necesar pentru a crea un program comprehensiv și durabil.

Graba de a pune lucrurile la punct, de a alege scurtături care exclud persoane, implementarea unor hotărâri directive pot părea eficiente, dar, în realitate, acestea fac ca rezultatele dorite să fie greu atinse. Pentru o școală, „a nu lăsa pe nimeni în urmă” necesită ca nici un profesionist să nu rămână în urmă. Adevăratele rezultate necesită o apropiată coordonare, nu programe izolate, precum efortul de echipă, nu eforturi izolate și individuale. Mesajul real este acela că înșiși copiii devin o comunitate care învață, atunci când cei din jurul lor devin o comunitate care are drept scop dezvoltarea ASE ale copiilor (Kress și Elias, 2006).

Consilierii școlari trebuie să se asigure că aceste principii sunt puse în practică în dezvoltarea programului. Pentru a fi de ajutor, Kress și Elias (2006) prezintă *patru puncte de referință pe care*

le pot urma consilierii școlari în munca lor cu conducerea școlii pentru a ajuta la construirea unei modalități de dezvoltare a abilităților copiilor de participare comunitară.

Punctul de reper 1: Sondarea "laturii emoționale" - una din tehnicile care par a fi de ajutor în consultarea cu managerii educaționali în timpul procesului de implementare este „Turul emoțiilor” (Novick, Kress, & Elias, 2002). Acest exercițiu de vizualizare le cere participanților să (a) se imagineze pe ei înșiși într-o plimbare prin clădirea școlii într-o zi de școală (b) să intre în contact cu emoțiile experimentate în cadrul fiecărui punct al traseului (c) să se exprime atunci când se simt mândrii, anxioși, depresivi și așa mai departe.

Clarificarea în acest fel a peisajului emoțional face posibilă discuția pe marginea climatului social și emoțional a comunității școlare. O continuare interesantă se referă la repetarea exercițiului cu variate elemente componente ale școlii - echipa de implementare, posibilitățile de implementare și elevii. Consilierul școlar îl poate ajuta pe directorul școlii să înțeleagă rezultatele acestei activități: Ce poate să însemne faptul că anumite locații (...) sunt propice anxietății pentru elevi? Ce se poate face când mândria pe care directorul o simte observând grupurile cooperative din clasă este frânată de lipsa de experiență a acestuia în conducerea unor astfel de grupuri? Această activitate se poate repeta în momente variate de timp.

Considerarea „laturii emoționale”, ca punct de reper, are beneficii nu doar în crearea unui program durabil, dar și în exemplificarea valorilor pozitive care favorizează legăturile și comunicarea. O activitate precum „turul emoțiilor” poate constitui o fixare a nevoilor - o cale pentru liderii și consilierii școlari de a afla punctele tari și punctele slabe ale școlilor și de a afla dacă aprecierile lor coincid cu ale celorlalți. De asemenea, poate servi ca o alertă pentru acele individualități sau zone din cadrul școlii care pot să constituie surse de putere și suport sau bariere, pe măsură ce decurge „călătoria” de implementare. Dincolo de aceasta, o asemenea activitate lasă ca variatele „elemente componente” să știe că experiențele lor emoționale sunt tratate cu seriozitate și că sensul lor pentru școală ca și comunitate va fi un factor de orientare în programarea viitoare. În mod general, se arată că emoțiile și empatia sunt valorificate și văzute în integralitate în continuarea construirii comunităților școlare.

Punctul de reper 2: "Crează o modalitate de rezolvare a problemelor" - o activitate precum „turul emoțiilor” este o parte importantă dintr-o strategie mai largă de implementare a unui program care poate fi conceptualizată pornindu-se de la rezolvarea unei probleme, a unui algoritm acțiune-cercetare. Pașii în acest tip de proces sunt paraleli cu cei folosiți într-o largă varietate de alte setări organizaționale și cu „Pașii de implementare” din ASCA National Model's (ASCA, 2005, pp. 69-71).

Acțiunile din cadrul programului de planificare constituie munca de jos care va fi baza următoarelor eforturi de implementare. Munca de rezolvare a problemelor, realizată înaintea începerii programului, va determina gradul de succes și longevitate a acestuia. În esență, consilierul școlar lucrează cu directorul în reliefarea părților simple și a celor dificile din cadrul programului.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei îi conferă consilierului libertatea de a asista la formularea unor răspunsuri la câteva întrebări cheie: Cum va fi introdus programul? Ce roluri trebuie create sau modificate pentru funcționarea programului? De care evidențe se va ține seama în stabilirea procesului și evidențelor programului? Ce mecanisme modifică programul, bazându-se pe experiență? Aceste întrebări, ar trebui luate în considerare înainte ca programul să debuteze, pentru a fi integrate în strategia de implementare.

Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea formulării active a dificultăților și a potențialelor blocaje ca oportunități în învățare și perfecționare a procesului. O astfel de orientare este importantă în crearea unor programe durabile în mediile aflate în continuă schimbare. (De exemplu, directorul realizează în fiecare an semnificative schimbări de personal, noi mandate centrale și/sau reduceri de buget ce trebuie planificate dinainte). Mergând mai departe, ea exemplifică așteptările membrilor din comunitate de a rezolva problemele și dificultățile cu optimism, ajungându-se ca temerile să fie adresate activ, sistematic și cu respect.

Punctul de reper 3: "Colaborarea asiduă" - educatorii și consilierii școlari vor ca elevii și angajații să lucreze în grupuri în mod productiv, să ia în calcul multiple perspective înaintea luării unei decizii și să ia în considerare impactul deciziilor lor asupra altor persoane. Cu alte cuvinte, noi vrem ca sistemul să funcționeze ca o *comunitate de învățare*. Totuși, deseori ne consultăm cu unii lideri educaționali care iau decizii unilaterale ce sunt, de multe ori, doar comunicate angajaților. Leadershipul eficient și eficace va lăsa ca aceste tipuri de decizii să aibă loc ocazional. Totuși, angajații caută indicatori și limite până la care sunt de încredere, contribuția lor este valorificată și îndoielile sunt conștientizate. Consilierii școlari trebuie să se asigure că angajații au un cuvânt de spus în executarea programului; că anxietatea, temerile și îndoielile profesorilor legate de noul program sunt comunicate și că alte experiențe similare sunt luate în considerare. În prezentarea rațională a viziunilor programului către angajați, interesul trebuie să cadă pe „morcov” (Imaginează-ți cum ar arăta clasa dacă elevii s-ar respecta între ei și te-ar respecta) în detrimentul „bățului” (Aderența ta la program va fi luată în considerare în cadrul evaluărilor).

Această continuă colaborare ar putea implica realizarea unui *comitet* format ce către consilierul școlar din diferiți reprezentanți (profesori, părinți, elevi, conducătorii comunității) pentru a ajuta la orientarea programului. Cele mai de succes școli au comitete de angajați - similare cu acele consilii ajutoare (discutate în cadrul ASCA National Model, 2005, pp. 47-48) - pentru a coordona aspecte variate ale programelor și conexiunile lor cu alte părți ale școlii. Comitetul poate fi activ în cadrul oricărui pas de cercetare și implementare. Subcomitetele pot fi formate pentru a conduce alți pași în cadrul acestui proces.

Luarea unei poziții de colaborare în legătură cu anumite valori și comportamente va contribui la un climat "călduros" ce va crește încrederea angajaților școlii pentru fiecare dintre ei și pentru alți participanți, la un anumit respect pentru alte puncte de vedere și la un dialog respectuos în jurul problemelor care îi preocupă. Ulterior, va ajuta în planificarea proactivă cu privire la punctele grele ce vor urma. Colaborarea facilitează intervențiile persoanelor care se descurcă mult mai bine în identificare de probleme ocazionale și crearea unui climat în care opiniile diverse pot fi exprimate. Acest lucru este foarte important pentru succesul programului. *colaborarea* este intensă: „consilierii școlari vor lucra împreună... pentru a dezvolta și implementa programe educaționale ce funcționează și suportă diferitele nevoi ale fiecărui elev”.

Punctul de reper 4: „Constuiește și împarte expertiza” -ultimul pas ajutător implică *transparența* modelului folosit de liderii educaționali și nevoia de *îndrumare* și *susținere*, mai ales în momentele dificile. Această poziție de colaborare ajută la identificarea nevoii de suport și intervenție, iar rezolvarea problemelor este un aspect esențial în modelul nostru de implementare. Adoptarea unui mod de abordare sistematic, planificat, cuprinzător în programare este, din multe puncte de vedere, mai solicitant (dar, în final, mai "răsplătit"), decât cel folosit în mod curent: „implementează mai întâi, iar mai târziu pune întrebări, doar dacă este absolut necesar”. În călătoria lungă și grea a implementării, un asociat cu experiență este întotdeauna necesar. Este de ajutor ca un consilier școlar să-l asiste pe director înaintea implicării într-un program de implementare și este de ajutor relația profesională cu un coleg ce are experiență în acest gen de program. Această persoană poate aduce la cunoștință ceea ce a învățat din experiență și poate fi un punct de început pentru noi idei. Consilierul școlar va avea de câștigat urmând sfaturile și lucrând cu mentorul.

În căutarea suportului și ajutorului, directorul și consilierul trebuie să demonstreze angajaților școlii importanța metodei de „a nu merge singur” față de aceea a căutării ajutorului și suportului doar atunci când este absolută nevoie. Căutarea unui mentor arată un respect deosebit pentru dificultatea și importanța obiectivelor dezvoltării.

Punctele de reper sunt în acord cu recomandările: „consilierii școlari sunt implicați în mod regulat în modernizare și în împărțirea cu ceilalți a cunoștințelor și abilităților lor” (Kress și Elias, 2006).

Unii profesori s-ar putea întreba de ce este necesar un timp atât de îndelungat pentru ca programul să înceapă sau de ce trebuie să cuprindă atât de multe aspecte ale școlii. Plecând de la ideea necesității implicării eforturilor de durată și de succes ale implementării ASE, liderul ar

trebuie să fie asistat de către consilierul școlar în comunicarea propriilor viziuni despre program și despre cum se vor manifesta schimbările. Procesul de implementare permite școlilor să integreze ASE în climatul lor, să creeze o comunitate de învățare și să pună "lucrurile academice" în contextul potrivit. Când pregătim elevii pentru testele vieții și nu pentru o viață plină de teste, noi vom lăsa, într-adevăr, foarte puțini copii și profesioniști în urmă.

Personalul școlar devine din ce în ce mai conștient de beneficiile învățării sociale și emoționale. Clasele competente din punct de vedere social și emoțional sunt miezul învățării eficiente și pot fi concepute ca o condiție pentru atingerea standardelor stabilite. Pentru o școală, "a nu lăsa nici un copil în urmă" presupune a nu lăsa niciun profesionist în urmă. Adoptarea acestei metode de rezolvare a problemei permite flexibilitatea rezolvării active a dificultăților și a potențialelor blocaje, favorizând utilizarea oportunităților de învățare și perfecționare (*ibidem.*).

Metode destinate dezvoltării conduitelor prosociale

☺ *Poveștile morale* au un rol asupra dezvoltării abilităților sociale ale copiilor și asupra unor factori de caracter (Narvaez, 2002).

☺ *Activitățile artistice* (mersul la teatru, cititul, sau manevrarea instrumentelor muzicale) constituie premise pentru deschiderea socială a copiilor. Activitatea artistică este în special legată de factorul "deschidere" din cadrul personalității.

☺ *Organizarea activităților de timp liber* crează un răspuns afectiv pozitiv. Numeroși autori au scris despre comunicativitatea, plăcerea, distracția, fericirea și randamentul care caracterizează sau coincid cu o experiență trăită în timpul liber (Hull, William, Young, 1992). Timpul liber produce dispoziții pozitive este asociat cu stările generale pozitive, oferă o modalitate unică de a descoperi interesele, talentele fiecărui individ în parte, dezvoltă personalitatea și abilitățile de colaborare (Stone, 1987).

☺ *Încurajarea comportamentului civic/ educația civică* este unul dintre factorii care asigură funcționarea în bune condiții a unei societăți/ comunități. Participarea civică, prin intermediul votului și al voluntariatului în propria comunitate oferă tinerilor oportunitatea de a se simți parte integrantă a comunității (sentimentul de apartenență), de a-și construi o identitate și de a îmbunătăți condițiile sociale, învățând în același timp cum să-și construiască un viitor (Zaff *et al.*, 2003). Strategiile de încurajare a comportamentului civic al tinerilor includ și educarea părinților în acest sens, întrucât atitudinea lor este foarte importantă. Se disting următoarele strategii (Hastings *et al.*, 2007):

- existența în programa școlară a unei curricule de educație civică;
- prezentarea sistematizată a oportunităților de voluntariat și beneficiile desfășurării acestor activități;
- parteneriate între instituțiile școlare și asociațiile care au nevoie de voluntari pentru ca tinerii să știe în ce constă o astfel de activitate;
- promovarea prin intermediul mass-media a spiritului civic; - responsabilizarea părinților cu privire la importanța conduitelor și atitudinilor civice;
- crearea unor cercuri școlare de discuții privind atitudinea civică;
- discutarea în familie a principalelor probleme ale comunității respective.

Mai nou, Samuels și Casebeer (2005) arată că este necesară o interpretare diferită a modalității de interacțiune dintre *erorile fundamentale de atribuire, influențele situaționale ale comportamentului* pe de o parte și *dezvoltarea abilităților sociale/caracterului* pe de altă parte. Psihologia trebuie să pună în lumină maniera în care se poate realiza dezvoltarea caracterului, reafirmând punctele de vedere referitoare la caracter ale lui Spinoza și Aristotel, astfel încât: (1) cunoașterea erorilor fundamentale de atribuire ne poate ajuta să minimizăm influența mediului și a situațiilor asupra comportamentului nostru; (2) comportarea adecvată se realizează numai în situații structurate pe măsură. Însușirea acestor rezultate importante din psihologia socială ne ajută să ne îmbunătățim practicile de educare a caracterului.

La rândul lor, Seligman și Csikszentmihalyi (2000) arată că dacă sursele comportamentelor dezirabile, respectiv indezirabile, sunt distincte, strategiile menite a diminua comportamentele

indezirabile nu trebuie neapărat să se bazeze pe promovarea comportamentelor pozitive, și viceversa. Mai mult, tendința cercetătorilor de a investiga în special comportamentele indezirabile are drept consecință o descriere incompletă a ființei umane; calități dezirabile și indezirabile pot coexista în cadrul aceleiași personalități, iar modelele conceptuale ale personalității trebuie să reflecte acest aspect (vezi Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Potrivit cercetărilor, adaptarea este condiționată de abilitatea de a stabili relații cu ceilalți copii, de a avea prieteni. Prietenia este cadrul pentru experimentarea viitoarelor relații sociale. Prietenii sunt considerați de specialiști cele mai importante (W. Hartup, 1992):

- resurse emoționale: petrecere a timpului liber, adaptare la stres, relaxare, comunicare, râs, zâmbet, „amortizare” pentru efecte negative ale conflictelor în familie, divorț, probleme școlare, stare de sănătate, șomajul părinților;

- resurse cognitive: învață unii de la ceilalți în multe situații prin imitație, prin transmitere de informații de la expert la novice, prin colaborare și cooperare, în rezolvarea de probleme, prin împărtășire a unor experiențe într-un context unic;

- resurse sociale: rezolvare a conflictelor și situațiilor de prin cooperare și reciprocitate.

Abilitățile sociale contribuie în mod esențial la adaptarea și integrarea eficientă în mediul care trăim, prin interacțiunile cu ceilalți, în vederea îndeplinirii unor obiective. Astfel că, abilitatea unui copil de a dezvolta relații cu ceilalți copii până la vârsta de 6 ani și nu numai, reprezintă un factor predictor pentru succes mai mult decât IQ. (W. Hartup, 1992) Procesul de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale începe încă din primii ani de viață, tocmai de aceea calitatea interacțiunilor cu alte persoane sunt capitale (părinții, alți membri ai familiei, alți adulți, din grădiniță, școală, grupul de prieteni/colegi, etc.).

A avea abilități sociale presupune:

- comunicare interpersonală (ascultare activă, comunicare verbală/ nonverbală/ paraverbală, feedback, asertivitate, empatie);

- inițiere, menținere și finalizare a unei relații;

- împărtășire de obiecte și împărtășire de experiențe;

- rezolvare și negociere a conflictelor;

- colaborare și lucru în echipă, cooperare cu alții;

- integrare în grup, cooperare, conducere/leadership;

- toleranță și acceptare a diversității (diferențe de opinii);

- oferire și primire de complimente;

- căutare și oferire de ajutor/suport social;

- integrare în grup.

Pentru a funcționa eficient ca adulți și a fi independenți sunt necesare abilități sociale și emoționale.

Problemele de comportament (devianța și delinvența juvenilă, agresivitatea și violența, abandonul școlar, dificultățile de integrare într-un grup, respingerea celorlalți, izolarea, etc.), problemele emoționale (depresia, anxietatea), probleme de învățare (performanțe scăzute, adaptare la cerințele școlii), lipsa încrederii în sine sunt riscurile unor abilități sociale și emoționale slab dezvoltate. Dar o dezvoltare socială sănătoasă nu transformă copilul într-un „fluture social” (în limba engleză, „social butterfly”). Calitatea este mult mai importantă decât cantitatea relațiilor sociale. (Katz and McClellan, 1991)

În acest context, cadrele didactice au responsabilitatea, alături de familie, de a fi proactivi în crearea unui mediu bazat pe deschidere, onestitate și acceptare, pentru a veni în întâmpinarea unor personalități și temperamente diferite, bagaje culturale și familiale diverse. (Rothbart, Bates, 1998, Kagan, 1992). Este important să învețe și să se bucure împreună, într-un climat care să asigure suport pentru toți copiii.

Prezentăm **lista abilităților sociale considerate de bază pentru conturarea unui profil „social” al elevilor** cu care lucrați (Ladd, 2000, Kinsey, 1999):

Caracteristici individuale	1. are încredere în sine 2. nu este în mod excesiv dependent de adulți
-----------------------------------	---

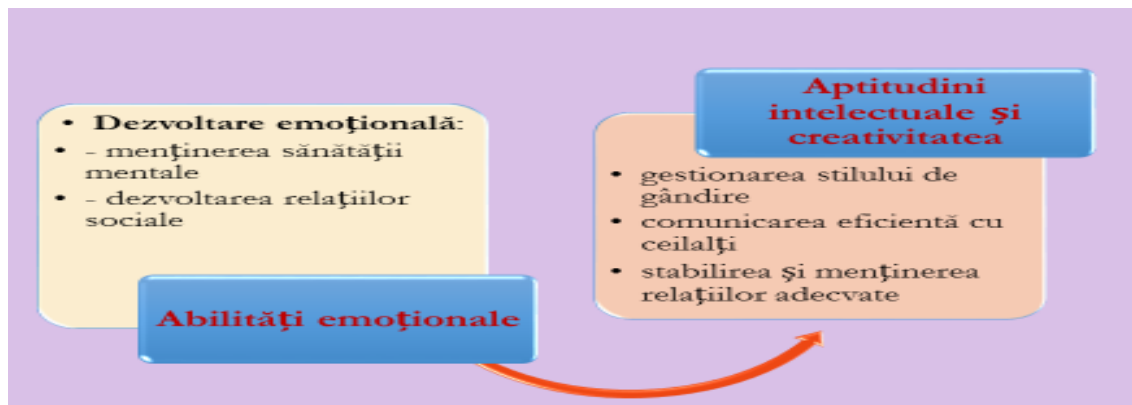
	3. de obicei, respectă un program 4. de obicei face față cu succes insucceselor 5. manifestă empatie 6. are relații pozitive cu colegii, le pasă de ei, le este dor de ei, dacă sunt absenți 7. afișează capacitate de umor 8. nu trăiește acut starea de singurătate
Caracteristici ale abilităților sociale	1. abordează pe ceilalți în mod pozitiv 2. exprimă în mod clar dorințele și preferințele 3. motivează acțiunile personale 4. afirmă drepturile și nevoile în mod adecvat 5. nu este ușor de intimidat de agresori 6. exprimă frustrările și stările de mânie fără a-i afecta pe ceilalți 7. câștigă ușor accesul de a intra în diverse grupuri de joc și muncă 8. intră ușor în discuție pe diferite subiecte, are contribuții relevante în activitățile în care se implică 9. nu dramatizează situațiile cu care se întâlnește, știe că problemele se pot rezolva 10. manifestă interes față de ceilalți, schimbă și cere informații cu ceilalți 11. nu atrage atenția asupra sa în mod inadecvat 12. negociază și ajung la compromisuri în rezolvarea conflictelor cu ceilalți 13. acceptă și agreează diversitatea, se bucură de colegii și grupurile altele decât cele din care fac ei parte (de ex. etnie, religie, gen, mediu) 14. interacționează nonverbal cu ceilalți (râd, zâmbesc, se simt bine, se ceartă, rezolvă probleme, etc.)
Caracteristici ale relațiilor sociale dintre copii	1. este de obicei acceptat versus neglijat, respins de ceilalți 2. uneori este invitat de ceilalți copii să se joace, să lucreze împreună, să dezvolte o relație de prietenie 3. este perceput de către alți copii ca cineva care are prieteni, cu care aceștia preferă să se joace și să lucreze

Din perspectiva aducerii noilor performanțe în educație unde elevul contemporan trebuie să manifeste comportamente și atitudini responsabile pentru un stil de viață de calitate specifice unui set complex de comportamente și abilități de viață și anume – capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională: trăirea și exprimarea emoțiilor; înțelegerea și recunoașterea emoțiilor; reglarea emoțională, se poate aborda un **Model de dezvoltare a IE la elevii din clasele primare cu scopul de formare a abilității de a observa, diferenția și înțelege propriile emoții și ale celor din jur și de a folosi informațiile obținute în ghidarea propriilor acțiuni:**

- capacitatea de a empatiza cu trăirile altora;
- aptitudinea de a fi sociabil și de a se înțelege cu cei din jur;
- abilitatea de a-și controla impulsurile;
- capacitatea de a selecta emoțiile pozitive și de a le folosi în mod constructiv;
- abilitatea de a găsi soluții creative și de a ieși din încurcături;
- respectarea dorințelor și opiniilor celor din jur, fără critici și prejudecăți etc.

Un asemenea model se va axa pe:

▪**reperul teoretic I - Dezvoltarea emoțională optimă** (detalii în figura de mai jos)



În sensul dat, dezvoltarea emoțională optimă:

- reprezintă una dintre componentele esențiale ale adaptării;

- este *necesara pentru menținerea stării de sănătate mentală și influențează dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale*. Iar persoanele care au *abilități emoționale bine dezvoltate* au mai multe șanse să fie mulțumite în viață, să fie eficiente în mai multe domenii, să își gestioneze stilul de gândire care stă la baza propriei productivități, să reușească să *comunică eficient cu ceilalți, să stabilească și să mențină relații adecvate*. Cele două părți ale creierului: emoțională și logică îndeplinesc deseori funcții diferite în determinarea comportamentelor, dar totuși sunt complet interdependente. Astfel, *dezvoltarea inteligenței emoționale* ne permite să ne punem în valoare *aptitudinile intelectuale și creativitatea*.

▪ **reperul teoretic II Procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale la vârsta copilăriei mijlocii** (7-11 ani) care se manifestă prin aspecte detaliate în figura de mai jos:



Acest reper clarifică esențialitățile practice de dezvoltare a IE la vârsta micii școlarități:

Conștientizarea trăirilor emoționale. Pe măsura ce cresc, copiii devin tot mai conștienți de sentimentele proprii și de cele ale altora. Pe la 7-8 ani copiii sunt, de regulă, conștienți când simt rușine și mândrie și au o idee mai clară despre diferența dintre vinovăție și rușine. Aceste emoții le influențează părerea despre ei înșiși.

La această vârstă, copiii sunt conștienți de regulile referitoare la exprimarea emoțională acceptabilă la nivelul mediului cultural în care traiesc. Ei învață ce anume le provoacă furia, frica sau tristețea și cum reacționează cei mari la manifestarea acestor emoții.

Dezvoltarea emoțională este influențată de reacțiile părinților la manifestarea emoțiilor negative. Când părinții reacționează prin dezaprobare sau pedeapsă, emoțiile ca furia și frica pot să devină mai intense și să le afecteze adaptarea socială.

Empatia. Începând de la 7-8 ani, copiii tind să devină mai empatici și mai înclinați spre comportamente prosociale. Cei cu stima de sine ridicată tind să fie mai dispuși să se ofere voluntar

să-i ajute pe cei aflați în dificultate. Copiii ce manifestă un comportament prosocial tind să acționeze adecvat în situații sociale, să aibă relativ puține emoții negative și să abordeze constructiv problemele.

Înțelegerea și recunoașterea emoțiilor. La această vârstă, abilitatea cognitivă le permite copiilor să aibă o atitudine tot mai abstractă față de emoții și să reflecteze asupra lor într-un mod mai impersonal. Ei pot să dea dovadă de conștiința de sine privind felul în care emoțiile sunt gestionate și să se întrebe: „*Cum pot să mă adaptez mai bine la frica/furia/rușinea mea etc?*”

Decodarea corectă a mesajelor/reacțiilor emoționale manifestate de ceilalți depinde de experiențele anterioare legate de manifestarea emoțiilor și reprezintă o sursă importantă de informații ce ghidează modul în care se vor comporta.

Autoreglarea emoțională presupune controlul cu efort voluntar al emoțiilor, al atenției și al comportamentului. Aceasta îi ajută pe copii să-și dirijeze comportamentul și contribuie la capacitatea lor de a se înțelege cu alții. Începând cu vârsta de 7-8 ani, copiii internalizează rușinea și mândria și pot să înțeleagă și să își regleze mai bine emoțiile negative. Copiii cu control voluntar slab tind să devină furioși sau frustrați când sunt întreruși sau împiedicați să facă ceea ce vor. Copiii cu control voluntar puternic pot înăbuși impulsul de a manifesta emoții negative în momente nepotrivite. Controlul voluntar poate avea o baza temperamentală dar, de regulă, crește odată cu vârsta.

Tot acum, ei dezvoltă strategii de reglare a emoțiilor altora, de exemplu, prin găsirea unor modalități de micșorare a furiei altui copil, controlând prin aceasta, măsura prin care sunt expuși ei înșiși la stimulul care determină emoția. Paleta de strategii reglatorii se mărește, iar diferențele dintre copii în ceea ce privește tipurile de strategii utilizate și succesul în utilizarea lor, devin tot mai evidente.

Studiile de psihologie din ultimul deceniu afirmă în mod hotărât că **inteligența emoțională și abilitatea de a stabili relații cu cei din jur reprezintă principalul factor de predicție privind reușita în viață.**

Inteligența emoțională este capacitatea:

- **de a simți sentimentele** (frică, bucurie, furie, tristețe) și senzațiile sale corporale (tensiune, destindere, prospețime, căldură, culoare, zgomote, contactul pielii, etc.), de a fi conștient de toate aceste senzații și sentimente;

- de a le exprima;

- de a le identifica;

- de a le comunica cuiva;

- de a controla și a amâna impulsurile pentru un beneficiu mai mare sau mai important;

- de a recunoaște ce depinde de sine și ce aparține celuilalt;

- de a integra nevoile sale în comportamente coerente adaptându-le realității exterioare;

- de a observa și de a ghici sentimentele și nevoile celorlalți (intuiție) pentru a dezvolta relații

mai armonioase bazate pe recunoaștere reciprocă.

Copilul inteligent din punct de vedere emoțional (<http://www.la-psiholog.ro/info/un-copil-inteligent-emotional>):

• este conștient de emoțiile sale și vorbește liber despre ele;

• recunoaște emoțiile celor din jurul său;

• comunică ușor despre ceea ce îl interesează sau îl preocupă;

• știe să spună NU fără să îi rănească pe ceilalți;

• are un bun management al emoțiilor negative (de pildă, nu face crize de furie atunci când ai casa plină de musafiri);

• are comportamente rezonabile chiar și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă;

• are bine dezvoltat sistemul motivațional – de pildă, nu face unele activități doar pentru ca i-ai cerut tu să le facă sau doar cât stai lângă el și îl supraveghezi, ci le face pentru că a înțeles că sunt utile pentru propria dezvoltare și îi oferă beneficii;

- este sigur pe el în majoritatea situațiilor, iar atunci când simte că nu se descurcă, cere ajutorul;
- se adaptează rapid la situații/ persoane noi;
- nu îi este teamă să pună întrebări sau să își afirme preferințele;
- are prieteni cu care se relaxează dar de la care deopotrivă învață modele noi de comportament.

De asemenea, reperul 2 vizează, spre valorificare în practica educațională la nivelul primar de învățământ, pași concreți de învățare a abilităților emoționale detaliate în tabelul de mai jos:

Abilitatea emoțională	Strategie de învățare
Conștientizarea și numirea propriilor trăiri afective, a identificării și a exprimării lor adecvate	Pe parcursul discuțiilor purtate la nivelul învățător – elev se va vorbi nu numai despre faptele sau evenimentele concrete, ci și despre sentimentele pe care elevii le-au avut și le au în legătură cu aceste stări. Este important ca învățătorul să-i determine pe copiii să devină conștienți și de reacțiile fiziologice care însoțesc unele trăiri afective.
Instaurarea și menținerea autocontrolului	Fapt posibil prin formarea și cristalizarea deprinderii elevilor și a învățătorului de a face o scurtă pauză în momentele dificile sau tensionate, de a se calma și de a se gândi înainte de a acționa. Se poate spera astfel ca individul să își regăsească echilibrul și stăpânirea de sine.
Cultivarea empatiei	Fapt posibil în scopul formării/dezvoltării la elevi a capacității de a sesiza și înțelege trăirile afective ale altor persoane, de a anticipa în mod satisfăcător reacțiile lor emoționale, de a rezista în fața încercărilor de manipulare prin provocarea unor trăiri afective (șantaj emoțional); fapt posibil numai prin dezvoltarea independenței și a spiritului critic.
Formarea, exersarea și dezvoltarea la elevi a capacității de a comunica în mod adecvat, asertiv	Cadrele didactice le pot vorbi părinților elevilor despre cele patru atitudini susceptibile de a fi adoptate în situații critice (fuga, atacul, manipularea, asertivitatea) și despre avantajele acestora din urmă, pentru ca ei, la rândul lor, să exerseze în familiile lor comunicarea asertivă, să se constituie în modele vii de asertivitate. De asemenea, ei pot chiar să discute cu copiii lor despre cele patru tipuri de conduite și să încerce să repereze printre persoanele cunoscute ilustrări ale fiecăruia din ele.
Prevenirea manifestărilor de agresivitate și violență	1. O posibilitate în acest sens ar fi instruirea unor elevi (începând din ultimele clase ale învățământului primar) pentru a deveni mediatori, plecându-se de la constatarea că adolescenții și copiii par mai dispuși să discute unele probleme cu cei de vârsta lor și să accepte soluții propuse de către aceștia. 2. O altă oportunitate oferită este aceea că, așa cum s-a mai spus, elevii învață să recunoască și să numească anumite sentimente și să le sesizeze în mod empatic la alte persoane. În acest fel, elevii (inclusiv cei cu înclinații spre agresivitate) își pot da mai bine seama de ceea ce simt atât ei, cât și cei din jurul lor și, mai ales, pot deosebi situațiile în care o altă persoană le este cu adevărat ostilă de cele la care această ostilitate este doar percepută de către ei. De asemenea, așa cum s-a mai spus, ei învață să își țină sub control unele impulsuri primare cum ar fi furia și să reacționeze într-un mod mai adecvat în fața eventualelor frustrări sau a altor situații care le produc neplăceri.

La nivelul concret aplicativ în clasele primare activitățile de dezvoltarea IE (la disciplina DP; în cadrul programului prelungit; în cadrul ședințelor de clasă) vor vizualiza:

1. Dezvoltarea capacității de recunoaștere a emoțiilor principale (fericire, tristețe, plăcere, neplăcere, rușine, furie, mândrie, vinovăție, frică, s.a.) manifestate la ei și la cei din jur (să identifice și să numească emoțiile și să le lege de contextele în care apar în mod tipic).

2. Dezvoltarea capacității de empatie și de respect, de înțelegere și acceptare pentru sentimentele celorlalți.

3. Dezvoltarea abilității de a-și exprima emoțiile într-un mod adecvat.
4. Recunoașterea faptului că între evenimente și emoții intervin gânduri raționale, care pot fi controlate pentru a controla emoțiile.
5. Exersarea modalităților de gestionare a propriilor emoții (depășirea emoțiilor care inhibă și controlarea celor care îi stimulează exagerat).
6. Găsirea unor soluții la situații cotidiene conflictuale.
7. Sporirea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii.
8. Implicarea activă a părinților și a cadrelor didactice în procesul de dezvoltare emoțională a copiilor.
9. Dobândirea unor procedee de autocontrol emoțional care să conducă la relații sociale adecvate.

Aceste obiective se pot radiografia prin unele exemple de mai jos.

Subiectul – *Tabloul unui prieten*. **Abilitatea:** interrelaționare în cadrul grupului social-clasă:

- imagine corectă asupra sinelui și celorlalți;
- modele de comportamente în relațiile cu colegii și cu prietenii;
- modele adecvate de interacțiune eu-prieten.

Obiective:

- să descrie caracteristicile relației de prietenie;
- să identifice caracteristicile sale în calitate de prieten / prietenă.

Resurse materiale: coli A4, Flip-chart, cretă colorată, markere, fișe de lucru, bandă de lipit, creioane colorate; **de timp:** 45'.

Desfășurarea activității:

1. La începutul activității le vom spune elevilor că vom discuta despre ce este un prieten și despre ce înseamnă prietenia. În continuare, le vom propune să facă un desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten / prietenă, iar alături să scrie calitățile care-i plac la acesta în calitate de prieten.

2. După ce elevii termină desenele și scriu calitățile prietenilor, îi invităm în fața clasei să-și prezinte desenele și să precizeze calitățile pe care le apreciază la prietenul respectiv. Vom nota pe tablă sau pe o coală de flip-chart sub titlul „Tabloul unui prieten” calitățile evidențiate de elevi în descrierile lor.

3. Vom purta o discuție cu întregul grup de elevi despre relația de prietenie și despre calitățile pe care le apreciem la un prieten. Vom încerca să dăm răspunsuri la întrebări precum: un prieten este cel care face tot ce-i cerem? Dacă avem un prieten înseamnă că nu mai putem să fim prieteni și cu alte persoane pe care acesta nu le place? A fi un bun prieten înseamnă să spunem numai lucrurile bune și care ne plac? Ce este prietenia? .a.

4. La final, le vom da elevilor o fișă pe care este desenată o floare cu mai multe petale. În mijloc vom scrie „Eu, ca prieten”. Le vom spune că au drept temă pentru acasă să scrie cu culoare albastră, pe petalele florii, calitățile pe care le au ei în calitate de prieteni, iar cu culoare roșie calitățile care cred că le lipsesc. Vom da un exemplu despre cum trebuie completată fișa accentuând asupra posibilelor calități care pot lipsi. Ora viitoare vor veni cu fișele completate și vom purta o discuție pe marginea lor.

Rezultate: realizarea de fiecare elev a unui desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten; enumerarea a minimum o calitate a prietenului de către fiecare elev în parte; realizarea unei definiții a prieteniei pornind de la răspunsurile elevilor; realizarea de fiecare elev a unei flori cu cât mai multe petale în care să se regăsească atât calitățile existente, cât și cele necesare.

Evaluare: Aprecieri verbale cu privire la desenele realizate și calitățile evidențiate; Fețe zîmbitoare -vom împărți elevilor foaie colorate pe care ei vor desena o față zîmbitoare, tristă sau indiferentă, în funcție de cum s-au simțit la activitate.

Subiectul - *Și mie îmi pasă!*. **Abilitatea** – participare prosocială:

- aplicarea unor tehnici de autoreglare emoțională și volitivă;
- identificarea argumentelor pentru decizii luate în situații diverse.

Obiective:

- să identifice caracteristici ale voluntariatului;
- să identifice minim un argument în favoarea voluntariatului;
- să identifice acțiuni pe care le-ar putea face în calitate de voluntari.

Resurse materiale: fi e de lucru, flip – chart, coli de flip-chart, markere, cretă colorată, bandă adezivă; **de timp** – 45 X 2 activități.

Desfășurarea activității:

Prima oră

1. În partea de început a lecției le precizăm elevilor că pe parcursul orelor următoare vom face mai multe exerciții prin care ne propunem să discutăm despre spiritul civic și despre importanța dezvoltării lui. După ce facem aceste precizări, le spunem elevilor ca vor primi o fișă pe care este scrisă o scurtă povestire, propusă mai jos:

„Mircea este în vacanța de primăvară. Cartierul lui parcă a devenit altul. Totul e verde, copacii au înflorit, iar el are mult timp liber. Nu știe ce să mai facă, a vizionat desenul animat favorit, s-a jucat la calculator... Deodată îi vine o idee: să-și contacteze prietenii și să iasă la o plimbare prin cartier, să se bucure de aerul cald și natura care reinvie la viață. Zis și făcut. Și iată cum, împreună cu Vlad, Matei și Ionuț, merge pe stradă, discută, spune glume și se simte bine. Totuși ceva nu era la locul lui, dar nu-și dădu seama ce pînă cînd Matei nu le-a atras atenția asupra gunoaielor care erau pretutindeni pe spațiile verzi și care știrbeau din frumusețea minunată a naturii. Toți le remarcau, dar nimeni nu făcea nimic. Pe loc, Mircea le propuse prietenilor ca în ziua următoare să înceapă să curețe gunoaiile de pe spațiile verzi. Vlad le spune că el nu poate participa deoarece are altceva planificat și oricum nu înțelege de ce să curețe ei gunoaiile lăsate de alții. Ionuț spune că nu va veni deoarece oricum nu vor reuși să curețe cantitatea mare de gunoaie și, în plus, este și multă muncă. Rămăși singuri, Mircea și Matei s-au gîndit la argumentele prietenilor lor și au hotărît că merită să se implice deoarece este vorba de frumusețea și curățenia cartierului, de care lor le pasă. În același timp și-au făcut un plan: să-i sune pe toți colegii de clasă și să le propună să vină alături de ei. Unii au refuzat, dar cei mai mulți au venit a doua zi înarmați cu saci, mănuși și mult entuziasm. A fost o zi minunată, plină de veselie și mulțumire. La sfîrșitul ei, Mircea a văzut cum de la o idee bună și de la dorința de a nu trece indiferent pe lîngă lucrurile care nu-ți plac, poți schimba multe în jurul tău. Seara s-a culcat mulțumit și plin de idei pentru alte fapte asemănătoare”.

Le precizăm faptul că, după ce vor citi povestirea, vor avea de răspuns la cîteva solicitări. Solicitățile și răspunsurile vor fi scrise pe aceeași fișă de tipul 1. Ce a făcut Mircea atunci cînd a observat gunoaiile de pe spațiile verzi? 2. Ce l-a determinat pe Mircea să se apuce de curățarea spațiilor verzi? 3. Care au fost recompensele primite de Mircea și prietenii lui pentru faptele lor? 4. Care au fost urmările acțiunilor realizate de Mircea și prietenii lui?, iar răspunsurile vor fi formulate în urma consultării fiecărui elev cu partenerul de echipă.

Cu alte cuvinte, soluționarea solicitărilor va fi realizată în echipe de câte doi (eventual colegi de bancă).

Povestirea va fi, de fapt, prezentarea unui caz despre ce înseamnă implicarea civică sub formă de voluntariat a unui elev de vîrsta lor (Ex. De conținut 1. Gîndește-te la o problemă cu care te-ai confruntat și care influența în mod negativ viața celor din jur. 2. Ce crezi că-ai putea face pentru rezolvarea problemei? 3. La cine ai apela pentru rezolvarea problemei? 4. Ce ai vrea să obții în urma realizării acțiunilor pe care ți le-ai propus?). Solicitățile vor presupune identificarea următoarele aspecte: 1) faptelor elevului din cazul prezentat, 2) a persoanei care a avut inițiativa acțiunilor respective, 3) motivelor care au determinat elevul respectiv să realizeze acele acțiuni, 4) recompenselor care au urmat (după) săvîrșirea respectivelor fapte și 5) a urmărilor acțiunilor săvîrșite de elevul în cauză. Le vom preciza elevilor că au la dispoziție 15 minute pentru a finaliza sarcina.

2. După ce elevii realizează analiza cazului prezentat îi vom invita să-și prezinte răspunsurile pe care le-au formulat, iar noi le vom sumariza pe tablă sau pe o coală de flip – chart. După ce toate răspunsurile vor fi listate le vom explica elevilor că în povestirea pe care ei au citit-o și

analizat-o este vorba despre o acțiune de voluntariat și vom defini voluntariatul drept activitate pe care o desfășurăm din proprie inițiativă și pentru care nu primim recompense materiale sau financiare.

Vom formula câteva concluzii cu privire la modul în care acțiunile de voluntariat ne pot conduce la o viață mai bună pe noi și pe cei din jurul nostru precum și la nevoile care solicită participare socială. În formularea concluziilor îi vom implica și pe elevi prin intermediul conversației euristice.

3. Le dăm elevilor ca temă pentru acasă să descrie o acțiune de voluntariat pe care ei cred că ar putea-o face și care ar conduce la îmbunătățirea vieții celor din jur. Le precizăm faptul că aceste descrieri vor fi făcute pe coli de hartie tip A4 (Ex. De conținut 1. Gândește-te la o problemă cu care te-ai confruntat și care influența în mod negativ viața celor din jur. 2. Ce crezi că-ai putea face pentru rezolvarea problemei? 3. La cine ai apela pentru rezolvarea problemei? 4. Ce ai vrea să obții în urma realizării acțiunilor pe care ți le-ai propus?) pe care, ora următoare, le vor lipi pe un perete din clasă sau pe tablă (în funcție de spațiul avut la dispoziție) pentru a putea fi văzute și apreciate de toți colegii.

A doua oră

1. La începutul orei vom pune la dispoziție un spațiu (un perete al clasei sau tablă) unde elevii să-și poată lipi colile de hartie pe care au descris activitățile de voluntariat la care s-au gândit că s-ar putea implica. Locul de afișaj va avea scrisă deasupra deviza „Și nouă ne pasă”.

2. După ce toți elevii vor lipi colile de hartie, le vom spune că în următoarele 10 minute trebuie să meargă la spațiul destinat afișajului și să citească și celelalte activități propuse de colegii lor iar la final își vor exprima părerile cu privire la cât de ușor sau greu le-a fost să se gândească la o activitate în care să se implice voluntar și dacă ar dori să se implice în vreo activitate notată de colegi și de ce. După cele 10 minute purtăm o discuție cu întreg grupul de elevi pornind de la cele două întrebări prezentate anterior. Vom nota toate argumentele aduse de elevi pentru implicarea în acțiuni de voluntariat proprii sau propuse de colegi pe o coală de flip-chart sau pe tablă.

3. Împreună cu elevii vom analiza lista de argumente rezultată eliminând redundanțele, suprapunerile, vor face eventuale reformulări astfel încât la final să realizăm o „pledoarie” pentru voluntariat care va putea fi afișată la un loc vizibil în clasă (gen “decalog”).

Rezultate: Exprimarea de fiecare elev a minim o opinie față de acțiunile de voluntariat; Identificarea a minim un element pentru fiecare solicitare de pe fișa de activitate; Exemplificarea de fiecare elev a minim unei acțiuni de voluntariat în care ar putea să se implice; Realizarea unei liste finale cu minimum cinci argumente pentru implicarea în acțiuni de voluntariat.

Evaluare: Aprecieri verbale cu privire la acțiunile de voluntariat prezentate; Turul Galeriei (elevii citesc activitățile la care s-au gândit colegii lor și care au fost scrise pe coli de hârtie afișate într-un spațiu desemnat de noi în clasă. Apoi își manifestă preferința pentru una sau alta, argumentându-și alegerea).

SEMINAR:

(1) Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare

Abilitățile sociale și emoționale ale elevilor (ASE) sunt esențiale pentru succesul în cadrul școlii și în viața de zi cu zi (Elias *et al.*, 1997). Acestea includ abilitățile de comunicare, abilitățile de interacțiune socială, abilitățile de implicare activă, productivitatea, rezolvarea problemelor prin colaborare, cunoașterea de sine, cunoașterea propriilor emoții, autoreglarea, etc.

Școlile care reușesc să dezvolte competențe sociale și emoționale se află în centrul analizelor actuale, fiind considerate instituții ce asigură în mai mare măsură o învățare eficientă, fiind premergătoare atingerii standardelor stabilite (Kress, Norris, Schoenholz, Elias, & Seigle, 2004). Când este transpusă în cadrul clasei, învățarea socială și emoțională lărgeste cadrul educației și stabilește interacțiunea emoțiilor și cognițiilor în învățare, memorare și înțelegere. Învățarea este un proces strâns legat de nevoile emoționale și sociale ale elevilor, la fel ca și contextul mediului în care învață (Brandt, 2003).

Cercetările au demonstrat că emoțiile facilitează atenția, memorarea sau învățarea (LeDoux, 2003). Elevii distrași sau copleșiți de emoții care interferă cu învățarea pot avea dificultăți în îndeplinirea unor cerințe școlare simple (Zins *et al.*, 1998).

O meta-analiză a cercetărilor educaționale din ultimii 50 de ani (Wang, Haertel & Walberg, 1993) relevă ideea importanței pentru reușită a competențelor sociale și emoționale - incluzând procesele metacognitive ale elevilor (ex. planificarea), comportamentele prosociale, efortul și perseverența, climatul și managementul clasei - ce exercită o influență substanțială asupra învățării elevilor. Factorii competențelor sociale și emoționale sunt componente esențiale a unei experiențe educaționale pozitive, durabile și sunt necesari pentru realizarea standardelor curriculare stabilite (Kress *et al.*, 2004).

Cercetările recente subliniază impactul competențelor sociale și emoționale asupra mai multor variabile psihologice:

- ◆ motivației, comportamentului și performanțelor - ca factori esențiali ai reușitei;
- ◆ succesului școlar - întărește pregătirea elevilor pentru învățare și promovează dezvoltarea atitudinilor prosociale și a comportamentului ce mediază performanța școlară (Zins *et al.*, 2004);
- ◆ îmbunătățirii relațiilor dintre elevi și profesori, atașamentul față de școală, atitudinile și motivația, precum și scăderea absenteismului/ școlar (Felner *et al.*, 2001);
- ◆ achizițiilor în domeniul științei, matematicii (Ben-Avie *et al.*, 2003).

Educatorii au început să recunoască importanța eforturilor de a dezvolta abilităților sociale și emoționale ale elevilor. Personalul unităților de învățământ devine din ce în ce mai conștient de beneficiile leadership-ului ASE asupra școlii. Consilierii școlari sunt din ce în ce mai căutați pentru conducerea intervențiilor în domenii precum: prevenirea violenței, direcționarea nevoilor sociale și emoționale ale elevilor într-o manieră proactivă, încorporarea ideilor ASE în practica educațională.

Consilierii trebuie să ia în considerare stabilirea unui program ASE cât mai durabil și mai consistent. Îndeplinirea acestor obiective necesită metode de sporire a înțelegerii sensului ideii de *comunitate* în școală și a unor modele importante de *valori și abilități ASE* (Elias & Kamarinos, 2003, *apud.* Kress și Elias, 2006). Unele modalități praxiologice sunt detaliate în Anexa 2 Tabelul 2.

Poate că nu la întâmplare viața se configurează într-un anumit stil și transpare prin tot ceea ce face o persoană în fiecare zi. Comportamentul manifestat de către fiecare dintre noi se așează în obiceiuri care pot sau nu să se constituie într-un stil de viață.

Instrucțiuni: Printr-un *asalt de idei* se pot releva aspectele referitoare la legătura dintre stilul de viață al elevilor și comportamentul școlar. „*Dacă George și Claudia elevi, în clasa a 9 a nu dorm decât 7 ore pe noapte, nu servesc micul dejun, au parte de libertate în cea mai mare parte a timpului iar Iulia are un program foarte bine gestionat cu ajutorul părinților ei, pot să apară diferențe în comportamentul lor școlar.*”

Instrucțiune. Dați exemple din experiența de diriginte. Modul în care este condusă viața de familie și de comunitate a elevilor noștri se constituie în factori care influențează succesul sau eșecul acestora dat fiind că mediul supraordonat în care trăiesc este decisiv pentru formarea acestora fie și dacă ne gândim numai la stimularea și dezvoltarea potențialului biocognitiv al acestora.

În ultimul timp, oferta educațională se orientează tot mai mult către metode specifice care să îi ajute pe elevi să își formuleze puncte de vedere, să ia decizii argumentate, să învețe cum să proiecteze, pentru ca să-și aleagă cariera, să devină părinți buni, să ducă o viață sănătoasă, etc. De altfel, psihologii școlari consideră că fără o preocupare explicită pentru stilul de viață al elevilor, pot interveni ușor piedici în asigurarea succesului acestora.

Instrucțiune: Exprimați opinii cu privire la: Cum se pot constitui într-un stil de viață aspectele de mai jos astfel încât să contribuie la succesul școlar al elevilor?: • încrederea în sine, • igiena optimă, • asigurarea hranei zilnice după specificul de vârstă al elevilor, • participarea la activități organizate în aer liber, • participarea la activități preferate, • timpul necesar acordat studiului individual, • implicarea părinților

Părinții, strada, membri familiei, școala fac parte din universul copiilor care pe măsură ce cresc au percepții tot mai personale asupra vieții lor, ceea ce de altfel se constituie și ca matrice a unicității și în procesul de instruire centrat pe elevi. De aceea, informațiile despre elevi nu sunt o colecție de informații utile pentru completarea formală a unor fișe.

Discuțiile dirijate sau chestionarele de autocunoaștere sunt tehnici de lucru care favorizează cunoașterea și înțelegerea diferențelor dintre elevi. Le puteți propune elevilor dumneavoastră să completeze ghidul de mai jos, iar prin discuții și întrebări, ei vor afla lucruri noi sau vor primi confirmări despre propriul lor comportament. Recomandați-le să răspundă sincer și asigurați-i că numai dacă ei doresc vor împărtăși cu ceilalți colegi răspunsurile notate. Explicațiile că scopul acestor întrebări este să-i ajute pe ei înșiși să-și clarifice aspecte din viața lor: relațiile din familie, nevoile și dorințele lor, modul de petrecere a timpului liber, prietenii. Completarea chestionarului se poate relua după un an când elevii pot să fie invitați să compare răspunsurile și să vadă ce s-a schimbat și ce nu s-a schimbat în viața lor.

Ghid pentru stilul de viață al elevilor

(traducere și adaptare după Dinkmeyer și Muro, 1995)

Familia

1. Trece în ordinea nașterii, membri familiei tale:

Nume	Vârstă	Educație

2. Cine este cea mai diferită sau cel mai diferit de tine? Prin ce?

3. Cine seamănă cel mai mult cu tine? Prin ce?

Rezolvarea diferitelor sarcini

1. Dacă ai avea de ales să mergi la această școală, la altă școală sau să stai acasă, ce ai face?

Care sunt motivele alegerii?

a. Ce îți place cel mai mult la această școală?

b. Ce ai dori să schimbi dacă ai putea ?

c. Care este materia ta preferată? Ce îți place?

d. Care este materia la care nu înveți cu plăcere? De ce?

2. Cine este cea mai bună prietenă / cel mai bun prieten? Dar la școală?

a. Ce alți prieteni mai ai?

b. Ce faci de obicei atunci când ești împreună cu prietenii tăi?

c. Când vă jucați ceva ești ales de ceilalți la început, pe la mijloc sau la sfârșit?

d. Să presupunem că tu și un alt prieten vreți să vă jucați un joc în care mai aveți nevoie de încă doi prieteni. Ceilalți copii vor să joace altceva. Ce faci?

Atmosfera din familie

1. Atunci când ceri voie ca să mergi undeva, cu cine vorbești? Cu mama sau cu tata? Cum procedezi?

2. Dacă ai o problemă la școală, cui îi ceri ajutorul? Mamei sau tatălui? Cum procedezi?

3. Când ai încălcat o regulă, cine te pedepsește? Mama sau tatăl?

4. Cu cine vrei să semeni mai mult, cu mama sau cu tata?
.....
5. Cu cine vrei să semeni mai puțin, cu mama sau cu tata?
.....
6. Îți primești alocația? Ce faci cu ea?
.....
7. Care sunt sarcinile tale de acasă? Le faci și fără să-ți fie reamintite?
.....
8. Care dintre copii seamănă cel mai mult cu mama? Cum?
.....
9. Care dintre copii seamănă cel mai mult cu tata? Cum?
.....
10. Apreciază următoarele trăsături, în comparație cu ceilalți frați:

	Cel mai mult	Cel mai puțin
Inteligent(ă)		
Note mari		
Harnic(ă)		
Ușor de jignit		
Prieteni		
Certat(ă) cel mai des atunci când greșește		
Intră cel mai des în bucluc		

Polul Nord

1. Dacă ar trebui să mergi la Polul Nord și ai putea lua pe cineva cu tine, cine ar fi? Care sunt motivele?
.....
2. Ce lucruri ți-ai lua cu tine?
.....

Animal

1. Dacă ai fi un animal, ce animal ai alege să fii? Care sunt motivele alegerii?
.....
2. Ce animal nu ai dori să fii? Care sunt motivele?
.....

Trei dorințe

1.
2.
3.

Timp liber

1. Ce ai face dacă ai avea, în fiecare zi, 3 ore în plus?
.....
2. Cele mai frecvente greșeli
.....

După ce a fost completat chestionarul se pot iniția discuții, fie individuale, atunci când apar aspecte delicate asupra cărora opinia unui adult este binevenită, sau în grupul mare de elevi în așa fel încât să nu fie lezată imaginea nici unui elev sau a familiei acestuia.

Prin această modalitate se pot afla multe lucruri despre modul în care se percep pe ei înșiși, cum reacționează la mediul în care învață și cum valorizează propriul univers. Nevoile sau dificultățile identificate uneori nu au nevoie de multe lucruri, susținerea și discuția de clarificare sunt suficiente, dacă se face la momentul și cu atitudinea potrivită. Dacă datele sunt mult mai complexe se poate cere desigur sprijinul specialiștilor. Pe de altă parte simpla înțelegere a copiilor și a ceea ce-i preocupă pe ei nu este suficientă. Prin modul în care ne proiectăm unitățile de învățare, dincolo de disciplină, prin intermediul a ceea ce oferă aceasta, îi putem ajuta pe elevi să-și dezvolte ceea ce numim abilități de viață, adică acele abilități care sunt utile unei persoane în viața de fiecare zi.

Instrucțiune: În grupuri de 3–4 participați discutați cu privire la răspunsul la întrebarea: Ce sunt abilitățile de viață?

După autorii citați mai jos:

- continuum de cunoștințe și aptitudini necesare unei persoane pentru a fi independentă (Brolin, 1989).

- abilități care permit unei persoane să fie competentă în viața de fiecare zi (Ward, 1996).
- abilitatea de a avea grijă de un buget sau de alte resurse, de a comunica eficient și a lucra cu ceilalți, a fi capabilă să ia decizii.

Iar dacă ținem seamă de *definiția* dată *inteligenței* de către Howard Gardner conform căruia aceasta este *calea prin care se rezolvă probleme de viață exersarea fațetelor multiple ale acestora în procesul de instruire precum și educarea inteligenței emoționale se constituie ca tot atâtea căi de a forma elevii pentru ceea ce le e folositor în viața de fiecare zi.*

Unii cercetătorii ca de exemplu, Karl Albrecht preocupați de modul în care funcționează individul uman pe piața muncii vorbesc tot mai clar despre inteligența practică tocmai pentru faptul că abilitățile de viață ar trebui orientate către rezolvare de probleme. Cu toate că sunt programe specializate de dezvoltare a abilităților de viață prin acest modul recomandăm integrarea tuturor elementelor care se subsumează cunoașterii elevului pentru a-l forma după talentele și interesele sale pentru ca să aibă succes în viață prin ceea ce am numit instruire diferențiată.

În acest context se constituie un mediu de învățare transdisciplinar în care este important a se evalua schemele individuale de viață adică ceea ce s-a constituit ca rutină în viața fiecărui elev referitor la programul de dimineață de dinainte de a veni la școală, stilul de relaționare cu colegii de clasă, profesorii și părinții, drumul spre casă după școală, modul de planificare al studiului individual, petrecerea timpului liber, modul de gestionare al banilor, etc.

Integrarea unui asemenea tip de formare pentru construirea conștientă a unui stil de viață se poate face și la fiecare disciplină de învățământ dacă interacțiunile dintre elevi, metodele de predare utilizate sunt proiectate având în vedere și aceste obiective formative. Jocul de rol, jocul didactic, discuțiile dirijate, lucrul în grup și o varietate de alte tehnici inovative de predare permit atingerea acestor obiective. Cu cât modalitatea de predare se aseamănă mai bine cu situația reală, cu atât copiii vor fi mai capabili să aplice în viața reală. (Huang and Cuvo, 1997).

Care sunt beneficiile asupra elevilor atunci...

1. când abordarea instruirii se face în viziune transdisciplinară pentru formarea unor competențe

transversale care să ajute la rezolvarea problemelor de viață?

2. când dezvoltarea abilităților de viață se face printr-un program în cadrul orelor de dirigenție/

consiliere și orientare?

3. când dezvoltarea abilităților de viață se face prin activități extracurriculare?

Copiii cărora li se formează aceste abilități au dovedit că...

- învață mai bine
- au mai puține probleme de comportament
- se simt mai bine cu ei înșiși
- sunt mai capabili să reziste presiunii grupului
- sunt mai puțin violenți, mult mai empatici
- sunt mai capabili să rezolve conflicte
- se implică mai puțin în comportamente distructive: droguri, alcool, sarcini nedorite
- au mai mulți prieteni
- au un control mai bun al impulsurilor
- sunt mai fericiți, mai sănătoși și mult mai plini de succes.

Ce pot face profesorii pentru dezvoltarea abilităților de viață?

Din modulele asemenea acestuia, puteți selecta acele tehnici de lucru care pot să fie adaptate pentru dezvoltarea abilităților de viață. Pe de altă parte, în situația în care vă gândiți la teme speciale cu acest conținut vă puteți alege o tematică ca aceea propusă mai jos:

- Abilități pentru fiecare zi
- Casă și comunitate
- Managementul banilor

- Sănătate
- Dezvoltare personală
- Dezvoltare socială
- Orientare spre carieră
- Vârste și familie

Abilități pentru fiecare zi: vizează dezvoltarea acelor abilități care îi ajută pe elevi să rezolve sarcinile zilnice de acasă.

Teme propuse	Activități orientative
Cumpărături Alimentație, pregătirea meselor Curățenie Managementul casei Siguranța casei Telefon Timp liber	Proiect și joc de rol: Crearea unor liste de cumpărături cu alimente pentru un meniu săptămânal (costuri, rețete, calorii) Exercițiu experiențial: Analiza etichetelor la diferite produse cumpărate Lucru în grup și joc de rol: Realizarea listelor cu sarcinile din casă pentru o săptămână și stabilirea implicării Demonstrarea folosirii echipamentelor din locuință și stabilirea regulilor de utilizare Jocuri de rol pentru utilizarea telefonului (carte de telefon, numere de urgență, apelare, răspuns) Simularea în vederea pregătirii pentru situații de criză (calamități)

Casă și comunitate: se adresează abilităților care îi vor ajuta pe elevi să aibă o trecere mai ușoară și pozitivă spre viața în comunitate.

Teme propuse	Activități orientative
Transportul în comun Găsirea unei locuințe Resurse în comunitate Serviciu comunitar	Exercițiu și joc de rol: Descrierea tipurilor de transport public disponibile în localitate/ județ și tipurile de cost (pentru fiecare călătorie, abonamente). Joc didactic: Compară tipurile de locuințe din sat/comună și resursele necesare într-o locuință. Exercițiu: Cum caut o locuință? Care sunt criteriile de alegere a unei locuințe? Discuție: Unde apelăm pentru reparațiile necesare într-o locuință? Exercițiu: Ce comportamente sunt apreciate între vecini? Ce anume îi deranjează pe vecini? Asalt de idei: Identifică sursele de informare care ajung în localitate (ziare, radio, TV, internet) Lucru în grup: Descrierea instituțiilor din localitate și a rolului lor (dispensar, poștă, telefon, primărie, bancă etc.) Proiect: Elevii sunt puși în situația de a ajuta pe cineva sau de a lucra la proiecte pentru beneficiul comunității.

Managementul banilor: urmărește dezvoltarea capacității elevilor de a lua decizii financiare corecte, în prezent și în viitor.

Teme propuse	Activități orientative
Planificarea bugetului/cheltuielilor Beneficiile independenței financiare Plata taxelor Instrumente bancare Drepturile consumatorului	Discuție dirijată: Recunoașterea distincției între nevoi personale și dorințe. Discuție dirijată: Stabilirea legăturii între valorile personale și deciziile de cheltuire a banilor. Exerciții de simulare a unei firme (se dă un buget inițial, se stabilesc costurile necesare producerii unor obiecte, proceduri de vânzare, publicitatea, analiza profitului, rolul investițiilor, falimentul etc.) Joc de rol: Realizarea bugetului pentru diferite cheltuieli: costurile lunare ale unei familii, costurile unui concediu, unei petreceri, etc., taxele comunitare Exercițiu: Ce aș face cu un milion de lei? Dar cu 100 de milioane de

	<p>lei?</p> <p>Simularea diferitelor tipuri de plăți (numerar, card, CEC) și de economisire.</p> <p>Simularea unor tehnici de vânzare, organizarea unui „târg” pentru vânzarea unor lucruri de care nu mai au nevoie. (vintage, cărți, etc.)</p> <p>Exercițiu: Identificarea avantajelor și dezavantajelor unui credit.</p> <p>Proiect: Organizarea unei campanii de atragere a fondurilor.</p> <p>Lucru în grup cu joc de rol: Concurs cu propuneri de finanțare (obiective, activități, buget, rezultate, continuare).</p>
--	--

Sănătate: include formarea abilităților care mențin sănătatea fizică și psihică a copiilor, pentru a învăța că sunt responsabili pentru sănătatea lor.

Teme propuse	Activități orientative
Promovarea sănătății în școală Dezvoltare fizică Igiena personală Comportamente sănătoase/ comportamente de risc (tutun, alcool, droguri) Sexualitate Stres	<p>Lucru în grup: Elevii pot lucra în echipe diferite și împreună cu asistenta medicală și medicul școlar/ de familie și pot realiza pliante pentru colegii cu diferite afecțiuni: astm, diabet sau pentru prevenirea unor afecțiuni.</p> <p>Activitate extracurriculară: Se pot organiza vizite la centre de sănătate, policlinici sau alte organizații care oferă servicii de sănătate și cu care vor colabora.</p> <p>Jocuri de rol: „Cum cer stomatologului/ asistenților medicali să-mi ofere siguranță prin instrumentar sterilizat?”</p> <p>Proiect: Profesorii împreună cu elevii pot stabili o politică privind educarea pentru prevenirea consumului de alcool, tutun, droguri.</p> <p>Copiii pot recomanda teme de care ei au nevoie pentru a fi incluse în acest program.</p> <p>Activitate extracurriculară: Ei pot vizita organizații cunoscute în localitate/județ că desfășoară programe în domeniul prevenirii consumului de droguri, prevenirea infecțiilor cu transmitere sexuală</p> <p>Proiect: Elevii și profesorii pot realiza un spațiu intern al școlii mai puțin stresant și închis și în care să te simți mult mai binevenit. Elevii noi pot fi întâmpinați de colaje cu portretele copiilor, care sunt reînnoite anual. Colajele pot fi realizate din hârtie, farfurioare de unică folosință etc.</p> <p>Proiect: Spațiul din jurul școlii ar putea fi îmbunătățit. Copiii împreună cu o asociație ecologică sau cu cei de la administrația publică pot planta copaci pentru oxigen și umbră.</p> <p>Lucru în grup: Concurs de afișe pe tema sănătății, iar câștigătoarele sunt expuse în comunitate (pe stradă, în magazine, căminul cultural)</p> <p>Proiect: Organizarea unui program periodic de reducere a stresului în școală prin: sport, muzică, dans etc.</p>

Dezvoltare personală: sprijină elevii să se cunoască pe ei înșiși și să fie capabili să contribuie la dezvoltarea potențialului lor.

Teme propuse	Activități orientative
Stima de sine Exerciții de conștientizare și empatie Puncte tari, nevoi Luarea deciziilor Rezolvarea de probleme Acceptarea diferențelor	<p>Exercițiu: Descriu legătura dintre stima de sine pozitivă și succesul școlar.</p> <p>Exerciții despre asemănările și diferențe dintre persoane.</p> <p>Exerciții despre situațiile în care manifestăm toleranță, grijă, respect, responsabilitate în relațiile cu ceilalți.</p> <p>Joc de rol: Elevii văd numele unei emoții („tristețe”, „mândrie”, „frustrare”, „bucurie”) pe o bucată de hârtie și apoi ei exprimă emoția altor elevi, care vor ghici despre ce emoție este vorba. Ei privesc portrete și le „citesc” fețele.</p> <p>Exercițiu experiențial: Sau pot trece de la unul la celălalt o jucărie și să povestească despre cum s-au simțit în timpul zilei.</p> <p>Lucru în grup pentru responsabilizare: Profesorii implică elevii în</p>

stabilirea regulilor clasei, pornind de la ceva general, precum respectul și onestitatea, până la ceva specific, precum consecința unui anumit comportament. Discuție dirijată sau studiu de caz: Elevii pot discuta evenimente din istorie care au fost consecința discriminărilor, a pasivității sau a intoleranței.

Exercițiu și joc de rol: Pot fi puse în discuție personaje literare care au de luat diferite decizii și care pot fi cele mai neinspirate sau cele preferate.

Exercițiu experiențial : Ei pot discuta despre emoțiile pe care le au în diferite situații de viață când sunt puși să ia decizii. Sau sunt puși în diferite situații ipotetice de tipul „Ce ai face dacă”

Exercițiu / joc de rol / studiu de caz : Elevii au ocazia de a anticipa situații inconfortabile sau periculoase și să se gândească la răspunsuri pentru dileme etice care le pot influența viața.

Dezvoltare socială: vizează dezvoltarea abilităților care să-i ajute pe elevi să devină mai competenți social.

Teme propuse	Activități orientative
Relații interpersonale Prieteni Lucru în echipă Comunicare Managementul conflictelor Stereotipuri și discriminare	Exerciții de intercunoaștere: Elevii și profesorii își pot începe ziua salutându-se, împărtășindu-și sentimentele și realizările, stabilesc regulile din clasă, se joacă împreună. Sentimentul de apartenență la o familie, încredere creează un climat mult mai confortabil. Elevii se simt mai capabili să își asume riscuri și să caute ajutor atunci când ei nu înțeleg ceva. Acest lucru implică ascultare, abilități de vorbire și răbdare. Amenajare mediu de învățare: Dezvoltarea unor mijloace suplimentare de comunicare între elevi, elev – profesori-părinți (spații de afișare, postere, pliante, revistă) Joc de rol: Demonstrarea abilității de primire și oferire de feedback în diferite situații cu personalul școlii. Dramatizare: Scenete despre diferite grupuri culturale în care sunt evidențiate stereotipurile, tipurile de discriminări la care sunt supuse și să propună strategii pozitive de ameliorare.

Orientare spre carieră: se adresează abilităților necesare participării la programele de educație și la planificarea carierei.

Teme propuse	Activități orientative
Stil de învățare Învățarea prin cooperare Planificarea carierei Prevenirea abandonului școlar Marketing personal	Proiect: Crearea unei prezentări audiovideo cu satul sau comuna lor, elevii ar putea împărți sarcinile de cercetare și apoi să le reîmpartă în alte sarcini precum: scriere, grafică, imaginile care vor fi folosite. Studiu de caz: Grupuri mici de elevi pot fi desemnate să conceapă soluții pentru probleme sociale precum: presiunea colegilor de a fuma, reforma în școală. Apoi, în grupul mare sunt aduse concluziile fiecărui grup mic. Exercițiu: Identificarea tipurilor de profesii existente în comunitate/ regiune. Interviu: Întâlniri cu invitați din diferite domenii care pot oferi informații despre oportunități de educație și carieră (AJOFM) Exerciții: Ce mă poate ajuta în alegerea carierei? De ce anume am nevoie pentru continuarea studiilor? Dezbateri: Carieră sau familie? Viață personală sau viață profesională? Lucru în grup: Analiza diferitelor anunțuri cu locuri de muncă din ziare. Simularea interviurilor de angajare, pe baza CVurilor completate. Activitate extracurriculară, concurs: „Dezvoltarea unui plan de carieră” (pași de acțiune, obiective pe termen scurt/lung, resurse necesare, timp necesar).

Vârste și familie: construiesc o imagine despre diferite vârste și despre modificarea rolurilor pe parcursul vieții în vederea pregătirii elevilor pentru responsabilitățile vieții de adult, cu accent pe rolurile părinților.

Teme propuse	Activități orientative
Tipuri de familie Copii–adolescenți –adulți. Sarcină. Îngrijirea copilului. Schimbări de-a lungul vieții. Parteneriat în viața de familie. Stereotipuri de gen.	Interviuri cu invitați de diferite vârste. Activitate extracurriculară: Vizite la creșe, grădinițe, cămine de vârstnici. Exercițiu: Realizarea listei de costuri pentru îngrijirea unui nou-născut. Exerciții: Îmi plac schimbările din viața mea? Ce doresc să schimb și ce nu doresc să schimb? Cum reacționez când ceilalți îmi propun/impun schimbări? Cum m-am adaptat ultimei schimbări? Dramatizare: Scenete pe tema violenței în familie, a rolurilor din familie.

Acest set de teme și activități propuse pot să fie incluse în activitățile didactice propriu-zise, precum și prin activități extra curriculare realizate la nivelul școlii și al comunității. Ceea ce este foarte important este faptul că ceea ce se învață se aplică în contexte de viață reală începând cu mediul real al școlii care se construiește pe baza valorilor și principiilor manifestate în semnale vizibile.

Atunci când specialiștii au ridicat problema evaluării abilităților de viață, au considerat că pentru o mai bună înțelegere a acestui proces, este importantă analiza mediului școlar, a culturii organizației școlare. Această analiză poate fi realizată pe trei niveluri, astfel (Schein, 1992):

1. produse (spațiul fizic, produse artistice, colaje, mesaje scrise). Acest prim nivel include de fapt, tot ceea ce poate vedea, auzi și simți o persoană care intră prima dată în spațiul școlii. Din experiențele personale știm ce importantă este...prima impresie. De aceea, indiferent ce modul aplicați, propuneți elevilor să intervină și asupra spațiului din clasă sau din holul școlii.

2. valori (filosofia școlii, misiunea și viziunea, ceea ce transmite ideile despre ce vor oamenii să reprezinte școala). Regulile derivă tocmai din valorile școlii și servesc ca direcții de comportament pentru cei care lucrează și învață în școală. Alcătuiți împreună cu elevii participanți un cod cu valori / reguli pe care să le prezentați celorlalți cât mai atrăgător, sub forma unui afiș, colaj, pliante, mesaje pe tricouri etc.

3. principii (standardele, credințele care sunt integrate și recunoscute în comportamente). Este vorba despre acele principii pe care școala nu le încalcă și nici nu le supune dezbaterilor sau negocierilor.

Organizați în școală împreună cu alte cadre didactice o zi specială a școlii, dedicată unui eveniment (ziua mondială a sănătății) sau inventată (de exemplu, ziua părinților sau a bunicilor etc.).

Contează ca aceste trei niveluri să se îmbine armonios astfel încât mesajele cu privire la valorile școlii să fie vizibile oricărui trecător prin produse de calitate. De calitatea integrării celor trei niveluri, putem spune că depinde calitatea serviciilor de educație oferite de școli, indiferent că sunt din mediul rural sau din mediul urban.

Mai trebuie menționată o concluzie cu privire la dezvoltarea culturii organizaționale școlare: schimbările intervin oricum, rămâne doar să acceptăm ideea că *schimbarea este singura constantă din viața noastră!*

Bibliografie:

1. Saranciuc-Gordea, L., Suport de curs universitar „Didactica dezvoltării personale”. Aprobata prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din 17.12. 2020.- ISBN: 978-9975-46-495-6
37.015.D40. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535>
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
3. Saranciuc-Gordea, L., Aspecte metodologice de dezvoltare a competențelor sociale la lecțiile de Dezvoltare personală în clasele primare. În Revista de științe socioumane Nr.2 (42). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. Disponibil:

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2431/RevistaSocioumane-2019_N2_p70-78.pdf?sequence=1&isAllowed=y

4. De Coster, I., Sigalas, E., Sinteza Eurydice Educația pentru cetățenie în școlile din Europa 2017. Comisia Europeană: Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, 2018. EC-04-18-086-RO-N ISBN 978-92-9492-823-8. Disponibil:

http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0007.01/DOC_1

5. Velea, S. (coord.), Todiraș, N., Ionescu, M., Participarea elevilor în școală și comunitate. Ghid pentru profesori și elevi. Centrul pentru Dezvoltare și Inovație în Educație. Botoșani: Editura Agata, 2006. ISBN (10) 973-7707-29-X. ISBN (13) 978-973-7707-29-1

http://www.politicipublice.ro/uploads/participare_elevi.pdf

6. Cristea, S. Activitatea de voluntariat din perspectivă pedagogică. În Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Nr. 3 (109), 2018 Categoria C, ISSN 1810-6455, pp. 54-56. Disponibil:

http://www.prodidactica.md/revista/Revista_109.pdf

7. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil:

https://www.academia.edu/4280034/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viața

LABORATOR:

(1) Aspecte de educație parentală în clasele primare în scopul dezvoltării abilităților de viață la elevi

Textul „1.3. Modele aplicative de ședințe-lectorate cu părinții” din *sursa bibliografică recomandată*:

Saranciuc-Gordea, L., Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional : (clasele 1-4) : supliment la suporturile de curs : Managementul clasei ; Consiliere educațională ; Consiliere școlară. Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). ISBN 978-9975-46-557-1. 373.3.018.1(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 3. GESTIONAREA PROBLEMELOR DE COMPORTAMENT LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

Curs:

(1) Disciplină - disciplinare. Probleme de disciplină. Situații de criză educațională la nivelul clasei de elevi. Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor.

(2) Specificul comunicării cu părinții elevilor din clasele primare. Modalități de comunicare școală - familie sub semnul parteneriatului educațional.

Seminar:

(1) Timpul liber al elevilor în școală. Suplinirea timpului liber al elevilor în plan curricular și extracurricular.

(2) Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional în clasele primare.

Laborator:

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevii din cl. I-IV

1. DISCIPLINĂ - DISCIPLINARE. PROBLEME DE DISCIPLINĂ. SITUAȚII DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ LA NIVELUL CLASEI DE ELEVII. GESTIONAREA COMPORTAMENTELOR PROBLEMATICE ALE ELEVILOR

Actuala *Instrucțiune privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general* (2016):

- vizează *scopul* de a ghida cadrele didactice în *înțelegerea comportamentelor specifice ale elevului* (cauze, factori, consecințe), *identificarea comportamentelor problematice* și *dezvoltarea comportamentelor pro-sociale* [1, p. 2];

- se referă la monitorizarea comportamentelor elevilor, care stau la baza dezvoltării **competențelor-cheie**, prevăzute de finalitățile educației și implicit contribuie la atingerea idealului educațional: *acceptarea de sine, comunicarea asertivă, colaborarea, respect pentru diversitate, respect pentru reguli, bunuri personale și comune* [1, p. 3].

Din perspectivă disciplinară la nivelul sistemului de competențe cheie-transversale/transdisciplinare, prin competențele sale specifice, disciplina școlară DP (disciplina „Dezvoltarea personală”), care face parte din aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, 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 [2, p. 227].

Astfel, prin prisma acestor abordări, la nivelul **perspectivei sociorelaționale a managementului clasei de elevi**, se desprind două aspecte:

1. *Prevenirea comportamentelor negative.*

2. *Intervenția și tratarea acestora* [3, p. 498].

Aspectele date:

- vizează **componentele managementului problemelor disciplinare** [5, p. 27]: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților/supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive;

- etalează **fațeta situațiilor de criză educațională în clasa de elevi**:

▪ *definiție* ca un complex/ un eveniment inopinante, neașteptate, neplanificate, generatoare de pericolitate pentru climatul, sănătatea și siguranța clasei respective și a membrilor acesteia [4, p. 1];

▪ vizând o serie de *elemente conexe* cum ar fi precizarea gradului de pericolitate, a percepției reale ori false a acestuia, dar și gradul de probabilitate a evenimentului studiat;

▪ prefigurând *caracteristicile esențiale*:

*beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșându-se fără avertizare;

*debutează prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;

*facilitează instalarea climatului de insecuritate,

*generează stări de panică, prin eliminarea reperelor de orientare valorică; traumatisme psihice și organizaționale;

*paralizează starea curentă, activitățile școlii

*afectează imaginea colectivului didactic și al școlii [10, p. 1].

▪ vizualizând **mecanisme de prevedere, delimitare, defnire, control și soluționare prin strategii de intervenție**;

▪ folosind curriculumul în **predarea problemelor controversate și susținerea gestiunii problemelor controversate** prin [11, pp. 25-26]:

*crearea unui mediu de învățare încurajator, unde controversele nu sunt văzute drept un factor de teamă, ci ca o parte firească a vieții într-o democrație; sunt explorate o varietate de perspective; aspectele legate de diversitate și identitate sunt abordate cu sensibilitate; dialogul, și nu intimidarea sau violența, este văzut drept metodă de soluționare a conflictului;

*oferirea de oportunități elevilor de dezvoltare și practicare a abilităților interpersonale și necesare pentru o interacțiune constructivă cu controversa (ascultarea, exprimarea unei opinii, argumentarea unei idei, recunoașterea unei prejudecăți, evaluarea dovezilor și a argumentelor și căutarea unor interpretări și puncte de vedere diferite) prin acțiuni de:

I. identificare a diversității apărută în cadrul materiei – acolo unde apar opinii conflictuale, mai multe perspective, diferențe de valori, de cultură sau de alt fel;

II. abordare a problemelor din viața reală și soluționare a problemelor pentru a susține învățarea – inclusiv soluționarea problemelor legate de școală, cum ar fi discriminarea sau bullyingul.

III. asigurare de oportunități pentru elevi de a se exprima și de a dezbate – inclusiv în grupuri mici și la nivelul întregii clase.

IV. dezvoltare a abilităților interpersonale și de gândire critică – inclusiv abilități de dialog și dezbateră.

III. încurajare a elevilor să-și sugereze propriile idei pentru subiecte de discuție – inclusiv aducând completări unor sugestii nesolicitate când este cazul.

Din percepția dată **situațiile de criză educațională** (R. Iucu, C. Ceobanu, V. Mih, E. Catîru, P. Medvețchi, P. Cauc, L. Săndoi, E. Joița, E. Păun, I. Pănișoară, E. Avram, I. Băban, A. Boțiș, E. Crețu, V. Coste etc.):

- **apar** atunci, când cadrul didactic se confruntă cu o problemă pe parcursul activităților educaționale, pentru care nu are o soluție imediată și care, pe moment, pare de nedepășit;

- **se gestionează**, se **organizează**, se **conduce** și se **desfășoară** după principiile și regulile cu specific managerial;

- **reprezintă un proces** de identificare a unei/unor probleme (potențiale sau manifestate), cu scop de prevenire sau soluționare, ce prevede (W.T.Coombs), vizând mai multe etape, urmate de cadrul didactic, de rezolvare a problemei/lor: identificare, analiza cazurilor, stabilirea unei strategii privind programul de acțiune, evaluare, control;

- **se referă la problemele disciplinare** ce **solicită** cadrului didactic **intervenții de modificare asupra comportamentului neadecvat** al elevilor, care:

a) este contrar normelor sociale;

b) cauzează un stres semnificativ celor care interacționează cu acea persoană [6].

- **se manifestată** în spațiul școlii/clasei prin:

▪ conflicte între elevi, datorate unor certuri, furturi etc.;

▪ neînțelegeri între profesori și părinți, care generează conflicte ce duc la afectarea coeziunii clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; mituri, denigrări;

▪ conflicte între clase, manifestate din cauza neînțelegerii adecvate a unor situații de competiție (victorină, festival, concurs etc.) sau din alte cauze.

Pe fundal acestor descrieri generalizatoare a situațiilor de criză educațională, se evidențiază **managementul acestora**, care **solicită cadrul didactic competențe profesionale** dezvoltate (de comunicare și formare; psiho-sociale; de conducere și coordonare; de evaluare; de self management; de utilizare a tehnologiilor informaționale etc.), prin abilități de [7, pp. 6-8]:

- recunoaștere și identificare a crizei (să culegem și să știm ce se petrece);
- planificare a ceea ce este de făcut (să luăm decizii bazate pe valorile și viziunea instituției);
- de comunicare, de motivare și implicare a ceilalți actori educaționali în aplicarea planului;
- de monitorizare și revizuire a rezultatelor;
- evitare a repetării crizei.

Aceste referințele abordate la nivelul procesului educațional din RM se prefigurează în actualele documente legislative:

► *Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar* (2016): atribuțiile dirigintelui [9, p. 21]:

* 147g - observă comportamentul elevilor, inclusiv în scopul prevenirii abuzului, neglijării, exploatării copilului și raportării cazurilor suspecte sau confirmate de abuz;

* 147h - organizează și conduce activitatea clasei, ținând cont de problemele pe care le impune viața, precum și de sarcinile educative ale Instituției;

* 147i este responsabil de crearea mediului favorabil de acomodare/adaptare a elevilor nou-veniți în colectivul de elevi

► *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018): domeniul de competență 2. „Mediul de învățare” – standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ” – indicatorul 2.2. „Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor” [8, p. 6].

► *Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general* (2016), mai sus abordată.

► *Curriculum Național. Învățământul primar* (2018): *Profilul absolventului claselor primare* care proiectează *idealul educațional* pe primul nivel al sistemului de învățământ și circumscrie *competențele transdisciplinare* pentru învățământul primar, structurat în conformitate cu 4 atribute generice ale viitorilor cetățeni: 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 [10, pp. 12-13].

► *Curriculumul pentru disciplina Dezvoltarea personală* (2018): 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 vieți [2, p. 227].

Iar din perspectiva acestui bagaj științific și normativ abordat **STABILIM**: orice manager la clasă trebuie să-și elaboreze strategii manageriale de gestionare a stărilor de criză apărute în actul educațional, din considerentul că o criză formativă, după caz, îndeplinește mai multe funcții ameliorative, dependente de competențele manageriale.

Bibliografie:

1. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general. Aprobata la ordinul ME al RM. Nr. 1090 din 29.12.16. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MEC, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
3. Pițigoiu, N., Gestionarea conflictelor în sălile de clasă. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/498-501_0.pdf
4. V. Gestionarea situațiilor de criza educațională în clasa de elevi. Disponibil: http://proiectviolenta.ssmalex.ro/downloads/gestionarea_situatiilor_de_criza_in_clasa.pdf
5. Iucu, R., Managementul clasei. Disponibil: <https://fdocumente.com/document/normativitate-si-strategii-de-criza.html>
6. Mih, V., Elevul cu un comportament dezadaptiv. În Portal Consultanța psihologică. Disponibil:

<http://www.consultanta-psiologica.com/elevul-cu-un-comportament-dezadaptativ/>

7. Gittins, Ch., Managementul situațiilor de criză în unitatea școlară. Program de formare continuă în cadrul proiectului MECTS finanțat FSE „Managementul situațiilor de criză în unitatea școlară” – ID 64345, București: MECTS, 2011. Disponibil:

https://virisighet.files.wordpress.com/2013/02/m-1_-managementul_situatii_criza_f-bun_de_tipar.doc

8. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău: MEC, 2018, Disponibil la:

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

9. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II, Anexă la ordinul nr. 235 din 25.03.2016. Chișinău: ME al RM. Disponibil:

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

10. Managementul situațiilor de criză educațională. Aspecte teoretice și aplicații educaționale. Disponibil:

http://www.dppd.usv.ro/dppd2/pdf/2012-2013/Gestionarea_situatiilor_de_criza_educationala.pdf

11. Gestiunea controverselor: dezvoltarea unei strategii pentru gestiunea controverselor și pentru predarea problemelor controversate în școli. Strasbourg: Conciliul Europei, 2019. ISBN 978-92-871-8307-1. Disponibil:

<https://rm.coe.int/gestiunea-controverselor-dezvoltarea-unei-strategii-pentru-gestiunea-c/168097e96a>

Disciplina școlară este o **manifestare** și o **variantă a disciplinei sociale**. În general, existența oricărui sistem social impune, printre altele și un anumit mod de funcționare a relațiilor dintre autoritate și libertate. Menirea disciplinei sociale este tocmai aceea de a reglementa aceste relații.

A fi liber nu înseamnă a respinge orice reglementare prin ordine, reguli sau dispoziții, a nu recunoaște în fond o anumită subordonare față de imperativele autorității. Viața socială nu este posibilă în afara funcționării relațiilor de interdependență dintre imperativele autorității și libertatea individuală a oamenilor.

Disciplina școlară nu este doar o copie a disciplinei sociale. Ea **include** și acele **aspecte referitoare la procesul formării ei**. **Disciplina școlară** (D. Luca, D. Croitoru, E. Stan, E. Joița) ca **manifestare a disciplinei sociale** este un **ansamblu de reguli de comportament necesare pentru buna conviețuire în mediul școlar** și pentru **buna desfășurare a procesului de învățământ**.

În literatura de specialitate (D. Rogojină (1993), E. Joița (2001), C. Neamțu (2003) s-au conturat mai multe **accepțiuni asupra definirii disciplinei școlare**, între care:

- disciplina este un *proces* în care *elevii învață stăpânirea de sine* (Geissler, E., 1978);

- disciplina este un *proces* de impunere a *standardelor de comportament* și de *construire a colaborării* astfel încât comportamentele deviate se reduc și învățarea își crește ponderea (Jones, 1987);

- „lunga, consumatoarea de timp sarcină de a-i ajuta pe copii să înțeleagă rostul de-a acționa într-o anumită manieră...”(James Hymes);

- disciplina este o activitate condusă de profesor prin care acesta caută să ghideze, să direcționeze spre comportamente dezirabile și în același timp să contracareze comportamentele care împiedică asupra drepturilor altora, fie ei profesori sau elevi (Rogers, 1991);

- disciplina prevede „formarea elevilor în vederea respectării cu strictețe a cerințelor învățământului și a regulilor de conduită în școală și în afara școlii” (Dicționar de pedagogie, E.D.P., București, 1979).

Disciplina școlară (Ș. Iosifescu, 2001, p. 89) are **două componente**:

- **control indirect** – este cel *realizat* în mod implicit *prin implicarea elevilor în stabilirea politicilor de disciplinare și luarea deciziilor*. Luând parte la aceste procese, elevii vor respecta în mod automat regulile propuse chiar de ei;

- **control direct** – include *procedurile de disciplinare utilizate în activitatea curentă de la clasă*.

În contextul acțiunii educative (E. Crețu, 1999, p. 78) **disciplina școlară** are:

•**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;

•**obiective**: 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.

Disciplina școlară **cuprinde un sistem de reguli privitoare la îndeplinirea obligațiilor școlare, impuse și supuse unui control, ca și un comportament al elevilor potrivit acestui sistem.** Astfel, **disciplina școlară** (E. Păun, 1999) **reglementează printr-un sistem de reguli și dispoziții interacțiunile care apar și se manifestă în relația profesor-elevi.** Rolul conducător asumat de educator în impunerea și urmărirea respectării acestor reguli asociat cu gradul de libertate acordat copilului, au constituit și constituie nucleul controverselor pedagogice în interpretarea disciplinei școlare.

Dicționarul de pedagogie (1979) **clarifică disciplina în clasa de elevi** ca „formarea elevilor în vederea respectării cu strictețe a cerințelor învățământului și a regulilor de conduită în școală și în afara școlii. Dicționarele actuale limbii române oferă mai multe accepțiuni definiției „disciplină”, în cazul nostru optând pentru cele cu referire la disciplina școlară:

1. Totalitatea regulilor de comportare și de ordine obligatorii pentru membrii unei colectivități.

2. Supunere liber consimțită față de dispozițiile luate de superiori în scopul asigurării unei comportări și ordini corespunzătoare.

4. Ordine. Spirit de ordine. Deprindere cu o ordine strictă. (Adesea urmat de determinări care arată felul) <https://www.dex.md/definitie/disciplin%C4%83>

Dar aceste definiții a termenului *de disciplină nu au înțelesul de corectare, pedeapsă.*

Astfel, E. Păun (1999, p. 123) susține că el poate fi înțeles **din perspectiva celor trei dimensiuni** ale sale:

•**Disciplina permisivă**, care se referă la ansamblul acțiunilor de coordonare, conducere și control în inducerea comportamentului dezirabil la elevi, aspecte ce țin de organizarea clasei ca spațiu de învățare, planificare curriculară, managementul sarcinilor de învățare, dar și aspecte care țin de oferirea modelelor pozitive de comportament etc.

•**Disciplina corectivă** este dimensiunea reactivă unde acțiunile profesorului sunt orientate pentru corectarea comportamentului antisocial, deviant, indezirabil.

•**Disciplina de suținere**, unde relația de lucru a fost restabilită după corectarea comportamentului, iar profesorul caută menținerea ei.

De pe poziția dată, **managementul clasei** vizează în esență **climatul în care se desfășoară activitatea de învățare în clasă** și este definit ca (V. Coste, C. Ceobanu, I. Barbu, N. Crechez, S. Cristea, R. Iucu et. al.) **abilitatea profesorului de a planifica și organiza activitățile clasei astfel încât să asigure un climat favorabil învățării.**

A face managementul clasei după S. Cristea (2003) înseamnă *a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte.* Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește *două obiective* egale ca importanță:

1. a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină și a relației cu elevii,

2. a asigura sănătatea emoțională a copiilor în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase.

Autorul susține că acest aspect este deosebit de important deoarece *problemele emoționale* determină *problemele de comportament*. Cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

După N. Crechez (1995) un management al clasei asigură protejarea sănătății emoționale a elevilor și reducerea problemelor de disciplină și contribuie la dezvoltarea unui mediu de muncă sănătos, mai puțin stresant și solicitant. Un mediu de muncă sănătos este o resursă importantă

pentru optimizarea procesului instructiv, pentru protejarea și menținerea sănătății și calității vieții profesorilor și învățătorilor.

Particularitățile disciplinării în clasa de elevi

Cuvântul „disciplină” este înrudit cu cuvântul discipol și înseamnă a învăța, ceea ce înseamnă că **disciplinarea** eficientă are ca și reper central **achiziția unor comportamente sănătoase sau învățarea de comportamente** (L. Șoitu, R. Cherciu (2006, p. 4) sau de **control comportamental**.

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) [1, p.78].

Un sistem de disciplinare (vezi tabelul de mai jos) **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).

O clasă disciplinată se caracterizează prin:

1. mediu pozitiv de învățare, bazat pe reguli clare, înțelese și acceptate de elevi și profesori despre ce trebuie să fie făcut și să nu fie făcut. Un mediu pozitiv de învățare, bazat pe relația de încredere dintre profesor și elevi, oferă contextul favorabil pentru ca metodele de management al comportamentelor elevilor să funcționeze. Este important ca elevii să se simtă în siguranță și respectați pentru ca metodele profesorului să aibă impact;
2. consecvență în aplicarea regulilor din partea profesorilor și elevilor - un mediu pozitiv și securizant de învățare este asigurat prin consistență și consecvență în activitățile de zi cu zi și în mesajele transmise;
3. tratarea oricărui comportament problematic ca o oportunitate de învățare - când avem ca obiectiv să dezvoltăm simțul răspunderii și abilități de viață independentă la copii, folosim metodele de disciplinare ca instrumente de învățare și nu ca instrumente de depistare și sancționare a greșelilor.

O clasă disciplinată nu înseamnă : o clasă în care nu apar comportamente problematice.

Dacă ne-am propune un astfel de obiectiv acesta ar fi nerealist și nesănătos, în sensul în care pentru atingerea lui s-ar realiza acțiuni care să aibă impact negativ asupra sănătății emoționale și sociale a copiilor.

Beneficiile pentru învățător și pentru elev din faptul că lucrează / învață într-o clasă disciplinată:

Elevii și cadrul didactic se simt confortabil să lucreze împreună și folosesc la maximum relația didactică;

Performanța academică a elevilor este favorizată de un mediu pozitiv de învățare;

Elevii și cadrul didactic învață sau își exersează abilități diverse de viață independentă;

Se dezvoltă o relație de încredere și respect între învățător și elev.

Pentru a dezvolta și a menține o clasă disciplinată este important ca prin activități să avem în atenție și să ne asigurăm că:

Se dezvoltă / încurajează rutini eficiente ale clasei, pentru aspectele administrative. Acestea asigură un mediu clar și nu lasă prea mult loc situațiilor ambigue sau problematice.

Exemplu: Copiii:

- își verifică lucrurile din ghiozdan la ieșirea din clasă;
- se asigură că banca a rămas curată;
- salută;
- ies din clasă în rînd etc.

Astfel de rutini sunt monitorizate și încurajate de învățător.

- Există reguli privind comportamentul în clasă.
- Metodele de disciplinare sunt ferme și corecte, și transmit un mesaj pozitiv copiilor.
- Programul de disciplinare îi învață pe elevi autodisciplina, astfel încît să nu fim nevoiți să corectăm același comportament problematic la nesfîrșit, ci să ne bazăm pe capacitatea elevului de a-și gestiona propriile comportamente. Acest obiectiv ne orientează spre metode care îi învață pe elevi ce să facă, și nu doar îi sancționează pentru ceea ce nu fac bine. Suntem „inarmați” cu timp, efort și răbdare; un program de gestionare a comportamentelor este un proiect pe termen lung.

Fiecare din aceste elemente trebuie să funcționeze dacă dorim ca disciplina să determine îmbunătățirea comportamentelor elevului [2, p.209].

Punctele comune ale definițiilor „disciplină” și „disciplinare” sunt generate de faptul că ele consideră **disciplina, disciplinarea**:

* **un proces** - care implică așadar o **etapizare**, un *parcurs ce trebuie urmat*. În esență, *procesul de disciplinare* are trei etape:

1. *preventivă* (vizând un management eficient al clasei, care să prevină apariția problemelor disciplinare),

2. *corectivă* (vizând o intervenție ce urmărește corectarea, eliminarea unui comportament disruptiv care s-a produs deja),

3. *de susținere* (urmărind menținerea comportamentului pozitiv obținut în urma fazei corective);

* **vizează elevii** – care trebuie să **interiorizeze niște standarde, reguli, norme de comportament și să le respecte**;

* **este coordonat de cadre didactice** [3, p.154].

Diferența majoră conform autorilor vizează **rolul profesorului în actul disciplinar** și, mai ales, **modalitățile de intervenție**: orientări *coercitive* (profesorul *impune* standarde, elevi învață stăpânirea de sine) sau mai *permissive* (profesorul doar influențează sau ghidează elevii spre comportamente dezirabile).

Astfel stabilim că, **a disciplina înseamnă a sprijini elevii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni** [4, p. 75] (vezi detalii în tabelul de mai jos).

Cum învățăm copilul un comportament	
1. Definiți clar comportamentul dorit copilului	http://tdh-moldova.md/media/files/files/3_7_disciplinarea_pozitiva_7103086.pdf Spălatul pe mâini înainte de masă
2. Stratificați în pași mici comportamentul respectiv	Ridicarea mânecilor, pornirea robinetului, udarea, săpunirea, frecarea, limpezirea, ștergerea mâinilor, aranjarea mânicilor
3. Folosiți îndrumarea: - fizică; - verbală; - prin modelare.	- luați mâinile copilului în mâinile dvs. și executați mișcările necesare spălării mâinilor; - observarea la alții a spălatului pe mâini
4. Recompensați reflecțiile succesive ale comportamentului dorit	Recompensați copilul chiar dacă nu se șterge pe mâini, ci doar le pune pe prosop
5. Ignorați aproximările succesive ale	Dacă copilul știe deja să se șteargă pe mâini,

etapelor anterioare	recompensați-l numai atunci când execută bine etapa
6. Retrageți treptat îndrumarea	Dacă vedeți că știe etapele spălării pe mâini nu-i reamintiți mișcările
7. Recompensați la intervale neregulate	Recompensați periodic spălatul mâinilor

După A. Cara (2003, p. 12) **disciplina de tip democratic**, caracterizează, la modul general, școala contemporană, și are drept trăsături principale rațiunea, umanismul și libera acceptare din partea elevilor. Așa cum arată și unii autori, ea „oferă explicații, permite discuția și invită participarea copiilor în sensul stabilirii și întăririi unor norme, ori de câte ori ei sunt în stare s-o facă. Mai presus de toate, aceasta implică respectul pentru demnitatea individului, face apel esențial la autocontrol... repudiază formele de pedepsire nemiloasă, abuzivă și revendicativă, ca și uzul sarcasmului, al ridiculizării și intimidării”. În fapt, avem de-a face cu un alt mod de abordare a problemei cu o concepție esențial diferită asupra disciplinei elevilor și a modalităților de asigurare și menținere a acesteia.

În alt izvor autoare susține că, disciplina de acest tip apare pe fondul relațiilor democratice dintre învățător și elevi, raporturi întemeiate pe respect, stimă și prețuire reciprocă. Dacă respectul învățătorului pentru personalitatea elevului izvorăște din înalte comandamente morale și etice, iar tratamentul aplicat se sprijină pe înțelegerea corectă, teoretică și practică, a particularităților psihice de vârstă și individuale, cel al elevilor are ca suport competența educațională a învățătorului, calitățile profesionale și umane ale acestuia. Sub o primă formă, competența învățătorului se manifestă prin aceea că, stăpânind pe deplin materia de predat, acordă atenția cuvenită distribuirii și urmării îndeplinirii de către elevi a sarcinilor de învățare. Cu alte cuvinte, el vedește o atenție distributivă față de conținut și o atenție față de forma pedagogică a lecției și observațiile asupra elevilor. În acest context, atenția sa apare ca solitudine și înțelegere a stării psihice a elevilor [5, p.7]

Misiunea învățătorului, în activitățile pe care le organizează cu elevii clasei de care răspunde, este de a urmări îndeplinirea unor sarcini cum ar fi [6, p. 21]:

- * formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare bazate pe respect și politețe în școală, în familie și în societate; a deprinderii de a avea o ținută corectă, curată, ordonată, estetică; exprimare civilizată în ceea ce privește limbajul, gesturile și atitudinea față de colegi, față de cadrele didactice, față de părinți, în societate; de comportare civilizată pe stradă, în locuri și instituții publice, în folosirea mijloacelor de transport în comun, a serviciilor publice, formarea unor deprinderi de comportare respectuoasă și manierată între fete și băieți;

- * cultivarea răspunderii pentru actele personale, a demnității, a curajului, a respectului cuvântului dat, a spiritului autocritic, a sincerității, dărzeniei și consecvenței, a simplității și a decenței, a optimismului și a încrederii în viitor;

- * consolidarea atitudinii pozitive față de semeni și colectivitate, formarea obișnuinței de a respecta interesele colectivului și de a milita pentru ele, de răspundere față de colectiv;

- * cunoașterea temeinică și respectarea normelor care reglementează viața și activitatea școlară, securitatea muncii și a vieții oamenilor, protecția mediului înconjurător, a legilor țării;

- * crearea și activizarea unei opinii combative, militante, de dezaprobare față de abaterile de la normele și muncii școlare, ale conviețuirii în colectiv și în societate, față de tendințele și manifestările de egoism, individualism, nepăsare și indolență, lașitate, ipocrizie, minciună, demagogie, etc.

Astfel stabilim că, educația este o acțiune organizată care presupune, cu necesitate, acceptarea și respectarea unor cerințe, reguli și dispoziții elaborate și impuse din exterior, concomitent cu instituirea unor modalități de control asupra acceptării și respectării lor. Disciplina impune câteva reguli astfel asigurând ordinea exterioară indispensabilă oricărei acțiuni organizate.

Dar pentru îndeplinirea sarcinilor de disciplinare trebuie inițial cunoscute **CAUZELE CARE FACILITEAZĂ APARIȚIA UNOR MANIFESTĂRI NEDORITE ÎN CLASĂ** (inconsecvența cadrului didactic, planificarea ineficientă a dascălului, lipsa de respect a dascălului ridică uneori probleme).

