Proiect co-finanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020
Axa prioritară: Educație și competențe; Obiectiv specific 6: Îmbunătățirea competențelor personalului didactic din învățământul pre-universitar în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și a unei școli incluzive
Denumirea proiectului: Edu form - Educație incluzivă de calitate prin FORMare profesională continuă (POCU 73/6/6/106757)

AVIZAT
MANAGER PROIECT

A3. Schimb de experiența și rețele de sprijin profesional
A3.2. Identificare/dezvoltare/ schimb de bune practici pentru asigurarea calității în educație, dezvoltare profesională și pentru facilitarea dialogului școala – familie – comunitate

Ghid Bune Practici

în dezvoltare profesională pentru asigurare educație incluzivă de calitate în școli defavorizate din județele Ialomița şi Caraș-Severin

Experți dezvoltare profesională
Gabriela POPA
Daniela Ioana CARASAVA

Notă: Ghidul a fost elaborat de
Gabriela POPA (pag. 4-136, 270-415, 561-686) și
Daniela Ioana Carasava (pag. 136-269, 415-559, 687-810)

COMPONENTA 1
Asigurarea calității în educație incluzivă

1. Acces la educaţie de calitate într-un mediu incluziv
2. Educaţie incluzivă–o șansă pentru copiii cu dezabilități
3. Orientarea școlară și profesională a copiilor cu dizabilități
4. Valorificarea inteligențelor multiple în procesul de formare/dezvoltare a competențelor
5. Stiluri de învățare
6. Dezvoltarea stimei de sine la elev
7. Abilităţilor socio-emoţionale în educaţia tinerilor
8. Conştientizarea valorilor personale
9. Strategii de valorificare a experienței
10. Autocunoașterea – calea spre succes a elevului
11. Formarea elevilor pentru evaluare-autoevaluare
12. Tratarea diferențiată a elevilor cu dificultăți de învățare
13. Cine sunt eu?
14. Stilul de viață al elevului
15. Tehnici şi instrumente pentru fundamentarea şi eficientizarea stilurilor de învăţare ale elevilor
16. Educaţia diferenţiată şi personalizată a elevilor
17. Dizabilitatea – factor de risc pentru excluderea socială
18. Forme și modalități de educație. Învățarea cooperativă
19. Metoda învăţării prin descoperire
20. Șanse egale pentru toți elevii la integrarea în societate
21. Eficiența instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul incluziv
22. Învățământul tradițional versus homeschooling
23. Consilierea elevilor cu abilitati înalte
24. Tehnici inovative utilizate în școala incluzivă
25. Creativitatea de tip școlar
26. Rolul unității de învățământ în educația multiculturală a elevului (Dana oct 2019
27. Forme de educație. Educația prin aventură **(Dana, nov. 2019**
28. Educația vocațională **(Dana dec 2019**
29. Gestionarea comportamentului emoțional la vârsta preșcolară **(Dana, ian.2020**
30. Relația dintre activităților extrașcolare și rezultatele elevilor din mediile defavorizate
31. Siguranța elevului în mediul on line **(Dana, mart.2020**
32. Rolul și importanța activității recreative în dezvoltarea copilului **(Dana, aprilie 2020**
33. E-jocul, între formal și nonformal. Avantaje și limite
34. Învățământul simultan în mediul rural (iunie 2020)

Subiectul dezbaterii: *Acces la educație de calitate într-un mediu incluziv*

Obiective:

- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, finaciare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Analizați și precizați care sunt prejudecățile ce alimentează atitudinile de rezistență față de diversitatea umană în localitatea dumneavoastră, prin căutarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

1. Sunt acceptați copiii cu dizabilităţi in şcoala şi comunitatea dumneavoastră?
2. Ce stereotipuri aţi depistat in raport cu atitudinile față de copiii cu dizabilități?
3. In ce situaţii aceste stereotipuri sunt greşite?
4. Cine cunoaşte un copil cu dizabilități care nu se potriveşte stereotipurilor despre această categorie de copii? Care este diferența?
5. Când începem să ne facem stereotipuri? La ce vârstă?

Repere teoretice/Suport științific:

Educaţia incluzivă înseamnă faptul că toţi copiii au acces la educaţie de calitate într-un mediu incluziv.

Cele trei componente ale acestei definiţii pot fi înţelese după cum urmează:

1.Toți copii - "copii cu dizabilităţi, copii supradotaţi, copii fără adăpost, copii din zone izolate sau aparţinând unor grupuri nomade, copii aparţinând unor minorităţi lingvistice, etnice sau culturale, copii cu HIV sau aparţinând oricăror altor grupuri vulnerabile" – Declaraţia de la Salamanca (1994).

2. Educaţia de calitate este definită ca fiind crearea de oportunităţi reale de obţinere a succesului în experienţa de învăţare. Cu alte cuvinte, calitatea educaţiei nu se măsoară în termeni de performanţă, promovabilitate, infrastructură, tehnologie şi confort, ci în capacitatea sistemului, a şcolii şi a dascălului de a crea oportunităţi de învăţare pentru orice copil/elev.

3. Mediul incluziv înseamnă acel mediu în care sunt bineveniţi, protejaţi şi educaţi TOŢI copiii, indiferent de gen, caracteristici fizice, intelectuale, economice, lingvistice sau alte caracteristici (UNESCO).

Rezumând, incluziunea în educaţie înseamnă:

- respect pentru diversitate,
- beneficii pentru toţi elevii, nu orientarea doar către cei excluşi,
- asigurarea accesului egal la educaţie sau stabilirea unor măsuri pentru anumiţi copii fără ca aceştia să fie separaţi sau excluşi.