Pe baza studiului elaborat de Saunders (în lucrarea *Class Control and Behavior Problems*, M. Saunders (1979) se reliefează următoarele cauze de apariție a manifestărilor nedorite în clasă [apud, 7, p. 211]:

1. Antipatie în raport cu școala: întrucât nu face parte din anticipările lor, școala devine irelevantă pentru unii elevi. În astfel de circumstanțe, profesorul nu poate recurge la tradiția scrisă sau nescrisă a școlii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflați în această situație, pedepsele decurgând din transgresarea respectivelor tradiții, norme etc. devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creșterea relevanței, a sensului muncii școlare, apoi evitarea conflictelor de interes cu elevii în cauză. Relevanța școlii pentru reușita în viață (mai ales echivalată cu un standard economic ridicat) pare cu totul pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituției școlare, posibilitate care reclamă multă energie din partea profesorilor și prin intermediul căreia nu se obțin întotdeauna rezultate semnificative [apud, 7, p.113]:

- A avea așteptări maxime în raport cu elevii. Cercetările au relevat că elevii au tendința de a fi la înălțimea așteptărilor profesorului. În acest caz, aceste așteptări pot fi utilizate pentru motivarea elevilor. Dacă se așteaptă și se solicită cât mai mult de la elevi, adesea se va și obține acest lucru.

- A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite. Urmând exemplul profesorului, elevii își vor schimba propriul comportament. De pildă, acesta poate arăta entuziasm pentru obiectul de studiu pe care îl predă și pentru lucrul cu elevii. Entuziasmul este molipsitor și se va transmite și elevilor.

- A împărtăși elevilor așteptările sale; este recomandabil ca profesorul să comunice elevilor scopurile pe care le urmărește, mijloacele și strategiile pe care intenționează să le utilizeze în acest scop, pentru a-i implica atât în procesul de elaborare a obiectivelor, cât și în acela de proiectare a mijloacelor și a strategiilor adecvate. Această implicare determină asumarea de responsabilități din partea elevilor și creșterea semnificativă a întăririlor pozitive, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse.

- A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă.

- A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva. Profesorul ar trebui să gândească un proces instructiv-educativ viu care să potențeze această disponibilitate naturală a elevilor.

- A releva foarte clar că merită să înveți, că fiecare lecție transmite ceva foarte important, decisiv pentru viața elevilor, altfel, aceștia vor încerca să se sustragă.

- A cultiva încrederea în sine a elevilor. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. De aceea, profesorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să obțină succese. Eșecul repetat determină sustragerea elevilor de la activități și pierderea încrederii în ei înșiși sau în profesor.

- A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor, plecându-se de la ceea ce a devenit aproape un truism în educație: elevii acordă o atenție mai mare și se implică mai mult dacă subiectul are o legătură vizibilă cu experiența și interesele lor. O astfel de situație poate determina și o atitudine mult mai pozitivă față de școală și de profesori.

- A utiliza curiozitatea naturală a elevilor; în acest sens, profesorul urmează să pună în joc un arsenal variat de tehnici și mijloace care să scoată lecțiile din anonimat.

- A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă. Temele ușoare devin cu timpul plictisitoare, fapt ce determină fie neimplicarea elevilor, fie deplasarea centrului lor de interes

- A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile. Nu de puține ori, comportamentul dezirabil este <uitat>, pentru a acorda o atenție sporită elevilor care creează probleme. Dar a beneficia de atenția profesorilor este o întărire pozitivă cu valențe educative semnificative, de care nu întotdeauna profesorul face uz.

- A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o proiectare diferențiată a activităților de învățare în funcție de interesele, nevoile și abilitățile elevilor.

- A utiliza competiția, întrucât în mod natural elevilor le place să intre în competiție și să câștige, să fie cei mai buni. Această modalitate de motivare trebuie utilizată cu grijă, deoarece, dacă în mod repetat aceiași elevi pierd competiția, ea poate deveni contraproductivă din punct de vedere educativ.

- A reduce anxietatea elevilor; elevii neliniștiți nu se pot concentra pe activitatea de învățare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiției, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanță etc.) sunt inutile și pot fi contraproductive.

C. Neamțu (2003) susține: conflictele de interese sunt generate de discrepanța manifestă dintre sistemul de valori, interese, nevoi ale elevilor și sistemul pe care îl reprezintă/întruchipează profesorul. Calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui astfel de conflict de interese pare a fi negocierea. Procedura de negociere cuprinde patru pași:

a. confruntarea pozițiilor – exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părți; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate și nu către persoane.

b. definirea conflictului în termeni acceptați de ambele părți – în acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente și nu pe caracteristicile indivizilor, pe probleme și nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat și nu ca o bătălie de câștigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare și pe termen scurt.

c. stimularea dorinței de cooperare – aceasta va avea ca efect: reducerea suspiciunii și neîncrederii; mai bună înțelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului; acceptarea mai rapidă a înțelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere.

d. negocierea și adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului – aceasta presupune detașarea de poziția inițială și disponibilitatea de a privi problema și din punctul de vedere al celuilalt [8, p. 123].

2. Nevoia de recunoaștere socială, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceeași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control [apud, 7, p. 211].

3. Izolarea socială – unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriți și acceptați de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorința de a fi asemănători celorlalți membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului.

4. Comportamentul impulsiv – este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o sursă dificilă pentru profesor.

5. Ignorarea regulilor – ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp și, oricum, întotdeauna va funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile existente (cele care funcționează de fapt) se instituie de multe ori prin presiunile pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal.

6. Conflicte între sistemele opuse de reguli – apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviate, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

7. Transferul afectiv – cum aminteam, un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii [apud, 7, p. 214].

Dintre factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în sala de clasă, Thurston, Feldhusen și Benning amintesc)[ibidem, 7, p. 215]:

- regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerență ;
- supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi și total inadecvată ;
- părinții manifestă indiferență, uneori chiar ostilitate față de copii;
- membrii familiei sunt angrenați în medii socio-profesionale diferite și au prea puține lucruri în comun;
- părinții nu vorbesc despre copii și despre problemele lor;
- relațiile soț-soție sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relații de egalitate;
- dezaprobările părinților sunt mult mai numeroase decât încurajările;
- mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
- când copiii greșesc, sunt pedepsiți; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil;
- pentru a-și masca dezinteresul, părinții preferă să creadă că influența hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/ prietenii;
- timpul liber al părinților este lipsit de semnificații pozitive;

8. Agresivitatea umană înăscută – chiar dacă numeroși reprezentanți ai domeniului științelor socio-umane neagă încă existența ei, J. Ferguson (1991) consideră că ea trebuie luată în calcul [apud, 8, p. 94].

9. Anxietatea – poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc.

10. Modul de manifestare al profesorului – de multe ori poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate:

- de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa și omega în educație;
- de ignorare disprețuitoare a elevilor;
- de evaluare a elevilor în termeni constant negativi și depreciativi.

Reacția elevilor la asemenea atitudini poate lua forme extreme: *furie, agresivitate verbală, vandalism, bătăi etc.*

K. Paul Kasambira (în lucrarea Lesson Planning and Class Management) consideră totuși că principalele cauze ale problemelor de disciplină sunt proprii câmpului educativ școlar și se pot grupa astfel:

11. Probleme legate de profesor și problema legate de elev [apud, 9, pp. 96-101].

Probleme legate de profesor:

A. lipsa de experiență: profesorii începători nu știu cum să interacționeze cu un anumit grup de elevi sau nu știu cum să reacționeze în anumite situații concrete, iar efectul este cel mai adesea perturbarea activităților din sala de clasă; de teama de a nu pierde controlul asupra elevilor, profesori începători pot utiliza în mod inadecvat proceduri de menținere a disciplinei sau pot utiliza proceduri inadecvate pentru situația creată (de obicei reacționează disproporționat, ceea ce are drept efect producerea unei perturbări mai mari decât aceea pe care vor să o rezolve; această reacție exagerată se datorează faptului că le este teamă să nu piardă controlul asupra elevilor sau, nu de puține ori, le este teamă că nu vor fi luați în serios).

B. probleme de comunicare: profesorul comunică într-un mod inadecvat așteptările sale în raport cu elevii și cu performanțele intelectuale ale acestora, ceea ce va lovi în nevoia lor de respect de sine și va anula rolul de factor de motivare al propriilor așteptări; în plus, remarcile sarcastice ale profesorului pot fi preluate de colegi și însușite ca atare, ceea ce va produce același efect: pierderea respectului de sine, dar și mai grav, fenomenul numit „neputință învățată” (elevul va sfârși prin a crede că anumite deprinderi, cunoștințe etc. nu-i vor fi niciodată accesibile, chiar dacă, așa cum am subliniat, neputința nu este reală, ci doar învățată); să mai adăugăm că nu sunt recomandabile disputele cu elevii în fața clasei; prezența celorlalți colegi constituie uneori un

factor mai degrabă agravant, obligându-i pe cei în cauză la reacții exagerate, doar pentru a-și păstra prestigiul în ochii acestora; mai mult, unii dintre ei se pot ralia la punctul de vedere al rebelilor, amplificând dimensiunile conflictului.

C. diferențe de atitudine: un management eficient al clasei presupune acceptarea diferențelor de opinii dintre profesor și elevi; mulți elevi găsesc școala lipsită de relevanță pentru viitorul lor și, oricum, plictisitoare; altora le place școala, dar nu pot suferi un anumit obiect de studiu; deși rolul profesorului presupune încercarea de a modifica atitudinea negativă a elevilor în raport cu școala, acesta trebuie să accepte, în același timp, diferențele de opinii, de nevoi și interese; pentru fiecare profesor obiectul de studiu pe care îl predă este cel mai important, dar s-ar putea, ca opțiunile unor elevi să nu se îndrepte către obiectul de studiu respectiv cu aceeași ardoare, iar profesorul trebuie să respecte acest lucru.

D. probleme personale: recomandarea cea mai des auzită este ca profesorul să-și lase problemele personale la ușa sălii de clasă; doar în aceste condiții își poate utiliza întreaga energie pentru a crea o atmosferă stimulativă, favorabilă procesului de învățare; nu este corect din partea profesorului să permită problemelor personale să-l distragă de la îndatoririle profesionale și, în plus, este contraproductiv din punctul de vedere al managementului clasei: elevii vor profita de lipsa sa de concentrare; de asemenea, nu este recomandabil ca profesorul să facă publice în sala de clasă neînțelegerile sale cu alți colegi, care predau alte obiecte de studiu.

E. proiectarea: în absența proiectării, lecția se desfășoară la întâmplare și nu sunt rare situațiile în care profesorul intră în sala de clasă fără a avea un proiect, o structură clară a activităților anticipate; prin intermediul proiectării profesorul încearcă să asigure un învățământ diferențiat, care să răspundă nevoilor și intereselor elevilor din clasa respectivă, nevoi și interese mai degrabă divergente decât omogene; proiectarea potențează creativitatea și inițiativa, iar situația de învățare este gândită în funcție de resursele educaționale existente.

F. resurse materiale adecvate: diferențierea experiențelor de învățare este strâns legată (pe lângă proiectare) de prezența unui curriculum suficient de personalizat (ceea ce constituie treaba profesorului), dar și de prezența resurselor materiale adecvate, care să constituie împreună premisele unui învățământ activ, individualizat; în aceste circumstanțe elevul se va implica în activitățile desfășurate în cadrul lecției, ceea ce va reduce la minimum situațiile conflictuale din sala de clasă.

G. mediul: sala de clasă cuprinde mediul fizic și mediul emoțional; altfel spus, se poate vorbi de șase factori care constituie cadrul educațional: profesorul, elevul, strategiile și tehnicile instructionale, conținuturile, mediul social și mediul fizic.

În ceea ce privește mediul fizic, profesorul ar trebui să aibă în vedere iluminatul (de exemplu, stângacii ar trebui să stea mai aproape de ferestre pentru ca lumina să nu fie blocată în timpul scrisului), aranjamentul mobilierului (în funcție de activități, strategii și resursele materiale intenționate), curățenia (pe care o pot întreține în bună măsură chiar elevii, ca efect al programului de disciplină care funcționează în sala de clasă) și temperatura (care trebuie să se încadreze între parametrii standard indiferent de anotimp).

Probleme legate de elevi:

A. presiuni din partea colegilor: presiunea exercitată de colegi poate juca un rol pozitiv (prin interacțiunile pe care le presupune ajută la socializarea rapidă și adecvată a elevilor), dar poate juca la fel de bine și un rol negativ (generând revoltă împotriva regulilor clasei, a profesorului, a școlii în genere, revoltă care va strânge aderenți, datorită nevoii de afiliere a acestora).

B. absența succesului academic: elevii care obțin de regulă rezultate mediocre la învățatură trăiesc sentimentul insuccesului, al neputinței (care, la limită, poate deveni neputință învățată) de a se încadra în ritmul impus de colegi și sfârșesc prin a-și pierde interesul pentru învățare și pentru valorile școlii; conștientizarea unei situații de acest tip, la care se adaugă deplasarea interesului către domenii care îi permit să obțină și el succese (unele aflate la limita legalității) constituie un mediu favorabil pentru izbucnirea conflictelor în sala de clasă.

C. hrana și somnul: un mediu familial ostil și care neglijează nevoia de hrană și de somn (nevoia de odihnă în genere) a elevului, devine premisa unor posibile stări conflictuale, datorită unei munci intelectuale de slabă calitate și a unei dispoziții ușor iritabile.

D. plictiseala: mai întâi, nivelul stimulilor din mediul școlar diferă semnificativ de acela din mediul extrașcolar, unde clipurile, reclamele, filmele horror, muzica heavy etc. creează deprinderi pentru intensități, dinamici, culori de neatinș; ca atare, mediul școlar pare cenușiu, anost, în ultimă instanță plicticos; gradul de plictiseală este accentuat și de lipsa de legătură dintre o bună parte din conținuturile predate la clasă și interesele reale ale elevilor, la care se adaugă un învățământ pasiv și absența unui material auxiliar adecvat; plictiseala este una dintre cauzele majore ale problemelor minore de comportament.

Specificul construirii strategiilor de disciplinare la nivelul clasei de elevi

Literatura de specialitate (E. Avram, C. Cooper, I. Barbu, A. Băban, A. Botiș, A., Tărău) prezintă diverse modele de obținere a unui climat disciplinat în clasă. Cele mai cunoscute dintre acestea sunt prezentate sintetic în tabelul de mai jos:

Modele de disciplinare	Inițiatori	Esență	Caracteristici
Modelul Canter sau modelul disciplinei asertive	Marlene și Lee Canter	Disciplina asertivă ca responsabilizare a elevilor pentru propriile comportamente	<ul style="list-style-type: none"> - anunțarea cu precizie a regulilor clasei, încă de la începutul anului; - regulile și consecințele respectării/nerespectării lor sunt comunicate elevilor (sau sunt negociate cu ei) și părinților lor; - întăririle pozitive/recompensele sau negative/pedepsele sunt raportate la comportamentul elevilor și măsura în care au respectat regulile; - din partea profesorului: - să fie asertiv, mai degrabă decât ostil sau pasiv.
Modelul Fred Jones	Frederick H. Jones	Limbaaj corporal, sisteme de stimulare, oferirea de ajutor eficient	<ul style="list-style-type: none"> - limbaajul corporal (acte care stabilesc limite: contact vizual, expresia facială, postura, semnale și gesturi) determină elevii să înceteze comportamentul neadecvat, fără a întrerupe lecția; - Sistemele de stimulare motivează elevii să se comporte adecvat sarcinii de lucru. Un stimul motivațional este o “recompensă” oferită de profesor care să motiveze elevii încât să colaboreze la ore perioade lungi (săptămâni, luni): o activitate dorită de întreaga clasă, note, buline, etc.
Modelul disciplinei diferențiate (The Honor Level System)	Budd Churchward	Disciplina asertivă și empatică, dovedind respect pentru copil	<ul style="list-style-type: none"> - împarte elevii unei școli în patru “nivele de onoare”: nivelul elevilor care rareori au probleme disciplinare; elevi care au una sau două “probleme” în ultimele 14 zile calendaristice; elevi care au trei sau mai multe probleme de disciplină în ultimele 14 zile calendaristice; nivelul elevilor care creează aproape zilnic probleme de disciplină; - patru stadii ale consecințelor purtării inacceptabile a elevilor: reamintirea regulilor; avertismentul verbal sau scris; contabilizarea abaterilor; trimiterea la cancelarie, - “fereastra celor 14 zile”.

Modelul disciplinei sociale sau al consecințelor logice	Rudolf Dreikurs	Comportamentul inadecvat este motivat de dorința de a atrage atenția, a-și exercita puterea sau răzbunare	- disciplina e menținută prin crearea în clasă a unui mediu democratic, unde studenții sunt implicați în stabilirea regulilor și a consecințelor nerespectării lor.
Modelul Kounin	J.S. Kounin	Implicare, control și managementul grupului	- profesorul trebuie să dovedească: control simultan, atenție distributivă, abilități de fin psiholog (evitarea “efectului de undă”); - elevii trebuie să fie conștienți de progresul realizat.
Modelul Neo-Skinneran (Modelul modificării comportamentale)	B.F. Skinner; Edwards 1997; Jackson & Panyan, 2002; Wolfgang & Glickman 1986	Modelarea comportamentului dorit	- toate comportamentele umane sunt răspunsuri la stimuli de mediu, prin urmare pentru a obține comportamentele dorite din partea elevilor, profesorul trebuie să întărească și să recompenseze comportamentele adecvate și să le ignore sau pedepsească pe cele inadecvate. Acest deziderat poate fi atins prin urmarea a trei reguli simple: prezentarea clară a regulilor; ignorarea comportamentului inadecvat; recompensarea celui adecvat.
Modelul Ginott	Haim G. Ginott	Mesaje valorizante	- “reorientarea criticii” și emiterea de “mesaje valorizante” când elevii greșesc (“criticăm comportamentul, nu persoana”); - laudele sunt periculoase (“laudă comportamentul nu persoana”); - scopul acțiunilor disciplinare: dezvoltarea la elevi a stimei de sine și a încrederii în forțele proprii.
Modelul Glasser	Glasser	Comportamentul adecvat e urmarea alegerilor potrivite	- elevii sunt ființe raționale capabile să-și controleze propriul comportament; - “ajută elevii să facă alegeri bune, deoarece acestea produc comportamente adecvate”.

Bibliografie:

1. Stan, E., Managementul clasei. București: Editura Aramis Print, 2003.
2. Șoitu, L., Cherciu, R. (coord.). Strategii educaționale centrate pe subiectul învățării, UNICEF & MEC. București, 2006.
3. Ștefan, M., Teoria situațiilor educative. București: Editura Aramis, 2003.
4. Botiș, A., Tărău, A., Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2004.
5. Cara, A., Punte către înțelegere: Educație. Toleranță. Acceptare. Chișinău: IȘE, 2012.
6. Cerchez, N., Elemente de management școlar. București: EȘH, 1995.
7. Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria Ardealul, 2001.
8. Neamțu, C., Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003.
9. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară. București: EDP, 2000.

Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor. Strategii de management al clasei în scopul prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive
Managementul comportamentului în clasă

Managementul clasei este un proces desăvârșit în mediul educațional al școlii care se manifestă printr-un act de conducere într-o unitate cu toți factorii educaționali specifici mediului și cu toate funcțiile, principiile care îl determină. Acesta se subordonează unor activități care decurg din competențele cadrului (competența managerială) didactic, stipulate în actualele Standarde la indicatorul 2.2. *Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor* (2018) [14]

După E. Jinga, E. Istrate (1998), E. Joița (2000) E. Păun (1999) **managementul clasei:**

- exprimă o activitate de „orchestrare” sau de coordonare a întregului set de secvențe de învățare astfel încât un bun management al clasei semnifică un mediu pozitiv de învățare creat din punct de vedere fizic dar și al relațiilor și coeziunii sau sintonității colectivului de elevi;

- determină rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză;

- vizează principalele dimensiuni ale managementului clasei: ergonomică (de amenajare a sălii); psihologică (de optimizare a învățării); socială (de relaționare în grupul clasă); operațional-normativă (de reglare a activității prin norme, reguli și procedee); inovativă (schimbare, adaptare și ameliorare);

- este cheia reușitei de **experimentare și exersare a calităților sociale și a deciziilor în grup în clasa de elevi ca microgrup social cu funcții de socializare și adaptare;**

- **abilitatea profesorului/consilierului de a planifica și organiza activitatea clasei, de a învăța să asigure un climat favorabil instrucției și educației** [apud, 26].

Obiectivele managementului clasei, după E. Stan, L. Trif, C. Ulrich, L. Ciascai, S. Cristea, D. Honțuș, R. Iucu, A. Băban et.al.) vizează:

- **formarea** la elevi a unor abilități de autoreglare a comportamentului prin strategii și tehnici de gestionare a relației profesor - elev în condiții date pentru eficientizarea activității sale cu clasa de elevi;

- **urmărirea** prevenirii comportamentelor disruptive, deviante și rezolvarea problemelor comportamentale;

- **întreținerea** unei atmosfere de cooperare și de implicare a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin prin ansamblu de activități și comportamente ale profesorului.

Obiectivele date integrează **componentele esențiale ale managementul clasei:**

- managementul conținutului;

- **managementul problemelor disciplinare** prin manifestarea disciplinei sociale la nivel de învățare și respectare a regulilor de comportament necesare pentru buna conviețuire în mediul școlii/clasei și pentru buna desfășurare a procesului de învățământ. Actualmente acest obiectiv este valorificat la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”. [10, p. 179];

- managementul relațiilor interpersonale unde în centrul acestora se află **managementul activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice comportamentului disruptiv prin învățarea** de către elevi a **comportamentelor dezirabile, noi** și prefigurate detaliat în actualul Curriculum (2018) - „Profilul absolventului claselor primare” – competențe transdisciplinare structurate în conformitate cu atributele generice ale viitorilor cetățeni. [10, p. 12]

Astfel, după C. Ceobanu (2013) un **management eficient al clasei presupune prevenire** și respectiv **adoptarea tuturor măsurilor pentru a evita situațiile de criză educațională care se referă la probleme disciplinare**. În opinia autorului intervențiile disciplinare au drept scop modificări comportamentale pentru acei elevi care manifestă comportamente nedorite ori amenință echilibrul sistemului grupal prin strategii manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare ce constituie un întreg, o ierarhie de prevenire sau, după caz, de intervenție. [27, p. 12]

Managementul comportamentului elevilor în mediul școlii/sala de clasă a devenit o provocare cu care se confruntă cadrele didactice în ultimii ani, vizând creșterea atât a frecvenței, cât și a gravității acestor manifestări în mediul școlar dar mai accentuat în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19.

Literatura de specialitate și cercetările din domeniu subliniază diversitatea mare a **comportamentelor dezadaptive/disruptive/indezirabile** în clasă care pot fi diferite ca durată, gravitate, frecvență sau formă de manifestare incriminate de *motive* complexe și multicauzale:

- o erodare generală a statutului adultului și a autorității în societate;
- modificarea tehnicilor de creștere a copiilor;
- conflictele maritale care influențează negativ contextul familial;
- dezvoltarea preocupărilor față de prerogativele individului [1];
- închiderea școlilor și învățarea la distanță prin intermediul internetului, televiziunii, radioului și altor tehnologii care a reușit doar parțial să înlocuiască învățarea ce are loc în mediul școlii;
- organizarea și gestionarea timpului în învățarea la distanță, elemente greu de controlat pentru elevi, dar și pentru cadrele didactice;
- e accesul inegal la învățarea de la distanță și copiii și tinerii rămași singuri acasă;
- accesul la internet și, în special, accesul la conexiunea pe bandă largă mai limitat pentru copii din mediul rural;
- o mai multă atenție, în contextul pandemiei COVID-19 decât înainte, problemelor ce se referă la neșcolarizare, abandon școlar și absenteism;
- afectarea în mod disproporționat a elevilor ai căror părinți au un nivel incomplet de studii [2].

Deaceia, printr-un **management al comportamentului**, după E. Joița, E. Păun, I. Pănișoară, E. Avram, I. Băban, A. Boțîș, E. Crețu, V. Coste, cadrul didactic poate:

- *preveni dezvoltarea unor situații conflictuale în clasa* în care există elevi cu dificultăți emoțional-comportamentale;
- *directiona energiile elevilor în activități constructive*, spre comportamente adecvate, pozitive, constante pentru tot restul vieții (elevul are nevoie să fie ajutat, iubit, înțeles, apărut, călăuzit și să se simtă important pentru cei din jurul său);
- *asigura climatul educațional* în care se desfășoară activitatea de învățare în clasă prin activități și comportamente care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și de implicare a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare.

După R. Iucu (2005) **managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile procedurale**, metodele de *discipline* în **rezolvarea problemelor de comportament perturbator în clasă**: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților /supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive. [28, p. 62]

Iar după I. Darjan (2010) **comportamentele disruptive sunt evidente, observabile și măsurabile**. Ele *au o cauzalitate incertă*, deoarece există o mulțime de posibile surse, dar *rolul cadrului didactic* nu este de a sancționa abaterile comportamentale, ci *de a asigura rezolvarea lor și de a elimina* sau contracara *cauzele acestora*, astfel *transformând situațiile disruptive în situații de învățare socială prin activități de consiliere a elevului* care prezintă comportamente inadecvate. [29, p. 2]

Particularitățile comportamentului disruptiv în clasă

După Emerson (2001) **comportamentele** problematice, provocatoare aberante, *disruptive*, disfuncționale sau dezadaptive sunt comportamente atipice din punct de vedere cultural, care datorită intensității, frecvenței sau duratei cu care se manifesta pot pune în pericol sănătatea sau viața persoanei (sau a celor din jur) sau pot limita accesul persoanei la anumite facilități comunitare. [31, p. 1]

În cheia dată, **comportamentele disruptive** după D. Popovici se plasează în categoria tulburărilor de comportament la copil ce reprezintă manifestări care depășesc granițele normalității dintr-un anumit moment de dezvoltare și constituie un cumul de conduite manifestate în mediul familial, școlar, social și care împiedică o evoluție și o integrare armonioasă. În aceeași

interpretare, cu trimiteri la sursele de specialitate americane (Young, Henry, 2004), când se stabilește **gradul de severitate al tulburării de comportament** sunt luați în considerare o serie de **parametri**:

- devianța și gradul devianței față de standardele de comportament acceptate;
- intervalul de timp în care se manifestă tulburarea de comportament și intensitatea acesteia;
- momentul în care apare cel mai frecvent tulburarea de comportament.

Astfel, tulburările de conduită se descriu pe **trei grade de afectare**:

1. *ușoară* - copiii se caracterizează prin: scoruri medii sau peste medie la testele de inteligență, achiziții școlare slabe, relații interpersonale nesatisfăcătoare, imaturitate afectivă, agresivitate (lovesc, se bat, țipă, refuză să îndeplinească o sarcină, folosesc un limbaj inadecvat etc.) sau comportament anxios, introvertit (comportament infantil, izolare socială, teamă, ipohondrie, depresie etc.);

2. *moderată* - copiii se caracterizează prin: scoruri sub medie la testele de inteligență, achiziții școlare sub medie, comportament disruptiv exagerat, iar comportamentul manifestat nu este acceptat de cei din jur sau chiar de propria persoană. Mai sunt prezente diverse alte tulburări de comportament;

3. *severă* - copiii se caracterizează prin: scoruri la testele de inteligență la nivelul retardului mental, achiziții școlare scăzute, simț slab al realității, limbaj inadecvat, agresivitate crescută, incoerență, atașament bizar față de unele obiecte, halucinații, autovătămare, automutilare, comportament motor repetitiv etc. [ibidem, pp. 1-2]

Din perspectiva dată, pentru noi a fost esențial să desprindem, în direcția cercetată (nivelul primar de învățământ), următoarele: (Kohlberg, 1976) se identifică **faza comportamentului disruptiv** când:

* la copil predomină nevoia ca și conduitele sale să fie aprobate de alții și acceptă regulile impuse din afară;

* conștiința morală se constituie în raport cu imaginea de sine și conștiința de sine, iar dezvoltarea psihică și a personalității și în raport cu socializarea și interiorizarea normelor social-culturale;

* evoluează nefavorabilă accentuat bazele conduitelor morale și ale personalității puse în perioada preșcolarității. [ibidem, p. 3]

Astfel, D. Popovici menționează că din perspectiva prevenirii, ameliorării, combaterii tulburărilor de comportament, ca și a efectelor acestora asupra personalității copilului, este nevoie de o abordare holistică, în care relațiile între factorii de risc, cauze și efecte să fie bine înțelese, pentru a fundamenta o intervenție eficientă. [ibidem, p. 15]

În mediul formal al școlii, aceste tulburări emoțional-comportamentale au ca efect direct observabil și dificil de ignorat fragmentarea inoportună și nedorită a etapelor procesului instructiv-educativ. Din aceste considerente, psihologia psihiatrică folosește pentru aceste comportamente deranjante **conceptul de comportamente disruptive**. [33]

După N. Bîrnaz și N. Butnari, cu trimiteri la specialiștii în domeniu, **comportamentul disruptiv**:

- înseamnă o nerealizare a concordanței dintre cerințele mediului și răspunsul comportamental al individului;

- reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale, iar rezolvarea acestei probleme necesită mobilizarea cadrelor didactice, în special reevaluarea atitudinii acestora vis-à-vis de comportamentul problematic la elevi;

- poate fi determinat fie de un mediu insuficient structurat, fie de un context nestimulant sau suprasolicitant, sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului. [30, p. 43]

În acest context se evidențiază două abordări ale dezadaptării comportamentale a indivizilor astfel demonstrând impactul direct și nemijlocit al școlii vis-à-vis de comportamentul disruptiv la elevi:

* *abordarea juridică* – dezadaptare datorată neconcordanței dintre cerințele sociale și conduitele sau comportamentul indivizilor care se constată atunci când persoana nu aderă continuu și dinamic la viața socială a grupurilor formale și informale, aderare care se realizează prin asimilarea de roluri sociale, norme morale, valori cultural-științifice, modele comportamentale;

* *abordarea psihologică* – dezadaptare datorată gradului în care individul atinge standardele independenței personale – modul în care el își privește și acceptă existența, felul în care se percepe pe sine în raport cu ceilalți și cu valorile sociale.

Din considerentul dat autorii stabilesc că:

- școala, în nenumărate cazuri, prin intermediul pedagogilor, încurajează inconștient manifestarea conduitelor disruptive. Deaceia, comportamentul disruptiv în sine de cele mai multe ori nu reflectă problema copilului, ci, mai ales, problema școlii, problema celor care educă. [ibidem, p. 44];

- un **comportament negativ** declanșat în contexte școlare nu întotdeauna va putea fi numit și dezadaptativ, întrucât cel din urmă depinde de o serie de **dimensiuni** (durată, intensitate, frecvență, latență);

- comportamentele dezadaptative sunt mai ample ca fenomen, durează în timp și condiționează apariția unor consecințe fie pe termen scurt (bătăi, agresivitate, probleme la învățatură etc.), fie pe termen lung (insucces școlar, depresie, izolare, anxietate sporită etc.);

- pentru ca profesorul să intervină la stingerea acestor comportamente este indispensabil ca acesta să cunoască **dimensiunile comportamentului negativ**, iar în funcție de aceste dimensiuni pedagogul își va modela tehnicile de „lucru” în concordanță cu comportamentul elevului.

Prin prisma dată autorii evidențiază **criteriile comportamentelor dezadaptative** (V. Mih, P. Medvețchi, P. Cauc, L. Săndoi):

- 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 al 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;

- împiedică procesul de asimilare a informației;

- împiedică adaptarea socială;

- interferează cu procesul terapeutic și, implicit, cu procesul de învățare.

După V. Mih (2010) comportamentul disruptiv al elevului se declanșează și se manifestă cu un anumit scop, cu o anumită intenție și are o legătură directă între rezultatul dorit și conduita la care aderă pentru a obține acest rezultat. În sensul dat astfel de comportament este o formă primară de comunicare, de transmitere a unui mesaj către exterior (adult, semenii, profesori). [4, p.63] Din perspectiva dată **comportamentul disruptiv al elevilor are anumite funcții**: captarea atenției; obținerea acceptării; obținerea puterii sau a controlului; răzbunare; obținerea unei recompense palpabile; obținerea accesului la o activitate; stimularea senzorială; sustragere; protecție; exprimarea emoțiilor. După D. Trebach (2004) profesorul la clasă se confruntă și trebuie să trateze diverse probleme de indisciplină. Identificarea scopului acestor comportamente indezirabile se va dovedi deosebit de utilă în determinarea nevoilor elevului, care nu au fost atinse, și în alegerea celor mai adecvate strategii de intervenție. În sensul dat autorul eșalonează **patru obiective ale tulburărilor de comportament și a actelor de indisciplină pe care elevii le manifestă la clasă**: 1 -

câștigarea atenției; 2 - obținerea puterii; 3 - răzbunarea; 4 - evitarea eșecului (vezi detalii tabelul de mai jos) [apud 34, p. 45]

1 - câștigarea atenției;	2 - obținerea puterii;	3 - răzbunarea;	4 - evitarea eșecului
- comportament manifestat de către un elev sau un grup de elevi, pentru atragerea atenției profesorului sau a colegilor. Elevul vrea să fie centrul atenției, iar comportamentul său va întrerupe profesorul și colegii din procesul educațional, pentru a câștiga audiență.	- este comportamentul prin care elevul va încerca autoritatea profesorului de la clasă, prin acțiuni sau cuvinte, elevul va încerca să demonstreze că el este „șeful” în clasă. Elevii care manifestă acest comportament nu respectă instrucțiunile profesorului sau se conformează, făcând comentarii nepoliticoase, răspund profesorului într-o manieră nepoliticoasă și sfidătoare.	- este specifică pentru acei elevi care sunt tot timpul ursuzi, gata să explodeze la cea mai mică provocare, fiind descriși ca răi, vicioși și violenți. Comportamentul care are ca scop răzbunarea poate include: amenințări cu vătămarea fizică, vandalism, furt, insulte verbale etc. Unii elevi vor atât de mult să se răzbune încât se autoagresează, suicidul fiind ultima formă a răzbunării.	- este specifică pentru elevii care nu întrerup procesul predării-învățării, ei pot urma regulile clasei și ale școlii, rareori interacționează cu profesorii sau colegii, sunt izolați. Temându-se de eșec, nu participă la activitățile din clasă, nu îndeplinesc sarcinile de lucru date de profesor în clasă, sau tema pentru acasă, invocând uneori dureri de cap, de stomac sau o serie de alte motive plauzibile etc

Grupul de autori anterior abordat N. Bîrnaz și N. Butnari stabilesc că profesorul trebuie să cunoască dimensiunile (durată, intensitate, frecvență, latență) și funcțiile comportamentelor disruptive (captarea atenției; obținerea acceptării; obținerea puterii sau a controlului; răzbunare; obținerea unei recompense palpabile; obținerea accesului la o activitate; stimularea senzorială; sustragere; protecție; exprimarea emoțiilor) la nivel de clasă. Astfel, cunoscându-le, cadrul didactic:

- ar deține date importante despre diferențierea acestor conduite și a celor cu adevărat deviante;

- nu s-ar produce etichetarea comportamentală, care diminuează comportamentele disruptive și le amplifică;

- ar putea fi observabile comportamentele disruptive generate de situații și contexte concrete, care nu apar fără nici o dispoziție inițială, fără a fi anticipate de ceva. În contextual dat autorii elucidează o varietate de practice instituite la clasă care influențează formarea conduitelor disruptive: practici represive sau amenințătoare; practici care distrag, ignoră sau eludează; practici de presiune sau de dominare (detaliate mai jos) și care trebuie înlăturate de cadrul didactic:

- * *frecvența comportamentului* – cât de des se manifestă comportamentul într-un anumit interval de timp, de exemplu: 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; procesul de observare. Un astfel de stres poate influența datele înregistrate privind comportamentele disruptive și semnificațiile pe care le atribuie acestora;

- * *durata* – se realizează prin înregistrarea perioadei de timp în care se manifestă comportamentul inadecvat, de exemplu: cât timp dintr-o oră elevul visează cu ochii deschiși;

- * *latența* – se referă la perioada de timp care se scurge din momentul apariției unui stimul până când elevul manifestă un anumit comportament. În observarea latenței, accentul este pus pe perioada de timp premergătoare declanșării comportamentului disruptiv. Perioada de latență ne oferă informații prețioase, atât referitoare la momentele pozitive, cât și la cele dificile;

- * *intensitatea* – poate fi evidențiată prin înregistrarea gravității comportamentului elevilor

Comportamentele disruptive după Nelson (1993) se **categotisesc** după trei indicatori majori ai tulburărilor comportamentale [apud, 33]:

a) comportamentul incriminat deviază de la gama de comportamente expectate de către adult, conform vârstei și sexului copilului. Această categorie este întâlnită în clasă reprezentată de - **nonprobleme**: scurta perioadă de neatenție, mici discuții în timpul trecerii de la o activitate la alta, o scurtă pauză în timpul lucrului la o anumită temă sunt câteva exemple de comportamente comune care nu sunt probleme reale de comportament pentru nimeni deoarece durează o scurtă perioadă de timp și nu interferează cu procesul educațional. Conform sursei abordate, în astfel de situații cea mai bună abordare este ignorarea lor, în caz contrar pierzându-se inutil din timpul de lucru și viciindu-se climatul pozitiv al clasei.

b) comportamentul apare prea frecvent sau este prea intens. Această categorie este întâlnită în clasă reprezentată de - **problemele minore** și vizează comportamentele care se desfășoară împotriva cursului firesc al activităților din clasă sau al regulilor clasei, dar care, atunci când se manifestă nefrecvent, nu întrerup activitatea de învățare: elevi care vorbesc tare, își părăsesc locul fără a li se permite acest lucru, fac activități nerelaționate cu activitatea clasei, mănâncă, utilizează în mod excesiv vorbitul social etc., sunt iritanți minori atâta timp cât au o durată scurtă și sunt limitate la un elev sau doi. Angajarea elevilor în acest tip de comportamente minore pentru o perioadă mare de timp poate avea efecte adverse asupra învățării.

Conform sursei abordate, cadrele didactice pot ignora aceste tipuri de conduite, cu excepția a doua situații: când, ignorate, comportamentele persistă și se răspândesc sau atunci când lipsa de reacție a profesorului poate fi interpretată ca inconsistentă și poate mîna autoritatea sa și capacitatea sa de management al comportamentului clasei.

c) comportamentul apare de-a lungul unei mari perioade de timp. Această categorie este întâlnită în clasă reprezentată de:

- **problemele majore, dar limitate ca scop și efect** manifestate de comportamente care întrerup o activitate sau interferează cu învățarea, dar care sunt manifestate doar de către un singur elev sau de câțiva elevi care nu acționează împreună.

- **problemele care escaladează sau care se răspândesc** care includ toate acele comportamente minore sau majore care au devenit uzuale, frecvente și care constituie o amenințare la adresa ordinii și la adresa mediului învățării.

Sursa abordată generalizează că dacă scopul cadrului didactic este de a valorifica învățarea, atunci, în contextul clasei, orice comportament poate fi considerat inadecvat dacă:

- * interferează cu învățarea copilului care-l manifestă;
- * interferează cu învățarea altor membri ai clasei;
- * împiedică profesorul din munca lui de instruire, explicare, citire, organizare etc.

Prin prisma abordărilor științifice **CONCHIDEM despre rolul cadrului didactic în managementul comportamentului disruptive în clasă:**

- este obligat să înțeleagă și să resolve comportamentul disruptive al elevilor în școală fiind centrat asupra copilului ca ființa care are o problemă;

- este obligat de a crea un mediu de învățare eficient pentru toți elevii și de a menține un anumit grad de control și disciplină în cazul anumitor elevi;

- asimilarea tehnicilor de intervenție și de manipulare a comportamentului în managementul clasei și de management al comportamentului.

Strategii de management al clasei în scopul prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive

Literatura de specialitate (R. Iucu, C. Ceobanu, V. Mih, E. Catîru) menționează că nu există „formule magice, universale” pentru rezolvarea problemelor de comportament nedorit în clasă din considerentul că fiecare situație, fiecare problemă trebuie tratată în manieră independentă, fără influențe anterioare, ținându-se cont de specificul situației și de personalitatea celor implicați printr-o serie de strategii de intervenție.

Din perspectiva **prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive** specialiștii (I. Darjan, V. Mih, E. Joița, C. Ceobanu, A. Graham et. al.) pun accent pe **metode eficiente de modificare a comportamentului copilului din perspectiva disciplinării pozitive**: concentrarea pe comportamentele pozitive ale copilului; stabilirea și impunerea regulilor în comportamentul

copilului; stabilirea limitelor și monitorizarea comportamentelor. Astfel, prin vizorul dat, specialiștii din domeniu (N. Bîrnaz, N. Butnari, D. Popovici, C. Ionescu, V. Coste et. al.) estimează **impactul strategiilor de prevenție și ameliorare a comportamentelor disruptive în dezvoltarea personală a elevului:**

- dezvoltă abilitățile de viață, demonstrează cum să se comporte adecvat și îi ajută să facă față provocărilor vieții;

- oferă soluții cu efect pe termen lung și contribuie la dezvoltarea abilității de a se auto-disciplina;

- dezvoltă competențe de creștere a încrederii pentru a face față situațiilor provocatoare din viață;

- presupun o comunicare clară a așteptărilor cadrului didactic, a regulilor, a ceea ce se întâmplă dacă le respectă sau le încalcă și a limitelor;

- vizează construirea unei relații între cadrul didactic și elev, bazată pe respect reciproc și încredere.

- formează la elevi abilități de politețe, nonviolență, priceperi și deprinderi de atenție la ce simte celălalt, să se respecte pe sine și pe ceilalți.

Din perspectiva **prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive** se evidențiază:

După E. Catîru (2011) **două categorii de strategii:**

1. *Strategiile pozitive* - definite ca răspunsuri ale cadrului didactic, care presupun: recompense, contractele comportamentale, automanagementul, întăriri pozitive și încurajare etc.

2. *Strategiile restrictive* includ reprimarea, pierderea privilegiilor, time-out-ul, întăriri negative și pedepse, ignorarea planificată, oferirea posibilității de alegere etc. [35, p. 9]

După C. Ceobanu (2013) **două categorii de strategii:**

1. *De prevenție:* întărirea pozitivă; întărirea negativă (non-verbală, verbală); stingerea comportamentelor nedorite;

2. *De intervenție propriu-zisă:* interpelarea (imperativă); asumarea consecințelor; planul individual de intervenție. [27]

În o altă interpretare științifică (A. Graham, 2014) menționează că strategiile de management al clasei în scopul prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive pornesc de la formarea conduitei disciplinate prin *disciplinare*, ce se referă la procesul de învățare a unui comportament adecvat (deprinderile și obișnuințele de comportare disciplinată).

Astfel, disciplina în clasă este rezultatul învățării de către elevi a comportamentelor, iar rolul profesorului este acela de modelare a acestora prin:

- *intervenție* (profesorul are control maxim și elevul are control minim asupra comportamentelor adoptate de acesta din urmă);

- *interacțiune* (și profesorul și elevul au responsabilitatea pentru comportamentele adoptate în clasă);

- *non-intervenție* (profesorul are control minim și elevul are control maxim, schimbarea comportamentelor fiind consecința influenței modelului reprezentat de profesor). [34]

Iar **modalitatea principală** de realizare a acestei sarcini este **exercițiul** (H. Siebert, A. Tepelea, E. Stan, D. Petrovai, S. Petrică) care constă în încurajarea comportamentelor pozitive, cooperării, promovării comportamentelor acceptate social. Pentru cadrul didactic, un rol important în acest proces îl are controlul și supravegherea - urmărirea consecventă a îndeplinirii imperativelor formulate și intervenția promptă în cazul ezitării sau abaterii, îmbinate cu stimularea lor prin diferite mijloace. În sensul dat **metodele de disciplinare** derivă din perspectiva a trei **categorii de situații:**

1. CÂND ELEVUL ÎNVAȚĂ UN COMPORTAMENT NOU - este esențială observarea progreselor neesențiale/nesemnificative prin recompensare și consolidare, iar învățarea comportamentului nou preupune efort și muncă repetată. Pentru categoria dată sunt plauzibile: a) **modelarea** pentru vârsta de 2-18 ani și b) **învățarea** pentru vârsta de 2-10/11 ani și următoarele etape pentru a ajuta elevul să învețe mai ușor un comportament:

▪ **Definirea clară a comportamentului dorit a fi învățat de elev.** Exemplu: *spălatul pe mâini înainte de servirea mesei.*

▪ **Descompunerea în pași mici a comportamentului respectiv.** Exemplu: *ridicarea mânecilor, pornirea robinetului, udarea mâinilor, săpunirea mâinilor, frecarea mâinilor, clătirea mâinilor, ștergerea mâinilor, aranjarea mânecilor.*

▪ **Folosirea îndrumării pentru a ajuta elevul pe parcursul efectuării comportamentului în vederea facilitării însușirii acestuia,** iar în funcție de tipul de comportament prin care se face îndrumarea, aceasta poate fi:

a) *îndrumare fizică* – pentru învățarea unui comportament motor, cum ar fi scrisul în clasa I prin conducerea mâinii copilului arătându-i cum să scrie o literă. Exemplu (continuare pentru spălatul pe mâini): *Luarea mâinilor copilului în mâinile cadrului didactic și executarea mișcărilor necesare spălării mâinilor.*

b) *îndrumare verbală* – vizează o serie de mesaje verbale transmise înainte sau în timpul manifestării unui comportament, legate de modul de execuție a unui comportament sau de etapele parcurse în realizarea lui. Exemplu: *În timp ce cadrul didactic se spală pe mâini împreună cu copilul exprimă verbal etapele care urmează (acum ne săpunim, ...acum ne ștergem).*

c) *îndrumare prin modelare* – se oferă copilului un model de realizare a comportamentului respectiv, observând mișcările cadrului didactic sau a altor copii din clasă, personaje din filme sau din desene animate.

▪ **Recompensarea aproximărilor succesive ale comportamentului drept** în faza de învățare. Astfel, elevul va avea curaj să continue. Exemplu: *chiar dacă nu se șterge bine pe mâini, ci doar le pune pe prosop elevul va fi recompensat.*

▪ **Ignorarea aproximărilor succesive ale etapelor anterioare.** Pe măsură ce elevul progresează vor fi recompensate ultimele și cele mai bune aproximări ale comportamentului, iar aproximările depășite vor fi ignorate. Exemplu: *Dacă copilul știe deja să se șteargă pe mâini, el va fi recompensat numai atunci când execută bine etapa respectivă.*

▪ **Retragerea treptată a îndrumării de către cadrul didactic** are loc în momentul în care vede că elevul se descurcă singur. În sensul dat se va evita de a I se mai spună ce să facă. Exemplu: *Dacă vedeți că știe care sunt etapele spălării pe mâini nu-i mai spuneți nimic. Astfel îi comunicați copilului că aveți încredere în el și că se poate descurca singur.*

▪ **Recompensarea la intervale neregulate a comportamentului dobândit.** În sensul dat cadrul didactic, pentru a consolida un comportament dobândit, va începe a-l recompensa din când în când, la intervale neregulate și se va asigura că acest comportament este învățat, înainte de a trece la faza de consolidare. În cazul aplicării metodei date se va lua în calcul observarea micilor progrese, chiar și ne semnificative, care trebuie mai întâi recompensate, iar apoi consolidate din considerentul că învățarea presupune efort și muncă repetată. Exemplu: *Recompensarea efortului copilului de a se spăla pe mâini doar din când în când.*

2. CÂND CADRUL DIDACTIC INTENȚIONEAZĂ SĂ CONSOLIDEZE UN COMPORTAMENT după ce se asigură că acesta a fost învățat, se vor aplica *tehnicele care duc la persistența comportamentului în timp:*

a) *recompensa* pentru vârsta de 2-18 ani cu scopul de a crește frecvența sau durata unui comportament. În sensul dat recompensa *este o consecință* a comportamentului care crește probabilitatea acestuia de a se repeta, iar pentru aplicarea recompensei se recomandă următoarele sugestii:

- cadrul didactic va aborda lucruri simple, pe care le are la îndemână și sunt atractive pentru copil (ex. emoticoane, buline, steluțe);

- cadrul didactic va aborda recompense sociale: lauda, încurajarea, aprecierea, acceptarea de către ceilalți

- recompensele utilizate cu cât vor fi mai naturale cu atât e mai mare șansa consolidării și persistenței comportamentului țintă;

- pentru a nu se plictisi elevul de recompensă, în alegerea ei, cadrul didactic le va diversifica.

Recompensa este o funcție pe care o are un anumit lucru la un moment dat, deaceia, o situație este o recompense se consider a fi decât după ce se aplică și se vede efectul ei, dacă produce sau nu repetarea comportamentului. Pentru a stabili care lucruri reprezintă recompense pentru copii, cadrul didactic va utiliza întrebări directe: „Ce îți place mai mult?”, „Ce obiecte te atrag?”, „Ce ți-ai dori?” și va duce observări asupra elevului (ce face mai des, ce preferințe intelectuale are, ce activitate o alege mai frecvent în timpul liber al școlii)

În categoria recompenselor se poziționează **lauda și încurajarea** care trebuie să fie cât mai naturale pentru a consolida persistența comportamentului dorit, iar cadrul didactic trebuie să facă diferența graniței dintre laudă și încurajare. Astfel, în situații când lauda este o reacție naturală și potrivită momentului poate servi următorul exemplu: într-o competiție de fotbal în care elevul marchează un gol, este firesc din partea cadrului didactic o reacție spontană de bucurie însoțită de comentarii laudative: „Excelent! Ce lovitură bună!”. În sensul dat lauda devine o încurajare pentru că este o apreciere sinceră a eforturilor și realizărilor copilului. Este important de reținut însă că acceptarea și prețuirea copilului trebuie să fie continue și necondiționate de performanța din diverse activități ale lui. Măsura în care *lauda este sau nu una încurajatoare* depinde de anumite detalii cum sunt:

* intenția clară de a încuraja, nu de a controla copilul prin laudă;

* motivația pentru care copilul se străduiește să realizeze ceva foarte bine. Exemplu: *dacă elevul se străduiește să exceleze pentru a obține atenție, pentru a se răzbuna sau pentru a obține o poziție de putere, lauda poate provoca descurajarea lui;*

* momentul în care elevul primește lauda (spre exemplu, dacă vine atunci când nu se așteaptă sau când nu a acționat cu scopul de a o obține, ci din alte motive, lauda va avea valoare de încurajare). Pentru un *mod eficient de a lăuda* cadrul didactic va:

- fi specific prin a sublinia cât mai exact elementele comportamentului reușite. De exemplu: „Eu zic că lucrarea ta este foarte bine organizată!”;

- aminti progresele: „Scrisul tău este mult mai frumos acum” – dar fără intenția de a-l face pe copil să se angajeze în eforturi și mai mari, extenuante pentru a se putea menține „la nivelul așteptat”;

- combinați întotdeauna lauda cu încurajarea. În sensul dat lauda exagerată poate fi descurajatoare și nu ajută copilul prea mult în a-și crea o imagine bună despre sine. Ea trebuie astfel exprimată, încât să se adreseze eforturilor, progreselor și realizărilor copilului sub forma recunoașterii și aprecierii lor, în același timp cu exprimarea încrederii în capacitatea copilului de a face față schimbărilor vieții, oricare ar fi ele.

Sursele abordate (H. Siebert, A. Țepelea, E. Stan, D. Petrovai, S. Petrică) specifică că *încurajarea* trebuie susținută printr-un limbaj special, evitând folosirea judecăților când sunt evaluate eforturile copilului din considerentul că ele exprimă valorile și ideile cadrului didactic decât ajută într-un fel elevul să-și dobândească încrederea în el însuși. Astfel, este necesar efortul de a elimina din vocabular, în asemenea momente, orice judecată (de exemplu – „bine”, „grozav”, „excelent”). Este mult mai bine ca ele să fie înlocuite cu propoziții care exprimă un înțeles încurajator, cum ar fi (detalii în tabelul de mai jos): *formulări care demonstrează acceptarea; formulări ce exprimă încrederea; formulări care subliniază contribuțiile și aprecierile; formulări prin care este recunoscut efortul și progresul.*

Propoziții care exprimă un înțeles încurajator

(<https://www.cnpac.md/ro/tehnici-de-disciplinare-positiva-parte-2/>)

Formulări care demonstrează acceptarea	Formulări ce exprimă încrederea	Formulări care subliniază contribuțiile și aprecierile	Formulări prin care este recunoscut efortul și progresul
„Pare să-ți placă activitatea aceasta.” „E frumos că-ți face plăcere să înveți.”	„Cunoscându-te sunt sigur(ă) că ai să reușești.” „Ai să reușești!”	„Mulțumesc, a fost de mare ajutor ce ai făcut.” „A fost o idee bună din partea ta să...”	„Chiar că ai muncit mult pentru asta!” „Mi se pare că ai petrecut mult timp

Se vede că-ți place foarte mult să faci asta.” „Dacă nu ești mulțumit cu ceea ce a ieșit, ce crezi că ai putea face ca să te simți mai bine în acest sens?” „Cum te face asta să te simți?”	„Am încredere în tine că vei ști ce să faci.” „Nu-i ușor deloc, dar cred că ai să reușești.” „Ai s-o scoți la capăt.”	„Mulțumesc, chiar apreciez ce ai făcut, pentru că mi-ai ușurat mult munca.” „Am nevoie de ajutorul tău pentru...” Către toată clasa: „Chiar am petrecut un timp bun astăzi! Mulțumesc.” „Știu că te pricepi la... Ai vrea să faci tu acest lucru pentru noi?”	gândindu-te la acest lucru.” „Observ că progresezi.” „Uită-te cât ai progresat!” „E clar că ai devenit mai îndemânat în...” „Pari cam nemulțumit, dar uită-te cât de mult ai progresat...”
---	---	---	--

În vederea evitării efectului invers al cuvintelor de încurajare - descurajare cadrul didactic nu va permanentiza un comportament pe care îl consideră „bun” sau dacă exprimă o atitudine de genul: „Ți-am spus eu!”. Deasemenea, va evita comentariile moralizatoare sau care îl „califică” pe copil, spre exemplu: „Pare că ai muncit, nu glumă...”, „...de ce nu poți face asta tot timpul?”; „...era și timpul!”; „...vezi ce poți face dacă te străduiești?”, ș.a.m.d. (diferențe între laudă și încurajare detaliate în tabelul de mai jos)

Diferențe între laudă și încurajare

(<https://www.cnpac.md/ro/tehnici-de-disciplinare-positiva-partea-2/>)

Caracteristici fundamentale	
Lauda	Încurajarea
Focalizarea este pe controlul extern.	Focalizarea este pe capacitatea copilului de a învăța să fie responsabil.
Centrarea este mai mult pe evaluarea externă.	Centrarea este pe evaluarea internă.
Copilul este răsplătit numai pentru sarcini finalizate și bine făcute.	Recunoașterea eforturilor și a îmbunătățirilor comportamentului.
Focalizarea este pe autoevaluare și pe câștig personal.	Focalizare pe realizările și contribuțiile copilului.
Ce pot înțelege copiii	
„Sunt valoros numai când fac ce vor alții.”	„Am încredere că pot deveni independent și responsabil.”
„Ca să fiu perceput ca valoros trebuie să vă fac pe plac.”	„Cel mai important este cum mă simt eu față de mine și privitor la eforturile mele.”
„Ca să fiu valoros trebuie să îndeplinesc standardele celorlalți.”	„Nu trebuie să fiu perfect; sunt mai importante eforturile și progresele mele.”
„Nu trebuie să fiu perfect; sunt mai importante eforturile și progresele mele.”	„Contribuția mea contează. Sunt apreciat.”
Consecințe posibile	
Copiii învață să-și aprecieze propria valoare în funcție de abilitatea lor de a-i mulțumi pe alții. Copiii care nu se conformează cerințelor altora pot vedea orice formă de cooperare ca pe o favoare pe care o fac altora.	Copiii învață să aibă curajul de a fi imperfect și disponibilitatea de a se angaja în noi încercări, câștigă încredere în ei înșiși și devin responsabili pentru propriul comportament.
Copiii învață să își aprecieze valoarea proprie în funcție de cum reușesc să-i mulțumească pe ceilalți, deci învață să acționeze sau să evite acțiunea în funcție de aprobarea sau dezaprobarea celorlalți.	Copiii învață să-și evalueze propriile progrese și să ia decizii personale.
Copiii își stabilesc standarde nerealiste și își apreciază valoarea după cât de aproape sunt	Copiii învață să aprecieze eforturile lor și ale altora și își dezvoltă motivația de a persista în sarcină.

de perfecțiune. În plus sunt înspăimântați de eșec.	
Copiii învață să se angajeze cu îndârjire în competiții, să urmărească întâietatea cu orice preț. Se simt valoroși numai când sunt „în top”.	Copiii învață să-și folosească talentele și eforturile pentru binele tuturor, nu numai pentru binele personal; să se bucure de succesul altora ca și de succesul lor propriu.

Pentru aplicarea recompenselor sunt valide următoarele **recomandări** destinate cadrului didactic [37]:

- * definirea specifică a comportamentului căruia se dorește a-i crește frecvența, durata sau intensitatea;

- * intensificarea recompenselor oferite elevului pentru comportamentul solicitat;

- * utilizarea recompenselor disponibile, pornind de la lucruri simple și atractive elevului;

- * trecerea treptată de la recompense artificiale la recompense naturale în așa fel pentru a consolida și persista comportamentul țintă;

- * utilizarea unui repertoriu larg și alternativ de recompense pentru a nu produce saturație, plictiseală și efect scăzut;

- * facilitarea învățării comportamentului prin descrierea lui în momentul aplicării recompensei. Exemplu: „*Ai făcut curățenie pe bancă. Bravo, sunt mândră de tine!*”;

- * facilitarea învățării comportamentului prin repetarea verbală a regulii pe care se bazează recompensa. Exemplu: „*Dacă finisezi exercițiul în caiet, poți fi ajutorul meu în continuare.*”;

- * formarea la elev a abilității de a identifica și autoadministra recompensele;

- * compararea dimensiunilor comportamentului (intensitatea, frecvența, durata) înainte și după aplicarea recompensei, pentru a cunoaște efectul ei (dacă este sau nu o recompensă și dacă este eficientă);

- * trecerea de la recompense aplicate imediat, în faza de învățare, la recompense aplicate neregulat, în faza de consolidare a unui comportament.

b) **controlul mediului** este o tehnică de disciplinare pentru vârsta de 2-18 ani și se utilizează când elevul a învățat deja un comportament și se dorește să se favorizeze apariția lui. Tehnica derivă din considerentul că un comportament apare doar într-un anumit mediu sau în prezența anumitor persoane și astfel, mediul dezvoltă 2 caracteristici:

1. Mediul comunică un anumit mesaj. Exemplu: *aici este biblioteca, pentru că sunt multe cărți, izvoare de cunoaștere a lumii înconjurătoare și de învățare.*

2. Mediul favorizează un anumit comportament. Exemplu: *dacă lângă masa unde copilul își face temele se află o bibliotecă mare, este foarte probabil ca la un moment dat copilul să ia cărți din bibliotecă și să citească; dacă în camera unde copilul își face temele se află un televizor, este foarte probabil ca la un moment dat copilul să fie tentat să dea drumul la T.V. și să se uite sau să-și facă temele cu televizorul pornit.*

În sensul caracteristicilor abordate, spre aplicarea acestei metode, cadrul didactic va lua în calcul:

- va identifica comportamentul pe care dorește să-l stimuleze;

- va observa în ce mediu comportamentul apare, se manifestă;

- va reproduce cât mai bine situația din acel mediu;

- va recompensa apariția comportamentului.

3. CÂND ELEVUL NU ESTE MOTIVAT, „NU VREA” SĂ FACĂ UN ANUMIT COMPORTAMENT CU TOATE CĂ ȘTIE CE AȘTEAPTĂ CADRUL DIDACTIC DE LA EL. În astfel de situații se pot folosi metodele: ***distragerea atenției, metoda consecințelor logice și naturale, extincția, excluderea, contractul comportamental și stabilirea regulilor.***

1) **Distragerea atenției** pentru vârsta de: 2-3/4 ani care funcționează ca un instrument de management al comportamentului, în special la copii mici. Diversificarea interesului și a atenției unui copil mic ajută la evitarea situațiilor care ar putea duce la un comportament nedorit, anticipează comportamentul unui copil care poate fi problematic. Un exemplu, în cazul dat ar fi umorul, prin utilizarea mesajelor centrate pe propria persoană a cadrului didactic: „*Dacă mă*

întrerupeți atunci când explic ceva, s-ar putea să uit lucruri importante, voi nu veți înțelege corect, iar eu voi fi nemulțumit(ă).” În sensul abordat, expresiile de genul „Mă doare capul din cauza voastră!” sau „Mi-ați mâncat sufletul” sau „Dau cu voi de pământ”, sunt complet interzise, chiar dacă sunt spuse în glumă copiii nu înțeleg expresiile folosite și le pot denatura.

2) Metoda consecințelor logice și naturale. După N. Baraliuc, *consecințele naturale* derivează din comportamentele copiilor care au anumite consecințe, apar în mod natural, neplanificat și decurg fără intervenția cadrului didactic.

Consecințele logice sunt acțiuni alese de cadrul didactic și prezentate ca alternative. Pentru ca aceste consecințe să aibă efectul scontat, este recomandat să existe o relație logică între consecințe și comportamentul inadecvat, relație pe care copilul să o observe.

Autoarea susține că metoda consecințelor logice și naturale ajută cadrul didactic să dezvolte la elevi responsabilitatea, capacitatea de a lua decizii potrivite, de a fi cooperanți, iar pentru a ajunge la rezultatele dorite:

- se va stabili a cui este problema și pe cine afectează consecințele ei;
- se va explica elevului de ce trebuie să aibă un anumit comportament și care sunt consecințele acestui comportament;
- se va demonstra elevului cum să adopte acel comportament;
- se va încuraja elevul când manifestă acel comportament;
- se vor lăsa să intervină consecințele naturale în consolidarea comportamentului;
- se pot înlocui consecințele naturale, în cazul în care acestea nu intervin, cu consecințe logice;
- se va exprima verbal relația dintre comportament și consecința logică sau naturală;
- se vor accepta greșelile ca fiind normale și se va acorda elevului timp suficient pentru învățarea comportamentului.

3) Extincția (ignorarea) – pentru vârsta de: 2-18 ani când pedagogul dorește să elimine sau să reducă frecvența, durata sau intensitatea unui comportament al copilului (adică să facem să apară mai rar, mai puțin intens sau să dureze mai puțin timp), folosește extincția. Exemplu: „Degeaba strigi, că tot nu te mai iau în seamă.”. În faza inițială a aplicării extincției, frecvența, durata sau intensitatea comportamentului nedorit crește, înainte de a scădea. În cazul dat cadrul didactic (A. Botiș, A. Tărău, 2005):

- * va alege un singur comportament pe care dorește să-l modifice și va identifica recompensele care încurajează acel comportament;
- * elimina recompensele când apare acel comportament;
- * va aplica extincția în mod consecvent;
- * va alege un mediu favorabil realizării extincției;
- * va formula regula atunci când va aplica extincția;
- * va persista în aplicarea metodei doar dacă nu va observa o schimbare în bine;
- * va utiliza extincția în paralel cu tehnicile pentru stimularea comportamentului dorit;
- * va fi conștienți că, în practicarea extincției, lucrurile merg prost înainte de a merge bine (confruntarea cu agresivitatea medie, reacția emoțională negativă și intensificarea temporară a comportamentului înainte ca el să intre în extincție).[apud, 38, p. 347]

4) Excluderea (engl. „time-out”) – pentru vârsta de: 2-10/11 ani (J. Frost, 2005) specifică momentelor de agitație, nervozitate, furie la rezolvarea eficientă a unei probleme. În acest sens elevului îi este greu să gândească rațional, prin urmare reacționând negativ la orice îi va spune cadrul didactic. O *tehnică* specifică acestei metode este *time-out* (timp de câteva minute să se liniștească într-un spațiu din clasă unde se simte elevul în siguranță într-o manieră „controlată”):

- poate fi introdusă după vârsta de 2 ani – vârsta poate fi diferită, în funcție de dezvoltarea verbală a copilului;
- trebuie folosită doar pentru anumite comportamente care depășesc limitele acceptabile,
- are scopul de a-l îndepărta pe copil de consecințele negative, să stopeze cursul comportamentului și să îl învețe pe copil limitele comportamentelor acceptabile;

• când perioada de time-out este gata, cadrul didactic reformulează într-un mod pozitiv regula care a fost încălcată (ex.: „Vorbim frumos unii cu alții!” Nu: „Nu ne lovim!”) [apud, p. 348].

4) Stabilirea regulilor care se aplică la vârsta de: 2-18 ani. După V. Coste (1995) un plan disciplinar cuprinde 3 componente (vezi detalii de stabilire și valorificare a regulilor în clasă, în tabelul de mai jos „Controlul problemelor de disciplină în clasă”):

a. *Reguli* (stabilite pozitiv): „Fiți la locul vostru când clopoțelul anunță începerea orei”; „Fiți pregătiți cu materialele necesare orei”; „Ridicați mâna pentru a participa la discuții” etc.

b. *Recompense* (pot fi diferite în funcție de regulă): laudă din partea profesorului; puncte pentru PAT (Preferred Activity Time), activități alese de clasă, se referă la o oră în care clasa alege activitatea dorită (spre exemplu vizionarea unui film, vizită). Respectarea regulilor este recompensată cu puncte care, adunate, vor oferi clasei PAT. Nerespectarea regulilor, va determina pierderea punctelor; recompense materiale (pixuri, dosare, cărți); bilet adresat părinților în care profesorul descrie succesul copilului în respectarea regulilor disciplinare.

c. *Consecințe: avertisment verbal*: puncte pierdute pentru PAT; teme de casă suplimentare; detenție în pauză; *avertisment scris* (care va trebui semnat de părinți); *pentru cazuri grave sau repetate de indisciplina*: discuție cu părinții; discuție în consiliul profesoral. [39, p. 98]

Controlul problemelor de disciplină în clasă

(http://elearning.masterprof.ro/mc/metode_de_control_a_problemelelor_de_disciplina.html)

Reguli pentru elevi
<ul style="list-style-type: none"> - a ajunge la timp la școală; - a curăța locul unde au lucrat; - respect mutual pentru procesul de predare / învățare; - a ridica gunoiul și a-l depozita la coș; - activitățile din sala de clasă trebuie desfășurate acolo, în sala de clasă; - fără șepci pe cap în sala de clasă; - a nu se arunca cu bile de plastilină; - fără alergări; - fără bătaie cu mâncarea; - a fi cooperant; - fumatul este interzis în sala de clasă; - a asculta în liniște; - a urma imediat indicațiile profesorului; - a nu se vorbi când se face prezența; - utilizarea unui limbaj adecvat în sala de clasă; - a nu se intra cu gumă de mestecat în sala de clasă; - nu lua ceea ce nu-ți aparține; - nu-i deranja pe alții care lucrează; - respectă-i pe ceilalți; - a se sta de fiecare dată la locul repartizat; - a avea grijă de echipamentele și aparatura din laboratoare; - a aduce temele pentru acasă la timp; - a nu se striga în sala de clasă; - a se respecta regulile convenite cu profesorul.
Gesturile cadrului didactic
<ul style="list-style-type: none"> - contact din priviri; - proximitate; - gesturi calme; - pune mâna pe banca sau cartea elevului; - deschide cartea elevului și arată tema care urmează a fi rezolvată; - aprinde / stinge lumina; - presiunea colegilor (poate fi sprijinită, dar nu direcționată); - apropiere de elevul care, din diferite motive, nu este atent; - ignoră în mod intenționat problemele nesemnificative de comportament; - vorbește cu elevul respectiv după lecție; - încuviințează din cap sau subliniază din priviri;

<ul style="list-style-type: none"> - deplasarea (lasă impresia că se află peste tot și că nu-i scapă nimic); - arată către elev; - gesturi cu mâna.
<p style="text-align: center;">Consecințe pozitive: se referă la urmările pe care ar trebui să le aibă acele comportamente individuale (sau de grup) considerate dezirabile:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - dreptul de a alege filmul pentru lecție; - dreptul de a alege muzica din pauze; - dreptul de a avea invitați la anumite lecții - excursii gratuite; - timp suplimentar în sala computerelor; - scrisori de laudă trimise acasă; - lecturi la alegere; - scutire de teme pentru acasă; - premii acordate în cadrul unor ceremonii; - premieri între patru ochi; - dreptul de a modera discuțiile pe o temă pe care el a ales-o; - bilete gratuite la tombolă; - bilete gratuite la cinema sau la concerte; - dreptul de a organiza petrecerea clasei; - a scrie un eseu fără a i se fixa tema.
<p style="text-align: center;">Consecințe negative:</p>
<ul style="list-style-type: none"> - reținere la școală după ore (caz în care trebuie anunțați părinții și directorul); - trimitere la sala elevilor pedepsiți; - chemarea părinților la școală; - avertisment la prima abatere; - contract privind comportamentul viitor al elevului; - izolare (în sala de clasă sau în sala elevilor pedepsiți); - anularea anumitor activități (acelea dorite); - numele scris pe tablă și, eventual, pedeapsa; - a trimite o scrisoare părinților; - suspendarea unor privilegii; - interdicția de a părăsi banca; - activități suplimentare (atenție la riscul de a echivala școala cu pedeapsa); - scuze cerute colegilor (doar dacă acceptă să facă acest lucru); - a face curat în sala de clasă; - trimitere la director; - eliminare pe o durată determinată de timp; - întâlnire profesor – părinte – elev – director.

5) **Contractul comportamental** care se aplică la vârsta de: 10/11 – 18 ani când actanții actului educațional, elevii și adulții, așteaptă unii de la alții să facă o serie de comportamente ca și condiție pentru a face la rândul lor comportamentele dorite de celălalt. Astfel, un contract comportamental este o înțelegere între adult și copil, „certificată” de o terță persoană – care are o poziție neutră față de situație (H. Siebert (2001), A. Țepelea (coord., 2001) și motivează persoana pentru a face comportamentul pe care și l-a propus.

Această metodă este folosită mai ales cu preadolescenții și adolescenții, atunci când între ei și adulți apar dificultăți în a ajunge la un consens. Prin faptul că ei negociază împreună cu adulții comportamentele dorite, contractul comportamental le dă copiilor sentimentul că părerea lor este importantă. Se recomandă mici compromisuri – acceptați unele argumente ale copilului. În acest fel sunt mai multe șanse ca părerea cadrului didactic să fie ascultată în discuții mai importante.

Contractul comportamental [40]:

- include pașii pe care adultul și copilul trebuie să-i facă pentru a înlocui comportamentele considerate indezirabile cu unele adecvate. În sensul dat adultul trebuie să ia în considerare opiniile și dorințele copilului în legătură cu conținutul acestui contract, iar alcătuirea contractului împreună cu copilul îl va determina pe acesta să împlinească și să respecte cerințele stipulate în contract;

- este bilateral, aceasta însemnând că și adultul trebuie neapărat să respecte angajamentele menționate pentru el;

- adultul și copilul aleg de comun acord câteva comportamente pe care le consideră problema dar nu se aleg comportamentele cele mai deranjante. Tot împreună, cei doi vor alege recompensele pe care să le primească pentru îndeplinirea sarcinilor sau a comportamentelor stipulate în contract, precum și consecințele pentru neîndeplinirea lor.

Sursa abordată eșalonează respectarea anumitor reguli în stabilirea unui contract comportamental, detaliate mai jos:

Regulile contractului comportamental

(<https://edict.ro/tehnici-de-integrare-a-copiilor-cu-tulburari-de-comportament-folosite-la-orele-de-limba-si-literatura-romana/>)

- Contractul va fi scris.
- Contractul trebuie să fie specific, să conțină cerința (cine o oferă), ce reprezintă, când va fi primită, cât de bine va fi îndeplinită. De asemenea trebuie să se specific recompensa, cine o oferă, ce reprezintă, când va fi primită, cât de mult.
- Contractul va fi formulat în termeni pozitivi.
- Contractul trebuie să fie corect.
- Recompensa trebuie să fie imediată.
- Contractul să fie onest, nu se promite niciodată o recompensă care nu poate fi oferită.
- Contractul poate fi schimbat atunci când se simte nevoia aceasta sau atunci când acesta nu funcționează.

Stabilim: contractele de comportament pot oferi un mijloc de a îmbunătăți comportamentul elevilor; descriu tipul de comportament pe care dorește cadrul didactic să îl vadă în raport cu comportamentul disruptiv al elevului; stabilește criteriul succesului și dispun atât consecințele, cât și recompensele pentru comportament.

Bibliografie:

1. Practici disciplinare utilizate în clasa de elevi. Disponibil: <https://www.scribgroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Practici-disciplinare-utilizat61763.php>
2. Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent. August 2020. Grupul Operațional pentru Educație coordonat de ONU cu privire la situația COVID-19 (condus de UNICEF și cu participarea BM, UNFPA, PNUD, OHCHR, UN Women, ICNUR, UNODC, UNESCO, FAO și UN RCO), și descrie contextul moldovenesc, bazându-se, de asemenea, pe recomandările menționate în Sinteza de politici a ONU cu genericul: „Învățământul în perioada COVID-19 și în anii următori”. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID-19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf
3. Ghid de educație remedială în comunități cu grupuri vulnerabile (inclusiv romi). Cod proiect: PEH078 Beneficiar: Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava, 2014. Disponibil: <http://www.glep.usv.ro/pdf/A2%20Ghid%20educatie%20remediala.pdf>
4. Educația remedială - o șansă pentru elevii cu dificultăți de învățare. În ProForm - PROfesionalizarea cadrelor didactice prin FORMare continuă. Disponibil: <https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/educatia-remediala-o-sansa-pentru-elevii-cu-dificultati-de-invatare>
5. Алфимов Дмитрий Валентинович, Яковенко Нина Богдановна, Понятие «Педагогическая поддержка» в современной педагогике. Center of Scientific Cooperation "Interactive plus" Disponibil: https://interactive-plus.ru/ru/article/113945/discussion_platform
6. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general. Aprobata la ordinul ME al RMnr. 1090 din 29.12.16. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf
7. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, Ciclul I și II, Anexă la ordinul nr. 235 din 25.03.2016. Chișinău: ME al RM. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf
8. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019 Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
9. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV Chișinău, 2019. 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. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
10. 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
 11. 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
 12. Педагогическая поддержка. În Letopisi.Ru — «Время вернуться домой». Disponibil: https://letopisi.org/index.php/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%BA%D0%B0
 13. Педагогическая поддержка и сопровождение. În Studme.org. Disponibil: https://studme.org/46427/pedagogika/pedagogicheskaya_podderzhka_soprovozhdenie
 14. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău, 2018, Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
 15. Teleman, Angela, Remedierea în evaluarea școlară. În Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 18, Vol.2, 2016. Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului " Chișinău, Moldova, 23-24 martie 2016
Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/116-122_1.pdf
 16. Mih, V., Elevul cu un comportament dezadaptiv. În Portal Consultanța psihologică. Disponibil: <http://www.consultanta-psihologica.com/elevul-cu-un-comportament-dezadaptativ/>
 17. Darjan, Ioana, Management comportamental în clasa de elevi. ISBN: 978-973-125-300-8
Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/312531946_Management_comportamental_in_clasa_de_elevi
 18. Strategii si metode moderne folosite cu succes în activitățile de educație remedială. Disponibil: http://liceulvasilenetea.ro/Strategii%20si%20metode%20moderne_ed_remediala.pdf
 19. Martea, Galina, Pedagogia – știință în reglarea proceselor de formare a omului. În materialele conferinței științifice internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/634-637.pdf
 20. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория Олега Газмана. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. Disponibil: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4>
 21. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. Disponibil: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/187/p3?category=24&article=187&page=2>
 22. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. Disponibil: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/187/p3?category=24&article=187&page=3>
 23. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. Disponibil: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/187/p3?category=24&article=187&page=4>
 24. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. Disponibil: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/187/p3?category=24&article=187&page=5>
 25. Zastînceanu, Liubov, Teoriile educaționale moderne și managementul clasei de elevi. În Managementul educațional: Realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, ediția I-a 27 aprilie 2017, pp. 10-13. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Managementul%20educa%C5%A3ional_2017.pdf
 26. Joița, E., Managementul educațional. Profesorul – manager; roluri și metodologie. București: Editura Științele Educației, 2000. ISBN: 973-683-597-9
 27. Ceobanu, Ciprian, Managementul clasei de elevi. Suport de curs. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași. Facultatea de Istorie. Învățământ la distanță. 2013. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/136056583/Managementul-Clasei-de-Elevi>
 28. Romiță, Iucu, Managementul clasei de elevi. În Academia. 2005. Disponibil:

- https://www.academia.edu/9095395/ROMI%C5%A2%C4%82_IUCU
- 29 Darjan, Ioana, Management comportamental în clasa de elevi. Editura Universitatii de Vest ISBN: 978-973-125-300-8. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/312531946_Management_comportamental_in_clasa_de_elevi
 - 30 Bîrnaz, Nina, Butnari, Nadejda, Relevanța atitudinii cadrelor didactice vis-à-vis de comportamentul disruptiv la elevi. În Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2013, nr.5(65). Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Relevanta%20atitudinii%20cadrelor%20didactice%20visavis%20de%20comportamentul%20disruptiv%20la%20elevi.pdf
 - 31 Popovici, Doru-Vlad, Repere teoretice și practice în studiul tulburărilor de comportament la elevii normali și cu dizabilități intelectuale. În Pedagogie Seria “Științe ale educației” ISSN 1857-2103. Disponibil:
https://psychopedagogy.unibuc.ro/wp-content/uploads/2020/12/Popovici-Doru_REPERE-TEORETICE-SI-PRACTICE-IN-STUDIUL-TULBURARILOR-DE-COMPORTAMENT-LA-EL.pdf
 - 32 Mih, V. Psihologia educațională. București: ASCR, vol. II, 2010. 262 p.
 - 33 Tulburările emoțional-comportamentale și școala. Comportamentele disruptive. Psihologie – psihiatrie. În Scrigrup. Disponibil:
<https://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Tulburarile-emotionalcomportam55267.php>
 - 34 Popovici, Doru-Vlad, Ionescu, Corina, Managementul clasei de elevi cu tulburări de comportament Universitatea din București. În Review of Psychopedagogy/Revista de Psihopedagogie, 2 (2007), pp.41-52 ISSN 1584-4919. Disponibil la:
<https://psychopedagogy.unibuc.ro/wp-content/uploads/2021/01/Popovici-Managementul-clasei-de-elevi-cu-tulburari-de-comportament.pdf>
 - 35 Cățiru Ecaterina, Rezumatul tezei de doctorat. Strategii educaționale destinate ameliorării comportamentului elevilor. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca. 2011. Disponibil:
https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/stiinte-ale-educatiei/Andreason_Ecaterina_Ro.pdf
 - 36 Graham, Archer, Managementul problemelor de disciplină școlară curs 5 (a doua parte a temei), 2014. Disponibil:
<https://www.slideserve.com/graham/managementul-problemelor-de-disciplin-colar-curs-5-a-doua-parte-a-temei>
 - 37 Tehnici de disciplinare pozitivă (partea 2). Centrul Național de prevenire a abuzului față de copil (CNAPC). Disponibil: <https://www.cnpac.md/ro/tehnici-de-disciplinare-positiva-partea-2/>
 - 38 Baraliuc, Nadejda, Managementul problemelor disciplinare în grupa de copii. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/345-349_2.pdf
 - 39 Coste, V., Management în școli. Iași: Editura Spiru Haret, 1995.
 - 40 Uțoiu, Mădălina, Tehnici de integrare a copiilor cu tulburări de comportament folosite la orele de limba și literatura română. În Program de formare a cadrelor didactice derulat de ATCA și finanțat de Kaufland România. Disponibil: <https://edict.ro/tehnici-de-integrare-a-copiilor-cu-tulburari-de-comportament-folosite-la-orele-de-limba-si-literatura-romana/>
 - 41 Saranciu-Gordea, L., Cum să realizăm educația ecologică a elevilor?: training pentru diriginți: clasele 1-4. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. ISBN 978-9975-46-073-6 373.3:502/504(072)
 - 42 Sprijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare. Disponibil:
https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf
 - 43 Saranciu-Gordea, L., Suport de curs „Didactica dezvoltării personale”. Aprobă prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din 17.12. 2020. ISBN: 978-9975-46-495-6 37.015.D40. Disponibil:
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535>
 - 44 Saranciu-Gordea, L., Ghid metodologic „Dezvoltarea personală” disciplină școlară în clasele primare. Supliment la suporturile de curs: „Didactica dezvoltării personale”, „Consiliere educațională”, „Consiliere școlară”. Chișinău: C.E.-P. UPS "Ion Creangă", 2021. ISBN 978-9975-46-556-4. 373.3.015(072)
 - 45 Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria Ardealul, 2001. ISSN 2067-2640
 - 46 Dudău, Diana., Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil:
https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolucionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the_links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psiologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolucionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf
 - 47 Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Aprobă: la ședința Consiliul 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:

2. SPECIFICUL COMUNICĂRII CU PĂRINȚII ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE. MODALITĂȚI DE COMUNICARE ȘCOALĂ - FAMILIE SUB SEMNUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL

Literatura de specialitate (E. Vrasmas, E. Stănciulescu, L. Cuznețov, R. Oțetea, V. Goraș-Postica, R. Bezede et. al.) relevă un rol semnificativ al implicării părinților în colaborarea cu școala în ceea ce privește dezvoltarea și educația copiilor, dar și avantaje pentru părinți, profesori și comunitate. Asest parteneriat „școală – familie” vizează relații de colaborare între personalul școlii (manageri școlari) și familii, pentru a implementa programe și activități care să îi ajute pe elevi să reușească (Bryan, 2004; Smith et al., 2007, Bryan și McCoy, 2007) [apud, 1].

Din perspectiva dată, *relația școală – părinte/familie* se bazează pe o *comunicare deschisă, colaborativă* 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 nivel național parteneriatul de comunicare colaborativă școală – familie este prevăzută prin lege și este reliefat de mai multe acte de politici educaționale și cercetări în domeniul educației:

* CE RM (2014) articolele 7, 13, 33, 45, 49, 135, 138 [2];

*CODUL FAMILIEI (2001) articolul 60 [3];

*CODUL CONTRAVENȚIONAL AL REPUBLICII MOLDOVA (2008) articolele 63, 65 [4];

* STRATEGIA INTERSECTORIALĂ de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 [5];

* STANDARDE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE din învățământul general (2018) - Domeniul de competență 5 [6].

Prin prisma actualelor documente abordate și a referențialului teoretic cu referire la comunicarea școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional, raliat la dezideratele noi ale educației, conceptul de colaborare prefigurează la cel de comunicare prin cooperare și colaborare și, mai nou, prin **conceptul de parteneriat** [7, pp. 221 - 222].

Acest liant, de colaborare în parteneriatul școală - familie, plasează comunicarea, ca cel mai puternic instrument, pe care îl poate folosi școala în relațiile cu familia, valorificând astfel procesul de pedagogizare a părinților. Acest proces vizează acțiuni care sunt îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și de interacționare în familie prin abilități formate de:

- educație, creștere și dezvoltare a copilului;

- comunicare și analiză - examen cognitiv al sarcinilor secvențiale ale părinților în creșterea, dezvoltarea și educarea copilului;

- luare a deciziilor prin participare activă în structurile de conducere a școlii cu putere de decizie reală.

Particularități esențiale cu referire la **conceptul de parteneriat educațional**:

- este unul central și denotă abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a *problemelor educative*, reliefând *interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor* [8, p. 146];

- este *forma de colaborare, de comunicare și de cooperare* la nivelul *procesului educațional dintre cadrele didactice* (comunitatea socială) și *părinți*, presupunând o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali, se aplică la nivelul tuturor relațiilor enumerate;

- presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiune când este vorba de interesul copilului.

Particularitățile estimate, se conformează și se extend, după E.Vrasmaș (2008), la dezideratele noi ale educației, astfel prefigurând **conceptul de colaborare la cel de comunicare prin cooperare și colaborare și, mai nou, prin conceptul de parteneriat** [7, pp. 221-222].

În sensul conceptului de parteneriat educațional școală-familie, literatura de specialitate etalează mai multe **forme de comunicare**, care variază după gradul de consultare și de participare (A. Băran-Pescaru (2004), M. Agabrian și V. Milea (2005), R. Bezede (2009), M. Braghiș (2013), S. Țibu și D. Goia (2014):

- 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;
- buletinul informativ al școlii;
- Consiliul Reprezentativ al Părinților;
- chestionarea părinților;
- ședințele-lectorat cu părinții; comunicarea pe mail;
- instrumente de comunicare socială a rezultatelor evaluării (cu părinți, familie, reprezentanți legali ai copilului): note informative de tip scrisori, scurte mesaje scrise, e-mailuri, consilieri tete-a-tete, mentoring, coaching; adunări comune cu părinți și copii, manifestări culturale educative.

După M. Braghiș (2010) există o varietate mare a activităților care se pot desfășura în școli cu părinții, în parteneriat:

1. Activități de „spargere a gheții”, care se referă la primele întâlniri cu părinții, pregătite anume pentru a realiza o comunicare eficientă și de durată.
2. Informarea părinților despre activitățile școlare (obiective, conținuturi, metode, orare, desfășurare, mijloace etc.).
3. Consiliere psihopedagogică care constă în rezolvarea unor situații-problemă cu copiii lor.
4. Mese rotunde unde părinții și profesorii/învățătorii fac schimb de experiență educațională.
5. Asistări la lecții unde părinții pasiv sau/și activ participă la realizarea actului didactic.
6. Ziua părinților, când părinții discută cu administrația unității de învățământ, înaintând cerințele lor față de școală, dar și membrii administrației, profesorul/învățătorul își pot înainta serviciile lor sau le pot cere sprijinul.
7. Ședințele cu părinții în cadrul cărora se pun în discuție diverse teme educative.
8. Ateliere de lucru cu părinții în cadrul cărora părinții sunt familiarizați cu curriculumul școlar, finalitățile învățământului primar, conținuturile, strategiile aplicate.
9. Traininguri pentru părinți unde părinții sunt participanți activi.
10. Orientare spre servicii de sprijin periodice sau permanente, anumite școli și trepte de școlaritate, colaborare și implicare în procesul instructiv-educativ, dar și în viața comunității locale.
11. Conferințe științifice în cadrul cărora profesorii/învățătorii, dar și părinții, ies cu comunicări privitor la educația copiilor în școală și, respectiv, în familie [9, p. 163].

Autoarea susține că, aceste categorii de activități prezentate, fac posibilă realizarea unui parteneriat durabil între școală și familie. Iar după E. Vrazmas (2002) printre cele mai cunoscute și eficiente **metode de comunicare în parteneriat cu părinții** sunt: observarea și discutarea în grup; discutarea „față în față” a problemelor; informații prezentate în forme didactice și ludice; tehnicile autoscopiei; crearea de povești pentru copii; tehnica incidentelor critice atelierele de creație; trainingul [10].

Mediile digitale au câștigat în ultima vreme teren *în comunicarea dintre școală și părinți*, fiind utilizate din ce în ce mai frecvent, mai ales în cazurile când părinții sunt plecați la muncă peste hotare.

În contextul varietății modalităților de comunicare în parteneriat, mediile digitale au câștigat în ultima vreme teren în comunicarea dintre școală și părinți, fiind utilizate din ce în ce mai frecvent, mai ales în cazurile când părinții sunt plecați la muncă peste hotare și mai stringent la schimbările impuse și solicitate la pandemia de COVID-19:

- ședințe sau discuții cu părinții în mediul online (Zoom, Skype, etc);

- apeluri telefonice;
- grupurile de mesaje (Whatsapp);
- E-mail;
- site-ul web al școlii sau platforma unde se desfășoară cursurile online;
- platformele online de socializare (Facebook).

Prin prisma *Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* (2013), un rol deosebit în cadrul acestui parteneriat, revine componentei ce vizează participarea părinților și comunității la viața școlii cu deschiderea serviciilor școlii către comunitate, în baza a șase factori (J, Epstein, 2003) [apud, 11, p. 17]:

- Sprijinul pe care îl primesc părinții pentru a-și construi un mediu familial propice (instruirea prin diferite programe de educație parentală).
- Comunicarea cu școala (participarea la diferite ședințe, discuții, întâlniri cu părinții).
- Participarea în diferite programe de voluntariat (implicarea în diferite programe de suport pentru elevi, cadre didactice, părinți).
- Învățarea acasă (posibilitatea de a acorda suport copiilor la realizarea temelor pentru acasă).
- Luarea deciziilor (implicarea părinților prin organele colective ale școlii în deciziile școlare).
- Colaborarea cu comunitatea (informarea părinților despre activitățile organizate în comunitate, atragerea persoanelor de resursă din comunitate la activitățile școlii).

Astfel, o prioritate de implementare a parteneriatului școală-familie-comunitate vizează utilizarea TIC în managementul instituțiilor școlare care permite transparentizarea procesului educațional și disciplinarea cadrelor didactice prin:

- crearea de registre electronice;
- dezvoltarea și plasarea conținuturilor digitale și a temelor pentru acasă în format electronic pentru a putea fi vizualizate de către elevi și părinți și ar servi în comunitate drept exemplu de utilizare eficientă a resurselor TIC [12, p. 612].

În categoria **formelor și metodelor de comunicare cu părinții** în parteneriatul educational, după cum am abordat în subcapitolul anterior, s-au găsit locul și cele **digitale**:

- *buletinele informative săptămânale sau lunare* – reprezintă o posibilitate excelentă de a aduce la cunoștință informații nu numai despre ceea ce se întâmplă în sala de clasă, dar și despre dezvoltarea copilului, despre activitățile care promovează creșterea lui, despre temele învățate în clasă etc.;

- *email-urile săptămânale* către familii care pot fi lungi sau scurte și pot include informații despre activitățile pe care copiii le-au realizat la clasă [13, p. 105].

O altă sursă de specialitate menționează că, în cadrul parteneriatelor se utilizează 3 **modalități de comunicare**:

- *orală* (prezentarea ideii de parteneriat (obiective, rezultate așteptate, resurse necesare):
 - stabilirea unor repere organizatorice, discutarea progresului în derularea parteneriatului,
 - prezentarea rezultatelor parțiale beneficiarilor, comunității, medierea conflictelor, negocierea clauzelor, atribuțiilor și a responsabilităților etc.);
- *scrisă* (adrese, scrisori de informare, invitații de participare la evenimente, acord de parteneriat, rapoarte evaluative periodice etc.);
- *mediată de calculator* (mesaje, proiecte, scheme etc.) [14, p. 73].

Autorii acestei surse (V. Andrieș, A., Cara, Nelea Globu, Sergiu Baci, Galina Bulat, Maria Strehie, Lilian Orîndaș, 2019) menționează că, indiferent de modalitatea abordată, **comunicarea** în cadrul parteneriatului, **presupune mai mulți pași**:

1. *pregătirea mintală* - vizează:

▪ imaginarea persoanei cu care voi comunica (ce cunoștințe, ce credințe, ce atitudini, ce valori are el) și care nu are pregătirea necesară din perspectiva școlii și nu dețin cunoștințele și codurile instituției școlare;

▪ setul de întrebări pentru o comunicare eficientă cu partenerii:

- Ce vreau să spun? (scopul clar);

- Ce dorește să afle interlocutorul?;

- Cine este în fața mea? (ce personalitate, ce aspirații, convingeri, ce știe despre mesajul meu);

- Unde va avea loc comunicarea? (contextul);

- Cum comunic? (verbal sau scris limbaj științific, cu metafore, glume) [ibidem, p. 74];

2. *comunicarea propriu-zisă care vizează:*

▪ mai multe condiții pentru a ne înțelege și a fi mai convingători și credibili în fața partenerului:

• congruența verbal-nonverbal (gesturile, mimica, postura, tonul vocii să spună aceleași lucruri pe care le rostim).

• ajustarea la partener prin adoptarea unei posturi asemănătoare cu a partenerului, a unei mimici asemănătoare (fața mea nu va exprima veselie nestăpânită dacă fața lui e tristă).

• motivația partenerilor față de conținutul mesajului (noi fiind interesați de o relație de parteneriat, iar el – centrat pe problemele financiare ale firmei sale poate eșua rezultatul).

• tranzacțiile (schimburile) simetrice între parteneri, presupun că ambii sunt egali, nu se diferențiază.

• axarea pe obiectul de referință și soluție nu pe interlocutor (deși ni-l dorim aliat).

▪ cerințe față de mesaj ca norme fundamentale ce trebuie să guverneze actul comunicării după Paul Grice [apud, 14, p. 74]:

- maxima cantității: impune vorbitorului să ofere o cantitate suficientă, dar nu excesivă de informații.

- maxima calității: prevede obligația de a oferi informații adevărate și relevante.

- maxima relației: impune adecvarea la subiect, evitarea divagațiilor și a amănunțelor ne semnificative.

- maxima modalității: impune o exprimare clară, fără ambiguități generatoare de confuzii.

3. *tipuri de comunicare pentru dezvoltarea parteneriatului:*

▪ persuasivă deschisă a emițătorului+receptorului;

▪ asertivă ce înseamnă să comunici autentic și eficient, construind în timp real o relație pe termen lung, vizând un comportament asertiv.

4. *tehnici de atragere a partenerilor:*

- tehnica „Reciprocității” (eu ție și tu mie);

- tehnica „Validării sociale”;

- tehnica „Asocierii”;

- tehnica „Parafrazarea”;

- tehnica „Etichetării”;

- tehnica „Amorsarea”;

- tehnica „Piciorul în prag” (ca ușa să rămână întredeschisă);

- tehnica „Ușa în față”;

- tehnica „Da... dar” [ibidem].

În conetx educațional la nivelul comunicării digitale **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.

O formă de **corespondență digitală sunt:**

● **scrisorile** (exemplu model de mai jos în tabel) **către părinți:**

- care pot informa despre rezultatele elevilor, pot oferi aprecieri asupra unor succese și recomandări de eficientizare în familie.;

- se așteaptă, prin scrisori, ameliorarea sau soluționarea unor situații dificile în parteneriat cu părinții;

- asigură încurajarea părinților [15, pp. 17-18] Astfel, *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.

- sunt transmise periodic, când apare necesitatea, se recomandă să nu fie mai rar decât o dată în lună;

- se întocmesc pe baza informației acumulate în procesul de învățare.

<p>Stimată familie _____ ,</p> <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. 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> <p>Cu încredere și mulțumiri, învățător _____ .</p>	Adresare potrivită
	Aprecieri ale succeselor
	Recomandare cu caracter partenerial
	Încurajare
<p>Stimați părinți!</p> <p>Țin să menționez efortul Dumneavoastră în realizarea recomandărilor din scrisoarea precedentă. Acum copilul participă cu plăcere la activități de calcul oral, se oferă să acorde ajutor colegilor. În acest context, vă rog să mențineți interesul copilului pentru matematică. I-ar prinde bine niște jocuri în familie, niște ieșiri în piață, la magazin, cu situații de calcul al restului, costului cumpărăturilor. Alcătuirea și rezolvarea problemelor simple l-ar face și mai sigur în puterile lui și i-ar facilita înțelegerea necesității calculului în cotidian. Sunt sigură că împreună vom reuși!</p> <p>Învățătoare Data.....</p>	Adresare potrivită
	Aprecieri ale succeselor
	Recomandare cu caracter partenerial
	Încurajare

● **scrisorile de înștiințare** pot fi trimise (în format electronic sau prin copii) ori de câte ori este nevoie, folosind formulare tip iar, în așa fel cadru didactic se va asigura 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;

- trebuie să fie scurte și lizibile, trimise în mod frecvent.

● **scurte mesaje scrise** (electronic sau prin elev) către părinți facilitând în așa fel comunicarea cu școala. În sensul dat mesajele:

- trebuie să fie scurte și clare și să descrie o realizare a copilului, o nouă deprindere sau un nou comportament;

- pot conține 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* [ibidem, p. 18].

Bibliografie:

1. Țibu, S., Goia, D., Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și management educațional. IȘE. București: Editura Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0141-0

2. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014. Publicat : 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr : 634. Data intrării în vigoare : 23.11.2014. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
3. Codul Familiei. Nr. 1316 din 26.10.2000. Publicat : 26.04.2001 în Monitorul Oficial. Nr. 47-48 art Nr : 210. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/286119/>
4. Codul Contravențional al Republicii Moldova. Nr. 218 din 24.10.2008. Publicat: 16.01.2009 în Monitorul Oficial Nr. 3-6 art Nr : 15. Data intrării în vigoare: 31.05.2009. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/330333/>
5. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022. Hotărîre Nr. 1106 din 03.10.2016. Disponibil la: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>
6. *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. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. Vrasmas, E., *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți*. București: S.C. Editura Aramis Print S.R.L., 2008. ISBN: 978-973-679-531-2
8. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. ISBN 978-9975-70-717-6
9. Braghiș, M., *Practici de optimizare a parteneriatului educațional la treapta învățământului primar. Seria „Științe ale educației”*. Pedagogie ISSN 1857-2103. Disponibil la: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/27.-p.157-164.pdf>
10. Vrasmas, E. A., *Consilierea și educația părinților*. București: Editura Aramis, 2002. ISBN: 9789738294746
11. Cara, A., *Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: IȘE, 2019. Disponibil la: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>
12. Cara, A., *Analiza swot privind implementarea parteneriatului: coală – familie – comunitate*. În materialele Conferinței științifice internaționale „Școala modernă: oportunități și provocări”. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/609-613.pdf
13. Mușenco, A., *Depășirea barierelor în calea parteneriatului școală-familie*. Didactica Pro..., nr.4-5 (110-111) anul 2018. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/103-105_7.pdf
14. Andrieș, V., Cara, A. (coord.), *Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate în procesul educațional. Ghid metodic*. Chișinău: ME CC al RM. Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației, 2019. Disponibil la: https://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf
15. *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: ME CC al RM, 2019. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

SEMINAR:

(1) Timpul liber al elevilor în școală. Suplinirea timpului liber al elevilor în plan curricular și extracurricular

Modelarea, formarea și educația omului cere timp și dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formație caracterul și inteligența se completează pentru propria evoluție a individului. În școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psiho-intelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială.

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare, iar parteneriatul educațional, ca set de intervenție complementară, apare ca o necesitate. Степанова, Е., Н., Александрова, М. А. (2004) precizează că oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor

formative exercitate asupra copilului. Rămîne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decît cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

După o binecunoscută clasificare UNESCO (Păun, E.,(1999)), educația extracurriculară și extrașcolară, adică educația de dincolo de procesul de învățămînt, apare sub două aspecte principale: educația informală – reprezintă influența incidentală a mediului social transmisă prin situațiile vieții de zi cu zi și educația non-formală, care se realizează fie în sistemul de învățămînt, fie în cadrul unor organizații cu caracter educativ.

Activitățile extracurriculare reprezintă activitățile în timpul liber al elevului. În bugetul general de timp școlar, timpul liber este perioada ce-i rămîne elevului după îndeplinirea activităților curriculare obligatorii prevăzute de orar.

În acest context activitățile extracurriculare, desfășurate în timpul liber al elevului urmează după A. Berușcă, L. Damșa, R. Niculescu, L. Granaci să corespundă intereselor, aptitudinilor și înclinațiilor elevilor; să fie îndrumate în mod competent de cadre didactice ai claselor de elevi. Ele oferă prilejul de îmbogățire a experienței sociale, de participare la realizarea propriei instruirii și educații.

Activitățile extracurriculare nu repetă manualele și programele școlare, dar solicită participarea elevilor în funcție de aptitudini, interese, dorințe, sex, situație concretă etc., ceea ce favorizează individualizare proceselor educaționale [1].

Bugetul general de timp și timpul liber

După I. Bontaș (2001) timpul liber ar trebui să devină o dimensiune reală, valoroasă și eficientă a împlinirii relevante a vieții omului și nu în sensul de a fi irosit, de a fi folosit la îndeplinire fără nici un țel și nici în sensul de a fi folosit numai pentru destindere, distracții, divertisment etc.

De problema definirii conținutului timpului liber s-au ocupat mai mulți sociologi și pedagogi, rezumînd rolul acestuia în viața individului la trei **funcții majore**: a) regenerarea-refacerea forțelor fizice și spirituale în timpul îndeplinirii obligațiilor profesionale, familiale și sociale; b) compensarea–exercitarea insuficienței a capacităților în timpul activităților profesionale; c) dezvoltarea – o funcție ideativă, care are rolul de a da individului o anumită orientare în domeniul ideilor.

Mutațiile calitative, structurale produse în domeniul învățămîntului, în procesul educației, în sfera timpului liber, trecerea la săptămîna de cinci zile, pune în seama școlii și a familiei probleme noi referitoare la organizarea activității elevului cînd el se află în afara programului școlar.

Presupunînd cunoașterea și însușirea modalităților diverse de organizare și petrecere a timpului liber, cunoașterea unor modele și tehnici de planificare a vieții personale în vederea dezvoltării sentimentului de satisfacție a trăirii timpului liber, formarea unui stil de viață civilizat, valorificarea tradițiilor și obiceiurilor, identificarea modalităților de relaxare, cultivarea atitudinii optimiste față de viață, școală și familie deopotrivă, își aduc contribuția la folosirea timpului liber.

Bugetul de timp zilnic al elevului, se distribuie între următoarele categorii de activități: somn, îngrijire personală, masa, deplasările, cursuri, activități extrașcolare individuale și colective (activități sportive, artistice, concursuri, activități gospodărești), vizionări de spectacole (film, teatru, programe tv.), activități recreative și de divertisment.

În literatura de specialitate sunt prezentate diverse modele orientative ale structurării bugetului de timp pentru 24 de ore [1, 2]. Am selectat modelul cu o medie statistică săptămînală (5 zile lucrătoare), care este structurat: 4-6 ore pentru activități didactice curriculare obligatorii conform orarului (în funcție de ciclul școlar); 4-5 ore pentru studiul individual (cu manualul, cu cartea, în bibliotecă, pregătirea temelor pentru acasă etc.); 3-6 ore de odihnă activă (scurte plimbări, activități cultural-artistice, sportive, de divertisment etc.); 2-3 ore pentru rezolvarea problemelor gospodărești (masa, ordine în curtea școlii, în casă, deplasări etc.) și 7-8 ore pentru somn .

Modelul bugetului de timp este necesar pentru buna organizare și proiectare a activității și vieții populației școlare.

Nu se pune problema instituirii unui nou program de organizare a timpului liber, pe lângă cel al timpului de muncă, învățatură, ci de organizarea unor acțiuni și activități la care elevul să participe cu plăcere și interese, după preferințe și preocupări, opțional, în funcție de interesele și aptitudinile pe care le are pentru anumite domenii ale vieții sociale, artistice și culturale [1].

În învățământul primar, elevul trebuie îndrumat să se obișnuiască cu regimul zilnic, antrenându-se în diferite forme de odihnă activă, recreativă în aer liber. În ciclul gimnazial se va porni de la cunoașterea regimului zilnic al elevului, cu accent pe conștientizarea noțiunii de timp de timp liber, de joc, de excursie, drumeție, emisiuni radio-tv, pentru ca apoi să se facă referire la necesitatea folosirii timpului liber în mijlocul naturii în special în vacanță [3].

Elevii au nevoie de ajutor pentru a înțelege că timpul liber nu este irosirea vieții cu plăceri minore, cu este un bun prilej de pregătire pentru viață [ibidem].

Școala, familia, cluburile elevilor, palatul copiilor, celelalte instituții culturale, trebuie să-i ajute pe elevi să cunoască multiplele activități ce se pot organiza în timpul liber, activitățile în cercuri și cele individuale și să selecteze fapte și activități, să stabilească priorități și opțiuni. Numai astfel se pot crea elevilor posibilități de a-și fructifica predispozițiile în funcție de înclinații, aptitudini și interese pentru anumite sectoare de activitate [4]. Așadar, programarea timpului liber trebuie să poarte un caracter dinamic, flexibil și creativ, care ar oferi posibilitate remodelării, în funcție de tipul școlii, a obiectivelor ei fundamentale, potrivit ciclurilor școlare, condițiilor concrete ale etapelor de activitate curriculară și extracurriculară a elevilor, zilelor de odihnă și vacanțelor școlare.

Activitățile din afara clasei și a școlii în timpul liber, trebuie să fie altceva decât activitatea didactică, atât în privința conținutului, cât și a formei de organizare și metodelor utilizate [5].

Manifestările cultural-artistice și sportive trebuie și chiar și-au reluat cursul normal în școli: la fel și vizionarea filmelor și spectacolelor de teatru, întrecerile sportive, excursiile și vizitele; serile culturale, cenaclurile literare contribuie la educarea gustului pentru frumos și pentru comportare civilizată [3]. Fie că e vorba de cercuri cu caracter artistic, sportiv, științific sau de activități, jocuri, artă manuală, de activități, organizare în vacanță de excursii sau întâlniri, rolul principal în urmărirea elevilor revine profesorului/învățătorului [6,7].

Un loc aparte în stabilirea și dirijarea bugetului de timp liber, în îndrumarea acestuia, îl ocupă familia care exercită o puternică și benefică înrîurire asupra întrebuirii timpului liber de către elevi, contribuind, în primul rând, la folosirea judicioasă a acestuia. Familia, sub îndrumarea dirigintelui trebuie să acționeze ca un factor dinamizator al activităților desfășurate de copil în timpul liber. Familia este datoare să cunoască interesele și preocupările propriilor copii și, în funcție de acestea, să-l conducă la alegerea activităților din timpul liber. Într-un mediu familial sănătos copilul are posibilitatea de a-și forma deprinderi de folosire judicioasă a timpului liber, atât în privința folosirii acestuia în scopul pregătirii școlare, cât și al destinderii, recreării, odihnei de care copiii au nevoie. Utile sunt acțiunile unor familii de amenajare a unor spații destinate jocului, a unor mese de tenis sau porți de fotbal, a unor coșuri pentru baschet, care să vină în întâmpinarea de petrecere a timpului liber al copiilor. Se desprinde o evidentă legătură între succesele școlare ale elevilor și modul de a-și petrece timpul liber [8,9].

Timpul liber care reprezintă o parte din sistemul educativ, trebuie pentru o deplină funcționalitate, să asigure rezolvarea unor imperative din structura personalității: informarea și formarea, recrearea și divertismentul, satisfacerea și împlinirea unor opțiuni.

Așadar, timpul liber în bugetul general de timp școlar este perioada cea rămîne elevului după îndeplinirea activităților curriculare obligatorii prevăzute de orar, iar acestui deziderat îi vor servi familia, școala și societatea. Rolul de esență în înțelegerea folosirii utile a timpului liber de către elev îl are dirigintele/învățătorul, care trebuie să știe a îmbina munca și distracția, acțiunile în masă cu cele de grup și individuale, înlocuind elevului experiența necesară formării și dezvoltării fizice și spirituale, pentru a avea un succes școlar și pentru a-și atinge aspirațiile profesionale.

Funcțiile timpului liber

Generalizând conținutul expus anterior constatăm că timpul liber trebuie să le ofere elevilor posibilitatea de a opta pentru activități la alegerea lor. Pedagogul I. Jinga consideră că autodeterminarea activității, a preocupărilor din timpul liber implică o opțiune pentru o anumită activitate, o decizie care reprezintă debutul unei activități pe care individul o va desfășura. Din aceste considerente nu întimplător timpul liber, desemnat uneori și prin termenul „loisir” se caracterizează prin: alegerea liberă și eliberarea de obligațiile instituționale; caracterul hedonist (generează satisfacție); caracterul personal (încurajează virtuțile dezinteresate).

De pe poziția dată sociologul francez *Joffre Dumazedier* distinge trei **funcții fundamentale ale timpului liber**:

-**de odihnă** (destindere);

-**de distracție** (divertisment);

-**de dezvoltare a personalității**, iar sociologul englez *Stanley Parker* introduce în discutarea conceptului de timp liber noțiunile de: schimbare, flexibilitate, spontaneitate, autodeterminare și evidențiază următoarele funcții:

-**de relaxare** (destindere) constă în posibilitatea de refacere a organismului după activitatea de bază;

-**de distracție**-se realizează prin delectare și amuzament creînd un tonus optimist;

-**de dezvoltare** (educativă) se concentrează în: îmbogățirea vieții spirituale și dezvoltarea personalității, formarea capacităților de autoorganizare a unui stil de viață elevat, stimularea capacităților creatoare și a stilului participativ.

Accepțiunile științifice pedagogice eșalonează următoarele funcții ale timpului liber:

-**de informare**-să contribuie la îmbogățirea orizontului de cunoștințe și informații din domeniile științei, tehnicii, culturii, artei, literaturii, managementului tec.;

-**de formare-dezvoltare**-să stimuleze dezvoltarea intelectuală, gândirea critică, gândirea creatoare, inteligența, spiritul novator; să cultive talente, valori morale, spiritul de cooperare și sel întreprinzător etc.;

-**de destindere-recreere**;

-**de divertisment-distracție**.

Autorul I. Jinga consideră că educației elevilor pentru timpul liber trebuie să i se acorde o atenție deosebită, în acest scop urmărindu-se atingerea acestor obiective:

- cunoașterea și însușirea diverselor modalități de organizare și petrecerea a timpului liber;
- identificarea și cultivarea corespondențelor optime dintre interese, aptitudini, talente și posibilități de exersare și dezvoltare alor;
- inițierea, susținerea și dezvoltarea comportamentului ludic;
- cunoașterea unor modele și tehnici de planificare a vieții personale, în vederea dezvoltării sentimentului de satisfacție a trăirii timpului;
- formarea unui stil de viață civilizat;
- cunoașterea specificului național privind petrecerea timpului liber în vederea valorizării tradițiilor și obiceiurilor naționale;
- identificarea surselor de stres și a căilor de evitare a lor și identificarea modalităților de relaxare;
- cultivarea unei atitudini optimiste în viață.

Modelul cu o medie statistică săptămânală (5 zile lucrătoare)

- 4-6 ore pentru activități didactice curriculare obligatorii conform orarului (în funcție de ciclul școlar);
- 4-5 ore pentru studiul individual (cu manualul, cu cartea, în bibliotecă, pregătirea temelor pentru acasă etc.);
- 3-6 ore de odihnă activă (scurte plimbări, activități cultural-artistice, sportive, de divertisment etc.);
- 2-3 ore pentru rezolvarea problemelor gospodărești (masa, ordine în curtea școlii, în casă, deplasări etc.) și 7-8 ore pentru somn .

Bugetul de timp la școlarii mici (în ore)

Componentele regimului zilei	cl.I	cl.a II-a	cl. a III-a	cl.a IV-a
Activitatea în cadrul școlii	3-4	4	4	4-5
Pregătirea lecțiilor	1	1 ^{1/2}	1 ^{1/2} -2	2-2 ^{1/2}
Drumul la școală și înapoi, plimbare în aer liber, sport, jocuri de mișcare	3 ^{1/2}	3 ^{1/2}	3 ^{1/2}	3 ^{1/2}
Ocupații în afara clasei și în afara școlii: activități la libera alegere, lecturi, muzică, ajutor în familie etc.	1	1-2	1-2	1-2
Gimnastica de dimineață, autoservire, luarea mesei	2 ^{1/2}	2 ^{1/2}	2 ^{1/2}	2 ^{1/2}
Somn ziua	1-1 ^{1/2}	1		
noaptea	11-11 ^{1/2}	11-11 ^{1/2}	11-11 ^{1/2}	10-10 ^{1/2}

În direcția abordată se pot valorifica următoarele sugestii:

Pornind de la ideea că trebuie să realizați un parteneriat autentic cu elevii clasei, este bine ca să li se solicite părerile cu privire bugetul de timp în organizarea AE. Înainte de realizarea acestei idei, se organizează o activitate ce i-ar face pe elevi să se simtă în largul lor, lucrând în echipe a câte 2-3 persoane, încât să se convingă de faptul că părerea lor contează, că aportul fiecăruia este important pentru întregul colectiv. După realizarea acestei activități, elevii vor fi capabili: *să identifice rolul lor în buna organizare a timpului liber; să se pătrundă de simțul responsabilității pentru activitățile în care sunt antrenați; să gândească critic și să lucreze creativ.*

Algoritmul activității

1. Împărțiți elevii în grupe de 4 sau 6, dând fiecărei echipe câte o fișă de lucru „Ce ai face tu?”.
2. Fiecare echipă pune în discuție coordonatele indicate în fișă de lucru. Urmează dezbateri cu privire la: dacă este bine plasată în timp coordonată respectivă; ce simte respectivul elev când se apropie ora desfășurării ei; ce ar schimba el în conținutul activității date.
3. După ce s-au încheiat discuțiile și s-au scris notițele pe o fișă suplimentară, va fi completată fișă de lucru a elevului.
4. După ce toate echipele au completat *Fișa de lucru a elevului*, fiecare echipă delegă un lider, desemnat de către membrii ei anterior, pentru a prezenta clasei opiniile lor.
5. Fișele de lucru ale elevilor, cu sugestiile lor fixate, sunt adunate de către învățător și acesta va ține cont de ideile expuse în procesul proiectărilor educative operaționale.

Fișa de lucru a elevului

Echipa nr. _____		Data _____	
Coordonate ale bugetului general de timp	Opiniile mele		
1.			
2.			
3.			
4.			

Lipsa de programare sau programarea și organizarea defectuoasă a bugetului general de timp le provoacă atât cadrelor didactice, cât și elevilor suprasolicitare, surmenaj, nervozitate, care se exprimă prin:

- Stare de alarmă-lipsă de concentrare, iritabilitate, insomnii, erori frecvente;
- Stare de agitație-tonus ridicat, pierdere a încrederii în forțele proprii și în potențialul elevilor;
- Stare de epuizare-scădere vizibilă a capacității de lucru, apatie, indiferență și chiar sindrom al depresiei.

Activitățile extracurriculare reprezintă activitățile în timpul liber al elevului. În bugetul general de timp școlar, timpul liber este perioada ce-i rămâne elevului după îndeplinirea activităților curriculare obligatorii prevăzute de orar.

În acest context activitățile extracurriculare, desfășurate în timpul liber al elevului urmează după A. Berușcă, L. Damșa, R. Niculescu, L. Granaci să corespundă intereselor, aptitudinilor și înclinațiilor elevilor; să fie îndrumate în mod competent de cadre didactice ai claselor de elevi. Ele oferă prilejul de îmbogățire a experienței sociale, de participare la realizarea propriei instruirii și educații.

Activitățile extracurriculare nu repetă manualele și programele școlare, dar solicită participarea elevilor în funcție de aptitudini, interese, dorințe, sex, situație concretă etc., ceea ce favorizează individualizare proceselor educaționale [1].

Secolul XXI a marcat un punct de turnură în evoluția conceptelor de educație formală și non-formală, aflate din ce în ce mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. În plan european, inițiativa promovării *activității educative școlare și extrașcolare* aparține Consiliului Europei prin Comitetul de Miniștri care și-a concretizat demersurile în recomandările adresate în acest domeniu statelor membre.

Cel mai relevant document îl constituie Recomandarea din 30 aprilie 2003, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea statutului echivalent al activității educative școlare și extrașcolare cu cel al educației formale din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale.

<http://www.creeza.com/didactica/didactica-pedagogie/STRATEGIA-DEZVOLTARII-ACTIVITA354.php>

Acest document precizează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea statutului echivalent al activităților educative școlare și extrașcolare, cu cel al educației formale, din perspectiva contribuției lor egale la dezvoltarea personalității libere a copilului și a integrării lui în societate.

Prin prisma dată, activitatea educativă școlară și extrașcolară reprezintă spațiul care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ în scopul modelării întregii activități psihice a elevilor și a conduitei acestora conform cerințelor societății în care se trăiesc prin *comportamente prosociale*. Prin formele sale specifice, activitatea educativă școlară și extrașcolară dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între *componenta cognitivă și cea comportamentală*. [ibidem]

În școala contemporană, eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare. Aceste finalități în plan autohton (p. 27) sunt urmărite prin *Profilul absolventului instituției școlare*, care rezultă din *Idealul educațional*, specificat în art.6 al Codului Educației al Republicii Moldova (2014).

http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadrulreferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf

Profilul de formare al absolventului la nivelul învățământului primar reprezintă o componenta reglatoare a *Curriculumului Național pentru învățământul primar* ce descrie

așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor. [ibidem] El se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar [ibidem, p.27-32]: persoanele cu încredere în propriile forte; persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți; persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare; persoanele angajate civic și responsabile (p. 12-13, CN ÎP, 2018).

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

Astfel, prin prisma dată, în spațiul și mediul educațional al școlii elevii vor fi echipați cu un set de competențe cheie/transversale/ transdisciplinare prosociale care să le permită adaptarea la societatea actuală circumscrise de Profilul absolventului claselor primare prin **activitățile extracurriculare**.

Cu referire la specificul activităților extracurriculare în clasele primare s-au realizat diverse cercetări:

- prin abordarea activității extracurriculare ca modalitate de învățare pe parcursul întregii vieți (life-long learning) sau a educației permanente: G. Bunescu, M. Ionescu, C. Iosifescu, I. Maciuc, V. Chiș, G. Vlăsceanu, et. al.;

- prin abordarea activităților extracurriculare ca activități de suplینire a timpului liber al elevului: A. Berușcă, I. Bontaș, C. Cocoș, L. Granaci, M. Jigău, et. al.;

- prin abordarea activităților extracurriculare ca activități cu rol complementar orelor clasice de predare-învățare în clasele primare: M. Cernea, N. Crăciunescu, D. Ionescu, R. Popescu, C. Țiru et. al.

Cercetările date clarifică sensul activităților extracurriculare în clasele primare prin:

- dezvoltarea unei atitudini proactive;
- integrarea copiilor într-un colectiv, dezvoltarea experienței și spiritului de echipă;
- creșterea stimei de sine a încrederii în forțele proprii, și dezvoltarea abilităților de comunicare;
- stimularea interesului pentru cunoaștere în general;
- descoperirea și dezvoltarea talentelor și aptitudinilor copiilor;
- dezvoltarea unor atitudini deschise, tolerante, umaniste;
- dobândirea abilităților practice în situații concrete;
- capacitatea de a se adapta ușor unor situații noi;
- îmbunătățirea relației școală (cadru didactic)-familie-copii;
- dezvoltarea abilităților de informare și utilizarea optimă a mijloacelor moderne de informare.

După clasificarea UNESCO **educația extracurriculară - educația de dincolo de procesul de învățământ**, apare sub două aspecte principale:

- *educația informală*: reprezintă influența incidentală a mediului social transmisă prin situațiile vieții de zi cu zi;

- *educația non-formală*: se realizează fie în sistemul de învățământ, fie în cadrul unor organizații cu caracter educativ.

https://www.concursurilecomper.ro/rip/2018/ianuarie2018/33_Ifrim%20Nicoleta_Activitatile%20extrascolare.pdf

Activitățile extracurriculare nu intră în domeniul curriculumului oficial dar au finalități menite să susțină în mod direct dezvoltarea competențelor promovate prin programele școlare; au caracter complementar activităților de învățare realizate la clasă, urmăresc lărgirea și adâncirea informației și cultivă interesul pentru diferite domenii de cunoaștere. Astfel de activități funcționează, în general, cu rol de „curriculum suplimentar”, intră în sfera educației nonformale, la care pot participa elevii în afara programului școlii, au scopuri variate (interacțiune socială, leadership, recreere și educație pentru sănătate, autodisciplină și creștere a încrederii în sine).

https://www.concursurilecomper.ro/rip/2018/ianuarie2018/33_Ifrim%20Nicoleta_Activitatile%20extrascolare.pdf

O altă sursă susține că, termenul de „activități extracurriculare” este adesea utilizat în sinonimie cu cel de „activități co-curriculare” sau cu cel de „activități în afara clasei”. În primul

caz, reiese importanța acestora în completarea Curriculumu-ului Național, iar în al doilea, separarea spațio-temporală de activitățile formale obligatorii. De asemenea, în literatura de specialitate, conceptul este adesea utilizat ca echivalent al „activităților extrașcolare”, de altfel în mod eronat, dat fiind că acestea reprezintă toate activitățile ce au loc în afara instituției de învățământ și acestea sunt doar o componentă a activităților extracurriculare.

Astfel, **activitățile extrașcolare aveau scopul** de a oferi copilului posibilitatea să se miște, să se exprime liber, să facă lucruri care îi plac.

Conform prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova (Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. nr: 634), Capitolul VII. Articolul 36. (1) „Învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ și are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber”.
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

Literatura de specialitate nu dispune de o definiție comună a activităților extracurriculare. *Domeniul extracurricular* acoperă o arie foarte largă de activități, cu o tipologie extrem de variată (Eccles și Barber (1999): a) prosociale; b) sporturi de echipă; c) implicare în activități de organizare în școli; d) artistice; e) cluburi școlare [apud, 10, p.10].

În viziune pedagogică, sub aspect conceptual (I. Bontaș, C. Cucuș, M. Ionescu, V. Chiș), **activitățile extracurriculare se referă:**

» la totalitatea activităților educative organizate și planificate în instituțiile de învățământ sau în alte organizații cu scop educațional, dar mai puțin riguroase decât cele formale și desfășurate în afara incidenței programelor școlare, conduse de persoane calificate, cu scopul completării formării personalității elevului asigurată de educația formală sau dezvoltării altor aspecte particulare ale personalității acestuia.

» la oportunitatea pentru dezvoltarea unor competențe, în raport cu anumite obiective ce inspiră și provoacă educabilul, atât pentru succesul lui educațional, cât și pentru cel din viața de zi cu zi. Acestea au o valoare importantă atât pentru dezvoltarea socială a educabilului, cât și pentru cea personală, prin demersuri specifice și particulare.

În acest sens, sursa de specialitate (I. Mureșan, E. Crișan, C. Precup, A. Rotar, 2013, p. 3) susține că, deși activitățile specifice educației formale urmăresc anumite finalități menționate anterior, totuși ele nu uzitează la maxim de valorizarea unor competențe precum: dezvoltarea unor abilități interpersonale, muncă în echipă, inițierea și implementarea unor proiecte personale sau în echipă, deprinderi de însușire a stilului de învățare etc.

http://video.elearning.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016/08/134267_P7_Suport_curs.pdf

Conceptul de activitate extracurriculară a apărut în contextual reorganizării sistemului global de învățământ, care se orientează pe formativ, în detrimentul informativului specific învățământului de tip tradițional. În plus, vorbim de necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți (life-long learning) sau a educației permanente.

Educația de tip extracurricular nu vine să schimbe un sistem de valori, să contravină educației de tip curricular, ci o completează, făcând-o pentru educabili mai atractivă și mai eficientă.

https://apte.org.ro/media/Lucrare_Prof._Dorel_Nicoar%C4%83%E2%80%93Palatul_copiilor_Bistrita.pdf

Practica pedagogică denotă faptul că aceste activități au un rol deosebit de important în formarea tinerilor ca persoane libere și active. În cadrul acestor activități elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, învață să învețe. **Prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități, copii se autodisciplinează, ating un nivel de dezvoltare a atitudinilor prosociale** [11]: **interacțiunea socială; relaționarea socială; comportamentul prosocial**. Cadrul didactic are, prin acest tip de activități, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

http://iabvtgv.blogspot.com/2011/12/calitatea-activitatilor-extrascolare_25.html

Din considerentul dat, cadrele didactice (1, p. 6,7, 9) și cadrele de conducere (2, p. 6) din învățământul general autohton sunt obligate să dispună de competențe de concepere, organizare, proiectare și realizare a activităților extracurriculare:

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

(2) https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf

Activitățile extracurriculare reprezintă un element prioritar în politicile educaționale întrucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității tânărului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale în general.

Participarea la activități extracurriculare structurate organizate de școli, spre deosebire de participarea la activități nestructurate (uneori incluzându-le și pe cele organizate în școli) se asociază cu rezultate pozitive în ceea ce privește (Feldman și Matjasko, 2005) [apud, 10, p. 12] :

»performanță și rezultate școlare mai bune;

»coeficienți de abandon școlar mai scăzuți;

»o stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă de sine mai bun, mai puține griji privind viitorul și sentiment redus de izolare socială;

»un nivel scăzut de comportamente delincvente, incluzând arestări și comportamente antisociale.

Un studiu al lui Eccles și Barber (1999) indică un impact diferit al activităților extracurriculare, în funcție de tipul lor:

- participarea în toate tipurile de activități extracurriculare corelează cu creșterea rezultatelor școlare;

- participarea la activități sportive, administrativ-școlare și cluburi școlare înregistrează o probabilitate mai mare ca elevii să se înscrie la facultate până la vârsta de 21 de ani;

- participarea la activități prosociale corelează cu o rată mai mică de delincvență în rândul elevilor participanți. [ibidem, p. 13]

Sistemul de competențe pentru învățământul primar prin competențele transdisciplinare circumscrise de Profilul absolventului claselor primare (reprezintă atitudinile și valorile) și prin competențele specifice disciplinelor (cunoștințe, abilități, valori, atitudini) pe care Curriculumul Național (2018) ar trebui să le formeze și să le dezvolte elevilor conform Codului Educației (2014) în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; diferite acțiuni comune/asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare, se regăsesc și în cele pe care vor să le dezvolte învățătorii elevilor prin activitățile extracurriculare, dar și în cele pe care copiii, părinții și ceilalți actori le consideră necesare (p. 12). https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

Astfel, AE reprezintă un element prioritar în politicile educaționale naționale, întrucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității tânărului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale în general. **Participarea la AE structurate și organizate de școli, spre deosebire de participarea la activități nestructurate (uneori incluzându-le și pe cele organizate în școli) se asociază cu rezultate pozitive:**

- **beneficii formative ale AE** (D. Ionescu, R. Popescu (2012, p. 34-35). Cele mai frecvente beneficii ale activităților extracurriculare pot fi grupate după cum urmează în figura de mai jos:

Beneficiile activităților extracurriculare

(apud, D. Ionescu, R. Popescu (2012. pp. 34-35)

http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Activitati%20extrascolare%20in%20ruralul%20romanesc.pdf

- »activizarea copiilor, dezvoltarea unei atitudini proactive;
- »integrarea copiilor într-un colectiv, dezvoltarea spiritului de echipă și experiența lucrului în echipă;
- »creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii, autocunoaștere;
- »dezvoltarea abilităților de comunicare;
- »creșterea interesului pentru școală în general, stimularea interesului pentru cunoaștere în general;
- »descoperirea și dezvoltarea talentelor și aptitudinilor copiilor;
- »dezvoltarea unei atitudini deschise, tolerante, umaniste și ecologiste;
- »dobândirea abilităților practice în situații concrete, utile pentru viață (să vorbească cu instituțiile statului, să caute informații pe internet, să pună un garou, să folosească bancomatul sau cântarul într-un supermarket);
- »capacitatea de a se adapta ușor unor situații noi, dezvoltarea unor comportamente adecvate social pentru situații uzuale;
- »îmbunătățirea relației cu profesorii, crearea unei legături mai apropiate între cadre didactice și copii;
- »îmbunătățirea relației cu părinții;
- »crearea unei legături mai strânse între familii, copii și reprezentanții școlii sau școala ca instituție;
- »supravegherea copiilor.

- **impact dezvoltativ al AE** (Eccles și Barber (1999), Feldman și Matjasko (2005), Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns (1997), apud, pp. 11-14) asupra personalității elevului, **asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale în general** pot fi grupate în opinia noastră după cum urmează în tabelul de mai jos, consultând și generalizând sursele de specialitate:

D. Ionescu, R. Popescu (2012)

http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Activitati%20extrascolare%20in%20ruralul%20romanesc.pdf

V. Tudor, C. Ciolcă (2010, p. 9)

file:///C:/Users/User-01/Downloads/Virgil_Tudor_Didactica_EFS_activitati_extracurriculare.pdf

sursa (2011)

http://iabvtgv.blogspot.com/2011/12/calitatea-activitatilor-extrascolare_25.html

Impactul activităților extracurriculare asupra dezvoltării personalității elevului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale

(apud, D. Ionescu, R. Popescu (2012. pp. 11-14)

http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Activitati%20extrascolare%20in%20ruralul%20romanesc.pdf

Autori	Abordări cu referire la impactul pozitiv asupra dezvoltării personalității elevului, asupra performanțelor școlare și asupra integrării sociale în general
Feldman și Matjasko (2005)	- performanță și rezultate școlare mai bune; - coeficienți de abandon școlar mai scăzuți; - o stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă - de sine mai bun, mai puține griji privind viitorul și - sentiment redus de izolare socială; - un grad mai scăzut de abuz de alcool și droguri; - un grad mai scăzut de activitate sexuală în rândul fetelor; - un nivel scăzut de comportamente delincvente, incluzând - arestări și comportamente antisociale.
Eccles și Barber (1999)	- participarea în toate tipurile de activități extracurriculare corelează cu creșterea rezultatelor școlare; - participarea la activități sportive, administrativ-școlare și cluburi școlare înregistrează o probabilitate mai mare ca elevii să se înscrie la facultate până la vârsta de 21 de ani; - participarea la activități prosociale corelează cu o rată

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.O., Prelegeri pedagogice, Iași: Editura Polirom, 2001.
2. Potolea, D., Manolecu, M., Teoria și practica evaluării educaționale, București: MEC, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005.
3. Chelcea, S., Prosocial-comportament, în Dicționar de psihologie socială, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
4. Pânișoară, I., Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Editura Polirom, 2003.
5. Negreț-Dobridor, I., Teoria generală a curriculumului educațional, Iași: Editura Polirom, 2008.
6. Crăciunescu, N., Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar, în rev. Învățământul primar, nr. 2, 3. București: Editura Discipol, 2000.
7. Dănilă I., Gherghina D., Simiciuc E., Șerban D., Popescu M., Activități extracurriculare și extrașcolare. Îndrumător metodic. Antologie de texte. Craiova: Editura Didactica Nova, 2009.
8. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999.
9. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2003.
10. Dragu, A., Cristea, S., Psihologie și pedagogie școlară. Constanța: Editura Ovidius University Press, 2003.
11. Badea, E., Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului de la 3 la 18 ani. București: EDP, 1993.

(2) Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional în clasele primare

Textul științific „1.2. Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional” din sursa bibliografică recomandată mai jos.

Bibliografie: Saranciuc-Gordea, L., Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional : (clasele 1-4) : supliment la suporturile de curs : Managementul clasei ; Consiliere educațională ; Consiliere școlară. Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>

LABORATOR:

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevii din cl. I-IV

Comportamentul este definit de psihologi, ca ansamblu reacțiilor observabile pe care un organism le manifestă față de stimulii din ambianță. Termenul de comportament a început să fie folosit în psihologie, în cadrul curentului numit behaviorism. În cadrul acestei paradigme, comportamentul este o consecință sau o manifestare a proceselor psihice interne. Psihologii au folosit termenul de **conduită**, care implică o semnificație mai complexă, de adecvare (sau inadecvare) la normele sociale, culturale, prin învățarea socială. Comportamentul social (conduita) se modelează după normativele societății din care face parte individul, în caz contrar se instalează un comportament neadecvat.

Pentru a afla răspunsul la întrebarea de unde apar comportamentele comune, consensuale ale oamenilor, e rezonabil să apelăm la trei mari clase de determinanți: nevoile biologice fundamentale, sistemul de credințe (scheme mentale, reprezentări, valori, atitudini, judecăți sociale etc.), în mare măsură împărtășite colectiv, și constrângerile (și oportunitățile) mediului social în care trăiesc oamenii.

Trebuie să vorbim și despre particularitățile de vîrstă a școlarului mic. Complexitatea activității școlare, a condițiilor dezvoltării a structurii interne a organismului, complicarea relațiilor cu cei din jur, toate acestea ridică o serie de probleme în legătură cu organizarea muncii intelectuale a copilului, cu regimul său de viață și de activitate. Capitalul intelectual dobîndit este convertibil în tehnici și capacități utile pe tot parcursul vieții, iar școala primară pune bazele culturii omului.

De aceea noi profesorii trebuie să educăm copiii pe baza **comportamentului prosocial**. Așadar, ce se înțelege prin comportament prosocial? După sociologul polonez Janusz Reykowski, unul din fondatorii noii orientări de studiu, comportamentul prosocial se definește prin aceea ce este orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane,

fără așteptarea unei recompense externe. Alți autori consideră că acest tip de comportament poate fi definit ca acțiunea care nu aduce beneficii decât celui ce primește ajutor. În fine, A. Baum, J.D. Fisher, J.E. Singer înțeleg prin comportamente prosociale acele acte intenționate care ar putea avea consecințe pozitive pentru alții, fără a se anticipa vreo răsplată.

Comportamentul prosocial îl formăm cu ajutorul *educației morale*, ce are ca ideal formarea profilului moral al personalității și al comportamentului socio-moral al elevului, prin finalitățile sale la nivelul de obiective:

1. Dobândirea de cunoștințe morale, prin însușirea principiilor, conceptelor de democrație, umanism, patriotism, disciplină conștientă, dragoste față de muncă, cooperare, respect, ajutor reciproc și altele.

2. Formarea de convingeri și sentimente morale.

La polul opus comportamentului *prosocial* sau/și *autistic*- tip de comportament care se caracterizează prin închiderea în sine, în cazul unei situații frustrante pentru elev, este cel *agresiv*, ce are la bază reacții brutale, distructive și de atacare.

În lucrarea “Comunicarea pentru schimbarea comportamentală” (2008), autorii acesteia, fac o clasificare a comportamentului uman, astfel comportamentul agresiv se regăsește la criteriul de desfășurare și modalitate sub denumirea *comportamentului exteriorizat, extrinsec*, explicit, aparent condiționat de factorul mecanic. (vezi tabelul criteriilor de clasificare a comportamentului uman, după, Ețco C, Moroșanu M, Goma L).

Există mai multe tipuri de comportamente agresive. Farzaneh P(2011), propune o clasificare a agresivității, propusă de Buss (1961).

Tipul de agresivitate	Exemple
Agresivitatea activă:	
Fizic-direcță	A ataca pe cineva prin folosirea unei părți a corpului, a unei arme.
Fizic-indirectă	A fura sau deteriora bunurile cuiva, a întinde o capcană.
Verbal-direcță	A critica, a jigni, a blestema, a amenința.
Verbal-indirectă	A răspîndi zvonuri false despre cineva.
Agresivitatea pasivă:	
Fizico- direcță	A împiedica pe cineva să-și atingă scopul, să ducă la bun sfîrșit munca.
Fizico-indirectă	A refuza implicarea într-o activitate
Verbal-direcță	A refuza să vorbești cu cineva, să răspunzi la întrebări
Verbal-indirectă	A refuza apărarea cuiva pe cale verbală atunci cînd este criticat pe nedrept

D. Ozunu (2001), distinge două orientări fundamentale în clasificarea devierilor de comportament : orientarea psihiatrică definește (devierile drept caracteropatologii) orientarea psihologică-biopsihologică (consideră devierile drept expresii ale inadapării la mediu, fie le deduce din modificările survenite în structura celulară a centrilor nervoși). Tot același autor pune în evidență **următoarele faze ale comportamentului deviant** :*comportament deviant (abatere de la norme), comportament aberant (care implică aspecte medico- legale și psihopatologice), comportament predelictual, comportament delictual propriu-zis, comportament infracțional (grav) antisocial.*

După criteriile *simptomatologice, comportamentul deviant poate îmbrăca următoarele forme: comportament instabil, comportament impulsiv,comportament agresiv,comportament pervers/ aberant,comportament reactiv.*

Un alt tip de comportament este cel *deviant. Noțiunea de devianță desemnează* îndepărtarea, abaterea, non- conformismul indivizilor, față de normele și valorile sociale. Deci este un comportament atipic, care se opune celui convențional sau conformist, și

cuprinde, nu numai încălcările legii, ci orice „deviere „ de conduită, care are un caracter patologic, și reprezintă o abatere de la normele sociale.

În literatura de specialitate **conceptul de devianță școlară semnifică: indisciplină, rezistență școlară, delincvență juvenilă, inadaptare școlară, tulburare de caracter/comportament, deviere de conduită.**

În literatura de specialitate britanică și americană se folosesc termenii-indisciplină, delincvență juvenilă, tulburare de comportament, sau problemă de comportament.

Îmbinarea criteriului **etiologic cu cel psihopedagogic**, propune următoarea clasificare a devierilor de comportament:

-*devieri de comportament ce țin de constituția psihopatoidă.* Manifestările din această categorie sunt de origine organică și sunt greu de tratat. Copiii sunt recunoscuți după: inafectivitate, sau hiperafectivitate, autism, imoralitate, labilitate morală accentuată, impulsuri de a schingiui animale, de a chinui frații mai mici sau alți copii, lingușire, minciună, exaltare, atitudini obscure, perversiuni sexuale, etc.

-*devieri de comportament ce țin de modificările structurii neuropsihologice* dobândite prin suferințe encefalice pre - sau postnatale, proprii unei categorii restrânse numeric și parțial educabile. Caracteristice sunt manifestări precum: neliniște motorie, dispersie și labilitate psihică, hiperexcitabilitate, negativism, manifestări isteroide, refuz al sarcinilor de lucru, tendințe de chiul, vagabondaj.

-*devierile de comportament ce decurg din schimbările survenite în condițiile de mediu fizic și social.*

-*devieri de comportament ce țin de schimbările patologice produse în ambii termeni (individ-mediu), ce determină manifestări greu recuperabile. În acest caz factorii endogeni și cei exogeni își conjugă efectele distructive.*

Tipologia simptomatologică a devierilor de comportament operează cu criteriul sferei psihicului predominant afectată. **Așadar, devierile de comportament se pot localiza astfel:**

-*în sfera relațională* - cei capricioși, egoiști, lipsiți de tact

-*în sfera afectivității* - copiii cu reacții afective extreme

- *în sfera dezvoltării intelectuale* - copiii cu oscilitate față de învățatură, cu interes scăzut pentru cunoștințe. Manifestări tipice- conflicte cu părinții, profesorii, colegii, chiulul, minciuna, furtul.

-*în sfera volițională* - ca urmare, de regulă, a tutelării excesive, sau a lipsei de control. Ele produc manifestări ca: încăpăținare, capricii, lipsă de voință, indisciplină, dezordine etc.

Devierile de comportament trec prin 3 stadii:

1.tulburări ușoare (gradul I) - indisciplină ocazională.

2.tulburări mijlocii (gradul II) - manifestările deviante se integrează în comportament, și se corectează mai greu.

3.tulburări grave (gradul III) - elevii delincvenți, vicioși, turbulenți, deviați moral. Se propune reeducarea în instituții specializate.

Privitor la comportamentul agresiv cu răsunet social se diferențiază mai multe tipuri cum ar fi:

1.Agresivitatea nediferențiată, ocazională, fără un răsunet social obligatoriu.

2.Comportamentul agresiv propriu- zis, polimorf și cronic, în care se include și comportamentul criminal.

3.Comportamentul agresiv -ca expresie integrată, nemijlocită a unei stări patologice, fie consecutivă unei afecțiuni neuropsihice preexistente, fie dobândită.

Formele agresivității pot fi identificate următoarele criterii:

1.În funcție de agresor sau de persoana care adoptă o conduită agresivă.

2.În funcție de mijloacele utilizate în vederea finalizării intențiilor agresive.

3.În funcție de obiectivele urmărite.

4.În funcție de forma de manifestare a agresivității.

Conform naturii instinctuale a agresivității, se face referire la unele influențe biologice: influențe neuronale-zone în cortex, care în urma stimulării electrice, facilitează adaptarea de către individ a comportamentului agresiv, influențe hormonale, influențe biochimice (creșterea alcoolului, scăderea glicemiei).

O altă perspectivă ce sugerează că agresivitatea este înăscută, a fost oferită de sociobiologie. Ei au ajuns la concluzia că agresivitatea este un răspuns la frustrare, este o reacție la evenimentele aversive, este un comportament social învățat.

Criteriile tulburării de conduită socială cu comportament de tip opozant , și ale tulburării opoziționismului provocator sunt următoarele: are crize de furie neobișnuit de frecvente sau intense (se enervează repede); se ceartă adesea cu adulții; se opune deseori 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; deseori este coleric și plin de resentimente; deseori este rânchinos sau răzbunător.

Simptomele asociate acestui tip de comportament sunt:

-probleme de interacțiune cu copiii: se sustrag cerințelor, încalca regulile în grupul cu copiii de aceeași vîrstă;

- tulburări de comportament agresiv-antisocial, care se pot dezvolta în adolescență ;

-tulburări hiperchinetice;

-deficite la nivelul performanțelor școlare;

-tulburări emoționale, îndeosebi depresive.

Comportamentul agresiv în clasă putem să-l găsim sub forma conceptului de

“violență școlară “. Uncu V (2009) ne oferă următoarea tipologie a violenței școlare: **agresiuni active fizice directe** :lovirea unui coleg; **agresiuni fizice indirecte**: lovirea unui substituit al victimei; **agresiuni active verbale directe**: înjuria, amenințarea; **agresiuni verbale indirecte**: calomnia; **agresiuni verbale indirecte** : refuzul de îndeplini o sarcină, o activitate; **agresiuni pasive verbale directe**: refuzul de a vorbi; **agresiuni pasive verbale indirecte**: negativismul.

Dintre tipurile de violență școlară la care sînt supuși elevii pot fi menționate:

-violența emoțională, vulgaritatea în adresare față de elevii cu un aspect sau comportament indezirabil

-violența din partea profesorilor cu cerințe școlare mai mari decît posibilitățile reale ale elevului

-violența fizică din partea colegilor mai puternici sau din clasele mai mari

--vulgaritate în adresare din partea elevilor față de profesori

-agresivitate nonverbală și atitudini sfidătoare la adresa profesorilor și echipei școlare

-suspiciuni, contestarea autotității, a corectitudinii și competenței profesionale din partea elevilor și a părinților.

Un alt tip de comportament este cel **asertiv**. Moraru I (2009), propune pentru **asertivitate 4 elemente**: refuzul cererilor, solicitarea favorurilor , și formulare de cereri, exprimarea sentimentelor pozitive și negative, inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale.

Structura comunicării asertive:

Acțiunea	Cînd...
Efectul asupra mea	Simt/ sunt...
Fecultativ:cauza, motivele	Deoarece...
Rezultatul dorit de mine	Aș vrea ca eu...

Un **comportament asertiv** este un mod de interacțiune cu alte persoane care permite susținerea drepturilor proprii în condițiile respectării drepturilor celorlalți.

Asertivitatea aduce de cele mai multe ori anumite beneficii, dar acest lucru nu înseamnă faptul că persoana poate obține întotdeauna ceea ce își dorește.

Iată câteva situații în care este recomandată asertivitatea:

- încercarea de a obține respectul și înțelegerea unei persoane
- interacțiunea cu ceilalți într-o manieră matură, fără a fi defensiv, agresiv, ostil etc.
- confruntarea în abordarea problemelor, dezacordurilor între persoane
- susținerea drepturilor proprii concomitent cu respectarea drepturilor celorlalți
- găsirea unei soluții de tipul „câștig – câștig” în rezolvarea unei probleme sau a unui conflict interpersonal.

În cadrul unui comportament asertiv trebuie :

- să facem cunoscute propriile dorințe și sentimente
- să ne exprimăm sentimentele în legătură cu o situație, fără a-i amenința pe ceilalți și utilizând mesaje la persoana I:

- trebuie de oferit celorlalte persoane ocazia să-și exprime propriile păreri

Componentele nonverbale care însoțesc comportamentul asertiv :

- contact vizual și expresie facială care să exprime interes și o atitudine atentă, centrată pe ceea ce spune cealaltă persoană
- postura : dreaptă, eventual ușor aplecată în față (în poziția șezând, dacă celălalt este de asemenea așezat) sau în picioare, cu sprijin pe ambele picioare (dacă cealaltă persoană stă și ea în picioare)
- distanța – trebuie să fie cea normală pentru o conversație
- gesturi specifice unei conversații obișnuite
- vocea – trebuie să aibă un ton care să reflecte mai mult focalizarea pe conținutul mesajului transmis decât pe emoții.

Un alt tip de comportament este cel *pasiv/nonasertiv*.

Elevii cu acest comportament au următoarele caracteristici:

- manifestă politețe exagerată, tocmai din teama de a nu provoca un conflict
- au o voce moale, nesigură, umerii lăsați, postura de retragere
- nu au inițiativă, deci nici responsabilități, lasă pe alții să ia decizii, nu cere nimic pentru sine
- pasivitatea este consecința comportamentului abuziv , sau a neglijării de către părinți
- una dintre consecințele comportamentului este implicarea în relații umiltoare unde joacă rolul de “victimă” a unuia cu atitudine dominatoare.

Concluzionăm: Există două mari tipuri de comportament ale elevilor – comportamentul asertiv sau prosocial, civic (prosocial) care presupune toleranță ,dragoste față de cei din jur, respectarea valorilor sociale și naționale etc, și comportamentul agresiv (turbulent, deviant, violent) opus celui asertiv.

COMPORTAMENTUL NEADECVAT - SURSĂ DE STRES PENTRU ÎNVĂȚĂTOR ȘI ELEVI

Conflictele profesor-elevi ,sunt declanșate de cele mai multe ori de utilizarea puterii de către profesor în mod discreționar. Ca subspecie a conflictelor interpersonale, manifestându-se în școala contemporană și implicându-i adesea pe cei doi într-o luptă „contra cronometru”, în care învinge cel ce ține pasul cu programa școlară, indiferent de posibilitățile și chiar interesele și nevoile celor cărora li se adresează, profesorul intră în conflict cu elevii săi, care se simt neînțeleși, frustrați, neajutorați în rezolvarea unor probleme a căror sferă depășește domeniul cunoașterii lor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și scoaterea la suprafață a celor mai bune părți din personalitatea elevilor. Conflictele profesor-elev izbucnesc și în urma impunerii de către educator a unor reguli de acțiune și comportare fără a li se cere și elevilor opinia.

Profesorii descriu mai multe moduri de comportament neadecvat în clasă. Spre exemplu, motivele sunt- elevul caută atenție, putere, inexactități sau încearcă să se răzbune. După Jerry O., Nielsen T (2009), se etalează următoarele strategeme: **Strategeme care fac profesorul să se simtă amenințat sau lezat.**

1.-enervează/întrerupe- mă voi distra puțin pe seama ta. Elevul găsește zona neclară dintre reguli, continuând să enerveze, să întrerupă sau să folosească intimidarea, pentru a-l menține pe profesor în dezichilibru.

Măsuri preventive- reamintiți obiectivele, regulile,consecințele, stabilirea contactului vizual, scrierea numelui pe tablă, posibilitatea de a alege, trimiterea elevului afară din clasă etc...

2.-victimă-persecutor-salvator-...o să vezi tu când vine mama ! Elevul îi va convinge pe alții ,că el este o victimă, pentru că este persecutat de profesor, apoi părinții sau colegii sar în apărare, și atacă profesorul.

Măsuri preventive-sondaje, întâlniri cu părinții, evitarea retrogradărilor, stabilirea unor responsabilități clare, pentru profesori, părinți în cadrul Regulamentului școlar.

3. retrogradările- “ești inferior“. Elevul râde de persoane sau utilizează retrogradările pentru a le leza sau pentru a le face să se apere împotriva unor acuzații de genul ești “prost, egoist ‘’, și elevul poate controla acea persoană.

Măsuri preventive- evitarea retrogradărilor, faceți o glumă despre propria persoană, invocarea aplicării consecințelor.

Stratageme care stimulează nevoia profesorului de a avea grijă de elev.

Dezinteres-interes excesiv-cu cât lucrează elevul mai puțin, cu atât va lucra profesorul mai mult în locul lui.

Determinați-l pe elev să facă treptat mai mult din temă singur și să-și asume treptat responsabilități mai mari. Adoptarea unei atitudini pozitive, nu punitive față de comportamentul său neadecvat, nu acceptați nici o scuză pînă nu termină sarcinile, nu stăm lângă mai mult de 20 de secunde, structurarea obiectivelor vizuale, dăm idei care pot să-l ajute să rezolve tema. Primirea celui mai mic indiciu de asumare a responsabilității, recompensăm, modelăm, mulțumim elevului pentru cel mai mic efort.

În cazul cînd se lucrează cu copii dificili, cu handicap (sistem nervos slab), pentru evitarea stresului, Ursu A., Patrașcu D (1997), propun următoarele indicații:1.Să nu li se pună brusc întrebări, să nu se solicite un răspuns prompt.

2.Să nu li se propună un material complicat, ca să fie însușit mai rapid.

3.Să li se formeze încrederea în propriile lor puteri.

4.La interogare să li se acorde timp necesar pentru a-și corecta greșelile.

5.Să se creeze o atmosferă liniștită de lucru.

6.Să se aprecieze cu calm și cutact insuccesele la învățătură.

La elevii inerți procesele psihologie decurg foarte încet. Pentru munca cu acești elevi se propun următoarele indicații:

1. Nu se recomandă includerea imediată a acestor elevi în lucru.

2.În timpul muncii cu acești elevi nu se admite nici o abatere de la tema lecției.

3.Interogarea trebuie făcută la sfîrșitul predării temei.

4.Nu se admite să li se propună acestor elevi sarcini diversificate.

Managementul clasei de elevi se mai ocupă și de specificarea, clarificarea consecințelor încălcării normelor conform cărora, dacă elevul cunoaște și anticipează corect efectele, consecințele încălcării normelor, iar acestea sunt nedorite. Condițiile de prevenire a comportamentelor negative, consistă în caracteristicile și aptitudinile manageriale ale profesorului, în comunicarea cu părinții. În strînsă interdependență cu managementul clasei de elevi, se găsește sintagma „climat educațional „,- termen ce indică atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei. Este indicatorul sănătății unui grup educațional, este produsul unor raporturi interpersonale. Halpin și Croft (1973), au identificat 6 tipuri de climate educaționale. Cele 6 tipuri de climate, se corelează puternic cu conduita observată a cadrului didactic. ***Caracteristicile comportamentale ale partenerilor pentru condițiile investigate sunt:***

-pentru elev: frustrarea, intimitatea, nepăsarea și atmosfera.

-pentru profesor: accentuarea productivă, distanțarea, considerația, încrederea.

Principalele tipuri de climat școlar care apar drept consecințe ale managementului defectuos al clasei sunt: deschis, autonom, controlat, familiar, paternalist, închis, de exemplu, climatul închis-este caracterizat printr-un înalt grad de neangajare din partea elevilor, nepăsare, rutină, distanțare, depersonalizare, absența satisfacției. Tipul de profesor este cel neangajat, caracterizat prin lipsa concentrării și orientarea numai spre sarcina de învățare, fără depunerea vreunui efort, reacții critice, negativiste în relația cu elevii. Atunci când poate fi identificat un management defectuos al clasei de elevi, climatul din interiorul acesteia se degradează, se devalorizează, se compromite, se alterează și, într-un final, decade. Apar astfel disfuncții, care generează abateri punctuale, sau soldate cu efecte la nivelul integrității personalității elevilor.

Un climat educațional defectuos duce la abandon școlar. În sala de clasă minciuna este un comportament verbal și nonverbal, care apare ca urmare a unor greșeli de tip managerial al profesorului, necesită o intervenție promptă și pertinentă. Agresivitatea din ambele părți (elev, profesor), îmbracă diferite forme: *insulta, furtul, șantajul, amenințarea*. Dacă profesorul nu cunoaște tendința elevului de a se afirma, de a câștiga aprecierea, apare anxietatea de dependență, ce duce la supărare, dușmănie, anxietatea apare în astfel de împrejurări, atitudinea părintească a profesorului nu-i permite dezvoltarea deschisă a agresivității.

Un profesor nervos provoacă conflicte, abandonul școlar, care are la bază câteva cauze:

- profesori inapți, neimplicați și care nu respectă particularitățile de vîrstă.
- profesori care nu fac eforturi de cunoaștere și de mobilizare a elevului.
- profesori autoritari și cum am menționat mai sus, cei agresivi.
- profesorii inabili din punct de vedere managerial.

Acum voi face o **clasificare ale copiilor cu tulburări comportamentale:** *copilul rău, copilul turbulent, copilul revoltat, inadapabil juvenil, copilul cu dezvoltare dizarmonică a personalității, copilul irascibil, hiperactiv, cu tulburări de caracter.*

O clasificare simptomatologică a tulburărilor comportamentale, ar cuprinde 3 niveluri:

a. **Nivelul individual cuprinde copiii:** cu variații- ale dispoziției, ale activității, agitați, heteroagresivi și autoagresivi, emotivi, inhibați, cu comportament: fobic, obsesional.

b. **Nivelul relațional cuprinde copiii:** indiferenți, întorși spre sine, izolați, opozanți, dependenți, revendicativi (afectivitate).

c. **Nivelul social cuprinzînd copiii:** cu manifestări delicvente, fugari.

În cazul acestor comportamente, putem să utilizăm tehnica ascultării active.

Elementele definitorii ale ascultării active, sunt: tăcerea, calmul, concentrarea, îndepărtarea factorilor perturbatori, privirea îndreptată spre cel ce vorbește, focalizarea privirii în ochii vorbitorului, evitarea situațiilor conflictuale, concentrarea studiului și pe personalitatea vorbitorului, echilibru în intuirea și cîntărirea presupunerilor, ignorarea propriilor sentimente și trăiri.

Pentru elevii cu probleme manifeste de impulsivitate și control al comportamentului, profesorul oferă, Popenici (2008):

- Activități de învățare interesante, angajate, semnificative pentru elevi.
- Educație diferențiată, în funcție de sarcinile de învățare, nevoile specifice ale unor elevi sau contextul specific.
- Implicarea activă a imaginației elevilor în ceea ce învață, evitînd și ei plictiseala.
- Lecțiile sunt bine planificate, iar pauzele sunt organizate, ca segmente de timp în care elevii se relaxează, dar sunt curioși să afle în ce activități vor fi implicați în reluarea activității.

Analiza atitudinii profesorilor față de procesul de integrare a copiilor cu CES, are următoarea tipologie (Alois Gh, 2007):

-atitudinea de indiferență, și de neimplicare manifestată prin izolarea elevilor cu dizabilități. Acest tip de atitudine constituie o premisă pentru dezvoltarea nesiguranței de sine, a sentimentului de inferioritate, marginalizare și respingere, cu efecte negative în integrarea școlară și în viața comunității.

-atitudinea de protejare exagerată, manifestată prin diminuarea dificultății sarcinilor școlare în comparație cu ceilalți copii sau excluderea de la realizarea unor sarcini mai complicate. Și această atitudine are efecte negative asupra dezvoltării și evoluției copilului, apare sentimentul de inutilitate, incapacitate în rezolvarea sarcinilor, faptul că se conturează convingerea că acești copii au un statut deosebit față de ceilalți, automulțumirea, dependența față de adult în activități.

Teoriile moderne consideră necesară înlocuirea modelului profesorului ca “specialist într-un domeniu, curînd deposit de evoluțiile științifice”, cu cel al profesorului – formator, capabil să se adapteze la nou, să se autotransforme permanent.

În opinia lui Pascaru V. (2001), profesorul trebuie să fie mai mult organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate.

Funcționarea optimă a elevului este rezultatul învățării realizate prin aportul profesorilor care au nevoie de instruire specială în sensul dezvoltării competențelor de consiliere psihopedagogică pentru a acorda ajutorul necesar elevilor. Relația profesor-elev trebuie să fie una de colaborare, încredere și respect reciproc. Elevul nu trebuie să se simtă „controlat”, ci sprijinit.

Cauzele pentru care elevii se implică prea puțin în dialogul școlar sunt:

natura temperamentală, gradul de solicitare în realizarea sarcinilor școlare,

-atractivitatea pe care o inspiră educatorul.

-atractivitatea pe care o inspiră disciplina de învățămînt.

-capacitatea stimulativă a educatorului.

-capacitatea stimulativă a clasei de elevi.

-gradul de satisfacție personală pe care îl preocupă interacțiunea.

-măsura în care interacțiunea poate satisface așteptările, speranțele, aspirațiile elevului.

-climatul psihoafectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit.

Elevii invocă, în mod deosebit, nu atît cauze de ordin logic, rațional, cît mai des cauze de ordin sensibil, emoțional.

Pentru rezolvarea problemelor între elevi și profesori este nevoie de comunicare, iar ascultarea este veriga principală a actului de comunicare. Profesorii pe care îi preferă elevii și cărora le comunică problemele pe care le au, sunt cei care știu să asculte. Unele probleme pe care le are elevul se pot rezolva la acest nivel, al ascultării, deoarece copilul are ocazia să-și exprime dificultatea, s-o analizeze, ajungînd singur uneori la o soluție.

Totodată utilizarea sugestiei poate fi de folos pentru elev. Se pot sugera eventuale opțiuni, care se vor adăuga la cele deja identificate de copil și chiar modalități, căi care vor fi luate în discuție.

Tehnica adresării întrebărilor este utilă, deoarece poate ajuta mult modul de a vedea lucrurile, și de a scoate în evidență anumite aspecte care altfel ar putea rămîne în umbră.

O formă de conduită neadecvată ce duce la probleme între profesor și elev, rezidă în imposibilitatea dării unui răspuns adecvat la o problemă nouă sau a unui nou răspuns la o situație veche, iar în forme grave evitare sau retragerea din fața situațiilor dificile.

Conduita neadecvată apare, sub forma unor stereotipuri și șabloane rigide, manifestîndu-se în planul instruirii prin: a) transmiterea unor informații depășite sau puțin relevante din unghiul de vedere al formării viitorului specialist și b) neschimbarea strategiilor, tehnicilor și metodelor de predare ineficiente.

În plan educativ răspunsurile inadecvate ale rolului unui profesor duc la respingerea elevului și tratarea acestuia ca pe un obiect lipsit de suflet, sub forma ignorării “sufletului” elevului, acesta fiind considerat doar ca un obiect asupra căruia profesorul este chemat să-și exercite mai degrabă puterea formală, decît orice altă influență.

Profesorii care adoptă o asemenea atitudine sunt distanți, severi, hipercritici. Ei afirmă deseori că elevii îi „irită”, „nervează”, și exprimă regretul de a fi îmbrățișat o asemenea „carieră”.

În vederea îmbunătățirii procesului de învățămînt, a relațiilor cu discipolii, profesorii trebuie să se axeze pe principiile procesului de învățămînt (Cristea, 2002):

1. *Principiul cunoașterii pedagogice*-impune proiectarea mesajului în raport cu personalitatea elevului.

2. *Principiul comunicării pedagogice*-impune proiectarea și transmiterea mesajului pedagogic, în raport cu potențialul psihopedagogic ale clasei de elevi, și al fiecărui elev în parte.

3. *Principiul creativității pedagogice*-impune proiectarea și valorificarea permanentă a unor circuite de conexiune inversă menite să contribuie la regalarea -autoreglarea activității profesorului și elevului în raport de rezultatele obținute în situații și contexte diferite.

Epoca posmodernismului a generat schimbări în educație. În prim plan se impun pragmatismul, tehnologizarea, informatizarea etc. În acest context apar două pericole și contradicții, Ezechil (2002):

1. Măiestria pedagogică individuală se retrage pe planul doi, cedînd locul tehnologiilor.

2. Accentuarea laturii formative pune în pericol pe cea informativă, și invers.

A împăca aceste contradicții este complicat, de aceea sarcina de a le rezolva revine profesorului.

Profesorul trebuie să se regăsească în mod distinct, ca să vizeze optimizarea relațiilor de comunicare cu clasa de elevi. Din acest punct de vedere, pentru elaborarea unor obiective realiste se pot lua ca reper cîteva **premise cu rol de postulate ale comunicării interpersonale**: relația de comunicare se tranzacționează, se mediază, se negociază, se construiește neîncetat.

Oricum fără să cunoaștem bine elevul nu putem să controlăm reușitele, comportamentul acestuia. Trebuie de subliniat faptul că pentru a fi utilă, informația ce parvine prin **legătura inversă dintre elev și pedagog, ar trebui să răspundă unor cerințe**:

a) informațiile despre starea elevului, să fie colectate sistematic întrucît obiectul influențelor educative este subiect activ, care interacționează prin conduita sa prompt la factorii din mediul ambiant și din lumea lui internă, unde intervin neconștient schimbări provocate de influențele externe și interne.

b) informația despre starea elevului să fie mai completă și multilaterală deoarece personalitatea reprezintă o unitate în care componentele ei sunt în relații de interacțiune.

c) ca informația să poată influența în mod optim asupra măsurilor educative ulterioare ea trebuie să fie obiectivă.

d) metodele de selectare a informației, trebuie să fie aplicate în așa fel, încît să nu influențeze negative asupra bunului mers al procesului educative.

e) informația căpătată trebuie să fie analizată meticolous, înainte de a se trage concluzii, iar rezultatele să fie discutate cu 2-3 persoane, inclusiv cu pedagogii care realizează educația.

Un bun profesor trebuie să înlătore deprinderile și prejudecățile în activitatea didactică, care domină situația în mediul școlar (Munteanu, 1998):

-prejudecata școlară-abordarea copilului doar din perspectiva statutului său de elev.

-prejudecata didacticistă- cultul exagerat al notelor.

-prejudecata normalității-semnifică promovarea ca subiect educativ al elevului mediu, cu ignorarea celorlalte tipuri posibile

-prejudecata uniformității-transformă sistemul de învățămînt într-un nivelator, ce oferă condiții identice tuturor elevilor, indiferent de registrul potențelor și intereselor avute în dotare.

Condițiile de formare a relației de parteneriat profesor-elev în cadrul activității educaționale (Rudic, 2007) :

1. Trebuie să se ia în considerare, pe de o parte, obiectivele educației, iar pe de altă parte- psihologia tineretului contemporan.

2. Impulsionarea elevilor prin apreciere pozitivă. Comportamentul emoțional al profesorului influențează direct comportamentul elevilor prin climatul afectiv, pe care îl determină în clasă).

3. Personalitatea profesorului, a elevilor

4. Stilul de conducere a profesorului.

5. Relațiile dintre elevi.

6. Relațiile profesorului cu părinții și climatul familial al elevului.

Pentru terapia comportamentului indezirabil, Lucia Slavca în lucrarea „Aspecte ale psihocorecției”(2003), propune câteva activități, ce pot fi efectuate în cadrul unor ședințe de psihocorecție a agresivității.

1. ”Eu desenez agresivitatea”.

Obiectiv-Depistarea particularităților individuale ale agresivității sale.

Durata-35-40 minute.

Desfășurarea-Conducătorul împarte participanților foi de desen și carioce și propune să împartă foaia în 2 părți, în stînga foii ei vor desena agresivitatea așa cum au văzut-o, în dreapta-așa cum ar dori să o vadă, să o simtă. După îndeplinirea exercițiului, participanții se împart cu părerile și sentimentele trăite. Nu se permite interpretarea desenelor, ci numai întrebări de tipul: Ce ai simțit cînd ai desenat? Ce ai dori să redai prin această culoare, formă?

2. ”Dansul furiei”.

Obiectiv-A simți manifestarea furiei, scăderea tensiunii, excitației cu ajutorul exercițiilor dinamice. Durata- 15-20 minute.

Desfășurarea-Conducătorul propune să demonstreze prin mișcări sub muzică caracterul furiei. Apoi participanții dansează sub muzică ritmică. Se discută sentimentele trăite în timpul dansului, iar conducătorul propune ideia că încordările fizice, dansul contribuie la scăderea tensiunii.

3. ”Urechi-nas”.

Obiectiv-învățarea de a-și păstra calmul în situație de stres. Durata-15-20 minute.

Desfășurarea-Conducătorul explică cît de important este să-ți păstrezi calmul, atunci cînd cineva te ofensează, strigă, te provoacă, să nu te molipsești de agresiune. Propune să se formeze perechi, a cîte 2 copii, unul este agresor, altul ține piept agresiunii, agresorul învinuiește persoana, rolul celuilalt participant este să nu-l asculte, dar să urmărească gesturile agresorului, și să memoreze sentimentele, gîndurile apărute la moment. Apoi perechile se scimbă cu rolurile.

Urmează discuția în grup, dacă concentrarea asupra unui element de pe fața partenerului i-a ajutat să se sustragă de la stres, și să treacă peste ea.

Putem ușor înțelege dacă copilul s-a conformat cu situația conflictuală, este pregătit să intre în contact, deoarece omul dispune de o serie de semnale de liniștire, care inhibă agresivitatea și activează comportamentul de ajutorare. În această categorie intră plînsul, văitatul, lăsarea capului în jos, smiorcăitul, zîmbetul prietenos precum și alte mișcări expresive ale disponibilității la contact.

Astfel, în loc de a acuza copilul, și de a da ordine, mai bine descriem problema. Atunci cînd profesorii dau informații, fără să insulte copilul, e mult mai probabil ca elevii să-și schimbe comportamentul. Amenințările și ordinele îi pot face să se simtă neajutorați, sau îndărătnici, dacă le propunem mai multe variante, oferim elevilor și mai multe posibilități de rezolvare a problemei.

Elevilor nu le place să li se facă reproșuri sau să asculte lungi explicații. Un singur cuvînt, un gest îi încurajează să se gîndească la problemă, sau să-și dea seama ce trebuie

de făcut. Când profesorii își descriu sentimentele fără să atace sau să rediculizeze, elevii ascultă și reacționează cu responsabilități. Deseori elevii nu ascultă toate vorbele adulților, dar dacă văd ceva scris, mai bine recepționează mesajul, sau putem folosi laude constructive.

Problema comportării cu copiii pasivi-agresivi este descrisă de către autorii, François Lelord și Christophe André (1998), *ei propun să ne comportăm cu copiii pasivi-agresivi în felul următor*: să fim amiabili, să cerem părerea ori de câte ori este posibil, îi ajutăm să se exprime direct, reamintim regulile pe care le-am prezentat în clasă.

Nerecomandabil: să ne prefacem că nu le-am remarcat împotrivirea, să îi criticăm aiudoma unui părinte, nu răspundem la comportamentul agresiv-pasiv, cu represalii.

Pentru îmbunătățirea activității în clasă, Angela Cara și Ion Achiri (2004) fac apel la câteva sugestii pentru profesori:

- Petreceți lecții interesante
- Alegerea cuvintelor cu grijă
- Controlarea vocii
- Supravegherea gesturilor și a mimicii
- Stabilim relații de preocupare și grijă pentru toți elevii
- Învățarea elevilor să respecte principiile structurii de autoritate
- Dezvoltăm și dăm dovadă de autodisciplină
- Pregătirea sălii de clasă pentru desfășurarea orelor
- Folosim așezarea elevilor în bănci
- Stabilirea regulilor implicite, încurajarea elevilor pentru respectarea acestora
- Punctualitatea este o recompensă pentru instaurarea disciplinei
- Discuții cu elevii despre imaginea ideală a clasei
- Insistarea asupra respectului față de adulți
- Nu folosim cuvinte aspre și critice
- Nu trebuie de reacționat exagerat, nu transformăm incidentele minore în confruntări majore
- Nu intervenim dacă dacă știm că un comportament nedorit va dispărea de la sine
- Nu trebuie să recurgem la ironie
- Folosirea unui istoric al clasei, utilizând instantanee, modele de lucrări, decupaje cu realizările elevilor, un buletin informativ al clasei
- Alcătuirea unei liste cu citate celebre, pentru clasa respectivă de elevi
- Oferirea unui motiv pentru care să lucreze
- Oferim posibilitatea tuturor elevilor, chiar și celor mai dificili, de a accepta roluri responsabile de conducători
- Implicarea elevilor în situații de viață concrete-concretul în activitățile de predare.
- Nu utilizăm un material care solicită prea mult timp pentru prezentare și care poate crea o confuzie prin mînuirea acestuia, eliminăm plictiseala
- Propunerea în fiecare zi a interacțiunilor pozitive, atît cu clasa în general, cît și cu elevii care crează probleme.

Elevii cu tulburări de conduită sînt dificili atît pentru familie, cît și pentru școală, pentru el însuși. Anamneza elevului cu devieri de comportament este bogată în incidente: boli grave în prima copilărie, carențe afective și conflicte emoționale, familiale, carențe socio-culturale și educative de natură familială, nervozitate, instabilitate, insatisfacții cronice etc. Geneza și direcția evoluției tulburărilor de conduită la elevi pot fi înțelese în mod corect și complet numai în perspectiva cunoașterii interacțiunilor multiple și dinamice dintre factorii organici, psihici și socio-culturali, care se pot combina în cele mai variate moduri, determinînd diferite tipuri de conduită deviantă.

I. Străchinariu (1999) arată că majoritatea autorilor subliniază necesitatea unei examinări complexe, care să urmărească atît starea somato-fiziologică și caracteristicile constituționale ale copilului suspect de tulburări comportamentale, cît și structura psihologică particulară a lui, alături de factorii etiologici externi, familiali și extrafamiliali.

Tulburările de comportament nu sînt determinate de factori etiologici unici și izolați, ci de o constelație cauzală complexă, cu predominarea unuia sau altuia dintre factorii interni sau externi implicați.

Învățătorii se pot implica în prevenția devianței școlare în următoarele moduri (C.Neamțu 2003):

- a) responsabilizarea părinților.
- b) să se realizeze treptat tranziția de la specificul activității din grupa mare. pregătitoare la specificul activității școlare.
- c) să privilegieze jocul ca metodă intrinsecă de predare-învățare.
- d) să aplice programe de dezvoltare a maturității sociale
- e) stimularea copiilor timizi.
- f) să organizeze activități de formare a imaginii corporale și a autopercepției.
- g) organizarea activităților de exersare a deprinderilor sociale.
- h) oferirea atenției, ascultarea activă.

Referitor la motivația scăzută pentru învățare, compensarea acesteia se întemeiază pe promovarea la copii a sentimentelor de putere și control, ceea ce îi va ajuta:

-să dezvolte abilități de luare a deciziilor, de exemplu, în acest scop se poate folosi algoritmul de rezolvare a problemei/ luarea deciziilor, realizat de Bransford în 1986 și denumit IDEAL: identificare, definire, explorare, acțiune și evaluare:

-identificarea presupune recunoașterea faptului că există o problemă specifică.
-definirea- analiza tipului de problemă, definirea sursei, satisfacerea acestei condiții permite identificarea strategiei adecvate.

-explorarea desemnează colectarea informațiilor despre problemă și sursele ei.
-acțiunea presupune planificarea și optarea pentru o anumită cale de rezolvare
-acțiunea presupune planificarea și optarea pentru o anumită cale de rezolvare;
planificarea necesită exersarea proceselor mintale referitor la evenimentele viitoare și se materializează în scheme de acțiune: planificarea presupune parcurgerea următoarelor etape:

- a) identificarea intențiilor/posibilităților de acțiune.
- b) identificarea consecințelor acestor acțiuni.
- c) observarea -evaluarea datelor relevante.
- d) alocarea resurselor cognitive pentru aplicarea planului.
- e) identificarea deciziilor de aplicare a planului.

Pentru evitarea problemelor de comportament neadecvat Jerry O., Nielsen T (2009) susțin că **există 3 tipuri majore de intervenții - comportamentale, cognitive și sistemice.**

Teoreticienii școlii behavioriste - consideră că cea mai eficientă modalitate de a ajuta copii cu comportament problematic este să i se predea noi comportamente, copilul să fie recompensat, să i se retragă recompensa, sau să fie pedepsit. Un avantaj secundar al modificării directe a comportamentului copilului este că se pot modifica și convingerile lui, spre exemplu respectul de sine se va îmbunătăți.

Teoreticienii școlii cogniviste- consideră că tinerii cu dificultăți emoționale și de comportament trebuie să învețe noi abilități, deși ei predau abilități diferite.

Pentru a schimba comportamentul neadecvat teoreticienii consideră că trebuie să schimbe convingerile copilului. Schimbînd convingerile și învățînd-ul să creadă sau să perceapă diferit realitatea, profesorul îi poate modifica comportamentul. Prin urmare , intervențiile cognitive funcționează în direcție opusă față de intervențiile behavioriste.

Teoreticienii școlii sistemice - consideră că tinerii cu dificultăți emoționale și de comportament sunt produsul interacțiunilor, urmare a legăturilor dintre copii și oamenii din lumea sa. Ei spun că ar trebui să studiem aceste legături dintre oameni în loc să studiem comportamentul sau atitudinile acestora, de asemenea trebuie să studiem cadrul sau durata de viață a problemei de comportament, pentru că problemele pot avea viață proprie.

De asemenea acești autori propun soluții pentru a evita stratagemele elevilor,(“jocurile copiilor”- care distrug lecția, fac rău colegilor, profesorilor) :

1. Facem elevul să se apropie de noi, nu ne apropiem în mod repetat de un elev cu un comportament nedecvat.
2. Nu luăm atitudine defensivă.
3. Răspunderea la stratagemă întrerupînd cît mai puțin lecția.
4. Trebuie să fim autoritari.
5. Acționăm pentru binele grupului.
6. Acordarea elevului cu comportament neadecvat o perioadă de timp și o cale de ieșire din confruntare.
7. Utilizarea strategiilor non-verbale.
8. Devierea-schimbarea direcției comportamentului neadecvat folosind remarci reflexive sau diferite activități.
9. Reflectarea asupra stratagemei- utilizarea remarcilor reflexive despre stratagemă, pentru a dezvălui scopul elevului.
10. Nu trebuie de contrazis remărcile sfidătoare.
11. Oferim elevului o alternativă.
12. Facem ora plăcută- folosim distracția, implicarea, direcția, obiectivele și încurajările, facem ca activitățile din clasă să fie atractive, încît elevul să evite excluderea din acestea.
13. “Discul care sare “- repetarea instrucțiunii din nou și din nou, fără a răspunde la scuzele sau la protestele copilului.

Principii ale managementului comportamentului profesorului în cazurile comportamentelor indezirabile.

1. Separăm comportamentul (inadecvat) de copil
2. Oferim alternative de comportament
3. Concentrare pe comportamentul primar
4. Construim în mod activ încrederea elevului și relația cu acesta
5. Modelăm comportamentul pe care-l așteptăm de la elev
6. Nu abandonăm niciodată o problemă importantă
7. Depunem efort pentru a remedia și restabili relația cu elevul atunci cînd aceasta s-a deteriorat.

Sugestii ce pot ajuta în prevenirea și corectarea comportamentelor distructive în clasă.

1. Focalizarea asupra celor care au un comportament adecvat
2. Utilizarea indicațiilor pozitive
3. Aproprierea fizică
4. Utilizarea întrebărilor pentru redirecționare
5. Repetarea direcției
6. Dăm posibilitatea elevului să-și reamintească regulile
7. Oferirea alternativelor clare - *prezentând consecințele continuării unui comportament nepotrivit, transmiți responsabilitatea alegerii elevului.*
8. Folosirea consecințelor stabilite-dacă elevul continuă să facă alegeri nepotrivite, aplicăm consecințele stabilite.
9. Avem grijă la poziționarea în spațiul clasei, mobilitate.

Sugestii cu referire la poziționarea în spațiul clasei :

- Nu te poziționa doar în fața clasei (la catedră),
- Mișcă-te prin clasă, stabilește-ți toată clasa ca teritoriu.
- Cînd ești în fața, poziționează-te către unul dintre colțurile clasei.
- Du-te la elev cînd vrei să-i corectezi comportamentul, nu încerca să intervii din cealaltă parte a clasei.
- Nu invadezi spațiul personal al unui elev.

Activități de prevenire a comportamentului agresiv la elevi (prin armonizarea relațiilor dintre fete și băieți, dezvoltarea stimei de sine, cultivarea unor trăsături pozitive de caracter prin puterea exemplului, informarea asupra cauzelor și efectelor agresivității), ***ce are la bază terapia prin joc:***

Activitatea nr.1: Ce-aș fi dacă aș fi animal? - joc de identificare a calităților

Timp - 60 minute.

Băieți Fete
leu pisică – dominatorul
iepuraș șoricel – dominatul
câine maimuță – pacifistul

- Joc – „Vreau și eu în grupul vostru!”

(Clasa este împărțită în fete-băieți, fiecare grupă caută jucătorul lipsă din echipa adversă și care trebuie să se recunoască după criteriile prestabilite. Astfel se vor forma noi grupe mixte.

- realizarea descrierii de către elevi a unui copil pe care îl simpatizează și a unui pe care nu-l simpatizează.

ADARE - activitatea de dezvoltare și armonizare a relațiilor în colectivul clasei de elevi.

Activitatea nr. 2 – Ce putem face împreună?

Scopul: Dezvoltarea și armonizarea relațiilor în colectivul clasei de elevi.

Timp-45 min.

Obiectivele:

- dezvoltarea relațiilor de comunicare;
- respectarea regulilor din cadrul unui grup;
- coopereze pentru realizarea unei teme comune;

Pornind de la exemplul apropiat despre câine și pisică, prin extrapolarea relației către persoane se ajunge la concluzia, că mesajele transmise uneori pot fi percepute diferit, iar acesta poate fi motivul unor neînțelegeri ce apar între fete și băieți.

- Prin intermediul unor jocuri de comunicare se concluzionează că fetele sunt interiorizate - modalitatea lor de comunicare cu băieții este mai mult nonverbală, în timp ce băieții sunt exteriorizați, comunicând cu fetele predominant verbal.

- Dezbateri: De ce respinge o fată un băiat?

De ce respinge un băiat o fată?

ARC-activități de rezolvare a conflictelor.

Activitatea nr.3-Cum rezolvăm conflictele ?

Timp-60 min.

Scopul: Gestionarea situațiilor de criză prin găsirea de soluții, creșterea stimei de sine.

Obiective:

- conștientizarea aspectelor pozitive și negative ale unei situații conflictuale;
- identificarea atitudinilor și comportamentelor ce pot preveni o situație conflictuală;
- găsirea metodelor de rezolvare a unui conflict.

1. Jocul „Grădina clasei noastre .

Se confecționează flori cu petale roz și albastre.

Prin discuții referitoare la universul apropiat lor, atât fetele cât și băieții își pot descoperi preferințele comune. Astfel, ei își pot completa numele fie pe o floare roz, fie pe una albastră, fie pe ambele. Apoi florile sunt plantate în grădina clasei.

2. Joc didactic – „Mașina de spălat” – fiecare elev va trece printre două șiruri pentru „a fi spălat” (primește un cuvânt drăguț, o încurajare”).

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 4. PREVENIREA ȘI COMBATEREA FENOMENULUI DE VIOLENȚĂ ÎN ȘCOALĂ

Curs:

- (1) Abordări conceptuale: violența. Specificul violenței școlare.
- (2) Modalități de prevenție și intervenție în cazul fenomenului de violență în școală.

Seminar:

- (1) Elaborarea unei strategii anti-vioența la nivelul școlii.

Laborator:

- (1) Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală.

1. ABORDĂRI CONCEPTUALE: VIOLENȚA.

Una dintre marile probleme ale lumii contemporane este *violența*. Acest *fenomen* este puternic mediatizat, cercetările și statisticile oficiale raportând o creștere spectaculoasă a fenomenului în ultimele două decenii, astfel încât escaladarea acesteia în școală a devenit cea mai vizibilă evoluție din câmpul educației formale. Zilnic, mass-media prezintă diverse scene de violență petrecute în școală, de la cele mai ușoare forme, până la cele mai violente.

Chiar dacă este o problemă delicată, stăpânirea acestui fenomen nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire (C. Neamțu, D. Sălăvăștru, L. Scifos, E. Păun, M. Jigău, G. Ferriol, F. Debarbieux).

Asumarea cu seriozitate și responsabilitate de către școală a ghidării educative a elevilor presupune confruntarea cadrelor didactice cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive și violente ale elevilor (bătăi, bullying, violență verbală sau distrugerea bunurilor altor copii et. al.) generate de diverse cauze (anturaj, familii dezorganizate, carențe educaționale, consum de alcool sau droguri et.al.). Aceste comportamente au consecințe multiple, care se pot grupa în două categorii: consecințe care acționează asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor; consecințe care acționează actului de predare – învățare din școli (S. Petrică, E. Alexandrescu, D. Petrovai, 2010, p. 2) <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>

Centrul Pro-European de servicii și comunicare (CPESC în continuare) menționează că, violența în școală se manifestă sub forma agresiunilor unde copiii, care se considere diferiți de ceilalți (mai deștepți, mai înalți sau mai mici, sau cu o altă culoare de piele sau un accent diferit) devin țintă de atac din partea semenilor. Astfel, violența în școală este una din cele mai vizibile forme de violență împotriva copiilor [1].

Conform buletinului informativ național „Bune practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței asupra copiilor” (2014) [2, p. 1] pentru Republica Moldova, violența față de copii rămâne a fi o problemă actuală și larg răspândită, manifestată la nivel de abuz și neglijență.

După raportul mondial ONU, în sistemul de învățământ din țările lumii și inclusiv din Republica Moldova (Organizația Națiunilor Unite în continuare), prin caracterul său sensibil și complex fenomenul violenței asupra copiilor:

- descrie diversele tipuri ale violenței și sunt analizate cauzele și factorii care o determină, sunt prezentate caracteristici personale, de vârstă și de gen ale celor afectați de violență – victime, agresori/ abuzatori și martori;

- acordă o atenție deosebită fenomenului bullying în instituția de învățământ și se analizează consecințele violenței asupra părților implicate și asupra instituției de învățământ în general [3, p. 6].

În proiectul European, privind violența cotidiană la nivelul OMS (2013), violența școlară este abordată ca formă particulară a violenței cotidiene cu următoarea definiție: „Amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii împotriva propriei persoane, împotriva altuia sau contra unui grup sau a unei comunități, care antrenează sau riscă puternic să provoace un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni”. Iar prin prisma etimologiei cuvântului violență ca fenomen complex social - violența este folosirea forței fizice pentru a produce răni sau a distruge ceva și în același timp ea este folosirea ilegală a forței nejustificate sau efectul creat prin amenințare [4, p. 5].

Prin prisma literaturii de specialitate (E. Debarbieux, Y.A. Michaud, A. Szabo, D. Olweus et. al.) cu referire la conceptul de violență prin prefigurarea:

- formelor de violență: fizică, psihică, material;
- tipurilor de manifestare a violenței: personală, colectivă, sociale;
- operațiuni de manifestare a violenței: agresiune, forță;
- factorii violenței: situație de interacțiune (implicând unul sau mai mulți actori); acțiune prin care se aduc prejudicii altora (corporale, morale etc.); modalități de manifestare a prejudiciilor (directe sau indirecte) am desprins sensul comun atribuit conceptului de violență - folosirea forței fizice.

Sensul dat:

- după Constandache – Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D. (2010) [5] violență este abordată în relație cu agresivitatea care:

- vizează orice comportament ostil, distructiv al unui individ;
- poate fi îndreptată împotriva altor persoane, obiecte sau animale, precum și împotriva ființei proprii, ca autoagresivitate;
- este considerată a fi sinonimă cu violență, cu toate că nu orice conduită agresivă presupune și violență, după cum nu orice act violent este însoțit de agresivitate;
- vizează un comportament agresiv însumat prin categorii de comportamente: amenință, intimidează, ironizează pe alții; manifestă agresivitate fizică față de alții ; distruge bunurile celorlalți, încalcă drepturile celorlalți;

- după D. Olweus (1999, p. 12) se face diferența între conceptul de agresivitate și cel de violență, arătând că între acestea există o relație de subordonare: agresivitatea include diferite tipuri de manifestări comportamentale, printre care și violența, care face apel exclusiv la utilizarea forței sau puterii fizice [apud, 6].

Colectivul de autori D. Cheianu-Andrei, D. Sîmboteanu, I. Andrei (2019), prin prisma unui studiu recent, la subiectul fenomenului de bullying, menționează că, violența în școală, sub toate formele sale, constituie o încălcare a drepturilor copilului la educație, sănătate și bunăstare. Ei menționează că, nu se poate vorbi de o educație de calitate, echitabilă, dacă elevii se confruntă cu violența în mediul școlar, care se manifestă atât sub forma unor acțiuni singulare, cât și sub forma intimidărilor permanente, înjosirilor și a hărțuirii sistematice (bullying) [7, p. 11].

Diana Cheianu-Andrei, sociolog și coautor al studiului abordat anterior, „Bullying în rândul adolescenților din Republica Moldova” pentru UNICEF Moldova (2019), susține că fenomenul de bullying în rândul copiilor și tinerilor a ajuns la un nivel alarmant în ultimii ani în Republica Moldova. Acest fenomen declanșat în mediul școlii, îi preocupă atât pe părinți și profesori, cât și pe psihologi, cautând soluții pentru a opri și a ridica nivelul de conștientizare asupra acestui fenomen care poate să lase cicatrici emoționale adânci încă de la nivelul copilăriei și care poate să modeleze ulterior comportamentul copilului ajuns la maturitate [ibidem].

Conform autorilor abordați bullying-ul:

- este o formă specifică de agresiune, cu caracter repetitiv, sistematic, îndreptat împotriva unei persoane care are dificultăți în a se apăra, în scopul demoralizării acesteia, a diminuării stimei de sine și a minimalizării rolului în grupul social;

- include violență verbală (însulte, porecle și amenințări), violență relațională (izolare, răspândire de zvonuri) și violență în mediul online – cyberbullying-ul (postarea în public a mesajelor, pozelor denigratoare etc.) spre deosebire de violența fizică.

Actualmente, conform investigațiilor Centrului de investigații jurnalistice, după I. Gulcă (2021) odată cu tehnologizarea, bullying-ul a căpătat noi valențe, evoluând la fenomenul de „cyberbullying”, care definește hărțuirea online [8]. Autorul menționează că, potrivit UNICEF, milioane de copii sunt expuși unui risc crescut să li se întâmple lucruri rele, pe măsură ce viața lor se deplasează din ce în ce mai mult pe internet în timpul blocării pandemiei COVID-19.

De asemenea, autorul vine cu unele interpretări de studiu științific a fenomenului de bullying (I. Crasnojan) în care se menționează că acesta:

- este un comportament repetat și intenționat prin care agresorul își rănește, persecută și intimidează victima prin diferite forme;
- este un comportament repetat făcut cu intenție în relația cu aceleași persoane iar care inițiază acest comportament simte plăcere;
- este un comportament al agresorului cu scopul de a răni și agresorul vrea să își dovedească că este puternic în relația cu celălalt (victima) unde martorii sau audiența, care și ei au rol „important”, iar victima bullying-ului trăiește emoții de furie, frică [8].

Dar, o notă specială în acest studiu, pentru noi a servit faptul că autorii atenționează că, în ultima vreme, bullying-ul este întâlnit la vârste tot mai mici – în instituții preșcolare și în școli primare, și tinde să devină „ceva normal”, dar are consecințe mult mai grave.

SPECIFICUL VIOLENȚEI ȘCOLARE

Anterior am stabilit prin prisma *etimologiei* cuvântului **violență** ca **fenomen complex social**:

- violența este folosirea forței fizice pentru a produce răni sau a distruge ceva și în același timp ea este folosirea ilegală a forței nejustificate sau efectul creat prin amenințare [1, p. 5];
- violență există în viața publică, în cea privată, în instituții, printre care școala, ca spațiu public instituționalizat, ocupă un loc privilegiat [2, p. 7].

Conform *Centrului Pro-European de servicii și comunicare* **violența în școală** este una din cele mai vizibile **forme de violență împotriva copiilor** ce se manifestă sub **forma agresiunilor** unde copiii, care se consideră diferiți de ceilalți (mai deștepți, mai înalți sau mai mici, sau cu o altă culoare de piele sau un accent diferit) devin țintă de atac din partea semenilor [3].

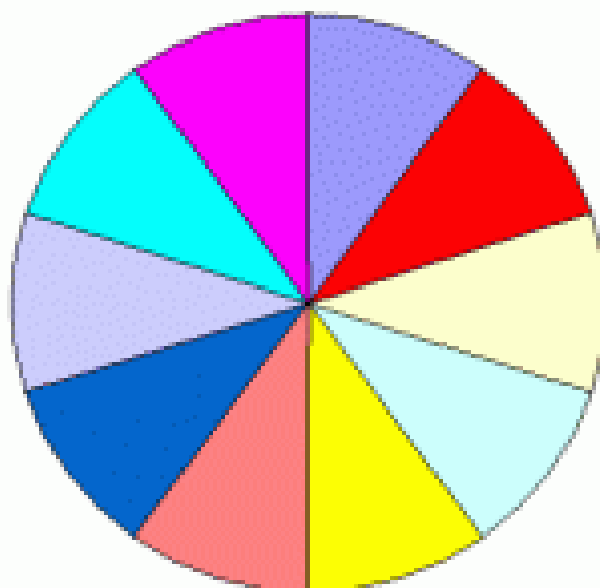
Conform *OMS* (2003), în raportul „Violența și influența ei asupra sănătății” la nivelul abordării **violenței școlare** ca **formă particulară a violenței cotidiene** (OMS, 2002) se menționează că, violența este folosirea forței fizice pentru a produce răni sau a distruge ceva și în același timp ea este folosirea ilegală a forței nejustificate sau efectul creat prin amenințare [4].

Conform *Ghidului Comisiei Europene* [5, p. 6] **violența în școală** se întâlnește la tot pasul atât în formele ei extreme (comportamente agresive care pun în pericol viața altor persoane) cât și într-o formă mascată, cu care elevii și, uneori, profesorii și părinții, ajung să se obișnuiască și să o accepte ca făcând parte din viața de școală.

La nivel național fenomenul violenței școlare este abordat, în viziune de prevenție și protecție a copilului, prin prisma actelor legislative în vigoare [6, 7, 8].

Astfel din perspectiva dată **specificul fenomenului de violență în școală este caracterizat prin diverse surse, cauze/factori, tipuri/ tipologia conduitelor de violență în școală, forme, factori, protagoniști, în scop de determinare, prevenție, intervenție și protecție.**

Surse ale violenței școlare: elevi-elevi; elevi-profesori; profesori-elevi; părinți-elevi; elevi-părinți; părinți-profesori; profesori-părinți; părinți-părinți; alți actori din interiorul școlii și elevi, profesori; alți actori din exteriorul școlii și elevi, profesori (detalii în Figura de mai jos) [9, p.12]:



Cauzele violenței școlare:

Mediul familial: mediul conflictual, familii dezorganizate sau monoparentale, lipsa de comunicare și afecțiune, consum de alcool, lipsa unei minime exigențe parentale;

Mediul social: situația economică precară, inegalitățile sociale;

Mediul școlar: managementul defectuos al clasei de elevi și al situațiilor de criză, ignorarea sau tratarea preferențială a elevilor, abuzul de măsuri disciplinare, programa supraîncărcată;

Mediul contextual: gașca de prieteni, schimbarea mediului;

Mediul individual: trăsăturile de personalitate, impulsivitate, teribilism, căutarea de senzații, imaginea de sine scăzută, opoziționism, instabilitate emoțională, probleme specifice adolescenței [10].

Tipuri/ tipologia conduitelor de violență în școală. Tipologia violenței și stabilirea tipurilor dihotomice permit înțelegerea și explicarea formelor complexe de violență, astfel, în funcție de interesele afectate se cunosc următoarele tipuri generale de violență (detalii în Figura de mai jos):

Violența fizică constă în atingeri sau contacte fizice dureroase, inclusiv intimidarea victimei, și include distrugerea bunurilor pe care cei doi parteneri le stăpînesc și le utilizează împreună. Forme: trasul de păr; răsucirea brațelor; desfigurarea, provocarea de vînătăi, contuzii, arsuri, bătăi; lovituri cu pumnul, palma sau piciorul; aruncarea în victimă cu diverse obiecte; izbirea de pereți, folosirea armelor..

Violența sexuală constă în comentarii degradante la adresa femeii, atingeri neplăcute și injurii, provocate în timpul sau în legătură cu actul sexual, incluzînd violul marital.

Violența psihologică se poate manifesta prin injurii, amenințări, intimidări, uciderea animalelor domestice preferate, privarea de satisfacerea nevoilor personale esențiale (mîncare, somn etc.). Componente: frica, depersonalizarea, privarea, supraîncărcarea cu responsabilități, degradarea, distorsionarea realității.

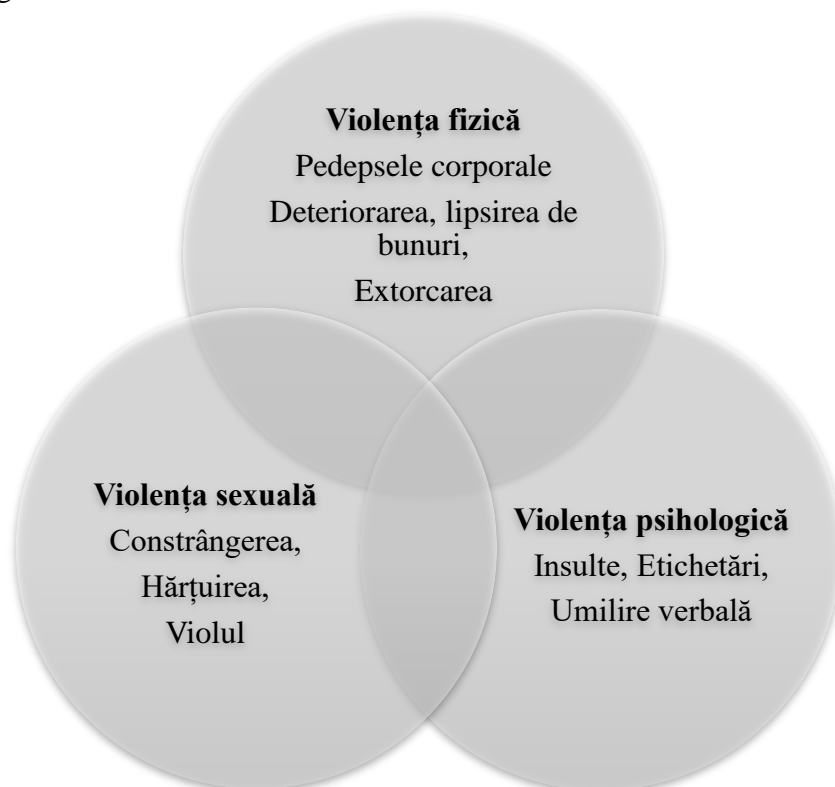
Violența morală este o construcție intelectuală ce trimite la conceptul de autoritate, la modul în care se exercită raporturile de dominație. A vorbi de violență morală este „un abuz de limbaj

propriu unor intelectuali occidentali, prea confortabil instalați în viață pentru a cunoaște lumea obscură a mizeriei și a crimei”.

Violența economică duce la scăderea resurselor și autonomiei victimei. Se manifestă prin controlul accesului la bani sau lucruri personale, hrană, mijloace de transport, telefon, alte surse de protecție sau îngrijire de care ar putea beneficia.

Violența socială asistarea activităților și a relațiilor sociale, izolarea victimei într-un cadru ce favorizează agresarea acesteia pe planul vieții private și intime – duce la izolarea victimei și lipsirea ei de suport social, cu dificultăți de rezolvare a situațiilor de violență.

Violența prin deprivare sau neglijare, deși nu este specificată în legislația actuală, în plan internațional reprezintă o formă nonfizică a violenței, incluzând violența verbală și cea emoțională, utilizate în scopul amenințării, intimidării și deținerii controlului asupra victimei în plan psihologic.



Prin prisma dată la nivelul școlii se desprind următoarele *tipuri specifice ale fenomenului de violență școlară* (detalii în tabelul de mai jos):

**violența interpersonală* sau violența directă vizate prin comportamentul unei persoane îndreptat împotriva altei persoane care în mod intenționat amenință, încearcă să producă sau produce rănirea fizică a acesteia. În sensul dat, acest tip de violență este considerat de tip „obiectiv” din ordinul penalului (crime și delict) și asupra căroră se poate interveni frontal; Poliția și Justiția sunt obligate, în acest caz, să colaboreze direct cu instituțiile școlare;

* *violența sistemică în școli*, reprezentată de proceduri care au impact asupra actanților educaționali și a grupurilor prin împovărarea lor psihologică, mentală, culturală, spirituală, economică sau fizică. În sensul dat, acest tip de violență este considerat de tip „subiectiv” mai subtile, de atitudine, și care afectează climatul școlar (atitudinile ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențele de la ore, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități), deseori numite atitudini antișcolare.

Tipuri de violență școlară

https://scoalanr7bt.ro/images/siguranta/Prevenirea-violen%C8%9Bei-%C3%AEn-%C8%99coal%C4%83--resurse-pentru-%C8%99coli-%C8%99i-profesori_GHID.pdf

Tipuri de violență la care sunt supuși elevii în mediul școlar:

Tipuri de violență la care sunt supuși profesorii în mediul școlar:

<ul style="list-style-type: none"> • violență emoțională, vulgaritatea de limbaj, dinspre elevii cu comportament indezirabil; • violență fizică din partea colegilor mai mari sau mai puternici; • agresiunea parinților sau altor membrii ai familiei, ca metodă de rezolvare a nemulțumirii față de copil; • stress provocat de părinții cicălitori, de cerințele prea mari față de copii în legătură cu performanțele lor; • critica și sancțiunile exagerate ce vin dinspre profesori, care nu-și cunosc suficient de bine elevii; • violență stradală, escrocherii, santaj din partea unor tineri fără ocupație, a găștilor de cartier; • frustrarea datorată unor probleme de natură socio-economică; • violuri, perversiuni sexuale, pornografie între elevi sau provocate de persoane din afara școlii. 	<ul style="list-style-type: none"> • atitudini și limbaj trivial, vulgaritate din partea elevilor; • agresivitate nonverbală, atitudini sfidătoare din partea elevilor sau persoanelor din afara școlii; • vestimentație provocatoare, etalarea opulenței familiei, violență emoțională; • ostilitate în atitudini sau/ și agresivitate fizică; • impolitețe, insulte, obraznicie, nesupunere, amenințări, reproșuri din partea elevilor; • comentarii impertinente la observațiile profesorilor, părăsirea clasei în timpul activităților, gesturi care generează disconfort în interacțiunea acestora cu elevii și părinții; • violență verbală, amenințări și chiar violență fizică din partea unor părinți; • suspiciuni, contestarea autorității, corectitudinii și competenței profesionale a unor cadre didactice de către elevi și părinți; • existența unor grupuri organizate care terorizează școala, pe unii profesori; • violuri, perversiuni sexuale, lovire, tâlhărire
---	---

Forme de violență școlară (detalii în tabelul de mai jos). După N. Vettenburg în școli există *trei forme de violență școlară*:

1. violența juvenilă normală;
2. violența socială, în care școala însăși este victima violenței manifestate în societate, la nivel general;
3. violența anti-școală (distrugerea bunurilor școlii, agresivitate și violență față de profesori) [apud, 9, p.11].

În sensul dat V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian (2017) menționează că acest fenomen complex există între copii, între adulți (cadre didactice, părinți, angajați) și copii care desemnează inițiatorii acțiunilor violente, victimile și martorii prin: diverse *forme de violență școlară*.

* orice cuvânt, privire, gest sau conduită care cauzează un prejudiciu fizic, psihic, un disconfort persoanei, sentimentelor sau bunurilor ei;

* orice conduită manifestată intensiv continuu;

* orice confruntarea vizuală, poreclire, tachinare, ironizare, imitare în scop denigrator;

*refuz de a acorda ajutor, bruscare, lovire cu diverse obiecte, palmuire, împingere, aruncare, înjunghiere, împușcare [11, p. 10].

După S. Petrică, E. Alexandrescu, D. Petrovai în categoria *formelor de violență școlară* plasează:

* comportament agresiv: comportamente verbale, fizice sau gesturi, menite să producă rănire fizică ușoară, disconfort psihologic, intimidare sau teamă;

* agresiunea prin răspândirea de zvonuri depreciative la adresa unei persoane sau prin marginalizare social. În sensul dat autorii menționează că, formele mai puțin grave de violență preced formele mai serioase, grave, iar trecerea de la o formă la alta se poate produce:

• în cadrul aceleiași situații care escaladează de la dispută verbală la atac fizic,

• în timp, pe măsură ce înaintează în vârstă, elevul trece de la îmbrâncelile și pedicile specifice copilăriei la violențe fizice grave, premeditate, ce apar de regulă în adolescență [12, p. 5].

Tabel sinoptic de manifestare a formelor de violență în școală

Tipul de violență	Caracteristicile
Violența între elevi:	- cea mai răspândită formă/ conflicte între elevi; - este un fenomen generalizat în școli;

	<p>- elevii sunt violenți unii față de ceilalți pentru că societatea, în ansamblu, este agresivă; modelele de re-laționare la care sunt expuși copiii sunt de natură violentă (acasă, pe stradă, la televizor, inclusiv în emisiunile pentru copii);</p> <p>- violența verbală este cea mai răspândită formă: certuri, conflicte, injurii, amenințări, intimidare, hărțuire, batjocură, jigniri; apare ca o manifestare „obișnuită”, dar un comportament tolerat;</p> <p>- violența fizică (bătaia) este declarată mai ales de către părinți și mai puțin de către cadrele didactice.</p>
Violența elevilor față de învățători:	<p>- consilierii școlari recunosc existența ei într-o proporție mai mare decât corpul profesoral/conducere (ei fiind cei care consiliază elevi cu asemenea comportamente);</p> <p>- se manifestă prin comportamente neadecvate în raport cu statutul lor (absenteism școlar, fuga de la ore, indisciplina, ignorarea mesajelor cadrelor didactice, cel mai frecvent), agresiune verbală și nonverbală (ofense, refuzuri, atitudini ironice, gesturi inadecvate/obscene) și violența gravă (injurii, jigniri, loviri, agresiune fizică).</p>
Violența învățătorilor față de elevi:	<p>- este un fenomen prezent în școală, dar dificil de recunoscut de către cadrele didactice;</p> <p>- se manifestă sub diferite forme, în ordinea frecvenței, ca: ironie/sarcasm/ dispreț explicit; evaluare neobiectivă (nedreptate), agresiuni nonverbale, ignora-re/neacordarea atenției, excludere de la ore, injurii, jig-niri, violența fizică (palme, tras de păr, tras de urechi).</p>
Violența părinților în spațiul școlii:	<p>- părinții au comportamente neadecvate față de învățători (țipete, discuții aprinse, ironii, agresivitate fizică);</p> <p>- părinții au comportamente violente față de propriul copil/colegi a propriului copil.</p>
Violența în afara spațiului școlii:	<p>- se manifestă între elevi sau sunt provocate de alte persoane în jurul școlii (foști elevi ai școlii, tineri din găști de cartier, elevi de la alte școli, ne-cunoscuți);</p> <p>- poate avea manifestări diferite (furt, agresare verbală, nonverbală, tâlhărie, agresare fizică, sexuală).</p>

Protagonistii fenomenului de violență în mediul clasei

Actele de violență, intimidare și hărțuire care au loc în mediul clasei vizează o triadă de protagoniști (E. Albu, V. Ciobanu, C. Depino, V. Dragomirescu et.el.): **agresorul** (abuzator, opresor); **victimă** (abuzat, oprimat), detalii mai jos; **martorii** (observatorii, spectatorii).

Caracteristicile generale ale agresorilor și victimelor

Agresori	Victime / agresați
<ul style="list-style-type: none"> • manifestă puternic nevoia de a conduce, de a domina și „subjugă” alți colegi; • sunt impulsivi, ușor de înfuriat; • sunt provocatori, nu respectă regulile; • sunt agresivi cu colegii, părinții, profesorii; • nu au remușcări și capacitatea de a înțelege emoțiile celorlalți (empatie); • au deficit de atenție: în timpul orelor desenează, aruncă hârtii, dorm, comentează; • au o părere foarte bună, uneori exagerată despre sine: se consideră șefi, șmecheri, boss, prințese etc. • instigă la absenteism școlar și-i abuzează pe cei care nu se supun „noii” reguli; • aparțin unor anturaje/ grupuri dubioase; • percep acțiuni ostile acolo unde nu există, sunt antisociali. 	<ul style="list-style-type: none"> • sunt pasivi în comportament și comunicare, izolați social; • sunt precauți, sensibili, retrași, timizi; • manifestă nesiguranță, anxietate, sensibilitate exacerbată; • au o stimă de sine scăzută; • au puțin prieteni sau deloc; • nu sunt capabili să dezvolte relații sociale; • sunt percepuți ca incapabili de a se apăra, de a avea puncta de vedere personale, de a argumenta; • au diferite forme de dizabilități; • afișează o atitudine de învins și un comportament depresiv; • nu fac față presiunii grupului; • arată că drepturile lor nu contează, sunt ignorate; • nu iau atitudine în fața actelor de agresiune

Agresorul. Personalitatea elevului violent se conturează din perspectiva factorilor anterior elucidați cu accent pe cel individual. La nivel individual, factorii care afectează potențialul de violență al elevilor, determinându-le comportamente violente, includ caracteristici biologice, genetice, psihologice și sociale.

Manifestările violente pot apărea încă din copilărie, la vârste mici, fiind influențate în diferite grade de mediul familial, de grupul de apartenență sau de alți factori de natură socială și culturală.

În categoria elevilor cu potențial agresiv după N. Mitrofan (1996, pp. 230-237) se înrolează:

- *elevii supraîncărcați sau cei copleșiți de neputința de a face față tuturor solicitărilor școlare*; la ei agresivitatea apare ca o modalitate de compensare a stimei de sine scăzute, indusă de mediocritate sau eșecul școlar;

- *elevii opozabili*, care nu recunosc autoritatea învățătorului din pricina unor deficiențe ale stilului educațional al acestuia;

- *elevii cu un nivel de aspirație foarte înalt, impus de expectanțele părinților*; prins la mijloc în tirul încrucișat al presiunilor părinților și autorităților școlare, acest elev este într-o permanentă stare de tensiune, încercând să confirme așteptările tuturor; încordarea, nervozitatea, iritarea și irascibilitatea ce decurg din această situație vor face ca un astfel de elev să devină mai vulnerabil la idea de persecuție din partea cadrelor didactice, să procedeze la o continuă revendicare a meritelor ce i se cuvin, utilizând frecvent denigrarea și calomnia;

- *elevii care urmăresc să dobândească un status în grupul de colegi, care aspiră la prețuirea și admirația colegilor*; acești elevi devin „purtătorii de cuvânt” ai clasei, exprimând, prin manifestările lor agresive, opinia colegilor față de o situație (sau un profesor) percepută ca nedreaptă;

- *elevii hiperemotivi*, la care sursa frustrării și inadapării școlare este propria lor sensibilitate emoțională; autodevalorizarea și devalorizarea din partea colegilor sau/ și a învățătorilor fac ca acești elevi să acumuleze în timp o mare tensiune emoțională, pe care o pot descărca prin episoade ocazionale de violență acută;

- *elevii cu deformare autistă*, centrați permanent pe propria versiune a realității, izolați în colectivul clasei, incapabili să reacționeze afectiv și care manifestă conduite agresive când sunt presați să realizeze tot ceea ce nu corespunde versiunii lor.

În categoria elevilor cu potențial de victimă, o serie de studii arată că, în multe cazuri, autorii și victimele violențelor școlare nu pot fi separați: autorii violențelor sunt foste victime, care au dezvoltat un model de reacție agresivă din teama de a nu mai fi victimizați. Victimele elevi, fie că devin sau nu agresori, au în general o stimă de sine scăzută, fiind frecvent și victime ale neglijării sau abuzului emoțional din partea părinților.

Victimele violențelor școlare dezvoltă un patern patologic al atașamentului emoțional, dar în cazul lor, spre deosebire de agresori, la care e specifică tendința de respingere, aspectul caracteristic este atașamentul excesiv. Ca urmare, victimele sunt nesigure în relațiile cu ceilalți, speriate de ideea că orice persoană de care se atașează îi va abandona la un moment dat.

V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian (2017, p. 23) susțin că, contrar agresorilor/abuzatorilor, victimelor violenței le este caracteristică lipsa încrederii în sine, autoaprecierea scăzută, sensibilitatea sporită la dificultățile și obstacolele vieții, anxietatea personală și situațională înaltă, incapacitatea de a se opune violenței, de a se autoapăra și a comunica eficient cu semenii. Adesea aceștia sunt copii și adolescenți cu puteri fizice reduse sau sfioși, care nu pot demonstra încredere și nu-și pot ascunde anxietatea și frica. Aceeași sursă menționează că, victime ale violenței riscă să devină elevii, față de care profesorii și alți angajați ai instituției de învățământ au o atitudine discriminatorie. Antipatia deschisă manifestată de adulți, afirmațiile lor umilitoare și acțiunile cu caracter discriminatoriu la adresa unor elevi, îi pun pe ultimii în poziția de proscrisi și îi transformă în obiect de batjocură și violență.

În categoria elevilor cu potențial de martori. Sursa sus accesată susține (p. 26) că martorii violenței sunt elevii, profesorii, personalul didactic auxiliar, personalul nedidactic al școlii și uneori părinții. Devenind martor a violenței, majoritatea adulților, copiilor și adolescenților se simt neajutorați și, din cauza inacțiunii sau a incapacității lor de a opri violența, au sentimente de vină

și temeri că se pot pomeni în locul victimei. Mulți martori ai violenței nu anunță profesorii și nu le povestesc părinților despre cele întâmplate deoarece se îndoiesc că vor fi luate măsuri eficiente și li se va garanta securitatea. În afară de aceasta, pentru majoritatea copiilor, raportarea violenței este egală cu recunoașterea propriei slăbiciuni, a incapacității de a face față greutăților, „turnătoră” – lucruri care nu sunt aprobate de semenii și pot atrage respingere sau răzbunare. Iar din această perspectivă atmosfera din instituție devine rece și crudă, iar fără ajutorul martorilor, violența nu poate fi oprită.

Argumentul care justifică fenomenul violența în școală este că acesta reprezintă una din cele mai vizibile forme de violență împotriva copiilor, manifestată sub **forma agresiunilor** unde copiii, care se considere diferiți de ceilalți (mai deștepți, mai înalți sau mai mici, sau cu o altă culoare de piele sau un accent diferit) devin țintă de atac din partea semenilor [15]. De aceea, pentru Republica Moldova, violența față de copii rămâne a fi o problemă actuală și larg răspândită, manifestată la nivel de **abuz și neglijență** [16, p. 1] iar pentru **prevenirea acestui fenomen în mediul educațional al școlii** este nevoie de o **comunicare colaborativă în parteneriat educațional a principalilor actanți** (în asigurarea siguranței școlare): *școala, autoritatea locală, poliția, părinții, serviciile de asistență socială, serviciile medicale etc.*, cu roluri și atribuții specifice în cadrul domeniilor lor de responsabilitate (M. Jigău, 2006) în care trebuie să asigure prevenirea și intervenția în caz de necesitate. [apud, 14, p. 74].

Astfel, **liantul parteneriatului colaborativ școală-familie-comunitate** desemnează efortul necesar și obligatoriu în realizarea unei finalități educaționale de calitate, vizibile în societate, activizarea procesului de promovare a unor servicii calitative în educație, adaptarea ofertei educaționale la necesitățile curente și de perspectivă ale celor ce învață. Acest deziderat prefigurează actualmente, în plan național, fațeta **de percepere și prevenire a fenomenului de violență școlară**. Astfel, școala și își asumă responsabilitățile față de copii, drepturile lor și, în special, dreptul de a fi protejat de orice formă de violență. În sensul dat, conform raportului UNICEF, care vine cu un rezumat infographic ChildHub în care examinează rezultatele a numeroase programe de prevenire și combatere a violenței puse în aplicare în întreaga lume, se eșalonează **șase strategii de prevenire și răspuns la cazurile de violență asupra copiilor**:

1. Susținerea părinților, îngrijitorilor și familiilor. Educarea familiilor și părinților în domeniul dezvoltării timpurii a copiilor crește probabilitatea utilizării metodelor pozitive de disciplinare. Aceasta reduce riscul de violență în familie.

2. Sprijinirea copiilor și adolescenților să facă față situațiilor de risc. Dezvoltarea abilităților la copii și adolescenți să răspundă provocărilor fără a folosi violența și să ceară ajutor în situațiile de risc, este crucială pentru reducerea violenței în școli și comunități.

3. Schimbarea atitudinilor și normelor sociale care încurajează violența și discriminarea. Schimbarea atitudinilor și normelor sociale care încurajează tănuirea violenței de ochii lumii este prima și cea mai sigură metodă de prevenire a violenței.

4. Promovarea și dezvoltarea serviciilor de sprijin pentru copii. Încurajarea copiilor să caute sprijin profesionist și să raporteze cazurile de violență îi ajută să depășească mai ușor aceste situații și să rezolve pozitiv experiențele de violență din viața lor.

5. Punerea în aplicare a legilor și politicilor care protejează copiii de violență. Implementarea și aplicarea legilor și politicilor de protecție a copiilor împotriva violenței și abuzurilor transmite societății un semnal puternic că violența este inacceptabilă și va fi pedepsită.

6. Cercetarea și colectarea datelor. Înțelegerea tuturor aspectelor ce țin de fenomenul violenței – de la motivele și contextul în care se produce și până la formele, grupurile de vârstă și comunitățile în care are loc – este esențială pentru planificarea strategiilor de prevenire și intervenție, pentru monitorizarea și evaluarea progresului și pentru atingerea rezultatelor de a pune capăt violenței.

Conform sursei abordate proiectele de intervenție și de răspuns prezentate în acest raport demonstrează în mod clar că violența față de copii nu este inevitabilă, iar cercetările indică faptul că aplicarea anumitor metode are capacitatea de a reduce dramatic nivelul de violență asupra copiilor [17].

La nivelul Politicii naționale de protecție a copilului în instituția de învățământ se menționează că școala va întreprinde toate măsurile posibile *pentru a preveni violența și a proteja copiii de acest fenomen*, bazându-se pe prevederile Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (CDC), ratificată de Republica Moldova la 26 ianuarie 1993 și legislația națională în domeniul protecției copilului. [ibidem, p. 14; 24]

În Republica Moldova, autoritatea centrală care elaborează, adaptează, coordonează politicile, strategiile și măsurile la nivel național este Ministerul Educației și Cercetării (MEC-în continuare) prin Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău (DGETS) și la nivel raional de Direcțiile de Educație care urmăresc, prin mecanisme interne, transpunerea și armonizarea directivelor europene în cadrul sistemului de educație națională.

În sensul dat, *obiectivul general urmărit* îl constituie conștientizarea de către cadrele didactice a importanței distincției între violența subiectivă și cea obiectivă cât și dobândirea unor competențe specifice privind identificarea timpurie a cauzelor care conduc la fiecare dintre aceste forme de manifestare a violenței în spațiul școlar.

Bibliografie:

1. Этьенна Г. Круга, Линды Л. Дальберг (Под ред.), Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире. Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. ISBN 5С7777С0225С2. Disponibil: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_ru.pdf
2. Butnaru, D. Hardulea, A., Școala non-violenței. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2011. Disponibil: <http://www.isjiasi.ro/documente/RED/special/Ghid%20violenta.pdf>
3. Consiliul Europei. CPESC. Prevenirea și combaterea violenței în școală. Disponibil: <http://cpescmdlib.blogspot.com/2013/03/prevenirea-si-combaterea-violentei-in.html>
4. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), 2003. Дата comunicării: 30.05.2015. Disponibil: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_ru.pdf
5. Ghid de bune practici pentru prevenirea violenței în școli. Comisia europeană. Erasmus. România. Disponibil la: <http://cnnecta.ro/images/Media/BrosuraRO.pdf>
6. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/protectia_copilului_fata_de_violenta_in_institutia_de_invatamant_culegere_de_acte_normative.pdf
7. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău. MECC, UPS „Ion Creangă”, UNESCO, IITE, CIDDC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf
8. Prevenirea și combaterea violenței. Chișinău: MECC Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/prevenirea-si-combaterea-violentei>
9. Stoicescu, D., Valori comportamentale și reducerea violenței în școală. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. București: MEC și Inovații, 2009. Disponibil : <http://www.scoala-danielacuciuc.com/Mentori/2013/Programe/Violenta%20in%20scoala.pdf>
10. Forme și cauze ale violenței în școală. În Prevenirea și combaterea violenței în școală. Disponibil: <https://sites.google.com/site/violentainciulprimar/website-builder/forme-si-cauze-ale-violentei-in-scoala>
11. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, ME CC RM, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenirea_violentei_in_institutia_de_invatamant_ghid_metodologic.pdf
12. . Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D., Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar. Disponibil: <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>
13. Mitrofan, N., Agresivitate. Iași: Editura Polirom, 1996.
14. Ciobanu, V., Donciu, V., Un pas în prevenirea violenței. // Didactica Pro-2009, nr. 2-3 (54-55), pp. 73-74.
15. Consiliul Europei. CPESC – portal de bloguri. Prevenirea și combaterea violenței în școală. Disponibil la: <http://cpescmdlib.blogspot.com/2013/03/prevenirea-si-combaterea-violentei-in.html>
16. Sîmboteanu, D., Gavriluc, C., Bune practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței asupra copiilor. Chișinău: Buletin elaborat în cadrul proiectului „Liber, puternic și protejat – spre un sistem mai bun de protecție a copilului în Republica Moldova”, implementat în parteneriat cu Centrul de Informare și

Documentare privind Drepturile Copilului și suportul financiar al Fundației OAK și UNICEF Moldova., 2014. Disponibil: https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2014/05/Buletin_Impact_2014_ro.pdf

17. 17. Prevenirea și combaterea violenței asupra copiilor: Șase strategii de acțiune (ChildHub Infographic). UNICEF. Disponibil:

<https://childhub.org/ro/resurse-multimedia-protectia-copilului/prevenirea-si-combaterea-violentei-asupra-copiilor-sase>

În plan național, cu referire la **recomandări și acțiuni, în prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală** au fost elaborate și valorificate documente legislative precum:

- Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva Scolii prietenoase copilului (2013) ce vizează indicatori cu referire la parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil la nivel de instituție și cu referire la cadrele didactice care realizează activități de prevenire și combatere a violenței în școală în parteneriat cu familia [9].

- Culegere de acte normative. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ (2017) [10].

- Ghid metodologic. Prevenirea violenței în instituția de învățământ (2017) [3].

- Ghid de implementare. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ (2014) [11].

- Fișa de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului (2014) [12] etc.

Astfel, bagajul legislativ național etalat, în direcția prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală, ne-a dat posibilitate să stabilim că, numai un manager școlar/director și un manager la clasă/învățător abilitat/dotat cu competențe profesionale specifice va fi capabil să valorifice, dezvolte și să implementeze strategii antiviolență la nivelul claselor/școlii.

Astfel, cadrul didactic/învățătorul/dirigintele la clasă conform actualelor *Standarde competențe* (2018) este obligat și trebuie să dispună de **competențe specifice dezvoltării și implementării unor strategii antiviolență la nivelul claselor** [13].

Iar, cu referire la inițierea și desfășurarea unor activități educative centrate pe prevenirea bullying-ului în clasă/școală, actualul curriculum, plasează, la nivelul școlii primare, disciplina „Dezvoltarea personală” (DP în continuare). Conform curriculumul, disciplina DP este aptă de a favoriza procesul de dezvoltare personală și de influențare interpersonală, care poate însoți copilul de-a lungul tuturor etapelor maturizării sale, pe toată durata școlarității. Anume prin conținutul celor cinci module, elevii vor recunoaște semnele abuzului, inclusiv a abuzului sexual, vor identifica și aplica reguli de siguranță în situații potențial periculoase la sau lângă școală, în parc, la magazin, în stradă, acasă sau lângă casă [15, p. 11].

Literatura de specialitate (E. Debarbieux, D. Olweus, A. Szabo, Y.A. Michaud, V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian, E. Albu, V. Ciobanu, C. Depino, V. Dragomirescu etc.) susține că **violența școlară** se deosebește de alte acțiuni prin faptul că:

- poartă un caracter intenționat;
- implică nu forța fizică, ci puterea exercitată asupra persoanei, adică amenințările, constrângerea, șantajul și intimidarea;

- posedă influența unei persoane asupra altei personae (atunci când prima manifestă față de ultima neglijare, refuză să-i ofere îngrijire și ajutor);

- este discutată în relație cu agresivitatea prin utilizarea forței sau puterii fizice și psihologice numită **Bullying**;

- reperează două **tipuri de violență în mediul școlar**:

(a) *violențele „obiective”* - de ordinul penalului (crime și delict) și asupra cărora se poate interveni frontal prin colaborarea direct a școlii cu Poliția și Justiția;

(b) *violențele subiective* - mai subtile, de atitudine care afectează climatul școlar prin manifestare de atitudini antișcolare: atitudinile ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențele de la ore, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități;

- vizează **surse favorizante și factori exteriori școlii**: mediul familial, mediul social, ce țin de individ și de personalitatea lui;

▪ este un fenomen trăit de cel puțin doi protagoniști: *autorul și victima* iar **la nivelul clasei** actele de violență (intimidare și hărțuire) vizează o **triadă de protagoniști: agresorul** (abuzator, opresor); **victimă** (abuzat, oprimat); **martorii** (observatorii, spectatorii).

Din perspectiva dată, conform standardelor de competențe profesionale, cadrele didactice și cele de conducere trebuie să dispună de abilități de a preveni acest fenomen:

a) Standarde - cadre didactice: *Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, standard: „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”, indicator 2.1. „Creează un climat relational de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței”, descriptori: 2.1.3.– 2.1.6; indicatorul 2.2. „Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor”, descriptorii: 2.2.1. – 2.2.4. [13]*

b) Standarde – cadre de conducere: *Domeniul 1: Viziune și strategii, standard 1: „Cadrul de conducere gestionează procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare a instituției de învățământ general în vederea promovării politicii educaționale naționale și locale”, indicatori: 1.1.-1.3.; descriptori: 1.1.1.-1.3.2; Domeniul 2: Curriculum, standard 2: „Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar”, indicatori: 1.1.-2.3.; descriptori: 1.1.1.-2.3.4.; Domeniul 6: Comunitate și parteneriate, standard 6: „Cadrul de conducere dezvoltă parteneriate în vederea asigurării progresului instituției de învățământ general și a comunității”, indicatori: 6.1.-6.2., descriptori: 6.1.1.-6.2.6.[14]*

Bibliografie:

1. Consiliul European. CPESC. Prevenirea și combaterea violenței în școală. Disponibil la: <http://cpescmdlib.blogspot.com/2013/03/prevenirea-si-combaterea-violentei-in.html>

2. Simboteanu, D., Gavriiuc, C. Bune practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței asupra copiilor. Chișinău, 2014. Disponibil la: https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2014/05/Buletin_Impact_2014_ro.pdf

3. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, ME CC RM, 2017. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenirea_violentei_in_institutia_de_invatamant_ghid_metodologic.pdf

4. Этъенна Г. Круга, Линды Л. Дальберг (Под ред.), Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире. Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. ISBN 5С7777С0225С2. Disponibil la: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_ru.pdf

5. Constandache – Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D., Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar. România. Disponibil la: <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>

6. Șoitu, L., Hăvârneanu, C. (coord.), Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European, 2001.

7. Cheianu-Andrei, D., Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova. Studiu realizat de Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, la cererea UNICEF Moldova. Chișinău: ME CC RM, 2019. Disponibil la: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEen%20r%20C3%A2ndul%20adolescen%20C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

8. Gulca, I. Reportaj // Bullying-ul și cicatricile emoționale adânci pe care le poate lăsa asupra copiilor. Centrul de investigații jurnalistice „Anticorupție. Participă și tu”. Disponibil la: <https://anticoruptie.md/ro/investigatii/social/reportaj-bullying-ul-si-cicatricile-emotionale-adanci-pe-care-le-poate-lasa-asupra-copiiilor>

9. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva „Scolii prietenoase copilului” (ordin ME, nr. 970 din 11.10.2013). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf

10. Culegere de acte normative. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova în colaborare cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC) și organizația internațională „Salvați copiii” (Save the Children), și publicată cu susținerea Institutului UNESCO pentru tehnologii informaționale în educație. Chișinău, 2017. Disponibil la:

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

11. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău, ME CC RM, UPS „I. Creangă”, UNESCO, CIDDC. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf

12. Fișa de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului. Anexă la Ordinul cu privire la aprobarea Fișei de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului nr. 153/1043/1042/293 din 08.10.2014. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fisa_de_sesizare_a_cazului_suspect_de_violenta_neglijare_exploatare_si_trafic_al_copilului.pdf

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

14. Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Chișinău: 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:

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

15. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

Repere conceptuale: comportament de tip bullying în școală

Prin prisma literaturii de specialitate (E. Debarbieux, Y.A. Michaud, A. Szabo, D. Olweus et. al.) cu referire la conceptul de violență prin prefigurarea:

- formelor de violență: *fizică, psihică, materială*;
- tipurilor de manifestare a violenței: *personală, colectivă, socială*;
- operațiuni de manifestare a violenței: *agresiune, forță*;
- factorii violenței: *situație de interacțiune* (implicând unul sau mai mulți actori); *acțiune prin care se aduc prejudicii altora* (corporale, morale etc.); *modalități de manifestare a prejudiciilor* (directe sau indirecte) se desprinde **sensul** comun atribuit **conceptului de violență - folosirea forței fizice**.

Sensul dat:

- după Constandache – Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D. (2010) [6] **violență este abordată în relație cu agresivitatea** care:

- vizează orice comportament ostil, distructiv al unui individ;
- poate fi îndreptată împotriva altor persoane, obiecte sau animale, precum și împotriva ființei proprii, ca autoagresivitate;
- este considerată a fi sinonimă cu violență, cu toate că nu orice conduită agresivă presupune și violență, după cum nu orice act violent este însoțit de agresivitate;
- vizează un comportament agresiv însumat prin categorii de comportamente: amenință, intimidează, ironizează pe alții; manifestă agresivitate fizică față de alții ; distruge bunurile celorlalți, încalcă drepturile celorlalți;

- după D. Olweus (1999, p. 12) se face **diferența între conceptul de agresivitate și cel de violență**, arătând că **între acestea există o relație de subordonare: agresivitatea include diferite tipuri de manifestări comportamentale**, printre care și **violența**, care **face apel** exclusiv **la utilizarea forței sau puterii fizice** [apud, 17].

Anume această diferență ne-a dat posibilitatea să desprindem ideea că **Bullying-ul este o formă de manifestare a violenței/act de violență**.

După Oxford Advanced Learners Dictionary (2016) rădăcinile etimologice ale cuvântului bullying se pot regăsi în secolul XX ca verb, *to bully* ce înseamnă „a intimida”, „a speria”, „a domina” și ca *Bully* care este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe [apud, 8, p. 10].

După C. Кривцова [apud, 18, p. 1] cuvântul „bullying” nu are o traducere exactă în limba română, însă poate:

- fi *asociat* cu *termenii intimidare, terorizare, brutalizare*;
- fi înțeles ca un *act de violență fizică și/sau psihică*, reprezentând un *comportament agresiv și intenționat* din partea unui sau mai multor elevi care îl fac, în mod repetat, pe un coleg de-al lor să sufere de-a lungul timpului, fără ca acesta să se poată apăra.

După D. Olweus „Bullying” este o formă specifică a comportamentului agresiv caracterizat după trei criterii:

- (1) este un comportament agresiv sau o acțiune de a face rău intenționat;
- (2) este un comportament care se repetă în timp;

(3) relațiile interpersonale se caracterizează printr-un dezechilibru de putere [ibidem]. Iar în baza acestor criterii, psihologul și cercetătorul D. Olweus (1993), propune o definiție a bullyingului:

„Un elev este agresat atunci când el/ea este expus, în mod repetat în timp, unor acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi.... O acțiune negativă este situația în care o persoană provoacă intenționat, sau intenționează să provoace, durere fizică sau disconfort unei alte persoane, prin contact fizic, cuvinte sau în alte moduri” [apud, 8, p. 10].

O altă interpretare a termenului „bullying”, vizată de către autorii Axinte, G., Sorici, C. (2016) [7, p. 20], vine de la „bully”(eng.), care înseamnă **bătăuș, hooligan** caracterizat prin:

- act comportamental repetat, îndreptat spre rănirea fizică sau mentală a unei persoane;
- comportamentul unei persoane care încearcă să obțină supremația asupra altora.

Astfel în baza acestei definiții și în baza diverselor studii au fost formulate mai multe definiții ale acestui fenomen cu scopul de a descrie cât mai exact **comportamentul de tip bullying** care după Crick și Dodge (1996) [apud, 19, p. 4]:

- poate să se manifeste fără nici o provocare, iar acțiunile negative pot fi realizate prin contact fizic, cuvinte, gesturi obscene sau excludere intenționată dintr-un grup;

- implică un alt tip de **agresivitate**, decât cel manifestat, ca răspuns la anumite emoții de disconfort (ex. când suntem furioși sau ne este frică). În sensul dat agresivitatea manifestată prin comportamentele de „bullying” (de intimidare, hărțuire, umilire) este:

- **proactivă/directă/deschisă**, deoarece nu implică factori emoționali. Ea are un rol instrumental și reprezintă o încercare de a obține ceva prin metode coercitive, prin intimidare, sarcasm, nepăsarea față de starea celuilalt, fiind asociată cu așteptări de succes ale comportamentului agresiv.

Cu referire la comportamentul bullying direct (deschis), care este mult mai frecvent la băieți, se evidențiază tipurile de agresivitate verbală și fizică: a lovi, a bate, a jigni, a amenința, a porecli, a insulta [18, p.1];

- **reactivă/indirectă/ascunsă/relațională** este un *comportament agresiv* însoțit de *furie* ca răspuns la o provocare sau frustrare, de asemenea este asociată cu atribuiri ostile în cea ce privește intențiile celorlalți.

Cu referire la comportamentul bullying indirect (ascuns, relațional), care este mult mai frecvent la fete, se evidențiază aspectele izolării sociale: ignorare, excludere, bârfa [18, p.1].

Autorii Netzelmann, T, Steffan, E., Angelova, M., (2016) menționează că, **bullying-ul**, conform OMS, este **una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și violență**, dar **nu fiecare act de violență este o acțiune de bullying** [8, p. 10]. Conform OMS, privind comportamentul sănătos la elevi, **BULLYING ESTE** atunci **când un elev este: „tachinat în mod repetat într-un mod care nu îi place... Dar NU ESTE BULLYING** atunci **când doi elevi de putere sau autoritate similară se ceartă sau se bat, sau când un elev este tachinat într-un mod prietenos și glumeț”** (detalii în tabelul de mai jos).

CARACTERISTICI	<i>Bullying</i>	<i>Joacă dură, Argumente, Glume</i>
	<i>Intenționalitate:</i> ținta bullying-ului este de a îi răni pe ceilalți	Copiii se distrează fără ca cineva să fie stresat.
	<i>Dezechilibru al puterii:</i> agresorul este mai puternic fizic și psihologic decât victima sa	Copiii au aceeași forță.
	<i>Repetitivitate:</i> bullying-ul apare în mod repetat, și dea lungul unei perioade de timp	Joaca dură, argumentele și glumele nu se întâmplă în mod sistematic.

În sensul dat după Gugel (2014) etalează unele note specifice a comportamentului de tip bullying:

- este relația de putere asimetrică și dezechilibrată dintre cei care agresează și cei care sunt agreșați;

- este un tipar comportamental care se repetă în timp împotriva aceleași persoane cu o diferență evidentă de putere și nu este ocazional sau un eveniment singular. În sensul dat prin

diverse acte de bullying, elevul mai puternic țintește în mod sistematic, intenționat și crud să rănească, să sperie sau să intimideze persoana mai slabă;

- nu este o simplă tachinare. În sensul dat, victima nu se poate apăra prin propriile eforturi;
- nu se oprește de la sine fără intervenție din exterior [ibidem, p. 10].

După Axinte, G., Sorici, C. (2016) [7, p. 21] comportamentul de tip bullying se poate observa mai pronunțat în grupurile de copii în școală unde se manifestă cel mai des luptele pentru putere (Cine este cel mai de temut din clasă? Care este „gașca periculoasă?”). Autorii menționează că de obicei, cei care se ocupă cu astfel de comportamente îi lovesc pe cei din jur, îi fac de rușine, îi jignesc și le pun diverse porecle sau îi obligă pe alții să facă ceea ce nu doresc. Astfel, bullying-ul reprezintă o parte a unor forme de abuz, de la forma simplă de neglijare, la abuzul emoțional, fizic și sexual și apare când:

- se strigă pe nume cu subînțeleș;
- se pune în încurcătură;
- se împinge, lovește, șicanează;
- se vorbește pe la spate;
- se ignoră;
- se atacă opiniile, credința;
- se fură banii;
- se îndepărtează prietenii;
- se postează mesaje urâte pe net (cyberbullying);
- se provoacă rumoare;
- se înseală, se intimidează;
- se păstrează tăcerea sau se dau telefoane abusive;
- se trimit texte ofensive prin telefon sau când se fac remărci despre:
 - greutate; • aspect; • culoarea părului; • familie; • activitatea școlară; • popularitate; • felul în care se muncește (stil de lucru); • despre dizabilități existente; • despre diferențe de religie, culoare sau cultură;
- despre hainele purtate; • despre piercing, aparat auditiv; • despre dyslexie, dyspraxia.

Conform grupului de autori Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T. (2017) [3, p. 7] prin prisma comportamentului de tip bullying, elevii pot fi supuși hărțurii atât de o persoană (elev sau profesor), cât și de un grup. Iar odată cu creșterea accesibilității internetului, hărțuirea are loc și în spațiul virtual: prin comunicații mobile, poșta electronică și în rețelele sociale sunt răspândite poze denigratoare, mesaje jignitoare și amenințări (cyberbullying).

Așadar, abordările conceptuale cu referire la **fenomenul de bullying în școală** etalează următoarele **caracteristici principale** [20, pp. 5-7]:

1. **Intenționalitate**: bullying-ul este o formă de comportament proactiv, ceea ce înseamnă că nu este un comportament provocat. Copiii care agresează au intenția de a îi răni, dinadins, pe ceilalți copii.

2. **Dezechilibru al puterii**: cei care agresează sunt mai puternici decât victima, ceea ce înseamnă că dețin mai multă putere fizică și psihologică (ex. Grupul de egali, adesea, le oferă sprijin). Victimele nu sunt capabile de a se apăra în fața atacurilor, iar adesea sunt persoane mai slabe și mai mici ca vârstă decât agresorul.

3. **Repetitivitate**: Fenomenul de bullying este unul care apare în mod repetat (ex. De mai multe ori într-o săptămână sau într-o lună) și de-a lungul unei perioade de timp (ex. Timp de câteva luni și chiar câțiva ani).

GENERALIZARE cu referire la conceptul de bullying:

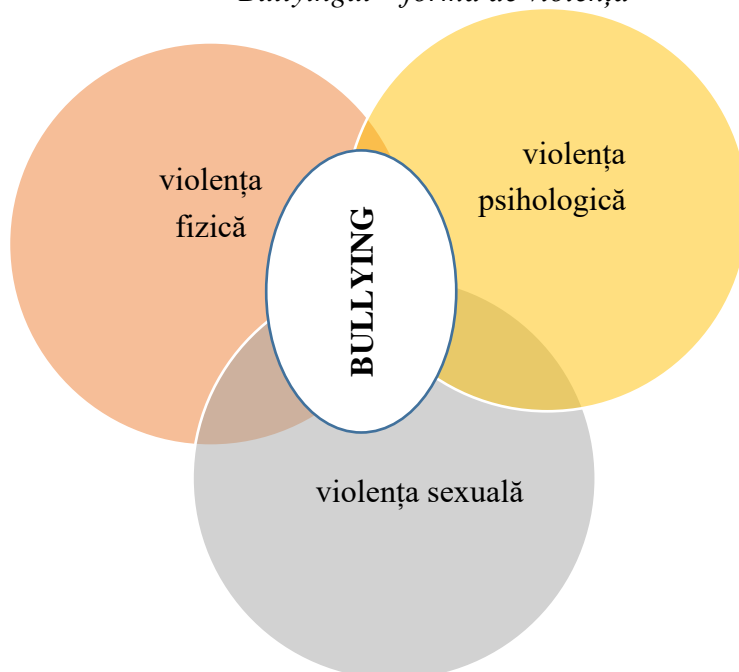
- reprezintă, ca fenomen, o realitate a școlii și a societății europene inclusiv a celei din RM;
- este o formă de manifestare a violenței/act de violență specifică comportamentului agresiv:
 - proactiv/direct/deschis;
 - reactiv/indirect/ascuns/relațională;
- reprezintă comportamentul abuziv, realizat în mod repetat și cu intenție directă sau indirectă, care duce la prejudicierea fizică și/sau psihică a victimei/victimelor, prin umilire, rănire, persecuție, intimidare sau alte fapte;

- se manifestă, ca tip de comportament, prin forme diverse, putând fi verbal, emoțional/nonverbal, fizic, relațional inclusiv sexual, deposedare de lucruri și electronic (cyberbullying).

Tipuri și forme de bullying în școală

Pentru a elucida formele și tipurile de bullying în mediul școlii vom aborda figura de mai jos (1) care arată localizarea acestui fenomen în diagramă ca formă de agresivitate, făcând referință la colectivul de autori din țară V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian (2019) [3, p. 11]

Bullyingul – formă de violență



Astfel, *Ghidul* Comisiei Europene [19, p. 6] menționează că violența în școală se întâlnește la tot pasul atât în formele ei extreme (comportamente agresive care pun în pericol viața altor persoane) cât și într-o formă mascată, cu care elevii și, uneori, profesorii și părinții, ajung să se obișnuiască și să o accepte ca făcând parte din viața de școală.

Având la bază formele comportamentului de tip „bullying” prezentate de Olweus (1993) și de Rigby (1996), Limber (2002) *Ghidul* realizează un model de clasificare a **formelor și tipurilor comune de bullying întâlnite la elevi** [ibidem, pp. 6 - 7]:

Forme verbale ale comportamentului de tip bullying: tachinarea, provocarea, jignirea, sarcasmul (bullying direct) și bârfa (bullying indirect).

Forme fizice ale comportamentului de tip bullying: lovirea, îmbrâncirea, distrugerea sau furtul obiectelor personale (direct bullying) și convingerea unui prieten să atace pe cineva în locul tău (bullying indirect).

Forme non-verbale/non-fizice ale comportamentului de tip bullying: amenințarea, gesturi obscene (bullying direct) și excluderea altora dintr-un grup, manipularea prietenilor, e-mail-uri amenințătoare (bullying indirect).

O altă clasificare ce se poate realiza, în funcție de mediul de manifestare al bullying-ului, este: bullying verbal, social, fizic și cyberbullying.

Cyberbullying-ul apare atunci când se utilizează noile tehnologii cum ar fi mesageria sau chat-ul, mesaje text, e-mail și rețele sociale sau forumuri. Este similar cu agresiunea offline, dar poate fi și anonimă, poate ajunge la publicul larg și materialul trimis sau încărcat poate fi dificil de eliminate, iar persoanele care utilizează cyberbullying-ul sunt și agresori în afara mediului online.

În contextul dat, după Axinte, G., Sorici, C. (2016) [7, p. 7], *cyberbullying-ul* apare de obicei în contextul folosirii aplicațiilor de mesagerie instantane cum ar fi: Yahoo Messenger, Skype, MSN Messenger și poate lua proporții și mai mari devenind public atunci când are loc pe bloguri sau rețele sociale cum ar fi: MySpace, Facebook, Hi5 sau websituri de hostare cum ar fi: Youtube.

Aplicațiile telefoanelor mobile cum ar fi SMS-ul sau imagini video capturate cu camera telefonului pot fi și ele folosite pentru a hărțui în acest fel.

După Barter, C., Renold, E., Barridge, D., & Cawson, P. (2004) [20, p. 9] în mediul școlii se identifică următoarele **forme de bullying**:

Bullying fizic - atacuri fizice precum bătaia, împinsul, lovitul cu palma sau cu piciorul, și distrugerea sau furtul bunurilor celorlalți.

Bullying verbal - insultele, amenințările, jignirile verbale, și tracasările ostile.

Bullying indirect - spunerea lucrurilor obscene pe la spatele cuiva, bârfele răutăcioase, ignorarea, izolarea și excluderea unui covârșnic din grup - țintesc spre izolarea și distrugerea reputației și a relațiilor sociale ale victimei.

Bullying virtual - agresare prin mijloace electronice numită bullying virtual sau cyberbullying care are loc prin dispozitive electronice (ex. telefoane mobile, tablete, calculator) și ustensile de comunicare, precum rețelele sociale (ex. Facebook și servicii de mesagerie instantă precum WhatsApp) cu scop de a răni o victimă anume.

Bullying sexual – care cuprinde comentarii sexuale nedorite, sugestii, avansuri ori amenințări, gesturi și acțiuni care au intenția de a jigni, a intimida sau de a răni o altă persoană.

Bullying rasial prin agresare atât verbală, fizică, indirectă și electronică din cauza etniei, a culorii, a credințelor și a religiei.

Bullying-ul în cadrul instituțional :

- care diferă ușor de bullying-ul la școală prin caracteristicile contextului social (ex. structura și mărimea, absența unei locuințe evidente, a unor scopuri și activități clare; copii de vârste diferite care locuiesc împreună);

- facilitează crearea unor culturi ale egalilor și a ierarhiilor între egali, iar acest lucru, la rândul său, face ca victimele să fie mai vulnerabile în fața agresorului.

Astfel, prin prisma dată formele și tipurile de comportament de tip „bullying” în mediul școlii pot continua cu:

Hazing-ul - tip de bullying, legat de fenomenul ritualurilor de inițiere. Prin ritualurile neformale și violente sunt caracteristice instituțiilor închise (de tip militar, internat, penitenciar), dar se întâlnesc și în școli, în special dacă dispun de cămine pentru elevii din alte localități.

În sensul dat, colegii de clasă sau elevii din clasele (anii) mai mari forțază novicii să facă diverse acțiuni umilitoare (să meargă în pielea goală, să-i lase pe alții să arunce în ei cu zoaie, să spele podeaua din veceu cu periuța de dinți etc.). La adresa lor se pot comite abuzuri dure de tip fizic și chiar sexual. Hazing-ul, ca și bullying-ul în general, adesea are caracter ascuns sau substrat evident de gen [3, p. 15].

Izolarea socială se referă la situația în care agresorul încurajează colegii victimei să o ignore sau să o înlăture în timpul pauzelor de recreere sau al unui joc organizat [22, p. 143].

Bullying relațional- în care copiii își folosesc prietenia – sau amenințarea de a pune capăt prieteniei, pentru a răni pe cineva. Excluderea socială, ignorarea, terorizarea și răspândirea de zvonuri reprezintă forme ale acestui fenomen omniprezent, care poate fi deosebit de înșelător și de nimicitor pentru copii [ibidem].

Acest itinerar de forme și tipuri este completariat cu cel raportat la **tipurile de acțiuni din categoria bullyingului**, manifestate în mediul școlar și detaliat tabelul de mai jos [21]:

1. Bullying elev – elev;
2. Bullying elev – profesor;
3. Bullying profesor – elev;
4. Bullying părinte – elev, în spațiul școlii;
5. Bullying părinte – profesor, în spațiul școlii;
6. Bullying profesor – părinte, în spațiul școlii.

Bullying elev – elev	Bullying elev – profesor	Bullying profesor – elev	Bullying părinte –	Bullying părinte –
-----------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------	---------------------------

			elev, în spațiul școlii	profesor, în spațiul școlii
<p>Verbal: Apelative denigratoare, tachinare, insulte, poreclire, țipete, sarcasm, minciună, bârfă, amenințări verbale, șantaj, jigniri repetate referitoare la: trăsături fizice sau psihice, orientarea sexuală, dizabilitate, gen, religie, etnie, naționalitate; situația socioeconomică etc.</p> <p>Emoțional/nonverbal: Priviri/gesturi amenințătoare repetate; intimidarea, gesturi de excludere, ignorare etc</p> <p>Fizic: Lovire, bătaie, pus piedică, îmbâncire, plesnit, blocarea căii, înghesuire, împingere, agresiuni fizice diverse repetate etc</p> <p>Relațional inclusiv sexual: Comportamente repetate de: respingere, subminare, excludere, izolare, ignorare, intimidare, agresiuni sexuale (hărțuire, atingere, avansuri etc.), comportament ironic, răspândirea de zvonuri malițioase, insulte în locuri publice etc</p> <p>Deposdare de lucruri: Comportamente repetate de: cerere de bani, bunuri sau echipamente, însoțite de amenințări; furt; provocarea sau forțarea de a fura, ascunderea de lucruri, vandalism, distrugere, incendiere etc.</p> <p>Electronic (cyber bullying): Mesaje repetate supărătoare, amenințătoare, insultătoare, obscene, filmări/imagini/mesaje denigratoare la telefon, computer; ridiculizare a unui elev prin crearea unui profil sau a unui blog fals, conținând informații umilitoare; publicarea online a unor videoclipuri sau poze personale fără acordul persoanei în cauză etc</p>	<p>Verbal: Apelative denigratoare, tachinare, insulte, poreclire, țipete, sarcasm, minciună, bârfă, amenințări verbale, șantaj, jigniri repetate referitoare la: trăsături fizice sau psihice, orientarea sexuală, dizabilitate, gen, religie, etnie, naționalitate; situația socioeconomică etc.</p> <p>Emoțional/nonverbal: Priviri/ gesturi amenințătoare repetate; intimidarea, gesturi de ignorare etc.</p> <p>Fizic: Lovire, îmbâncire, împingere, agresiuni fizice diverse repetate etc</p> <p>Relațional inclusiv sexual: Comportamente repetate de: subminare, ignorare, intimidare, agresiuni sexuale, comportament ironic, răspândirea de zvonuri malițioase, insulte în locuri publice etc.</p> <p>Deposdare de lucruri: Comportamente repetate de furt; ascunderea de lucruri, vandalism, distrugere, incendiere etc.</p> <p>Electronic (cyber bullying): Mesaje repetate supărătoare, amenințătoare, insultătoare, obscene, filmări/imagini/mesaje denigratoare la telefon, computer; ridiculizare a unui elev prin crearea unui profil sau a unui blog fals, conținând informații umilitoare; publicarea online a unor videoclipuri sau poze personale fără acordul persoanei în cauză etc.</p>	<p>Verbal: Apelative denigratoare, tachinare, insulte, poreclire, țipete, sarcasm, minciună, bârfă, amenințări verbale, șantaj, jigniri repetate referitoare la: trăsături fizice sau psihice, orientarea sexuală, dizabilitate, gen, religie, etnie, naționalitate; situația socioeconomică etc.</p> <p>Emoțional/nonverbal: Priviri/gesturi amenințătoare repetate; intimidarea, gesturi de ignorare etc</p> <p>Fizic: Lovire, bătaie, pus piedică, îmbâncire, plesnit, înghesuire, împingere, agresiuni fizice diverse repetate etc.</p> <p>Relațional inclusiv sexual: Comportamente repetate de: respingere, excludere, izolare, intimidare, agresiuni sexuale (hărțuire, atingere, avansuri etc.), comportament</p>	<p>Verbal: Apelative denigratoare, tachinare, insulte, poreclire, țipete, sarcasm, minciună, bârfă, amenințări verbale, șantaj, jigniri repetate referitoare la: trăsături fizice sau psihice, orientarea sexuală, dizabilitate, gen, religie, etnie, naționalitate; situația socioeconomică etc.</p> <p>Emoțional/nonverbal: Priviri/gesturi amenințătoare repetate; intimidarea, gesturi de ignorare etc</p> <p>Fizic: Lovire, bătaie, pus piedică, îmbâncire, plesnit, blocarea căii, înghesuire, împingere, agresiuni fizice diverse repetate etc.</p> <p>Relațional inclusiv sexual: Comportamente repetate de: respingere, excludere, izolare, intimidare, agresiuni sexuale; comportament</p>	<p>Verbal: Apelative denigratoare, tachinare, insulte, poreclire, țipete, sarcasm, minciună, bârfă, amenințări verbale, șantaj, jigniri repetate referitoare la: trăsături fizice sau psihice, orientarea sexuală, dizabilitate, gen, religie, etnie, naționalitate; situația socioeconomică etc</p> <p>Emoțional/nonverbal: Priviri/gesturi amenințătoare repetate; intimidarea etc.</p> <p>Fizic: Lovire, bătaie, îmbâncire, blocarea căii, agresiuni fizice diverse repetate etc.</p> <p>Relațional inclusiv sexual: Comportamente repetate de: respingere, subminare, ignorare, intimidare, agresiuni sexuale (hărțuire, atingere, avansuri etc.), comportament ironic, răspândirea de</p>

		ironic, insulte în locuri publice etc. Electronic (cyber bullying): Mesaje repetate supărătoare, amenințătoare, insultătoare, obscene, filmări/imagini/mesaje denigratoare la telefon, computer; ridiculizare a unui elev prin crearea unui profil sau a unui blog fals, conținând informații umilitoare; publicarea online a unor videoclipuri sau poze personale fără acordul persoanei în cauză etc.	răspândirea de zvonuri malițioase, insulte în locuri publice etc. Electronic (cyber bullying): Mesaje repetate supărătoare, amenințătoare, insultătoare, obscene, filmări/imagini/mesaje denigratoare la telefon, computer; ridiculizare a unui elev prin crearea unui profil sau a unui blog fals, conținând informații umilitoare; publicarea online a unor videoclipuri sau poze personale fără acordul persoanei în cauză etc.	zvonuri malițioase, insulte în locuri publice etc. Deposedere de lucruri: Comportamente repetate de: furt; vandalism, distrugere, incendiere etc Electronic (cyber bullying): Mesaje repetate supărătoare, amenințătoare, insultătoare, obscene, filmări/imagini/mesaje denigratoare la telefon, computer; ridiculizare a unui elev prin crearea unui profil sau a unui blog fals, conținând informații umilitoare; publicarea online a unor videoclipuri sau poze personale fără acordul persoanei în cauză etc.
--	--	--	---	--

Analiza tipurilor de acțiuni din categoria bullyingului manifestate în mediul școlar stabilește că acestea sunt incitate de mai multe cauze: familia, trăsăturile personale, climatul școlar, specificul grupului de referință, stresul multiplu etc. Pentru înțelegerea corectă a fenomenului de bullying, este importantă diferențierea comportamentelor subsumate acestui fenomen care pot genera stres, discomfort, suferință în dinamica relațională a elevilor și în raport cu [23]:

- Episoadele singulare de excludere socială.
- Episoadele singulare de agresiune și/sau intimidare.
- Episoadele singulare de comportament ironic.
- Conflictele/situațiile de bătaie între copii, caracterizate prin reciprocitate la nivelul intenției

(pentru detalii în tabelul de mai jos):

Episoadele singulare de excludere socială	Episoadele singulare de agresiune și/sau intimidare	Episoadele singulare de comportament ironic	Conflictele/situațiile de bătaie între copii, caracterizate prin reciprocitate la nivelul intenției
---	---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> ▪Un copil care nu este invitat la petrecerea de acasă a unui alt coleg, nu este victima unui comportament de bullying. ▪Un copil care nu este niciodată inclus în proiectele de grup ale clasei sau niciodată ales în echipele de fotbal la ora de sport este victimă a bullying-ului. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪A amenința un coleg cu bătaia, urmare a unei situații neplăcute în grup, este un comportament violent negativ, indezirabil, dar nu este bullying. ▪A cere unui copil zilnic taxa de protecție în curtea școlii, cu amenințarea că, în cazul unui refuz, orice i se poate întâmpla, reprezintă un comportament de bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪O remarcă ironică la adresa unui coleg, realizată într-un context în care se amuză tot grupul, inclusiv ținta ironiei, nu reprezintă un comportament de bullying. ▪Umilirea repetată a unui coleg în fața clasei, prin folosirea de cuvinte jignitoare sau invocarea unor aspecte fizice sau comportamentale, într-o manieră negativă, cu intenția de a răni colegul respectiv, este un comportament de bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Doi copii care au ceva de împărțit în curtea școlii și își «reglează conturile», cu furie, limbaj nepotrivit și pumni împărțiți cu generozitate, de ambele părți, nu sunt protagoniștii unei situații de bullying. ▪Un copil care este zilnic îmbrâncit, i se pun piedici sau primește «capace» peste cap, spre amuzamentul altor colegi, este victima unei situații de bullying.
---	--	---	---

GENERALIZARE: Toate comportamentele menționate anterior au potențial de a genera stres, disconfort, suferință în dinamica relațională a copiilor. Ele devin însă comportamente de bullying atunci când sunt inițiate deliberat, în mod repetat și în contexte în care copiii vizați nu au nici putere de decizie, nici suportul grupului. De aceea, pe fundalul dat se prefigurează nevoia unei schimbări de abordare a dinamicii relaționale în contextul școlii, care după D. Olweus (1993) [apud, 8] pornește de la identificarea caracteristicilor elevilor, care alcătuiesc profilul de agresor și cele care alcătuiesc profilul de victimă.

Specificul rolurilor de bullying în școală

După Barter, C., Renold, E., Barridge, D., & Cawson, P. (2004)[20, pp. 7-8] se desprind următoarele **roluri clasice în bullying: agresor și victimă**, dar mai sunt prezente și alte persoane care aparțin aceluiași grup de semeni:

Suporterii care ajută agresorul, fie îl aprobă într-un fel sau altul (Ex.: și aceștia lovesc sau exclud victima, ori aclamă și râd la actul de bullying. Chiar și doar aclamațiile și râsul încurajează fapta, întrucât agresorul realizează că grupul de covârșnici se distrează).

Spectatorii care sunt martori ai situațiilor de bullying fără a lua partea cuiva, prefăcându-se adesea că nu s-a întâmplat nimic, sau se retrag timid atunci când astfel de evenimente au loc.

Apărătorii care iau apărarea victimei prin confruntarea agresorului, și spunându-i acestuia să înceteze, ori confruntând victima.

Sursa dată accesată atenționează faptul că, există un **sub-grup de copii** care vor trăi atât experiența de a fi victimă cât și cea de a fi agresor, întilnit cu denumirea de **agresor-victimă**. Aceștia:

- reacționează la agresiuni, însă totodată provoacă comportamente agresive;
- pot ca, în mod neintenționat, să îi provoace pe ceilalți să îi agreseze, prin faptul că reacționează cu emoții foarte puternice la tacasări, amenințări, sau la agresiuni fizice, și pot avea dificultăți în a își controla sentimentele de furie și frustrare, ceea ce îi duce la comportamente agresive pentru a se răzbuna.

Autorii Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T. (2017)[3, pp. 20-24] devizează rolurile în bullying din considerentul că de cele mai multe ori abuzatorul/agresorul nu acționează de unul singur: în jurul unui „lider principal” se formează un grup de susținători. Actele de violență pot să nu fie orientate față de un singur elev sau cadru didactic, ci față de mai mulți. Abuzatorul nu tinde întotdeauna să păstreze acțiunile sale în taină ci, dimpotrivă, adesea el acționează agresiv în prezența publicului. Dacă violența devine regulată, ea neapărat are martori, de la câteva persoane până la toată clasa. Astfel am desprins următoarele roluri:

▪ **agresor** (abuzator, opresor). În categoria dată se poate evidenția *liderul* și unul sau doi *adepti*, care aprobă actele de violență și iau parte activă la ele, dar nu sunt inițiatori și nu joacă rolul principal. De asemenea, la abuzatori/agresori aderă *suporterii*, care susțin violența activ și deschis (prin râsete sau atragerea atenției asupra situației) dar ei înșiși nu se implică. În categoria dată se evidențiază și *suporterii pasivi*, cărora le place să-și bată joc, dar care nu arată semne evidente de susținere.

▪ **victimă** (abuzat, oprimat) de partea căreia se pot afla atât *apărătorii potențiali* (posibili), care consideră că trebuie să o ajute, dar nu se hotărăsc să acționeze, precum și *apărătorii reali*, care pot încerca să ofere ajutor, se pot implica pentru a opri abuzul.

▪ **martorii** (observatorii, spectatorii) printre care se numără *observatorii indiferenți*, care nu se implică în procesul de violență și nu ocupă o poziție definite și *părtașii agresorului* și observatorii indiferenți nu încearcă să apere victima deoarece adesea ei înșiși se tem că pot fi în locul ei.

Pe fundalul dat autorii menționează faptul că, în jurul victimei se formează un grup întreg de participanți la violență și un sistem de relații care, de regulă, nu permit ruperea cercului violenței fără implicarea adulților (personal didactic și nondidactic ai instituției de învățământ sau părinți). Excepție sunt cazurile când printre apărătorii potențiali sau reali (semeni sau elevi mai mari) se află persoane destul de puternice, pentru a opri acțiunile abuzatorului/agresorului sau ale simpatizanților săi. **Stabilitatea rolului elevului în cazul de violență depinde de structura clasei:** cu cât aceasta este mai dură, cu atât elevului îi este mai greu să se debaraseze de rolul său. Adesea, **pozițiile de rol care s-au fixat în structura violenței în clasele primare se mențin până la absolvirea școlii.**

În acest context învățătorul trebuie să cunoască faptul că:

- orice elev, în anumite circumstanțe de management educațional poate fi implicat în violență;

- orice elev poate deveni victimă, abuzator/agresor sau martor al violenței. Din considerentul dat, învățătorul este obligat să cunoască trăsăturile de personalitate tipice, caracteristice abuzatorilor, victimelor și martorilor [3, p. 23];

- particularitățile socializării de gen ale fetelor și băieților la vârsta școlară mică sunt manifestate prin respingere de semeni și diferă în funcție de vârstă prin supunerea elevilor mici violenței prin deposedări și discriminări din partea elevilor mai mari;

- toate persoanele implicate în violență (victimele, agresorii/abuzatorii, martorii) trăiesc consecințele ei negative pe parcursul întregii vieți cauzând persoanelor implicate prejudicii psihologice, sociale, fizice (somatice) și academice, care se manifestă în mod diferit, în funcție de rolul participantului [ibidem, pp. 23 -25].

În sensul specificului rolurilor de bullying în școală, conform cercetătorilor din domeniu, unde sunt implicați o gamă întreagă de protagoniști, este important faptul că **distribuția rolurilor nu este statică, rolurile se pot schimba în mod dinamic între elevii care interacționează.** De aceea, cadrul didactic trebuie să [apud, 8, pp. 12-13]:

- cunoască originea comportamentului de tip bullying, din considerentul că, oricine poate fi agresat și nu există o corelare directă între aspectul fizic, caracteristicile personalității și riscul de expunere la bullying. Iar în sensul dat victimele ar trebui să nu aibă niciun fel de răspundere sau vină pentru situația în care sunt implicați și nu pot fi găsiți vinovați pentru aceasta;

- posedate modalități de recunoaștere un elev agresat sau implicat în bullying ca agresor;

- raporteze bullying-ul ca un tipar de comunicare și interacțiune socială, care le costă foarte mult pe ambele părți;

- opereze fazele bullying-ului care este întotdeauna un proces în care, în timp, se mărește dezechilibrul de putere, cu frecvență și intensitate care variază:

FAZA 1: Conflictele zilnice

FAZA 2: Începutul bullying-ului (faza de explorare)

FAZA 3: Escaladarea (faza de consolidare)

FAZA 4: Excluderea (faza de manifestare)

FAZA 5: Ieșirea (faza finală)

- deducă consecințele bullying-ului atât pentru victimă cât și pentru agresor (Naumova N.N., Efimova A.S., 1990) [apud, 22, p. 146] detaliate în tabelul de mai jos:

VICTIMĂ	AGRESOR
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Devine mai tăcut și mai trist;<input type="checkbox"/> Se izolează, se retrage din interacțiunile cu familia;<input type="checkbox"/> Se izolează de prieteni, nu mai ia parte la activitățile care altă dată îl interesau;<input type="checkbox"/> Exprimă neîncredere în forțele proprii;<input type="checkbox"/> Caută pretexte să lipsească de la școală (acuzând dureri de burtă, de cap);<input type="checkbox"/> Îi scade interesul pentru teme, notele;<input type="checkbox"/> Apare cu hainele murdare, rupte cu vânătăi sau zgârâituri pe care nu le poate explica;<input type="checkbox"/> Îi scade pofta de mâncare;<input type="checkbox"/> Cere bani suplimentari în afară de banii de buzunar pe care îi primește regulat;	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Își schimbă grupul de prieteni;<input type="checkbox"/> Are opinii negative față de școală și de cadrele didactice;<input type="checkbox"/> Apar reclamații de la școală privind comportamentul agresiv față de colegi;<input type="checkbox"/> Încearcă să iasă în evidență cu orice preț;<input type="checkbox"/> Vine acasă cu obiecte pe care nu le-ar fi putut cumpăra fără ajutorul părinților;<input type="checkbox"/> Manifestă izbucniri furioase inexplicabile;<input type="checkbox"/> Refuză să își facă temele;<input type="checkbox"/> Încearcă să domine sau să își lovească frații;<input type="checkbox"/> Este nemulțumit, este ușor iritabil;

GENERALIZARE:

1. În categoria comportamentelor de tip bullying în școală se desprind:

- roluri clasice: agresor și victimă;

- roluri de apartenență la comportamentul de tip bullying care aparțin aceluiași grup de semeni: suporteri, spectator, apărători, martori

2. Distribuția rolurilor în comportamentelor de tip bullying în școală nu este statică, rolurile se pot schimba în mod dinamic între elevii care interacționează.

3. Stabilitatea rolului elevului în cazul de violență depinde de structura clasei iar pozițiile de rol care s-au fixat în structura violenței în clasele primare se mențin până la absolvirea școlii.

4. În vederea intervenției asupra comportamentului de bullying în școală se vor accesa strategii de control ale comportamentelor cu risc pentru sănătatea fizică și mentală, cu scopul menținerii unui nivel optim al stării de bine al copiilor.

5. Pentru valorificarea strategiilor anti-bullying în școală cadrul didactic trebuie să dețină un bagaj de competențe profesionale cu referire la:

- cunoașterea originii comportamentului de tip bullying;

- posedarea modalităților de recunoaștere un elev agresat sau implicat în bullying ca agresor;

- raportarea bullying-ului la un tipar de comunicare și interacțiune socială, care le costă foarte mult pe ambele părți;

- operarea fazelor bullying-ului care este întotdeauna un proces în care, în timp, se mărește dezechilibrul de putere, cu frecvență și intensitate care variază;

- deducerea consecințelor bullying-ului atât pentru victimă cât și pentru agresor.

Aspecte de prevenție a comportamentului de bullying în școală

Literatura de specialitate (D. Olweus, M. J. Elinoff, S. M. Chafouleas, K. A. Sassu, K. S. Frey, M. K. Hirschstein, J. L. Snell, L. Van Schoiack-Edstrom, E. P. Mackensie, C. J. Broderick, etc.) justifică mai multe programe internaționale și naționale de ameliorare a fenomenului de bullying în școală:

- programe de prevenție a comportamentului de bullying în școală;

- programe de intervenție asupra comportamentului de bullying în școală.

În acest context vom detalia conținutul aplicativ al acestor programe și fațeta unora raportată la actele normative naționale.

Sursa de specialitate abordată „Care este situația bullying-ului în școlile din România?”[25] susține că programele de prevenție a comportamentului de bullying în școală vizează următoarele obiective:

- reducerea comportamentelor de bullying existente în rândul elevilor;
- prevenirea noilor comportamente de bullying și construirea unor mai bune relații între elevi în școală, atinse prin restructurarea mediului social al copilului la școală și inducerea unui sentiment de comunitate în rândul elevilor și adulților după cum urmează:

1. „Aratați căldură și interes pozitiv și implicați-vă în viețile elevilor”.
2. „Acționați ca modele pozitive de comportament pentru elevii școlii!”
3. „Stabiliți limite ferme pentru comportamentele inacceptabile, astfel încât fiecărei persoane din cadrul școlii, adult sau copil, să îi fie clar care sunt comportamentele așteptate, încurajate și care sunt cele față de care școala ca instituție de educație va lua atitudine”.
4. „Identificați în mod consecvent cauzele care duc la încălcarea limitelor și construiți soluții eficiente”.

Astfel, conform autorilor M. J. Elinoff, S. M. Chafouleas, K. A. Sassu (2004) [apud, 24, p. 246], din considerentul că școala este spațiul oportun pentru valorificarea programelor de prevenție a comportamentului de bullying în școală, se evidențiază următoarele programe:

Programul anti-bullying care funcționează atât la nivel de școală, la nivel de clasă și la nivel individual, după D. Olweus (2002), vizând pentru elevii în rolul de victime traininguri de dezvoltare a abilităților de gestionare a situațiilor de expunere la comportamentele agresive ale colegilor, focalizat pe principii-cheie, care implică crearea la nivelul școlii a unui mediu caracterizat prin:

- (a) căldură, interes pozitiv și implicarea adulților;
 - (b) stabilirea de limite ferme cu privire la comportamentul inacceptabil;
 - (c) aplicarea consecventă a unor sancțiuni nonpunitive pentru comportament inacceptabil sau de încălcare a regulilor;
 - (d) oferirea, de către adulții investiți cu autoritate, a unor modele pozitive de comportament.
- Acest program, după K. S. Frey, M. K. Hirschstein, J. L. Snell, L. Van Schoiack-Edstrom, E. P. Mackensie, C. J. Broderick (2005) [apud, 24, p. 247]:
- vizează elevii-agresori care sunt antrenați la managementul furiei, dezvoltarea asertivității și alte abilități de autogestionare;
 - solicită monitorizarea cu atenție a comportamentului elevii-agresori pentru a primi frecvent recompense pentru comportamentele adecvate, aplicându-se consecințe clare pentru actele de bullying;
 - programează implicarea părinților în program de parenting pentru gestionarea comportamentului agresiv;
 - conformă cadrul didactic la competențe profesionale de prevenire a comportamentelor agresive la elevi în actul educațional.

Programul Steps to Respect (Pașii Respectului) (2005) după Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Snell, J.L., Van Schoiack-Edstrom, L., Mackensie, E.P., & Broderick, C.J. (2005) [apud, 24, p. 247] vizează două componente în valorificare:

- (a) crearea comunității pozitive în școală;
- (b) formarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor.

Conform autorilor programul are un dublu focus – bullying și prietenie în scop de a reduce bullying-ul în școală și pentru a ajuta elevii să construiască mai relații pozitive bazate pe susținere reciprocă cu abordarea rolurilor participative din bullying. În sensul dat programul:

- se concentrează pe dezvoltarea abilităților profesorilor, părinților și altor adulți pentru a elabora o politică școlară privind prevenirea bullying-ului;
- vizează pentru elevi dezvoltarea competențelor de formare și menținere a prieteniiilor, precum și să recunoască, să reziste și să raporteze comportamentele de tip bullying.

Un program de prevenire a bullying-ului este prezentat de autorii T. Netzelmann, E. Steffan, M. Angelova (2016) [8, pp. 15-16] după D. Olweus (POPB) care are ca obiective atinse prin

restructurarea mediului social al copilului la școală și construirea unui sentiment de comunitate în rândul elevilor și adulților:

- reducerea comportamentelor de bullying existente în rândul elevilor;
- prevenirea noilor comportamente de bullying și realizarea unor mai bune relații între semenii în școală.

Conform autorilor, în vederea utilizării programului ca model pentru propriile acțiuni școlare ca răspuns la bullying, acesta se bazează pe patru principii cheie care ar trebui respectate de către toți adulții:

1. arată căldură și interes pozitiv și implică-te în viețile elevilor;
2. stabilești limite ferme pentru comportamentul inacceptabil;
3. folosești în mod consecvent consecințe negative nefizice, neostile atunci când sunt încălcate regulile;

4. acționezi ca autorități și modele pozitive (Olweus, 1993a, 2001a; Olweus et al., 2007) [ibidem, p. 16]

Deasemenea, autorii menționează că prin prisma acestor principii, managerii școlari vor utiliza patru reguli simple dar specifice pentru a ghida activitatea întregii școli care vor fi afișate peste tot în spațiul școlii și în fiecare clasă, discutate cu elevii și părinții, implementate prin referințe pozitive și negative constante:

1. Nu îi vom agresa pe colegii noștri.
 2. Vom încerca să-i ajutăm pe elevii care sunt agresați.
 3. Vom încerca să-i includem pe elevii care sunt excluși.
 4. Dacă știm că cineva este agresat, îi vom spune unui adult din școală și unui adult de acasă
- [ibidem, p.16]

Prin prisma programului dat, după L. Chirev [18] școlile din Ontario (Canada) au reușit să devină sigure și tolerante, contribuind la crearea unui climat școlar pozitiv și a unui mediu sigur de studiu și de predare pentru ca elevii să reușească în activitățile școlare prin următoarele strategii:

1. **Strategia școlilor privind siguranța** – vizează o echipă privind siguranța și toleranța în fiecare școală, resurse școlare, instruire pentru învățători și profesori și un parteneriat cu Serviciul de telefonie de asistență pentru copii.

2. **Studiu privind climatul școlar destinat părinților.**

3. **Abordarea privind disciplina în Ontario** - „Disciplina progresivă” care implică participarea întregii școli și promovează un climat școlar pozitiv. În sensul dat directorul alege consecințele adecvate pentru a aborda comportamentul școlar necorespunzător, oferind elevilor susținere multiplă pentru a promova comportamentul pozitiv.

4. **Codul de conduită** în care sunt subliniate rolurile și responsabilitățile pentru orice persoană din comunitatea școlară, inclusiv elevii, părinții, personalul școlii și partenerii comunitari.

5. **Politica statului Ontario privind prevenirea hărțuirii și intervenția în situațiile de hărțuire** - prezintă în linii generale așteptările din partea conducerii școlii privind dezvoltarea și implementarea politicii de prevenire și intervenție în situațiile de hărțuire.

6. **Strategia privind echitatea și educația incluzivă** - rezumă modul în care ministerul, conducerea școlilor și școlile susțin echitatea și educația incluzivă în cadrul școlilor din Ontario.

7. **Premiile acordate de primul-ministru pentru școlile tolerante** care au scopul de a recunoaște maxim 10 echipe ale unor școli sigure și tolerante care au efectuat o muncă excepțională și inovativă în crearea unui mediu școlar sigur și tolerant.

8. **Telefon de asistență pentru copii** care este confidențial și vizează consilierea educațională.

Autoarea menționează că, spre deosebire de experiența școlilor din Ontario, cele din RM care nu au un regulament ce ar stipula penalitățile pentru elevii ce îi agrează / hărțuiesc pe alții, este nevoie de a lua în calcul sugestiile propuse de S. Krivțova în vederea prevenției comportamentului de bullying în școală:

- Identificarea situațiilor fără a diminua gravitatea lor. Dacă s-a stabilit în școală că bullying este manifestarea violenței, atunci, chiar și cei neimplicați în situație vor deveni capabili să reacționeze adecvat.

- Luarea de atitudine. Devenind martor al bullying-ului, profesorul trebuie să ia o atitudine clară, astfel încât „observatorii” și, în măsura posibilității, agresorul să-și schimbe atitudinea față de cele întâmplate.

- Discuții cu clasa. Cazurile de bullying să fie discutate în clasă, astfel va dispărea misterul și va fi mai ușor de soluționat situația conflictuală. Pot fi elaborate în comun reguli contra bullying-ului.

- Informarea colectivului pedagogic. Mai ușor le va fi profesorilor să țină situația sub control. În caz de necesitate, se poate de apelat la ajutorul altor instituții de profil.

- Invitarea părinților la discuții. Părinții merită să fie informați despre semnele bullying-ului și despre strategiile de intervenție.

- Dezvoltarea unui program de mentori. Elevii claselor mai mari pot fi mentori pentru cei mai mici, ajutându-i să dezvolte abilități comunicative pentru depășirea conflictelor.

- Sancțiuni inevitabile pentru agresori.

În plan național la nivelul actelor de politici educaționale se clarifică intenția programelor de prevenție a comportamentului de bullying în școală:

- *Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva Scolii prietenoase copilului* (ordin ME, nr. 970 din 11.10.2013) la dimensiunea „Sănătate, siguranță, protecție” *standardul 1.2.* se stipulează „Instituția de învățământ dezvoltă parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil” la domeniul „Curriculum, proces educațional” prin *indicatorii*: 1.2.5. „Cadrele didactice realizează activități de prevenire și combatere a violenței în școală” și 1.2.6. „Cadrele didactice colaborează cu părinții, cu autoritatea publică locală în activități de prevenire și combatere a violenței în școală”.

Astfel, cadrul didactic/învățătorul/dirigintele la clasă conform actualelor *Standarde competențe* (2018) este obligat și trebuie să dispună de competențe specifice dezvoltării și implementării unor strategii antivioolență la nivelul claselor [14]

Actualmente, din perspectiva abordării date, cadrul didactic trebuie să dispună de competențe profesionale, conform *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) și anume *Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, cu standardul*: „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”:

- *indicatorul 2.1.* „Creează un climat relational de încredere, soliridaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței”, *descriptorii*: 2.1.3. „Previne și soluționează conflictele, promovând atitudine tolerantă și acceptarea de opinii diferite” – 2.1.6;

- *indicatorul 2.2.* „Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor”, *descriptorii*: 2.2.1. – 2.2.4.

Astfel din perspectiva dată se desprinde programul „Metodologiei de aplicare a Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului”, aprobată prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 858 din 23 august 2013 [3, p. 47].

Acest program vizează acțiuni de prevenire primară a violenței, adresat elevilor și urmăresc *formarea comportamentelor prosoziale, abilităților și deprinderilor de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale sănătoase* care are loc în baza „Instrucțiunii privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general”, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 1090 din 29 decembrie 2016 [26].

Metodologia recomandă acțiuni și activități:

I. primare de prevenție [3, pp. 47-50] ce vizează oragnizarea activitățile educative într-un mod care asigură punerea în practică a competențelor obținute, la început în mediul sigur și

organizat al clasei/ școlii, împreună cu profesorul, după care, din ce în ce mai des și în diverse situații, într-o manieră autonomă:

- studierea în clasă a diverselor modalități de soluționare constructivă a conflictelor, sub îndrumarea profesorului, pentru a le permite elevilor să analizeze cauzele neînțelegerilor ce apar în relațiile lor cu semenii, prietenii;

- punerea în practică a jocului de rol, a metodelor și tehnicilor de prevenire și soluționare pașnică a conflictelor și de găsire a ieșirilor din situații de violență, pentru a le forma elevilor deprinderi pe care le vor putea aplica atunci când se vor confrunta cu situații similare în școală și în afara ei;

- formarea competențelor care se va realiza prin strategii didactice activ-participative (tehnici de grup, joc de rol, elaborarea posterelor/ hărților/ proiectelor, studii de caz, tehnici care să se bazează pe luarea de poziție și exprimarea viziunilor proprii etc.).

II. secundare de prevenție [3, pp. 50-52] ce vizează activități ce se referă la elevii care riscă mai mult decât ceilalți să devină inițiatori sau victime ale violenței, în virtutea unor particularități de personalitate, statutului socio-economic al familiei, situației de viață și altor factori. Acestea au ca scop identificarea timpurie a factorilor de risc și prevenirea violenței față de acești copii și sunt destinate elevilor din grupurile unde riscul de a deveni victimă sau inițiator al violenței este sporit. Printre aceștia se numără copii și adolescenți care trăiesc în familii unde au loc diferite forme de abuz sau neglijare, unde părinții sau alți membri consumă alcool sau droguri, cu un singur părinte, cu venituri reduse, cu mulți copii, cu unul sau ambii părinți plecați peste hotare. Ei au trecut sau trec prin experiențe de viață dificile care le-au afectat dezvoltarea emoțională și socială. Totuși, inițiatori sau victime ale violenței pot deveni și copiii din familii favorabile, cu nivel socio-economic înalt.

III. terțiară de prevenție [3, p. 52] ce vizează susținerea individualizată și intensivă a copiilor care au trăit experiența unui abuz în scopul prevenirii repetării acestor situații. În cazul identificării unei situații de abuz sau neglijare a copilului în familie, cadrul didactic devine parte a rețelei de sprijin a copilului și familiei acestuia, colaborând cu coordonatorul din instituție și cu alți specialiști la toate etapele de asistență a copilului și familiei sale. Angajații instituției de învățământ, în mod special cadrele didactice și psihologul, trebuie să continue monitorizarea situației copilului care frecventează școala și să comunice coordonatorului orice îngrijorare pe care o au sau nevoie de intervenție/ asistență a copilului.

Deasemenea, metodologia vine cu sugestii ce vizează:

- menținerea climatului pozitiv în clasă cu recomandări pentru profesori [3, pp. 53-54];

- activitățile de prevenție adresate părinților în scopul prevenirii comportamentului violent [3, pp. 55-56];

- nivelurile de cooperare a instituției de învățământ cu alte organizații în prevenirea și intervenția eficientă în cazurile de violență [3, pp. 57-61].

Un alt program național de prevenție a comportamentului de bullying în școală „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova” (2019) [4, pp. 80-88] vine cu un sistem de acțiuni necesare:

- la nivelul sistemului de învățământ (pp. 81-82);

- la nivelul instituțiilor de învățământ (pp. 82-85);

- la nivelul familiei (pp. 85-86);

- la nivelul comunității (87-88).

Aspecte de intervenție asupra comportamentului de bullying în școală

sursa de specialitate „Ghid de bune practici pentru prevenirea violenței în școli. Comisia europeană. Erasmus. România” [19, p. 15] comunică că programele implementate în țările lumii au urmărit ameliorarea fenomenului bullying-ului în școli prin strategii eficiente care implică întreaga școală pentru a schimba climatul școlar și normele de comportament după programul lui D. Olweus detaliat anterior. Un asemenea program de intervenție asupra comportamentelor agresive/bullying-ului (Olweus, 1994) vizează strategii de intervenție construit pe patru principii-cheie valorificate la nivelul școlii a unui mediu caracterizat prin:

1. Căldură, interes pozitiv și implicare a adulților.
2. Stabilirea de limite cu privire la comportamentul inacceptabil.
3. Oferirea anumitor modele pozitive de comportament de către adulții investiți cu autoritate.
4. Aplicarea consecventă a unor acțiuni non-pedeapsă și non-fizice pentru comportamente inacceptabile sau de încălcare a regulilor.

Autorii menționează că, acest program de intervenție asupra comportamentului de bullying în școală funcționează atât la nivel de școală, la nivel de clasă și la nivel individual:

- cu obiectivul de a schimba „oportunitatea și structurile de recompensare” pentru comportamentele de tip bullying (mai puține oportunități și recompense pentru manifestarea comportamentelor de bullying).

- un set de informații furnizate școlilor, set de informații adresate părinților, filme de vizionat în clasă precum și chestionare, pentru școală, de evaluare a dimensiunii problemei;

- patru strategii de intervenție:

1. pregătirea personalului școlar;
2. dezvoltarea unor politici de disciplinare;
3. informarea părinților;
4. *predarea valorilor prosoziale conform unei curricule* [ibidem, p. 16].

Un alt program „Programul de intervenție antibullying din școlile flamande” a inclus următoarele strategii:

- activități de intervenție – pentru părinți și profesori, ca acțiune la nivel de școală;

- activități pentru grupurile de colegi, ca acțiune la nivel de clase;

- *activitățile legate de curriculum pentru grupurile de elevi*;

- activități individuale centrate atât pe elevii agresori, cât și pe cei victimizați [ibidem, p. 17].

Un alt program anti-bullying aplicat de România „Ghidul European de Bune Practici Anti-bullying”, cu scop de stabilire a unui sistem integrat de gestionare a informațiilor, oferind posibilitatea de a identifica și disemina cele mai bune practici, avizat strategii de intervenție, utile în modelarea unei culturi școlare de promovare a respectului, recunoașterea, învățarea, siguranța și experiențele pozitive pentru toți elevii:

- acordarea de ajutor victimelor;

- încurajarea participării active a părinților și a altor adulți, a comunității;

- supravegherea elevilor în timpul pauzelor, mai ales în curte, la toalete și pe coridoarele aglomerate;

- stabilirea și aplicarea de reguli și consecințe clare pentru comportamentele de tip bullying;

- implicarea claselor în discuții și activități legate de bullying [ibidem, pp. 17 - 18].

În vederea gestionării comportamentului de tip bullying, sursa abordată propune o suită de pași din idea că, bullying-ul nu poate fi întotdeauna prevenit, dar cadrul didactic/managerial poate controla ceea ce spun sau fac ceilalți:

I. În astfel de situații elevii sunt învățați cum să își controleze propriile reacții, deoarece multor copii le lipsesc abilitățile sociale necesare pentru a face față glumelor, etichetărilor și farselor colegilor lor. În momentul în care ei plâng sau se înfurie, nu fac decât să își încurajeze colegii în a continua.

II. Elevii prin jocul de rol sunt învățați:

- să se pună în situația respectivă sau să o privească diferit, spunându-și: „chiar dacă nu îmi place cum mă poreclește pot să fac față acestei situații ”;

- să -și pună întrebări care să verifice valoarea de adevăr a celor spuse pe seama sa: „este adevărat ce spune ... despre mine?” (de cele mai multe ori se dovedește că nu);

- să se gândească la calitățile sale care contravin remarcilor negative făcute la adresa sa [ibidem, p. 19].

- să se comporte diferit:

- să ignore agresorul/ să plece din situație;

- să se comporte ca și cum celălalt este invizibil și să acționeze ca și cum nimic nu s-a întâmplat (manifestarea furiei sau izbucnirea în plâns adesea accelerează comportamentele de

tachinare; în sensul dat ignorarea „NU” este o metodă bună în situații în care cineva tachinează de foarte mult timp și folosește comportamente de bullying cu scopul de a-l intimida);

- să transmită mesaje (asertive) la persoana I – ca o metodă bună de exprimare a propriilor emoții: „Sunt trist/nu-mi place când faci glume pe seama ochelarilor mei, aș prefera să încetezi”. Exersarea acestei tehnici presupune stabilirea contactului vizual și folosirea unei ton ferm;

- să răspundă paradoxal, astfel schimbându-și modul în care vede sau înțelege cuvintele pe care celălalt le spune la adresa sa:

Ex.1. elevul poate să-și schimbe cuvintele pe care le folosește agresorul în complimente. În cazul unui elev (agresor) care face glume pe seama altui elev (victimă) că poartă ochelari spunându-i „aragaz cu 4 ochi”, elevul victimă îi poate răspunde politicos: „Mulțumesc că ai remarcat că am ochelari!”. Astfel elevul agresor care a făcut remarcă nepotrivită este de regulă confuz, când nu primește reacția obișnuită de furie sau de frustrare.

Ex. 2. Un alt tip de răspuns paradoxal este exprimarea acordului față de aspectele la care se referă cel ce agresează. De exemplu, răspunsul adecvat la adresa unui agresor care spune „Ai așa de mulți pistrui!” ar putea fi „Este adevărat, am o mulțime de pistrui!”. Acordul cu aspectele semnalate elimină dorința de a ține ascuns pistruii, lasă agresorul fără replică, deoarece conflictul este blocat.

- să răspundă cu un compliment ca tip de reacție care descurajează agresiunea:

Ex. 1. De exemplu, dacă cineva râde de modul în care copilul aleargă, acesta ar putea răspunde cu un compliment „Tu ești un bun alergător!”.

- să apeleze la umor ca reacție-răspuns la un act verbal de bullying, deoarece este total diferit de răspunsul așteptat și subliniază faptul că nu există un punct vulnerabil care să fi fost atins. Astfel, râsul poate să schimbe o situație cu potențial de rănire, într-una comică;

- să solicite ajutorul unui adult pentru situațiile în care comportamentul de bullying se menține și nimic nu pare să funcționeze, copiii au nevoie. Astfel, în reducerea comportamentelor de bullying este ca elevul să le recunoască și să facă ceva pentru stoparea lor (ex. să semnaleze prietenilor, cadrelor didactice, părinților atunci când nu știu sau nu reușesc să facă față singuri) [ibidem, p. 19].

Astfel, acest ghid, în capitolul IV vine cu **strategii și tehnici de prevenire și combatere a fenomenului de bullying**, dar nu înainte, de a concluziona despre ceea ce:

a) trebuie să facă un copil care este agrosat:

1. Să reacționeze într-o manieră fermă (abilități asertive învățate).
2. Să ignore comportamentele de agresare (în faza inițială).
3. Să se distanțeze de situația și locul respective.
4. Să se asigure de protecție (solicitarea ajutorului).

b) este important să evite un copil care este agresat:

1. Să se înfurie/plângă.
2. Să răspundă la agresiune cu agresiune
3. Să aduca alți copii/gașcă cu ajutorul căreia să-și facă dreptate.
4. Să se comporte agresiv (să lovească, să injure etc.).

La aplicarea strategiilor și tehnicilor de prevenire și combatere a fenomenului de bullying, ghidul recomandă:

- toți actorii implicați în acest proces (învățători, părinți, manageri școlari, personalul nondidactic al școlii) trebuie să fie vigilenți în a identifica acest fenomen și a interveni;

- toți actorii implicați în acest proces (învățători, părinți, manageri școlari, personalul nondidactic al școlii) trebuie să respecte cele 3 principii de intervenție din momentul identificării acestui fenomen:

1. să acționeze imediat;
2. să-i ofere credit copilului agresat;
3. să ia măsuri pentru a diminua puterea celui care agresează. [ibidem, pp. 22 -24].

În sensul dat ghidul oferă, ca opțiune, o strategie de intervenție la nivelul școlii, respectând:

- etapele unei intervenții ameliorative: definirea și identificarea problemelor; identificarea alternativelor; alegerea direcțiilor de acțiune; alocarea resurselor; derularea activităților; monitorizare și evaluare; diseminare și reinițiere;

- iteinerarul de proiectare și aplicare a strategiei: obiectivele urmărite, rezultatelor așteptate, activităților ce urmează a fi derulate, actorilor implicați și a responsabilităților acestora, orizontului de timp, resurselor necesare, modalităților de monitorizare și de evaluare.

Un alt model de intervenție este *Modelul Win-Win Classroom* (Clasa câștig-câștig) propus de Jane Bluestein (2008) [24, pp. 247-248] ce vizează motivarea elevilor pentru a-și schimba atitudinile și comportamentul prin strategii de intervenție:

- construirea responsabilității elevilor și diminuarea luptei pentru putere în dezamorsarea conflictului și opoziției;

- construirea unui climat pozitiv, grijuliu, de securitate emoțională;

- încurajarea cooperării elevilor, motivarea, autocontrolul și comportamentul de concentrare asupra sarcinii;

- înglobarea varietății stilurilor de învățare și preferințe într-o atmosferă prietenoasă;

- minimizarea eșecului academic și frustrării;

- eliminarea sfidării, dependențelor și a dezinteresului etc.

Fațeta formativ-dezvoltativă a modelului promovează formularea pozitivă a limitelor, ca instrument de management:

- limitele sunt formulate mai mult ca promisiuni, decât ca amenințări;

- limitele oferă o schimbare reconfortantă, de la strategii orientate spre pedeapsă spre strategii care abordează managementul comportamentului orientate spre recompense;

- limitele permit cadrului didactic să se gândească la consecințele lucrurilor bune pe care elevii le obțin (sau ajung să le facă) ca rezultat al cooperării lor, schimbând conotația predominantă a cuvântului „consecințe” de la negativ la pozitiv;

- limitele, iau în considerație dorințele și nevoile elevilor pe care încearcă să-i motiveze;

- limitele sunt pro-active de rând cu regulile în sensul prevenirii problemele de comportament indezirabil.

Programul de intervenție BIC, după Barter, C., Renold, E., Barridge, D., & Cawson, P. (2004) [20, p. 13], are ca țintă prevenirea și contracararea bullyingului în rândul copiilor și a adolescenților, cu un set de acțiuni praxiologice specifice vârstei școlare mici vizând următoarele obiective:

a) de a permite copiilor să înțeleagă caracteristicile bullying-ului, și de a crește abilitatea acestora de a împiedica aceste episoade;

b) creșterea abilităților de reglare emoțională;

c) creșterea abilității de a rezolva situații conflictuale, prin utilizarea unor strategii pozitive (ex. Strategii alternative pentru a combate agresivitatea și răzbunarea);

d) creșterea comportamentelor pro-sociale și sentimentul unei comunități în rândul copiilor.

Programul național, studiat și analizat, de prevenție a comportamentului de bullying în școală „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova” (2019) [4, p. 83], în subcapitolul anterior, etalează următoarele direcții de intervenție:

1. Declararea zero toleranță la violența școlară, inclusiv, la bullying și dezvoltarea Politicii de Protecție a Copilului și a unor practici instituționale de prevenire și combatere a abuzului care trebuie să cuprindă atât regulile de comunicare între cadrele didactice și elevi, cât și reguli de comunicare elev-elev.

2. Informarea elevilor, a cadrelor didactice, a personalului auxiliar și a părinților despre particularitățile acestui fenomen și conștientizarea consecințelor.

3. Abilitarea actorilor din instituția de învățământ de a conlucra, pentru prevenirea și combaterea acestui fenomen. Stabilirea unor reguli clare de intervenție, înțelegerea particularităților intervenției în instituția de învățământ, informarea despre serviciile externe existente și referirea, în cazurile necesare.

4. Abilitarea părinților de a dezvolta reziliența emoțională la copii.

Din metodologia dată am desprins note importante în direcția abordată raportate la documentele normative, abordate în subcapitolul anterior, și anume:

- toate cadrele didactice trebuie să fie informate cum se manifestă bullying-ul, cum se depistează și cum trebuie să acționeze, care sunt metodele de prevenire;
- instruirea cadrelor didactice care predau disciplina DP, unde copiii trebuie să fie învățați să comunice, să-și gestioneze emoțiile, conflictele etc., într-un mod interactive („DP nu presupune a face reguli, ea presupune niște activități prin care tu să-i schimbi atitudinea, să-l înveți ce e empatia și cum să comunice”).

Exemplu model de dezvoltare la elevi a abilităților de recunoaștere și prevenire a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei – disciplina DP (cl. I)

Subiectele programelor de prevenire a comportamentelor agresive	(cl. I-a) Subiecte de prevenire a comportamentelor agresive la disciplina școlară DP	
	Modul/ Unități de competențe	Subiecte – demers curricular
1. Educație emoțională. 2. Dezvoltarea abilităților sociale. 3. Rezolvarea de probleme sociale. 4. Controlul furiei. 5. Recunoașterea comportamentelor agresive.	1.1. Recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte. 1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. 1.3. Demonstrarea unui Comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.	1. Recunosc și exprim emoții. 2. Sunt copil dar și elevi de lcașa I 3. Sunt elev dar și coleg. 4. Regulile școlii – regulile clasei 5. Respectăm regulile clasei.

Desfășurare

Subiectul lecției 1. Recunosc și exprim emoții pentru obiectivele etapelor de lecție R și R (ERRE):

- să recunoască emoțiile în diferite contexte;
- să identifice emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială și postura, se va aplica *Jocul Roata emoțiilor*.

Materiale: un cerc din carton pe care sunt trecute o mare diversitate de emoții.

Realizarea sensului. Desfășurare:

- Se prezintă elevilor activitatea, rugându-i să ridice mâna dacă s-au simțit vreodată fericiți, dezamăgiți, îngrijorați, triști etc.

- Se explică elevilor că aceste emoții sunt normale și că toți oamenii le trăiesc.

- Se demonstrează elevilor „Roata emoțiilor”, explicându-le modul în care o vor utiliza în joc. Un elev va veni și va învărti roata. Roata se învărte iar acul atașat se va opri la o emoție. Elevul respectiv va încerca să ofere un exemplu de situație din viața lui în care a trăit emoția respectivă și ce a însemnat acel moment pentru el.

- Se notează pe tablă situațiile exemplificate de fiecare elev și emoțiile asociate lor.

- Se solicită grupului de elevi să menționeze pentru fiecare situație exemplificată de colegii lor, cum s-ar simți ei dacă s-ar afla sau ar trăi acea situație și ce ar însemna acea situație pentru fiecare.

- Se dă exemplu o anumită emoție (de ex. frica) și se solicită elevii să dea exemple de situații în care au trăit emoția respectivă. De exemplu, s-a ales ca punct de discuții emoția de tristețe. Elevii sunt rugați să dea exemple de contexte în care au trăit emoția respectivă.

- Se listează răspunsurile și se analizează.

- Feedback oferit: Aceeași emoție este trăită de oameni diferiți în contexte diferite.

- Se oferă ca punct de plecare o situație și se solicită elevilor să se dea un exemplu de activitate preferată (de exemplu lectura). Pe rând, fiecare elev spune emoția pe care o trăiește când face activitatea luată ca exemplu.

- Se listează toate emoțiile menționate de elevi pentru activitatea de lectură.
- Feedback oferit: Același context facilitează trăirea de emoții diferite de către persoane diferite.

- Se ia ca punct de plecare o anumită emoție (de ex. tristețea). Elevii sunt solicitați să spună fiecare ce fac atunci când sunt triști.

- Se listează răspunsurile pe o foaie.

- Feedback oferit: Aceeași emoție este exprimată diferit de către oameni diferiți.

- Întrebări la conținut:

• Unele exemple date de colegii voștri sunt similare cu cele trăite de voi ?

• Există emoții ce care nu le-ați trăit niciodată ?

- Întrebări personalizate:

• Ce ați învățat despre emoțiile voastre și ale celorlalți?

• Identificați o situație similară în care ați avut emoții diferite?

Etapa lecției *Reflecție*.

- Se solicită elevilor să continue fiecare propoziție propusă despre emoții, folosind propriile cuvinte și exemple reale despre cum se simt:

Mi-e teamă atunci când.....

Sunt impresionat atunci când

Sunt fericit când

Mă simt necăjit când

Sunt trist atunci când

Sunt calm atunci când

Sunt furios când

Mă simt singur când

Mă simt rușinat când

Sunt dezamăgit când

- La finalul sarcinii, după ce unii elevi prezintă un răspuns, ceilalți sunt întrebați pe ce au observat (aceleași emoții apar în context diferite).

- Feedback oferit: Aceeași emoție este trăită de oameni diferiți în context diferite. Același context facilitează trăirea de emoții diferite de către persoane diferite. Aceeași emoție este exprimată diferit de către oameni diferiți.

Subiectul lecției 2. *Sunt copil dar și elev de clasa I.*

Obiective pentru R (ERRE):

- să identifice colegul de bancă pe baza obiectelor personale;

- să distingă legătura dintre obiectele preferate și caracteristicile personale ale colegilor.

Etapa lecției *Realizarea sensului*. La lecția precedentă se cere elevilor să aducă într-o pungă un obiect preferat și care îl reprezintă. La lecția propriu-zisă pungile aduse de elevi se adună într-o cutie mare.

- Se anunță elevii că vor avea sarcina de a identifica pe colegul căruia îi aparține obiectul din pungă.

- Se ia pe rând câte un obiect din cutie, se prezintă clasei și se splică elevilor să ghicească cărui coleg i-ar putea aparține obiectul respectiv. Elevii care au identificat „proprietarul” prezintă ce anume i-a condus la respectiva persoană. Fiecare „proprietar” identificat explică de ce și-a ales obiectul respectiv și în ce fel îl reprezintă acesta.

- Feedback oferit: V-ați convins că scopul activității a fost de a vă convinge că fiecare elev este necesar să se cunoască mai bine pe sine dar și pe ceilalți.

- Discuție dirijată:

• În ce măsură simțiți că a-ți realizat acest lucru?

• Puteți identifica și alte modalități prin care vă puteți cunoaște mai bine?

• În ce măsură activitățile, obiectele preferate ne ajută să cunoaștem o persoană?

• Ce caracteristici ale colegilor au putu fi cunoscute prin intermediul acestei activități (interese, hobby-iri, preferințe culinare etc.)?

- De ce este important să facem cunoscute preocupările noastre?

Subiectul lecției 3. Sunt elev dar și coleg.

Obiective pentru RR (ERRE):

- să identifice comportamentele de cooperare;
- să practice comportamentele de cooperare;
- să exerseze modalități prosociale de rezolvare a conflictelor la nivelul clasei/grupului de lucru.

Etapa lecției *Realizarea sensului. Jocul „Împreună”*. Materiale: Trei mingi de ping-pong și o găleată mică sau un recipient din plastic pentru fiecare echipă formată din 4 elevi. O lingură pentru fiecare membru al echipei. O bandă adezivă lungă de la un capăt la celălalt al clasei.

- Se stabilesc echipe de câte 4 membri.

- Se distribuie câte trei mingi de ping-pong și o găleată mică sau un recipient din plastic la fiecare echipă.

- Se dă fiecărui membru al echipei câte o lingură.

- Se oferă instrucții pentru fiecare echipă privitor la sarcina lor. Elevii trebuie să ducă cele trei mingi de la un capăt al clasei la altul (câte o minge pe rând). Mingile se găsesc inițial într-o găleată la un capăt al clasei. Pentru ca mingea să ajungă în lingură este nevoie ca fiecare jucător să își pună o mână la spate și să paseze mingea pe lingura următorului jucător din echipă. Dacă mingea e scăpată, jucătorii trebuie să folosească doar lingurile (cu o singură mână) pentru a o ridica. Membrii echipei vor continua să dea mai departe mingea până ajunge la ultimul membru al echipei, care se lasă pe genunchi și apoi aruncă mingea în găleată.

- Se finalizează activitatea cu o discuție dirijată pe marginea întrebărilor de conținut:

- Cum ați cooperat împreună pentru a muta mingile în găleți?

• Au existat exemple de comportamente de necooperare? Dacă da, cum credeți că a afectat acest lucru modul de îndeplinire a sarcinii?

• Care sunt alte exemple de cooperare pe care nu le-ați folosit în această activitate dar care v-ar fi fi de folos în viitoarele activități?

- Se oferă întrebări de personalizare:

- Ce comportamente de cooperare folosiți mai des?

- Vă place să lucrați sau să vă jucați cu persoane care nu cooperează?

Etapa lecției *Reflecție*. Tehnica ABCDE de rezolvare a conflictelor.

- Se formează echipe de câte 3 membri cu sarcina de a elabora un scenariu de rezolvare de conflicte și de a-l juca în fața clasei, urmând pașii:

(A) *Pasul 1: Care este problema?* În sensul dat, s-a permis fiecărui elev să-și exprime propriul punct de vedere asupra situației conflictuale. Punctul de vedere asupra situației conflictuale exprimat se ascultă și acceptă fără a fi judecat, repetând ceea ce fiecare copil a spus „Din câte înțeleg, tu spui că.....” pentru a verifica dacă ceea ce s-a înțeles este la fel cu ceea ce a transmis fiecare elev implicat în conflict.

(B) *Pasul 2: Mă gândesc la soluții!* În sensul dat, prin metoda brainstorming s-au identificat modalitățile alternative de rezolvare a problemei. Fiecare elev se încurajează să se gândească la modalități alternative de a rezolva problema. Se oferă răspunsuri neutre, încurajând toate răspunsurile elevilor fără a lua în calcul cât sunt de potrivite sau nepotrivite cu scopul de a facilita gândirea la alternative. Pe final se oferă timp elevilor pentru a-și enunța propriile idei.

(C) *Pasul 3: Ce se va întâmpla?* În sensul dat se iau în considerare toate emoțiile pe care le trăiesc elevii implicați în conflict și consecințele emoționale posibile pe care le implică fiecare opțiune. Elevii se ajută să spună cum se simt și se reflectă asupra emoțiilor descrise și într-un caz și în altul; să identifice emoțiile celorlalți elevi implicați în conflict.

(D) *Pasul 4: Procedez corect?* Este drept ceea ce fac? Cum se va simți celălalt? În sensul dat se decide care este alternativa de rezolvare a problemei, întrebând elevii care crede că este cea mai bună alegere. Elevii sunt ajutați să se gândească la cele mai realiste consecințe ale alegerilor făcute; să identifice consecințele emoționale din perspectiva fiecărei persoane implicate pentru

fiecare soluție. Astfel, se continua să se faciliteze procesul de luare a deciziilor până ce ambii elevi vor fi de acord să încerce o anumită soluție particulară.

(E) *Pasul 5: Am reușit!* Se solicită elevilor să implementeze soluția agreată de comun acord și se întreabă dacă soluția funcționează. Se prezintă elevilor următoarele situații și se solicită să se dezvolte scenarii pozitive de soluționare a problemelor:

1. Colegul care stă în banca din spate mă împinge cu pixul în spate să-l ajut la un exercițiu. Simt că îmi este foarte dificil să mă mai concentrez la ceea ce am de făcut.

2. Ies în pauză și colegul meu de bancă îmi smulge pachetul de mâncare din mână.

3. Colegul din fața mea vine la banca mea, îmi ia caietul de pe bancă și îl trânteste pe jos. Îl ridic, îl pun pe bancă și el îl trânteste din nou.

4. Colegul de bancă mă strigă „aragaz cu patru ochi”. Ceilalți copii râd și se uită spre mine.

5. Doi colegi se joacă pe terenul de sport cu mingea de baschet. Merg spre ei și le iau mingea să dau la coș. Unul dintre ei mă înjură și strigă la mine să las mingea jos.

6. Un coleg umblă fără să ceară voie în geanta unui alt coleg. Acesta din urmă află de la alți colegi și merge și îi trage un pumn. Învățătoarea intră în clasă și vede cei doi băieți care se bat.

- Se listează soluțiile adecvate care au condus la soluționarea prosocială a conflictului și soluțiile inadecvate. Împreună cu clasa se evaluează eficiența celor două tipuri de soluții și consecințele pe termen lung și scurt.

Subiectul lecției 4. Regulile școlii – regulile clasei.

Etapa lecției *Realizarea sensului*. Tehnica „Pânza de păiengen”. Obiective:

- să raporteze, verbal, despre importanța relațiilor intercolegiale în mediul școlii/clasei;
- să identifice modalități prin care ei pot contribui la menținerea relațiilor bune cu ceilalți din școală/clasă.

Materiale: ghem de ață/lână.

Desfășurare:

- Se propune elevilor să formeze un cerc, dând unui elev ghemul de ață spunându-i să prindă un capăt al acestuia. În timp ce ține capătul aței, ghemul se dă la un alt elev și se roagă să țină ața din punctul care a ajuns la el, dând apoi ghemul mai departe, până când toți elevii vor ține în mână ața, în așa fel încât să se formeze o rețea, ca o pânză de păiengen.

- Se solicită unui elev să lase ața din mână (dacă acest lucru nu s-a întâmplat în mod spontan, caz în care se utilizează această experiență pentru a-i întreba pe elevi ce au observat că s-a întâmplat după ce colegul lor a lăsat ața din mână).

- Se solicită și celorlalți elevi, pe rând să lase ața din mână, până când toată ața ajunge să fie ținută de un singur elev.

- Elevii sunt întrebați în ce fel se aseamănă acest joc cu relațiile care există între oameni. Discuția este condusă spre a concluziona că, pentru a avea relații bune cu un grup de persoane, fiecare dintre persoanele implicate trebuie să își facă partea sa în a menține relația (cu toate că ești elev de clasa I-a sau un elev de clasa XII-a). Dacă nu se întâmplă ca, atunci când, unul câte unul, elevii renunță să mai susțină pânza de păiengen, ața să devină încâlcită și să nu mai aibă frumusețea pânzei de păiengen.

- Discuție dirijată:

- De ce sunt importante relațiile colegiale?
- Ce alte relații importante au la această vârstă?
- Ce relații trebuie menținute?
- Ce trebuie de făcut pentru a menține fiecare dintre tipurile de relații amintite?

Subiectul lecției 5. Respectăm regulile clasei.

Etapa lecției *Realizarea sensului*. Joc educativ „Nu te supăra frate!”. Obiective:

- să aplice modalități asertive de comunicare;

- să relateze despre rolul pe care îl au regulile de comunicare în interrelațiile la nivelul clasei.

Desfășurare:

- Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru de câte 4.

- Se prezintă instrucțiunile jocului: se aplică următoarele reguli de comunicare:

- se va utiliza sintagma „îmi pare rău” la recunoașterea greșelilor făcute;
- se vor utiliza expresiile la parecierea unui ajutor acordat „îți mulțumesc”, „apreciez”;
- se vor utiliza expresiile la exprimarea sentimentelor negative „nu-mi place să...”, „mă doare că...”, „sunt trist pentru că...”, „aș fi vrut...”, „sunt dezamăgit...”.
- Se solicită elevilor să dea exemple de situații în care pot utiliza aceste reguli.
- Se anunță elevii despre timpul care trebuie respectat pe parcursul jocului – 20-25'.
- La finele jocului se discută cu elevii în ce măsură au reușit să recurgă la regulile de comunicare sugerate și se analizează împreună efectul pe care l-a avut punerea în aplicare a acestor reguli:
 - Cum putem utiliza timpul de joc pentru a dezvolta relații de prietenie cu ceilalți „adversari”, fără a fi concentrați doar pe „performanță”?
 - Ce dificultăți ați întâmpinat în punerea în aplicare a acestor reguli?

Bibliografie:

1. Consiliul European. CPESC. Prevenirea și combaterea violenței în școală. Disponibil la: <http://cpescmdlib.blogspot.com/2013/03/prevenirea-si-combaterea-violentei-in.html>
2. Sîmboteanu, D., Gavriliuc, C. Bune practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței asupra copiilor. Chișinău, 2014. Disponibil la: https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2014/05/Buletin_Impact_2014_ro.pdf
3. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, ME CC RM, 2017. Disponibil la: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenirea-violentei-in-institutia-de-invatamant-ghid-metodologic.pdf>
4. Cheianu-Andrei, D., Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova. Studiu realizat de Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, la cererea UNICEF Moldova. Chișinău: ME CC RM, 2019. Disponibil la: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
5. Gulca, I. Reportaj // Bullying-ul și cicatricile emoționale adânci pe care le poate lăsa asupra copiilor. Centrul de investigații jurnalistice „Anticorupție. Participă și tu”. Disponibil la: <https://anticoruptie.md/ro/investigatii/social/reportaj-bullying-ul-si-cicatricile-emotionale-adanci-pe-care-le-poate-lasa-asupra-copiiilor>
6. Constandache – Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D., Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar. România. Disponibil la: <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>
7. Axinte, G., Sorici, C., Prevenirea violenței în școală – resurse pentru școli și profesori. Ghid pentru profesori, învățători și educatoare. Proiectul „Îmbunătățirea calității educației la Școala Gimnazială Lunca, Pașcani prin profesionalizarea internațională a personalului”, finanțat de către UE prin programul Erasmus+, Acțiunea cheie 1, 2014-2016. Disponibil la: https://scoalanr7bt.ro/images/siguranta/Prevenirea-violentei-C8%9Bei-C3%AEn-C8%99coal%C4%83--resurse-pentru-C8%99coli-C8%99i-profesori_GHID.pdf
8. Netzelmann, T, Steffan, E., Angelova, M., Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Programul comisiei UE, 2016. Disponibil la: <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
9. Butnaru, D. (coord.), Școala nonviolentei. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Editura „Spiru Haret” Iași 2011: (strategii de identificare, prevenție, intervenție). Disponibil la: <http://www.isjiasi.ro/documente/RED/special/Ghid%20violenta.pdf>
10. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva „Scolii prietenoase copilului” (ordin ME, nr. 970 din 11.10.2013). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf
11. Culegere de acte normative. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova în colaborare cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC) și organizația internațională „Salvați copiii” (Save the Children), și publicată cu susținerea Institutului UNESCO pentru tehnologii informaționale în educație. Chișinău, 2017. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/protectia_copilului_fata_de_violenta_in_institutia_de_invatamant_culegere_de_acte_normative.pdf
12. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău, ME CC RM, UPS „I. Creangă”, UNESCO, CIDDC. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf
13. Fișa de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului. Anexă la Ordinul cu privire la aprobarea Fișei de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului nr. 153/1043/1042/293 din 08.10.2014. Disponibil la:

- https://mecc.gov.md/sites/default/files/fisa_de_sesizare_a_cazului_suspect_de_violenta_neglijare_exploatare_si_trafic_al_copilului.pdf
14. 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. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
15. Sîmboteanu, D., Raport anual. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii. Chișinău, 2018. Disponibil la: http://cnpac.org.md/uploaded/Publicatii/Raport%20CNPAC_2018_romana.pdf
16. Этьенна Г. Круга, Линды Л. Дальберг (Под ред.), Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире. Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. ISBN 5С7777С0225С2. Disponibil la: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_ru.pdf
17. Șoitu, L., Hăvârneanu, C. (coord.), Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European, 2001.
18. Chirev, L. Bullying – manifestări și modalități de intervenție. Disponibil la: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/501/Chirev%20Bullying.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
19. Ghid de bune practici pentru prevenirea violenței în școli. Comisia europeană. Erasmus. România. Disponibil la: <http://cnnecta.ro/images/Media/BrosuraRO.pdf>
20. Barter, C., Renold, E., Barridge, D., & Cawson, P., Manual pentru formatori. Manual pentru implementare și formare – bullying. Peer violence in children’s residential care. Palgrave MacMillan: London. doi: 10.1057/9780230005617, 2004. Disponibil la: [http://www.dgaspc-sectorul1.ro/UPLOAD/2019/Proiecte/BIC-%20tradus%20\(1\).pdf](http://www.dgaspc-sectorul1.ro/UPLOAD/2019/Proiecte/BIC-%20tradus%20(1).pdf)
21. Șase tipuri de bullying în școli, soluții și etape de intervenție – normele metodologice de aplicare a Legii anti-bullying (proiect), Ministerul Educației România. 2020. Disponibil la: <https://sparknews.ro/2020/01/28/sase-tipuri-de-bullying-in-scoli-solutii-si-etape-de-interventie-norme-metodologice-de-aplicare-a-legii-anti-bullying-proiect/>
22. Pavlenko, L., Rusu, C., Fenomenul bullying în școală. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/143-147_12.pdf
23. Despre bullying. Salvați Copiii. Disponibil la: <https://www.scolifarabullying.ro/despre>
24. Turchină, T., Programe de prevenire a fenomenului bullying. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/244-248_3.pdf
25. Care este situația bullying-ului în școlile din România? Disponibil la: <https://www.scolifarabullying.ro/despre>
26. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general”, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 1090 din 29 decembrie 2016. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament.pdf
27. Neamțu, C., Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament al elevilor. Iași: Editura Polirom, 2003.
28. 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
29. 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
30. Alexandrescu, G. (Președinte executiv, Organizația Salvați Copiii), Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel național. Violenta de orice fel afectează sănătatea fizică și emoțională a copiilor. Salvați copii România, 2016. Disponibil la: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/10/10551dfa-f0b2-4cb0-a103-08d811dc31a9.pdf>
31. Rusan, F., Moisescu, A., Vasile, V., Dumitru, C., Dolf van Veen, Bosdriesz, M., Ghid de bune practici privind prevenirea delinvenței juvenile în sistem integrat în unitățile de învățământ preuniversitar și în zona adiacentă acestora. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Ministerul Administrației și Internelor, 2010, ISBN 978-973-618-237-2. Disponibil la: <http://www.colegiumanicare.ro/ckfinder/userfiles/files/GHID%20de%20bune%20practici%20delicventa.pdf>
32. 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: Me CC RM. 2019. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
33. Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil la: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf
34. Manuale de educație pentru cetățenie și drepturile omului. Seria „Living Democracy“ a Consiliului Europei. Disponibil la: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/>
35. Cucilnic, C., Cum să fii politic. Bunele maniere pentru cei mici. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.

36. Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria „Ardealul”, 2001.
37. Băban A., Petrovai, D., Lemeni, G., Consiliere și orientare. Ghidul profesorului. București: Editura Humanitas Educațional, 2002.
38. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011.
39. Cara, A., Punte către înțelegere: Educație. Toleranță. Acceptare. (suport didactic pentru profesori). Chișinău: IȘE. 2012.
40. Leca, C., Evaluarea competențelor civice ale elevilor. Exemple de bune practici. București: Editura M. Preda. 2004.

2. MODALITĂȚI DE PREVENȚIE ȘI INTERVENȚIE ÎN CAZUL FENOMENULUI DE VIOLENȚĂ ÎN ȘCOALĂ

După M. Jigău (2006) principalii parteneri în în prevenirea și combaterea violenței sunt: școlile, autoritățile locale, poliția, părinții, serviciile de asistență socială, serviciile medicale, fiecareia revenindu-le roluri și atribuții specifice în cadrul domeniilor lor de responsabilitate în care trebuie să asigure prevenirea și intervenția în caz de necesitate [1].

După E. Zubenschi partenerii și actorii care îndeplinesc roluri specifice în combaterea violenței și promovarea siguranței școlare sunt [2, p. 77]:

Comunitatea	regizare
Școala	factor de decizie și „proprietarul problemei”
Inspectorate școlare	Monitorizare/control
Personal, elevi, părinți	grupul țintă
Direcțiile de asistență socială	partener în domeniul siguranței
Poliția/locală	partener în domeniul siguranței
Sistemul de sănătate	partener în domeniul siguranței
Justiția	partener în domeniul siguranței
ONG-urile	partener în domeniul siguranței

Autoarea menționează că, ME RM este autoritatea centrală a sistemului național de educație, instituția care coordonează strategiile, politicile și măsurile la nivel național, inclusiv în privința procesului de descentralizare a învățământului pre-universitar. La nivelul municipiului Chișinău și la nivelul raioanelor atribuțiile ME RM de coordonare și control sunt îndeplinite de către Inspectoratul Școlar General al Municipiului Chișinău și de Inspectoratele Școlare Raionale care urmăresc transpunerea și armonizarea directivelor europene în cadrul sistemului de educație națională [ibidem, p. 74].

Astfel, din perspectiva dată vom detalia *strategiile specifice școlii și direcțiilor de învățământ în prevenirea și combaterea violenței*.

Școala în vederea creării unui climat optim educațional asigură:

- condițiile materiale și spirituale;
- siguranța elevilor și a cadrelor didactice;
- prevenirea și combaterea fenomenului de violență școlară. În sensul siguranței școlare și climatului optim pentru derularea procesului educațional se prefigurează următoarele aspecte:

1. Siguranța spațială și materială [ibidem, p. 75]:

- siguranța edificiilor școlii, păstrarea curățeniei în interiorul școlii, curte, în clădirile auxiliare;
- realizarea împrejmuirilor, căilor de acces, a sistemelor de pază și supraveghere/video, controlul accesului în școală, în special al persoanelor din exterior;
- colaborarea cu autoritățile locale, pentru ca și în zona adiacentă școlii să fie „sigură”, conform prevederilor legale;
- cooperarea cu poliția, cu pompierii.

În sensul dat ME CC RM în parteneriat cu UPS „Ion Creangă” din Chișinău, reprezentanța UNESCO în RM și CIDDC au elaborat un *Ghid* de implementare a „Politicii de protecție a copilului în instituția de învățământ”[3]. Ghidul conține un itinerar strategic aplicativ focalizat, conținutul, pe:

I. componentele obligatorii/transversale;

II. Reguli pentru contexte, locuri, condiții specific (detalii în tabelul de mai jos).

I. componentele obligatorii/transversale:	II. Reguli pentru contexte, locuri, condiții specifice:
Angajamentul instituției Angajamentul scris al instituției de a proteja copiii de toate formele de violență Definierea fenomenului violenței Elementele de bază ale Politicii de Protecție a Copilului (prevenire, protecție, asistență) Principiile Politicii de Protecție a Copilului Cui se adresează Politica de Protecție a Copilului Aprobarea și revizuirea Politicii de Protecție a Copilului Coordonarea, funcții și responsabilități Managementul personalului, inclusiv auxiliar Recrutarea personalului Instruirea și oferirea de suport personalului Codul de etică a personalului Comportamente inacceptabile Comportamente dezirabile Principii aplicabile în cazul contactului fizic Consecințele privind nerespectarea Codului de etică Prevenirea violenței, dezvoltarea abilităților copiilor și părinților Modalități de raportare a cazurilor de abuz de către copii, părinți Proceduri de identificare și raportare a abuzului Intervenția, asistența copiilor victime, colaborarea cu alte servicii Managementul datelor cu caracter personal Securitatea spațiilor Comunicarea despre copii Ghid pentru înregistrarea imaginilor de către Instituție Ghid pentru publicarea imaginilor de către Instituție	Utilizarea Internetului și TIC în instituție Transportarea copiilor Activități care presupun aflarea/comunicarea specialistului unul la unul cu copilul Vestiare Reguli pentru pauze, jocuri în aer liber, curtea școlii/ grădiniței Centrul de resurse pentru educația incluzivă Grupul sanitar Reguli pentru spațiile de servire a mesei Reguli de însoțire a copilului spre și de la școală/ grădiniță, în cazul absenței copilului Reguli pentru căminele școlare Reguli pentru dormitorul grădiniței Reguli de colaborare cu alte organizații, inclusiv utilizarea spațiilor instituției Evenimente speciale în cadrul instituției și în afara acesteia (serate, discotecă, competiții sportive, excursii, delegarea la evenimente, activități comunitare, voluntariat).

2. Crearea climatului optim intern pentru facilitarea procesului educațional școlar (curricular, transdisciplinar, extracurricular) vizând *Regulamentul de ordine interioară* (ROI) - reguli de a fi respectate de personalul didactic, elevi, părinți raportat la „Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II” (2016) [4].

Aceste reguli pot stabili măsuri de sancționare pornind de la scăderea notei la purtare până la exmatricularea definitivă a elevului în cazul constatării unor fapte de violență ce ar periclita siguranța celorlalți.

3. Asigurarea unui sistem-suport extern al școlii, reprezentat printr-o „rețea” la care școala să poată apela atunci când este necesar, respectiv:

- elevi (inclusiv familiile lor) care se confruntă cu probleme de natură socio-economică, condiții de precaritate ridicată (venituri insuficiente sau absente, șomajul unuia sau al ambilor părinți;

- elevi cu probleme datorită climatului social-afectiv: familii cu istoric de violență între membri,

- probleme datorită existenței unei familii dezorganizate, ori faptului că unul sau ambii părinți sunt plecați pentru muncă în străinătate;

- probleme legate de temperamentul elevilor, de comportamentul acestora, de modul în care relaționează cu colegii, profesorii, părinții etc.

În sensul dat ME C al RM a creat o pagină separată „Prevenirea și combaterea violenței” <https://mecc.gov.md/ro/content/prevenirea-si-combaterea-violentei> care eșalonează:

- rapoarte privind cazurile de violență asupra copilului și cazurile de abuz asupra copiilor. De asemenea, plasează un Ghid metodologic cu privire la prevenirea violenței în instituția de

învățământ și o culegere de acte normative vizând protecția copilului față de violență în instituția de învățământ:

*Raportul generalizat privind cazurile de abuz asupra copiilor, semestrul II, anul de studii 2020-2021.

*Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului, sem.I anul de studii 2020-2021.

*Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului, sem.II anul de studii 2019-2020.

*Prevenirea violenței în instituția de învățământ, Ghid metodologic.

*Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ, Culegere de acte normative.

● informațiile utile în direcția cercetată:

* Politica de protecție a copilului, Ghid de implementare (RU)

* Fișa de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului (RU)

* Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului (RU)

* Raport privind evidența sesizărilor cazurilor de abuz, neglijare, exploatare, trafic (RU)

* Registrul de evidență a sesizărilor privind cazurile suspecte de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului (RU).

Cu referire la **Direcțiile generale de învățământ** E. Zubenschi menționează că au rolul de a coordona, disemina și sprijini implementarea strategiilor, politicilor și măsurilor dispuse în conformitate cu directivele MEC RM, de a controla și monitoriza la nivel teritorial activitățile depuse în școli, de a se asigura că au fost respectate toate prevederile legale și că școlile își îndeplinesc într-o manieră satisfăcătoare îndatoririle ce le revin. Din perspectiva siguranței școlare direcțiile de învățământ au rolul de a controla, evalua și de a interveni în caz de necesitate în redresarea situației [2, p. 75]. În sensul dat DGETS are o pagină separată pe siteul personal „Abuz” <https://chisinauedu.md/abuz/> cu strategii sectoriale. Un exemplu în sensul dat este etapa a doua a Campaniei #STOPviolența în spațiul online și offline, care a abordat fenomenul de bullying în mediul școlar din Republica Moldova, lansat la 19 mai, de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, cu suportul UNICEF, în colaborare cu CA Coliseum și Teatrul ”Mihai Eminescu”. Scopul Campaniei a vizat promovarea utilizării mai sigure și mai responsabile a tehnologiilor digitale și a telefoanelor mobile de către copii și tinerii, informarea și sensibilizarea eleviilor, cadrelor didactice și părinții despre pericolele din mediul online. <https://buiucanidets.md/blog/2021/05/20/a-fost-lansata-etapa-a-doua-a-campaniei-stopviolența-in-spatiul-online-si-offline-initiată-de-mecc-cu-suportul-unicef/>

Strategiile serviciilor sociale în prevenirea și combaterea violenței școlare: poliție, administrația publică locală, sistemul de sănătate, sistemul de justiție

Conform grupului de autori din domeniul cercetat de noi V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian (2017) prevenirea și intervenția eficientă în cazurile de violență școlară solicită școlii atât cooperare intrasectorială, cât și intersectorială, având la bază cadrul legislativ și normativ, precum și relațiile și mecanismele de lucru în comun stabilite în practică.

Autorii menționează că, această cooperare poate fi divizată pe câteva niveluri:

● **cooperare intrasectorială** – cu organele locale de specialitate din domeniul educației (raionale/ municipale), instituțiile de învățământ din care și în care sunt transferați elevii, serviciile de asistență psiho-socială și consultanță psihologică etc;

● **cooperare intersectorială** – cu organele afacerilor interne (ofițerul de sector al poliției), autoritățile din domeniul asistenței sociale și protecției familiei, autoritățile din domeniul sănătății (centre de susținere socială a familiei și copilului, policlinici, centre ale medicilor de familie, centre de sănătate prietenoase tinerilor etc.);

● **cooperare teritorial-administrativă** – cu autoritățile administrației publice locale de nivelul unu și doi;

● **cooperare publică** (socială) – cu asociațiile obștești preocupate de protecția drepturilor copilului, prevenirea abuzului, susținerea victimelor, acordarea sprijinului psihologic, social și juridic, alte domenii [5, pp. 56].

Autorii menționează că, posibilitățile de cooperare ale instituțiilor de învățământ cu diferite organizații active în domeniul prevenirii violenței și susținerii părților implicate în conflict sunt destul de largi. De exemplu, la nivelul (detalii în tabelul de mai jos):

*Organelor locale de specialitate în domeniul învățământului și instituțiile de învățământ prin: organul local de specialitate în domeniul învățământului (rational/municipal); instituțiile de învățământ (general și profesional tehnic); serviciul de asistență psihopedagogică (SAP).

* Autorităților și instituțiilor din domeniul asistenței sociale și protecției familiei prin: direcția asistență socială și protecție a familiei și copilului, asistentul social; centrele de asistență socială a familiei și copilului.

* Autorităților și instituțiilor din domeniul sănătății prin: policlinicile / centrele medicilor de familie; spitalele; centrele de sănătate prietenoase tinerilor.

* Autorităților administrației publice locale prin: autoritatea tutelară locală (primarii de sate (comune) și orașe); autoritatea tutelară teritorială (secțiile/ direcțiile asistență socială și protecție a familiei/ direcția municipală pentru protecția copilului Chișinău).

* Organelor afacerilor interne prin: serviciul de securitate publică; ofițerul de sector al poliției; biroul siguranță copii; organizațiile locale, republicane și internaționale.

Subiecții și posibilitățile de cooperare ale instituției de învățământ în prevenirea și combaterea fenomenului de violență școlară

Subiecții cooperării	Posibilitățile de cooperare
Organele locale de specialitate în domeniul învățământului și instituțiile de învățământ	
Organul local de specialitate în domeniul învățământului (rational/municipal)	<ul style="list-style-type: none"> - monitorizează activitatea instituțiilor de învățământ, respectarea drepturilor copilului, protecția vieții și securității; - acordă instituțiilor de învățământ suport metodologic privind prevenirea violenței; - colectează și duce evidența informației privind cazurile de violență în instituțiile sistemului de învățământ;
Instituțiile de învățământ (general și profesionaltehnic)	<ul style="list-style-type: none"> - pot anunța informația despre elev în cazul transferului în altă instituție de învățământ; - își pot împărtăși experiența în domeniul prevenirii și intervenției în cazurile de violență;
Serviciul de asistență psihopedagogică (SAP)	<ul style="list-style-type: none"> - desfășoară diagnosticarea complexă a copilului pentru a determina statutul său psihopedagogic, a depista necesitățile educaționale individuale; - vine cu recomandări privind organizarea instruirii și educației copilului, acordarea asistenței psihopedagogice; - consultă copiii și părinții privitor la un spectru larg de întrebări, inclusiv ce țin de soluționarea situațiilor de conflict, prevenirea și intervenția în cazurile de violență; - efectuează psihodiagnosticul, psihocorecția și reabilitarea copiilor și adulților, inclusiv victime ale violenței; - desfășoară traininguri psihologice și formative;
Autoritățile și instituțiile din domeniul asistenței sociale și protecției familiei	
Direcția asistență socială și protecție a familiei și copilului, asistentul social Centrele de asistență socială a familiei și copilului	<ul style="list-style-type: none"> - acordă susținere socială și economică familiei și copiilor în situații dificile de viață; - oferă asistență psihopedagogică copiilor și părinților; - consultă părinții în domeniul educației și protecției drepturilor copiilor; - oferă servicii de reabilitare psiho-socială a copiilor;
Autoritățile și instituțiile din domeniul sănătății	
Policlinicile / centrele medicilor de familie	<ul style="list-style-type: none"> - consultă părinții privind particularitățile de dezvoltare a copilului la diferite etape de vârstă;
Spitalele	<ul style="list-style-type: none"> - acordă asistență medicală victimelor violenței;

	<ul style="list-style-type: none"> - efectuează constatarea medico-legală a vătămarilor și leziunilor corporale;
Centrele de sănătate prietenoase tinerilor	<ul style="list-style-type: none"> - consultă adolescenții în domeniul modului sănătos de viață și relațiilor interpersonale sănătoase (non-violente); - organizează diverse traininguri psihologice;
Autoritățile administrației publice locale	
Autoritatea tutelară locală (primarii de sate (comune) și orașe)	<ul style="list-style-type: none"> - asigură recepționarea și înregistrarea sesizărilor privind încălcarea drepturilor copilului, se autosesizează în cazul identificării unor copii aflați în situație de risc; - coordonează examinarea sesizărilor privind încălcarea drepturilor copilului; - asigură evaluarea familiilor cu copii aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; - asigură luarea copilului de la părinți sau de la persoanele în grija cărora se află acesta în cazul existenței unui pericol iminent pentru viața sau sănătatea lui; - asigură plasamentul de urgență al copiilor separați de părinți; - asigură instituirea tutelei/curatelei asupra copiilor ai căror părinți sunt plecați peste hotare; - asigură luarea și scoaterea de la evidență a familiilor cu copii aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; - coordonează procesul de monitorizare a situației familiilor cu copii aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; - planifică și decide realizarea măsurilor de informare a populației privind drepturile copilului;
Autoritatea tutelară teritorială (secțiile/ direcțiile asistență socială și protecție a familiei/ direcția municipală pentru protecția copilului Chișinău)	<ul style="list-style-type: none"> - recepționează, înregistrează și transmite, conform competenței, sesizările privind încălcarea drepturilor copilului; - acordă sprijin autorităților tutelare locale în procesul de identificare, evaluare și asistență a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți și participă la acest proces în caz de necesitate; - întreprinde, în colaborare cu autoritatea tutelară locală, acțiunile necesare privind prevenirea separării copilului de mediul familial sau privind (re)integrarea lui în familie; - asigură plasamentul planificat al copiilor separați de părinți; - asigură stabilirea/retragerea statutului de copil rămas temporar fără ocrotire părintească sau de copil rămas fără ocrotire părintească; - asigură reprezentarea intereselor și a drepturilor copiilor în instanța de judecată; - asigură, la nivel teritorial, cooperarea dintre instituțiile, structurile și serviciile cu atribuții în domeniul protecției copilului; - determină necesitățile de formare profesională a specialiștilor implicați în protecția copilului în domeniul respectării drepturilor copilului; - întreprinde măsuri de informare a populației privind drepturile copilului; - colaborează cu autoritățile tutelare locale, teritoriale și centrale în vederea protecției copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, inclusiv prin informarea reciprocă pe probleme de interes comun;
Organele afacerilor interne	
Serviciul de securitate publică	<ul style="list-style-type: none"> - reprimă prompt infracțiunile; - întocmește procesul verbal al încălcării, interoghează participanții, inițiază investigarea infracțiunii; - poate izola agresorul în cazul unei infracțiuni grave;
Ofițerul de sector al poliției	<ul style="list-style-type: none"> - cunoaște și analizează operativ situația în instituția de învățământ;

	<ul style="list-style-type: none"> - desfășoară activități de prevenire cu elevii care au comis încălcări administrative sau antisociale; - participă la investigarea cazurilor de violență și altor încălcări în instituția de învățământ;
Biroul siguranță copii	<ul style="list-style-type: none"> - monitorizează, identifică și însoțește copiii victime ale abuzului; - pentru comiterea acțiunilor cu caracter violent, poate lua elevul la evidența preventivă a departamentului afacerilor interne; - monitorizează comportamentul elevului luat la evidență; - desfășoară discuții profilactice cu elevii și părinții;
Organizațiile non-guvernamentale	
Organizațiile locale, republicane și internaționale	<ul style="list-style-type: none"> - contribuie la investigarea obiectivă a cazului de violență în instituția de învățământ; - contribuie la informarea copiilor, părinților și personalului instituțiilor de învățământ privind protecția intereselor și drepturilor copilului; - desfășoară campanii și acțiuni informaționale cu scopul prevenirii violenței; - acordă susținere socio-economică familiei și copiilor; - oferă susținere psihopedagogică copiilor, părinților și angajaților din domeniul învățământului; - prestează servicii de reabilitare psiho-socială a copiilor victime ale violenței.

Dar autorii, continua gândul, că acestea nu se limitează la exemplele aduse în tabelul de mai sus. După E. Zubenschi [2, pp. 75-77] *poliția*:

- este unul dintre partenerii cu care școala cooperează în prevenirea și combaterea fenomenului de violență școlară;

- este principalul actor cu responsabilități, competențe și atribuții specifice pentru asigurarea ordinii publice și prevenirea oricăror situații care conțin un potențial de risc material și social;

- desfășură mai multe activități de prevenire:

- acordă sprijin de specialitate conducerii fiecărei unități de învățământ în corespundere cu prevederile legale;

- informează direcțiilor generale de învățământ despre deficiențele constatate de poliție la unele unități școlare;

- identifică și destructurează grupările și găștile de cartier;

- identifică minorii aflați în situații de risc (vagabondaj, cerșetorie, absenteism școlar, copii ai străzii) și adoptă măsuri legale corespunzătoare etc.

Administrația publică locală (satele, orașele și municipiile) care sunt reprezentate de primar și de viceprimar colaborează cu serviciile publice deconcentrate ale ministerelor și ale celorlalte organe de specialitate ale administrației publice centrale din unitățile administrativ-teritoriale, iar consiliile locale asigură, potrivit competențelor sale și în condițiile legii, cadrul necesar pentru furnizarea serviciilor publice de interes local:

- condițiile necesare bunei funcționări a instituțiilor și serviciilor publice de educație, sănătate, cultură, tineret și sport, apărarea ordinii publice, de interes local; urmăresc și controlează activitatea acestora;

- ordinea publică, analizează activitatea poliției locale și propun măsuri de îmbunătățire a acesteia;

- realizarea măsurilor de protecție și asistență socială; protecția drepturilor copilului, potrivit legislației în vigoare; aprobă criteriile pentru repartizarea locuințelor sociale; înființarea și funcționarea unor instituții de binefacere de interes local.

Sistemul de sănătate contribuie la realizarea siguranței școlare și a unui climat optim de învățare/predare, prin rețeaua de medici școlari.

Sistemul de justiție contribuie la asigurarea unui cadru legal care oferă soluții pentru problemele cu care se confruntă profesori, elevi și părinți, organizații non-guvernamentale preocupate de drepturile copilului etc.

Concluzii: Strategiile specifice școlii (abordate în teabelul de mai sus), direcțiilor de învățământ, serviciilor sociale în prevenirea și combaterea violenței se desprind din prevederile Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (CDC), ratificată de Republica Moldova la 26 ianuarie 1993 și legislația națională în domeniul protecției copilului.

Bibliografie:

1. Jigău, M. (coord.) Prevenirea și combaterea violenței în școală. Ghid practic pentru directori și cadre didactice. Buzău: Editura Alpha. MDN. 2006. ISBN (10) 973-7871-61-8 ; ISBN (13) 978-973-7871-61-9. Disponibil:

[https://www.academia.edu/5143868/Prevenirea si combaterea violentei in scoala ghid pentru cadre didactice](https://www.academia.edu/5143868/Prevenirea_si_combaterea_violentei_in_scoala_ghid_pentru_cadre_didactice)

2. Zubenschi, E., Parteneriatul instituțiilor publice – o soluție în combaterea violenței școlare. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71-78_12.pdf

3. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău. MECC, UPS „Ion Creangă”, UNESCO, ITE, CIDDC. Disponibil:

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

4. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II. Anexă la ordinul nr. 235 din 25.03.16. Disponibil la:

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

5. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, ME CC RM, 2017. Disponibil:

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

SEMINAR:

(1) Elaborarea unei strategii anti-volența la nivelul școlii.

Anterior am stabilit, că la nivelul Politicii naționale de protecție a copilului în instituția de învățământ se menționează că școala va întreprinde toate **măsurile posibile pentru a preveni violența și a proteja copiii de acest fenomen**, bazându-se pe prevederile Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (CDC), ratificată de Republica Moldova la 26 ianuarie 1993 și legislația națională în domeniul protecției copilului. Astfel, **un program de prevenire** trebuie să abordeze o paletă largită a factorilor de risc, printr-o diversitate de metode, să se adreseze mai multor arii (familie, școală, grup de prieteni) și preferabil mai multor etape de viață (copilăria mică, vârsta școlară, adolescența), să vizeze schimbarea comportamentală și nu doar schimbarea de atitudini, valori sau cunoștințe.

În prezent, modalitățile de prevenire și combatere a violenței școlare sunt mai mult bazate pe sancțiune și excludere și mai puțin pe prevenție, susținerea victimei, dar și a celui violent. Chiar dacă în prezent s-au luat măsuri de pază și control, acestea nu sunt suficiente.

Principalele tipuri de activități menționate de către consilierii care au participat totuși la acțiuni de prevenire au fost următoarele:

- dezbateri pe tema violenței în general și a celei școlare în special;
- consilierea unor elevi care au comis acte de violență;
- consiliere sau asistență acordată părinților elevilor cu comportament deviant;
- elaborarea și distribuirea de materiale informative pe tema violenței și a prevenirii acesteia;
- asistență sau consiliere acordată familiilor elevilor în care se manifestă relații conflictuale sau situații de violență;
- prezentarea unor studii de caz referitoare la violența școlară și la modalități de soluționare;
- realizarea periodică a unor evaluări psihologice ale elevilor;
- organizarea unor activități cu părinții pe tema violenței și a prevenirii acesteia.

Insuficienta implicare și eficiența relativ redusă a activității consilierilor în prevenirea cazurilor de violență școlară este justificată prin lipsa resurselor materiale (uneori și de timp) necesare. Este vorba despre materiale informative pe tema violenței școlare, precum și de instrumente de evaluare a potențialului agresiv al elevilor.

Sunt necesare mai multe inițiative de îmbunătățire a climatului școlar și a metodologiilor pedagogice și de consiliere în scop de prevenție a violenței școlare:

»Transformarea regulamentului școlar din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție, respectarea regulamentului școlii, regulamentului clasei bazat pe un sistem de recompense și consecințe, evitarea centrării exclusiv pe sancțiuni;

»Asistență acordată de consilierii școlari atât elevilor cât și părinților;

»Realizarea de lectorate cu părinții pe tema educației non-violente;

»Organizare întâlnirilor cu părinții: la nivelul clasei, la nivelul școlii, individual;

»Activități de genul: „Școala părinților”, „Clubul părinților” în vederea implicării și responsabilizării părinților în viața școlară;

»Participarea și implicarea elevilor în acțiuni sau proiecte care vizează reducerea cazurilor de violență;

»Evaluarea psihologică periodică a elevilor în vederea identificării timpurii a celor cu potențial violent;

»Evitarea centrării exclusiv pe sancțiuni, utilizarea sistemului de întărirea pentru comportamentele dezirabile;

»Cursuri de formare pentru profesori privind managementul clasei, rezolvarea de conflicte, dezvoltarea abilităților de comunicare;

»Elaborarea și difuzarea de materiale informative în vederea conștientizării efectelor negative ale violenței, prezentarea unor studii de caz referitoare la violența școlară și la modalitățile de soluționare;

»Introducerea în curriculumul la decizia școlii (CDS), a unor cursuri opționale de autocunoaștere și comunicare la nivelul clasei, în scopul dobândirii de către elevi a unor cunoștințe despre sine, despre ceilalți, de exersarea abilităților de comunicare și rezolvarea a conflictelor, de toleranță și cooperare, autocontrol emoțional, creșterea motivației, antrenarea abilităților sociale;

»Folosirea metodelor moderne de predare, lecții interactive;

»Organizarea unor dezbateri în cadrul orelor de consiliere și orientare pe teme legate de violența în școală (de exemplu, „Agresivitate”, „Conviețuire socială și comportament civilizată”, „Comunicare și conflict”, „Cum evităm comportamentele violente în cadrul grupului?”, „Ce înseamnă să fii tolerant?” „Agresivitatea în limbaj”, „Impactul actelor de violență asupra propriei persoane și asupra celorlalți”);

»Organizarea de activități extracurriculare, funcție de interesele elevilor (cerc de pictură, teatru, activități sportive);

»Activități extrașcolare (competiții sportive, excursii);

»Acțiuni de mediere a conflictelor între elevi sau între elevi și cadre didactice, introducerea programului de peer-mediation;

»Organizarea unor întâlniri cu specialiști din diferite domenii (poliție, medicină, sportive, ONG-uri)

»Extinderea acțiunilor „școlii deschise” în timpul vacanțelor pentru copii și tinerii cu situații familiale și economice precare, cu scopul unei ameliorări a relațiilor dintre tineri și adulți

Măsuri de intervenție în prevenirea violenței în școală:

****Intervenții la nivel individual și relațional:***

- identificarea și consilierea elevilor cu manifestări de violență sau cu dificultăți de adaptare la regulamentul școlar; aplicarea unor chestionare, interviuri, realizarea unei baze de date,;

- realizarea unei fișe de monitorizare a faptelor de violență petrecute în școală;

- consilierea individuală și de grup a elevilor în vederea combaterii comportamentelor agresive;

- implicarea activă a elevilor cu potențial violent și valorificarea intereselor, aptitudinilor și capacității elevilor care au comis acte de violență;

- optimizarea comunicării cu familia.

****Intervenții la nivel comunitar și social:***

- Inițierea unor programe de sensibilizare a comunității privind fenomenul de violență școlară;

- Dezbateri în urma vizionării unor filme antivioolență cu specialiști de la antidrog, traficul de persoane, medici, sportivi, polițiști
- Dezvoltarea de parteneriate ale școlii cu alte instituții la nivel local - poliție, jandarmerie, autorități locale, ONG-uri.

Specificul violenței verbale și non-verbale în practica educațională

Violențele verbale, afectează în principal stima de sine: victimele se simt devalorizate, își pierd încrederea în posibilitățile proprii, devin anxioase. Aceste agresiuni pot intra în sfera violenței ascunse - poreclire, ironizare. În școală, coridoarele, sălile de clasă, terenul de sport, cantina sunt locuri în care un băiat își poate demonstra prin ironizare, violențe verbale sau intimidare fizică apartenența la grupul elitei masculine sau poate încerca să devină liderul ei. Cu cât un elev va ex-hiba mai mult asemenea comportamente, cu atât grupul îi va recunoaște un status mai înalt. Lupta pentru afirmarea masculinității și mijloacele acesteia hărțuire, agresiune, intimidare țin, într-o mare măsură, de violența ascunsă: cele mai multe incidente violente se petrec în anonim, fără ca adulții care dețin responsabilități în a stopa asemenea evenimente să le cunoască măcar.

După C. Păunescu, principalele forme ale agresiunii prin limbaj sunt: calomnia, denigrarea, ironia și sarcasmul. *Calomnia* presupune emiterea de judecăți de valoare despre personalitatea învățătorului și apare în urma acumulării resentimentelor elevilor față de un anumit învățător. *Denigrarea*, însoțită frecvent de poreclire, are loc atunci când elevul devine preocupat să descopere trăsăturile negative ale personalității învățătorului sau aspectele la care este vulnerabil, pe care le supraestimează, urmărind să genereze o atitudine generală de respingere a acestuia de către elevi. *Ironia* presupune folosirea jocurilor de cuvinte, a expresiilor cu dublu mesaj sau a unui anumit mesaj al tonului/intonației, cu o semnificație expresivă agresivă. *Sarcasmul* are o conotație clară de răutate și cruzime, asociată cu o violență relațională care ia diferite forme. Atitudinile sarcastice ale învățătorilor determină sarcasmul elevilor, iar violența simbolică creează un cerc vicios. Exprimarea ver-bală a agresivității se poate face și prin limbajul scris: scrisorile de amenințare, inscripțiile de pe bănci, mesajele graffiti fac parte din arsenalul expresiv al elevilor.

Daca agresiunile de tip fizic sau verbal sunt observabile și relativ ușor de identificat și demonstrat, atunci când vorbim despre agresiuni de tip non-verbal atingem acele aspecte mai subtile, mai puțin conștientizate și mai există mulți elevi victime ale limbajului violent utilizat în diferite medii: familie, stradă, mass-media etc. Prea puține cadre didactice aduc în discuție importanța pe care trebuie să o aibă școala în prevenirea și corectarea violenței verbale a elevilor și în dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora.

Concomitent cu formele verbale de exprimare a agresivității, elevul îi transmite învățătorului intenția sa agresivă și prin conduită; privirea fixă, insistentă și amenințătoare, încruntarea, imitarea sau „măimutărirea” gesturilor/ticurilor pro-fesorului, manifestările zgomotoase tusea, trântirea caietelor, cărților, ușii repre-zintă încercări frecvente ale elevilor de a-și exprima sentimentele de ostilitate față de profesor. Aspectul comun al tuturor acestor forme de exprimare a agresivității elevilor este intenția de a dezorganiza munca profesorului, de a-i sfida autoritatea, de a-i introduce un stres suplimentar în activitatea profesională.

Ca urmare, apar și situații conflictuale referitoare la aceste aspecte, în relaționarea cu ceilalți elevi: jigniri legate de ritmurile diferite de dezvoltare fizică (rămânere în urmă sau puseuri de creștere, comparativ cu media), ironizarea unor trăsături fizice sau psihice specifice anumitor elevi etc. În acest context, putem considera asemenea comportamente nu ca etichetări, ci ca simple manifestări determinate de specificul vârstei. O bună cunoaștere a psihologiei vîrstelor de către cadrele didactice și studierea chiar de către elevi a acestei discipline școlare constituie posibile modalități de prevenire și rezolvare a situațiilor conflictuale determinate de astfel de comportamente ale elevilor.

Elevii cad de multe ori din păcate, victime comportamentului neadecvat al unor învățători. Aceasta ia uneori forme mai ușoare ignorarea mesajelor elevilor și neacordare de atenție acestora (lucru care reprezintă bariere în comunicarea didactică; faptul că elevul nu este considerat partener

real de comunicare, iar mesa-jele care vin de la el nu sunt luate în considerare reduce procesul didactic la o simplă transmitere de cunoștințe și încalcă principiile pedagogice).

Agresiunea nonverbală a învățătorilor se exprimă în forme chiar mai grave: gesturi, priviri amenințătoare, însoțite de atitudini discriminative și marginalizarea unora dintre elevi. Ponderea ridicată în care au fost menționate aceste comporta-mente reprezintă un semnal serios de alarmă, deoarece astfel de manifestări din partea învățătorilor (chiar dacă nu sunt generalizate) au implicații grave atât asupra climatului școlar, cât mai ales asupra elevilor, influențându-le negativ stima de sine, reducându-le motivația pentru învățare.

Nu pot fi neglijate ambianțele generatoare de violență de limbaj precum «strada» ca atare, «cartierul», dar și medii exterioare (ca boschetele, pădurea etc.) sau «blocul» («scara blocului» - loc de întâlnire al dependenților de drog - sau liftul sau subsolurile cu „dependințe”, sau chiar propria locuință atacată de jefuitori sau de persoane care au alte mobiluri decât tîlhăria). Acolo violența se întîlnește, desigur (ca atac sau ca influență), și la alte vârste decât copilăria: tineri, adulți, bătrîni. Se adaugă, îndeosebi în cazul acestor etape de vîrstă, cîrciuma, discoteca, spectacolele (muzicale), în aer liber mai ales în parcuri de joc sînt copii intimidăți de strigăte auzite.

«Canalele de Radio și cele de Televiziune» (chiar și cele „de Stat”) contribuie enorm la răspîndirea în mase poate nebănuit de largi a acestor „mesaje”, concepții de viață, limbaj, îndemnuri la violență. Chiar în emisiuni de Radio („de Stat”) copii preșcolari cîntă cu convingere «La mare, la soare [...]». Marea majoritate a copiilor aud muzica respectivă și textele (de natura celor ale B. U. G. Mafia) la Radio și Te-leviziune, și fie își cumpără apoi casetele, fie, nu puțini, copiază textele de pe Interne. Se adaugă la acestea faptul că muzica, ritmul primează față de componentele verbale violente.

Ceea ce se înțeleg prin violența în limbaj înseamnă cu adevărat amenințarea și chiar agresiunea prefigurată verbal și fie declanșînd altă ripostă verbală, fie trecînd direct la agresiunea fizică (din partea agresorului sau a agresatului). Insulte-calificative (ca: «Dobitocule! », «Bestie! ») sunt întărite cînd sunt înlocuite prin «Handicapatul!», «Gunoiole!», «Păduchiosule! », «Cioara dracului!». Dar și amenințări „amicale” sau „de familie” (ca : «Du-te naibii!», «Lua-te-ar dracu», «Să mori tu?»; «Fire-ar mama lor a dracu' să fie!», B.U.G. Mafia - de Dr.) sau observații răutăcioase («Rîzi ca proasta-n tîrg! », «Vorbești ca o moară stricată! », «Duhnești ca o distilerie!»; sunt mai slabe decît alte categorii de înjurături relativ „tocite” sau chiar amenințările reale.

Apoi, se adaugă „marile” amenințări ale vieții: «Îți zbor creierii!», «Băi, mă semnez cu cuțitu pe pieptu' tău! », «Îți fac buzunar ca la cangur ! », «Îți fac capul minge de fotbal! », «Îți dau una de sparg ficatu-n tine! », «Îți zbor creierii! » sau „clasicul” «Eu te-am făcut, eu te omor! ». Dar amenințările asociate cu multe obscenități de la care nu este decît un pas pînă la realizarea fizică sunt cele însoțite de detaliile armei, de îndemnuri la omor.

Poate tocmai de aceea atît învățătorii, cît și părinții apreciază că elevii cu astfel de manifestări nu conștientizează comportamentul propriu și nici consecințele asupra altor elevi și asupra climatului școlar. Pentru învățători, felul în care vorbesc elevii între ei este aproape permanent o exprimare a violenței pe care ei nici măcar nu o mai percep.

Violența verbală între elevi e cea mai frecventă. Înjurături... Și de-acolo pleacă restul: unul înjură, altul răspunde... Sunt unii elevi care nu pot să spună doua vorbe fără o obscenitate... Stăm de vorbă cu ei. Recunosc că vorbesc urît, că au greșit. Își cer iertare. Dar nu conștientizează, nu au capacitatea de a se controla. Există aceste forme de violență. Ei nu fac această discriminare între a vorbi frumos și faptul că jighește pe celălalt, îl tachinează, faptul ca-l ironizează... Pe elevi de multe ori nu-i deranjează și nu înțeleg că acest lucru poate să aducă atingere unui coleg... Unii sunt atît de violenți în limbaj...

Un alt tip de comportament violent care se manifestă între elevi vizează jignirile cu referire la trăsăturile fizice sau psihice ale colegilor (jigniri legate de ritmurile diferite de dezvoltare fizică) sau ale situației socio-economice a familiilor lor (exprimate direct - sărăntocule - sau indirect - cuvinte jignitoare la adresa părinților, profesiilor acestora; acestea s-au dovedit a fi mai rare în contextul violenței între elevi).

Adeseori, în mediul școlar au loc fapte de violență fizică, menționate cu ponderi mai ridicate în unitățile de învățământ situate la periferie și în cele cu populație școlară multietnică. În ceea ce privește jignirile cu referire la apartenența etnică sau la cea religioasă, aceste forme de violență au fost menționate în ponderi diferite de la o școală la alta, dar cercetarea a demonstrat că acest tip de manifestare este relativ rară.

„Bogăția” în expresii verbale a violența este enormă și oferă un câmp de investigație extrem de interesant, însă totodată plin de consecințe implicite care ar trebui urmărite de asemenea. Un rol deosebit în lupta contra violenței verbale, prevenirii ei trebuie să-l joace educația, instruirea, inclusiv în cadrul învățământului, în familii și nu în ultimul rând în mijloacele de informare în masă.

Cu elevii care manifestă comportamente violente este necesară o relație individualizată. Ori de câte ori un elev manifestă un comportament de opoziție, de refuz al lucrului în clasă, are o atitudine provocatoare și insolentă, învățătorul trebuie să îi propună un dialog, o discuție în afara orelor de curs. Această discuție între patru ochi cu elevul înseamnă și o schimbare de climat, de situație, ce îl poate determina pe elev să reflecteze și să-și reconsidere unele atitudini și comportamente. Atunci când inițiază o astfel de discuție cu elevul, învățătorul, părintele nu trebuie să uite faptul că un dialog implică un schimb, o reciprocitate în care fiecare trebuie să se exprime și să-l asculte pe celălalt, iar dacă părinții sînt indiferenți față de acest raport, foarte importante sunt atitudinile învățătorului în cursul discuției cu elevul.

Se evidențiază șase atitudini posibile în cadrul unui dialog. Unele favorizează dialogul și clarificarea problemei, în timp ce altele blochează dialogul și nu permit un ajutor real pentru elev. Aceste atitudini sunt:

1) atitudinea de evaluare, care implică o judecată a faptelor și gesturilor elevului prin raportare la norme și valori. Exemplu: „Tu nu faci nici un efort de a participa la curs”; această atitudine poate determina elevul să se simtă vinovat, să se supună judecății învățătorului sau să se revolte;

2) atitudinea de interpretare, care apare atunci când învățătorul propune o explicație la ceea ce spune elevul; uneori, această interpretare poate fi deformată sau tendențioasă. Exemplu: „Tu spui că nu înțelegi nimic, dar, în fapt, tu refuzi să lucrezi”;

3) atitudinea de decizie, care apare atunci când învățătorul propune soluții imediate și decide în locul elevului; această atitudine poate antrena din partea elevului un acord de principiu, fără a obține adeziunea elevului și fără a-i oferi ocazia de a găsi el soluții;

4) atitudinea de anchetă, ce se manifestă atunci când învățătorul bombardează elevul cu o serie de întrebări pentru a obține informații detaliate asupra problemei în discuție; această atitudine este percepută ca un interogatoriu care nu dă elevului posibilitatea să răspundă;

5) atitudinea de suport, de susținere, ce urmărește încurajarea elevului pentru a depăși situația dificilă pe care o traversează;

6) atitudinea de comprehensiune, ce reflectă efortul învățătorului de a asculta elevul și de a-i înțelege problema fără a-i judeca. Pentru aceasta, învățătorul trebuie să fie atent nu numai la cuvinte, la faptele expuse, ci, mai ales, la atitudini, la sentimentele exprimate, la persoana elevului în globalitatea sa.

Este foarte important ca în discuția cu elevul să creăm cadrul și să adaptăm acele atitudini care să-i permită elevului să-și clarifice problema, să se distanțeze de ea și să-și modifice comportamentul. Învățătorul trebuie să cunoască foarte bine situația familială a elevului, relațiile cu părinții, pentru a putea să compenseze prin atitudinea sa anumite carențe ale educației familiale. Este o chestiune de tact, de nuanță, ce presupune o deosebită abilitate psihologică din partea învățătorului.

A lupta contra violentei școlare, înseamnă a ameliora calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în actul educațional:

- Atitudine pozitivă în comunicare: pentru ca o interacțiune a învățătorului cu clasa de elevi să fie eficientă, actorii implicați trebuie să încerce un sentiment pozitiv față de situația generală de comunicare;

- Deschidere față de elev;

- Empatie: prin identificarea cognitiv-afectivă a învățătorului cu un model de comportament perceput sau evocat (elevul/clasa) este favorizat un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită contagiune afectivă; empatia poate deveni un cadru de referință pentru evaluarea unui bun învățător;

- Manifestarea față de elev a unui interes pozitiv necondiționat: recunoașterea că partenerul elev are valoarea lui, iar contribuția lui în cadrul comunicării educaționale are importanța ei de netăgăduit;

- Încrederea în sine și în elev: o atitudine destinsă a profesorului comunică elevilor o impresie de siguranță de sine, de prestigiu, de autoritate, în vreme ce tensiunea, rigiditatea și lipsa de siguranță transmit faptul că învățătorul este incapabil să-și domine mediul social și să-și influențeze partenerii de comunicare;

- Acceptarea prezenței celui alt: învățătorul poate stabili un climat de acceptare a elevului transmițându-i acestuia ideea că este interesat de persoana lui, că îi acordă atenție, că îl apreciază;

- Gestionarea interacțiunii: eficiența în comunicare rezultă și din felul în care învățătorul conduce interacțiunea cu elevul, în așa fel încât partenerii săi să fie satis-făcuți, niciunul să nu se simtă neglijat sau, din contra, prea scos în evidență; într-o gestionare eficientă a interacțiunii cu clasa de elevi.

Soluția pentru această situație nu este deloc una complicată. Învățătorul trebuie să aibă o privire pozitivă asupra elevilor respectivi, să-i încurajeze, să le stimuleze eforturile atât pe planul comportamentului, cât și pe cel al activității de învățare, fără să aștepte pentru aceasta rezultate spectaculoase. De asemenea, elevii trebuie ajutați să-și învingă sentimentele de inferioritate, de neputință și să capete încredere în propriile capacități, în aptitudinile lor, să-și modifice propria imagine.

A cultiva încrederea în sine a elevilor este o activitate foarte importantă. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. Învățătorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să aibă succes. Eșecul repetat determină sustragerea elevului de la activități, precum și pierderea încrederii în sine sau în învățător.

Climatul școlar, ambianța clasei reprezintă un factor foarte important pentru integrarea elevului și pentru stabilirea relațiilor învățător-elev.

Multe dintre comportamentele violente ale elevilor se manifestă ca o transgresiune a regulilor școlare. Clasa este o microsocietate a cărei funcționare necesită stabilirea unor reguli clare ce se cer respectate de toți membrii grupului școlar. Respectarea regulilor este o condiție a socializării, care înseamnă a învăța să trăiască împreună în relații de respect reciproc, excluzând violența.

Regulile școlare vizează ținuta, efectuarea temelor, prezența la cursuri, dar sunt și reguli de civilitate ce au în vedere limbajul folosit, modalitățile de adresare, respectul față de celălalt, păstrarea bunurilor școlare, toleranța, solidaritatea, într-un cuvânt maniera de a te comporta astfel încât viața în colectivitate să fie cât mai agreabilă.

Cuvintele de mai sus ne arată că nevoia de comunicare este/devine esențială în cele mai variate arii ale existenței noastre. Orice activitate de comunicare are la bază înțelegerea celorlalți, dar și înțelegerea noastră de către alții.

Printr-o comunicare non-violentă întreținem relații eficiente, constructive și menținem echilibrul emoțional la nivel constant, astfel că asigurăm bunăstarea personalității noastre și a celor ce ne înconjoară, iar în linii mari aceasta se răsfrânge asupra întregii societăți.

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a lua în considerare toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare. Și asta nu numai în condițiile în care sursele violențelor sunt în mediul școlar, ci și în situația în care sursele se află în exteriorul școlii.

Pierre-André Doudin și Miriam Erkohen-Marküs (2000) vorbesc chiar de trei tipuri de prevenție pe care le poate desfășura școala și care se completează reciproc:

a) *O prevenție primară*, care se poate realiza foarte ușor de către fiecare învățător și se referă la dezvoltarea unei priviri pozitive asupra fiecărui elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuși, valorizarea efortului elevului. Toate aceste atitudini pot reduce riscurile apariției violenței;

b) *O prevenție secundară*, ce pleacă de la faptul că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a elevului, iar învățătorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repara efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar.

c) *O prevenție terțiară*, ce are în vedere sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente. Menționarea unor așteptări pozitive față de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenență comunitară, exprimarea preocupării față de situația pe care o au și integrarea lor în activitățile grupului sunt factori de protecție ce pot fi exercitați în cadrul instituției școlare. Pentru ca școala să își asume acest rol de prevenire și de stăpânire a fenomenului violenței, prima investiție trebuie făcută în domeniul formării învățătorilor.

Organizarea unor cursuri de formare a învățătorilor (detalii cu referire la organizarea reuniunilor metodice de prevenire a fenomenului „Bulyng” la nivelul clasei în Anexa 4) pentru a face față lucrului cu clase sau elevi dificili trebuie să pornească de la următoarele obiective :

- observarea atentă a comportamentului elevilor pentru o mai bună înțelegere a cauzelor actelor de violență;

- ameliorarea comunicării cu elevii ce manifestă comportamente violente și stabilirea unor relații de încredere;

- determinarea conflictelor cu ajutorul formatorilor de discuție;

- dezvoltarea parteneriatului școală-familie;

- colaborarea cu specialiștii în cadrul lucrului în rețea.

Este recomandabil ca aceste cursuri de formare să se centreze îndeosebi pe exerciții practice care pleacă de la experiența concretă a învățătorilor, de la studii de caz, puneri în situații prin care profesorii au ocazia de a schimba opinii, de a găsi soluții din perspectiva rolului pe care îl joacă. Orice strategie educativă, inclusiv cea de prevenire și ameliorare a violenței elevilor, nu ar avea șanse de reușită decât dacă cei responsabili cu dezvoltarea ei s-ar baza pe cunoașterea cât mai profundă a personalității umane.

În literatura de specialitate se indică o multitudine de instrumente de evaluare în direcția abordată expuse în continuare.

Chestionar pentru cadrele didactice

(adaptat după M. Jigău)

1. La clasele la care predați ați observat în ultimele două luni comunicarea între elevi în comparație cu începutul anului școlar...

a) Este mai bună

b) Este aceeași

c) Este mai scăzută

2. În opinia Dumneavoastră, în ultimele două luni cazurile de violență verbală dintre elevi în comparație cu începutul anului școlar...

a) Sunt mai numeroase

b) Au aceeași frecvență

c) Sunt mai reduse

3. În opinia Dumneavoastră în ultimele două luni cazurile de violență a elevilor față de învățători, în comparație cu începutul anului școlar

a) Sunt mai numeroase

b) Au aceeași frecvență

c) Sunt mai reduse

4. Rezultatele strategiei anti-violență promovate de școală corespund așteptărilor Dumneavoastră?

a) Da, în mare măsură

b) Da, într-o oarecare măsură

c) Nu. De ce?.....

5. Care sunt principalele arii de intervenție/activități pe care doriți să le includeți într-o viitoare strategie anti-violență?

1. Te rugăm să apreciezi care sunt formele de violență pe care le observi în școala în care înveți și care este frecvența cu care aceste manifestări au loc.

	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des	5. Nu știu
1. Violență între elevi					
2. Violență a elevilor față de profesori					
3. Violență a profesorilor față de elevi					

a).....

b).....

c).....

6. Sunteți de acord să vă implicați în anul școlar viitor în activitățile anti-violență pe care le va iniția școala?

a) Da. Cum?.....

b) Nu. De ce?.....

c) Nu știu.

Chestionar pentru elevi

(după M. Jigău, 2006)

Care dintre situațiile următoare se manifestă între colegii tăi?

	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la diferite trăsături fizice sau psihice				
2. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la situația materială/ financiară				
3. Injurii/cuvinte urite				
4. Certuri, conflicte				
5. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența etnică				
6. Utilizarea unor expresii jignitoare între elevi, referitoare la apartenența religioasă				
7. Bătaie între elevi				
8. Alte situații (care?).....				

Fenomenele de violență pe care le observi, se manifestă:

	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. În ore				
2. În pauze				
3. În incinta școlii, după programul școlar				
4. În imediata vecinătate a școlii, după programul școlar				

Fenomenele de violență între colegi pe care le-ai observat se manifestă:

- între elevi din aceeași clasă1
- între elevi din clase diferite, de același nivel școlar.....2
- între elevi din clasele mari față de elevi din clasele mici.....3
- între elevi care aparțin școlii și cei din afara acesteia.....4

De la începerea anului școlar/în anul școlar precedent, te-ai aflat personal într-una dintre situațiile de mai jos ?

	1. Da	2. Nu
1. Victimă a furturilor în școală		
2. Victimă a furturilor în imediata vecinătate a școlii		
3. Victimă a agresiunilor sexuale		
4. Agresat fizic (bătut) în școală		
5. Agresat fizic (bătut) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		
6. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în școală		
7. Hărțuit (prin injurii, amenințări etc.) în imediata vecinătate a școlii de către alții, decât colegii de școală		
8. Alte situații (care?).....		

Care sunt formele de violență pe care colegii tăi le manifestă față de profesorii din școală?

	1. Deloc	2. Rar	3. Des	4. Foarte des
1. Indisciplină				
2. Absenteism, fuga de la ore				
3. Ignorarea mesajelor transmise (nu acordă atenție profesorilor sau celor spuse de aceștia)				
4. Atitudini răutăcioase, nepoliticoase				
5. Refuzul îndeplinirii sarcinilor				
6. Vorbe urâte, jigniri				
7. Agresiune nonverbală (gesturi, priviri amenințătoare etc.)				
8. Lovire, agresiune fizică				
9. Alte forme (care?).....				

Te rugăm să apreciezi frecvența cu care se întâmplă următoarele situații în școala ta:

	1. Des	2. Rar	3. Deloc	4. Nu știu
1. Mi s-a întâmplat ca profesorii să mă pedepsească atunci când nu am știut lecția/nu am rezolvat o problemă etc.				
2. Se întâmplă ca profesorii să ne insulte, să ne umilească prin expresii neadecvate, să ne ironizeze.				
3. Se întâmplă ca profesorii să recurgă la pedepse fizice.				
4. Se întâmplă să fiu sancționat dacă pun profesorilor întrebări neașteptate sau incomode.				
5. Profesorii ne stimulează să ne întrecem între noi și mai puțin să colaborăm.				

6. Profesorii nu au suficientă răbdare să ne asculte problemele, nelămuririle.				
7. Profesorii ne cer să reproducem ceea ce au predat și mai puțin să avem idei originale, îndrăznețe.				
8. Profesorii ne oferă posibilitatea de a discuta cu ei și în afara orelor de curs				
9. Profesorii favorizează nejustificat unii elevi (în notare, în participarea în clasă).				
10. Modul de prezentare a lecției de către profesori nu este atractiv pentru elevi.				
11. Profesorii se poartă foarte rece cu noi.				
12. Alte situații; care?				

Ai fost vreodată în situația de a fi violent/agresiv față de un coleg sau profesor în școală?

- Nu.....1
- Da.....2
- Dacă răspunsul este pozitiv, descrieți succint contextul

În timpul petrecut la școală te simți protejat față de violența unor colegi, profesori sau alte persoane din jurul școlii?

- Da.....1
- Într-o oarecare măsură, da2
- Nu.....3

Cum crezi că ar putea contribui elevii la reducerea cazurilor de violență manifestate în școală?

.....

Date de identificare

Sex:

- Feminin.....
- Masculin

Vîrstă (în ani împliniți):

Clasa:.....

Interviuri individuale sau de grup cu profesorii

(după M. Jigău, 2006)

Exemplu de listă de întrebări:

1. Considerați că elevii se simt în siguranță în timpul petrecut în școală?
2. Considerați că școala dumneavoastră oferă siguranță profesorilor și elevilor?
3. Care sunt cele mai importante pericole sau amenințări cu care se confruntă în prezent elevii? Dar profesorii din școala?
4. Care sunt cele mai frecvente situații de violență în școală: între elevi, a elevilor față de profesori, a profesorilor față de elevi?
5. Oferiți exemple de situații concrete de violență petrecute în școală. Cum au fost rezolvate aceste situații?
6. Credeți că sunteți suficient asistat în rezolvarea cazurilor de violență? De la cine așteptați mai multă implicare? (de exemplu, poliție, consilieri școlari, etc.)
7. Cunoașteți situații de violență generate de grupuri de copii și tineri din vecinăta-tea școlii? Dați exemple.
8. Vi s-a întâmplat să aveți vreun conflict cu părinții elevilor dumneavoastră? Care au fost cauzele? Cum s-a rezolvat? La cine ați apelat pentru rezolvarea acestei situații?

9. Care credeți că este tendința de apariție a cazurilor de violență în această școală? (creștere, scădere, menținere)

10. Cât de importantă credeți că este problema violenței pentru școala dumneavoastră? Este necesară o strategie a școlii care să combată sau să prevină situațiile de violență școlară? În care dintre etapele derulării strategiei ați dori să vă implicați?

Adăugați și informațiile privind aplicarea interviului (Data desfășurării interviului; Ora începerii; Durata; Numele și prenumele celui care a realizat interviul).

Interviuri individuale sau de grup cu părinții

Exemplu de listă de întrebări:

1. În opinia dumneavoastră, elevii acestei școli se simt în siguranță în timpul pe-trecut în școală?

2. Considerați că această școală oferă siguranță copilului/copiilor dumneavoastră?

3. Care sunt în opinia dumneavoastră cele mai importante pericole sau amenințări cu care se confruntă în prezent elevii?

4. Care sunt cele mai frecvente situații de violență în școală: între elevi, a elevilor față de profesori, a profesorilor față de elevi?

5. Aveți cunoștință despre situații concrete de violență în școală? Dați exemple. Cum au fost rezolvate aceste situații? Ați fost consultați în rezolvarea acestora?

6. Cunoașteți situații de violență generate de grupuri de copii și tineri din vecinătatea școlii? Dați exemple. Cum au fost rezolvate aceste situații?

7. Ca părinți, vi s-a întâmplat să aveți vreun conflict cu profesorii copiilor dumneavoastră? Care au fost cauzele? Cum s-a rezolvat? La cine ați apelat pentru rezolvarea acestei situații?

8. Care credeți că este tendința de apariție a cazurilor de violență în această școală? (creștere, scădere, menținere)

9. Cât de importantă credeți că este problema violenței pentru școala dumneavoastră? Este necesară o strategie a școlii care să combată sau să prevină situațiile de violență școlară? În care din etapele derulării strategiei ați dori să vă implicați?

Includeți și informații privind aplicarea interviului (Data desfășurării interviului; Ora începerii; Durata; Numele și prenumele celui care a realizat interviul).

Constatare: Pentru a putea interveni, dar mai ales pentru a putea preveni, toți actorii educaționali (elevi, profesori, părinți, directori) trebuie să cunoască într-un mod cât mai precis dimensiunea fenomenului, natura și contextul cazurilor de violență în spațiul școlar.

O cunoaștere în profunzime a problemelor prezente sau potențiale cu care se confruntă elevii, cadrele didactice sau managerul unei școli în ceea ce privește fenomenul de violență este o condiție esențială pentru dezvoltarea unor măsuri de intervenție adecvate.

Cu alte cuvinte, această evaluare ne permite nu numai un diagnostic, dar pe baza ei putem formula obiective, putem identifica direcții prioritare de intervenție.

Instrumentele pe care le putem utiliza pentru investigarea acestui fenomen sunt: *chestionare, fișe de observație, ghiduri de interviu, instrumente de autoevaluare.*

Datele obținute în urma aplicării chestionarelor sunt coroborate cu cele colectate prin interviu, în vederea înțelegerii și interpretării corecte a informațiilor.

Investigația prin chestionar în rândul elevilor ne poate ajuta să verificăm informațiile colectate în mod curent și să obținem informații suplimentare despre:

- noi forme de violență care apar în școală;
- contextul în care apar anumite acte de violență școlară;
- persoanele implicate în situațiile de violență (inclusiv cele din afara școlii);
- opiniile elevilor despre impactul unor măsuri de prevenire și combatere a violenței inițiate de școală.

Elaborarea unei strategii anti-violență la nivelul școlii

Strategia reprezintă *un cadru de acțiune* prin intermediul căruia putem lua măsurile cele mai eficiente în scopul gestionării și controlului fenomenului de violență școlară. Avantajele implementării unei strategii rezidă din următoarele aspect:

- se formează o perspectivă coerentă, unitară și care ne oferă predicții în urma aplicării intervențiilor la nivelul școlii;

- activitățile de prevenire și combatere a violenței capătă un caracter instituțional;
- se produce o coordonare a activităților de prevenție cu cele de control a violenței școlare;
- sunt implicați în activități atât actorii educaționali, cât și comunitatea;
- este specificat necesarul de resurse pentru derularea optimă a activităților;
- ordonează pașii esențiali ale unei intervenții în domeniul violenței la nivelul unității școlare;
- implementarea unei strategii coerente este net superioară din punct de vedere al eficienței unor intervenții punctuale, nesistematice în situații de violență.

Astfel este important parcurgerea acestor etape în elaborarea unei strategii eficiente.

Școala ar trebui să fie pregătită pentru a trata fiecare caz de violență în mod individual, deoarece orice manifestare a violenței reprezintă o combinație unică de cauze. După cum arată numeroși analiști ai acestui fenomen, orice caz de acest gen presupune o evaluare atentă a unui complex de factori (psihologici, familiali, socio-culturali, școlari etc.), ceea ce exclude soluțiile prestabilite, independente de condițiile în care s-au produs. Există totuși o serie de puncte de convergență ale **programelor anti-violență**, în special în cazul intervențiilor de tip asistență, printre care:

- multiplicarea formelor de comunicare cu elevii cu manifestări violente și identificarea cauzelor ascunse care determină acest comportament;
- implicarea acestora în activități de tutoriat, mentorat sau consiliere, coordonate de persoane cu experiență sau de colegi mai mari; asistarea lor cu privire la înțelegerea și alegerea unor alternative comportamentale dezirabile;
- cooperarea unităților de învățământ cu instituții importante din comunitate;
- asistarea familiei în combaterea fenomenelor de violență ale copiilor;
- implicarea elevilor în activități extra-curriculare și în programe/proiecte de ocupare a timpului liber.

Din experiența altor școli care au dezvoltat și elaborat deja strategii de prevenire a violenței în școală, putem evidenția câteva idei și instrumente care ar putea să orienteze activitățile viitoare din școală în raport cu problematica surselor de violență în școală, induse de comportamentul neadecvat al cadrelor didactice. Propunem în continuare unele exemple din strategiile studiate:

Observarea

Ca manager școlar, includeți în fișa de observare la clasă a activității învățătorilor cu criterii și indicatori care să vă ajute în identificarea surselor de tensiune cauzate de comportamentul didactic al învățătorilor. Puteți dezvolta o serie de indicatori pornind de la următoarele criterii:

- Manifestarea agresiunii fizice față de elevi;
- Manifestarea agresiunii verbale și non-verbale;
- Gradul de transparență în evaluare;
- Gradul de participare a elevilor la procesul de evaluare;
- Adecvarea sancțiunilor;
- Atitudini discriminative;
- Nivelul de atractivitate a conținutului lecției;
- Gradul de participare al elevilor în învățare;
- Tratarea diferențiată a elevilor;
- Gradul de încurajare a inițiativelor personale ale elevilor în învățare;
- Gradul de încurajare a comunicării și cooperării între elevi.

Auto-evaluarea învățătorilor

Încurajați reflecțiile cadrelor didactice asupra propriei activități. Includeți în fișa de auto-evaluare a activității învățătorilor criterii și indicatori care să vă ajute în identificarea surselor de tensiune cauzate de comportamentul didactic al învățătorilor. Utilizați în acest scop aceleași criterii menționate în cazul observării la clasă. Confrunțați opiniile Dumneavoastră ca directori cu auto-evaluările profesorilor și identificați punctele comune sau eventualele diferențe. Încercați să discutați cu învățătorii cauzele eventualelor abordări diferite.

Predarea în perechi

Încurajați cooperarea între cadrele didactice de a-și evalua reciproc și prietenesc propriile comportamente didactice. S-ar putea ca un coleg să observe comportamente de care nu suntem întotdeauna conștienți. Propuneți echipe de învățători care să planifice, să realizeze, să observe și să evalueze reciproc activitatea didactică în raport cu sursele de tensiune în clasă, în acest fel, puteți crea comunități de practică în școală care se pot constitui în resurse de schimbare.

Urna elevilor

Creați în școală un loc special în care elevii să se simtă protejați în a reclama orice comportament neadecvat al învățătorilor. Propuneți Consiliului Elevilor sau Avocatului Elevului din școală să identifice prin dezbateri și alte modalități originale și eficiente prin care elevii și părinții pot comunica situațiile cu care se confruntă în școală.

Un program la nivel național „Metodologiei de aplicare a Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului”, aprobată prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 858 din 23 august 2013 [1, p. 47] vizează acțiuni de prevenire primară a violenței, adresat elevilor și urmăresc *formarea comportamentelor prosociale, abilităților și deprinderilor de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale sănătoase* care are loc în baza „Instrucțiunii privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general”, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 1090 din 29 decembrie 2016 [2].

Metodologia recomandă acțiuni și activități:

I. primare de prevenție [1, pp. 47-50] ce vizează organizarea activităților educative într-un mod care asigură punerea în practică a competențelor obținute, la început în mediul sigur și organizat al clasei/ școlii, împreună cu profesorul, după care, din ce în ce mai des și în diverse situații, într-o manieră autonomă:

- studierea în clasă a diverselor modalități de soluționare constructivă a conflictelor, sub îndrumarea profesorului, pentru a le permite elevilor să analizeze cauzele neînțelegerilor ce apar în relațiile lor cu semenii, prietenii;

- punerea în practică a jocului de rol, a metodelor și tehnicilor de prevenire și soluționare pașnică a conflictelor și de găsimă a ieșirilor din situații de violență, pentru a le forma elevilor deprinderi pe care le vor putea aplica atunci când se vor confrunța cu situații similare în școală și în afara ei;

- formarea competențelor care se va realiza prin strategii didactice activ-participative (tehnicile de grup, joc de rol, elaborarea posterelor/ hărților/ proiectelor, studii de caz, tehnici care să se bazează pe luarea de poziție și exprimarea viziunilor proprii etc.).

II. secundare de prevenție [1, pp. 50-52] ce vizează activități ce se referă la elevii care riscă mai mult decât ceilalți să devină inițiatori sau victime ale violenței, în virtutea unor particularități de personalitate, statutului socio-economic al familiei, situației de viață și altor factori. Acestea au ca scop identificarea timpurie a factorilor de risc și prevenirea violenței față de acești copii și sunt destinate elevilor din grupurile unde riscul de a deveni victimă sau inițiator al violenței este sporit. Printre aceștia se numără copii și adolescenți care trăiesc în familii unde au loc diferite forme de abuz sau neglijare, unde părinții sau alți membri consumă alcool sau droguri, cu un singur părinte, cu venituri reduse, cu mulți copii, cu unul sau ambii părinți plecați peste hotare. Ei au trecut sau trec prin experiențe de viață dificile care le-au afectat dezvoltarea emoțională și socială. Totuși, inițiatori sau victime ale violenței pot deveni și copiii din familii favorabile, cu nivel socio-economic înalt.

III. terțiară de prevenție [1, p. 52] ce vizează susținerea individualizată și intensivă a copiilor care au trăit experiența unui abuz în scopul prevenirii repetării acestor situații. În cazul identificării unei situații de abuz sau neglijare a copilului în familie, cadrul didactic devine parte a rețelei de sprijin a copilului și familiei acestuia, colaborând cu coordonatorul din instituție și cu alți specialiști la toate etapele de asistență a copilului și familiei sale. Angajații instituției de învățământ, în mod special cadrele didactice și psihologul, trebuie să continue monitorizarea

situației copilului care frecventează școala și să comunice coordonatorului orice îngrijorare pe care o au sau nevoie de intervenție/ asistență a copilului.

Deasemenea, metodologia vine cu sugestii ce vizează:

- menținerea climatului pozitiv în clasă cu recomandări pentru profesori [1, pp. 53-54];
- activitățile de prevenire adresate părinților în scopul prevenirii comportamentului violent [3, pp. 55-56];

- nivelurile de cooperare a instituției de învățământ cu alte organizații în prevenirea și intervenția eficientă în cazurile de violență [1, pp. 57-61].

Un alt program național, studiat și analizat, de prevenție a comportamentului de bullying în școală „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova” (2019) [3, pp. 80-88] vine cu un sistem de acțiuni necesare:

- la nivelul sistemului de învățământ (pp. 81-82);
- la nivelul instituțiilor de învățământ (pp. 82-85);
- la nivelul familiei (pp. 85-86);
- la nivelul comunității (87-88).

De pe poziția acestor instrumente se desprind un șir de recomandări privind acțiunile la nivelul școlii, intervenții la nivelul conducerii școlii, activități pentru părinți/învățători în vederea prevenirii și combaterii violenței școlare:

Recomandări pentru cadrele didactice

*Programe de formare pentru învățători cu componenta de bază în formarea în vederea rezolvării conflictelor, a activităților de mediere.

*Propuneri ale învățătorilor privind activități la clasă cu elevii: activități de role-playing în care elevii pot fi învățați strategii de a face față victimizării, stiluri de socializare. Un model oportun ar fi cel detaliat mai jos:

Clasa: a IV- a

Tema: Limbajul de girafă- comunicarea nonviolentă

Obiective:

- să recunoască elemente de comunicare „nonviolentă”;
- să distingă între tipurile de comunicare agresivă și „nonviolentă” ;
- să-și formeze deprinderi de comunicare „nonviolentă” .

Resurse materiale: ilustrate cu girafă și șacal, bilețele cu enunțuri, coală albă A3, lipici

Desfășurarea activității:

Joc de spargere a gheții- „Racheta”

Învățătorul, stînd în fața elevilor, ține ridicată mîna dreaptă astfel încît brațul și antebrațul formează un unghi de 90°. În momentul în care înclină antebrațul spre stînga, elevii bat toți din palme spre stînga (o dată), cînd antebrațul învățătorului este înclinat spre dreapta elevii bat din palme spre dreapta (o dată). Învățătorul variază viteza de schimbare a direcției de înclinare a brațului. În momentul în care brațul este ridicat drept, deasupra capului, toți elevii rostesc în cor „URA!!!”, semn al bucuriei că racheta a reușit să decoleze.

Jocul va dura aproximativ 4 minute și va avea drept scop destinderea atmosferei și captarea atenției elevilor.

Activitatea propriu-zisă

La cererea învățătorului, elevii denumesc animalele lor preferate și motivul pentru care le preferă. Apoi le sunt prezentate două ilustrate cu o girafă și un șacal. Elevii trebuie să recunoască animalele din imagini și să spună ce știu despre ele și pe care dintre cele două animale îl consideră bun, pe care îl consideră rău și de ce. Astfel, învățătorul, după ce explică elevilor ce înseamnă „limbaj agresiv” și „limbaj nonviolent”, solicită elevilor să asocieze fiecare dintre cele două animale cu una dintre cele două forme de limbaj, care li s-ar potrivi dacă ar putea vorbi.

Se ajunge la concluzia că limbajul de girafă este unul nonviolent și corespunde observării comportamentului și descrierii lui, iar limbajul de șacal este unul agresiv, corespunzător evaluărilor, „etichetelor”. Pentru a se asigura că au înțeles, învățătorul oferă un exemplu elevilor:

Vorbind despre lucrarea unui coleg de clasă... „Limbaș de girafă: Lucrarea ta are pete și găuri!” (observare, descriere) „Limbaș de șacal: Lucrarea ta este mizerabilă!” (evaluare, etichetare)

În acest moment al lecției învățătorul le spune elevilor că urmează un joc, „Perechi de detectivi”. Fiecare va alege un bilețel dintr-un coșuleț, pe care este notată o propoziție, fie o observație, fie o evaluare (vezi anexa). După ce citește fiecare propoziția de pe propriul bilețel pleacă în căutarea colegului care are o propoziție „înrudită” cu a lui. Adică, elevul a cărui propoziție descrie un comportament îl caută pe cel a cărui propoziție evaluează același comportament și invers. Când s-au găsit cei doi „detectivi” vin în fața clasei, în pereche. Pentru a fi mai antrenant jocul, învățătorul poate cere elevilor să realizeze sarcina cât mai repede, premiind primele perechi de detectivi. După ce au fost formate toate perechile de detectivi, pe rând, fiecare pereche de bilețele este lipită pe o coală albă A3. Pe coală s-a notat în prealabil titlul fiecărei coloane de bilețele care urmează a fi lipite: Observație/ Descriere - Evaluare/Etichetare. Centrul municipal de resurse și asistență educațională Chișinău.

La sfârșitul jocului se poartă o discuție privind limbajul pe care îl preferă a fi folosit când cineva li se adresează sau se referă la propria lor persoană și de ce. De asemenea, elevii sunt încurajați să folosească „limbașul de girafă” cât mai des.

Evaluarea activității:

Elevii sunt rugați să completeze următoarele propoziții:

1. În activitatea de azi am învățat
2. O culoare potrivită pentru lecția de azi este pentru că

*Organizare de activități extracuriculare: artistice (de exemplu echipe de teatru, stimularea elevilor de a scrie ei înșiși piese/schițe care să fie inspirate din viața școlii lor, respectiv din fapte de violență pe care colegii lor le-au trăit), sportive (practicarea mai ales a jocurilor de echipă); întâlniri cu personalități din viața artistică/culturală, sportivă și din alte domenii de activitate, organizarea de expoziții de desene/picturi ale elevilor și învățătorilor pe tema violenței (de exemplu, o expoziție cu tema „Și victimele sunt colegii noștri. Să-i ajutam!”), pe teme de dirigenție.

*Realizarea condițiilor pentru relații mai bune între elevi: crearea acelor condiții care să întărească sau să realizeze interacțiuni mai constructive între elevii agresori și victimele lor, respectiv colegii lor.

*Stabilirea unor reguli anti-violență la clasă: implicarea elevilor în propunerea de reguli împotriva violenței cu scopul de a le dezvolta responsabilitatea, de a se conforma acestor reguli; stimularea elevilor în crearea unui decalog antiviolentă/antivictimizare.

*Organizarea unor întâlniri periodice ale clasei: asigură un forum pentru elevi și învățători de a dezvolta, clarifica și evalua reguli pentru comportament antiviolent.

*Crearea unui grup de elevi la nivelul clasei pentru a acorda ajutor: cu scopul de asistență a victimelor chiar de către colegii lor, învățarea prin cooperare care să includă elevii mai timizi, mai puțin populari în grupuri mici, de acceptare socială pozitivă.

*Document al clasei pentru includerea faptelor de victimizare: include cum a început evenimentul de violență/ victimizare, ce s-a întâmplat, cum s-a încheiat conflictul, cine au fost participanții, eventualii martori, relatări ale agresorilor, respectiv ale victimelor. Acest document trebuie însoțit de o fișă a victimei.

*Respectarea strictă a Regulamentului școlar și al Regulamentului de ordine interioară prin:
- cunoașterea conținutului acestor regulamente de către fiecare elev și părinte; - aplicarea strictă, promptă și corectă a prevederilor acestor regulamente, în toate cazurile, în mod gradual și cu comunicarea acestor măsuri către cei în cauză;

- popularizarea actelor și sancțiunilor administrate, în rândul elevilor și părinților ca mijloc de descurajare a acestor acte.

*Întărirea pazei și ordinii în școală prin:

- contracte cu instituții de pază și protecție, asigurarea de fonduri bănești pentru plata angajaților permanenți în asigurarea pazei și protecției elevilor și cadrelor didactice pe timpul programului;

- intrarea pazei și ordinii prin personalul propriu angajat, pe întreaga perioadă a cursurilor;
- supravegherea permanentă a incintei școlii cu ajutorul unor camere video (unde e posibil);
- accesul în școală se va asigura pe o singură intrare;
- îmbunătățirea serviciului pe școală a cadrelor didactice pentru evitarea oricăror evenimente nedorite în viața școlii, supravegherea atentă a elevilor pentru evitarea oricăror accidente sau evenimente nedorite;
- sesizarea promptă către organele de ordine ale statului a oricăror evenimente sau acte de violență ce s-au manifestat sau riscă să se producă în unitățile școlare, colaborarea strânsă cu poliția locală sau de proximitate și cu jandarmeria;
- se va acorda atenție specială elevilor sau grupurilor potențial-agresive, desfășurând activități de prevenție a faptelor negative.

Acțiuni de intervenție la nivelul școlii

Activitățile de prevenire și intervenție a victimizării la nivelul școlii reclamă implicarea tuturor actorilor: managerul școlii, învățători/diriginți, consilieri școlari/psihologi, părinți, elevi. Prevenirea eficientă, intervenția și strategiile de răspuns la situații de criză acționează cel mai bine în comunitățile școlare care:

- se focalizează pe performanțele școlare ale elevilor;
- implică familiile elevilor în viața școlii;
- dezvoltă relații cu comunitatea din care școala face parte;
- evidențiază relațiile pozitive dintre elevi și colectivul profesoral al școlii;
- discută deschis problemele de siguranță: copiii vin la școală cu diferite percepții și concepții despre violență, etc; școlile ar trebui să-i învețe pe elevii lor că sunt responsabili de acțiunile și alegerile pe care le fac și că trebuie să-și asume responsabilitatea propriilor fapte;
- își tratează elevii cu același respect, fără discriminări;
- creează oportunități pentru elevi.

Intervenții la nivelul conducerii școlii

- Înființarea unui comitet de prevenire a violenței/victimizării cu sarcini de organizare și coordonare;
- Administrarea de chestionare și/sau anchete privind nivelul, cauzele și formele de manifestare a violenței/victimizării în școala pe care o conduc;
- Instituirea unei zile a comunicării între școală și comunitatea locală;
- Organizarea de întâlniri/acțiuni comune școală-părinți în vederea conștientizării de către aceștia a planului anti-violență al școlii;
- Forme organizate de întâlnire a victimelor și părinților lor unde acești actori se pot aduna și discuta legat de soluții antivictimizare, aceasta fiind o modalitate de a întări victimele din punct de vedere psihologic (este confortabil pentru victime să știe că nu sunt singure) și de a lega noi prietenii;
- Stabilirea unei zile a școlii fără violență: mobilizarea elevilor, părinților și învățătorilor pentru organizarea de activități comune cu instituții ale comunității locale (poliție, primărie);
- Organizarea de lectorate cu părinții pe teme care să privească violența, victimizarea și strategii de prevenire/ameliorare a acestor fenomene, părinții ca parteneri ai școlii în educație;
- Organizarea unui concurs pentru manifestul anti-violență ce urmează a fi afișat în fiecare clasă și a face parte din planul anti-violență al școlii.

LABORATOR:

(1) Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală

Activități cu părinții

- Programe pentru părinți care să aibă la bază componentele de informare și formare: lectorate cu părinții pe diverse teme axate pe psihologia copilului și modalități de identificare a elementelor specifice victimizării, prezentarea de cazuri de victimizare și oferirea de posibile

modalități de rezolvare a situațiilor tipice de violență școlară și de asistare a victimei școlare.

- Programe de implicare a părinților în activitatea de prevenire a violenței/victimizării: identificarea unor părinți-resursă și formarea lor în vederea implicării în programe de informare, asistare a elevilor victimă, în activități de rezolvare a unor situații conflictuale în școală sau la nivelul clasei, de susținere în cadrul lectoratelor a unor teme care privesc crearea unui climat familial și școlar sănătos (de ex. teme ca „Încurajează-ți copilul să ți se destăinuie”; „Prietenii în viața copiilor noștri”; „Cum să ne valorizăm copiii”; „Ajută-ți copilul să-și îmbunătățească abilitățile de relaționare”; „Vorbește copilului tău despre strategiile de a face față violenței”).

Bibliografie:

1. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, ME CC RM, 2017. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenirea_violentei_in_institutia_de_invatamant_ghid_metodologic.pdf
2. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general”, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 1090 din 29 decembrie 2016. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament.pdf
3. Cheianu-Andrei, D., Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova. Studiu realizat de Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, la cererea UNICEF Moldova. Chișinău: ME CC RM, 2019. Disponibil la: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
4. Constandache – Petrică, S., Alexandrescu, E., Petrovai, D., Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar. România. Disponibil la: <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>
5. Butnaru, D. (coord.), Școala nonviolentei. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Editura „Spiru Haret” Iași 2011: (strategii de identificare, prevenție, intervenție). Disponibil la: <http://www.isjiasi.ro/documente/RED/special/Ghid%20violenta.pdf>
6. Alexandrescu, G. (Președinte executiv, Organizația Salvați Copiii), Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel național. Violenta de orice fel afectează sănătatea fizică și emoțională a copiilor. Salvați copii România, 2016. Disponibil la: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/10/10551dfa-f0b2-4cb0-a103-08d811dc31a9.pdf>
7. Rusan, F., Moiescu, A., Vasile, V., Dumitru, C., Dolf van Veen, Bosdriesz, M., Ghid de bune practici privind prevenirea delincvenței juvenile în sistem integrat în unitățile de învățământ preuniversitar și în zona adiacentă acestora. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Ministerul Administrației și Internelor, 2010, ISBN 978-973-618-237-2. Disponibil la: <http://www.colegiumaniucarei.ro/ckfinder/userfiles/files/GHID%20de%20bune%20practici%20delicventa.pdf>
8. Metoda proiectului. Repere teoretice., 2016. Disponibil: <http://marianaursu-popescu.weebly.com/poiecte/metoda-proiectului-repere-teoretice>
9. 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
10. 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

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 5. PREVENIREA ȘI COMBATEREA FENOMENULUI DE ABANDON ȘCOLAR

Curs:

- (1) Abandonul școlar- precizări conceptuale.
- (2) Modalități de prevenție și combatere a abandonului școlar.

Seminar:

- (1) Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar.

Laborator:

- (1) Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de abandon școlar.

1. ABANDONUL ȘCOLAR-PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Actualmente învățământul obligatoriu din RM se confruntă cu abandonul școlar și absenteismul elevilor, fenomen cu implicații sociale și economice importante desprinse din prevederile teoretice și de cercetare contemporane, grupate în trei mari *paradigme explicative ale fenomenului de abandon școlar*:

1. *Paradigma psihosocială* consideră că elevii care absentează și abandonează școala diferă de cei care își finalizează studiile în ceea ce privește unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate precum: motivația, inteligența, imaginea de sine, agresivitatea.

2. *Paradigma interacționistă* interpretează abandonul ca pe o consecință a interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor și cele ale mediului educațional, în care include actori educaționali precum colegii, profesorii, părinții ș.a.

3. *Paradigma constrângerii* externe afirmă că absenteismul și abandonul școlar nu este atât un produs al sărăciei, cât un produs al presiunii unor factori de mediu pe care individul nu-l poate controla, factori precum starea de sănătate sau obligațiile familiale și profesionale, cercul de prieteni, lipsa controlului din partea părinților, etc.

În vederea vizualizării și valorificării măsurilor de prevenire și combatere a abandonului și absenteismului prin metode de management educațional, și în vederea asigurării prevederilor Codului Educației al RM (2014) cu privire la aprobarea Strategiei pentru protecția copilului (2014-2020), Legii cu privire la protecția specială a copiilor în situații de risc (2013), ME al RM (2015) a elaborat și aprobat *Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului și absenteismului*. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf în care utilizează următoarele semnificații noțiunilor:

- **abandon școlar**: situația în care un elev a fost înscris în școală într-un anumit an școlar, dar nu se mai regăsește în învățământ în anul școlar următor (și nu a emigrat sau a decedat);

- **absenteism școlar**: fenomen înregistrat în cazul elevilor care absentează regulat, fără un motiv temeinic, 3 zile consecutive sau mai mult de 10 lecții pe parcursul unei luni și care reflectă o problemă socială manifestată prin conduită evazionistă a elevului, absența nemotivată sau fuga de la lecții, lipsa de interes și de motivație pentru studii;

- **copii care sunt în situație de risc de abandon școlar**: copiii, care în virtutea unor cauze și circumstanțe de ordin individual, familial, socio-economic sau educațional, sunt în pericol de a abandona instituția de învățământ. Acest teren include, dar nu se limitează doar la copiii din grupurile discriminate în mod tradițional, cei care absentează frecvent de la școală sau cei care au o performanță școlară semnificativă mai slabă;

- **plan instituțional de acțiuni pentru prevenirea abandonului și absenteismului**: parte componentă a planului de activitate al instituției de învățământ, care include acțiuni specifice axate pe prevenirea abandonului școlar și absenteismului;

- **plan individual de sprijin pentru combaterea situației de abandon sau absenteism**: document prin care se realizează planificarea acțiunilor de sprijinire a elevului în vederea eliminării cauzelor generatoare ale situației de abandon sau absenteism și a reintegrării socio-educaționale a copilului.

Concepția și problematica absenteismului școlar, în general, este reflectată aspectual în cercetările mai multor savanți din domeniul psihologiei, pedagogiei, sociologiei:

- în lucrările promotorilor psihologiei: R. Atkinson, B.F. Skinner, A. Bandura, C.S. Dweck, E.L. Leggett, R.M. Ryan, E.L. Deci, H.Malcolm, P. Stoll, D. O'Keefe, J.S. Golstein, care în teoriile lor au fundamentat abordările psihologice și pedagogice ale absenteismului școlar;

- în lucrările cercetătorilor: R.W. Rumberger, J.D.Finn, C.A. Kearney, W.P. Fremont, K.A. Reid, K. Kinder, P. Munn și M. Johnstone , J.P. Connell și J.G. Wellborn, K.Reid care propun o analiză generală a acțiunii educative în diminuarea absenteismului școlar;

- în lucrările cercetătorilor din România: O.Benga, V.C. Blândul, A.Băban, A.Cosmovici, S.Cristea, M.Jigău, C.Neamțu,V.Popescu, I.Radu, V.Radulian, L.Gherasim, S.Butnaru, G.Stolz, privind aspectul praxiologic al abordării absenteismului școlar;

- în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova unde problema absenteismului școlar este abordată tangențial de către cercetători din diverse domenii iar printre cele mai esențiale teoretizări din cadrul științelor educației sunt: L.Cuznețov, O.Stamatin – influența parteneriatului școală-familie asupra educației integrale a copilului; V.Gh. Cojocaru – din perspectiva managementului educațional; M.Șevciuc – aspecte ale depășirii insuccesului școlar; E.Zubenschi – unele probleme cu referire la atitudine și discriminare școlară; V.Mîslițchi – din perspectiva adaptării școlare; O.Paladi – din perspectiva conștiinței de sine și sistemului de valori la adolescenți; M.Ianachevici – din perspectiva interculturală a cauzalității abandonului școlar etc.

Din perspectiva teoretică și aplicativă a cercetărilor abordate se vizualizează REFERENȚIALUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC AL ABSENTISMULUI ȘI ABANDONULUI ȘCOLAR:

ABSENTISM ȘCOLAR

- definiția absenteismul școlar:

* problemă socială, determinată de caracteristicile socioculturale ale mediului de proveniența desemnând un tip de conduită evazionistă stabilă ce prefigurează sau reflectă atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară;

* problemă socială, conduită evazionistă, care arată lipsă de interes, motivație, încredere în școală;

* problemă predominant emoțională (evadare fizică și psihologică din situația percepută ca traumatizantă);

*formă de manifestare a devianței școlare (semnal tardiv al existenței unor probleme);

* reducere a atașamentului și a integrării, identificare scăzută cu obiectivele și aspirațiile grupului (de elevi);

- caracteristicile absenteismului școlar:

▪ fuga de la ore, care este o problemă predominant emoțională (conduită de tip evazionist; evadare fizică și psihologică din situația percepută ca traumatizantă);

▪ manifestarea devianței școlare semnalate (semnal tardiv al existenței unor probleme);

▪ diminuarea atașamentului și a integrării, identificarea scăzută cu obiectivele și aspirațiile grupului (de elevi);

- formele prin care se manifestă absenteismul școlar:

▪ absenteism selectiv (fuga de la școală este frecventă la o singură disciplină sau doar la câteva discipline);

▪ absenteism generalizat (fuga de la școală este frecventă și generalizată, prefigurează abandonul școlar);

▪ atitudine defensivă față de autoritatea unui sistem;

▪ reacție la tensiunea puternică intra/interpersonală manifestată prin căutarea singurătății;

- niveluri de abordare a formelor de absenteism școlar:

*social: absenteismul școlar este abordat din perspectiva microstructurală, care implică analiza rapoartelor negative instituite între elevi și structurile sociale și din perspectiva macrostructurală, care presupune analiza cauzelor absenteismului școlar în contextul crizelor sociale și educațional;

*psihologic: absenteismul școlar este abordat prin prisma multiplelor cauze, aflate în conexiune cu dinamica negativă a personalității elevului, la nivel individual și în raporturile sale cu școala, familia, comunitatea: motivația pentru învățare, imaginea de sine, atitudinea față de sine și mediul școlar și social, inteligența școlară și socială, angajamentul față de școală, autoeficacitatea, probleme sociale și emoționale etc. În acest sens, se apelează la mai multe teorii psihologice de referință: teoria motivației; teoria autodeterminării; teoria realizării scopurilor; teoria lipsei de speranță învățate.

*pedagogic/ educațional: absenteismul școlar poate fi abordat ca consecință a influenței strategiilor deficitare ale profesorilor, managementului clasei, climatului școlii, gradului de implicare a elevilor în activități de învățare, dar și ca posibilitate de a rezolva contradicțiile care generează acest fenomen. Rezolvarea acestor contradicții poate fi axată pe un ansamblu de teorii, dintre care: teoria deciziei/ responsabilității individuale, teoria excluderii, teoria educației centrate pe elev;

- cauzele absenteismului școlar unde fiecare caz trebuie tratat individual, în propriul său context social, psihologic și instituțional:

a) Aspecte ce țin de personalitatea și starea de sănătate a elevului: motivație școlară scăzută; lipsă de interes; încredere scăzută în educația școlară; oboseală; anxietate; autoeficacitate scăzută, imagine de sine deteriorată, sentimente de inferioritate; abilități sociale reduse, pasivitate; refuzul de a adera la o alegere făcută de alții (reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților).

b) Aspecte ce țin de familie, condițiile socio-economice ale familiei: sărăcia; stil parental indiferent, neglijent; familii dizarmonice; părinți foarte ocupați sau plecați în străinătate.

c) Aspecte ce țin de contextul școlar specific (inclusiv relația profesor-elev): presiunea grupului; supraîncărcarea școlară; comunicarea defectuoasă elev-profesor (ironizarea, umilirea elevului) evaluarea subiectivă, practici educative percepute de elevi ca fiind nedrepte, frustrante; frica de evaluare; conflicte cu colegii; incompatibilitate între aspirațiile, trebuințele de învățare și oferta educațională a școlii; disciplină excesiv de rigidă și severă din partea școlii; politici proabsenteiste ale școlii la elevii din clasele terminale (în școlile de „elită”).

d) Particularitățile de vârstă ale elevilor:

- la elevii mici - fuga de la școală poate fi o manifestare a „fobiei școlare” cauzată de: părinți care valorizează excesiv educația școlară, stiluri parentale supraprotectoare, autoritare sau indiferente dependentă crescută de părinți, strategie defensivă față de colegii violenți, eșecul școlar, situații umilitoare;

- la elevii mari - fuga de la ore este rezultatul unei opțiuni (proces de deliberare, luare a deciziei) cauzată de: frica de evaluare, de eșec, fobia / anxietatea socială (frecventă în perioada adolescenței, manifestată prin anxietate față de situația de a fi observat de colegi, teama de a vorbi în public, teama de a interacționa cu persoane de sex opus, teama de critică, stimă de sine scăzută), teama de pedeapsă, teama de pierdere a statutului în grup.

Exemple actuale de cauze a absenteismului școlar:

1. în unități școlare din mediul rural:

a) copii plecați cu părinții în străinătate (la cerșit), b) copii ținuți acasă pentru muncă în propria gospodărie;

2. în unități școlare din mediul urban: a) chiulul, b) sărăcie, c) cu domiciliul în mediul rural, d) neprezentăți-cauze necunoscute

- factori de risc pentru absenteism și chiul:

a) personali, familiali sau din comunitate;

b) individuali care țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea schemelor de adaptare:

1. factori constituționali dependenți de zestrea ereditară și de structura neuropsihică a copilului, cum ar fi: debilitate mentală, autism, hiperemotivitate, tendințe agresive;

2. unele particularități ale personalității în formare, de exemplu: diferite tulburări de caracter sau atitudini negative formate sub influența unor factori nefavorabili ai mediului;

c) factorii externi prin prisma cărora se observă faptul că motivația elevului pentru învățare, perseverența acestuia în activitate și atitudinea sa față de școală sunt în strânsă relație cu realitatea psihopedagogică din școală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate a activității școlare impuse de profesori sau părinți. Familia, prin tonalitatea și atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală și gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Dacă există dezacorduri sau tensiuni în mediul familial, acestea vor fi reflectate în conștiința copilului. Cerințele exagerate înaintate, manifestate de unii părinți față de copiii lor, conduc la eșecurile școlare, provoacă ceea ce se numește „intoxicație intelectuală”, care generează irascibilitate și chiar agresivitate în raport cu sarcinile școlare. Copilul va dori să evadeze din acest mediu și astfel, ca ultimă soluție, va ajunge la absenteismul școlar. În acest context se conturează ca semnificativă problema locus controlului și relația acestuia cu absenteismul școlar.

ABANDONULUI ȘCOLAR

- **varietatea de termeni cu semnificații apropiate de cea a conceptului de „abandon”:** indisciplină școlară, delincvență juvenilă, inadaptare școlară, tulburare de comportament, deviere de conduită;

- **reprezintă conduita de evaziune definitivă** ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii ciclului de studii început. Cei care abandonează școala nu mai sunt ulterior reprimiți în aceeași instituție educativă și nu sunt înscriși într-un program de școlarizare alternativ. Fiecare caz de abandon școlar are o „istorie” proprie care presupune o analiză complexă, o interpretare psihogenetică, dinamică și funcțională a situației particulare a fiecărui subiect aflat în această situație;

- **presupune părăsirea școlii obligatorii înaintea terminării ei**, renunțarea la studiu deliberat sau forțați de anumite împrejurări; formă a eșecului școlar; „părăsirea sistemului de educație înainte de finalizarea învățământului obligatoriu; ieșirea din școală înainte de absolvirea unuia din nivelurile acesteia; ieșirea din școală în general, indiferent de nivel, fără obținerea diplomei care să ateste finalizarea studiilor; ieșirea din sistemul de învățământ fără un act care să-l certifice pe piața muncii; reprezintă un indicator al eficienței sistemului școlar; cu cât indicele este mai mic, cu atât sistemul școlar este mai eficient;

- **perspectivele explicative ale abandonului școlar:**

a) Concepția școlii dominante sau tradiționale plasează întreaga responsabilitate a abandonului școlar asupra elevilor și operează cu termenul de drop-out, care sugerează că decizia de a abandona școala, independentă și definitivă, îi aparține individului.

b) Cea de-a doua concepție îi vede pe cei care abandonează școala ca pe niște excluși, pornind de la premisa că un număr mare de elevi sunt „expulzați” din școală din cauza experiențelor traumatizante de eșec și frustrare trăite în mediul școlar. Termenul cu care operează această abordare este push-out, responsabilitatea pentru abandonul școlar fiind plasată la nivelul instituției școlare.

Teoria excluderii interpretează variabilele conexe statutului școlar, determinat de performanțele școlare ale elevilor, ca fiind simptomele și nu cauzele directe ale abandonului școlar; numeroase studii de specialitate au demonstrat că inegalitățile economice, politice, structura socială, precum și unele practici școlare cum ar fi exmatricularea sau eliminarea din școală pe perioade determinate de timp urmăresc descurajarea, stigmatizarea și excluderea elevilor.

Atât concepția școlii tradiționale, cât și teoria excluderii recunosc faptul că o anumită rată a eșecului, factor cauzal în abandon, există în majoritatea școlilor/sistemelor școlare și că școala ierarhizează în mod inevitabil elevii, ceea ce vine în contradicție cu baza ei democratică.

Consilierul școlar, împreună cu învățătorii, profesorii, diriginții sprijină familia în a înțelege dificultățile copilului sau posibilitățile de valorificare a potențialului, talentelor, calităților pe care aceștia le au. Și școala și familia trebuie să cunoască bine copilul pentru a-i dezvolta încrederea în sine și a-l face să aleagă școala.

În continuare se semnalează implicarea slabă a părinților în activitatea școlii din diverse motive: fie sunt plecați, iar copiii sunt lăsați în grija unui „tutore”, fie sunt foarte ocupați; alții sunt

măcinați de grijile materiale și financiare de zi cu zi. Sunt și părinți care învinovătesc școala de situația în care este copilul în risc de abandon școlar, motiv pentru care ruptura de instituția școlară este și mai accentuată;

- factorii cauzali care duc la declanșarea fenomenului de abandon șolar:

• *Factorii individuali* - se referă la capacitatea personală a elevului de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea schemelor de adaptare din considerentul, că unii elevi au un potențial mai mare de adaptare, iar alții unul mai redus (sunt mai rigizi, mai puțin permisivi în relațiile cu ceilalți). Un rol important este reprezentat și de prezența mamei în viața copilului. Dacă un copil a trăit într-un mediu familial în care prezența mamei era cotidiană, atunci se consideră că dezvoltarea copilului a decurs normal. În caz contrar, acesta poate prezenta anumite tulburări psihice, cum ar fi hiperemotivitate, fobii, anxietate etc. Mai pot apărea nervozitatea excesivă sau apatia, indiferența etc.; se poate ajunge chiar și la retardare mintală, mai ales dacă elevul trăiește în stare de izolare prelungită. Particularitățile psihice ale copilului pot influența și negativ randamentul său școlar. Etichetările ca „elev slab”, „elev răul duc la scăderea stimei de sine, la scăderea încrederii în propriile forțe cât și în persoanele ce îl înconjoară. În aceste condiții, datorită lipsei resurselor necesare pentru a depăși această dificultate, copiii cu risc de abandon școlar caută să iasă în evidență, adeseori, prin adoptarea unor comportamente deviate. Lipsa voinței, nivelul scăzut al aspirațiilor, intereselor, motivației, insuficiența dezvoltare a capacității de operare a gândirii etc., pot avea efect negativ asupra activității școlare a elevului, asupra rezultatelor muncii sale. De asemenea, starea de sănătate a elevului poate influența succesul sau eșecul școlar al acestuia.

• *Mediul familial* - familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață, cu un rol deosebit în socializarea copilului. Familia este un factor important și de răspundere al educației. Părinții o conduc și răspund de ea în fața societății, a fericirii lor și a vieții copiilor. Familia oferă copilului un sentiment de siguranță, singurul care-i permite acestuia să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea. Însă, acest sentiment depinde de anumiți factori: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea mediului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat ca membru al familiei, de a fi iubit, de a se accepta caracteristicile individuale, de a dobândi o experiență personală și de a se afirma la maturitate. Familia reprezintă cel mai important context de viață, cu un rol deosebit în socializarea copilului iar sentimentul de siguranță, singurul care îi permite copilului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea, depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de rezolvare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de ai se accepta caracteristicile individuale, de a avea posibilitatea de acțiune și de a dobândi o experiență personală.

Lipsa interesului pentru activitățile școlare ale copilului sau, din contră, preocuparea exagerată pot duce la nereușita școlară a copilului. Un rol foarte important în dezvoltarea copilului îl reprezintă tipul de familie din care acesta provine:

- familiile cu mulți copii nu-și pot permite să-i trimită la școală datorită lipsei resurselor materiale: copiii sunt puși să muncească, reprezentând o sursă de venit, mai ales în mediul rural unde copii sunt puși la muncile agricole;

- familii monoparentale care nu pot acorda atenția cuvenită creșterii copilului, mai ales că numărul femeilor care muncesc este în creștere;

- familii ai căror părinți au emigrat. Statisticile arată că din ce în ce mai multe persoane optează pentru a pleca în străinătate, mai ales din mediul rural, datorită nivelului de trai foarte scăzut;

- familii dezorganizate a căror părinți sunt alcoolici, victime ale violenței domestice, dependenți de substanțe stupefiante etc. De asemenea, dezinteresul manifestat de părinți în ceea ce privește educația, dar și nivelul scăzut de instruire al acestora sau concepțiile despre aceasta, au un impact negativ asupra școlarizării elevului. Acest fenomen este întâlnit cu precădere în mediul rural.

• *Mediul școlar* - mediul școlar are un important impact educațional. Acesta îndeplinește o serie de roluri de socializare, integrare, control social, profesionalizare etc. și totodată este puternic influențat de ansamblul vieții sociale, începând cu valorizarea și prestigiul social al școlii, și terminând, poate, cu resursele disponibile. Analiza complexă a acestui fenomen a demonstrat că există mai multe motive prin care mediul școlar contribuie la abandonul școlar:

- cunoașterea insuficientă elevilor, datorită numărului mare dintr-o clasă sau datorită dezinteresului manifestat de către profesori;

- nerespectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor; profesorii prin pregătirea lor la nivel psiho-pedagogic trebuie să cunoască personalitatea elevului pentru a adapta metodele de predare-învățare la fiecare elev în parte;

- lipsa de preocupare a unor cadre didactice pentru stimularea interesului față de învățatură; în special în mediul rural, profesorii nu își manifestă interesul pentru procesul învățării datorită faptului că salariile nu sunt pe măsura așteptărilor; majoritatea cadrelor didactice din mediul rural sunt suplinitori;

- insuficienta pregătire profesională și psiho-pedagogică a unor cadre didactice;

- lipsa de profesionalism, manifestată fie prin severitatea profesorului (poate induce starea de teamă, anxietate a elevului), fie prin permisivitate reprezintă un factor ce poate influența abandonul școlar;

- lipsa dotărilor materiale în instituțiile de învățământ, lipsa școlilor la sate determină mulți elevi să parcurgă zilnic un drum lung până la o școală apropiată sau mai bine dotată;

- lipsa profesorilor calificați, în special în mediul rural.

• *Contextul social* – în acest context putem vorbi de lipsa investițiilor statului în domeniul educației. O importantă influență negativă asupra percepției educației o reprezintă massmedia, prin promovarea din ce în ce mai largă a celor neșcolarizați care au reușit în viață prin noroc și înzestrările de la natură. Pentru copii, aceștia reprezintă modele drept de urmat deoarece școala nu oferă aceleași perspective. Adeseori, cei care provin din mediul rural sunt stigmatizați în legătură cu mediul lor de proveniență. La nivel național sunt elaborate programe care să susțină educația în mediul rural, însă puține sunt puse în aplicare.

• *Factori de ordin socio-cultural sau religios* - în această categorie se includ indicatorii care se referă la putere și status social, cum ar fi de exemplu: apartenența etnică, apartenența la clasa socială, apartenența rasială, sexul (încă mai există concepția conform căreia fetele nu au nevoie de o educație aprofundată, ele trebuind să se limiteze la rolul de casnică), apartenența la comunități de tip rural/urban etc. Toate aceste variabile au fost tratate ca variabile demografice, dar o dată cu preocupările de democratizare a educației școlare, s-a demonstrat că diferite grupuri dezavantajate social sunt discriminate atât în cadrul sistemului școlar cât și pe piața muncii sau pe piața căsătoriilor.

• *Factori de ordin economic* - studiile demonstrează că copii care trăiesc în familii sărace au șanse mai mici de a-și însuși o educație școlară completă. Statutul economic corelat cu abandonul școlar este evaluat prin variabilele precum: gradul de instruire și educația părinților; profesia tatălui; venitul familiei și nivelul de viață al acestuia, anumite familii nu au resursele financiare necesare pentru a plăti rechizitele școlare, taxele, transportul la școală, uniforma etc., alte familii își pot permite să plătească școlarizarea copilului, dar aceasta presupune o reducere drastică a resurselor familiale, mai ales în situația în care elevul avea înainte responsabilități productive alături de părinții săi. Există elevi care trăiesc sentimente de frustrare legate de sărăcia lor, care se reflectă la școala în ținuta vestimentară sau în lipsa pachetului cu mâncare pentru prânz. Unii dintre acești elevi își vor defini prioritățile în viață în funcție de această stare de frustrare și vor abandona școala.

• *Factori de ordin psihologic* - aceștia se referă referitoare la reacția fiecărui elev la apariția insuccesului școlar și a conflictelor cu autoritățile școlare. Etichetarea ca „elev slab” și deprivarea de status reduc stima de sine a elevilor și subminează încercarea lor de a-și construi o identitate socială pozitivă. În aceste condiții elevii care nu au resursele necesare pentru a se mobiliza în

vederea depășirii dificultăților, vor căuta să-și satisfacă nevoia valorizare personală în afara școlii, eventual prin abandon.

• *Factori de ordin pedagogic*- vizează calitatea vieții școlare, relevanța conținuturilor în raport cu trebuințele de învățare ale elevilor, caracteristicile procedurilor de evaluare și ale orientării școlare și profesionale, deschiderea școlii față de problemele comunității, stilul disciplinei școlare etc. Calitatea vieții școlare și a educației școlare influențează rata abandonului; evidențele existente indică faptul că cele mai înalte rate de abandon școlar le influențează școlile segregate, școlile în care se pune un mare accent pe supraveghere și testare.

2. MODALITĂȚI DE PREVENȚIE ȘI COMBATERE A ABANDONULUI ȘCOLAR

ACTIVITĂȚI DE PREVENȚIE ȘI INTERVENȚIE ÎN CAZUL ABSENTEISMULUI ȘCOLAR

Modalitățile de prevenție și intervenție în cazul absenteismului școlar vizează măsuri luate atât la nivel de școală prin elaborarea și implementarea unui program de monitorizare a absențelor cât și activități derulate cu elevii unei clase cu risc în a dezvolta acest comportament.

La nivel de școală se poate constitui o comisie de monitorizare a absențelor pentru a identifica elevii cu risc în a adopta acest comportament și utilizarea unor metode (interviu, chestionare aplicate elevilor, părinților, cadrelor didactice), completarea periodică a fișelor de monitorizare a absențelor și luarea unor măsuri în situații specifice.

Practic, pașii ce trebuie urmați în cazul elaborării și aplicării unui program de monitorizare a absențelor elevilor în școală sunt:

1. Constituirea Comisiei de monitorizare a absențelor la nivel de școală.
2. Completarea Fișei de monitorizare a absențelor nemotivate (Anexa 5 Tabelul 2) și a Fișei sintetice pentru clasă (Anexa 5 Tabelul 3) de către diriginții claselor.
3. Completarea Fișei de centralizare a absențelor nemotivate (Anexa 5 Tabelul 1) și a Fișei sintetice pentru școală (Anexa 5 Tabelul 3).
4. Aplicarea chestionarelor pentru elevi, părinți în clasele unde absenteismul este ridicat.
5. Solicitarea sprijinului psihologului școlar în alegerea programului/activităților de intervenție-prevenție și aplicarea la clasele de elevi cu un absenteism ridicat.

Ce trebuie făcut în continuare pentru ca rezultatele obținute să fie cât mai apropiate de cele așteptate?

- Optimizarea relației școală-familie prin implicarea părinților în activitățile școlii, participarea acestora la ședințe și lectorate .
- Consilierea elevilor și părinților.
- Atragerea elevilor aflați în risc de abandon școlar în activități care să-i stimuleze să frecventeze școală.
- Implicarea și responsabilizarea unor elevi cu rezultate bune la învățătură în sprijinirea colegilor cu probleme de învățare (voluntariat).

Sugestii de intervenție în cazul absenteismului

- Monitorizarea, de către diriginte, săptămânală a absențelor elevilor pe fișa tip de monitorizare și prezentarea lunară a situației absențelor către conducerea școlii.
- Aplicarea unui chestionar privind absenteismul (dacă situația o impune).
- Centralizarea răspunsurilor la chestionar și identificarea principalelor cauze care au contribuit la situația de fapt (număr mare de absențe nemotivate)
- Schițarea unui plan de intervenție ținut pentru rezolvarea situației (identificarea de către diriginte a unor măsuri amelioratorii)
- Discutarea, în particular, a incidentului / situației cu elevul – căutarea împreună a unor soluții pentru evitarea repetării incidentului; eventual, consilierea psihologică individuală / a familiei (în funcție de cauză).
- Cooperarea dirigintelui cu părinții; supravegherea discretă a prezenței elevului la școală, legătura permanentă cu dirigintele (reacțiile negative ale școlii și ale familiei întrețin mecanismele de apărare ale elevului, creând un cerc vicios, în care, la limită, abandonul tinde să fie văzut de elev ca unică soluție pentru „rezolvarea” problemei).

- Dacă fuga de la școală este determinată de atitudinea unui profesor, dirigintele poate media rezolvarea situației conflictuale profesor-elev.

Alte modalități de profilaxie:

- ieșirea din școală pe parcursul orelor de curs doar pe baza unor bilete de învoire, semnate de diriginte sau profesorul clasei, care să fie ritmic contabilizate la secretariat;
- notarea riguroasă a absențelor la fiecare oră de curs;
- confirmarea oficială a legitimării elevului la vreun Club Sportiv și anunțarea prealabilă a programului competițional; aprobarea motivării absențelor pentru participarea elevului la competițiile sportive de către conducerea școlii;
- respectarea Regulamentului Școlar și a Regulamentului de Ordine Interioară pentru elevi;
- menținerea în clasă a unei atmosfere care să asigure satisfacerea trebuinței de siguranță afectivă pentru toți elevii;
- metode de predare – învățare atractive;
- promovarea cooperării în clasă, astfel încât și elevii cu performanțe școlare modeste să experimenteze succesul; evitarea constituirii unor elite, concomitent cu etichetarea, marginalizarea, celor care nu aparțin elitei;
- sistem echitabil de recompense – sancțiuni care să mențină motivația școlară a elevilor; nota să fie doar o măsură obiectivă a performanței și nu o modalitate de sancționare a elevului;
- profesorii să comunice eficient (asertiv, să folosească ascultarea activă) să evite etichetarea elevilor, să critice constructiv, să se focalizeze pe recompensarea elevilor și nu pe sancționarea lor;
- diversificarea și atractivitatea activităților extracurriculare.

Alte strategii de intervenție:

- realizarea unui panou al elevilor cu cea mai bună frecvență la școală;
- crearea unui forum al părinților (pe site-ul școlii);
- publicarea, pe site-ul școlii, a listei elevilor cu cele mai puține absențe;
- programe de consiliere a părinților (de tip „școala părinților”);
- colaborare cu toate autoritățile comunității locale (poliția de proximitate, jandarmeria, alte asociații și ONG – uri).

STABILIM: Numărul mare de *absențe* duce la imposibilitatea încheierii situației școlare, a promovării care atrag după ele *repetenția* și *abandonul școlar* mai apoi .

MĂSURI DE PREVENȚIE ȘI COMBATERE A ABANDONULUI ȘCOLAR

Necesitatea prevenirii abandonului școlar. Limite ale prevenției

Activitatea de prevenire este complexă, deoarece presupune intervenții concrete care să ducă la reducerea cât mai mult a fenomenului de abandon școlar, prin acțiuni menite să limiteze sau să înlăture unde este posibil cauzele abandonului școlar. De aceea este nevoasă ca să existe preocupări reale pentru prevenirea abandonului școlar, atât din sfera politică, cât și din partea societății civile. Astfel, prevenirea abandonului școlar s-ar îmbunătății prin:

- existența unor *programe guvernamentale* care să vizeze prevenirea abandonului școlar. La noi, există preocupări în acest sens, dar este nevoie ca aceste programe să fie mereu îmbunătățite, să se țină cont de toți factorii care pot determina abandonul școlar și în consecință programele să conțină măsuri concrete de limitarea acțiunii factorilor de risc.

- existența unor *programe inițiate de ONG*, care să urmărească reducerea sau chiar eradicarea fenomenului de abandon școlar;

- *acțiuni eficiente ale organismelor locale* care se ocupă cu prevenirea și combaterea abandonului școlar, precum și cu ajutorarea copilului aflat în situația de abandon școlar;

- promovarea și încurajarea cercetărilor în domeniul prevenirii și combaterii abandonului școlar;

Prevenirea fenomenului de abandon școlar comportă anumite **limite**. Oricât de bine gândită și de fundamentată științific ar fi, limitele ei apar datorită multitudinii de fenomene care condiționează prin interacțiunea lor abandonul școlar. Făcând analogia între abandonul școlar și predelinvență, eficacitatea acțiunii preventive este subminată de limite interne și/sau limite externe.

Dintre **limitele externe** putem enumera:

o abandonul școlar a existat și există în orice tip de societate, deci el nu poate fi eliminat.

o eliminarea tuturor cauzelor care determină abandonul școlar este practic imposibilă.

Măsurile de prevenire nu-și pot propune decât intervenții asupra factorilor responsabili de abandonul școlar în vederea limitării acțiunii lor nocive;

o deseori măsurile preventive nu sunt bine coordonate și ele nu-și ating scopul.

Limitele interne se referă la:

o scăderea eficacității acțiunilor preventive, datorită neimplicării în acțiunea preventivă a tuturor forțelor sociale interesate;

o nu toți actorii sociali reacționează la metodele de prevenție, mai ales datorită caracteristicilor de personalitate;

o prevenția nu poate depăși anumite concepții și comportamente pe care societatea le construiește prin promovarea anumitor valori și practici sociale;

o activitățile preventive fac apel la diverse tehnici, dar nu toate din cele utilizate sunt pertinente. Unele solicită costuri prea ridicate ceea ce le face greu aplicabile.

Evaluările calitative a persoanelor aflate în situația de abandon școlar presupun parcurgerea următorilor pași:

- **Diagnoza situației** - trebuie să fie corectă și atent plasată în contextul factorilor determinanți care au făcut posibilă evoluția/ starea lucrurilor;

- **Depășirea laturii sensibile, emoționale**, atunci când situația este pe cale să influențeze negativ procesul de educație dirijată și controlată;

- **Examinarea să se bazeze pe rezultate**, pe date concrete și nu pe reprezentări sau imagini culese / oferite de medii ostile, nefavorabile, rău voitoare sau subiective;

- **Complementaritatea acțiunii agenților evaluatori** interni și externi ai situațiilor existente ca obiective ale analizei;

- **Identificarea și promovarea tipurilor de proiecte / programe educative** care urmăresc prevenirea și combaterea abandonului școlar;

- **Evidențierea progreselor** în claritatea, coerența, relevanța și economicitatea obiectivelor orientate spre prevenirea și combaterea abandonului școlar.

Implicarea cadrelor didactice/consilierilor școlari în prevenirea și combaterea abandonului școlar

Fiecare caz de abandon școlar are o „istorie” proprie care presupune o analiză complexă, o interpretare psihogenetică, dinamică și funcțională a situației particulare a fiecărui subiect aflat în această situație. Astfel, o parte din cei care au abandonat școala provin:

o din familii dezorganizate cu domiciliul instabil;

o din familii dezinteresate de școală sau are au în concepția lor de a-și lăsa copiii să urmeze doar 4 clase:

o din familii cu situație financiară precară și nu au posibilitatea susținerii costurilor școlare;

o din familii rezultate din părinți divorțați, caz în care copiii au părăsit domiciliul, pleacă la frați mai mari, apoi pleacă din localitate, stau în concubinaj sau se căsătoresc;

o din familii monoparentale – prin divorț, separare sau prin deces;

o tată sau mamă alcoolici;

o navetă grea –copiii care nu au rezistat fizic navetei au abandonat școala.

Cadrul didactic poate fi promotorul unor programe al căror scop este prevenirea și combaterea abandonului școlar.

Abandonul școlar al multor elevi este din nefericire o certitudine. El este unul din problemele mari cu care se confruntă instituția educativă și este deci nevoie ca școala să întindă o mână celorlalte instituții implicate în monitorizarea acestui fenomen.

În acest sens este necesar elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în situația de a abandona școala. Dar pentru punerea în aplicare a unor astfel de strategii e nevoie însă de o bună cunoaștere a particularității psihologice ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale

elevului cu dificultăți școlare. Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive, existente în general între elevi, impun acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupe de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învățare.

Un alt aspect important al activității de înlăturare a abandonului școlar îl reprezintă crearea unor situații speciale de succes cu dificultăți școlare, deoarece succesele și recompensele dezvoltă inițiativa elevului și sporesc încrederea acestuia în propriile posibilități.

Implicarea triadei Școala – familia - comunitatea în reducerea fenomenului de abandon școlar

Pentru a optimiza legătura școală-familie, în întâlnirile propuse de profesori, consilieri școlari, părinții trebuie informați despre activitățile școlare, iar tematica abordată trebuie să vizeze: pregătirea antiinfracțională și antivictimală a elevilor, părinților (parteneriat cu Poliția); lecturi, dezbateri despre familie și copii, ilustrarea responsabilităților, obligațiilor părinților în procesul de educație a copiilor (parteneriate cu Biserica, instituții culturale), împărtășirea și valorificarea experiențelor personale ale părinților, modalități de management eficient al timpului, dezvoltarea încrederii în sine a părinților, implicarea părinților în viața școlară a copilului. Este necesară organizarea și derularea unor programe de educație parentală, care să acopere o paletă largă de subiecte legate de relația părinte-copil, școală-familie. Sunt părinți care au carențe în modul de a-și gestiona corect relația cu propriul copil, nu au cunoștințe despre etapele dezvoltării copilului, nu știu să comunice eficient, nu știu să folosească disciplina pozitivă. Întărirea relației școală-părinte-copil poate conduce la îmbunătățirea abilităților parentale, a atitudinilor responsive și suportive a părinților față de copii, acestea constituind soluții posibile pentru o serie de probleme: reducerea abandonului școlar, problemele sociale ale adolescenților (consum de droguri, delincvență), violență, eșec școlar .

Efectuarea unor anchete sociale privind familiile elevilor în situații de risc de abandon școlar / absentism, în vederea depistării cauzelor acestui fenomen (prin mediatorii școlari și asistenții sociali din Primărie).

Școala – familia - comunitatea, triada care poate reduce fenomenul abandonului școlar în rândul elevilor.

Măsuri:

- Înlăturarea abandonului la clasa I prin cunoașterea maturității școlare pentru stabilirea aptitudinii de școlaritate;
- Instruirea unui sistem de examinare medico-psihologică pentru elevii care nu reușesc să satisfacă adecvat cerințele școlii;
- Înlăturarea influențelor negative ale factorilor socio-economici=măsuri privind extinderea rețelei școlilor cu program prelungit, utilizarea rațională a burselor de școlarizare pentru primirea în internate a copiilor care nu pot fi sprijiniți de familie;
- Instruirea unui sistem de evaluare continuă și operativă a fluxului școlar, la scara întregii rețele școlare.

Bibliografie:

1. Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului și absentismului. În baza Ordinului MEC al RM nr. 559 din 12 iunie 2015.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf
2. Instrucțiunea privind completarea catalogului școlar (clasele I-IV). În baza ordinului MECC al RM nr. 353 din 23.03.2018.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_353_din_23.03.18.pdf
3. Material educațional pentru profesori Planuri de lecție pentru prevenirea abandonului școlar
https://stayatschool.pixel-online.org/info/download/edp/teachers/RO2_Planning_RO.pdf
4. Decean, M., Valențe psihopedagogice de depășire a absentismului școlar Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației Teză de doctor în științe ale educației
http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57292/monica_decean_thesis.pdf

SEMINAR:

(1) Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar

Un instrument care permite un inventar al acestor factori de risc de natură individuală, familială și școlară cu care se poate confrunta un elev este:

1. Fișa copilului în situație majoră de risc de abandon școlar. Acest instrument are un dublu rol:

1. de a identifica principalele dificultăți cu care se confruntă elevul și familia sa, dificultăți care pot împiedica asupra evoluției sale școlare;

2. de a sprijini dezvoltarea pe baza dificultăților astfel identificate, a unor modalități personalizate de intervenție educațională cu dublu caracter: recuperatorie și preventivă.

Identificarea elevilor în situație de risc are rolul de a facilita realizarea unui profil al acestor elevi și de a dezvolta măsuri focalizate. Această activitate trebuie realizată la începutul fiecărui an școlar cu ajutorul cadrelor didactice din școală (învățători / profesori diriginți).

Fișa copilului în situație majoră de risc de abandon școlar este un instrument util în faza inițială, cea a **identificării** elevilor care se află în situație de risc de abandon școlar. Chiar dacă implică un efort suplimentar din partea școlilor care se confruntă zilnic cu astfel de situații, considerăm că beneficiile centralizării informațiilor cu privire la acești elevi sunt esențiale și au impact pe termen mediu și lung pentru prevenirea abandonului școlar.

Rolul fișei este acela de a permite o inventariere a informațiilor despre fiecare caz în parte, astfel încât să putem identifica împreună acele elemente specifice elevilor din școala dumneavoastră care se află în situație de risc de abandon, precum și aspecte comune școlilor implicate în acest an școlar în cadrul proiectului nostru. Pe baza informațiilor înregistrate veți putea elabora strategii, programe, activități specifice la nivelul școlii care să prevină apariția factorilor de risc sau să diminueze acțiunea acestor factori care duc la apariția abandonului școlar.

Descrierea fișei. Fișa conține trei *secțiuni* distincte: A) Date generale despre elev; B) Date generale despre condițiile de viață ale elevului; C) Factori de risc.

În cadrul **secțiunii (A)** sunt solicitate date generale despre elevul aflat în situație de risc de abandon. Aceste informații au rolul de ordonare și inventariere a fișelor înregistrate în baza de date și permit găsirea cu ușurință a unei anumite fișe în vederea efectuării unor corecturi sau completări ulterioare.

În cadrul **secțiunii (B)** sunt solicitate o serie de informații generale cu privire la condițiile de viață ale elevului. Aceste informații nu sunt direct legate de activitatea școlară a elevului, însă au o importanță foarte mare în corelație cu informațiile cuprinse în secțiunea C.

Condițiile de locuit ale elevului, de exemplu, pot constitui factori de risc în sine sau pot determina apariția altor factori de risc, din rândul celor enumerați în secțiunea C. Chiar dacă nici instituția școlară nu are ca obiectiv îmbunătățirea condițiilor de locuit ale elevilor sau a situației lor sociale, o bună cunoaștere a acestora corelată cu informații detaliate despre factorii de risc pot constitui puncte de placare esențiale în elaborarea unor planuri de acțiune specifică la nivelul școlii. Un exemplu: dacă constatăm că majoritatea elevilor în situație de risc de abandon provin din familii cu mai mulți copii, dintre care cel puțin unul a abandonat deja școala, avem argumente foarte solide în favoarea dezvoltării unui program de recuperare a copiilor / tinerilor care deja au abandonat școala, pentru a putea încerca să reducem rata abandonului școlar în cazul promoției curente.

În cadrul **secțiunii (C)** veți regăsi o listă cu potențiali factori de risc privind abandonul școlar. Aceștia sunt grupați pe categorii, în funcție de sursa lor, și pot fi întâlniți de dumneavoastră în activitatea zilnică. **Lista nu este exhaustivă și poate fi oricând completată.** În cazul în care constatați că există alți factori de risc, în situațiile întâlnite de dumneavoastră, vă rugăm să îi adăugați în rubrica „observații” cu o scurtă descriere a fenomenului care să sintetizeze cât mai bine incidența factorului respectiv.

Cum sunt folosite informațiile din fișă?

Informațiile conținute în Fișele individuale sunt înregistrate și salvate într-o bază de date unică la nivel național, în care școlile pot înregistra oricâte cazuri considerate relevante. Prin accesarea bazei de date, fiecare școală poate obține informații statistice cu privire la elevii în situație de risc, respectiv la principalii factori de risc care favorizează abandonul școlar, fie în cazul propriu, fie la nivelul școlilor participante la proiect. De asemenea, pe baza acestor informații, vor putea fi realizate rapoarte periodice (la finalul unui semestru sau la finalul anului școlar) privind evoluția elevilor aflați în situație de risc de abandon (de exemplu, au abandonat școala sau au fost recuperați). În același sens, persoanele interesate vor putea să analizeze cauzele și incidența factorilor de risc asupra cazurilor proprii și să descopere în ce măsură apar anumite legături între elementele surprinse în fișa propusă. Pe baza observațiilor făcute într-o perioadă mai îndelungată se pot dezvolta anumite strategii, proiecte, programe sau activități menite să combată fenomenul abandonului școlar. Mai mult, pe baza informațiilor colectate pot fi identificate cu ușurință activitățile, proiectele sau programele care, implementate la nivelul unei școli, pot contribui decisiv la **prevenirea fenomenului de abandon școlar**.

Identificarea elevilor și a factorilor de risc privind abandonul școlar

ȘCOALA:.....Localitatearaionul

.....

Învățător/diriginte:

FIȘA COPILULUI ÎN SITUAȚIE MAJORĂ DE RISC DE ABANDON ȘCOLAR

A. DATE GENERALE DESPRE ELEV

NUME:.....

.....

CLASA:.....

.....

TIPUL DE CURS PE CARE ÎL FRECVENTEAZĂ:

1. zi; 2. frecvență redusă; 3. a doua șansă (vă rugăm să încercuiți cifra corespunzătoare)

VÂRSTA:

.....

.....

LOCALITATEA DE DOMICILIU A PĂRINȚILOR:

În aceeași localitate cu unitatea școlară?

1. Da 2. Nu

LOCALITATEA DE DOMICILIU A ELEVULUI:.....

În aceeași localitate cu unitatea școlară ?

1. Da 2. Nu

REZULTATELE ȘCOLARE ÎN ANUL ȘCOLAR PRECEDENT:

(Vă rugăm să calculați media notelor / a calificativelor elevului în anul școlar precedent. Pentru elevii aflați în situație de repetenție se va trece media notelor / a calificativelor obținute și se va înscrie în clar „REPETENT”)

NIVELUL DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR

(Vă rugăm să încercuiți cifra corespunzătoare ultimului nivel de educație absolvit de mama, respectiv de tatăl elevului.):

a) MAMA:

1. Fără școală; 2. Primar; 3. Gimnazial; 4. Liceu; 5. Școală profesională; 6. Școală postliceală; 7. Învățământ superior

b) TATA:

1. Fără școală; 2. Primar; 3. Gimnazial; 4. Liceu; 5. Școală profesională; 6. Școală postliceală; 7. Învățământ superior

NUMĂRUL FRAȚILOR/SURORILOR ELEVULUI:

1. din care numărul fraților/surorilor mai mici ca vârstă decât elevul:

2. din care numărul fraților/surorilor care locuiesc împreună cu elevul:

B. DATE GENERALE DESPRE CONDIȚIILE DE VIAȚĂ ALE ELEVULUI

(Vă rugăm să încercuiți răspunsul corespunzător situației elevului pentru care completați această fișă. În cazul în care nu dețineți date exacte, vă rugăm să încercați să estimați valorile corespunzătoare fiecărei întrebări din cele de mai jos.)

1. Numărul persoanelor care locuiesc în aceeași gospodărie cu elevul:
2. Numărul camerelor (al spațiilor de locuit) al casei în care locuiește elevul:.....
3. Gospodăria este racordată la rețeaua de curent electric: 1. DA; 2. NU (în cazul în care în localitate NU există rețea de curent electric vă rugăm să menționați acest fapt).....
4. Gospodăria este racordată la rețeaua de apă potabilă: 1. DA; 2. NU (în cazul în care în localitate NU există rețea de apă potabilă vă rugăm să menționați acest fapt).....
5. Gospodăria este racordată la rețeaua de gaze: 1. DA; 2. NU (în cazul în care în localitate NU există rețea de gaze vă rugăm să menționați acest fapt)
6. Gospodăria este racordată la rețeaua de canalizare: 1. DA; 2. NU (în cazul în care în localitate NU există rețea de canalizare vă rugăm să menționați acest fapt).....
7. Va rugăm bifați în tabelul de mai jos elementele din listă care există în gospodărie:

	Animale domestice
	Unelte agricole manuale (de exemplu: greblă, sapă, lopată etc.)
	Unelte agricole mecanizate (de exemplu: tractor, mașină de tăiat lemne etc.)
	Mijloace de transport cu tracțiune animală (de exemplu: căruță, car etc.)
	Mijloace de transport cu tracțiune mecanică (de exemplu: autoturism, motoretă etc.)
	Echipamente electrocasnice (de exemplu: frigider, aragaz, mașină de spălat rufe)
	Computer
	Televizor
	Antenă satelit/cablu TV
	Telefon fix
	Telefon mobil

8. Vă rugăm estimați timpul mediu necesar elevului pentru a parcurge distanța dintre casă și școală: (minute).

9. Mijlocul de transport folosit (bifați căsuța corespunzătoare):

	Mijloc de transport asigurat de școală sau primărie (transport școlar)
	Transport public (tren, microbuz etc.), anume
	Mijloace proprii (autoturism, căruță etc.)
	Deplasare pe jos

C. FACTORI DE RISC

(Vă rugăm să bifați din lista de mai jos acei factori pe care îi considerați specifici situației elevului pentru care completați această fișă. Puteți bifa unul sau mai mulți factori din fiecare categorie de mai jos. Vă rugăm ca la rubrica „Observații” să oferiți detalii suplimentare cât mai detaliate despre factorii de risc identificați: de exemplu, dacă se bifează „Absentism ridicat”, vă rugăm să precizați cauzele acestuia.)

1. Factori individuali:
 1. Stare de sănătate precară
 2. Cerințe educaționale speciale, cu dosar
 3. Cerințe educaționale speciale, fără dosar
 4. Motivație redusă pentru activitățile școlare
 5. Absenteism ridicat
 6. Dificultăți de învățare
 7. Implicarea în activități la limita legii
 8. Alte situații, anume:
- Observații:.....

2. Factori familiali:
9. Venituri la limita subzistenței
 10. Nivel redus de educație al părinților
 11. Familie dezorganizată prin divorț/deces
 12. Familie monoparentală
 13. Familie reorganizată (părintele în grija căruia se află s-a recăsătorit)
 14. Copil temporar/permanent în îngrijirea bunicilor/rudelor
 15. Situație de șomaj în cazul unui/ambilor părinți/tutori
 16. Atitudine negativă a membrilor familiei față de educația copiilor/școală
 17. Situații de abandon în cazul fraților mai mari
 18. Prestarea unor activități lucrative în gospodărie/în afară de către elev
 19. Lipsa unor condiții minimale de studiu acasă
 20. Copil instituționalizat sau în plasament familial
 21. Copilul stă în gazdă sau la internat
 22. Alte situații, anume
- Observații:.....
3. Factori școlari:
23. Nefrecventarea grădiniței
 24. Rezultate școlare slabe
 25. Situație de repetenție în anii anteriori
 26. Situație de repetenție repetată
 27. Corigență la o disciplină în anii anteriori
 28. Corigență la mai multe discipline în anii anteriori
 29. Frecvență redusă/absenteism ridicat
 30. Participare scăzută la activități extracurriculare
 31. Comportament deviant/violent față de colegi, profesori
 32. Lipsă de comunicare, izolare față de colegi
 33. Manifestarea altor forme de inadaptare școlară
 34. Alte situații, anume
- Observații:.....
- Data evaluării:
- Semnătură cadru didactic
- Semnătură director

2. Monitorizarea elevilor aflați în situație de risc de absenteism și de abandon școlar la nivel de școală

Monitorizarea sistematică a copiilor în risc are rolul de a urmări situația acestora pe parcursul anului școlar, cât și de a evalua contribuția (pozitivă sau negativă) pe care măsurile întreprinse de școală le au asupra ameliorării și prevenirii absenteismului și abandonului școlar. Cu alte cuvinte, prin procesul de monitorizare școala poate vedea care măsuri funcționează / dau rezultatele scontate și poate decide ce anume trebuie schimbat, astfel încât intervenția să ducă la rezultatele dorite.

Pe lângă datele colectate prin Fișa copilului în situație majoră de risc de abandon școlar, care ne ajută să identificăm aceste cazuri, monitorizarea situației elevilor în situație de risc se poate realiza prin utilizarea unor **instrumente**. Se recomandă ca aceste instrumente

să fie completate în următoarele momente de pe parcursul anului școlar, astfel încât școlile să poată lua din mers măsuri concrete de prevenție și intervenție:

- semestrul I: finalul lunii octombrie (pentru perioada 15 septembrie – 31 octombrie), sfârșitul lunii noiembrie (pentru luna noiembrie), sfârșitul lunii ianuarie (pentru lunile decembrie și ianuarie);

- semestrul II: sfârșitul lunii martie (pentru lunile februarie – martie), finalul lunii aprilie (pentru luna aprilie), jumătatea lunii iunie (pentru perioada 1 mai – 15 iunie).

Informațiile care trebuie completate pentru fiecare elev în situație de risc sunt cele prezentate în tabelul de mai jos.

Tab. 1 Monitorizare elevi în situație de risc

Nume și prenume elev	
Sex	
Clasa	
Număr de absențe nemotivate	
Număr zile în care a lipsit la toate orele	
Număr discipline la care se află în risc de corigență	
Număr discipline la care a rămas corigent Implicare în activități extra-curriculare	
Observații	

Precizări utile în ceea ce privește completarea informațiilor în acest tabel:

- Sexul elevului – se completează feminin sau masculin (F/M);
- Clasa în care învață elevul – se completează după exemplu: I-a, a II-a, etc.;
- Numărul de absențe nemotivate – se completează numărul care corespunde situației la momentul completării instrumentului de monitorizare, conform catalogului;
- Număr zile în care elevul a lipsit la toate orele – se completează numărul care corespunde situației la momentul completării instrumentului de monitorizare, conform catalogului;
- Număr discipline la care se află în risc de corigență – se completează numărul care corespunde situației la momentul completării instrumentului de monitorizare;
- Număr discipline la care a rămas corigent – se completează numărul care corespunde situației la sfârșitul semestrului I, respectiv II;
- Implicare în activități extracurriculare – se precizează dacă elevul este implicat în astfel de activități (DA / NU);

- La rubrica "Observații" se trec informații relevante pentru o mai bună cunoaștere a situației elevului în perioada de referință: integrarea în colectiv (bună sau slabă); adaptarea la cerințele școlare (în ceea ce privește aspecte precum: întârzierea la ore; realizarea temelor; disciplina la ore; în cazul elevilor cu CES se specifică eventuale informații utile de tipul: necesită intervenția unui cadru didactic de sprijin sau / și a unui consilier școlar; necesită amenajarea spațiului școlar în vederea accesului (în cazul elevilor cu probleme motrice) etc.

Pornind de la datele completate în Tabelul 1, precum și de la informațiile din *Fișa copilului în situație majoră de risc de abandon școlar*, se pot completa o serie de **tabele care centralizează situația elevilor în situație de risc**. Prezentăm în cele ce urmează astfel de exemple. De exemplu, tabelul 2.1. prezintă datele defalcate în funcție de frecvența școlii și după nivelul de învățământ în care sunt înscriși elevii aflați în situația de risc școlar. După același model, corelând datele din Tabelul 1 cu informațiile oferite de fișele individuale, defalcarea se poate face și după alte criterii: domiciliul părinților, nivelul de educație al părinților, vârsta elevului etc.

În vederea monitorizării situației la nivelul unității școlare, sunt folosite următoarele categorii operaționale / tabele centralizatoare:

A. Date privind situația elevilor în risc școlar (detalii în tabelul de mai jos)

1. Elevi identificați în situație de risc școlar: elevii identificați ca atare, pe baza informațiilor prezentate în capitolul precedent (fișa de identificare a elevilor în situație de risc).

Datele se calculează atât în cifre absolute cât și în procente și au în vedere atât totalul elevilor înscriși, cât și nivelurile de învățământ (primar / gimnazial) și sexul (fete / băieți).

Tab. 2.1 Elevi în situație de risc (număr)

Nivel de educație	Număr	Din care fete
-------------------	-------	---------------

Învățământ primar		
Tab. 2.1 Elevi în situație de risc (%)		
Nivel de educație	Total (%)	(%) fete
Învățământ primar		

B. Date privind situația elevilor care absentează (detalii în tabelul de mai jos)

1. Elevi în situație de risc care înregistrează un număr mare de absențe: elevi care frecventează școala, dar care înregistrează peste 30 absențe nemotivate pe parcursul unui semestru sau peste 60 de absențe nemotivate la finalul anului școlar curent.

Tab 3.1 Elevi în situație de risc cu număr mare de absențe (număr)

Elevi cu număr mare de absențe nemotivate	Număr	Din care fete
Învățământ primar		

Tab 3.2 Elevi în situație de risc cu număr mare de absențe (%)

Elevi cu număr mare de absențe nemotivate	Total (%)	(%) fete
Învățământ primar		

C. Date privind rezultatele școlare ale elevilor în risc (detalii în tabelul de mai jos)

1. Elevi care se află, în momentele în care se realizează monitorizarea, în risc de corigență la una sau mai multe discipline.

2. Elevi care se află, la sfârșitul primului semestru sau la finalul anului școlar în situația de corigent la una sau mai multe discipline.

Tab.4.1 Elevi corigenți sau în risc de corigență (număr)

Nivel de educație Învățământ primar	Elevi în risc de corigență		Elevi corigenți	
	Număr	Din care fete	Număr	Din care fete

Tab.4.2 Elevi corigenți sau în risc de corigență (%)

Nivel de educație Învățământ primar	Elevi în risc de corigență		Elevi corigenți	
	Total (%)	(%) fete	Total (%)	(%) fete

D. Date privind situația elevilor care nu mai frecventează școala (detalii în tabelul de mai jos):

1. Total elevi în situație de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent (se completează pentru cei care au renunțat în semestrul I și în semestrul II): elevii identificați în situație de risc care au renunțat la cursuri în primul, respectiv al doilea semestru.

2. Elevi în situație de risc înscriși în evidențele școlare care nu au frecventat nicio zi școala: elevii identificați în situație de risc care sunt înscriși în evidențele școlare și nu au venit nici o zi la școală de la începutul anului școlar; se completează la sfârșitul semestrului I și la finalul anului școlar; această categorie de elevi este cuprinsă în categoria elevilor în situație de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent (categoria de mai sus).

Tab.5.1 Elevi în situație de risc care au abandonat cursurile (număr)

Nivel de educație Învățământ primar	Numar total elevi în situație de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent		Din care numar elevi în situație de risc înscriși în evidențele școlare care nu au frecventat nicio zi școala	
	Total	Din care fete	Total	Din care fete

Tab.5.1 Elevi în situație de risc care au abandonat cursurile (%)

Nivel de educație Învățământ primar	Numar total elevi în situație de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent		Din care numar elevi în situație de risc înscriși în evidențele școlare care nu au frecventat nicio zi școala	
	Total (%)	(%) fete	Total (%)	(%) fete

E. Date privind situația elevilor care au evitat abandonul școlar (detalii în tabelul de mai jos)

1. Total elevi în situație de risc care au evitat abandonul în anul școlar curent: elevii identificați în situație de risc care au frecventat școala pe întreg parcursul anului școlar (inclusiv cei cu un număr mai mare de absențe).

Tab.6.1 Număr total elevi în situație de risc care au evitat abandonul școlar (număr)

Nivel de educație Învățământ primar	Numar total de elevi în situație de risc care au evitat abandonul școlar	
	Total	Din care fete

Tab.6.2 Număr total elevi în situație de risc care au evitat abandonul școlar (%)

Nivel de educație Învățământ primar	Numar total de elevi în situație de risc care au evitat abandonul școlar	
	Total (%)	Din care fete (%)

Pentru analiza fenomenelor de abandon din școală este utilă și interpretarea datelor în funcție de alte informații oferite de fișele individuale, precum:

- vârstă;
- motivul abandonului;
- situația prezenței școlare a elevilor care abandonează;
- rezultatele școlare ale elevilor care abandonează;
- situația economică a familiei;
- nivelul de educație al părinților;
- mediul de proveniență al elevului (urban / rural);
- alte date de context.

3. Culegerea și sistematizarea informațiilor în procesul de monitorizare a elevilor aflați în situația de risc școlar

În cele ce urmează detaliem modalitățile prin care pot fi obținute și centralizate informațiile necesare analizei situațiilor de absenteism și abandon școlar, precizând totodată persoanele care pot contribui cu astfel de informații și cu propuneri de ameliorare a situațiilor respective:

- centralizarea absențelor nemotivate, după criterii precum: disciplină (și cadrele didactice care predau acele discipline), perioadă de timp (lunar, semestrial, anual), an / nivel de învățământ, apartenența etnică etc.;

- interviuri / discuții cu elevii în situație de absenteism școlar, în vederea identificării motivelor pentru care absentează și a găsirii unor posibile soluții;

- interviuri / discuții cu profesorii la orele cărora se înregistrează cele mai multe absențe nemotivate, în vederea identificării eventualelor dificultăți pe care le au elevii în cauză și a unor căi de intervenție personalizată;

- interviuri / discuții cu părinții elevilor care înregistrează absențe nemotivate, în vederea identificării dificultăților întâmpinate și a unei mai bune cunoașteri a elevilor și a contextului lor familial;

- solicitarea sprijinului consilierului/ psihologului școlar în alegerea programului / activităților de intervenție-prevenție și aplicarea la clasele de elevi cu un absenteism ridicat;

- chestionare și interviuri de grup adresate elevilor, care să vizeze identificarea unor aspecte precum: comunicarea între colegi, comunicarea elevi-profesori, disciplinele la care absentează cel mai mult și cauzele absenteismului, disciplinele care le par cele mai dificile, starea de bine/rău a elevilor la școală etc.;

- realizarea unui profil al elevului în situație de risc școlar, care să evidențieze principalele probleme cu care se confruntă acesta și care îl împiedică să aibă un parcurs școlar normal / eficient.

3. Urmărirea evoluției fluxurilor de elevi din școală

Cele prezentate anterior vă oferă un sprijin concret în identificarea și monitorizarea elevilor în situație de risc școlar. Procesul de urmărire a evoluției școlare a elevilor nu ar trebui să selimiteze însă numai la această categorie, ci ar fi necesar să se extindă la întregul efectiv de elevi

ai școlii. Există cel puțin două **argumente** care recomandă includerea urmării evoluției școlare a tuturor elevilor, pe baza unor instrumente specifice, în practica unităților de învățământ:

- pe parcursul anilor școlari pot apărea diferite incidente care determină plasarea în categoria risc școlar și altor elevi decât cei identificați inițial;

- datele statistice obținute prin urmărirea evoluției școlare a tuturor elevilor din școală permit o diagnoză asupra participării școlare și rezultatelor elevilor, utilă pentru evaluarea eficienței și eficacității procesului de instruire din școală și a calității acestuia, pentru stabilirea obiectivelor planurilor de dezvoltare ale școlii, precum și ale unor strategii specifice de intervenție etc.

În legătură cu ultimul argument, trebuie menționat faptul că, pe baza datelor statistice obținute prin urmărirea evoluției școlare a tuturor elevilor, pot fi calculați o serie de **indicatori** relevanți pentru evaluarea participării, eficienței și rezultatelor școlare și anume: participării, eficienței și rezultatelor școlare și anume:

- rata de promovare;
- rata repetenției;
- rata absenteismului;
- rata de abandon.

Acești indicatori fac parte din sistemul național de indicatori în domeniul educației și pot fi calculați cu mai multă ușurință pe baza instrumentului pe care îl propunem.

În varianta utilizării unei baze de date unice la nivel național, acești indicatori, corespunzători fiecărei școli, vor putea fi calculați în mod automat.

Instrumentul pe care îl propunem și pe care îl redăm mai jos – **Situația privind fluxurile de elevi pe parcursul unui an școlar** – permite realizarea unei analize detaliate a fluxurilor de elevi pe parcursul unui an școlar. Acesta prezintă similitudini cu cel destinat elevilor în situație de risc, dar și cu instrumentele elaborate de Institutul Național de Statistică (INS), pe care unitățile de învățământ le completează cu informații corespunzătoare începutului și sfârșitului fiecărui an școlar (SC). În comparație cu instrumentele INS, în afara unor deosebiri de conținut, principala diferență este următoarea: chestionarele INS solicită date centralizate, iar instrumentul pe care îl propunem presupune înregistrarea de informații pentru fiecare elev din școală.

O altă deosebire se referă la faptul că instrumentul propus de ghid conține informații care se completează atât la începutul anului școlar, cât și la finalul acestuia; chestionarele INS sunt concepute separat pentru începutul, respectiv sfârșitul anului (detalii în Anexa 5 Tabelul 4).

Instrucțiuni de completare

- Informațiile din coloanele 1-5 se completează la începutul anului școlar, iar cele din coloanele 6-11 la sfârșitul anului școlar, după sesiunea de reexaminare din august-septembrie și clarificarea situației școlare a tuturor elevilor.

- **Coloana (1)** – Se menționează numele și prenumele fiecărui elev înscris la școala respectivă la începutul anului școlar, indiferent dacă face parte sau nu din grupul de risc.

- **Coloana (2) Elevi transferați la o altă școală pe parcursul anului școlar** – Se menționează DA în cazul elevilor care se transferă la o altă școală pe baza documentelor școlare corespunzătoare (aprobarea cererii de transfer, foaia matricolă etc.). În această coloană se înregistrează inclusiv elevii exmatriculați din școală, cu drept de reînscris.

- **Coloana (3) Elevi plecați din țară pe parcursul anului școlar** – Se menționează DA în cazul elevilor care pleacă în străinătate pe baza documentelor școlare corespunzătoare (foaia matricolă etc.); această informație se înregistrează pentru toți elevii aflați în această situație, indiferent dacă fac sau nu parte din grupul de risc.

- **Coloana (4) Elevi veniți de la o altă școală pe parcursul anului școlar** – Se menționează DA în cazul elevilor care vin în școală prin transfer de la o altă unitate de învățământ pe baza documentelor școlare corespunzătoare (aprobarea cererii de transfer, foaia matricolă etc.).

- **Coloana (5) Elevi în situație de risc școlar** – Se menționează DA în cazul elevilor în situație de risc, identificați ca atare, prin intermediul Fișei copilului în situație majoră de risc de abandon școlar, la începutul anului școlar. Elevii înregistrați în această coloană sunt aceiași cu cei înregistrați în tabelul 2.1.

- **Coloana (6) Elevi în situație de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent** – Se menționează DA în cazul elevilor în situație de risc, care au renunțat la cursuri pe parcursul anului școlar. Elevii înregistrați în această coloană sunt aceiași cu cei înregistrați în tabelul 5.1, coloana 1.

- **Coloana (7) Elevi în situație de risc care au evitat abandonul școlar** – Se menționează DA în cazul elevilor în situație de risc, care au frecventat școala pe întreg parcursul anului școlar (inclusiv cei cu un număr mai mare sau mai mic de absențe). Elevii înregistrați în această coloană sunt aceiași cu cei înregistrați în tabelul 6.1.

- **Coloana (8) Elevi din afara grupului de risc care au renunțat la cursuri în anul școlar curent** – Se menționează DA în cazul elevilor din afara grupului de risc, care au renunțat la cursuri pe parcursul anului școlar.

- **Coloana (9) Elevi înscriși la sfârșitul anului școlar** – Se menționează DA în cazul tuturor elevilor, cu excepția celor care s-au transferat la o altă școală (coloana 2), a celor care au plecat în străinătate pe parcursul anului școlar (coloana 3) și a celor care au abandonat școala pe parcursul anului școlar, indiferent dacă fac parte sau nu din grupul de risc (cei din coloanele 6, respectiv 8).

- **Coloana 10** – Se menționează DA în cazul elevilor promovați.

- **Coloana 11** – Se menționează DA în cazul elevilor repetenți.

4. Utilizarea datelor obținute prin activitățile de monitorizare a absenteismului și abandonului școlar

Datele obținute prin intermediul instrumentelor de monitorizare a elevilor în situație de risc și de urmărire a fluxurilor de elevi din școală ne ajută să avem o imagine de ansamblu și de detaliu asupra fenomenelor de absenteism și abandon școlar, atât la un moment dat, cât și în evoluție, pe parcursul mai multor ani școlari. Datele colectate și analizate pot ajuta școala în mai multe **direcții de acțiune**:

- cunoașterea situației din propria școală în comparație cu a altor școli din zone mai apropiate sau mai îndepărtate ale municipiului/raionului;

- posibilitatea de a urmări realizarea unor obiective din planul de dezvoltare a școlii și de a putea implementa, la timp, măsuri corective;

- posibilitatea de raportare a situației către diverse foruri de decizie, în orice moment al anului școlar;

- posibilitatea de a cunoaște mai bine elevii și familiile din care provin aceștia, în vederea unei mai bune colaborări și a unei abordări educative cât mai adaptată specificului acestora.

Există cel puțin **patru arii generale** în care activitățile de combatere și prevenire a absenteismului și abandonului pot fi sprijinite de datele statistice obținute cu ajutorul informațiilor colectate la final de semestru / an:

- realizarea unei fotografii privind *starea de fapt* în domeniul participării la educație la nivelul propriei unități de învățământ; o diagnoză bazată pe date cantitative elimină aprecierile subiective cu privire la incidența fenomenelor de absenteism și abandon;

- realizarea unor *analize comparative* ale situației înregistrate în propria școală cu cele înregistrate în celelalte unități de învățământ din raion/municipiu / la nivel național; fiind o abordare metodologică unitară la nivelul întregii țări, aceste comparații vor putea fi realizate în mod sistematic / științific;

- elaborarea de *prognoze* privind evoluțiile viitoare ale fenomenelor de absenteism și abandon monitorizate, cât și a frecvenței cu care se manifestă anumite cauze; aceste prognoze se pot elabora pe baza unor serii de date pe mai mulți ani școlari (3 – 5 ani sau mai mulți);

- *evaluarea impactului* intervențiilor inițiate de școală în scopul diminuării fenomenelor de absenteism și abandon școlar prin utilizarea unor *finte* și *rezultate cuantificabile*.

Prin intermediul acestor instrumente / resurse, școala va putea proiecta activități mai specifice legate de procesul de informare și formare a actorilor din sistemul de educație cu privire la dezvoltarea de strategii eficiente de prevenire și combatere a fenomenelor de abandon și absenteism, orientate de date credibile, verificabile și comparabile.

Punctele de reper propuse acoperă toate etapele principale de elaborare a strategiilor de intervenție – planificare, analiza opțiunilor de intervenție, implementarea planului de acțiune, monitorizarea, evaluarea și dezvoltarea unor măsuri corective – precum și niveluri diferite de intervenție (școală, comunitate).

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

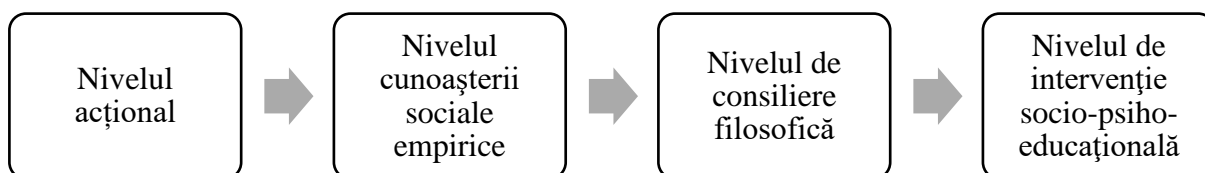
STUDIUL INDIVIDUAL (SI)

SI - 1

1.	Abordări conceptuale și specificul procesului de CE. Servicii de CE în școală	25 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Modele de CE accesibile cadrului de conducere din învățământul general. • Rolurile cadrului didactic - consilier / diriginte/ educator parental. • Strategii de CE. • Designul activității de CE în școală
----	---	--------	---

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Dezvoltarea traseului nivelurilor de evoluție a conceptului de consiliere până la statutul său de știință, urmând logica figurii de mai jos:



- Diferențiați aspectul științific al sintagmelor conceptuale: CE, prevenției și reabilitării, Consilierea psihologică, Intervenția de criză, Psihoterapie.
- Localizați tipurile de intervenție psihologică în contextul procesului de: Consiliere, Intervenție de criză, Psihoterapie.
- Elaborați o definiție personală cu referire la conceptul de CE.
- Sintetizați, în baza definiției elaborate, principalele deosebiri dintre consilierea educațională și cea psihologică, completând tabelul de mai jos:

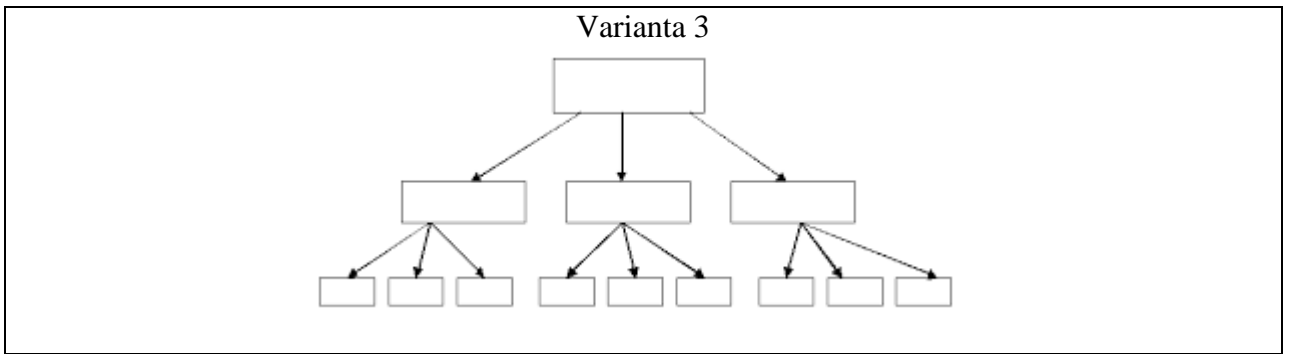
Consilierea psihologică	Consilierea educațională

- Enumerați sferile CE
- Elaborați o diagramă „Principiile CE: etice, pedagogice, psihologice, specifice”, utilizând una din 3 modalitățile propuse mai jos:

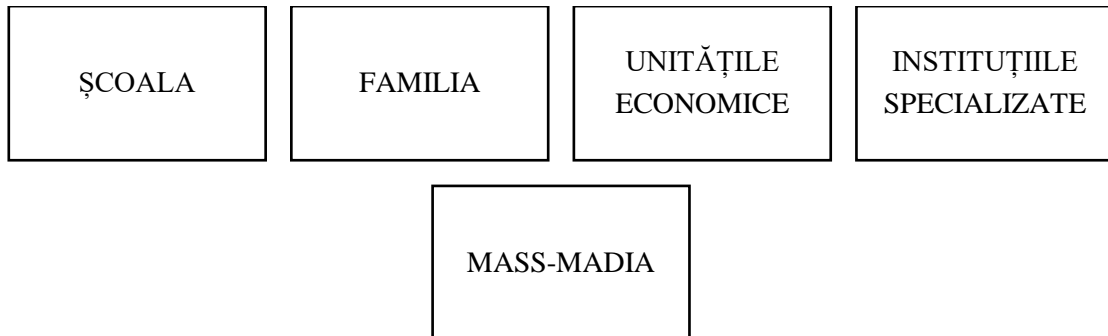
Varianta 1 „Managementul clasei de elevi”
https://coggle.it/diagram/YEcYi6ypHUX_02BF/t/managementul-clasei-de-elevi

Varianta 2

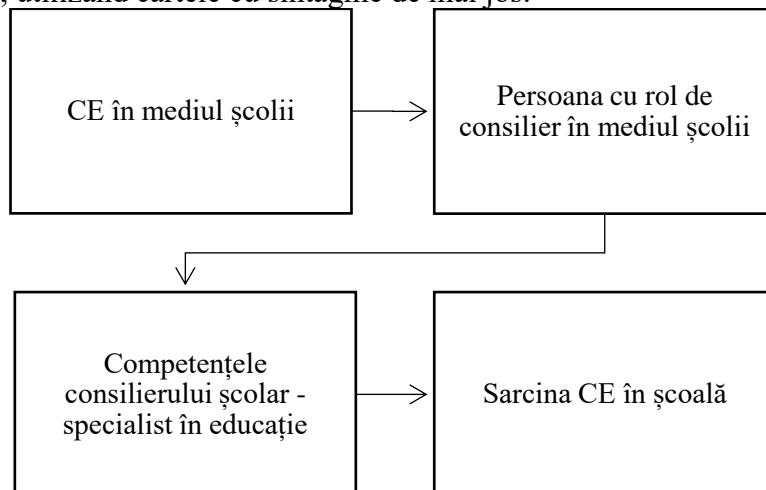
TEMA: _____ DATA: _____



- Revizuiți factorii CE, urmând logica organizatorului de mai jos :



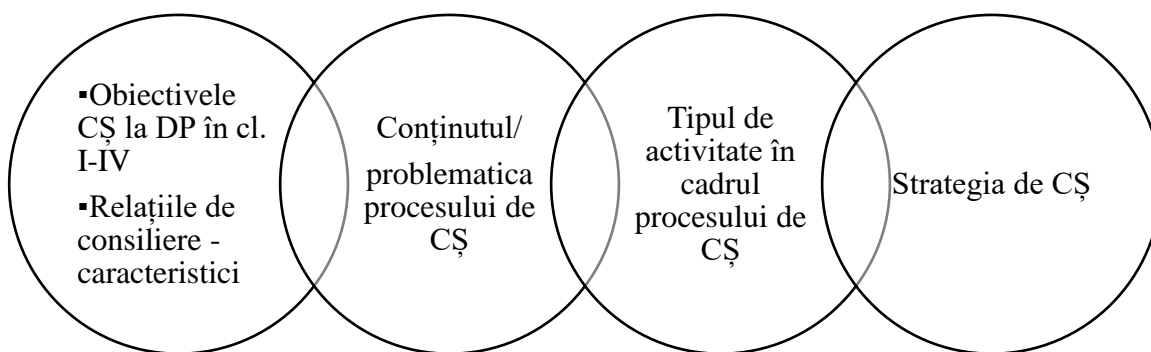
- Deduceți statutul pedagogic și normativ al cadrului didactic ca manager și consilier la nivelul clasei de elevi, utilizând cartele cu sintagme de mai jos:



- Descrieți în cuvinte proprii tehnicile modelului acțional, cu accentul pe modelul behaviorist sau comportamental, de consiliere școlară: stingerea comportamentelor nedorite, desensibilizarea sistematică, tehnica modelării, tehnica asertivă și tehnica contractului.
- Sintetizați nivelurile modelului de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare cu scop de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice de management al comportamentului disruptiv la nivelul clasei de elevi concentrat pe dezvoltarea comportamentelor pozitive (comportamente asociate cu realizări academice, de sănătate, sociale, recreative, comunitare și familiale).
- Particionați obiectivele CE după logica organizatorului tabelar de mai jos:

Generale		Medii		Particular-operăționale	
Cognitive		Afektive		Psiho-motorii	
				Volitiv-criteriale	

- Argumentați despre impactul cunoașterii obiectivelor CE de către cadrul didactic în activitatea de consiliere școlară, accesând textul științific propus la curs.
- Elucidați specificul procesului de CȘ la nivelul primar de învățământ prin disciplina școlară DP, urmând logica organizatorului de mai jos:



▪Estimați funcția specialistului „consilier școlar” în structura serviciilor de CE în școală.

SI – 2

2.	Dezvoltarea abilităților de viață în clasele primare	20 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Strategii de dezvoltare a abilităților sociale și a abilităților de viață în clasele primare. • Strategii de educație parentală în clasele primare în scopul dezvoltării abilităților de viață la elevi
----	--	--------	--

Sarcini:

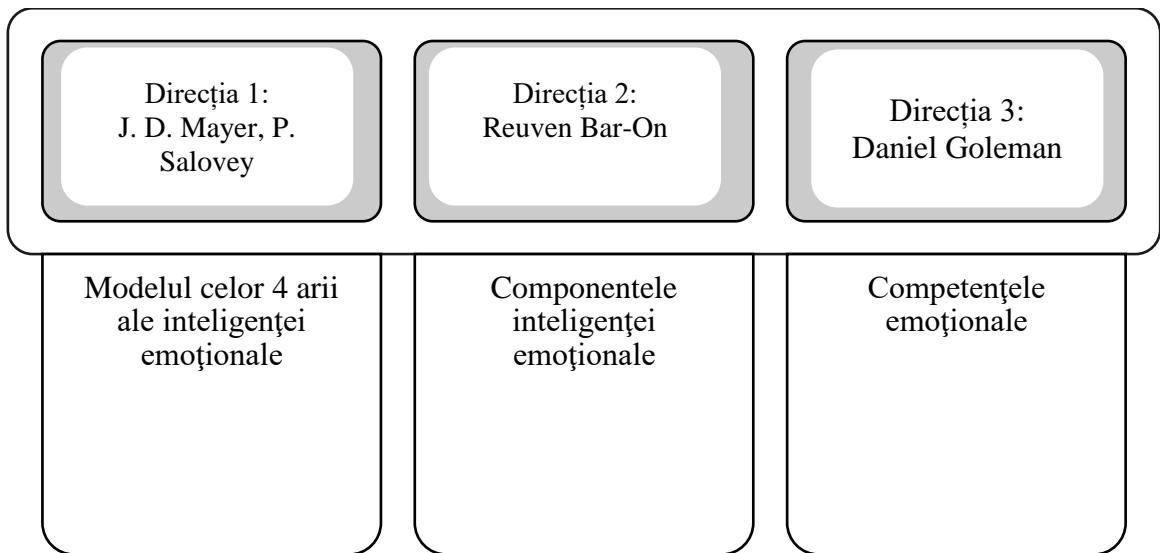
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Clarificați sintagmele conceptuale de mai jos:

Calitatea vieții

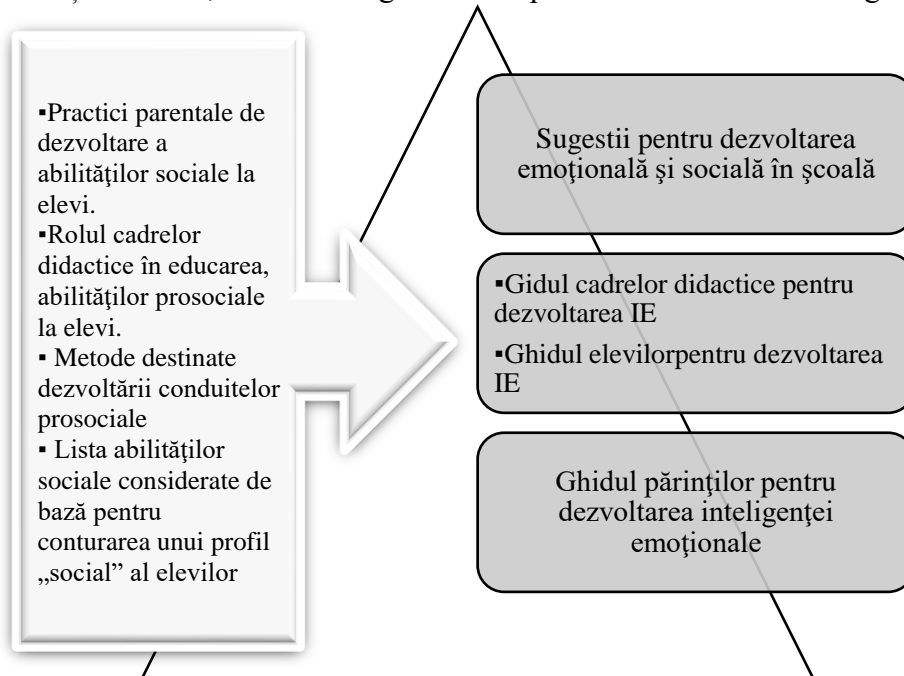
Abilități. Abilități de viață

Tipurile abilităților de viață pentru tinerii sec. XXI.
Tipurile abilităților de viață dezvoltate pentru vârsta 6-11 ani.

- Definiți în interpretare personală „abilitatea de viață”.
- Studiați textul „Categorii de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21”, disponibil la <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
- Clarificați impactul acestora prin prisma actelor de politici educaționale actuale în RM în direcția de formare socială a elevilor din clasele primare.
- Clarificați sintagma „inteligenta emoțională (IE)” prin prisma diferențierii nivelului de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale.
- Descrieți direcțiile de analiză a IE utilizând figura de mai jos:



▪Expuneți-vă opiniile cu referire la modalitatea de înțelegere și managementul emoțiilor cuplate cu abilitățile sociale, abordând sugestiile de specialitate structurate în figura de mai jos:




▪ Comparați experiența aplicativă a „Modelului de dezvoltare a IE la elevii din clasele primare” cu scopul de formare a abilității de a observa, diferenția și înțelege propriile emoții și ale celor din jur și de a folosi informațiile obținute în ghidarea propriilor acțiuni cu cea personală, utilizând analiză SWOT:



Sarcini de autoevaluare:


1. Exerciții de determinare: a) abilităților sociale; b) calități sociale



Exercitiul 1

Ce sunt abilitatile sociale? Alegeti un singur raspuns, va rog.

1. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a munci in folos social.
2. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a invata bine.
3. Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a discuta cu alte persoane fara a provoca un conflict.



Exercitiul 2

Sunt aceste afirmatii adevarate?

1. Persoanele carora le place sa vorbeasca sunt interesante si au abilitati sociale bune.
 - Da
 - Nu
2. O buna educatie si multa munca reprezinta tot de ceea ce este nevoie pentru a reusi la locul de munca. Abilitatile sociale bune sunt mai putin importante.
 - Da
 - Nu

Raspunsuri la întrebările exercitiilor:

Exercitiul 1- Abilitatile sociale reprezinta capacitatea de a discuta cu alte persoane fara a provoca un conflict.

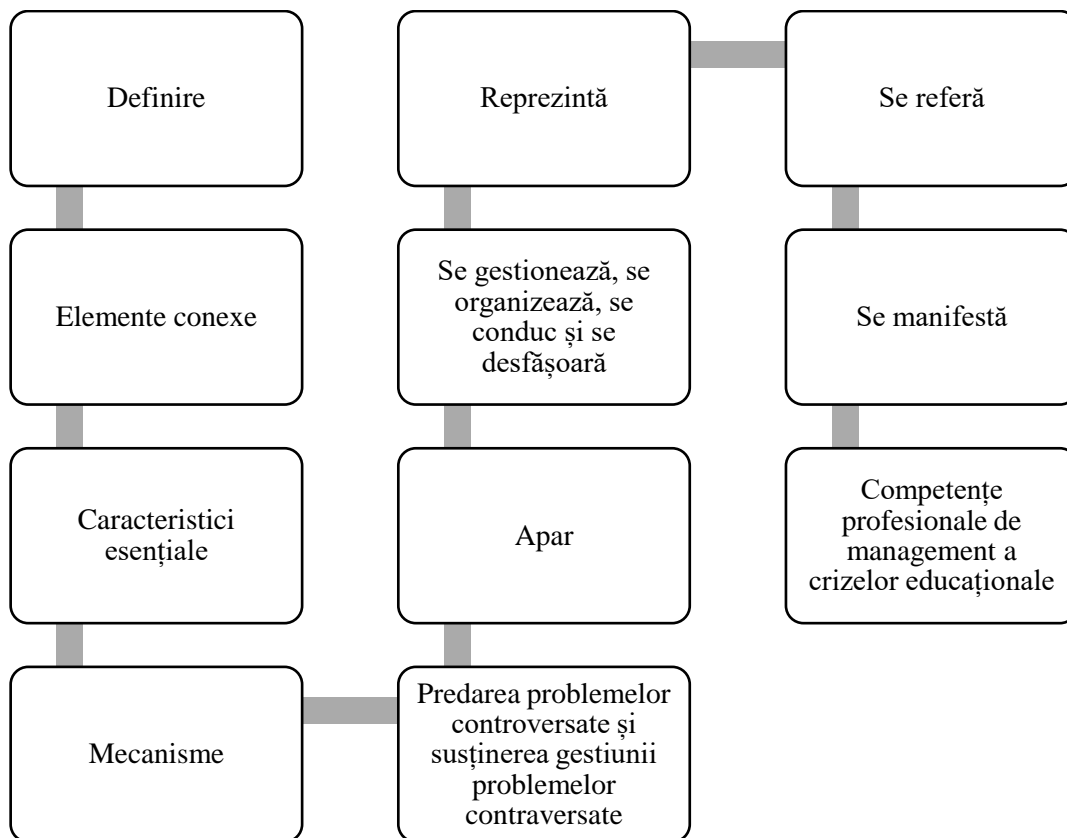
Exercitiul 2- 1. Nu; 2. Nu.

SI – 3

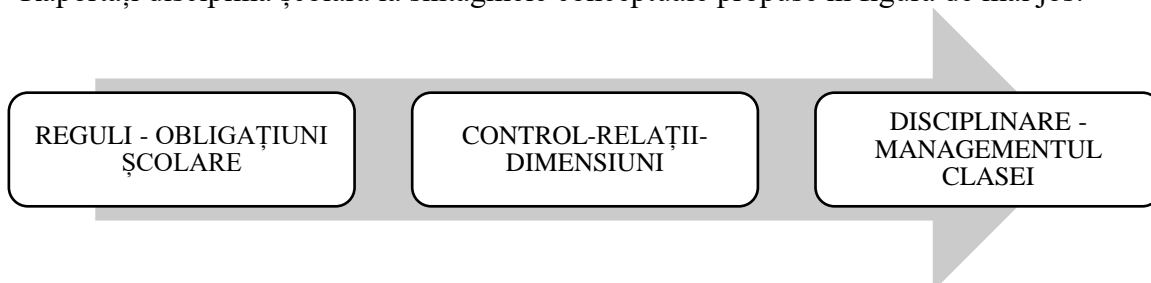
3.	Gestionarea problemelor de comportament la elevii din clasele primare	30	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionarea comportamentelor problematice ale elevilor. • Aspecte metodologice de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului. • Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevii din cl. I-IV.
----	---	----	---

Sarcini:

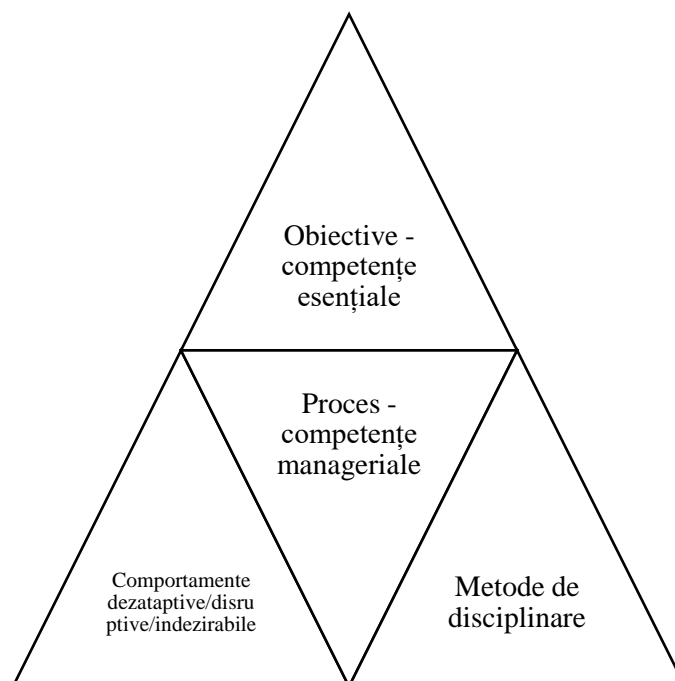
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Prefigurați situațiile de griză educațională în clasa de elevi urmând traseul conceptual propus mai jos:



- Interpretați conceptul „disciplină școlară” prin prisma aspectelor de disciplină socială.
- Estimați componentele disciplinei școlare.
- Identificați particularitățile disciplinei școlare în contextul acțiunii educative.
- Raportați disciplina școlară la sintagmele conceptuale propuse în figura de mai jos:



- Desprindeți particularitățile disciplinării în clasa de elevi pe traseul evolutiv al accepțiunilor: elemente, proces, etapizare, modalități de intervenție în actul disciplinar, învățarea comportamentelor noi.
- Dezvoltați specificul de valorificare a disciplinei democratice în mediul educațional al școlii pornind de la conceptul „disciplină de tip democrat” până la „sarcini în actul disciplinării democratice”.
- Detectați cauzele care facilitează apariția manifestărilor nedorite în clasă pe o scară de la 1 la 11.
- Inventariați modelele științifice de obținere a unui climat disciplinat în clasa de elevi.
- Descrieți managementul comportamentului în clasă după itinerarul conceptual propus:



- Distingeți particularitățile comportamentului disruptiv în clasă.
- Contrastați categoriile de strategii cu referire la prevenirea și ameliorarea comportamentelor disruptive în dezvoltarea personală a elevilor.
- Ordonăți metodele de disciplinare raportate la categoriile de situații propuse mai jos:

1. CÂND ELEVUL ÎNVAȚĂ UN COMPORTAMENT NOU	2. CÂND CADRUL DIDACTIC INTENȚIONEAZĂ SĂ CONSOLIDEZE UN COMPORTAMENT	3. CÂND ELEVUL NU ESTE MOTIVAT, „NU VREA” SĂ FACĂ UN ANUMIT COMPORTAMENT CU TOATE CĂ ȘTIE CE AȘTEAPTĂ CADRUL DIDACTIC DE LA EL

▪Studiați și analizați conținutul actelor de politici educaționale naționale în domeniul educației cu referire la parteneriatul de comunicare colaborativă școală – familie după cum urmează:

* CE RM (2014) articolele 7, 13, 33, 45, 49, 135, 138 [2];

*CODUL FAMILIEI (2001) articolul 60 [3];

*CODUL CONTRAVENȚIONAL AL REPUBLICII MOLDOVA (2008) articolele 63, 65

[4]:

* STRATEGIA INTERSECTORIALĂ de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 [5];

* STANDARDE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE din învățământul general (2018) - Domeniul de competență 5 [6].

▪Elaborați, prin prisma actualelor documente abordate și a referențialului teoretic cu referire la comunicarea școală-familie din perspectiva parteneriatului educational, raliat la dezideratele noi ale educației, o reflecție personală cu referire la conceptul de colaborare prefigurată la cel de parteneriat.

▪Distingeți particularitățile clasice și cele extinse postmodern ale conceptului de parteneriat educational.

▪Discriminați aspectele de comunicare a părinților în parteneriat comunicativ educațional cu școala după organizatorul tabular propus mai jos:

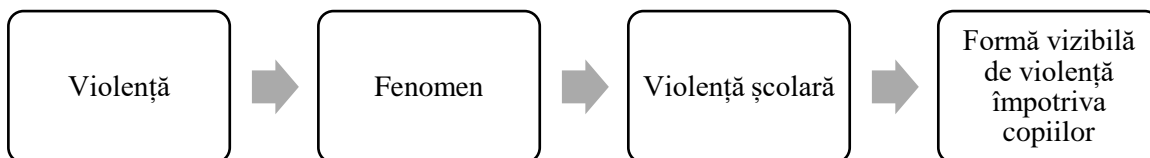
Forme/activități de comunicare	Metode de comunicare	Modalități de comunicare

SI - 4

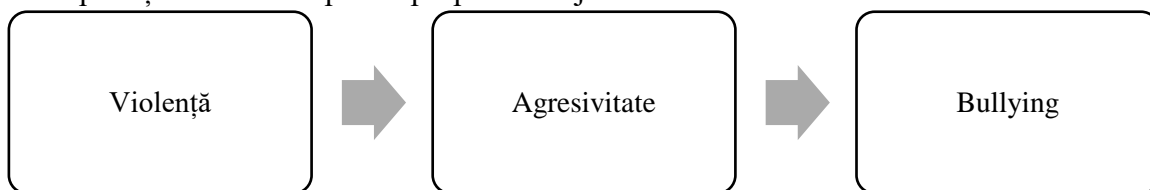
4.	Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală	20	<ul style="list-style-type: none"> • Modalități de prevenție și intervenție în cazul fenomenului de violență în școală • Elaborarea unei strategii anti-vioență la nivelul clasei/școlii
----	--	----	--

Sarcini:

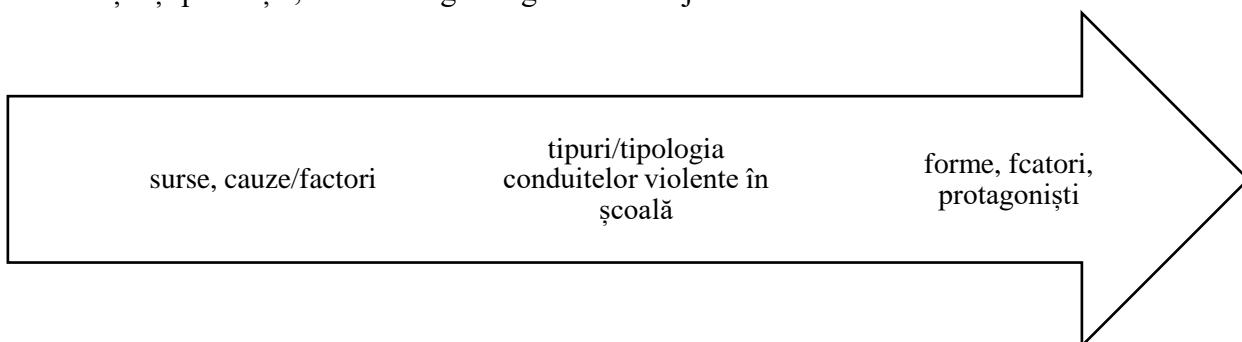
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Interpretați în scris conținutul cuartetului conceptual propus mai jos:



- Definiți conceptul de violență școlară în baza proiectului European la nivelul OMS (2013)
- Interpretați triada conceptuală propusă mai jos:



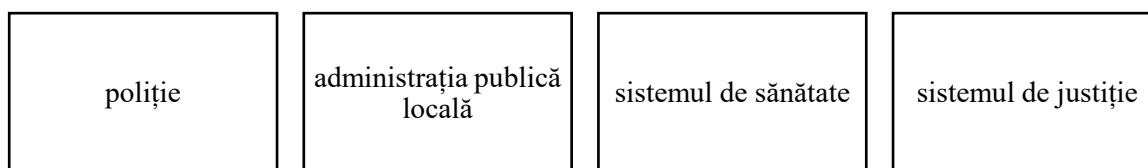
- Analizați conceptul de violență școlară la nivelul:
 - * Centrului Pro-European de servicii și comunicare
 - * OMS (2003), în raportul „Violența și influența ei asupra sănătății” (2002)
 - * Ghidului Comisiei Europene
 - * RM
- Elucidați specificul fenomenului de violență în școală în scop de determinare, prevenție, intervenție și protecție, urmând logica figurii de mai jos:



- Argumentați deprese nevoia de comunicare colaborativă în parteneriat educațional a principalilor actanți - școala, autoritatea locală, poliția, părinții, serviciile de asistență socială, serviciile medicale etc., cu roluri și atribuții specifice în cadrul domeniilor lor de responsabilitate – în vizorul asigurării prevenirii și intervenției în caz de violență.
- Apreciați impactul liantului parteneriatului colaborativ școală-familie-comunitate în în vizorul asigurării prevenirii și intervenției în caz de violență.
- Dezvoltați strategiile de prevenire și răspuns la cazurile de violență asupra copiilor în baza organizatorului propus mai jos:

1. Susținerea părinților, îngrijitorilor și familiilor	2. Sprijinirea copiilor și adolescenților să facă față situațiilor de risc	3. Schimbarea atitudinilor și normelor sociale care încurajează violența și discriminarea	4. Promovarea și dezvoltarea serviciilor de sprijin pentru copii	5. Punerea în aplicare a legilor și politicilor care protejează copiii de violență	6. Cercetarea și colectarea datelor

- Detaliați strategiile specifice școlii și direcțiilor de învățământ în prevenirea și combaterea violenței.
- Detectați strategiile serviciilor sociale în prevenirea și combaterea violenței școlare:

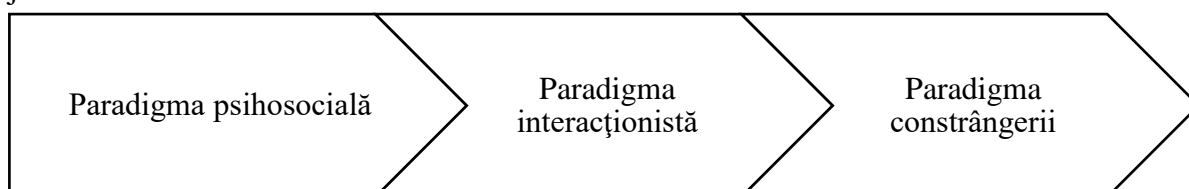


SI - 5

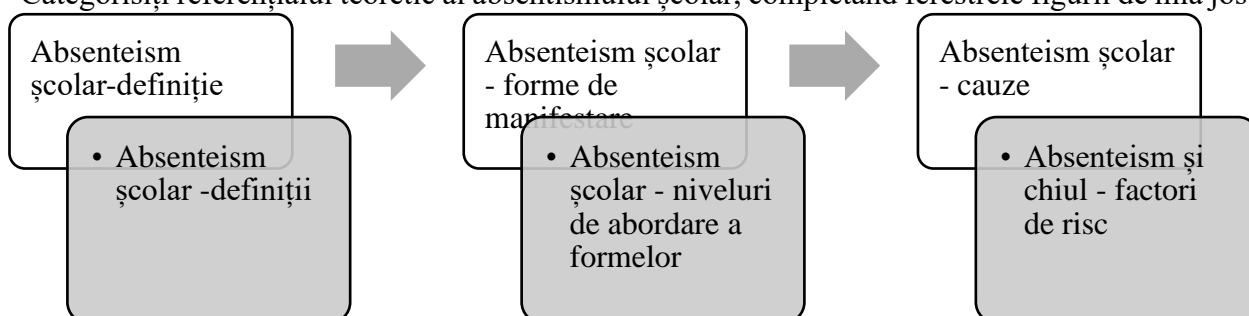
5.	Prevenirea și combaterea fenomenului de abandon școlar	20	<ul style="list-style-type: none"> • Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar • Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de abandon școlar.
----	--	----	--

Sarcini:

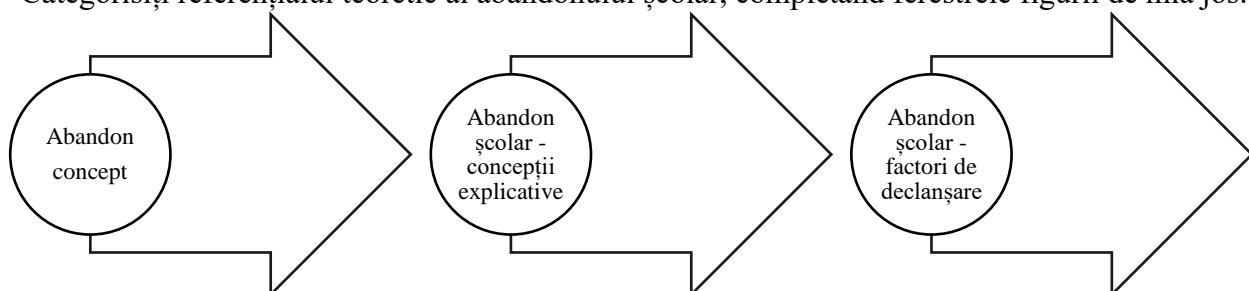
- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Estimați paradigme explicative ale fenomenului de abandon școlar, urmând logica figurii de mai jos:



- Categorisiți referențialul teoretic al absentismului școlar, completând ferestrele figurii de mai jos:



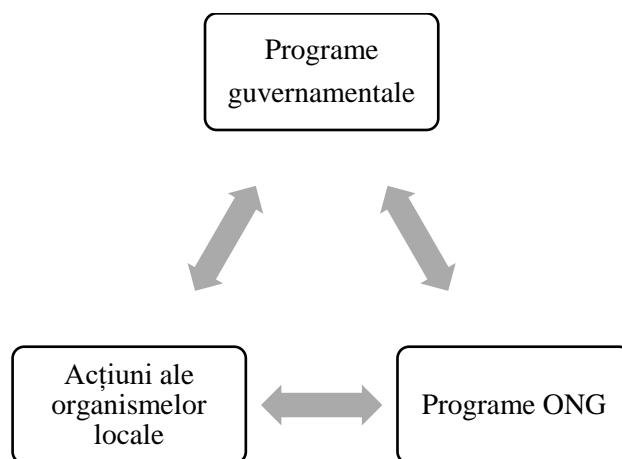
- Categorisiți referențialul teoretic al abandonului școlar, completând ferestrele figurii de mai jos:



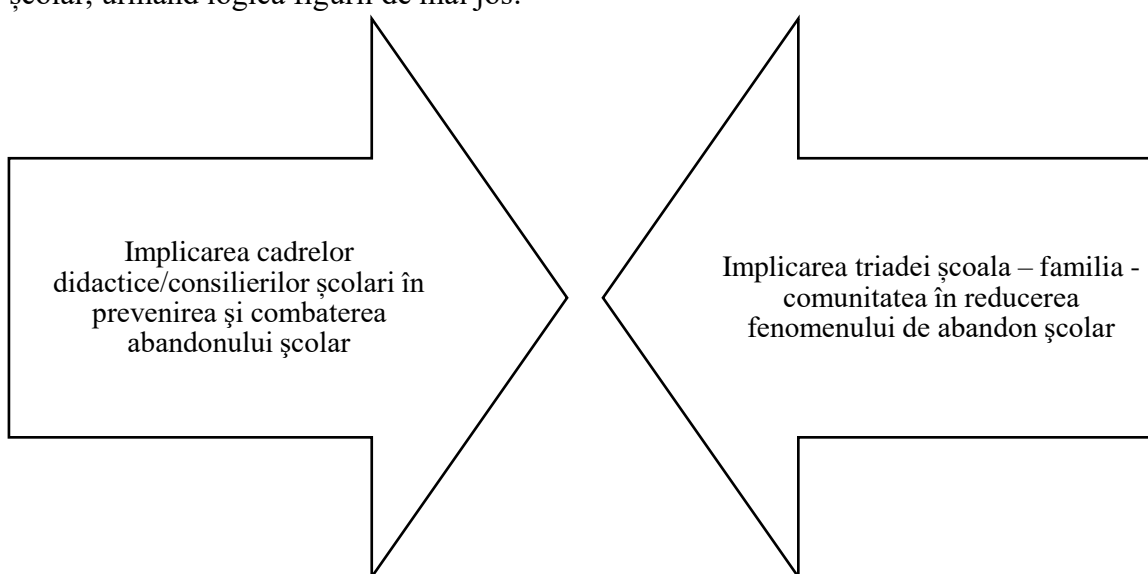
- Enumerați pașii care trebuie urmați în cazul elaborării și aplicării unui program de monitorizare a absențelor elevilor în școală, utilizând anexele din suport.
- Construiți o condică de sfaturi, la nivel managerial de mediu școlar, cu sugestii de intervenție în cazul absentismului

Modalități generale la nivelul școlii	Modalități de profilaxie	Modalități de intervenție

- Clarificați nevoie de preocupare pentru prevenirea abandonului școlar atât din sfera politică cât și din partea societății civile, urmând logica figurii de mai jos:



- Descrieți limitele prevenției abandonului școlar: interne și externe.
- Enumerați pașii de evaluare calitativă a persoanelor aflate în situația de abandon școlar.
- Distingeți nivelurile de implicare a actorilor educaționali în prevenirea și combaterea abandonului școlar, urmând logica figurii de mai jos:



ORE PRACTICE SEMINAR:

1. Tehnologia procesului de CE. Designul activității de CE în școală

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Inventariați cunoștințele deja posedate în legătură cu textul propus, notând tot ceea ce credeți că știți referitor la ceea ce este prezentat în text, în baza SINELG;
- Însotiți lectura textului de adnotările marginale cu următoarele semnificații:

*semnul „√” (bifă) – conținutul confirmă cunoștințele sau opiniile personale;

*semnul „-” (minus) – conținutul textului infirmă opiniile personale;

*semnul „+” (plus) – informația citită este nouă;

*semnul „?” (semnul întrebării) – se consideră că un anumit aspect este tratat confuz sau există un anumit aspect despre care aș dori să aflu mai multe informații.

- Plasați în rubricația tabelului de mai jos cele monitorizate de propria înțelegere, introducând noile informații în schemele de cunoaștere pe care deja le posedăți astfel, realizând corelații între noile informații și cele cunoscute.

„√” – cunoștințe confirmate de text

„-” – cunoștințe infirmate de text

„+” – cunoștințe noi, neîntâlnite până acum

„?” – cunoștințe incerte, confuze, care merită să fie cercetate

▪ Recunoașteți structura strategiei de CE, în baza exemplurilor de activități propuse mai jos, completând spațiile semnelor „?”:

Activitatea: Hai să ne jucăm!

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

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

Metode: ???

(munca în echipe; metoda caruselului – joc didactic, dezbateră frontală)

Desfășurarea activității:

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

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

Profesorul prezintă regulile jocului:

- jucătorii își aliniază pionii la START și dau pe rând cu zarul
- fiecare jucător își alege o pereche din grup
- va nota pe parcursul jocului toate răspunsurile colegului pereche
- semnul de întrebare (?) de pe grila de joc acordă dreptul fiecărui membru al echipei de a adresa o întrebare colegului ce a ajuns cu pionul în acea casetă; întrebarea poate fi din orice domeniu al vieții elevului

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

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

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

Observații:

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

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

Activitatea: Recunoaște colegul

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

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

Timp de lucru: 50 minute

Metode:

(munca în echipe; problematizarea, jocul didactic)

Desfășurarea activității:

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

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

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

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

Evaluarea activității vizează:

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

Activitatea: Blazonul clasei

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

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

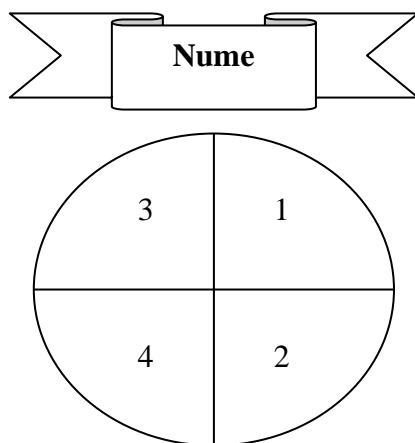
Timp de lucru: 40 minute

Metode:

(frontal; metoda blazonului, exercițiul, dezbateră frontală)

Desfășurarea activității:

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



Fiecare elev are următoarele sarcini:

- în primul câmp al blazonului să reprezinte clasa printr-un desen
- în al doilea câmp să identifice o caracteristică a clasei
- în al treilea să identifice o soluție pentru crearea unui climat favorabil învățării
- iar în al patrulea câmp să găsească un cuvânt pentru o clasă ideală
- în locul devizei blazonului să treacă un nume al clasei

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

Evaluarea activității urmărește:

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

▪Rezolvați studiul de caz propus mai jos:

Studiul de caz

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

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

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

Vă recomandăm următorul plan de urmat:

Obiectivele activității.....

Metode de aplicare

Procedee de acțiune

Strategii de realizare

▪ Simulați cu colegii una din activitățile exemplu propuse de predare a comportamentului pozitiv, accesând textul praxiologic din suport propus la seminar.

▪ Descrieți, în baza unei tehnologii informaționale (PPT, organizator constructivist, film, animație etc.) designul activităților consilierului școlar cu exemple din experiența instituției în care activați.

SEMINAR:

(1) Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar, utilizând SINELG
- Asamblați activitățile de dezvoltare a abilităților sociale/emoționale și de viață la elevi (cl. I-IV) propuse mai jos la modulele disciplinei școlare DP în clasele primare, completând tabelul de mai jos:

Activitatea	Clasa	Modul curricular	Subiect de lecție	Unitatea de competență	Demers curricular

ACTIVITĂȚILE DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR SOCIALE/EMOȚIONALE ȘI DE VIAȚĂ LA ELEVI

Activitatea În zbor deasupra localității

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să schițeze o hartă a localității;
- să identifice locurile sigure și nesigure ale drumului spre școală;
- să determine persoanele / instituțiile la care pot apela în caz de necesitate.

Cuvinte-cheie utilizate: localitate, zbor, înălțime, stradă, drum, traseu, a marca, sigur, nesigur, siguranță, securitate.

Materiale: creioane colorate, carioca, acuarelă și foi de hârtie.

Agendă

		Timp estimativ
1.	Desenarea hărții localității de la înălțime	20 min.
2.	Identificarea locurilor sigure și mai puțin sigure în drum spre grădiniță	5 min.
	Reflecție și evaluare	10 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Harta localității”

- Întrebați copiii ce își amintesc din discuțiile anterioare despre localitatea în care trăiesc. Spuneți-le să-și imagineze că sunt o pasăre sau un avion care zboară deasupra localității lor. Ce văd de la înălțime? Case? Copaci? Acoperișurile clădirilor? Magazine? Străzi?

- Oferiți-le materiale și rugați-i să deseneze strada pe care locuiesc, să adauge apoi străzile alăturate pînă vor obține imaginea întregii localități de la înălțimea zborului lor. Alternativ, copiii pot folosi plastilină și orice obiecte la îndemînă: cutiuțe, crenguțe uscate, hârtie colorată, pene etc. Ei pot lucra individual sau, dacă doresc, cei care locuiesc aproape unii de alții se pot uni în grupuri mici pentru a realiza harta localității.

2. „Locurile sigure și nesigure din localitate”

- Rugați copiii să traseze calea pe care o parcurg de acasă pînă la școală.
- Propuneți-le să se gîndească și să marcheze locurile sigure și pe cele mai puțin sigure.

Sfaturi practice

Înainte de a le propune copiilor să deseneze localitatea de la înălțime, organizați o plimbare cu ei prin spațiul din preajma grădiniței. Rugați-i să observe străzile, clădirile și alte detalii.

Reflecție și evaluare:

Oferiți-le copiilor posibilitatea să-și expună desenele și să povestească cum văd ei localitatea de la înălțimea unui zbor de pasăre.

- Toți văd la fel localitatea? De ce da? De ce nu?
- Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc desenele?
- Ce face ca anumite locuri să fie sigure?
- De ce unele locuri sunt mai puțin sigure?
- Ce putem face pentru a ne simți în siguranță când venim la școală sau plecăm acasă?

Variante:

- Copiii pot desena doar curtea sau cartierul / mahalaua în care locuiesc. Ce ar vedea o pasăre? Rugați-i să deseneze casa lor, clădirile din jur. Dacă vor, pot adăuga detalii ca scrînciobul, animalele domestice, gardul, treptele, cărarușă, mașinile, indicatoarele rutiere, semafoarele, oamenii. Pot scrie și denumirile străzilor din preajmă.

- Realizați împreună cu copiii o hartă a interiorului și exteriorului grădiniței. Ei vor marca sala festivă, terenul de joacă, ospătăria, punctul medical etc.

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

- Copiii se vor concentra asupra asigurării securității lor acasă, la școală și în localitate. Ce lucruri nu prezintă pericol? De ce lucruri trebuie să se păzească? Cum o pot face? Ce persoane îi ajută să-și asigure securitatea? Implicați copiii în crearea unui poster intitulat *Cum să-mi asigur securitatea*, ilustrând lucrurile pe care le pot face pentru a evita anumite pericole.

Activitatea O mână de ajutor

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să explice sintagma „ajutor”;
- să ilustreze cum îi ajută pe cei din jur;
- să aprecieze diversitatea umană văzînd cum unii oameni îi ajută pe alții;
- să solicite ajutor în caz de nevoie.

Cuvinte-cheie utilizate: ajutor, familie, prieteni, comunitate, contur.

Materiale: foi pentru desen și materiale de colorat, bandă adezivă.

	Agendă	Timp estimativ
1.	Clarificarea noțiunii de <i>ajutor</i>	5 min.
2.	Desenarea mâinilor care ajută alți oameni	15 min.
3.	Reflecție și evaluare	15 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Ce este AJUTORUL”

Inițiați o discuție întrebînd copiii: „Ce înseamnă ajutor / a ajuta? Ce faceți ca să vă ajutați unii pe alții la grădiniță? în familie? între prieteni? De ce au nevoie oamenii de ajutor?”.

2. „Ajutorul DESEMAT”

Distribuiți-le copiilor cîte o foaie și alte materiale pentru desenat.

Spuneți-le să pună o mână pe hîrtie, iar cu alta să-i traseze conturul. Dacă simt nevoia, pot lucra împreună cu un partener pentru a se ajuta reciproc să traseze conturul mîinii. Apoi, fiecare va alege culoarea potrivită pentru a colora amprenta. Pe spațiul rămas, copiii vor desena sau vor scrie cuvinte despre felul în care aceste mîini ajută alți oameni.

Afișați în sală toate „mîinile de ajutor”.

Reflecție și evaluare:

Acordați-le copiilor timp să-și prezinte desenele, apoi discutați cu ei despre diferitele metode prin care oamenii și comunitățile se ajută reciproc:

- Pe cine ajutați voi?
- Cum îi ajutați?
- Pe cine ați mai putea ajuta? (Gîndiți-vă la persoanele/ființele din curtea, mahalaua, strada, satul, comunitatea voastră.)
- Ce este o comunitate?
- Cum se pot ajuta oamenii dintr-o comunitate unii pe alții?
- Cum se pot ajuta comunitățile între ele?
- Cum puteți cere ajutor din partea cuiva?

Variante:

Puteți plasa o coală mare de hîrtie pe podea, în mijlocul camerei. Toți copiii vor lucra concomitent, fiecare lăsîndu-și amprenta unde va dori pe această coală.

Ampreentele pot fi lăsate și pe o bucată de plastilină. Astfel ele vor putea fi păstrate în grupă sau în familie.

Propuneți-le copiilor să exerseze modalități de a solicita ajutor de la diferite persoane (părinți, vecini, prieteni, polițist, vînzător, cineva necunoscut etc.) în diferite situații: incendiu, boală, conflict, pierderea unui lucru, indispoziție etc.

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

Propuneți-le copiilor să traseze conturul mîinii unor adulți (educatori, părinți, asistenți medicali, bucătari, personal de serviciu, șoferi, voluntari etc.) și să-i intervieveze cu privire la modul în care ajută copiii.

Activitatea Ajutor, am nevoie de cineva

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să analizeze varietatea de situații în care ar putea avea nevoie de ajutor;
- să identifice locurile și oamenii care le pot acorda ajutor și asistență;
- să deducă că și ei pot fi o sursă de ajutor pentru alții.

Cuvinte-cheie utilizate: situație, ajutor, susținere, sfat, probleme, prieteni, vecini, profesori, telefon, linie fierbinte, grupuri de voluntari.

Materiale: creioane colorate, carioca, acuarelă, foi și bandă adezivă.

Agendă

Timp estimativ

1.	Identificarea situațiilor în care copiii au avut nevoie de ajutor sau susținere	5 min.
2.	Crearea galeriei persoanelor care pot veni în ajutor	20 min.
3.	Reflecție și evaluare	10 min.
	Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Cînd am avut nevoie de ajutor?”

Formați grupuri mici de 4-5 persoane prin oricare dintre modalitățile cunoscute.

Rugați copiii să-și amintească diferite situații în care au avut nevoie de ajutor sau de susținere. Încurajați-i să examineze o arie extinsă de situații, de la cazurile în care s-au rătăcit într-un magazin, s-au certat cu un prieten și cearta a degenerat în bătaie pînă la situații mai puțin dramatice, ca rezolvarea unui puzzle sau a unei probleme din tema pentru acasă. În ce alte situații ar mai putea avea nevoie de ajutor?

Sfaturi practice: Acordați-le tuturor copiilor posibilitatea să vorbească. Stimulați-i, îndeosebi, pe cei timizi și retrași. Nu comentați situațiile, pur și simplu ascultați-i. Aveți grijă ca și copiii să se asculte reciproc.

2. „Galeria ajutoarelor”

Rugați copiii să se gîndească individual la oamenii care îi ajută să-și păstreze sănătatea și să fie în siguranță. Îndemnați-i să ia în considerare atît persoanele pe care le cunosc cît și persoanele pe care nu le cunosc, dar menirea lor este de a ajuta într-un mod sau altul. Oferiți-le materiale pentru a desena aceste persoane.

Creați *Galeria persoanelor care ne pot ajuta* pentru a fi afișată în clasă sau în școală.

Reflecție și evaluare:

Solicitați-le copiilor să formeze un cerc și inițiați o discuție cu toată grupa despre diferenții oameni care ne ajută și despre modul în care o fac.

- În ce situații avem nevoie de ajutor?
- Cum pot fi evitate unele situații riscante?
- Cui ne adresăm în primul rînd cînd avem nevoie de ajutor?
- Unde putem merge cînd avem nevoie de ajutor?
- Care alți oameni ne mai pot ajuta cînd avem o problemă?
- Cum putem găsi o persoană de încredere cu care să vorbim cînd avem nevoie de ajutor?
- Care sunt persoanele care pot avea nevoie de ajutorul și susținerea noastră?
- Cum le putem ajuta? (încurajați copiii să numească situații în care pot acorda ei înșiși suport altora.)
- Cum le putem arăta acestor persoane că ne pasă de ele și că am dori să le ajutăm?

Sugestii aplicate pentru extinderea activității

Rugați copiii să formuleze idei practice relativ ușor de realizat privind felul în care îi pot ajuta pe cei din jur atunci cînd aceștia au nevoie. Înmînați-le certificate *Azi am făcut un lucru bun* copiilor care s-au abătut de la programul lor pentru a ajuta pe cineva din clasă sau școală.

Activitatea Cupoanele voluntarilor

Obiectivele activității:

La finele acestei activități copiii vor fi capabili:

- să explice ce este munca voluntară;
- să conchidă despre necesitățile oamenilor asistați de voluntari;
- să manifeste angajament pentru a face lucruri bune.

Cuvinte-cheie utilizate: cupon, voluntar, lucruri bune, a avea nevoie, ajutor, angajament.

Materiale: foi albe sau colorate, materiale de colorat, foarfece, perforator, dantelă.

Agendă	Timp estimativ
1. Identificarea persoanelor care ar avea nevoie de ajutorul voluntarilor și	5 min.
2. Confecționarea cupoanelor pentru lucruri bune	15 min.
3. Reflecție și evaluare	15 min.
Total	35 min.

Desfășurare:

1. „Cine are nevoie de ajutorul nostru?”

Întrebați copiii dacă au auzit vreodată cuvîntul *voluntar* și dacă îi știu sensul. Spuneți-le că voluntar este persoana care face ceva de bunăvoie și dezinteresat (adică fără a primi vreo recompensă bănească) în beneficiul altcuiva sau al întregii comunități. După ce ați clarificat noțiunea, spuneți-le că oricine poate deveni voluntar, inclusiv ei!

Rugați copiii să facă o listă sau să deseneze oameni cunoscuți care ar necesita ajutorul voluntarilor. Cine ar avea nevoie de o mîină de ajutor în familia lor, printre vecini sau la grădiniță? Ce fel de asistență ar necesita fiecare dintre aceștia? Posibil, un vecin are nevoie să i se aducă produse alimentare. Altcuiva, care este bolnav sau singur, i-ar plăcea să i se facă o vizită. Ce lucruri bune ar putea face copiii acasă sau la grădiniță?

Puteți face o listă cu răspunsurile copiilor pe tablă sau pe o coală mare de hîrtie.

2. Cupoanele voluntarului

Anunțați copiii că în continuare vor crea cupoane pentru *lucruri bune*.

Dați-le hîrtie colorată și foarfece pentru a tăia și a decora cupoane pentru fiecare persoană din lista lor. Apoi, copiii vor scrie sau vor desena pe aceste cupoane sarcinile. Cînd sunt gata, cupoanele pot fi perforate și prinse cu dantelă. Ele pot fi păstrate într-o cutie specială (care poate fi confecționată sau decorată de copii) sau purtate la gît.

Sfaturi practice: Încurajați copiii să facă voluntariat completînd toate cupoanele confecționate pentru a arăta că le pasă de alții. Familia, vecinii sau educatorii vor aprecia pozitiv cupoanele și

lucrurile pe care le pot face copiii pentru ei. Ulterior, se pot confecționa și alte cupoane.

Reflecție și evaluare:

Inițiați o discuție folosind următoarele întrebări:

- Cine sunt persoanele care au nevoie de ajutorul vostru?
- Ce ați putea face pentru a le ajuta?
- Cum altfel ați putea acorda o mână de ajutor acasă, la școală sau în comunitate?

Așadar, în școală, consilierii au responsabilitatea de a organiza cursuri de formare a unor seturi comportamentale educative la părinți. Cîteva repere ale activității în domeniul consilierii psihologice în educație sunt redată în pagina metodică a suportului a unitatea dată.

Identificarea nevoilor de formare a părinților și de motivare a articipării se realizează prin:

- prezentarea ofertei de cursuri,
- expunerea opțiunilor de formare (fiecare părinte notează pe o fișă opțiunea),
- prezentarea compunerile elevilor,
- discuții interactive colective sau individuale pe teme precum: „Familia mea”, „Responsabilitățile mele în familie”, „Timpul petrecut cu familia mea”, etc.

▪Elaborați personalizat o strategie de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare, utilizând unele din sursele bibliografice propuse, sau altele accesate personalizat.

▪Extindeți conținutul sugestiilor oferite cadrului didactic cu funcție de consilier școlar în vederea dezvoltării abilităților sociale la elevii din cl. I-IV, abordând textul de mai jos:

Ghidul dezvoltării abilităților sociale

*Asigurați-vă că elevii vor vorbi și vor fi onești față de sentimentele lor. Spuneți-le că dacă ei trăiesc sentimentele de: a fi urâcios, dușmănos, violent, invidios, distructiv, dureros, dăunător, răzbunător este în ordine să vorbească despre ele.

*Deschideți activitatea cu destinderea atmosferei, prin găsirea unor răspunsuri rapide la întrebări de genul: Câți ochi ai? Câți ochi am? Câte scaune sunt în cameră? Câți dintre noi sunt goi chiar acum?, Cine bea sucuri naturale?, Câți Euro ai în cont? Cui îi place violența?, etc. Folosiți umorul! Întrebați-i cum se simt! Ce emoții au când au confl icte? Ajută-i să găsească cele mai acurate, cele mai precise „cuvinte care să exprime emoții, sentimente.” Cereți-le să conștientizeze ce anume îi face să se simtă mai bine.

*Dați-le ocazia să dețină controlul în spațiul clasei: întrebați-i unde doresc să se așeze, sugerați-le că se pot așeza pe scaunul vostru, pe catedră, pe jos, acolo unde se simt confortabil. În mod frecvent, întrebați elevii cum se simt când iau note mari/mici, când colegul/colega ia note mai bune/rele decât ei, când un coleg suferă sau este fericit, folosind ghidul alfabetizării emoționale (3 propoziții).

*Amintiți-le că dacă ei se afl ă în conflict, simt o anume suferință emoțională. Sarcina principală este de a reduce durerea, suferința, să-i ajutați să se simtă bine, relaxați.

*Invitați elevii să participe la sesiuni de învățarea tehnicilor de negociere a conflictelor.

*Oferiți premii, recompense și sancțiuni deopotrivă (disciplina pozitivă). Spuneți-le că obiectivele activității investighează emoțiile trăite. Întrebați elevii în ce măsură s-au simțit înțeleși, temători, speriați, agresati, atacați, judecați, moralizați, pedepsiți, prin acordarea de valori de la 1 (minim) la 10 (maxim).

*Îmbunătățiți motivația elevilor și implicarea lor (contracte, angajamente).

*Când le transmiteți opiniile voastre nu le arătați dezaprobare, faptul că sunteți șocați de ideile lor.

*Nu judecați sau invalidați ceea ce afirmă elevii. Fiți deschiși!

*Nu adăugați fricile, frustrările, temerile, starea de stres sau disconfort în relația cu elevii prin încercarea de a păstra controlul asupra comportamentelor lor, spunând: „Privește-mă în ochi sau cu atenție când vorbesc cu tine!”, „Încetează să te mai joci cu părul!”, „Ridică-te, atunci când mi te adresezi!”

*Focalizați-vă pe aspecte pe care fiecare le agreează! (pasiuni/ hobby-uri, activități preferate) Nu-i judecați când exprimă ceea ce simt!

*Acordați feedback specific, în funcție de ce simte și cum se comportă fiecare. Identificați și apreciați cel mai mic progres.

SEMINAR:

(1) Timpul liber al elevilor în școală. Suplinirea timpului liber al elevilor în plan curricular și extracurricular

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar, utilizând SINELG
- Elaborați unui proiect de AE la nivelul primar de învățământ în baza modelelor prouse în Anexa 3.1.

(2) Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional în clasele primare

- Studiați și analizați textul științific „1.2. Referențialul metodologic al comunicării școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional” din sursa bibliografică recomandată mai jos.
*Saranciu-Gordea, L., Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional : (clasele 1-4) : supliment la suporturile de curs : Managementul clasei ; Consiliere educațională ; Consiliere școlară. Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>
- Proiectați o secvență de activitate în sensul vizualizării modalităților de comunicare școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional în clasele primare, abordând modelul exemplu „Proces - verbal al ședinței cu părinții” și „Scenariul ședinței cu părinții” din Anexa 3.2.

SEMINAR:

(1) Elaborarea unei strategii anti-violență la nivelul școlii.

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar, utilizând SINELG
- Determinați măsurile posibile pentru a preveni violența și a proteja copiii de acest fenomen la nivelul Politicii naționale de protecție a copilului în instituția de învățământ.
- Estimați autoritatea centrală națională care elaborează, adaptează, coordonează politicile, strategiile și măsurile de prevenire a violenței și a proteja copiii de acest fenomen.
- Desprindeți obiectivul general urmărit de autoritatea centrală națională în actul de prevenire a violenței și a proteja copiii de acest fenomen
- Studiați și analizați documentele legislative naționale cu referire la recomandări și acțiuni, în prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală:
 - * Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva Școlii prietenoase copilului (2013) [9].
 - * Culegerea de acte normative. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ (2017) [10].
 - * Ghid metodologic. Prevenirea violenței în instituția de învățământ (2017) [3].
 - * Ghid de implementare. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ (2014) [11].
 - * Fișa de sesizare a cazului suspect de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului (2014) [12] etc.
- Argumentați, prin prisma actelor propuse mai jos, de ce competențe trebuie să dispună atât învățătorul în direcția abordată cât și cadrul de conducere:
 - a) Standarde - cadre didactice: *Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, standard: „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”, indicator. [13]*
 - b) Standarde – cadre de conducere: *Domeniul 1: Viziune și strategii, Domeniul 2: Curriculum, Domeniul 6: Comunitate și parteneriate.[14]*
- Elaborați o strategie antiviolență la nivelul școlii/clasei, în baza cazului propus mai jos:
Problemă: Faceți parte din comisia de prevenire și combatere a violenței dintr-o școală care are următoarele caracteristici:
Școala Z este o școală cu clasele I-IX, situată într-un cartier mărginaș de la periferia orașului Y.. Populația școlară este de aproximativ 340 elevi, 45% dintre aceștia sunt vorbitori de limba română, iar 10% sunt ruși și ucraineni. În școală sunt școlarizați 10 elevi cu cerințe educaționale speciale.

Foarte mulți elevi provin din familii cu situație materială precară, cu nivel de educație scăzut. În anul școlar anterior s-au înregistrat foarte multe absențe, 4 cazuri de abandon școlar, 6 situații de violență gravă (bătăi) și nenumărate situații de violență verbală, mai ales cu caracter etnic sau legat de trăsăturile fizice sau psihice.

Sarcină: Elaborați o strategie care să conducă la prevenirea și combaterea violenței pentru anul școlar, urmând modelul figurii de mai jos:



SEMINAR:

1.Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar, utilizând SINELG
- Studiați și analizați „Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului și absenteismului” (2015), disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf

- Clarificați, în baza Instrucțiunii, următoarele semnificații ale noțiunilor:

- abandon școlar	
- absenteism școlar	
- copii care sunt în situație de risc de abandon școlar	
- plan instituțional de acțiuni pentru prevenirea abandonului și absenteismului	
- plan individual de sprijin pentru combaterea situației de abandon sau absenteism	

- Extindeți, în baza Instrucțiunii și a exemplului-model de program cu acțiuni psiho–socio-educative de diminuare a abandonului școlar (detalii în Anexa 5.1.) pentru dimensiunile:

1. Controlul și asigurarea colectării datelor privind abandonul și absentismul, completând tabelul de mai jos:

Administrația instituției de învățământ	OLSDÎ
a	a
b	b
c	c
d	d

2. Elaborarea și implementarea planurilor individuale de sprijin pentru combaterea cazurilor de abandon școlar sau absenteism, completând tabelul de mai jos:

Administrația instituției de învățământ va organiza și monitoriza:	Administrația instituției de învățământ	Dirigintele de clasă
a	a	a
b	b	b
c	c	c
d		

ORE LABORATOR LABORATOR:

(1) Aspecte de educație parentală în clasele primare în scopul dezvoltării abilităților de viață la elevi

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator, utilizând SINELG: cap. „1.3. Modele aplicative de ședințe-lectorate cu părinții” în baza sursei de specialitate recomandate.

*Saranciuc-Gordea, L., Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional : (clasele 1-4) : supliment la suporturile de curs : Managementul clasei ; Consiliere educațională ; Consiliere școlară. Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). ISBN 978-9975-46-557-1. 373.3.018.1(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>

▪ Estimați subiectele ședințelor lectorate cu părinții în vizorul dezvoltării abilităților de viață la elevi, nivelul primar de învățământ în parteneriatul colaborativ cu școala.

▪ Studiați și analizați conținutul științific al Fișelor expuse mai jos:

Fișa 1 „Stadiile ciclul învățării experiențiale”

1. PRACTICA (a face)- Experiența concretă.

Învățarea începe cu experiența concretă de tipul „aici și acum”. Aceasta poate corespunde sau poate fi în contradicție cu abordările existente. Practic, participanții vor trece prin experiența unei activități care să ilustreze tema de formare aleasă.

2. ANALIZA (a prevedea și a procesa) - Observație și reflectare.

Experiența este susținută cu informații, date și impresii generate de aceasta. Participanții primesc și oferă feedback astfel încât să se concentreze asupra dificultăților pe care le-au întâmpinat și să reflecteze asupra lor.

3. SINTEZA (generalizare)- Conceptualizare și generalizare.

Urmează etapa în care informațiile, acumulate în etapele anterioare, sunt analizate în vederea conceptualizării și internalizării a ceea ce a fost învățat și prelucrat în urma experienței.

4. APLICAREA (aplicare) - Experimentare activă.

Etapa finală a presupune deja modificări la nivel de comportament. La acest nivel se experimentează și se testează noile cunoștințe și/sau abilități dobândite în contexte noi pentru a vedea cum se aplică în practică și sunt aplicabile strategiile îmbunătățite pentru a experimenta comportamente noi și mai eficiente.

Fișa 2 „Stilurile de învățare la adulți”

Învățarea activă vs. reflectivă	Învățarea cu ajutorul simțurilor (perceptivă) vs. prin intuiție	Învățarea vizuală vs. verbală	Învățarea secvențială vs. globală
<p>1. Persoanele care învață activ înțeleg noua informație punând-o imediat în practică.</p> <p>2. Persoanele care prefera învățarea prin reflecție se gândesc la noua informație înainte de a face ceva cu ea</p>	<p>3. Persoanele care preferă învățarea cu ajutorul simțurilor învață fapte și rezolvă problemele cu ajutorul unor metode verificate.</p> <p>- 4. Persoanele care au un stil de învățare intuitiv preferă să descopere noi relații și pot fi foarte inovative atunci când rezolvă probleme.</p>	<p>5. Persoanele cu un stil de învățare vizual înțeleg noua informație văzând-o în desene, imagini, demonstrații, diagrame, filme, etc.</p> <p>6. Persoanele cu un stil de învățare verbal înțeleg noua informație cel mai bine cu ajutorul cuvintelor scrise sau vorbite</p>	<p>7. Persoanele cu un stil de învățare secvențial înțeleg noua informație într-un mod liniar, fiecare etapă rezultând logic dintr-o etapă anterioară.</p> <p>8. Persoanele cu un stil de învățare global tind să învețe prin absorbirea unei cantități mari de informații, fără o anumită ordine și fără să facă legături stabile</p>

▪ Analizați un proiect de ședință lectorat elaborat personalizat de dvs. în vederea educației părinților la nivelul primar de învățământ cu scop de dezvoltării abilităților de viață la elevi, abordând conținutul fișelor de mai sus.

LABORATOR:

(1) Strategii de modificare a comportamentelor problematice la elevii din cl. I-IV

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.
- Studiați și analizați actuala „Instrucțiune privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general” (2016), disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament.pdf
- Estimați scopul și intenția de referință a Instrucțiunii.
- Studiați și analizați actualul „Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar” (2018), disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
- Deduceți intenția disciplinei școlare DP în aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”
- Desprindeți, în baza Instrucțiunii și Ghidului, aspectele perspectivei socio-reționale a managementului clasei de elevi, utilizând cuvintele de reper „vizează” și „etalează”.
- Elaborați 2 secvențe de lecție la disciplina DP în cl. I-IV în scop de modificare a comportamentelor problematice la elevi:
 - *Secvența „Realizarea sensului”, pașii: „Informează-te!” și „Procesează informația!”
 - *Secvența „Reflecție”, pașii: „Comunică și decide!” și „Apreciază!”.
- Elaborați 2-3 activități educative la grupul cu program prelungit în vederea modificării comportamentelor problematice la elevi.
- Simulați una din strategiile elaborate.

LABORATOR:

(1) Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.
- Elaborați o scrisoare de corespondență digitală cu părinții în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală.
- Concepeți un plan managerial instituțional (la nivel de catedră de profil) de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de violență în școală abordând sursele bibliografice de mai jos:
 1. Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului. Anexa nr. 1 la Ordinul Ministerului Educației, nr. 77 din 22 februarie 2013. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/procedura_de_organizare_institutionala_si_de_interventie_a_lucratorilor_institutiilor_de_invatamant_in_cazurile_de_abuz_neglijare_exploatare_trafic_al_copilului.pdf
 2. Butnaru, D. (coord.), Școala nonviolentei. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Iași: Editura „Spiru Haret” Iași 2011: (strategii de identificare, prevenție, intervenție). Disponibil la: <http://www.isjiasi.ro/documente/RED/special/Ghid%20violenta.pdf>
 3. Adăscăliță, V., Josanu, R., Moldovanu, I., Epoian, T., Prevenirea violenței în instituția de învățământ Ghid metodologic. Chișinău: MECC, 2017. Disponibil: <https://iite.unesco.org/files/news/639352/Prevenirea-violenta-in-instituția-de-învățământ-ghid-metodologic-2017.pdf>
 4. Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău. MECC, UPS „Ion Creangă”, UNESCO, IITE, CIDDC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf
 5. Ghid de bune practici pentru prevenirea violenței în școli. Comisia europeană. Erasmus. România. Disponibil la: <http://cnnecta.ro/images/Media/BrosuraRO.pdf>
 6. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/protectia_copilului_fata_de_violenta_in_instituția_de_invatamant_culegere_de_acte_normative.pdf
 7. Prevenirea și combaterea violenței. Chișinău: MECC. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/prevenirea-si-combaterea-violentei>
 8. Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău: MECC, UPS „I. Creangă” din Chișinău, UNESCO, CIDDC. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/prevenirea_violentei_in_instituția_de_invatamant_ghid_metodologic.pdf

▪ Parcurgeți modelul de agendă a primei întâlniri cu părinții organizată la începutul anului școlar - clasele II-VIII propus în sursa de specialitate disponibilă la pp. 73-75 „Eficientizarea întâlnirilor cu părinții unei clase”:

<http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20Educational.pdf>

- Argumentați în ce măsură îl puteți utiliza în școala dvs.
- Studiați și analizați exemplul model de dezvoltare la elevi a abilităților de recunoaștere și prevenire a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei – disciplina DP (cl. I) propus în suportul de curs la seminarii (vezi p. 198).
- Elaborați un model personalizat la clasa în care activați de dezvoltare la elevi a abilităților de recunoaștere și prevenire a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei – disciplina DP

LABORATOR:

(1) Aspecte de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de abandon școlar

- Studiați și analizați textul științific „Modalități de colaborare a școlii cu familia pentru asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii” (pp. 46-53) din sursa recomandată:
https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf
- Modelați o secvență de educație parentală în vederea prevenirii și combaterii fenomenului de abandon școlar în baza exemplului-model de program cu acțiuni psiho-socio-educative de diminuare a abandonului școlar (detalii în Anexa 5.1.)

EVALUARE PERIODICĂ 1

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 educaționale 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 educaționale;
- să analizeze resurse din domenii de specialitate și inter-transdisciplinare în vederea emiterii propriilor idei în activitatea practică de consiliere educațională;
- să utilizeze creativ tehnologii educaționale avansate adecvate învățământului primar și paradigmei acceptate în contexte de consiliere educațională;
- să evalueze/autoevalueze activități de consiliere educațională realizate, în vederea optimizării acestora;
- 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.

Conținuturi supuse evaluării:

- Abordări teoretice ale consilierii educaționale
- Specificul procesului de consiliere educațională
- Dezvoltarea abilităților de viață în clasele primare
- Gestionarea problemelor de comportament la elevii din clasele primare.

Proiect individual – ședință lectorat cu părinții

Subiecte propuse:

Particularități de vârstă ale copiilor

Necesitățile, emoțiile și comportamentul copiilor

Stiluri de atașament

Reziliență și resurse personale

Parentalitate pozitivă și stiluri de educație
 Strategii de disciplinare pozitivă
 Modelarea comportamentului
 Comunicare pozitivă părinți-copii
 Strategii de soluționare a conflictelor
 Strategii de gestionare a emoțiilor
 Motivația pentru învățare

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

$$\text{Nota} \approx (\text{Punctajul acumulat} : \text{Punctajul maximal}) \times 10$$

EVALUARE PERIODICĂ 2

Forma de evaluare: scrisă.

Metoda: proiect individual.

Forma de prezentare: fișier Word

Timp de pregătire: 2 săptămâni

Obiectivele evaluării (corelate cu finalitățile de studiu):

În cadrul realizării proiectului individual, studentul va demonstra că este capabil:

- să valorifice conceptele, teoriile, tendințele actuale ale consilierii educaționale 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 educaționale;
- să proiecteze și să desfășoare procesul de consiliere educațională 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 educațională realizate cu elevii de vârstă școlară mică, în vederea optimizării acestora.

Conținuturi supuse evaluării:

- Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală
- Prevenirea și combaterea fenomenului de abandon școlar
- Servicii de consiliere educațională în școală

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"> • Ce este politețea? • Sunt elev – drepturi și obligații • Dezvolt propriile talente și interese • Munca – modalitate de satisfacere a necesităților și dorințelor 	<ul style="list-style-type: none"> • Spun „NU” abuzului în clasă • Reguli de comportament în grup • Cum relaționez cu semenii de ambele genuri • Interese și activități cotidiene 	<ul style="list-style-type: none"> • Semnele violenței din parte semenilor • Modalități de soluționare a conflictelor la școală • Cum învăț a „învăța”? • Muncă, ocupație, profesie 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea în cadrul grupului de semeni • Situațiile-problemă în context școlar • Resursele de învățare • Activitățile profesionale care inspiră

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

$$\text{Nota} \approx (\text{Punctajul acumulat} : \text{Punctajul maximal}) \times 10$$

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 educaționale 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 teoretice ale consilierii educaționale
- Specificul procesului de consiliere educațională
- Dezvoltarea abilităților de viață în clasele primare
- Gestionarea problemelor de comportament la elevii din clasele primare.
- Prevenirea și combaterea fenomenului de violență în școală
- Prevenirea și combaterea fenomenului de abandon școlar
- Servicii de consiliere educațională în școală.

Referat științific

Părțile componente ale referatului științific:

1. Titlul referatului;
2. Cuprinsul;
3. Introducerea;
4. Tratatul 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. Strategii de dezvoltare a abilităților sociale – emoționale în clasele primare
2. Strategii de dezvoltare a abilităților de viață în clasele primare
3. Educația pentru timpul liber în contextul managementului clasei de elevi
4. Modalități de implicare a elevilor din clasele primare în cunoașterea și asumarea responsabilităților școlare
5. Forme și metode de comunicare cu părinții elevilor din clasele primare
6. Rolul parteneriatului școală-familie în managementul temelor pentru acasă la nivelul primar de învățământ
7. Modalități de disciplinare la nivelul clasei de elevi
8. Managementul disciplinei la nivelul școlii primare
9. Gestionarea situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi
10. Strategii de modificare a comportamentelor problematice la nivelul școlii
11. Formarea comportamentului tolerant la elevii claselor primare
12. Aspecte de prevenire în combaterea fenomenului de violență la elevii din clasele primare
13. Strategii de prevenire a bullyingului în învățământul primar
14. Creșterea gradului de implicare a elevilor din clasele primare în cunoașterea și respectarea drepturilor copilului
15. Aspecte de educație interculturală în contextul managementului clasei de elevi
16. Strategii de prevenire și combatere a abandonului școlar

Barem de evaluare:

<i>Se acordă 0-5 puncte pentru:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • 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

$$\text{Nota} \approx (\text{Punctajul acumulat} : \text{Punctajul maximal}) \times 10$$

ANEXE

Anexa 1.
Tabelul 1.

AGENDA DE LUCRU PENTRU PARTICIPANȚII LA ȘEDINȚELE DE TRAINING „Dezvoltarea abilităților de remediere comportamentală pentru elevii claselor primare”

Ședința I

SPECIFICUL PROBLEMELOR DE COMPORTAMENT DISRUPTIV ÎN CLASELE PRIMARE

Durata	Activitatea. Strategii.	Obiective	Materiale necesare
8³⁰ - 11⁰⁰	1. Introducere 2. Bulgărele de zăpadă 3. Așteptări 4. Elaborarea regulamentului - brainstorming 5. Asocieri Feedback-ul formatorului	1. prezentarea scopului și a obiectivelor seminarului; 2. cunoașterea membrilor grupului; 3. exprimarea așteptărilor vis-a-vis de tematica seminarului; 4. identificarea regulilor principale ce vor facilita comunicarea participanților pe parcursul seminarului; 5. clarificarea abordărilor conceptuale: managementul comportamentului în mediul școlii; comportament disruptiv în clasă la vârsta micii școlarități; remediere pedagogică	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. „Așteptări și realizări”; 2. „Regulile trainingului”; 3. „Abordări conceptuale: managementul comportamentului în mediul școlii; comportament disruptiv în clasă la vârsta micii școlarități; remediere pedagogică”
Pauză 11⁰⁰-11³⁰			
11³⁰ - 13⁰⁰	1. Organizatorul grafic – conversația euristică 2. GINELG - lucrul cu textul științific; 3. Organizatorul tabelar - dezbateră Reflecția de grup Feedback-ul formatorului	1. recunoașterea competențelor profesionale de management al clasei în baza Standardelor actuale (2018); 2. distingerea particularităților de manifestare a comportamentului disruptiv în mediul școlii/clasei; 3. regăsirea atribuțiilor cadrului didactic și a celui de conducere cu referire la învățarea comportamentelor pozitive în mediul școlii/clasei în baza Instrucțiunii (2016);	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. „Particularitățile de manifestare a comportamentului disruptiv în mediul școlii/clasei”; 2. documente de politici educaționale naționale: Standarde (2018) [14]; Instrucțiune (2016)[6];
Pauză 13⁰⁰ - 14³⁰			
14³⁰ - 16⁰⁰	1. Reflecția personală Argumente pe cartele 2. Bagajul de atribuții, obligații, drepturi, recompense specifice actanților în procesul de instruire școlară în vederea promovării comporamentului pozitiv”	1. estimarea punctelor, din actuala Instrucțiune (2016), cu referire la înțelegerea, identificarea, monitorizarea comportamentelor problemă și a finalităților educaționale vizând comportamentul pozitiv în mediul școlii/clasei; 2. categorisirea bagajului de atribuții, obligații, drepturi, recompense specifice actanților procesului de instruire	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. „Argumente pe cartele - înțelegerea, identificarea, monitorizarea comportamentelor problemă și a finalităților educaționale vizând comportamentul pozitiv”;

	3. Lucrul cu textul științific - reflecția personală Feedback-ul formatorului	școlară în vederea promovării comportamentului pozitiv, în baza actualului Regulament-tip (2016); 3. reproducerea particularităților care diferențiază conceptul de educație remedială și remediere pedagogică	2. documente de politici educaționale naționale: Regulamentul-tip (2016) [7]; 3. text științific: „Educație remedială – remediere pedagogică”.
Pauză 16⁰⁰ - 16³⁰			
16³⁰ – 18⁰⁰	1. Sarcină practică „Învățarea comportamentelor pozitive la nivelul clasei” – lanțul interpretărilor 2. Poster 3. Organizator grafic de tip cauză-efect: activitate de evaluare Feedback-ul formatorului	1. elaborarea unei viziuni personalizate (fiecare participant) cu referire la învățarea comportamentelor pozitive la nivelul clasei; 2. rezumarea viziunii școlii primare „Fii sigur, fii respectuos, tolerant și responsabil în școală - respect, colaborare, siguranță” în vederea dezvoltării la elevi a comportamentelor pozitive prin reducerea comportamentelor problematice; 3. compararea bagajului de competențe dezvoltate la învățător în activitățile de educație remedială și în activitățile de remediere pedagogică din perspectiva învățământului formativ-inovativ în mediul școlii/clasei.	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. lanțul interpretărilor „Învățarea comportamentelor pozitive la nivelul clasei”; 2. poster „Fii sigur, fii respectuos, tolerant și responsabil în școală”; 3. organizator grafic „Competențe de remediere pedagogică”

Ședința II

STRATEGII DE REMEDIERE PEDAGOGICĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Durata	Activitatea. Strategii.	Obiective	Materiale necesare
8³⁰ - 11⁰⁰	1. Păianjenul 2. Trecerea în revistă - „Găsește locul potrivit” 3. Ancorarea propriilor interpretări Feedback-ul formatorului	1. dezvoltarea coeziunii grupului; 2. trecere în revistă a conținutului declarativ abordat în prima ședință a trainingului 3. extinderea strategiilor de prevenție și intervenție în ameliorarea comportamentelor disruptive;	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. nu sunt necesare 2. ghicitori pedagogice 3. text științific „Strategii de prevenție și intervenție în ameliorarea comportamentelor disruptive”.
Pauză 11⁰⁰-11³⁰			
11³⁰ - 13⁰⁰	1. Lectura activă - harta conceptuală - „Tactici de remediere pedagogică” – reflecție personală 2. Lectura activă - matricea de deducere prin analogie „Particularitățile tacticilor de	1. examinarea tacticilor de remediere pedagogică; 2. deducerea particularităților tacticilor de remediere pedagogică; 3. dezvoltarea tacticilor de remediere pedagogică;	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. text științific „Tactici de remediere pedagogică”; text complementar aplicativ [20]; 2. text științific „Particularitățile tacticilor de remediere pedagogică”; text complementar [21-24];

	remediere pedagogică” – reflecție de grup 3. Evaluare curentă - tabel sinoptic „Tactici de remediere pedagogică” - reflecție personală Feedback-ul formatorului		3. organizator grafic „Tactici de remediere pedagogică: rol, credo, valori”
Pauză 13⁰⁰ - 14³⁰			
14³⁰ - 16⁰⁰	Activitate în grup – lectura activă - diagrama ideilor esențiale – reflecție de grup 1. Gr. 1. Metodologia ECD (2019) Gr. 2. Ghidul ECD (2019) Gr. 3. Curriculum cl. I-IV (2018) 2. Activitate frontală – lectura activă – harta cognitivă aplicată „Pedagogia pozitivă de predare a normelor sociale” – reflecție frontală Feedback-ul formatorului	1. Gr.1. - determinarea efectelor urmărite de dimensiunea formativă a aprecierii rezultatelor școlare; - localizarea capacității de autoevaluare în vederea reflecției și identificării cauzelor care au dus la erori; Gr. 2. - determinarea sarcinii cadrului didactic în ECD; - localizarea modalităților de a consolida succesul elevilor, de a exterioriza atitudinile în raport cu cele învățate, de comunicare socială a rezultatelor evaluării; Gr.3. - determinarea atributelor generice care structurează Idealul Educațional; - localizarea genericului atributelor care vizează comportamentele sociale pozitive 2. revizuirea <i>nivelul primar</i> de prevenție - așteptările mediului școlii de comportament în rândul elevilor claselor primare ce-și propune să prevină apariția comportamentelor problematice, în baza viziunii - respect, colaborare, siguranță.	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. Gr.1. „Diagrama MECD cu referire la remedierea pedagogică” [8]; Gr. 2. „Diagrama GECD cu referire la modalități de remediere pedagogică” [9]; Gr.3. „Diagrama curriculum cl. I-IV cu referire la comportamentul social al elevilor-viitori cetățeni” [10]; 2. text științific; harta cognitivă aplicată „Pedagogia pozitivă de predare a normelor sociale”
Pauză 16⁰⁰ - 16³⁰			
16³⁰ – 18⁰⁰	1. Lectura activă - organizator grafic pentru o situație-problemă – explicație/soluții „Strategii de prevenție a comportamentelor disruptive” 2. Sarcină practică – lectura activă – matricea de rezolvare a unei situații: obiective, cauze/factori; soluții posibile; efecte/consecințe - reflecție de grup:	1. remedierea strategiilor de prevenție a comportamentelor disruptive; 2. Gr. 1. - descrierea modalităților de stabilire a unor reguli/comportamente specifice corespunzătoare pentru fiecare dintre valorile: respect, colaborare, siguranță; Gr.2. - descrierea modalităților de încurajare a comportamentului dorit/așteptat Gr.3. - descrierea modalităților de descurajare a comportamentului neadecvat; 3. justificarea unui model practic de descurajare a comportamentului neadecvat;	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. text științific, frontal; organizator grafic „Strategii de prevenție a comportamentelor disruptive” - situația problemă; soluții; 2. text științific pentru fiecare grup; matricea de rezolvare a unei situații „Comportament disruptiv-comportament pozitiv social - obiective, cauze/factori; soluții posibile; efecte/consecințe”; 3. harta modelului de descurajare a comportamentului neadecvat: categorie de

<p>Gr. 1. Comportamentul așteptat în contextul clasei Gr. 2 Încurajarea comportamentelor așteptate în contextul clasei Gr.3.Descurajarea comportamentelor neadecvate 3. Activitate frontală – harta modelului de descurajare a comportamentului neadecvat Feedback-ul formatorului 4. Sarcină de lucru individual (acasă) organizator grafic „Traseul studierii”. Feedback-ul formatorului</p>	<p>4. distingerea palierelelor, propuse de actualul Curriculum și Ghid la DP în cl. I-IV (2018), de modelare a comportamentului pozitiv la elevi prin dezvoltarea abilităților de conduită pozitivă socială</p>	<p>comportament neadecvat; exemplu din clasă; strategie de remediere comportamentală 4. documente de politici educaționale naționale: Curriculum (2018)[10]; Ghidul la DP, cl. I-IV (2018) [11]; organizator grafic „Traseul studierii: activități, viziune, subiecte”</p>
--	---	---

Ședința III

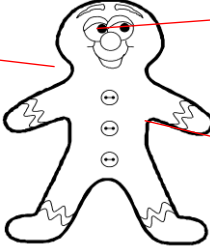

ASPECTE DE REMEDIERE COMPORTAMENTALĂ PENTRU ELEVII CLASELOR PRIMARE LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”



Durata	Activitatea. Strategii.	Obiective	Materiale necesare
8 ³⁰ - 11 ⁰⁰	<p>1. Activitate de evaluare formativă – organizator grafic „Traseul studierii”. 2. Comunicarea rotativă „Predarea comportamentelor sociale” Gr.1. „Specificul procesului de predare-învățare la disciplina DP prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev” Gr.2. „Rolul cadrului didactic în organizarea și gestionarea procesului de învățare la DP” Gr.3.„ Crearea mediului de învățare la disciplina DP” 3. Diagrama formulării unei opțiuni procedurale „Abilități personale în predare a</p>	<p>1. verificarea sarcinii de lucru individual /de acasă: distingerea palierelelor, propuse de actualul Curriculum și Ghid la DP în cl. I-IV (2018), de modelare a comportamentului pozitiv la elevi prin dezvoltarea abilităților de conduită pozitivă socială 2. Gr.1. ilustrarea abordării constructiviste în procesul de predare-învățare la disciplina DP; Gr.2 exprimarea rolului cadrului didactic în implementarea disciplinei DP; Gr.3.prezentarea modalității de implicare a părinților în lecție de DP 3. aprecierea nivelului de dezvoltare a abilităților profesionale personale în procesul de predare a comportamentelor sociale la disciplina DP</p>	<p>tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. documente de politici educaționale naționale: Curriculum (2018)[10]; Ghidul la DP, cl. I-IV (2018) [11]; organizator grafic „Traseul studierii: activități, viziune, subiecte” 2. text suport didactic [43] Gr.1. pp. 67-69; Gr.2 pp. 69-73; Gr.3. pp. 74-76; 3. Diagrama formulării unei opțiuni procedurale „Abilități personale în predare a comportamentelor sociale la disciplina DP: demersuri curriculare; strategii de predare-învățare; strategii de ECD”</p>





	comportamentelor sociale la disciplina DP” Feedback-ul formatorului		
Pauză 11⁰⁰-11³⁰			
11³⁰ - 13⁰⁰	Sarcini practice focalizate pe tacticile remedierii pedagogice: Protecție/Ajutor/Asistență/Interacțiune Gr. 1. - elaborarea secvenței de lecție Evocare la DP – proiect didactic – tehnica CECERE. Gr.2. - elaborarea secvenței de lecție Realizarea sensului la DP – proiect didactic – tehnica CECERE Gr.3. - elaborarea secvențelor de lecție Reflecție și Extindere la DP – proiect didactic – tehnica CECERE Feedback-ul formatorului	Gr.1. proiectarea secvenței de lecție Evocare la DP în scopul formării la elevi a abilităților de comportament pozitiv social; Gr.2. proiectarea secvenței de lecție Realizarea sensului la DP în scopul formării la elevi a abilităților de comportament pozitiv social; Gr.3. proiectarea secvențelor de lecție Reflecție și Extindere la DP în scopul formării la elevi a abilităților de comportament pozitiv social;	tabla, markere, foi A4, pixuri Fișe: 1. – 3.: Suport didactic: modele de proiecte didactice la DP în clasele primare [44]; Secvențele tehnicii CECERE: A: antetul proiectului didactic; B:structura desfășurării secvenței de instruire: context, explorare, cooperare, elaborare, reflecții, evaluare
Pauză 13⁰⁰ - 14³⁰			
14³⁰ - 16⁰⁰	1. Sarcini de simulare în baza secvențelor de lecție elaborate focalizate pe tacticile remedierii pedagogice: Protecție/Ajutor/Asistență/Interacțiune Gr.1.modelarea tacticii <i>Protecție</i> la lecția de DP Gr.2. <i>Ajutor</i> la lecția de DP Gr.3. <i>Asistență</i> la lecția de DP Gr.4. <i>Interacțiune</i> la lecția de DP Feedback-ul formatorului	Gr.1.- detectarea valorii tacticii de protecție în baza secvenței simulate; Gr.2. - detectarea valorii tacticii ajutor în baza secvenței simulate; Gr.3. - detectarea valorii tacticii de asistență în baza secvenței simulate; Gr. 4. - detectarea valorii tacticii de interacțiune în baza secvenței simulate;	tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: Tabelul cu credo-urile tacticilor de remediere comportamentală
Pauză 16⁰⁰ - 16³⁰			




<p>16³⁰ – 18⁰⁰</p>	<p>1. Activitate de evaluare formativă – Floarea straturilor – reflecție de grup cu propunerea unor soluții personalizate la clasă Gr.1. „Modalități de monitorizare a comportamentului elevului” Gr.2. „Programul de dezvoltare a comportamentului prosocial” Gr.3. „Pași de intervenție în cazul comportamentelor problematice” Gr.4. „Evaluarea comportamentelor elevilor” 2. Reflecție asupra demersului formativ personal în cadrul ședințelor de training 3. Evaluarea calității ședințelor de training Feedback-ul formatorului</p>	<p>1. Gr.1.- estimarea modalităților de monitorizare a comportamentului elevului; Gr. 2. - detectarea activităților unui program de dezvoltare a comportamentului pro-social; Gr. 3. - construirea pașilor de intervenție în cazul comportamentelor problematice; Gr. 4. - modalităților de evaluare a comportamentelor la sfârșitul semestrelor școlare; 2. Focalizare pe impact personal; Focalizare asupra colegilor. Achiziții dobândite în cadrul seminarului și necesități de autoformare continuă.</p>	<p>tabla, markere, foi A4, pixuri, Fișe: 1. - documentul de politici educaționale naționale: Instrucțiune (2016)[6]; - Floarea straturilor: descriere, analiza soluțiilor existente, propunerea unor soluții pentru fiecare grup de lucru 2. Fișa de reflecție: ✓ Am învățat să: ✓ Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt: ▪cunoștințele referitoare la: ▪capacitățile de a: ▪calitățile personale pentru a: 3. Fișa de evaluare a trainigului</p>
---	---	---	---

Activități de dezvoltare a inteligenței emoționale – nivelul primar de învățământ

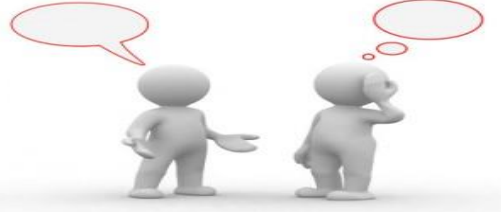


Conținuturi	Competențe dezvoltate						
<p align="center">Frumosul nostru corp</p> <p>Desfășurare: pe o foaie de hârtie este trasat un corp, iar elevii sunt rugați să treacă în dreptul fiecărei părți a corpului lucrurile pozitive pe care le pot face cu acestea. După completarea fișelor se poate pune un fond sonor pe baza căruia fiecare elev să prezinte prin dans ce emoții resimte ascultând linia melodică</p>	<ul style="list-style-type: none"> - explicarea sentimentelor și emoțiilor pe care le trăiește; - identificarea valorii de sine ca persoană; - prezentarea celorlalți că se consideră că poate exprima nonverbal cu părțile corpului <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: left;"> <p>Povestesc Șoptesc Răspund</p> <p>Merg Dansez Alerg</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: right;"> <p>Privesc Clipesc Caut</p> <p>Cos Ajut Scriu</p> </div> </div>						
<p align="center">Linia iubirii</p> <p>Desfășurare: pe o sfoară, sau un panou se agață câte un plic pentru fiecare elev din clasă, iar membrii colectivului vor pune în plicul colegilor câte o notă sau un comentariu pozitiv despre aceștia ori de câte ori au ocazia. Elevii vor fi încurajați să scrie note pozitive pentru cât mai mulți colegi. La activitatea educativă a grupului cu program prelungit fiecare deschide plicul personal și comentează despre aprecierile făcute de colegi. În ultimele 10 minute fiecare poate să desene pe o foaie cum se simte în acele momente, utilizând ca exprimare elemente din natură.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea aprecierilor despre un coleg; - acceptarea modului de apreciere al colegilor; - exprimarea opiniei despre calitățile și comportamentele colegilor <div style="text-align: center;">  </div>						
<p align="center">Aceeași literă, nume diferite</p> <p>Desfășurare: elevii sunt rugați să noteze numele fiecărei persoane din grup și în dreptul numelui să noteze cuvinte pozitive care încep cu o literă a alfabetului stabilită în prealabil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - denumirea calităților unei persoane; - aprecierea unui coleg de clasă; - gândirea pozitivă despre membrii grupului <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Ana</td> <td>Comic</td> </tr> <tr> <td>Cornel</td> <td>Calm</td> </tr> <tr> <td>Alin</td> <td>Cinstit</td> </tr> </table>	Ana	Comic	Cornel	Calm	Alin	Cinstit
Ana	Comic						
Cornel	Calm						
Alin	Cinstit						




<p style="text-align: center;">Zece secunde</p> <p>Desfășurare: timp de zece secunde fiecărui membru al grupului îi vine rândul de a spune ceva drăguț, pozitiv, despre orice sau oricine. Dacă cineva nu face comentarii pozitive este eliminat din cercul făcut de membrii grupului. Acesta poate reintra în joc dacă alți doi membri ai grupului spun ceva pozitiv despre el.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea aprecierilor despre un coleg de clasă; - acceptarea modului de apreciere al colegilor; - exprimarea opiniilor despre calitățile și comportamentele colegilor <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Punctele tari și slăbiciunile mele</p> <p>Desfășurare: fiecare elev primește o fișă cu titlul „Punctele tari și slăbiciunile mele” pe care o completează având la dispoziție 10 min. După completarea acesteia de către toți elevii se vor realiza discuții pe grupuri de câte 3-4 elevi timp de 5 min., în cadrul cărora fiecare va împărtăși colegilor de grup răspunsurile date. În final se va realiza timp de 15 min. o discuție la nivelul întregii clase în cadrul căreia unii dintre elevi vor fi ajutați să-și completeze lista cu punctele tari. Se va urmări, de asemenea, deplasarea discuției pe posibilitatea remedierii unor aspecte mai puțin pozitive ale propriei persoane</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea realist a propriilor calități; - identificarea propriilor limite; - comunicarea sinceră despre sine în grupuri mici; - acceptarea opiniei altor persoane din colectiv <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Puncte tari</div>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Puncte slabe</div> </div>
<p style="text-align: center;">Diploma mea</p> <p>Desfășurare: fiecare elev primește o fișă cu titlul „Diploma mea” pe care o completează reliefând pentru ce își poate acorda o diplomă. După completarea fișei cei care doresc, o prezintă clasei. Acest exercițiu dezvoltă capacitatea a fi conștientă de toate aceste senzații și sentimente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea sinceră a sentimentelor și emoțiilor resimțite în anumite momente ale vieții; - manifestarea autocontrolului emotional; - acceptarea opiniilor celorlalți referitoare la sine <div style="border: 2px solid red; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> <p style="color: red; font-weight: bold; margin: 0;">Diploma mea</p> <p style="margin: 0;">Cea mai importantă realizarea din viața mea.....</p> <p style="margin: 0;">Cel mai important succes din viața mea.....</p> <p style="margin: 0;">Cel mai important eveniment din viața mea.....</p> <p style="margin: 0;">Cel mai important obiectiv realizat.....</p> <p style="margin: 0;">Cea mai importantă decizie pe care am luat – o...</p> </div>
<p style="text-align: center;">Colegul bun</p> <p>Desfășurare: Jocul constă în numirea de către cadrul didactic a unui elev care pe perioada unei zile întregi va încerca să facă multe fapte bune și să ajute colegii. În tot acest timp ceilalți copii vor încerca să depisteze cine este colegul bun din acea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestare de conduite care să evidențieze sprijinul și grija pentru ceilalți; - observa atentă a acțiunilor colegilor și a conduitelor acestora pe parcursul unei zile;


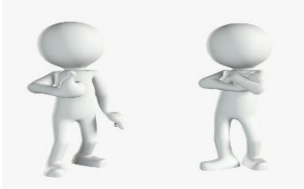


<p>zi. La sfârșitul activității se va încerca depistarea „ colegului bun”, fiecare aducând argumente când numește pe unul dintre colegi, de ce i s-a părut că este el colegul bun în acea zi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea eforturilor făcute de orice persoană pentru a ajuta pe ceilalți 
<p>Cum mă văd eu, cum mă definesc ceilalți? (varianta 1) Desfășurare : elevii sunt împărțiți în grupe de 4-5 și primesc câte o foaie A4 și creioane colorate. Fiecare elev desenează conturul propriei palme pe foaie, pe care își va trece numele. Pe degetul mare își va trece o calitate proprie (trăsături de caracter, însușiri morale; de ex.: generos, inteligent, simpatic, talentat etc.). Exercițiul se continuă cu precizarea altor calități de către colegii de grup – fiecare membru al grupului va scrie o calitate a colegului său pe celelalte „degete” ale conturului palmei acestuia. În felul acesta, la sfârșit fiecare membru va avea un contur al palmei inscripționat cu calități identificate atât de el, cât și de colegii săi. În final se afișează toate colile cu desene pe tablă sau pe foaia de flipchart.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea sinceră a calităților pe care le are; - numirea a cel puțin o calitate sesizată la colegii săi; - analizarea sinceră a ceea ce au scris colegii despre sine <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 20px;">Inteligent</div>  <div style="margin-left: 20px;">Glumeț</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 20px;"></div> <div style="margin-left: 20px;">Talentat</div> </div>
<p>Parola emoțiilor Desfășurare: se regroupează colectivul în grupuri de 3-4 elevi. Un elev din fiecare grup alege o carte cu o emoție și simulează ce ar gândi o persoană care manifestă o asemenea emoție; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea verbală a gândurilor care însoțesc o emoție; - identificarea corectă a reacțiilor emoționale; - implicarea activă în grupul cărui aparține pentru o activitate 
<p>Cine sunt eu? (varianta 1) Desfășurare: elevii primesc ca sarcină realizarea unui colaj/desen care să le ofere celorlalți o idee despre cine sunt ei (timp de 15 min.). Pentru realizarea sarcinii pot folosi cuvinte, simboluri, desene la liberă alegere. După realizarea sarcinii se fac grupuri de câte 3-4 elevi în care fiecare va împărtăși celorlalți ce a făcut. Grupurile vor discuta aspectele comune timp de 5 min. În final se reface grupul mare și se discută timp de 10 min: a fost ușoară/grea sarcina, care sunt lucrurile comune descoperite, i-a ajutat exercițiul să se cunoască mai bine etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea emoției sub formă grafică; - comunicarea explicită a emoțiilor exprimate; - comunicarea în grupuri mici; - acceptarea opiniei altor persoane din colectiv 



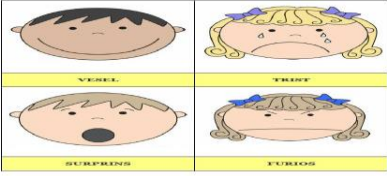

<p style="text-align: center;">Plasa iubirii</p> <p>Desfășurare: Activitatea debutează prin faptul că elevii formează un cerc, iar învățătoarea prinde capătul sforii de degetul arătător de la mâna sa dreaptă iar ghemul, în desfășurare, îl aruncă unuia dintre participanți și îl roagă să spună care crede el că este cea mai importantă trăsătură (calitate sau defect) a sa, acesta se conformează apoi își înfășoară sfoara în jurul degetului său arătător de la mâna dreaptă și derulează ghemul spre un alt coleg cu aceeași rugămintă. Pânza sau plasa iubirii se „țese” astfel, ghemul trece de la un participant la altul, formând o rețea ce-i va lega pe toți. În final ghemul se strânge făcând drumul invers la fiecare participant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sesizarea deprinderilor de relaționare interpersonală; - adoptarea atitudinii pozitive față de colegi: încredere, acceptare, deschidere; - ameliorarea personal a deprinderilor de relaționare interpersonală. <p>Resurse: un ghem de sfoară.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Cum mă văd eu, cum mă definesc ceilalți? (varianta 2)</p> <p>Desfășurare : elevii sunt împărțiți în grupe de 4 și primesc câte o foaie A4 și creioane colorate. Fiecare elev desenează conturul propriei palme pe foaie, pe care își va trece numele. Această variantă a exercițiului solicită precizarea unui comportament pozitiv (sau a mai multor comportamente) pe fiecare deget. Se insistă ca elevii să identifice calități (aspecte pozitive, talente avute sau comportamente manifestate în grup), nu defecte (aspecte negative) ale propriei personalități. În final se afișează toate colile cu desene pe tablă sau pe foaia de flipchart.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea sinceră a calităților pe care le are elevul; - numirea a cel puțin o calitate sesizată la colegii săi; - analizarea sinceră a ceea ce au scris colegii despre sine <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 1; padding-left: 20px;"> <p>Se ține de cuvânt Punctual Bun organizator</p> </div> </div>
<p style="text-align: center;">Povestea prenumelui</p> <p>Desfășurare: fiecare elev își va scrie prenumele pe ecuson și un simbol personal și va prezenta grupului „istoria” prenumelui său (cine l-a mai purtat din familie, cine i l-a ales, care este motivul alegerii, cum se simte cu numele său, cum este alintat, cum este apelat de persoane diferite – din familie sau din grupul de prieteni - cum preferă să fie numit în grup, motivul pentru care a ales o anumită culoare, ce exprimă simbolul desenat etc)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea propriilor calități; - prezentarea indirectă a valorilor familiale; - prezentarea într-o lumină favorabilă a colegilor <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Cine sunt eu? (varianta 2)</p> <p>Desfășurare: se dă spre completare fișa : „Cine sunt eu”, timp de 10 min, După realizarea sarcinii se fac grupuri de câte 3-4 elevi în care fiecare va prezenta modalitatea de completare a fișei. Grupurile vor discuta aspectele comune timp de 5 min. În final se reface grupul mare și se discută timp de 10 min: a fost ușoară/grea sarcina, care sunt lucrurile comune descoperite, i-a ajutat exercițiul să se cunoască mai bine etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea emoției sub formă grafică; - comunicarea explicită a emoțiilor exprimate; - comunicarea în grupuri mici; - acceptarea opiniei altor persoane din colectiv <ol style="list-style-type: none"> 1. dacă aș fi animal, aș fi 2. dacă aș fi o pasăre, aș fi 3. dacă aș fi jucărie, aș fi




	<p>4. dacă aş fi o floare, aş fi</p> <p>5. dacă aş fi culoare, aş fi</p> <p>6. dacă aş fi instrument, aş fi</p>												
<p style="text-align: center;">Portret</p> <p>Desfășurare – se prinde pe spatele fiecărui elev o foaie de hârtie. Timp de 10 min fiecare elev va trece pe la ceilalți și va nota pe spatele acestora o calitate pe care ei consideră că posesorii hârtiei o au. După 10 min. fiecare elev va avea o listă cu aspecte pozitive surprinse de colegii lor, pe care le vor citi și vor reflecta asupra lor (reflectare asupra părerii formate în grup). Se poate ca stând în cerc fiecare să-și exprime părerea despre ce emoții încearcă când citește lista întocmită de colegi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea capacității de exprimare sinceră despre calitățile unui coleg; - identificarea calităților și emoțiilor pozitive; - participarea la un exercițiu care implică opiniile personale <div style="border: 1px solid red; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Prietenos</td> <td>Calm</td> <td>Harnic</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Creativ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Copilăros</td> <td>Altruist</td> <td></td> </tr> </table> </div>	Prietenos	Calm	Harnic		Creativ		Copilăros	Altruist				
Prietenos	Calm	Harnic											
	Creativ												
Copilăros	Altruist												
<p style="text-align: center;">Eu...sunt</p> <p>Desfășurare: un membru al colectivului, care se oferă, părăsește încăperea unde sunt colegii pentru 5 minute, timp în care aceștia vor scrie pe cartonașe colorate ce calități cred ei că are colegul ieșit (coleg bun, disciplinat, perseverent, ascultător, înțelegător, harnic, prietenos). Cartonașele completate vor fi puse pe scaunul celui ieșit, iar acesta la venire va citi cu voce tare fiecare cartonaș și va aprecia singur, cu sinceritate dacă acea calitate îl caracterizează sau nu. Cartonașele reținute de cel vizat vor fi afișate pe un carton mai mare pe care scrie EUsunt, în locul punctelor fiind scris numele copilului respectiv. Planșa realizată va sta expusă în clasă până la următoarea întrunire a jocului (dacă nu este un colectiv foarte numeros planșele pot rămâne până la terminarea jocului). Prin acest joc se urmărește declanșarea aprecierilor pozitive față e un membru al colectivului, cumulată cu primele încercări de autoapreciere. Se întocmesc planșele numai pentru elevii care se oferă voluntar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea calităților ce îi caracterizează pe colegii din clasă; - selectarea calităților care consideră că îi reprezintă; - implicarea activă în exercițiul-joc <div style="border: 1px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><i>Eu ALEX sunt</i></p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Frumos</td> <td>Deștept</td> <td>Vesel</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Harnic</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conștiincios</td> <td>Perseverent</td> <td>Răbdător</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Prietenos</td> <td></td> </tr> </table> </div>	Frumos	Deștept	Vesel		Harnic		Conștiincios	Perseverent	Răbdător		Prietenos	
Frumos	Deștept	Vesel											
	Harnic												
Conștiincios	Perseverent	Răbdător											
	Prietenos												
<p style="text-align: center;">Da!-Nu!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea aprobării sau negării în mod direct; - exprimarea verbal a emoțiilor pe care le- a simțit în comunicare; - identificarea corectă a emoțiilor trăite 												





<p>Desfășurare: Elevii formează perechi și se uită unul la celălalt. Unul dintre ei trebuie să repete DA în timp ce celălalt va răspunde de fiecare dată NU. După un timp se schimbă rolurile. La sfârșit sunt întrebați cum s-au simțit!</p>																			
<p style="text-align: center;">E-ul puzzle</p> <p>Desfășurare: se dau elevilor foi pe care trebuie să-și scrie prenumele, iar după aceea fiecărei litere din nume să-i scrie un corespondent într-o trăsătură pozitivă a personalității. În prealabil se stabilesc de comun acord cu elevii denumirea trăsăturilor pozitive (ex. A – amabilitate, altruism; B – bucurie, bună-voință, bine-facere, bună-intenție; C – creativitate, cinste, cooperant, competență; D – dăruire; E – echilibru, empatie, entuziasm,... etc.) După completare se prezintă în fața colectivului, iar dacă pentru o literă nu s-a găsit calitatea sau emoția pozitivă, ceilalți îl ajută să completeze</p>	<ul style="list-style-type: none"> - evaluarea proprie a persoanei; - atribuirea trăsăturilor de caracter pozitive persoanei evaluate; - implicarea activă în exercițiu; - acceptarea opiniilor colegilor care doresc să ajute <table border="1" style="width: 100%; background-color: #f9e79f;"> <tr> <td>A-amabil</td> <td>G-generos</td> <td>P-prietenosă</td> </tr> <tr> <td>N-nostim</td> <td>E-empatic</td> <td>A-amabilă</td> </tr> <tr> <td>D-darnic</td> <td>O-ordonat</td> <td>U-umoristă</td> </tr> <tr> <td>R-răbdător</td> <td>R-responsabil</td> <td>L-liniștită</td> </tr> <tr> <td>E-echilibrat</td> <td>G-glumeț</td> <td>A-altruistă</td> </tr> <tr> <td>I-implicat</td> <td>E-entuziast</td> <td></td> </tr> </table>	A-amabil	G-generos	P-prietenosă	N-nostim	E-empatic	A-amabilă	D-darnic	O-ordonat	U-umoristă	R-răbdător	R-responsabil	L-liniștită	E-echilibrat	G-glumeț	A-altruistă	I-implicat	E-entuziast	
A-amabil	G-generos	P-prietenosă																	
N-nostim	E-empatic	A-amabilă																	
D-darnic	O-ordonat	U-umoristă																	
R-răbdător	R-responsabil	L-liniștită																	
E-echilibrat	G-glumeț	A-altruistă																	
I-implicat	E-entuziast																		
<p style="text-align: center;">Întrunirea clasei</p> <p>Desfășurare: – se desfășoară cu întregul colectiv care e așezat în cerc iar tema lansată este legată de emoțiile resimțite în legătură cu un eveniment solicitând „îmi place acest eveniment pentru că”, urmărindu-se exprimarea sinceră și argumentarea emoțiilor pe care le simte față de eveniment. Există în derularea activității două reguli stricte de comunicare: respectarea rândului la vorbire (fiecare va vorbi numai când se ajunge la el) și respectarea vorbitorului (ascultarea cu răbdare a fiecăruia care are ceva de spus). Cadrul didactic participă în aceeași postură cu elevii în cercul de discuții, fiind mai mult un observator decât un conducător al discuțiilor..</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea clară a opiniilor și sentimentelor despre un eveniment; - ascultarea și acceptarea opiniilor celorlalți; - respectarea regulilor unei comunicări în grup 																		
<p style="text-align: center;">Cartea mea de vizită</p> <p>Desfășurare: se folosesc creioane colorate, carton sau hârtie colorată. Se cere elevilor să deseneze un simbol despre ei care îi caracterizează. Agățând pe piept „cartea de vizită”, elevii se așază în cerc și își prezintă aceste simboluri explicând fiecare în parte de ce a ales acest simbol și ce reprezintă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea unui semn care să-l reprezinte pe elev; - reprezentarea grafică a unui simbol; - prezentarea colegilor a alegerii simbolului 																		

<p style="text-align: center;">Sursele mele de bucurie</p> <p>Desfășurare: elevii vor desena sursele lor de bucurie, adică acele lucruri din viața lor care îi fac bucuroși. Se prezintă desenele</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reprezentarea grafică a obiectelor care îi produc emoții pozitive; - prezentarea desenelor argumentând de unde are obiectul/vietatea și ce simte când se joacă cu ea/el 
<p style="text-align: center;">Marioneta emoțiilor</p> <p>Desfășurare: pentru desfășurarea activității sunt necesare materiale din care să poată fi confecționate marionete (linguri de lemn, pânză sau hârtie colorată, sau plastilină etc). La început se formează diade în care un participant povestește o întâmplare scurtă legată de activitatea din timpul liber, apoi partenerul din fiecare diadă să modeleze o marionetă în așa fel încât să exprime starea afectivă a povestitorului. Marioneta se prezintă celorlalți colegi, ei identificând emoția pe care o exprimă marioneta. Povestitorii confirmă sau nu dacă este recunoscută emoția exactă. Din marionetele modelate se organizează un panou care poate fi păstrat o săptămână expus. Activitatea se încheie cu adresarea următoarelor întrebări modelatorilor de marionete: Ce v-a ajutat să identificați emoția și apoi să o exprimați?, Ce v-a creat dificultăți în identificarea emoției și / sau în exprimarea ei?, Cum v-ați simțit ca artist? Dar ca povestitor? Cum a fost când ceilalți participanți vă identificau corect sau nu emoția?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea emoțiilor celui alt; - exprimarea nonverbală a emoțiilor; - sesizarea diferitelor modalități de exprimare a emoțiilor 
<p style="text-align: center;">Exprimă sentimentul</p> <p>Desfășurare: pe o bucată de hârtie sunt descrise sentimente, după care sunt introduse într-o căciulă din care fiecare elev extrage una. Fiecare elev trebuie să prezinte sentimentul, emoția respectivă cu ajutorul mimicii, gesturilor și al posturii, iar colegii trebuie să ghicească ce sentiment a fost prezentat. La sfârșit se poate discuta despre situații reale de viață în care apar sentimentele, diferențele de exprimare care pot apărea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea emoțiilor solicitate; - identificarea emoțiilor exprimate de alte persoane 
<p style="text-align: center;">Cadoul</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestarea creativității în a reprezenta cadoul;


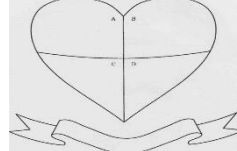

<p>Desfășurare: fiecare elev va primi o foaie de hârtie, pe care va trebui să deseneze un cadou unui membru din grup, ales de el. După terminarea desenelor se împarte „poșta”, așezând desenele pe scaunele destinatarului. Se prezintă cadourile primite și se exprimă verbal ce emoții resimte față de ce cadou a primit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea verbal a emoțiilor trăite; - implicarea în exercițiul-joc 
<p style="text-align: center;">Mesaie către celălalt</p> <p>Desfășurare: Elevii sunt solicitați să completeze și să transmită verbal fiecare propoziție la cel puțin patru colegi din grupul școlar (participanți la activitate):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu acum am nevoie de - Eu acum am nevoie de iar asta mă face să - Eu cred că tu ai nevoie de - Eu cred că tu ai nevoie de iar asta mă face să - Eu vreau de la tine / vreau ca tu să - Eu nu vreau ca tu <p>În final fiecare elev trebuie să ilustreze printr-un desen schematic cum s-a simțit pe parcursul activității</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea sinceră a sentimentelor; - comunicarea cu colegii prin exprimare controlată emoțional; - acceptarea opiniilor celorlalți referitoare la sine <p>Resurse: poster cu propoziții incomplete, flipchart</p> 
<p style="text-align: center;">Oglinda</p> <p>Desfășurare: elevii se așază în perechi, stând față în față. Unul este „oglinza” și imită gesturile partenerului care se mișcă încet, fără să vorbească. După un minut se schimbă rolurile. După joc se discută: când a fost mai plăcut, fiind oglinda sau stând în fața oglinzii?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - imitarea gesturilor și mișcărilor unui coleg; - identificarea corectă a emoțiilor trăite; - exprimarea verbal despre emoțiile simțite pe parcursul exercițiului 
<p style="text-align: center;">Să ne prezentăm prin mișcări</p> <p>Desfășurare: elevii stau în cerc, ei sunt rugați să se gândească la o mișcare sau la o succesiune de mișcări caracteristice lor. În continuare, fiecare elev intră în mijlocul cercului și prezintă mișcarea care îl caracterizează. Colegii imită mișcarea respectivă și verbalizează ce au simțit în timp ce au efectuat mișcarea colegului</p>	<ul style="list-style-type: none"> - găsirea unui gest simbol pentru a se reprezenta; - exprimarea sinceră a emoțiilor simțite; - participarea activă la exercițiul ce presupune mișcări 
<p style="text-align: center;">Vocabularul emoțiilor</p> <p>Desfășurare: se utilizează un set de cărți de joc (jetoane de carton) care au notate pe una dintre părți denumirea unei emoții (ex. trist, fericit, frustrat); fiecare elev sau grup de elevi alege câte o carte și încearcă să exprime emoția notată printr-un</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea nonverbal a unei emoții solicitate prin jetonul extras; - identificarea corectă a reacțiilor emoționale ale altor persoane; - implicarea activă în grupul cărui aparține pentru o activitate


<p>comportament; ceilalți elevi trebuie să identifice emoția prin comportamentul exprimat de elev sau grupul de elevi.</p>	
<p style="text-align: center;">Statuile emoțiilor</p> <p>Desfășurare: câte 3 elevi care se oferă voluntari vor putea avea trei roluri: de sculptor, statuie și observator. Elevul care și-a ales rolul de sculptor alege o carte cu o emoție, își caută un elev care și-a ales rolul de statuie și va încerca să „modeleze” statuia în funcție de emoția pe care trebuie să o reprezinte, modelându-i expresia facială, postura. Elevul care are rolul de observator va nota toate modalitățile prin care elevul „sculptor” încearcă să exprime emoția. Ceilalți elevi trebuie să identifice emoția exprimată de elevul cu rolul de „statuie”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea a unei emoții personale, dar mai ales prin modelarea fizionomiei celui alt coleg; - identificarea unei emoții exprimate nonverbal; - colaborarea în grupuri mici; - acceptarea opiniei altor persoane din colectiv 
<p style="text-align: center;">Imaginile emoțiilor</p> <p>Desfășurare: fiecare elev va extrage câte o carte, citește denumirea emoției și încercă să o reprezinte printr-un desen care să fie semnificativ pentru emoție. Elevul care identifică primul emoția reprezentată de un coleg, va prezenta el emoția exprimată prin desen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea corectă a emoțiilor; - reprezentarea simbolică a unei emoții trăite sau recunoscute; - implicarea activă în exercițiul de identificare a emoțiilor 
<p style="text-align: center;">Sunetele emoțiilor</p> <p>Desfășurare: fiecare elev va extrage câte o carte cu o emoție și va încerca să o reprezinte printr-un sunet caracteristic, fără să folosească cuvinte. Cine va identifica primul emoția exprimată de un coleg va descrie o situație în care a simțit acea emoție, ce a gândit și cum s-a comportat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea sonoră a emoțiilor sugerate și trăite simulat - să identifice emoțiile interpretate de alte persoane - să se implice activ în jocul de sunete 
<p style="text-align: center;">Cele 10 activități plăcute</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea sinceră a activităților care îi fac cea mai mare plăcere elevului; - comunicarea cu colegii prin exprimare controlată emoțional;

<p>Desfășurare: fiecare elev va face o listă de 10 activități plăcute care ne determină să ne simțim bine. Toate activitățile fiecărui elev se vor afișa în sala de clasă pentru ca elevii să conștientizeze modalitățile prin care ne putem îmbunătăți starea emoțională.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acceptarea opiniilor celorlalți referitoare la sine 
<p style="text-align: center;">Îmi placi, pentru că...</p> <p>Desfășurare: elevii sunt luați pe rând și colegii spun despre ei câte o trăsătură pozitivă. Propozițiile pot începe astfel: „Îmi placi pentru că ...”, „Îmi place la tine faptul că ...”, „Îmi place când ...”, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea emoțiilor și sentimentelor față de o altă persoană argumentată; - dezvoltarea capacității de evaluare a altui copil de aceeași vârstă; - stimularea sincerității în exprimarea emoțiilor 
<p style="text-align: center;">Teatrul sentimentelor</p> <p>Desfășurare: se pregătesc bilețele pe care se notează pe o parte diverse sentimente: fericire, nemulțumire, furie, împlinire, tristețe, iar pe verso diferite părți ale corpului: ochi, palme, gură, nas, față, brațe. Se împart participanții în două grupe egale. Se solicită participanților din primul grup să tragă un bilețel pe care este scris un sentiment și un altul cu o parte a corpului. Apoi, un membru al grupului mimează emoția notată pe bilețel folosind doar partea corpului indicată. Membrii celui de al doilea grup au sarcina să intuiască starea emoțională mimată. Se continuă până s-au implicat majoritatea elevilor. Se pot întocmi diplome sau premii hazlii pentru cei apreciați ca a fi cei mai expresivi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identifice propriei capacități empatice; - exprimarea nonverbal a unei emoții; - sesizarea diferitor modalități de exprimare a emoțiilor <p>Resurse: bilețele de hârtie, sală spațioasă, diverse obiecte pentru premii</p> 
<p style="text-align: center;">Vânătoare de oameni</p> <p>Desfășurare: elevilor li se explică exercițiul joc. Din grupul mare se desprinde un grup de 4-5 elevi care se numesc vânători și pleacă într-o expediție în care vânează imaginar. Vânatul îl constituie colegul pe care moderatorul (profesorul) îl descrie prin câteva caracteristici care îl personalizează (ex: ochi căprui, îi place să deseneze, are acasă animale iubitoare, are pistrui, este singurul copil în familie). Grupul de vânători se îndreaptă spre colegii care îndeplinesc astfel de caracteristici. Se separă grupul de vânători și apoi se găsesc calități, sau caracteristici fizice, sociale care</p>	<ul style="list-style-type: none"> - înțelegerea că fiecare dintre noi este ceva unic; - conștientizarea că oamenii au multe calități și caracteristici diferite; - înțelegerea că oamenii au și puncte slabe și domenii în care sunt competenți; - înțelegerea faptului că oamenii se dezvoltă și se schimbă; - înțelegerea că toată lumea greșește și a greși este ceva normal; - înțelegerea că dacă cineva face o greșală, acea persoană nu este rea

<p>îi deosebește (ex: părul lung, sau cel mai lung, sau foarte punctual, sau zâmbitor mereu, etc.)</p>	
<p style="text-align: center;">Spiridușul bun</p> <p>Desfășurare: elevii își vor scrie numele pe un bilețel și îl vor pune într-o cutie. Fiecare elev va trage din cutie un bilețel și va păstra în secret numele tras. Jocul va fi următorul: Fiecare elev timp de o săptămână va fi spiridușul bun al elevului al cărui nume l-a tras din cutie. Timp de o săptămână va avea grijă de el, îl va ajuta, îl va proteja, îi va acorda atenție sporită. După o săptămână se discută: Cine și-a dat seama care a fost spiridușul lui? Cum și-a dat seama? În ce măsură au reușit să fie spiriduși? Cum s-au comportat cu ceilalți?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestarea unei conduite care să evidențieze sprijinul și grija pentru ceilalți; - observarea atentă a acțiunilor colegilor și a conduitelor acestora pentru a identifica spiridușul personal; - aprecierea eforturilor făcute de orice persoană pentru a ajuta pe ceilalți 
<p style="text-align: center;">O nouă zi</p> <p>Desfășurare: Ce ar fi dacă săptămâna nu ar conține șapte zile, ci opt? Cum s-ar numi a opta zi, ce caracteristici ar avea? Ar fi zi lucrătoare sau nu, cine și-ar sărbătorii ziua onomastică, ce evenimente importante s-au petrecut de-a lungul timpului în ziua respectivă, etc?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestarea creativității în denumirea unei zile; - trasarea caracteristicilor unei zile dorite; - implicarea activă în exercițiul-joc 
<p style="text-align: center;">Mașle încurcate</p> <p>Desfășurare: desfășurarea exercițiului presupune o sală liberă de bănci, iar participanților li se solicită să realizeze un cerc ținându-se de mâini. Un participant - care se oferă voluntar - iese din sală și așteaptă, în timp ce ceilalți fără să-și dea drumul la mâini, se combină astfel încât colegului ieșit să-i fie cât mai greu să refacă cercul. La final, se discută cum s-a descurcat protagonistul, dacă au fost participanți care l-au susținut și mai ales în ce mod</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea capacității de toleranță la frustrare; - identificarea unei emoții ale colegilor; - colaborarea în grupuri mici; - ajutorarea unui coleg să rezolve o situație problematică 
<p style="text-align: center;">Cine suntem?</p> <p>Desfășurare: elevii trebuie să se prezinte cu ajutorul a cinci cuvinte. De exemplu: eu sunt calm, răbdător, jucăuș, drăguț, sincer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea termenilor care să denumească trăsături de caracter; - conturarea personală a unei caracterizări; - prezentarea calităților sale individuale în fața altor copii de aceeași vârstă



<p align="center">Planeta mea</p> <p>Desfășurare: Fiecare elev va fi îndemnat să încerce să-și imagineze și să descrie o „planetă personal”, respectiv o lume nouă, realizată după propriile preferințe, careia să-i dea un nume, să o populeze și să o construiască astfel încât aceasta să reprezinte idealul său. În funcție de tema pe care dorim să o discutăm, instrucțiunile îl pot îndemna pe „creator” să pună accentul pe un anumit aspect. De exemplu, să descriem mai în amănunt viața de familie pe planeta X, cum sunt copiii, cum sunt relațiile între oameni, între profesori și elevi etc. „Planetele” fiecăruia vor fi apoi reprezentate grupului de elevi (fie într-un grup de 6-7 elevi, fie întregii clase).</p>	<ul style="list-style-type: none">- exprimarea unor nevoi, dorințe, aspirații personale, legate de mediu și stilul de viață;- dezvoltarea creativității 
<p align="center">Harta inimii</p> <p>Desfășurare: elevii vor fi solicitați să completeze inima de mai jos în cele 4 compartimente, cu cuvinte care să evidențieze ceea ce crede despre calitățile lor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. 3 calități personale care îți plac mai mult2. 3 lucruri din viața ta care ai vrea să le schimbi3. 3 lucruri care le faci mai bine4. 3 cuvinte care ți-ar place să fie spuse despre tine	<ul style="list-style-type: none">- conștientizarea calităților personale reprezentative și a trăsăturilor negative;- deciderea a ce trăsături îl nemulțumesc și ar dori să le schimbe pe elev;- împărtășirea față de ceilalți a ceea ce a constatat la autoaprecierea sa 
<p align="center">Roata emoțiilor</p> <p>Desfășurare: se face dintr-un carton un cerc mare de carton și se scriu în cele 12 cadrane desenate, următoarele stări: agitat, nemulțumit, trist, fericit, agresiv, supărat, nervos, frustrat, sigur, îngrijorat, speriat, furios. Scopul coordonatorului este de a ajuta elevii să exprime ceea ce simt. În una din variante cadranul (de dimensiuni mai mari) se pune în mijlocul grupului pe un stativ central, se învârtă de către elev și în clipa în care se oprește o emoție în dreptul lui, trebuie să afirme când a simțit ultima oară această emoție și cauza. În altă variantă se pot face grupe de 4-5 elevi care au o variantă mai mică a cadranului. Și care se pot utiliza pentru ca în grupul mic elevul să și imite emoția, dar să spună și când simte această emoție. Este posibil ca unii elevi să nu poată să exprime cu claritate ce înseamnă o emoție, însă le putem oferi alternativa de a-i pune să distingă între o emoție pozitivă (bună) și una negativă (rea)</p>	<ul style="list-style-type: none">- dezvoltarea vocabularului referitor la exprimarea emoțiilor;- rezumarea faptului că este ceva normal să avem emoții; - deosebirea durerii fizice de cea sufletească/emoțională;- diferențierea emoțiilor plăcute de cele neplăcute;- înțelegerea faptului că este bine să ne exprimăm emoțiile;- recunoașterea diferenței între pericolul real și sentimentul de frică;- discutarea despre modalitățile în care putem face față fricii 

<p style="text-align: center;">Ghicitul în palmă</p> <p>Desfășurare: se scrie pe câte un bilețel numele fiecărui participant, apoi vor fi extrase dintr-o cutie evitându-se propriul nume. Se solicită participanților să așeze mâna stângă pe coala de hârtie și să-i traseze conturul. În interiorul fiecărui deget, aceștia vor scrie câte o stare afectivă caracteristică persoanei a cărui nume l-au extras. Foile nu se semnează și sunt adunate. Profesorul citește pe rând cele cinci emoții urmând ca participanții să intuiască despre cine este vorba. În final elevii sunt provocați să răspundă individual la următoarele întrebări : - Cum v-ați simțit când ați completat palma pentru colegul dvs.? - Dar când se prezintă palma realizată de un coleg privind propriile emoții? - Cum a fost când ceilalți participanți vă identificau corect sau nu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea propriei capacități empatice; - sesizarea notelor personale caracteristice; - descoperirea imaginii pe care o au colegii despre ei <p>Resurse: coli de hârtie și creioane</p>  <p style="text-align: center;"><small>Andreea Stolica Palme in verdeata</small></p>
<p style="text-align: center;">Știați că...</p> <p>Desfășurare: se citește de către diriginte fișa „Știați că...”, după care se comentează (pe scurt) împreună cu elevii despre sentimentele și nevoile celorlalți care au avut asemenea eșecuri și s-au realizat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea emoțiilor trăite de alte persoane; - comentarea situațiilor care determină emoții frustrante pentru o persoană; - aprecierea despre aspirațiile și reușitele altor persoane; - identificarea din surse bibliografice a biografiei unor personalități istorice <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e0f7fa;"> <p style="text-align: center;">ȘTIAȚI CĂ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Christopher Columb căuta India? ■ Walt Disney a fost dat afară de la serviciu pentru că nu avea idei? ■ Albert Einstein a fost descris de profesorul lui ca lent în gândire și a fost exmatriculat din școală? ■ Fred Astaire a fost descris de producătorul care l-a testat pentru prima dată: „Nu are talent pentru actorie. Știe să danseze puțin”? ■ Louis Pasteur a ieșit al 15 lea din 22 la un test de chimie? ■ Abraham Lincoln a eșuat în tot ce a încercat să facă înainte și a avut doar 200 de voturi la primele alegeri locale? ■ Newton a fost ultimul din clasă? ■ Humboldt era socotit în copilărie mărginit? ■ Linné era considerat de către tatăl său ca fiind capabil doar să coasă cizme? ■ Molière n-a putut învăța să citească mult timp? ■ Napoleon a fost un elev mediocru în școala militară? </div>

Medalia pentru curaj! (Ce facem când ne este frică?)

Desfășurare: copiii sunt rugați să numească lucrurile de care le este frică, și apoi să le deseneze și coloreze. Urmează ca învățătoarea să le așeze pe două table: una dintre ele e rezervată lucrurilor/evenimentelor reale (care au posibilitatea să se întâmple), iar cealaltă tablă este pentru cele imaginare (monștri, personaje din filme etc.).

Cadrul didactic discută despre fricile reale și cele imaginare, și caută împreună cu copiii modalități prin care fricile reale pot fi depășite sau măcar minimizate.

Modalități de evaluare:

Pasul 1: Copiii rup hârtiile desenate de ei, ca simbol al dorinței de a depăși acea frică.

Pasul 2: Copiii trebuie să povestească o întâmplare în care ei au manifestat un comportament curajos. Aceștia primesc o medalie pentru curaj.

- aplicarea modalităților concrete de autoreglare emoțională în cazuri de frică

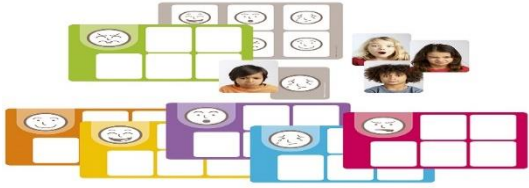


Antrenament emotional (1)

Desfășurare: elevii sînt rugați să scrie și să analizeze trei propoziții despre: „Cum vă simțiți?”

- Acasă
- La școală (la orele de matematică, la orele de sport, la orele de desen, în pauze, la orele de dirigenție, etc.)
- Pe stradă; Cu colegii, prietenii; Când înveți; Când ai un eșec/succes; Când te relaxezi
- Alte situații sau evenimente pe care le trăiești

- rezolvarea conflictelor, optimizarea comunicării, relații sociale pozitive și success





Antrenament emotional (1)

Desfășurare: elevii sînt rugați să dea exemple de situații, când „ești...”

- Fericit(ă);
- Trist(ă);
- Bucuros/oasă;
- Stresat(ă);
- Iubit(ă);
- Plictisit(ă);
- Sigur(ă) pe tine;
- Temător/oare (frică)

- recunoașterea situațiilor emoționale din viața personală



<p style="text-align: center;">Una caldă, una rece!</p> <p>Desfășurare: elevii sînt rugați să-și analizeze propriile emoții și senti- mente trăite pentru <i>Cea mai bună/fericită zi din viața ta</i> sau <i>Cea mai proastă/nefericită zi din viața ta!</i> făcând autoportretul pe aceeași pagină (cu acuarele, culori, carioci, markere), trecând prin mai multe stări emoționale, de obicei trăite pe parcursul unei zile obișnuite sau mai inedite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - analizarea propriile emoții și sentimente trăite pe durata unei zile din viață; - recunoașterea faptului că între evenimente și emoții intervin gânduri raționale, care pot fi controlate pentru a controla emoțiile  <p>Desenează emoțiile</p> <p>Sunt trist Sunt fericit</p> <p>Sunt îngrijorat Sunt furios</p>																
<p style="text-align: center;">Ce fac?</p> <p>Desfășurare: elevilor li se solicită să răspundă la întrebările: Când ești fericit, ești vesel, ești mulțumit, ești calm/ ești trist, ești nervos, ești neliniștit, ești nemulțumit: – Ce gândești ? Cum te porți? Ce spui? În ce mod comunică? Cu cine vorbești despre ele?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - găsirea unor soluții la situații cotidiene conflictuale; - sporirea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii; - ilustrarea unor procedee de autocontrol emoțional care să conducă la relații sociale adecvate 																
<p style="text-align: center;">Cum te simți astăzi? (activitate pentru identificarea emoțiilor)</p> <p>Desfășurarea exercițiului: elevilor li se propune să realizeze un un poster cu diferite fețe ce exprimă emoții diverse (lista emoțiilor de bază). Fețele se pot decupa din reviste, ziare, sau se pot desena și se lipesc într-un caiet sau pe o coală mare de hârtie. În timp ce realizați acest lucru îl întrebați pe copil ce emoție crede el că reprezintă o față sau alta, și poate să redea chiar el o emoție la alegere. Putem lăsa copilul să realizeze, din când în când, în jurnal, un colaj cu astfel de fețe, în funcție de cum se simte în acea zi sau în săptămâna ce a trecut.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea abilității de a identifica și înțelege mai bine stările emoționale ale celor din jur; - interpretarea mai limbajului corpului sau al feței; - identificarea stărilor emoționale prin care trece, și prin realizarea acestei activități creative se va elibera de emoțiile negative. <p>Lista emoțiilor:</p> <table border="1" data-bbox="1227 986 2078 1289"> <thead> <tr> <th>Emoții fundamentale</th> <th>Emoții opuse</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bucurie</td> <td>Tristețe</td> </tr> <tr> <td>Încredere</td> <td>Dezgust</td> </tr> <tr> <td>Frică</td> <td>Mânie</td> </tr> <tr> <td>Surpriză</td> <td>Anticipație</td> </tr> <tr> <td>Tristețe</td> <td>Bucurie</td> </tr> <tr> <td>Dezgust</td> <td>Încredere</td> </tr> <tr> <td>Mânie</td> <td>Frică</td> </tr> </tbody> </table>	Emoții fundamentale	Emoții opuse	Bucurie	Tristețe	Încredere	Dezgust	Frică	Mânie	Surpriză	Anticipație	Tristețe	Bucurie	Dezgust	Încredere	Mânie	Frică
Emoții fundamentale	Emoții opuse																
Bucurie	Tristețe																
Încredere	Dezgust																
Frică	Mânie																
Surpriză	Anticipație																
Tristețe	Bucurie																
Dezgust	Încredere																
Mânie	Frică																
<p style="text-align: center;">Convingeri și comportamente - „Ce cred și ce fac eu?”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - distingerea între realitate și fantezie; 																

Desfășurare: pe baza poveștii „Cenușăreasa” – discuții asupra întâmplărilor din poveste: care s-ar putea materializa în realitate și care nu? Scopul activității nu este să descurajeze în întregime fantezia, ci să îi ajute pe elevi să înțeleagă cum diferă ea de realitate.

Putem alege exerciții ca: „Alege cum să te porți”; „Potrivit sau nepotrivit” – elevii vor alege comportamentele care sunt adecvate și care nu, de pe jetoane cu acțiuni și dintr-o povestire scurtă; „Trebuie să fie așa cum vreau eu”- cerințele absolutiste și rigide au consecințe negative iar elevii trebuie să înțeleagă că există alternative pentru aceste cerințe. Un rol important în această activitate îl are intervenția părinților; „Exagerări”- coordonatorul va facilita ideea că uneori oamenii exagerează pentru a se simți mai importanți, pentru a fi în centrul atenției; „Cauză și efect”- li se va explica elevilor că datorită faptului că o persoană face ceva, cursul evenimentelor se schimbă (cauză -efect).

- sesizarea faptului că există mai multe modalități de a se comporta;
- conștientizarea faptului că ei (elevii) sunt cei responsabili de alegerea comportamentului lor;
- diferențierea între comportamentele de bun-simț și cele neadecvate;
- sesizarea efectelor negative ale cerințelor absurde și rigide;
- identificarea exemplor și efectlor de gândire exagerată;
- recunoașterea cauzelor și efectelor unor comportamente



Strategii de menținere a disciplinei la clasă

(Romita, B, Iucu, Managementul și gestiunea clasei de elevi, Ed. Polirom, Iasi, 2000)

I. Principii fundamentale:

- Dovedeste autodisciplina.
- Relația cu părinții elevilor este bine să fie una de colaborare/cooperare.

II. Pregătiri necesare:

Estetizează sala de clasă pentru a putea desfășura ore ordonate și disciplinate.

Cooptează și părinții în acest demers.

Mentine un microclimat plăcut.

Fii organizat(a).

Stabilește secvențe repetitive pentru fiecare activitate educativă.

Folosește așezarea băncilor ca pe o metodă de realizare a unei bune discipline.

Stabilește împreună cu elevii regulile clasei tale.

Incurajează-i pe elevii care respectă regulile.

Punctualitatea este esențială.

Pregătește-te temeinic activitatea de predare. Utilizează diverse metode interactive.

Adaptează sarcinile de predare capacităților de învățare ale elevilor.

Nu utilizează materiale care solicită prea mult timp pentru prezentare și care pot crea confuzie.

Respectă stilurile diferite de învățare ale elevilor, precum și caracteristicile lor de personalitate.

Concentrează-te asupra a ceea ce elevii vor face și mai puțin asupra a ceea ce ei vor citi, vor scrie, vor spune.

Dirijează sarcinile de învățare către niveluri superioare ale gândirii (dincolo de memorare și de înțelegere – vezi taxonomia lui Bloom).

Asigură elevilor ocazia de a se organiza și de a se grupa în echipe. Incurajează cooperarea și competiția non-antagonică.

Da tuturor elevilor, chiar și celor mai dificili, posibilitatea de a accepta roluri responsabile de conducători, deoarece acestea pot influența pozitiv atitudinea acestora.

Transmite-le elevilor ideea că ești mandru(a) de ceea ce ei devin și de ceea ce ei realizează, fapt care asigură concentrarea ta ca manager pe evoluție (progres) și nu pe perfecțiune.

Fii un model pentru elevi prin modul în care faci față crizelor, dezamăgirilor, frustrărilor și maniei.

Fii tu însuși / însuși.

Insista pe respectul față de ceilalți (adulti).

Respectă elevii.

Manifestă optimism pedagogic.

Fii consecvent(a).

Fii corect(a), fără discriminări și favoritisme.

Utilizează ascultarea activă.

Nu te enerva.

Nu umili elevii și evita sarcasmul.

Nu reacționează exagerat și nu transformă incidentele minore în confruntări majore.

Nu interveni dacă știi că un comportament nedorit va dispărea de la sine. Ignoră-# Nu amenință cu nici o acțiune pe care nu poți sau nu o vei îndeplini.

Tratează comportamentul nedorit în mod individual; nu generaliza și nu culpabiliza întregul grup pentru acesta.

Dacă unele comportamente nedorite sunt răspândite în întreaga clasă, concentrează-te asupra liderului acesteia. Poți recurge și la o probă sociometrică.

Nu pune elevii în postura de a-și para colegii.

Dovedește că ai simțul umorului.

Ironia este o formă de agresivitate verbală; utilizată în exces și în momente nepotrivite creează tensiune.

Când ai greșit, recunoaște acest lucru. Uneori poți să-ți ceri chiar și scuze.

Alcatuiește un istoric al clasei (album, mapă cu lucrări ale elevilor, diplome etc.).

Trimite-le părinților atât informațiile negative, cât și cele pozitive, începând cu cele pozitive. Ține permanent legătura cu părinții elevilor.

Propune-ti zilnic sa ai mai degraba interactiuni pozitive decat negative, atat cu clasa in general, cat si cu elevii care creeaza probleme.

III. Strategii specifice

Utilizeaza tacerea ca mijloc corectiv.

Incearca sa nu te adresezi clasei pana cand nu ai certitudinea ca toti elevii asculta.

Incearca sa stabilesti un contact vizual permanent cu elevii.

In vederea semnalarii unui comportament (in)disciplinat al elevului, aseaza in dreptul sau, pe banca, stegulete sau stelute, diminuand sau marind, dupa caz, numarul lor.

Evita intrebarile al caror raspuns este asteptat dupa o ordine previzibila.

Fii gata sa schimbi metoda de lucru cu una de genul intrebare-raspuns, cand simti ca elevii au obosit sa te asculte.

Orienteaza-i pe elevi catre operatia de extragere a unor principii de viata din continutul predat.

Solicita sarcini precise de la elevi.

Recunoaste cele mai mici imbunatatiri in comportamentul elevilor.

Remarca orice comportament care-ti place.

Comunica cu elevul indisciplinat, intrebandu-l daca si cum poti sa-l ajuti.

In situatii dificile foloseste o voce scazuta pentru discursul in clasa; nu ridica tonul pentru ca elevul sa depuna un efort in plus pentru a te asculta, in loc sa vorbeasca sau sa faca galagie.

Manifesta rabdare.

Recunoaste ca atunci cand un elev persista in indisciplina, acest fapt este deseori un semn al unei nevoi mai profunde, de obicei nevoia de atentie sau de dragoste.

Evita pedepsele care umilesc elevul.

IV. metode de intervenție personală

Explica-i clar elevului in ce consta comportamentul lui nedorit.

Incearca sa-l faci sa inteleaga ca ceea ce a facut este un lucru daunator pentru intreaga clasa, evitand intrebari de genul: „De ce te porti asa?” pentru ca el rareori stie de ce !

Arata-i elevului ca ai incredere in el.

Aminteste-i comportamentul pe care il astepti de la el.

Daca elevul se comporta intr-un anumit fel, inseamna ca accepta si consecintele care decurg din aceasta.

Ajuta-l pe elev sa inteleaga ca el si-a ales sanctiunea.

Asigura-l pe elev ca te intereseaza persoana sa.

Daca crezi ca e nevoie, aminteste-i consecintele care se pot produce atunci cand problemele continua.

Daca se repeta comportamentul nedorit, poti sa inchei cu el un acord scris cu privire la comportamentul sau.

Nu discuta situatia elevului cu alte persoane; confidentialitatea este fundamentala.

Ia legatura cu parintii, dar dovedeste tact, considerandu-i aliati si nu salvatori.

Izolarea, interzicerea participarii la unele activitati etc. sunt eficiente mai ales pentru elevul care doreste sa fie pe placul celorlalti.

Lauda și încurajarea !!! (Romita, B, Iucu, *Managementul si gestiunea clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iasi, 2000)

Modelul AE 1. MAGIA LITEREI „E” Antetul

Data realizării _____

Locul desfășurării: sala de clasă

Autorul/autorii proiectului/scenariului: _____

Mesajul activității: protejarea resurselor naturale de producere a energiei și cunoașterea pericolului adus de acestea la exploatarea negândită alor

Genericul – o scenetă ecologică pentru Ziua Pământului despre energie și ecologie

Grupul-țintă: clasa de elvi

Obiectivele activității:

- să identifice valorile de participare și responsabilitate a omului în raport cu exploatarea resurselor de producere a energiei
- să descrie resursele posibile de producere a energiei pe Pământ;
- să exemplifice aspectele de valorificare a resurselor de energie,
- să facă legătură între modul de exploatare a resurselor de producere a energiei și a pericolului adus de acestea la abuzare

Tipul activității: scenetă

Eșalonarea în timp (timp necesar pentru pregătire/repetiții, timp necesar pentru realizare): 3-4 ore

Materiale-suport: pentru fiecare erou imagine corespunzătoare atârnată pe un ecuson prins în piept

Echipa de realizare (rolurile): Povestitorul, Prințesa Energia, Ecologia, Pământul, Omul, Petrolul, Cărbunele, Gazul Natural, Vântul, Valurile și Mările, Biogazul, Gheizerul, Atomul, Soarele, Celula fotoelectrică, instalația.

Colaboratori din exteriorul echipei: _____

Motivarea intenției de inițiere a activității artistice: a da posibilitate elevilor de înțelegere despre necesitatea și posibilitatea omului de a folosi rațional resursele de producere a energiei

Demersul activității

Povestitorul: E – este o literă magică. Este litera de început de la cuvintele: Ecologie și Energie. Sunt cuvintele cele mai apropiate de existența omului și de misterul vieții pe pământ.

Prințesa Energia: Eu sunt puterea ta. Îți dau forța să te miști, să mănânci, să înveți și să înțelegi. Mă aflu peste tot ca un zmeu tăcut.

Ecologia: Eu îți arăt legătura nevăzută dintre tine - omule – și plante, celelalte animale, apă, aer, sol și soare.

Energia și Ecologia: Da, noi, mână în mână, avem grijă ca nimeni să nu sufere.

Pământul: Eu am apărut cu miliarde de ani în urmă, împreună cu surorile mele adunate în jurul soarelui.

Apa: Mult mai târziu am apărut și eu; eu am găzduit și primele organisme vii.

Pământul: După mulți ani de evoluție a viețuitoarelor eu am devenit casa tuturor plantelor, animalelor și a ta, OMULE.

Ecologia: Și toate – plante, animale și oameni trăiți într-un echilibru numit ca pe mine – ecologie. Datoria ta, omule, este de a proteja mediul înconjurător.

Povestitorul: Odată, prințesa Energia a dat un bal, unde a invitat o sumedenie de surse de energie, toate supuse marelui împărat Pământul. Sala de bal a fost împodobită în culori vii, iar masa încărcată cu multe bogății. Iată-i pe invitați:

Aprodul 1: Măria sa Petrolul cu bunii săi prieteni – Cărbunele și Gazul Natural.

Aprodul 2: Înălțimea sa Vântul.

Aprodul 3: Înălțimea sa Apa.

Aprodul 4: Prințesele Valurile și Mările.

Aprodul 5: Prinții Biogazul și Gheizerul.

Aprodul 6: Înălțimea sa Atomul.

Aprodul 7: Măritul Soare.

Energia: Pofțiți, vă rog, luați loc! Surpriză mare: astăzi avem onoarea să primim un oaspete de seamă. Fiecare să-și arate iscusința pentru a-l vrăji!

Aprodul 1: Omul!

Povestitorul: Și fiecare invitat începu să vorbească cu iscusință în fața *omului*...

Soarele: Pământul este unul din cei doi fii ai mei. Prietena lui este viața, de aceea i-am dăruit cele mai alese bunuri ale mele.

Lumina și Căldură: Noi i-am crescut plantele și animalele!

Apa: Iar eu i-am dat ploii cu care să potolească setea viețuitoarelor!

Soarele: Apoi l-am ajutat să-și procure hrana din belșugul pământului. Am fost părtaș și la descoperirile sale.

Omul: Eu ți-am dat chip de zeu și te-am numit când RA, când Apollo și chiar Suria, îmi amintesc bine!

Soarele: Și eu te-am răsplătit cu cel mai prețios dar al meu – ENERGIA.

Apa: Și pe mine mă încălzești mărite soare, mîngîindu-mă cu razele tale, eu produc electricitate.

Celula Fotoelectrică: Eu îți captez căldura luminii și o trimit planetei.

Instalația: Eu croiesc drum apei ca să poată fi mangaiată de razele tale, mărite zeu.

Pământul: Vă mulțumesc, fără ajutorul vostru eu nu aș dispune de energie ieftină și curată.

Soarele: Tot eu, *omule* pun în mișcare mașinile, avioanele, ajutat de instalație fără să fac rău pământului. Eu nu poluez de loc.

Vîntul: Eu sunt eol, trăiesc în insulele eoliene. Sunt unul din fiii pământului. Alerg ca un nebun pe tot pământul, suflu ușor ca o briză, mă înfurii, aduc furtuni, plimb turmele de ori și ud pământul pentru a rodi, duc în cele patru zări semințele plantelor, răcoresc aerul. Puterea mea produce energie și electricitate. Nu produc poluare, deși uneori mă mai și joc!

Apa: Eu sunt sora pământului. Regatul meu este mare. Însăși viața s-a născut în apă. Sunt peste tot: în corpul animalelor, în trunchiul plantelor, în pământ și în aer. Sunt ploaie, ceață și chiar gheață. Sunt dulci dar și sărată, limpede dar și neagră.

Omul: Știu. Și noi te folosim la multe!

Apa: Da! Vapoarele îmi brăzdează valurile. Culturile le irig, moara de apă o învîrt, produc curent electric în centralele hidraulice. Mă mîndresc că sunt o sursă de energie ieftină și că nu poluez în jurul meu. Și acum fiicele mele Valurile și Mareele.

Valurile: Și noi producem energie ajutate de instalații speciale ce plutesc pe apă.

Mările: Iar noi, electricitate, ajutate de copiii noștri fluxul și refluxul (doi copii).

Povestitorul: Prințesa își îndeamnă oaspeții să guste din bunătățile de pe masă. După ce lichidele din pocale le unseră gaturile își îndreptară cu toții privirile către următorul invitat.

Energia: Are cuvîntul prințul Biogaz.

Biogazul: Eu sunt unul din frații mai mici ai surselor de energie. Nu sunt puternic, dar sunt ieftin și folositor. Am ca părinți frunzele și plantele (mai mulți copii) moarte. Ele se descompun și eliberează un gaz. Acesta sunt eu biogazul. Folosirea mea nu poluează de loc mediului.

Gheizerul: Sunt frate cu biogazul și sursele de energie și rudă bună cu apa. Puterea mea vine de la căldura interioară a pământului. Sunt furios, de aceea țîșnesc ca o fantană arteziană. Mă las ușor prins

în conducte. Aduc puțină poluare, dar nu distrug nimic în jurul meu.

Aprodul Cavalerii Negri – Petrolul, Gazul Natural și Cărbunele: Noi suntem frați.

Petrolul: Toți ne-am născut sub pământ amestecat din copaci și plante –moarte.

Cărbunele: Da. Ele au putrezit sute și mii de ani în pământ până ne-au dat naștere nouă.

Gazul Natural: Are perfectă dreptate! Toți suntem o sursă sigură de energie atunci când ardem.

Petrolul: Eu pot deveni benzină, motorină și încă multe altele!

Cărbunele: Eu încălzesc apa în termocentrale și produc căldură dar și curent electric!

Gazul Natural: Și eu sunt folositor în casele oamenilor, la aragazuri: gătesc bine și repede, iar în nopțile lungi de iarnă dau căldură locuinței!

Petrolul, Gazul Natural și Cărbunele: Suntem supărați, că deși folositori, facem și mult rău. Suntem o sursă importantă de poluare a pământului și omului, apei și aerului.

Soarele, Apa, Vântul, Valurile, Mările și Biogazul: Sunteți dușmanii mediului înconjurător.

Atomul: Am și eu un cuvânt de spus. Sunt materia oricărui corp din univers. Sunt de când timpul, dar mereu tânăr, nu dispar niciodată. Sunt cărămida universului. Voi toți aveți miliarde de atomi. Forța mea este nebănuită, deși sunt mic și invizibil.

Petrolul, Gazul Natural și Cărbunele: Și tu ești distrugător, fabrici bomba atomică, care distruge totul într-o clipă.

Prințesa Energia: Dragul meu prieten (om). Eu și invitații mei ți-am arătat avantajele și pericolele ce le aduc sursele de energie. Suntem siguri că ai reținut totul și vei alege numai binele de acum. *Acum ia aminte* – Nu uita că sursele de Energie au efect direct asupra vieții tale și a mediului înconjurător. *Reține* – NU POLUEAZĂ – Soarele, vântul, apa, valurile și mările, biogazul și gheizerul. RĂU FAC – Petrolul, cărbunele, gazele naturale și atomul.

Soare, Vânt și Apă: Noi ne iubim împăratul și nu vom dispărea niciodată. Folosește-ne cu încredere căci noi apărăm Viața pe Planeta Albastră.

Petrolul, Gazul Natural, și Cărbunele: Ha, Ha! Și de noi ai mare nevoie. Deși periculoase, suntem jucăria cu care tu ai îndrăznit să te joci pentru că nu ai încotro! Ha, ha.

Soare, Vânt și Apă: ATENȚIE!!!!!! Un accident nuclear distruge viața pe PĂMÎNT!

Energia: Fii modern dar prudent. Consumul mic de energie înseamnă puțină poluare și multă sănătate.

Modelul AE 2. SERBAREA ȘCOLARĂ POVEȘTEA LUI MOȘ CRĂCIUN

Antetul

Data realizării: decembrie

Locul desfășurării: sala de festivități

Autorul/autorii proiectului/scenariului:

Mesajul activității: Iubirea înseamnă a manifesta virtuți precum Credința, Compasiunea, Smerenia, Pacea, Bunătatea, Înțelepciunea, Voința, Răbdarea, Curajul, Puterea, Cunoașterea și cu toare acestea pe însuși Dumnezeu!

Genericul: Povestea lui Moș Crăciun

Grupul-țintă: clasa de elevi

Competențe transdisciplinare: formarea și cultivarea virtuților moral-spirituale și consolidarea capacităților de comportament moral-spiritual.

Obiectivele activității:

- să identifice virtuțile și viciile prin prisma rolurilor interpretate;
- să estimeze caracteristicile virtuților și viciilor prin propria aotocaracterizare a rolului jucat;
- să facă legătură între bunătate ca manifestare de iubire și relațiile de bine cu lumea înconjurătoare prin exemplul eroilor jucați.

Tipul activității (șezătoare, concurs, **spectacol muzical**-coregrafic, concert etc.)

Eșalonarea în timp (timp necesar pentru pregătire/repetiții, timp necesar pentru realizare) 2-3 săptămâni/ 1 oră

Materiale-suport: pentru fiecare erou imagine din costume-măști corespunzătoare; recuzite scenice: scaun, sac, jucării, coroană, straie de Moș Crăciun.

Echipa de realizare (rolurile): povestitorul, lăcomie, trufie, lene, bunătate, Moș Crăciun, spiridușii;

Colaboratori din exteriorul echipei _____

Motivarea intenției de inițiere a activității artistice: a da posibilitate elevilor să-și consolideze capacitățile de comportament moral-spiritual prin rolurile interpretate.

Desfășurarea propriuzisă a activității

Povestitorul: În ținuturile de la miazănoapte, demult, trăia un priț mândru și bogat, care avea patru feciori: Lăcomie îl chemă pe cel mare, pe al doilea Trufie, pe al treilea îl chemă Lene și pe cel mai mic dintre ei, Bunătate.

(Personajele intră în scenă în ordinea prezentării, apoi se autocaracterizează)

Lăcomie: Eu sunt lacom la mâncare încă din pruncie!

Trufie: Eu am o privire mândră, semeață și sfidătoare încă de la naștere!

Lene: Eu sunt atât de leneș că nici laptele de la sânul mamei nu am fost vrednic să-l sug!

Bunătate: Eu am o duioșie în priviri și o figură senină, încât prințul nu a stat pe gânduri când mi-a ales numele.

Povestitorul: Anii au trecut pe nesimțite și mama copiilor a murit. Îndurerat și îmbătânit, prințul, îi chemă la el pe cei patru feciori și le zise: (*Intră în scenă prințul*)

Prințul: Feții mei, moartea mamei voastre m-a îndurerat peste măsură. Sunt slăbit și bătrân și înainte să închid ochii trebuie să-mi impart averea. Vreau ca cel mai vrednic dintre voi să moștenească totul. Așa că plecați și întoaceți-vă peste un an să-mi spuneți ce faptă de seamă ați săvârșit, care să merite averea mea.

Lăcomie: Am plecat.

Trufie: Și eu mă grăbesc la drum.

Lene: Aici, acasă, e bine: pun-te masă, scoal-te masă. N-am trebuință să mân pe drumuri necunoscute și să mă obosesc. N-am nevoie de avere; numai lucru de-a gata. S-o găsi și pentru mine un blid cu mancare!

(*Prințul oftează și îl lasă în pace, iar Lene se așează pe un scaun și se întinde*)

Bunătate: Nici eu nu aș porni tăicuță de acasă, că unde este mai bine ca aici! Dar voința ta este poruncă pentru mine!... (*iese și Bunătate și intră povestitorul*)

Povestitorul: Trecu anul repede ca clipele în zbor și iată că flăcăii se întorc să dea socoteală prințului de faptele lor.

Lăcomie: Dragă tăicuță, pretutindeni pe unde am trecut am căutat să smulg oamenilor cât mai mult, ca să-ți rotunjesc averea, că și așa va fi toată a mea. Dar ce crezi, oamenii m-au gonit și m-au huiduit. M-am întors deci cu mana goală! (*zise Lăcomie arătând mâinile goale prințului*)

Prințul: Să știi Lăcomie, că ai făcut rău cerând fără să dai nimic în schimb. De aceea socotesc că nu ești vrednic de averea mea!

Trufie (*zambind*): Am trecut pretutindeni fără să privesc în jos sau în ochii oamenilor și m-am socotit mai presus de ei. I-am umilit și i-am sfidat, ca un adevărat rege. Merit deci moștenirea ta!

Prințul (*cu durere în glas*): Nicidecum. Pe oameni trebuie să-i respecti și să-i iubești, socotindu-te egalul lor. Nici tu nu meriți averea mea!

Lenea (*moțâia pe scaun, se intinse*): Atunci, tăicuță, dă-mi mie averea ta. Eu nu m-am lăcomit și nici trufaș n-am fost cu nimeni. Nu m-am mișcat de la locul meu!

Prințul: Să știi, Lene, că nimic nu vine de-a gata, ci totul se câștigă prin muncă!

Bunătate: Tăicuță dragă, eu, cum ți-am spus, n-am nevoie de nicio avere și nici nu o merit. Fapta mea este cu totul neînsemnată!

Prințul: S-o auzim!

Bunătate: Păi când am plecat de aici, am ajuns la casa unui moșneag, care făurea jucării. Am intrat în slujba lui și am învățat să fac jucării. La plecare mi-a dăruit un sac cu jucării, ca să-l aduc să mă poți crede. Pe drum, însă am întâlnit mulți copii și le-am dăruit lor jucăriile. Bucuria din ochii lor m-a răsplătit într-atât că nu mai am nevoie de nici o avere!

Prințul: Tu ești fiul meu cel vrednic, Bunătate. Ai dovedit că nu ești lacom, nici trufaș și că îți place să muncești. Meseria e brățara de aur! Te-ai dovedit bun și milostiv. Tu meriți toată averea mea!

(*feciorii îngenunchează, prințul își dă jos coroana și o așează pe capul fiului mai mic, Bunătate, apoi iese*)

Povestitorul: Curând prințul se stinse. Bunătate îi chemă pe frații săi și le zise:

Bunătate: Acum după ce l-am coborât pe tăicuța în groapă ce vom face?

Lăcomie: Tu hotărăști, ești moștenitorul averii!

Bunătate: Vom împărți averea în 4 părți egale, așa cum se cuvine. Și vom stăpâni toți asupra acestui ținut.

(*Lăcomie și Trufie se retrag puțin și șușotesec ceva împreună cu Lene apoi se întorc rostind aspru*)

Lăcomie: Am hotărât!

Trufie: Pleacă! Noi vom stăpâni averea! Avem trei părți și tu doar una!

Bunătate: Să stăpâniți sănătoși! Eu plec și vă las cu bine!

Povestitorul: Bunătate părăsi castelul și se îndreptă spre casa bătrânului făuritor de jucării.
(*cei trei rămân râzând în gura mare și arătând cu degetul spre Bunătate care pleca, apoi ies cu hohote de râs și intră în scenă moșneagul cu un sac de jucării*)

Lenea: Tare greu mă mai descur și mare nevoie am de un ajutor. Pe unde o fi Bunătate?

Bunătate: Dacă mă primești, sunt aici să te ajut în continuare!

Moșul: Mare bucurie-mi faci, fiule (*se îmbrățișează*). Văd că ți-ai pus hainele de lucru. Dă-i bătaie! Avem atâtea de făcut! (*aranjează în sac jucării și pachete*). Eu sunt bătrân și slăbit, las în mainile tale sarcina de a bucura sufletele copiilor cu aceste minunate jucării.

Bunătate: Cum mă voi descurca?

Moșul: Sania mea fermecată și renii îți vor fi sprijin în călătorie, iar spiridușii (*face un semn cu mâna și spiridușii intră având fiecare o jucărie pe care le așează lângă sac*) te vor ajuta cu jucăriile. Bun venit spiridușelor și spiridușilor! Noi mergem să ne odihnim nițel, lăsăm totul în seama voastră. (*moșul și Bunătate se retrag*)

Spiriduș 1: Cred că moșul abia așteaptă să plece. Va merge ca în fiecare an, la toți copiii?

Spiriduș 2: Ei la toți copiii! La o mică parte!

Spiriduș 3: Cum la o mică parte? Păi eu am făcut lista cu toți copiii și am pregătit pentru fiecare jucăria visată!

Spiriduș 4: Sper că nu ai greșit lista ca și anul trecut! Vă mai amintiți? Ai trimis unei fetițe o păpușă dolofană și ea dorea o păpușă Barbie!

Spiriduș 3: Nu a fost vina mea, producătorul lui Barbie a trimis marfa prea târziu. O să primească păpușa anul acesta!

Spiriduș 5: Fetița aceea trebuia să se mulțumească cu ce a primit! Să nu îi mai trimitem nimic! Copii răi și nerecunoscători!

Spiriduș 6: Așa e! Și eu cred că moșul nu ar trebui să meargă pe la toți copiii!

Spiriduș 7: Nu se poate! După atâtea mii de ani să se schimbe obiceiul?

Spiriduș 8: Da! Copii răi și neascultători, de ce să merite jucării?

Spiriduș 1: Nu e adevărat! Nu există copii răi! Toți copiii sunt buni!

Spiriduș 2: Și atunci, dacă-i așa, de ce se comportă urât? De ce distrug jucăriile?

Spiriduș 3: Din curiozitate! Vor să le afle secretul. Cine strică acum o jucărie mășinuță, când se va face mare va construi o mașină adevărată!

Spiriduș 5: Dar cu învățatul cum e ? Unii copii învață și alții nu. De ce nu învață toți?

Spiriduș 4: Toți învață după puterile lor, numai că unii sunt mai puțin îndemânatici și se descurcă maiiii... mai încet cu cartea. Dar fiecare copil are partea lui bună!

Spiriduș 6: Măi să fie, mi-ați înduișat inima!

Spiriduș 7: Nu vom tăia pe nimeni de pe listă! Moșul e cel care hotărăște!

Spiriduș 8: M-ați convins și pe mine! Toți copiii sunt buni și merită câte o jucărie. Anul acesta! Că dacă mă mai supără vreunul, la anul îl șterg de pe listă și gata!

(*intră în scenă moșul și Bunătate în straie de Moș Crăciun*)

Bunătate : Hai fraților , că se face târziu și copii îl așteaptă pe Moș Crăciun !

Spiriduș 1: Pachetele sunt aranjate și sania pregătită de drum!

Moșul (către Bunătate): Dragul meu e timpul să-ți urez drum bun! Sunt convins că vei face treabă bună!

Bunătate: Dorința ta, e poruncă pentru mine! (*se îmbrățișează și Bunătate ia sacul și pleacă*)

Spiridușii: Drum buuuun!

Povestitorul : Așa cum ați înțeles, Bunătate a devenit Moș Crăciun și cutreieră lumea cu alaiul său nemaivăzut, cu clinchete de clopoței la sania fermecată. Așteptați-l!

(*copiii vor intra în scenă și vor susține un recital de colinde, apoi vor primi cadourile de la Moș Crăciun*)

Model exemplu „PROCES-VERBAL AL ȘEDINȚEI CU PĂRINȚII”**Proces verbal,**

încheiat astăzi..... în cadrul ședinței cu părinții la
clasa.....scoala.....

Ordinea de zi cuprinde:

1. Prezența după catalog și întocmirea graficului frecvenței de către părinți la ședințele cu părinții, începînd cu aceasta și pîna la sfîrșitul anului școlar încurs
2. Stabilirea comitetului de părinți
3. Stabilirea uniformei
4. Regulamentul de ordine interioara / Regulile clasei
5. Prezentarea documentelor necesare p-t burse medicale, sociale și p-t rechizite
6. Foaia de parcurs (discuție)
7. Discutarea absentelor
8. Manuale auxiliare
9. Fondul clasei
10. Discuții libere

La ședință sunt prezenți.....părinți din totalul de XX copii, un numar de.....lipsind motivat, iar restul de.....lipsind nemotivat.

Discutii:.....
.....

Drept pentru care, a fost încheiat prezentul proces verbal

Învățător - diriginte.

Model exemplu „SCENARIUL ȘEDINȚEI CU PĂRINȚII”**Autor:**

Tipul activității: ședință cu părinții

Clasa:

Tema: Așteptările copiilor noștri

Locul desfășurării: sala de clasă

Participanți: părinții elevilor, cadre didactice din școală

Scopul ședinței: Formarea unui stil pozitiv de relaționare interpersonală.

Obiective:

1. Identificarea așteptărilor copiilor de la părinții lor.
2. Conștientizarea importanței relațiilor interumane bazate pe înțelegere și acceptare.
3. Dezvoltarea capacității de relaționare în familie și în mediul școlar.
4. Valorificarea comportamentelor pozitive în relațiile copil-adult.
5. Creșterea eficienței activității educative în familie și în școală.
6. Scoaterea în evidență a beneficiilor implicării active a părinților și a ș colii în educația și dezvoltarea copiilor/elevilor

Resurse:

Materiale: calculator, proiector, film educativ, poster, carioci, chestionare pentru elevi (copii și pentru părinți), fișe de lucru.

Resurse procedurale: conversația euristică; discuție dirijată; dialog profesor – părinți, părinți – profesor; dezbateră; muncă independentă.

Pregătirea sălii de clasă: mesele aranjate în formă rotundă, pentru ca fiecare participant la ședință să fie față-n față; pe mese repartizate fiecărui loc câte un chestionar pentru părinți, fișe de lucru, pix-uri, carioci, postere.

Temporale: durată - ... min

Repere bibliografice:

Motivarea intenției de inițiere a activității educative: Scoaterea în evidență a beneficiilor implicării active a părinților și a ș colii în educația și dezvoltarea copiilor/elevilor

DESFĂȘURARE

Nr.d/ o	Momentele activității	Activitatea învățătorului-diriginte	Activitatea părinților	Strategii
1.	Evocare.	<p>Propun spre vizionare un film educativ de o durată de 2 minute.</p> <p>Întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce redau evenimentele din acest film? • Ce ați simțit vizionând filmul? • V-ați gândit că copiii dvs. sunt asemeni unui „burete” care absorb și acumulează experiențe de la Părinți. Din discuție deduce tema ședinței: „Așteptările copiilor noștri”. 	<p>Vizionează filmul.</p> <p>Răspund la întrebări, se angajează într-o discuție</p>	Discuție dirijată
2.	Realizarea sensului	<p>Prezint o succintă informație despre importanța relațiilor interumane bazate pe înțelegere și acceptare, despre relațiile de colaborare dintre familie, școală și comunitate.</p> <p>Rog părinții să completeze chestionarele (anexa 1 și 2) pe care le au în față și să le predea. Scopul real al aplicării chestionarelor este realizarea comparării răspunsurilor.</p> <p>Centralizez răspunsurile elevilor la prima întrebare din chestionarele pentru copii aplicate anterior, grupându-le în câteva categorii, în funcție de elementele comune și le scriu pe postere.</p> <p>Discutăm cu părinții despre așteptările scrise de elevi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De ce credeți că copiii au răspuns astfel? • Care este motivul că copiii au dat așa răspunsuri? • Care este atitudinea copiilor dvs. față de școală? <p>Crearea unui mediu adecvat este sarcina familiei și școlii. Părinții vor înțelege importanța păstrării unui climat armonios, bazat pe încredere, respect și corectitudine.</p>	<p>Ascultă atent informația</p> <p>Completează chestionarele.</p> <p>Citesc de pe postere răspunsurile copiilor.</p> <p>Discută despre așteptările copiilor lor</p> <p>Răspund la întrebările adresate</p>	<p>Discuție dirijată, dezbateri, chestionare</p> <p>Dialog profesor-părinți, părinți-profesor</p>

3.	Asigurarea feed-back-ulu	<p>Comunicarea eficientă dintre profesori și părinți se reflectă în dezvoltarea copiilor. Responsabilitatea educației și dezvoltării copiilor/elevilor trebuie asumată în echipă: școală-familie. Implicarea părinților ar putea aduce beneficii (anexa 3)</p> <p>Rog părinții pe fișele de lucru puse la dispoziție să enumere beneficiile de care ar fi favorizați copiii/elevii la implicarea părinților și școlii în procesul de educație și dezvoltare.</p> <p>Colectez datele, le grupăm împreună cu părinții și facem concluziile finale.</p>	Părinții notează pe fișele de lucru beneficiile de care ar fi favorizați copiii/elevii la implicarea lor și a școlii în educație	Muncă independentă
4.	Reflecție	<p>Rog părinții să de-a răspuns la 3 întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cum v-ați simțit pe parcursul activității? • Cum vi s-a părut activitatea? • Ce nou ați luat din activitatea dată? 	Completează fișele cu întrebările adresate	
5.	Extensie	<p>Solicit părinților să propună teme pentru discuții la următoarele ședințe.</p> <p>Mulțumesc părinților pentru activitate și Colaborare.</p>	Părinții sugerează teme care le va fi interesant să se discute la următoarele ședințe	

ANEXE LA ȘEDINȚĂ

Anexa 1. la ședință

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

Numele, prenumele _____ Vârsta _____

1. Ce așteptați de la copiii dvs.?

2. Cât timp petreceți zilnic cu copilul dvs?

3. Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu copilul/copiii dvs?

a) vestimentație

b) limbaj

c) anturaj (prieteni)

d) timp liber

e) școala

f) bani

g) altele. Care? _____

4. Cum procedați atunci când copilul/copiii dvs. încalcă regulile?

5. Enumerați câteva recomandări pe care le-ați făcut copilului/copiilor dvs. în legătură cu un stil de viață sănătos.

6. Ce-i place copilului dvs. să facă în timpul liber?

7. Alegeți una din preocupările de mai sus pe care a-ți încuraja-o.

8. Care sunt activitățile familiale pe care ați dori să le facă mai bine copilul/copiii dvs.?

Mulțumesc pentru colaborare!

CHESTIONAR PENTRU ELEVI (COPII)

Numele, prenumele _____

1. Ce aștepți de la părinții tăi?

2. Cât timp petreci zilnic cu părinții tăi?

3. Care sunt cele mai frecvente cauze ale discuțiilor în contradictoriu cu părinții tăi?

a) vestimentația

b) limbaj

c) anturaj (prieteni)

d) timp liber

e) școala

f) bani

g) ltele. Care? _____

4. Cum procedează părinții tăi atunci când încalci regulile?

5. Enumeră câteva recomandări pe care ți le-au făcut părinții tăi în legătură cu un stil de viață sănătos.

6. Ce îți place să faci în timpul liber?

7. Alege una din preocupările tale pe care ți-ar plăcea să o încurajeze părinții.

8. Care sunt activitățile familiale care îți plac cel mai puțin?

Mulțumesc pentru colaborare!

BENEFICIILE IMPLICĂRII PĂRINȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL:

- Crește stima de sine a copiilor
- Îmbunătățește relația părinte-copil
- Elevii au note mai mari
- Elevii învață mai mult, indiferent de nivelul socio-economic, etnie sau de nivel de educație al părinților
- Au mai puține absențe
- Își fac mai conștiincios temele acasă
- Profesorii au așteptări mai mari de la elevii ai căror părinți colaborează
- Scade riscul consumului de alcool și al violenței
- Elevii se vor adapta mai ușor la schimbările din clasă sau treaptă
- Elevii vor fi capabili să-și stabilească planuri realiste privind viitorul lor

Anexa 4.**Program de prevenire a bullying-ului în învățământul primar prin strategii educaționale la disciplina școlară DP (cl. I-a)****Scopul programului:**

ÎNVĂȚĂTORI: dezvoltarea la învățători a abilităților de prevenire și combatere a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei de elevi, disciplina DP.

ELEVI: formarea la elevi a abilităților de rezolvarea a unor situații-problemă în contexte școlare; de adecvare a comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semeni, disciplina DP (vezi mai jos proiectul lecției, cl. IV, DP „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!”).

Conținutul reuniunilor metodice în baza scopului programului:**REUNIUNEA 1. Prevenția comportamentelor bullying în clasă/școală:**

a) de prevenire a comportamentelor agresive prin lecții la disciplina școlară DP:

1. Educație emoțională.
2. Dezvoltarea abilităților sociale.
3. Rezolvarea de probleme sociale.
4. Controlul furiei.
5. Recunoașterea comportamentelor agresive;

b) Management comportamental în clasă:

1. Dezvoltarea abilităților profesorilor de monitorizare și intervenție asupra comportamentelor agresive ale elevilor.
2. Reducerea frecvenței comportamentelor agresive în timpul orelor și al pauzelor.
3. Creșterea frecvenței de apariție a comportamentelor de implicare și menținere în sarcina didactică.
4. Creșterea complianței la regulile de comportament.

La această ședință prin metoda focus grup s-a propus examinarea un tur de masă:

- Care sunt primele cuvinte care vă vin în minte când auziți – Bullying?
- Violență în cadrul școlii?
- Ați auzit până acum de bullying? Ce credeți voi că este?
- Care sunt comportamentele care ar putea fi descrise astfel? Unde se manifestă?
- Putem construi împreună o definiție a bullyingului?

În această etapă, pentru a ajunge la o definiție acceptabilă, ca moderator, tur de masă, am explicat:

- ce este bullyingul;
- cauzele posibile ale comportamentelor agresive în contextul școlar/de tip bullying;
- consecințele ale manifestării comportamentelor bullying în contextul școlar;
- strategii de prevenire și reducere a comportamentului bullying/a agresivității în contextul școlar prin dezvoltarea abilităților elevilor la disciplina școlară DP.

Am generalizat pe finalul conținutului de informare prin întrebări:

- Ați experimentat până acum o situație ca cea de mai sus (Bullying)? Dacă da, care a fost contextul (la școală, în grupul de prieteni, pe internet)?
- Ce se întâmplă cu copiii care sunt ținta unei astfel de comportamente?
- Din experiența voastră, cum reacționează acești copii? Cum credeți că se simt? Haideți să discutăm și despre cei care agresează. Ce simt ei și ce îi face să se poarte așa?
- Dar copiii care asistă la astfel de comportamente ce simt? Cum se comportă ei? Cum se simt?
- Cât de grave vi se par aceste comportamente? Sunt unele forme mai grave decât altele?
- Ce se poate face cu vederea și ce nu? Unele comportamente ca cele de mai sus (bullying) pot fi deranjante pentru unii copii. Ar trebui să facă cineva ceva să le combată? Dacă da, cine? Ce ar putea face?

În contextul strategiilor de prevenire și reducere a comportamentului bullying/a agresivității în contextul școlar prin dezvoltarea abilităților elevilor la disciplina școlară DP, învățătorilor examinați li s-a sugerat să:

- să optimizeze relațiile de parteneriat cu familia prin implicarea părinților în acțiuni de susținere a efortului de reducere și prevenire a comportamentelor agresive desfășurate de membrii personalului școlar, și anume prin recompensarea acasă a comportamentelor prosoziale de la școală;
- să elaboreze subiecte de lecții la disciplina școlară DP cu scop de învățarea de către elevi a abilităților sociale, comportamente care să-i ajute să gestioneze situațiile în care se confruntă cu comportamentele agresive ale celorlalți: să ignore situațiile, să-și ia distanță de aceste situații, să reacționeze cu fermitate și să solicite asistență de la profesori atunci când este nevoie. Iar elevii care acționează agresiv pentru a obține atenția colegilor și prestigiul în fața lor, pot fi învățați să folosească alte metode mult mai eficiente care să le permită să obțină acest lucru, fără să se pună în situația de a fi respinși sau marginalizați de ceilalți.

Din perspectiva subiectelor programelor de prevenție și intervenție asupra comportamentului de bullying în școală, învățătorilor examinați li s-a propus să elaboreze subiecte personalizate de lecție la DP în vederea dezvoltării la elevi a abilităților de recunoaștere și prevenire a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei, completând itinerarul început de moderator (detalii în tabelul de mai jos):

Subiecte personalizate de lecție la DP în vederea dezvoltării la elevi a abilităților de recunoaștere și prevenire a fenomenului de bullying în școală și la nivelul clasei

Subiectele programelor de prevenire a comportamentelor agresive	EXEMPLU DE PRODUS REALIZAT PERSONALIZAT (cl. I-a) Subiecte de prevenire a comportamentelor agresive la disciplina școlară DP	
	Modul/ Unități de competențe	Subiecte – demers curricular
1. Educație emoțională. 2. Dezvoltarea abilităților sociale. 3. Rezolvarea de probleme sociale. 4. Controlul furiei. 5. Recunoașterea comportamentelor agresive.	1.1. Recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte. 1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. 1.3. Demonstrarea unui Comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.	1. Recunosc și exprim emoții. 2. Sunt copil dar și elevi de la casa I 3. Sunt elev dar și coleg. 4. Regulile școlii – regulile clasei 5. Respectăm regulile clasei.

Din perspectiva management comportamental în clasă, în cadrul reuniunii am tins să dezvoltăm la învățători:

1. Abilități de monitorizare și intervenție asupra comportamentelor agresive ale elevilor. În sensul dat examinații au lucrat cu actuala instrucțiune (2016) [2] etalând:
 - scopul și principiile;

- semnificațiile noțiunilor utilizate în instrucțiune;
- comportamentele la care se referă instrucțiunea pentru a fi monitorizate;
- modalitățile de informare a elevilor și părinților despre procedura de evaluare, dezvoltare și monitorizare a comportamentului elevului în mediul școlii;
- modalitățile de monitorizare a comportamentului elevului;
- activitățile de dezvoltare a comportamentului pro-social al elevului (un elev; un grup de elevi; clasa);
- modalitățile de intervenție în cazul comportamentelor problematice;
- strategiile de evaluare a comportamentului elevilor la sfârșit de semestr.

2. Abilități de reducere a frecvenței comportamentelor agresive în timpul orelor și al pauzelor. În sensul dat examinațiilor li s-au propus unele tehnici:

- de identificare a cât mai multor modalități de interpretare a unui comportament sau o situație. Ex.: „Merg în pauză iar pe hol observ de la distanță un coleg mai mare care vine spre mine și mă privește. Ce gândesc?”; „Îi dau bună dimineața colegului meu de bancă iar acesta nu îmi răspunde. Ce gândesc.....?”

3. Abilități de creștere a frecvenței de apariție a comportamentelor de implicare și menținere în sarcina didactică prin climatul general al clasei concentrat pe activitatea desfășurată, într-o atmosferă destinsă și plăcută. Ex.: oferirea de către elevi a propriilor comentarii, idei și așteptări despre regulile clasei/școlii care îi ajută în procesul de învățare. În sensul dat, examinațiilor s-a sugerat să:

- a) folosească definiții clare, adaptate nivelului de înțelegere al elevilor;
- b) listeze atributele critice – cuvintele-cheie ce caracterizează mesajul pe care-l transmit;
- c) ofere exemple și contraexemple;
- d) îmbunătățească modul de dezvoltare al conceptului;
- e) verifice că s-a înțeles;
- f) extindă și adăuge noi valențe conceptului;
- g) îmbunătățească modul de dezvoltare al conceptului;
- h) recunoască eforturile elevilor de a coopera.

Deasemenea, examinațiilor s-a sugerat să formuleze împreună cu elevii viziunea clasei (de exemplu, dorim să fim o clasă în care fiecare dintre noi este atent și are grijă de el și de ceilalți colegi, elevii învață și sunt susținuți de colegi prin atitudine și comportament, precum și de profesori cărora le pot solicita în orice moment ajutorul, clasa va avea un aspect curat, îngrijit).

Tot în acest sens examinațiilor s-a propus să încadreze în activitățile curriculare modelarea comportamentelor dorite prin:

- discutarea cu elevii despre conceptele ce sunt în legătură directă cu așteptările clasei, așa cum au fost formulate acestea împreună;
- legarea așteptărilor clasei de curriculumul pentru discipline cum ar fi literatura, limbile străine, informațiile multiculturale, programe dezvoltate în școală cum ar fi cele anti-bullying/violențăetc.;
- îmbunătățirea dezvoltării viziunii și a conceptelor legate de respectiva viziune prin a permite elevilor să discute exemplele cu învățătorul și între ei, în grupuri de lucru; prin prezentarea unui exemplu prin joc de roluri;
- folosirea sistemului de recompense pentru elevi prin:
 - organizarea unei petreceri a clasei/școlii în diverse locuri, conform intereselor elevilor;
 - invitarea părinților să participe ca supraveghetori la: concursul de dans cu premii simbolice, concursuri sportive, concursul de graffiti, karaoke etc.;
 - pe adresa elevilor cu cele mai bune performanțe din clasă va fi expediată o carte poștală adresată părinților, prin care îi vor informa pentru ce anume este admirat copilul lor de ei etc.;

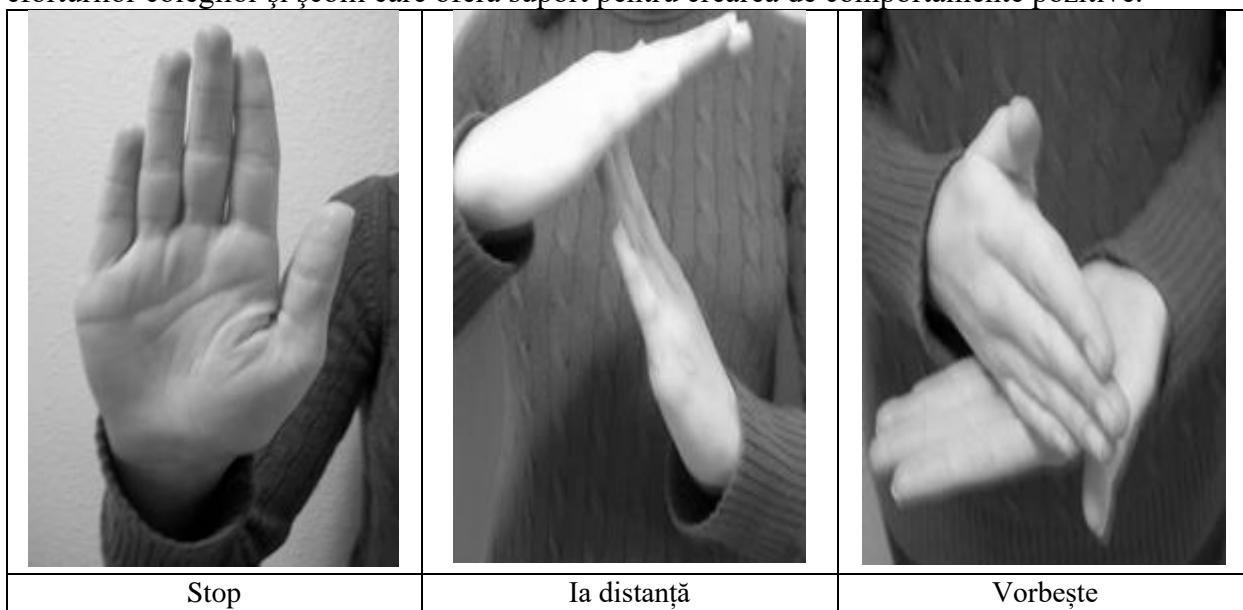
4. Abilități de creștere a compliancei (conformare) la regulile de comportament. În sensul dat, dincolo de stabilirea unei viziuni la nivelul școlii și al clasei și de stabilirea unei relații de cooperare în managementul clasei între învățător și elevi, trebuie să se acorde atenție cultivării atitudinilor, acțiunilor și comportamentelor pozitive, care reduc și împiedică apariția incidentelor bullying/violente în interiorul școlii. Astfel în sensul dat examinațiilor s-a propus o tehnică de

prevenire a hărțuirii/intimidării, prin crearea suportului de semnalare la comportamentele nedorite și pentru evitarea incidentelor (detalii Figura de mai jos):

* *stop*: semnifică - încetează, oprește la sursă/ întrerupe/nu contribui și nu alimenta discuțiile ori atitudinile care pot avea impact negativ asupra colegilor/mediului din școală. În sensul dat alături de acest gest, s-au adăugat și afirmații verbale de genul: „destul”, „întrerupe/ia o pauză”, „oprește-te”, „încetează”, „de-ajuns” ori „ai mers prea departe”, „asta nu este deloc cool” etc.

* *ia distanță*: semnifică - îndepărtează-te de situațiile și circumstanțele care se pot constitui în surse de perturbare ;

* *vorbește/discută*: semnifică - nu ezita să semnalizezi propriile temeri și preocupări, evită să devii victimă, prin adoptarea unui comportament corespunzător, prin respectarea regulilor și susținerea eforturilor colegilor și școlii care oferă suport pentru crearea de comportamente pozitive.



REUNIUNEA 2. Intervenții asupra comportamentului de bullying în clasă/școală:

1. Dezvoltarea de abilități de gestionare a comportamentelor agresive care se manifestă în context școlar.

În scopul elaborării proiectului acestor reuniuni ne-am condus de următoarele surse de specialitate raliat la documentele reglatorii de politici educaționale actuale:

* Strategii de prevenire a violenței în școală, 2010 [4].

* Școala nonviolentei. Ghid metodologic pentru cadrele didactice, 2011[5].

* Violența de orice fel afectează sănătatea fizică și emoțională a copiilor. Salvați copii România, 2016 [6].

* Ghid de bune practici privind prevenirea delincvenței juvenile în sistem integrat în unitățile de învățământ preuniversitar și în zona adiacentă acestora, 2010 [7].

În cadrul reuniunii date cu referire la strategiile de intervenții asupra comportamentului de bullying în clasă/școală, s-a inițiat cu examinații etalarea, contextelor școlare care utilizează pedeapsa, etapele de intervenție pentru stoparea comportamentelor agresive în contextul clasei, concomitent cu învățarea unor alternative comportamentale adecvate și acceptate social:

1. Schimbarea contextelor școlare care utilizează pedeapsa, din considerentul că acestea favorizează declanșarea comportamentelor agresive (utilizarea excesivă a dezaprobarii sau lipsa remarcilor de aprobare din partea profesorului sau colegilor, experiențe de eșec școlar, greșeli excesive, schimbări în rutina clasei, tehnici agresive de gestionare a comportamentelor agresive ale copiilor), prin identificarea și modificarea aspectelor negative din contextul școlar care conduc la întărirea și creșterea frecvenței de manifestare a comportamentelor agresive. Ca metode alternative la pedeapsă se pot folosi: – Consecințele logice și naturale; – Costul răspunsului; – Time-out.

2. Etape de intervenție eficientă pentru stoparea comportamentelor agresive în contextul clasei concomitent cu învățarea unor alternative comportamentale adecvate și acceptate social:

- Observarea comportamentului elevilor.
- Operaționalizarea comportamentului agresiv (etichetă lingvistică ce desemnează o clasă de comportamente).
- Monitorizarea și înregistrarea obiectivă a datelor.
- Analiza funcțională a comportamentelor înregistrate.
- Construirea ipotezei de lucru pentru modificarea comportamentală.
- Selectarea tehnicilor de modificare comportamentală.
- Implementarea planului de intervenție.
- Monitorizarea continuă a comportamentelor pentru verificarea validității ipotezei de lucru și evaluarea planului de intervenție (ex. dacă comportamentele agresive urmărite se mențin, scad sau cresc ca frecvență în timpul intervenției, comportamentele alternative prosoziale cresc ca frecvență de apariție).

3. În vederea gestionării comportamentului agresiv-violent în contextul școlar, examinațiilor s-a propus setul de strategii după Walker (1995)[apud, 7, pp. 79-80]

- Vorbiți cu elevul în privat și folosiți un ton calm.
- Mergeți cu elevul într-un loc în afara clasei unde puteți să aveți o discuție calmă și în privat.
- Evitați admonestările publice și amenințările.
- Adresați-vă elevului cu respect. Evitați tonul rece și autoritar. Discuțiile, amenințările, certurile în fața clasei au rolul de a intensifica comportamentele agresive.
- Evitați utilizarea unui limbaj corporal negativ (arătarea cu degetul, fixarea cu privirea).
- Evitați luptele de putere. Nu este recomandată intrarea în discuții de genul „nu vreau eu, sau vei face așa cum vreau eu”.
- Stabiliți un contact vizual cu copilul când vorbiți cu el. Dacă copilul stă jos așezați-vă lângă el să fiți la același nivel. Evitați să vorbiți de deasupra lui sau peste el. Ar putea să se simtă intimidat.
- Finalizați discuția dacă problemele încep să se intensifice. Plecați de lângă copil și folosiți regulamentul și procedurile școlare de urgență.
- Nu permiteți și nu încurajați elevul să își descarce agresivitatea pe obiectele din jur. Practica ne arată că această strategie încurajează agresivitatea.
- Complimentați și lăudați cooperarea imediat, în orice situație în care ea apare.

În sensul dat, actualul Ghid MECD (2019) [7, pp. 5-7] clarifică:

- esența *Laudei* – modalitate de a consolida succesul elevilor;
- funcția *Laudei*;
- motivele bune găsite de învățător pentru aprecieri verbale pozitive adresate elevilor;
- regulile de aur, de care trebuie să țină cont fiecare pedagog în aplicarea *Laudei*:
 - Lăudați pentru diligență!
 - Lăudați acțiunile, nu personalitatea!
 - Desemnați în mod clar ce lăudați!
 - Lăudați cu măsura și doar când este cazul!
 - Lăudați nu doar „elevii favoriți”! etc.

4. În categoria metodelor de dezvoltare abilități de gestionare a comportamentelor agresive care se manifestă în context școlar învățătorii au fost inițiați despre:

Tehnica de energizare: „Dansul în perechi”. Activitatea: Toți participanții se împart în perechi și se lipesc spate la spate. În cazul unui număr impar de participanți cel ce nu are pereche cântă. În acest timp, ceilalți se mișcă prin sală, lipiți. Când cântecul se oprește, fiecare își caută o nouă pereche. Perechile nu trebuie să se repete.

Tehnica de energizare: „Pisica și șoarecele”. Activitate: Participanții vor crea un cerc, ținându-se de mâini. Între ei trebuie să fie destul spațiu, pentru ca să treacă o persoană. Doi doritori vor juca rolul de pisică și șoarece. Șoarecele stă în centrul cercului, iar pisica în afară. Șoarecele începe să alerge în formă de zig-zag prin cerc, trecând pe sub mâinile participanților. Pisica va alerger

după șoarece ridicând sau coborând mâinile. Jocul se repetă de câteva ori cu altă pisică și alt șoarece.

Tehnica de energizare: „Dragonul”. Activitate: Clasa se împarte în echipe de 3-4 persoane. Fiecare echipă se aranjează în rând, ținându-se de talia persoanei din față. „Capul” va încerca să prindă cozile celorlalți dragoni, dragonul căreia îi aparține, se unește cu cel de care a fost prins, formând un dragon mai mare. Jocul se termină o dată cu formarea unui dragon comun.

Tehnica „Salutul”. Activitatea: Ținându-se de mână, participanții vor crea un cerc. Vor închide ochii și vor strânge mâna colegului. Astfel își vor exprima plăcerea de a intra într-o echipă.

Tehnica „Pictogramele”. Activitatea: Elevilor se propun să analizeze pictograme care reprezintă diferite emoții – bucurie, tristețe, indignare, frică, mirare, etc. iar apoi să spună ce emoții sunt rediate. Apoi se adresează întrebări de genul:

- Care dintre acești adulți îți plac mai mult? De ce?

- Arată cum ești tu de obicei.

- Cum sunt mama și tata de cele mai dese ori?

Tehnica „Suntem aceeași”. Activitatea: Pentru desfășurarea acestei activități trebuie determinată din timp consecutivitatea persoanelor care vor trece la tablă. Fiecare trebuie să știe când e timpul lui pentru a adăuga ceva. Această activitate se desfășoară în două etape:

1. Etapa înfrumusețării – la tablă vine câte un copil și face câte un element pe coala de hârtie.

2. Etapa înfrumusețării în compoziție – în comun trebuie să se obțină un desen.

Evaluare: Participanții spun cum s-au simțit.

Tehnica „Oglinda”. Activitate: Un copil este oglinda, iar altul trebuie să stea în fața lui și să repete mișcările partenerului. Participanții formează două rânduri. Învățătorul dă semnalul de începere și de sfârșire. Terminând participanții rămân la locurile lor pentru a fi evaluați. Sunt întrebați cum s-au simțit și dacă le-au fost ușor sau greu să repete mișcările partenerului.

Tehnica desen „Frumosul și urâtul”. Activitate: Copiii trebuie să deseneze ce consideră ei că este frumos și urât în viața lor.

ELEVI: Cu referire la formarea, la elevi a abilităților de rezolvare a unor situații-problemă în contexte școlare; de adecvare a comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semeni, disciplina DP (vezi mai jos proiectul lecției, cl. IV, DP „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!”) se propune participanților să studieze și să analizeze proiectul de lecție la DP în clasa IV, detaliat mai jos. Se solicită participanților să dezvolte antetul proiectului după cum urmează:

Clasa IV. Subiectul lecției: „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!” (demers curricular: situațiile problemă în contexte școlare. Alternative de soluționare a problemelor, a situațiilor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare)

Unitatea de învățare: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Tipul lecției: mixtă

Unități de competențe:

1.2. Rezolvarea unor situații-problemă în contexte școlare, în baza unui algoritmul oferit

1.3. Adecvarea comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semeni

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;

O.2. să identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6;

O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3);

O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat;

O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7);

O.6. să elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană

Se solicită participanților, în baza proiectului abordat:

A. să estimeze secvențele de lecție în care:

1. se regăsește strategia de învățare pe bază de proiect – metodă de predare;
2. se regăsește metoda proiectului ca metodă de învățare-evaluare.

B. să recunoască structura strategiei didactice pentru strategia de învățare pe bază de proiect – metodă de predare și structura strategiei didactice pentru metoda proiectului ca metodă de învățare-evaluare.

C. să compare strategia de ECD pentru sarcinile propuse în cadrul strategiei de învățare pe bază de proiect – metodă de predare cu cea structura strategiei didactice pentru metoda proiectului ca metodă de învățare-evaluare.

D. să extindă produsele transdisciplinare recomandate în care se regăsește metoda proiectului și să dezvolte criteriile de evaluare, completând organizatorul tabelar propus mai jos [8, p. 50]:

PT6. Proiect. Produsul	PT7. Proiect. Prezentarea produsului	PT8. Proiect de grup. Contribuția mea
Răspuns așteptat		
1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor. 2. Produsul este realizat corect/Produsul este realizat cu acuratețe. 3. Produsul este clar. 4. Am utilizat mijloace digitale/media. 5. Produsul este realizat creativ.	1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/specific.	1. Contribui activ la discuțiile în grup. 2. Accept și îndeplinesc toate sarcinile. 3. Ajut grupul cu idei bune. 4. Urmăresc respectarea cerințelor. 5. Concluzionez: cu ce am contribuit

Se solicită participanților, să elaboreze o secvență de lecție la disciplina DP, în clasa la care activează, în care să valorifice metoda proiectului.

Criterii de analiză:

- adecvanța subiectului lecției raportată la demersul curricular;
- adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru activitatea dată;
- judiciozitatea formulării obiectivelor activității: deduse din unitățile de competențe selectate pentru activitatea dată;
- coerența raportării conținutului de învățare prin metoda proiectului a activității la etapa lecției optată (Modelul ERRE);
- judiciozitatea pașilor/sarcinilor optate pentru etapa de derulare a activității.

Se invită participanții să asiste la lecția publică susținută de învățătoare, la clasa a IV, subiectul abordat cu analiza detaliată a lecției asistate.

Clasa IV. Dezvoltarea personală

Unitatea de învățare: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Subiectul lecției: „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!” (demers curricular: situațiile problemă în contexte școlare. Alternative de soluționare a problemelor, a situațiilor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare)

Tipul lecției: mixtă

Unități de competențe:

1.2. Rezolvarea unor situații-problemă în contexte școlare, în baza unui algoritm oferit

1.3. Adecvarea comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semeni

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

- O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;
- O.2. să identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6;
- O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3);
- O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat;
- O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7);
- O.6. să elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană

Strategia didactică:

- **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi, în grup.
- **Mijloace didactice:** tabla, foi A4, cariocă, Fișa 1-9; Filmul „Spune STOP Bullying-ului”
<https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg>
- **Metode, tehnici, procedee:** studiul de caz, brainstorming, conversație euristică, explicația, demonstrația, studiul de caz, reflecția de grup, învățare bazată pe proiect, observarea, problematizarea, discuția dirijată, argumente pe cartele, reflecția personală, proiectul

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate. Autoverificare. Autocorectare

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
5. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil: https://www.academia.edu/4280034/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata
6. Netzelmann, T., Steffan, E., Angelova, M., Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Însoțeste broșura „Ascultă!”. Salvati copii, 2016. Disponibil: <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
7. Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf

DEMERSUL DIDACTIC

O	Elemente de conținut		Strategii didactice			Strategii de ECD
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului	Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
	EVOCARE (7')					
O 1	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP.</p> <p>Informează cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p> <p>Se propune elevilor cazul: „Auziți că unul dintre elevi i se adresează, în pauză, unui coleg cu următoarele cuvinte: „Bă, slăbănogule, vezi că te rup în bătaie! Elevul interpelat astfel lasă capul în jos și nu dă nici o replică, dar se vede că nu este într-o situație confortabilă, mai ales că de față mai sunt și alți colegi.”</p> <p>Se solicită elevilor, în baza cazului, să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪elevul abuzat verbal ▪elevul care abuzează verbal colegul. <p>Întrebări conversative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prin ce cuvint/e puteți descrie relația de comunicare între acești 2 elevi? - Ce efecte au cuvintele spuse de acest elev asupra colegului lui? - Cum credeți, cuvintele scrise la tablă, cuvintele care descriu relația de comunicare a acestor 2 	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul Implică-te!</p> <p>Se numește un elev „secretar” care scrie la tablă emoțiile produse de personajele cazului propus</p> <p>Răspuns așteptat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪elevul abuzat verbal: rușinare, supunere, tristețe, durere, umilire ▪elevul care abuzează verbal colegul: respingere, ură, teroare, supunere 	<p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Reflecția personală</p> <p>Studiul de caz</p> <p>Brainstorming</p> <p>Conversația euristică</p>	<p>EFI</p>	

<p>elevi, efectele cuvintelor lansate se pot exprima printr-un singur cuvânt – bullying?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unde ați mai auzit de fenomenul de bullying? - Bullyingul este violență sau abuz? <p>Anunț subiectul lecției: <i>Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!</i></p> <p>Enunț obiectivele lecției. Astăzi noi vom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recunoaște fenomenul bullying în școala și clasa noastră; - distinge tipurile de bullying care există în școală/clasă și participanții la un act de bullying; - propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii. 					
REALIZAREA SENSULUI (20')					
<p>Suport informațional</p> <p>Articolul 39 „Îngrijirea de recuperare” din Convenția cu privire la Drepturile Copilului menționează: „copiii care trec prin experiența abuzului, au dreptul la a fi sprijiniți în recuperarea lor fizică și psihologică, respectiv în reintegrarea lor socială”</p> <p>Conform dicționarului Oxford (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016) verbul <i>to bully</i> înseamnă: a intimida, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Un comportament intenționat prin care agresorul rănește, persecute, intimidează sau umilește victim prin acțiuni repetate, iar victim nu are puterea de a se apăra.</p> <p>Elementele cheie ale bullyingului: intenția agresorului de a răni, comportamente ce provoacă durere fizică sau emoțională, acțiuni</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Informează-te! prin ascultare activă.</p>		<p>Explicația Demonstrația</p>	<p>Fișa 1 Art.39 Convenție</p> <p>Fișa 2 „Stop bullying!”</p> <p>Fișa 3 „Elementele</p>	

O 2	<p>repetate ale agresorului, satisfacție evidentă din partea agresorului, dezichilibru de forte dintre aggressor și victim, sentimente de neputință din partea victimei.</p> <p>În școală, clasă, societate, familie există 3 tipuri de bullying: verbal (amenințări cu bătaia, tachinare, umilire etc); fizic (lovire, pocnire, pișcare etc.); emotional și social (bârfe, minciuni, farse cu scopuri de a umili)</p> <p>Participanții la un act de bullying: victima(persoană supusă bullyingului)→agresorul/bully→adeptii(agresorului)→martorii(pasivi și posibilia apărători).</p> <p>Pentru a ne simți în siguranță în mediul clasei/școlii trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪să stabilim că bullyingul nu trebuie tolerat sub nici o formă; ▪să justificăm acțiunile întreprinse pentru a opri o situație de acest gen și pașii de acțiune în caz dacă sunteți martor al unui act de bullying; ▪să dirijăm acțiunile de a face față în caz dacă sunteți ținta bullyingului și acțiunile la care veți fi tras la răspundere pentru comitere de acte bullying. <p>Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4 elevi). Timp de 10 minute fiecare grup identifică 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală și estimează participanții la acest act de bullying: victimă, agresor, adept/ți, martori.</p> <p>La finele sarcinii echipele de lucru prezintă ideile lor în fața clasei.</p> <p>După prezentarea ideilor în fața clasei se realizează (învățătoarea) pe tablă o listă a cauzurilor identificate și se dau citirii</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Procesează informația!</p> <p>Roluri și sarcini de lucru în grup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Moderatorul - gestionează activitatea și stabilește cazul reprezentativ pentru grup 2. Secretarul - notează varianta finală/reprezentativă a grupului 	Grup	Studiul de caz Reflecția de grup	<p>cheie ale bullyingului”</p> <p>Fișa 4 „Tipuri de bullying”</p> <p>Fișa 5 „Participanții la un act de bullying”</p> <p>Fișa 5 „Participanții la un act de bullying”</p> <p>Fișa 3 „Elementele cheie ale bullyingului”</p>	EFI
--------	---	--	------	-------------------------------------	---	-----

O 3	<p>Echipele se reunesc pentru a identifica modalitățile de oprire a situațiilor prezentate de bullying prin formula „Dacă sunt martor al unui act de bullying, acționez!”.</p> <p>Fiecărei echipe de lucru se repartizează mijloace didactice pentru realizarea sarcinii de grup (foi cariocă). Din timp pe fiecare foie de lucru este scrisă formula de prezentare a situațiilor de caz solicitate.</p> <p>Se modifică rolurile în cadrul echipei. La finele sarcinii produsele de grup se contrapun cu variant elaborate personalizat de învățătoare (Fișa 6)</p> <p>Feedback: cunoașterea cazurilor de violență și a participanților unui act de violență oferă posibilitatea fiecăruia</p>	<p>3.Iscoada – provoacă noi idei sau contrapune ideile deja emise</p> <p>4.Prezentatorul prezintă verbal produsul realizat de grup în fața clasei.</p>		<p>Învățare bazată pe proiect</p> <p>Reflecție de grup</p>	<p>Foi A4, cariocă</p> <p>Fișa 6 „Cum pot opri o situație de bullying?” + supliment la Fișa 6 cu exemple.</p>	<p>Autoverificare. Autocorectare</p>
REFLECȚIE (13')						
O 4	<p>Se propue elevilor (5 min.) filmul „ Spune STOP Bullying-ului”.</p> <p>Întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce tip de Bullying este reprezentat în această secvență de film animat? - Care sunt caracteristicile acestor tipuri? - Ce modalități, estimate de voi anterior, pot stopa acest fenomen (Fișa 6) 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Comunică și decide!</p> <p>Răspuns aproximativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sunt reprezentate toate cele 3 tipuri de bullying: verbal, fizic, emoțional și social (Fișa 5) -Caracteristicile tipurilor de bullying: <ul style="list-style-type: none"> • Intenționat – agresorul are intenția să rănească pe cineva; • Repetat – victima, aceeași persoană este rănită mereu; • Dezechilibrul de forțe – agresorul își alege victima care este percepută ca fiind 	Frontal	<p>Observarea</p> <p>Problematizare a</p> <p>Discuția dirijată</p>	<p>Filmul „Spune STOP Bullying-ului”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg</p> <p>Fișa 5 Fișa 6</p>	EFI

O 5	<p>Se propune elevilor să lucreze individual, pentru a enumera acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relație cu ceilalți, răspunzând în scris la 4 întrebări pe cartele (Fișa 7) corespunzătoare fiecărei culori.</p> <p>Se distribuie elevilor 4 cartele cu 4 sarcini, cartele de culoare:</p> <p>Verde: Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/școală, în relațiile cu colegii mei?</p> <p>Galben: Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?</p> <p>Portocaliu: Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?</p> <p>Roșu: Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?</p>	<p>vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul Apreciază!</p> <p>Întrebări de reflecție:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De ce aveți nevoie pentru a vă proteja granițele? - Cum vreți să fiți tratați de ceilalți? Și cum îi tratați pe ceilalți? - Ce înseamnă bullyingul pentru tine? - Înseamnă bullyingul același lucru pentru noi toți? - Ce credeți că se întâmplă cu persoanele care sunt expuși frecvent violenței? - Cui vă adresați/cereți ajutor în cazul în care sunteți victima fenomenului de bullying? - Ce faceți când vedeți că cineva este victima unui comportament abuziv? - Cum să facem față acestui fenomen în clasă/școală? - Ce putem face pentru a ne proteja împotriva abuzurilor? 	Individual	Argumente pe cartele Reflecția personală	Fișa 7 „Argumente pe cartele”	
EXTINDERE (5')						
O 6	<p>Se propune elevilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să discute împreună cu părinții despre subiectul abordat la lecție și să lectureze textul „<i>Mituri și realități despre bullying</i>” (Fișa 8); 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul: Acționează!</p> <p>Model de întrebări pentru interviu:</p>	Individual	Proiectul	Fișa 8 „MITURI ȘI REALITĂȚI DESPRE BULLYING”	

<p>- să intervieveze un membru de familie (persoană foarte apropiată) despre fenomenul de bullying/violență în copilăria lor, pornind de la miturile și realitățile textului lecturat, utilizând modelul de întrebări propuse;</p> <p>- să extindă, să modifice, să formuleze întrebările de interviu.</p> <p>Se propune elevilor un modelul de prezentare a unui proiect (Fișa 9). Se atenționează elevii despre necesitatea indicării surselor accesate la elaborarea proiectului.</p> <p>Se solicită elevilor, individual să elaboreze un proiect „<i>Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!</i>” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană.</p> <p>Se stabilesc pașii de elaborare a proiectului:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lecturez împreună cu părinții textul „<i>Mituri și realități despre bullying</i>” (Fișa 8); 2. Stabilesc/elaborez întrebările pentru interviul cu referire la fenomenul de bullying/violență. 3. Intervievez o persoană dragă (din familie). 4. Studiez și analizez atent modelul-exemplu de proiect propus de învățătoare. 5. Stabilesc sarcinile pe care trebuie să le cercetez în cadrul proiectului: 6. Ader la sursele bibliografice tradiționale și digitale, recomandate de învățătoare pentru a dezvolta subiectul proiectului de investigație 7. Realizez proiectul. 8. Contrapun cele realizate în proiect cu criteriile de succes stabilite de evaluare 	<p>- În copilăria ta fenomenul de bullying era cunoscut?</p> <p>- De unde ai aflat de bullying?</p> <p>- Ai fost vre-o dată ținta unui buling?</p> <p>- Ți-ai permis, fără a cunoaște, că poți comite acte de bullying față de semsnei?</p> <p>Sarcinile pe care elevul trebuie să le cercetez în cadrul proiectului:(a)Ce fac dacă sunt ținta bullyingului? - Îndemnul: „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”; (b)Ce fac dacă sunt eu cel care comite acte de bullying?</p> <p>- Îndemnul: „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”.</p> <p>Elevii, susținuți de învățătoare, discută și stabilesc criteriile de succes la prezentarea și evaluarea produsului elaborat individual – proiectul.</p> <p>PT7. Proiect. Prezentarea produsului 1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/ specific</p>			<p>Fișa 9 Proiect individual „Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!”</p>	
---	---	--	--	--	--

SÂNT COPIL -AM DREPTURI!

Conform Convenției cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite, prin **copil** se înțelege orice ființă umană sub vârsta de 18 ani, exceptând cazurile în care legea aplicabilă copilului stabilește limita majoratului sub această vârstă.

Republica Moldova este parte a acestei Convenții. Reglementările Convenției au prioritate în raport cu legislația națională, atunci, când aceste norme se contrazic, sânt aplicate prevederile Convenției.



COPILUL ARE DREPTUL :

- Copilul are dreptul la familie;
- Copilul are dreptul la grijă și apărare din partea statului, dacă lipsește sau temporar lipsește grija din partea părinților;
- Copilul are dreptul să frecventeze școala și să învețe;
- Copilul are dreptul la egalitate;
- Copilul are dreptul să-și exprime propria opinie;
- Copilul are dreptul la un nume și la cetățenie;
- Copilul are dreptul să obțină informație;
- Copilul are dreptul la apărare de violență și rele tratamente;
- Copilul are dreptul la asistență;
- Copilul are dreptul la odihnă;
- Copilul are dreptul la ajutor suplimentar din partea statului, în cazul unor necesități deosebite (ex: copiii cu dizabilități).

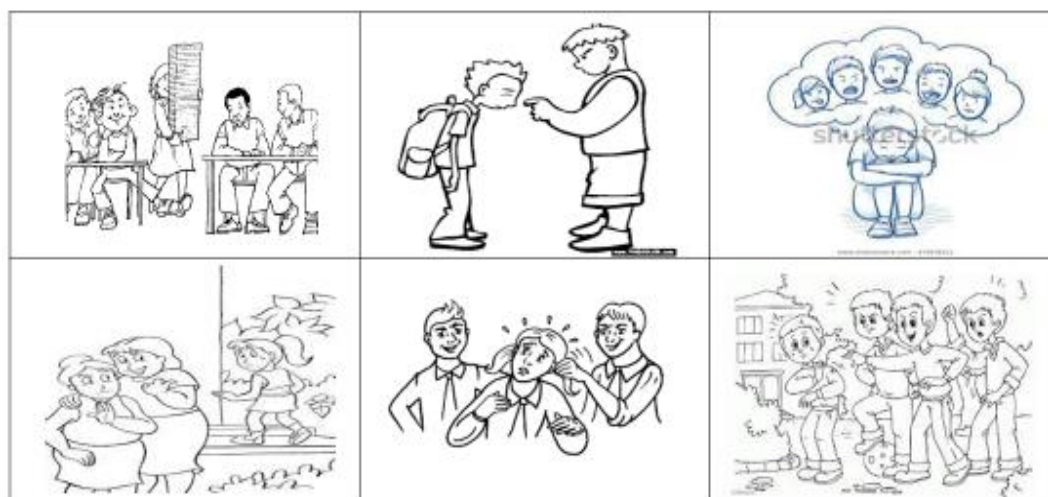
Fișa 2.

„Stop bullying!”



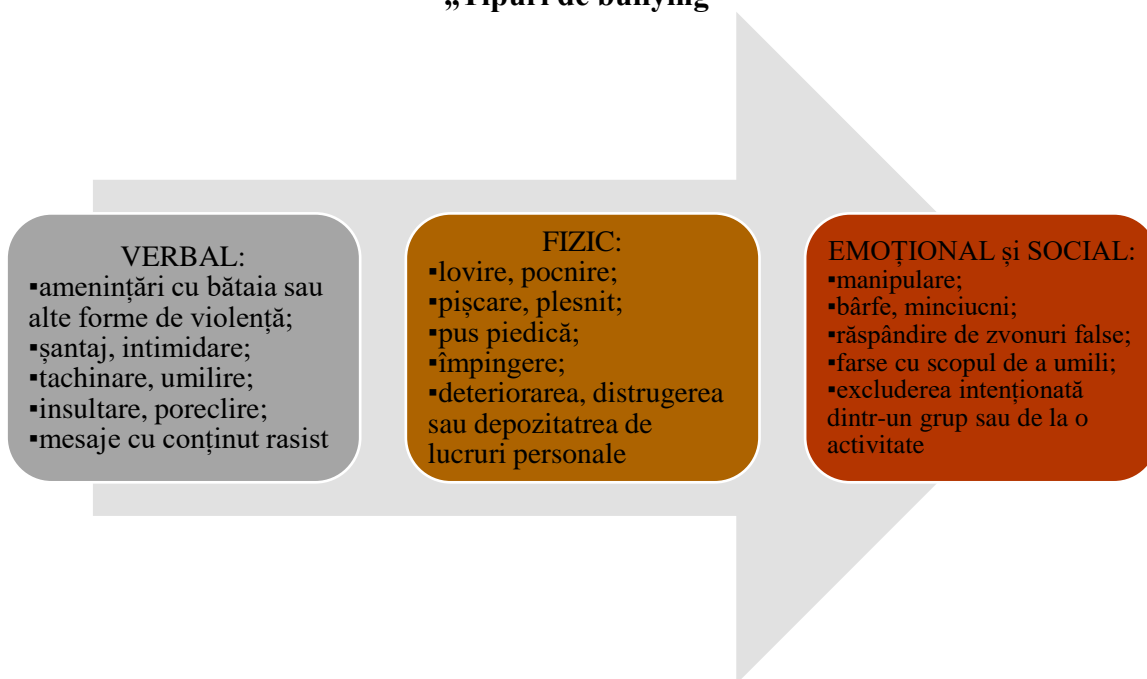
Fișa 3.

„Elementele cheie ale bullyingului”



Fișa 4.

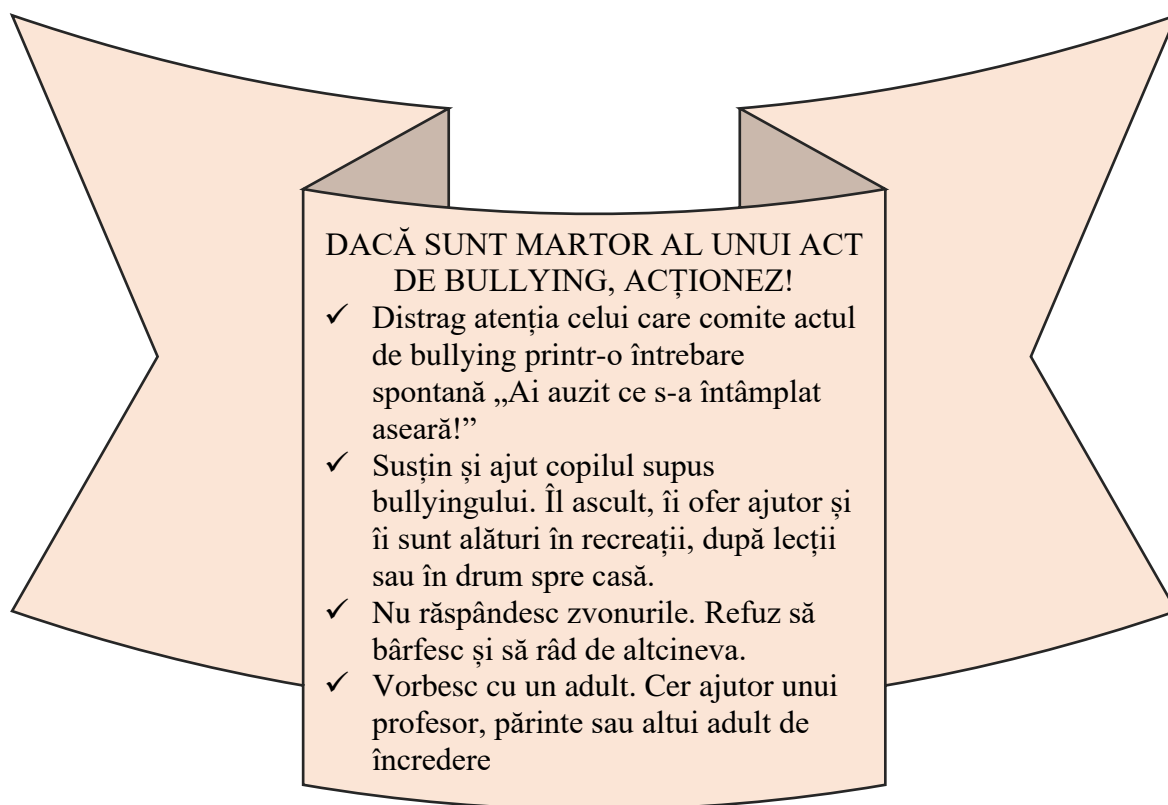
„Tipuri de bullying”



„Participanții la un act de bullying”



„Cum pot opri o situație de bullying?”



Supliment la fișa 6. Exemple
„Cum pot opri o situație de bullying?”

1. Îndepărtează-te de agresor și ignoră comportamentul de agresare

(doar în faza inițială!):

- Acționează ca și cum nimic nu s-a întâmplat.
(Manifestarea furiei sau izbucnirea în olâns adesea accelerează comportamentele de tachinare).
- Ignorarea NU este o metodă bună în situații în care cineva tachinează de foarte mult timp și folosește comportamente de bullying cu scopul de a-l intimida. Dacă este posibil, este recomandat să te îndepărtezi de agresor și de situația conflictuală. Astfel vei da de înțeles că nu ești dispus să accepți acest tip de comportament.

2. Înfruntă într-o manieră fermă persoana care te hărțuiește

(folosește comunicarea asertivă). Exersarea acestei tehnici presupune stabilirea contactului vizual și folosirea unui ton ferm. Sugestii pentru o comunicare asertivă:

- Ia-ti o pozitie de putere: ține spatele drept și privește în ochi agresorul în timp ce vorbești. Nu privi în jos și nu încerca să te faci mai mic decât ești (nu sta cocoșat, cu umerii căzuți)
- Cerința ta trebuie să fie scurtă și directă, spusă pe un ton calm și ferm.

Spre exemplu: „Încetează Alexandru!/Ana!”

- Nu trebuie să insulti sau să complimentezi persoana care te hărțuiește. Dacă îi faci un compliment unei persoane imediat după ce te-a agresat, îi vei spori puterea pe care o are asupra ta. Dacă acționezi la polul opus alegând să îi răspunzi cu aceeași monedă insultându-l, s-ar putea să îl înfurii și mai tare, iar eforturile sale de a te răni se vor amplifica.

3. Stapaneste-ți emoțiile Atunci când victima este afectată de comportamentul agresorilor, aceștia se bucură de reacția victimei, întrucât obiectivul lor este acela de a intimida . Cu cât se supără mai mult, cu atât agresorii vor continua să se comporte la fel și vor avea parte de mai multă distracție. Punctul slab al victimei va fi atacat de fiecare dată. Este indicat ca adultul sau copilul agresat sa evite: să se înfurie/să plângă; să se comporte agresiv (să lovească, să injure etc.), să aducă alți copii sau o gașcă cu ajutorul căreia să își facă dreptate, să se arate speriat sau trist. Hărțuitorul va fi alimentat de aceste acțiuni sau emoții și își va amplifica efortul de a te menține într-o stare tensionată.

4. Solicită ajutorul și povestește unei de încredere ceea ți s-a întâmplat.

- Toți copiii au dreptul să fie în siguranță! În situații neplăcute fiecare copil va găsi în jurul său persoane cărora le pasă de el și sunt gata să-l asculte și să creadă că ceea ce le spune este adevărat. Fiecare copil trebuie să aibă încredere în sentimentele sale și să discute cu adulții acele probleme care sunt prea complicate ca să le rezolve singur.

• Acestea sunt persoanele de încredere: mama sau tata, bunicul sau bunica, fratele sau sora, verișorul sau verișoara, unchiul sau mătușa, cineva de la școală (Învățătorul, psihologul școlar, un coleg), cineva din localitatea ta (un vecin, un prieten de familie, preotul etc.).”

- O persoană de încredere este o persoană pe care o cunoști, care se comportă bine cu tine și simți că ai putea să-i vorbești deschis despre un secret, o întâmplare care te-a făcut să te simți amenințat sau în pericol. Dar, dacă spui cuiva că ai fost abuzat într-un anumit fel, ca și în cazul cu prietenul, și nu ești încrezut atunci spune acest lucru altcuiva și altcuiva-până când vai fi crezut!. Orice copi nu poartă nici o vină pentru cee ace i s-a întâmplat/i se întâmplă

„Argumente pe cartele”

Verde:	Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/școală, în relațiile cu colegii mei?
Galben:	Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?
Portocaliu:	Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?
Roșu:	Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?

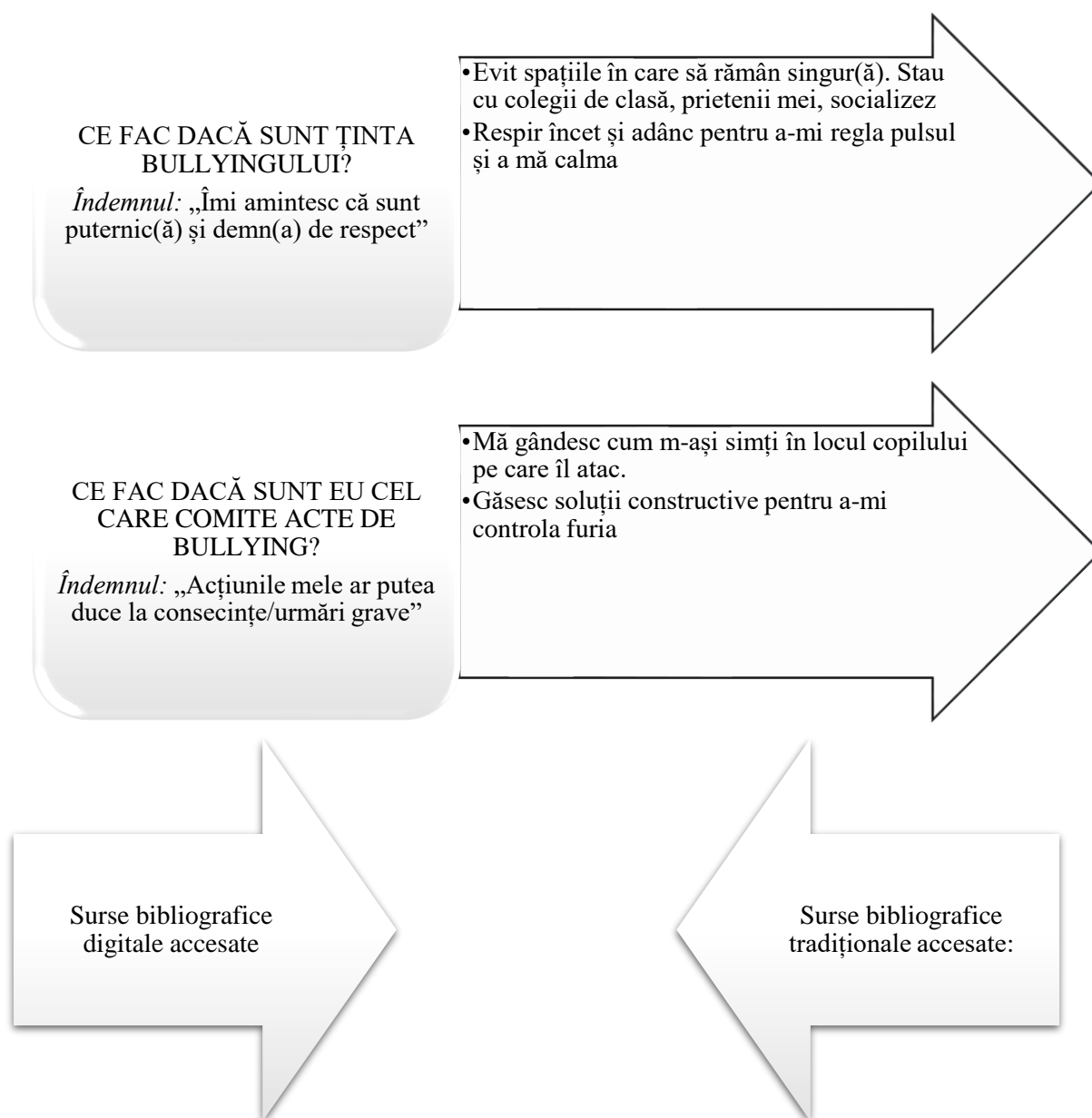
Fișa 8.

Mituri și realități despre bullying

MIT: Uneori copiii o cer	REALITATE: Niciun copil nu cere să fie agresat. Fiecare copil face tot ce poate și nu merită să fie victimizat. Unii copii pot acționa sau arăta într-un anumit fel care atrage bullying-ul; sarcina noastră e să ne adresăm bullying-ului și să ajutăm victima să învețe abilitățile pentru a gestiona într-un mod mai eficient bullying-ul.
MIT: Uneori agresorii de fapt își ajută victimele împingându-i să învețe să se apere	REALITATE: Frica nu este propice pentru a învăța să te aperi. Trebuie să-I învățăm pe copii abilitățile de care au nevoie pentru a fi autoritari într-un mediu înțelegător și susținător, nu prin coerciție și amenințări.
MIT: Este în regulă să lovești pe cineva care te agresează, acest lucru îl va opri	REALITATE: Este de înțeles că poți să fii furios, dar dacă ai deveni agresiv sau violent, lucrurile s-ar putea înrăutăți pentru că și tu poți avea probleme
MIT: Violența la televizor și jucarea jocurilor video violente îi face pe copii să fie violenți	REALITATE: Muli copii joacă jocuri video violente, dar doar puțini copii sunt violenți. De aceea, jocurile video violente nu sunt o cauză, altfel toată lumea care joacă jocuri video violente ar fi violentă, lucru care nu se întâmplă. Totuși, trebuie remarcat că interacțiunea repetată cu jocurile violente poate desensibiliza tinerii, în special tinerii în anii de formare
MIT: Este ușor să identifici semnele bullying-ului	REALITATE: Nu este ușor să identifici semnele bullying-ului, pentru că nu este întotdeauna fizic și evident. Bullying-ul emoțional, verbal și online poate lăsa adesea cicatrici pe care oamenii nu le văd.
MIT: Copiii scapă de bullying când cresc	REALITATE: Destul de des, copiii care agresează cresc și devin adulți care agresează sau care folosesc comportamentul negativ pentru a obține ce doresc, dacă respectivul lor comportament nu a fost contestat de către autoritățile relevante, fie ele școală sau părinți, etc

Proiect individual

„Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!”



ANALIZA LECȚIEI ASISTATE

În etapa lecției *Evocare* la pasul „Implică-te!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar, se propune elevilor cazul:

„Auziti că unul dintre elevi i se adresează, în pauză, unui coleg cu următoarele cuvinte: „Bă, slăbănogule, vezi că te rup în bătaie! Elevul interpelat astfel lasă capul în jos și nu dă nici o replică, dar se vede că nu este într-o situație confortabilă, mai ales că de față mai sunt și alți colegi.”

Se solicită elevilor, în baza cazului, să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje:

- elevul abuzat verbal;
- elevul care abuzează verbal colegul. Astfel, elevii, realizând sarcini de tipul „Implică-te!”. În sensul dat se numește un elev „secretar” care a scris la tablă emoțiile produse de personajele cazului propus.

Răspuns așteptat:

- elevul abuzat verbal: rușinare, supunere, tristețe, durere, umilire

▪ elevul care abuzează verbal colegul: respingere, ură, teroare, supunere.

La finalul sarinilor se propun întrebări conversative:

- Prin ce cuvint/e puteți descrie relația de comunicare între acești 2 elevi?

- Ce efecte au cuvintele spuse de acest elev asupra colegului lui?

- Cum credeți, cuvintele scrise la tablă, cuvintele care descriu relația de comunicare a acestor 2 elevi, efectele cuvintelor lansate se pot exprima printr-un singur cuvânt – bullying?

- Unde ați mai auzit de fenomenul de bullying?

- Bullyingul este violență sau abuz?

S-a anunțat subiectul lecției: *Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!* și se enunță obiectivele lecției. „Astăzi noi vom:

- recunoaște fenomenul bullying în școala și clasa noastră;

- distinge tipurile de bullying care există în școală/clasă și participanții la un act de bullying;

- propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii”.

În etapa *Evocare* se optează pentru strategia didactică: frontal, studiul de caz, brainstorming, conversația euristică.

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul „Informează-te!” și la pasul „Procesează informația!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.2. identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6; O.3. estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3) se propune elevilor următorul conținut informațional:

„Articolul 39 „Îngrijirea de recuperare” din Convenția cu privire la Drepturile Copilului menționează: „copiii care trec prin experiența abuzului, au dreptul la a fi sprijiniți în recuperarea lor fizică și psihologică, respectiv în reintegrarea lor socială”

Conform dicționarului Oxford (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016) verbul *to bully* înseamnă: a intimidă, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Un comportament intenționat prin care agresorul rănește, persecute, intimidează sau umilește victim prin acțiuni repetate, iar victim nu are puterea de a se apăra.

Elementele cheie ale bullyingului: intenția agresorului de a răni, comportamente ce provoacă durere fizică sau emoțională, acțiuni repetate ale agresorului, satisfacție evidentă din partea agresorului, dezichilibru de forțe dintre aggressor și victim, sentimente de neputință din partea victimei.

În școală, clasă, societate, familie există 3 tipuri de bullying: verbal (amenințări cu bătaia, tachinare, umilire etc); fizic (lovire, pocnire, pișcare etc.); emotional și social (bârfe, minciuni, farse cu scopuri de a umili)

Participanții la un act de bullying: victima (persoană supusă bullyingului) → agresorul/bully → adeptii (agresorului) → martorii (pasivi și posibili apărători).

Pentru a ne simți în siguranță în mediul clasei/școlii trebuie:

▪ să stabilim că bullyingul nu trebuie tolerat sub nici o formă;

▪ să justificăm acțiunile întreprinse pentru a opri o situație de acest gen și pașii de acțiune în caz dacă sunteți martor al unui act de bullying;

▪ să dirijăm acțiunile de a face față în caz dacă sunteți ținta bullyingului și acțiunile la care veți fi tras la răspundere pentru comitere de acte bullying”.

La tipul de sarcini „Procesează informația!” s-a solicitat elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4 elevi). Roluri și sarcini de lucru în grup:

1. Moderatorul - gestionează activitatea și stabilește cazul reprezentativ pentru grup

2. Secretarul - notează varianta finală/reprezentativă a grupului

3. Iscoada – provoacă noi idei sau contrapune ideile deja emise

4. Prezentatorul prezintă verbal produsul realizat de grup în fața clasei.

Timp de 10 minute fiecare grup a identificat 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală, estimând participanții la acest act de bullying: victimă, agresor, adept/ți, martori.

La finele sarcinii echipele de lucru au prezentat ideile lor în fața clasei. După prezentarea ideilor în fața clasei s-a realizat (învățătoarea) pe tablă o listă a cauzerilor identificate și s-au dat citirii.

Echipele s-au reunit pentru a identifica modalitățile de oprire a situațiilor prezentate de bullying prin formula „Dacă sunt martor al unui act de bullying, acționez!”, repartizând fiecărei echipe de lucru mijloace didactice pentru realizarea sarcinii de grup (foi cariocă). Din timp pe fiecare foie de lucru a fost scrisă formula de prezentare a situațiilor de caz solicitate.

S-a solicitat elevilor să-și schimbe rolurile în cadrul echipei, iar la finele sarcinii produsele de grup s-au contrapus cu varianta elaborată personalizat de învățătoare (Fișa 6), apoi s-a oferit elevilor *feedback*: cunoașterea cazurilor de violență și a participanților unui act de violență oferă posibilitatea fiecăruia.

În etapa *Realizarea sensului* s-a optat pentru strategia didactică: lucrul în grup, problematizarea, reflecția de grup, învățarea bazată pe proiect. În sensul dat strategia de ECD a vizat EFI, Autoverificarea. Autocorectarea.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul „Comunică și decide!” și la pasul „Apreciază!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.4. recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat; O.5. dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7) s-a propus elevilor (5 min.) spre vizionare filmul „Spune STOP Bullying-ului”. Pe finalul vizionării s-au acordat întrebări la pasul „Comunică și decide!”:

- Ce tip de Bullying este reprezentat în această secvență de film animat?
- Care sunt caracteristicile acestor tipuri?
- Ce modalități, estimate de voi anterior, pot stopa acest fenomen (Fișa 6)

Răspuns aproximativ:

-Sunt reprezentate toate cele 3 tipuri de bullying: verbal, fizic, emoțional și social (Fișa 5)

-Caracteristicile tipurilor de bullying:

- Intenționat – agresorul are intenția să rănească pe cineva;
- Repetat – victima, aceeași persoană este rănită mereu;
- Dezechilibrul de forțe – agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură.

La pasul „Apreciază!” s-a propus elevilor să lucreze individual, pentru a enumera acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relație cu ceilalți, răspunzând în scris la 4 întrebări pe cartele (Fișa 7) corespunzătoare fiecărei culori.

S-au distribuit elevilor 4 cartele cu 4 sarcini, cartele de culoare:

Verde: Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/școală, în relațiile cu colegii mei?

Galben: Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?

Portocaliu: Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?

Roșu: Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?

Pe finalul sarcinii s-au acordat întrebări de reflecție:

- De ce aveți nevoie pentru a vă proteja granițele?
- Cum vreți să fiți tratați de ceilalți? Și cum îi tratați pe ceilalți?
- Ce înseamnă bullyingul pentru tine?
- Înseamnă bullyingul același lucru pentru noi toți?
- Ce credeți că se întâmplă cu persoanele care sunt expuși frecvent violenței?
- Cui vă adresați/cereți ajutor în cazul în care sunteți victima fenomenului de bullying?
- Ce faceți când vedeți că cineva este victima unui comportament abuziv?
- Cum să facem față acestui fenomen în clasă/școală?
- Ce putem face pentru a ne proteja împotriva abuzurilor?

Feedback oferit: Experiența bullyingului și a violenței în mediul clasei/școlii lipsește elevii de putere, astfel făcându-le încălcate drepturile de bază. Prin responsabilizarea voastră la regulile școlii, clasei, veți învăța să dobândiți controlul asupra propriei voastre vieți și a resurselor prin auto-organizare.

În etapa *Reflecție* s-a optat pentru strategia didactică: frontal și individual, observarea, cercetare împărtășită, discuția dirijată; argumente pe cartele, reflecția personală.

În etapa lecției *Extindere* la pasul „Acționează!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.6. elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană, s-a propus elevilor:

- să discute împreună cu părinții despre subiectul abordat la lecție și să lectureze textul „*Mituri și realități despre bullying*” (Fișa 8);

- să intervieveze un membru de familie (persoană foarte apropiată) despre fenomenul de bullying/violență în copilăria lor, pornind de la miturile și realitățile textului lecturat, utilizând modelul de întrebări propuse:

* În copilăria ta fenomenul de bullying era cunoscut?

* De unde ai aflat de bullying?

* Ai fost vre-o dată ținta unui buling?

* Ți-ai permis, fără a cunoaște, că poți comite acte de bullying față de semenii?

- să extindă, să modifice, să formuleze întrebările de interviu și să conformeze la situația reală din familie.

S-a propus elevilor un modelul de prezentare a unui proiect (Fișa 9). S-au atenționat elevii despre necesitatea indicării surselor accesate la elaborarea proiectului.

S-a solicitat elevilor, individual să elaboreze un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană. S-au stabilit pașii de elaborare a proiectului:

1. Lecturez împreună cu părinții textul „*Mituri și realități despre bullying*” (Fișa 8);
 2. Stabilesc/elaborez întrebările pentru interviul cu referire la fenomenul de bullying/violență.
 3. Intervievez o persoană dragă (din familie).
 4. Studiez și analizez atent modelul-exemplu de proiect propus de învățătoare.
 5. Stabilesc sarcinile pe care trebuie să le cercetez în cadrul proiectului:
(a) Ce fac dacă sunt ținta bullyingului? - Îndemnul: „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”;
(b) Ce fac dacă sunt eu cel care comite acte de bullying? - Îndemnul: „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”.
 6. Ader la sursele bibliografice tradiționale și digitale, recomandate de învățătoare pentru a dezvolta subiectul proiectului de investigație
 7. Realizez proiectul.
 8. Contrapun cele realizate în proiect cu criteriile de succes stabilite de evaluare - *PT7. Proiect. Prezentarea produsului*
1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/ specific.
- În etapa *Extindere* s-a optat pentru strategia didactică: individual, metoda proiectului de învățare-evaluare.

Anexa 5.
Tabelul 1.

Instituția școlară:
curs

S₁, S₂,...= săptămâna de

Diriginte/ clasa:

Fișă de monitorizare a absențelor nemotivate - model orientativ

Data:

Se menționează elevii care au mai mult de 10 absențe nemotivate, numărul de absențe al acestora și măsurile luate.

Nr. crt.	Nume-prenume elev	Octombrie				Măsuri	Noiembrie				Măsuri	Decem.			Măsuri	Ianuar.			Măsuri	REZULTATE/ OBSERVAȚII	
		S 1	S 2	S 3	S 4		S 1	S 2	S 3	S 4		S 1	S 2	S 3		S 1	S 2	S 3			
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8. ...																					Se poate completa mai departe!
*Se trec în căsuțele de mai jos, pentru fiecare lună, procentele de elevi cu absențe nemotivate între 11-20 (P1), 21-40 (P2), cu peste 40 (P3) și elevii fără absențe (P4) după formula: P = nr. elevi cu X abs. nemotivate/ nr. total elevi (ex.: nr. elevi cu 11-20 abs =5, nr. total elevi =25 =>P1=5/25=> P1=0,2(adică 20%))																					
	octombrie	P1	P2	P3	P4	noiembrie	P1	P2	P3	P4	decembrie	P1	P2	P3	P4	ianuarie	P1	P2	P3	P4	

Instituția școlară:

Director:

Tabelul 2.**Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate – model orientativ**

Se completează tabelul, centralizând datele obținute de la diriginți pentru TOATE clasele (în procente).

CLASA/ ABSENȚE		Nr. elevi cu absențe nemotivate între 11-20 (în procente) P1				Nr. elevi cu absențe nemotivate între 21-40 (în procente) P2				Nr. elevi cu peste 40 absențe nemotivate (în procente) P3				Nr. elevi fără absențe nemotivate (în procente) P4			
		oct.	nov.	dec.	ian.	oct.	nov.	dec.	ian.	oct.	nov.	dec.	ian.	oct.	nov.	dec.	ian.
a I-a	A																
	B																
	...																
a II-a	A																
	B																
a III-a	A																
	B																
a IV-a	A																
	B																

Instituția școlară:

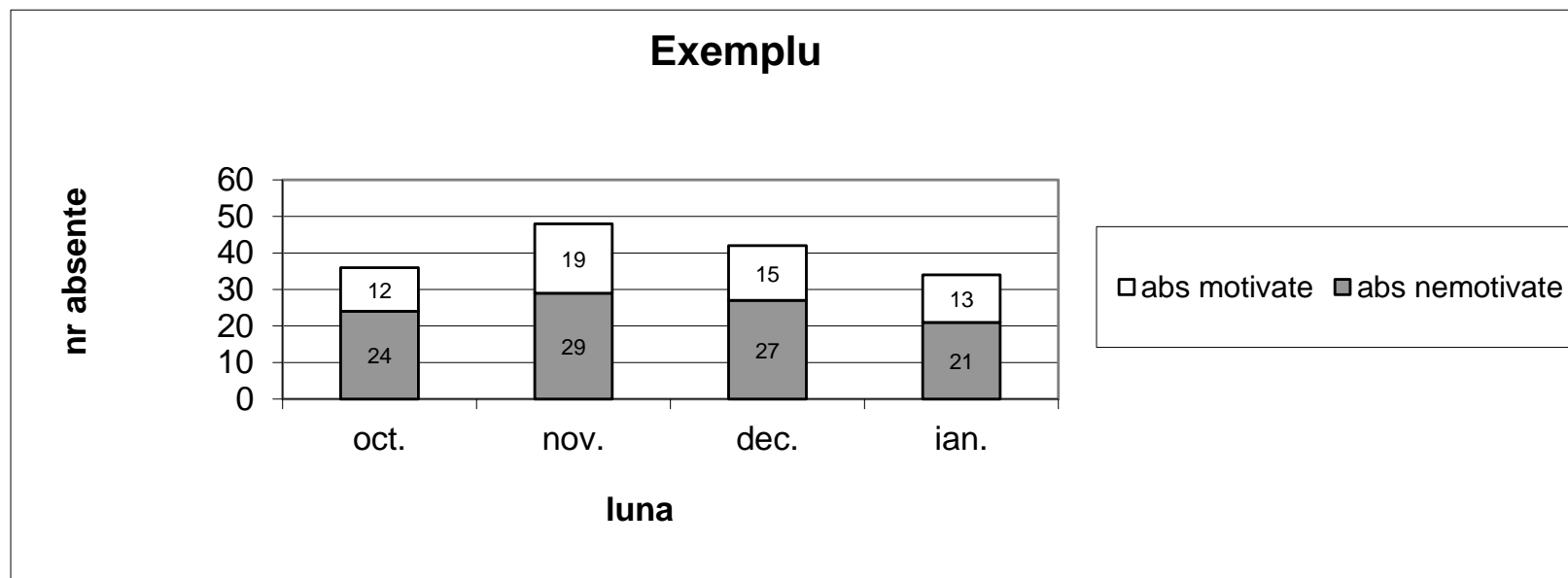
Diriginte/ clasa:

Director:

Fișă de monitorizare sintetică a absențelor clasei/ școlii - model orientativ

Se alcătuieste un tabel după modelul de mai jos în care se menționează:

- media nr. de absențe nemotivate/ clasă (pentru diriginte)/ școală (pentru director)
- media nr. de absențe motivate/ clasă (pentru diriginte)/ școală (pentru director)



Tabelul 4.

Situția privind fluxul de elevi pe parcursul unui na școlar												
Nr. crt.	1. Elevi incluși la începutul anului școlar		2. Elevi transferați la o altă școală pe parcursul anului școlar	3. Elevi plecți din țară pe parcursul anului școlar	4. Elevi veniți de la o altă școală pe parcursul anului școlar	5. Elevi în situație de risc școlar	Elevi în situație de risc, din care		8. Elevi din afara grupului de risc care au renunțat la ore în anul școlar curent	9. Elevi înscriși la sfârșitul anului școlar	10. Elevi promovați	11. Elevi repetenți
	Prenume	Nume					6. Elevi care au renunțat la ore în anul școlar curent	7. Elevi care au evitat situația de abandon școlar				
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												

**Exemplu-model de program cu acțiuni
psihosocio-educative de diminuare a abandonului școlar axat pe 2 segmente:**

Segmentul I. Activități complexe de instruire și consiliere psihologică

1. *Consilierea individuală a elevilor privind prevenirea/reducerea absenteismului, abandonului școlar la solicitarea cadrelor didactice, care să răspundă nevoilor:*

- de optimizare permanentă a motivației pentru învățare a elevilor, a stimei de sine, de găsim a celui mai adecvat mod de raportare a elevului la activitatea instructiv-educativă, de depășire constructivă a anumitor dificultăți/ blocaje în activitatea de învățare;
- de conștientizare de către elevi a importanței rezolvării nonviolente a conflictelor inerente ce apar în viața cotidiană/ școlară, de eficientizare a comunicării în cadrul grupului, dezvoltarea coeziunii clasei de elevi;
- de dezvoltare a unei atitudini pozitive față de respectarea intereselor celuilalt, de căutare a unor interese comune, prin renunțarea la percepțiile și judecățile greșite despre celălalt;
- desfășurarea în colaborare cu dirigintele a activităților de consiliere psihopedagogică individuală a elevilor.

2. *Consilierea de grup a elevilor privind prevenirea/ reducerea absenteismului, abandonului școlar la solicitarea cadrelor didactice/ administrației școlare, prin:*

- programe/activități de grup pentru prevenirea și combaterea absenteismului școlar, de dezvoltare a abilităților sociale și de comunicare prin subiecte tematice expuse mai jos:
 - ▶ Vreau să fim prieteni!; Violența în școală; Alfabetul comunicării nonviolente; Călătorind prin univers; Comunicare eficientă și dezvoltare personală; Comportamentul meu – sursa succesului sau insuccesului social și școlar; Cine sunt eu?; Cine vreau să devin? etc.
- programe de prevenire și diminuare a absenteismului/ abandonului școlar, de dezvoltare a motivației și abilităților de învățare și optimizării învățării prin subiecte tematice expuse mai jos:
 - ▶ Învăță să înveți; Câștig după câștig; Învăț zi de zi – hrănesc mintea; Managementul prezenței elevilor la școală; Învăță, dezvăță, reînvăță; Absența... din educația mea; Învăță să înveți etc.
- colaborarea cu dirigintele în desfășurarea activităților de consiliere psihopedagogică de grup a elevilor.

3. *Colaborarea permanentă cadru didactic din școală/ diriginte/director de școală prin:*

- oferirea de asistență psihopedagogică individuală cadrelor didactice care solicită acest lucru, axată pe informarea și documentarea pe teme ca: cunoașterea preșcolarilor/elevilor; adaptarea preșcolarilor/elevilor la mediul școlar;
- adaptarea școlii la necesitățile elevilor; optimizarea relației școală – preșcolari/elevi - părinți
- oferirea de asistență psihopedagogică de grup cadrelor didactice, prin participarea psihologului la comisiile metodice ale diriginților, la cercurile pedagogice ale coordonatorilor de proiecte și programe, etc., la solicitarea administrației școlii;
- colaborarea cu administrația școlară în desfășurarea de activități specifice problematicei abandonului școlar;
- desfășurarea cursurilor de formare adresate tuturor cadrelor didactice pe problematica abandonului școlar prin subiecte tematice expuse mai jos:
 - ▶ Educație pentru valori comportamentale și atitudini; Strategii de prevenire a problemelor de comportament; Managementul clasei de elevi; Consiliere și orientare școlară; Sistemul de valori într-o școală prietenoasă; Comportamentul violent și absenteismul – prevenire și intervenție etc.

II. Implicarea părinților în programele de intervenție și diminuare a abandonului școlar

Activități de consiliere individuală/ de grup pentru părinții elevilor, vizând:

- optimizarea relației părinți – copii / optimizarea comunicării părinți – copii;
- îmbunătățirea relației familie- școală- elev;
- cunoașterea de către părinți a potențialului de învățare a propriului copil și modalitățile de stimulare a acestuia / susținere în depășirea dificultăților de învățare;

- programe de consiliere de grup privind optimizarea relației familie- elev- școală: „Reușita copilului meu”; „Școala a doua familie” etc.

Bibliografie

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_instrucțiune_comportament_0.pdf
- Suport de curs universitar:**
17. Saranciuc-Gordea, Liliana, *Consiliere educațională*. – Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2015>
- 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.