Ce **NU** înseamnă, totuşi, incluziunea în educaţie:

- doar reforma educaţiei speciale, ci a întregului sistem de educaţie,
- doar răspunsul la nevoile anumitor copii, ci o îmbunătăţire a calităţii educaţiei pentru toţi elevii,
- măsuri în şcolile speciale, ci suport pentru elevi în şcolile de masă,
- doar răspunsul la nevoile copiilor cu dizabilităţi,
- satisfacerea nevoilor unui copil/elev în detrimentul altuia.

Cu alte cuvinte **educaţia incluzivă** este un **proces** prin care răspundem diversităţii nevoilor copiilor prin creşterea gradului de participare la învăţare şi reducerea excluziunii. Aceasta presupune o serie de schimbări de substanţă din perspectiva conţinutului educaţional, a abordării didactico-pedagogice, a structurii sistemului de educaţie şi a strategiilor educaţionale.

Bibliografie recomandată:

1. Bocoș, Mușata-Dacia (coord.2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45
2. Hadîrcă,, Maria; Cazacu, Tamara (2012), *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*, Ministerul Educaţiei, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei Lumos Foundation, Chişinău
3. Dominica Gînu ș.a., *Educație Incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*, Volumul I, Chișinău, 2016
4. Landsheere, G. De (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
5. Meyer, G.,(2000), *De ce şi cum evaluăm*? Ediura Polirom, Iaşi
6. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (2011), *Metodologia evaluării realizărilor şcolare ale elevilor. Ghid metodologic general*, Bucureşti, Editura ERC PRESS
7. Potolea, D., Noveanu, E., (coord.2007), *Dicționarul Enciclopedic Științele Educației*. București: Editura Sigma (Vol. I, II).
8. Stoica, A.(2003), *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*, București, Editura Humanitas Educaţional.
9. Văcărețu, Ariana-Stanca, Ruoho, K.; Pop, Mariana (2007), *Evaluarea în sprijinul învățării. Ghid pentru cadre didactice,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică

10. Vrăsmaş, E. (2007). *Dificultăţi de învăţare în şcoală. Domeniu nou de studiu şi aplicaţie*, Editura V&I INTEGRAL, Bucureşti
11. http://educatieincluziva.info/ce_este_educatia_incluziva

2

Subiectul dezbaterii: *Educație incluzivă–o șansă pentru copiii cu dezabilități*

Obiective:

- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Analizați, în perechi, următoarea afirmație: *„Copilul cu dificultăţi de învăţare, indiferent de sursa acestor dificultăţi, este cel care riscă să nu se înscrie in direcţia finalităţilor educaţionale cu vocaţie universală, deoarece prezintă întârzieri semnificative faţă de nivelul obişnuit al achiziţiilor şcolare, in raport cu programa şi cu cadrul de referinţă constituit de majoritatea colegilor”*.

Repere teoretice/Suport științific:

1. Definiții

Scoala incluziva

- unitate de invatamant in care se asigura o educatie pentru toti copiii;
- reprezinta mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare.

Scoala incluziva este scoala care :

- nu selecteaza si nu exclude;
- este deschisa, toleranta, prietenoasa si democratica;
- este naturala prin eterogenitatea ei
- valorizeaza toti elevii;
- se adapteaza la diversitatea nevoilor educationale si la particularitatile de invatare si dezvoltare

Excluderea copiilor, tinerilor si adultilor de la oferta educationala de masa este acum recunoscuta ca discriminare care echivaleaza cu o violare a drepturilor lor

fundamentale. Legislatia internationala a drepturilor omului contine atat interdictii exprese cât si interdictii implicite impotriva segregarii pe motive de rasa, etnie sau nationalitate in institutiile educationale. Tratatele internationale relevante sunt:

- Conventia UNESCO impotriva discriminarii in educatie (CDE)
- Acordul international asupra dreptrurilor civile si politice (AIDCP)
- Acordul international asupra drepturilor economice, sociale si culturale (AIDESC)
- Conventia internationala privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasiala (CEDR)
- Conventia Natiunilor Unite asupra drepturilor copilului (CNUDC)
- Conventia europeana pentru protectia drepturilor si libertatilor fundamentale ale omului (CEDO)
- Conventia cadru pentru protectia minoritatilor nationale.

Romania este semnatara a tuturor acestor tratate.

Romania are de asemenea prevederi constitutionale care integreaza in mod expres obligatiile asumate: Articolul 6 – „Statul recunoaste si garanteaza persoanelor apartinand minoritatilor nationale dreptul la pastrarea, dezvoltarea si exprimarea identitatii lor etnice, culturale, lingvistice si religioase".

2. Educaţia incluzivă, educaţia pentru toţi

Şcoala are datoria de a asigura şanse egale tuturor elevilor. A asigura şanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilităţi maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcţie de aptitudinile şi interesele sale.
Educaţia incluzivă a devenit parte integrantă a educaţiei pentru toţi şi constituie răspunsul şcolii la nevoile ce decurg din diversitatea copiilor. Sunt aduşi elevii împreună într-o sală de clasă şi într-o comunitate, indiferent de punctele lor forte sau punctele slabe în orice domeniu, cautându-se maximizarea potenţialului tuturor.

Fiecare copil este unic, cu necesităţi diferite. Noi, adulţii, părinţi şi dascăli deopotrivă, încearcăm să-i educăm, astfel încât să devină, la rândul lor, adulţi fericiţi, iubitori şi eficienţi. Însă există copii marginalizaţi, defavorizaţi şi/sau excluşi de la educaţie. Aceştia sunt cei pentru care educaţia incluzivă a devenit o şansă pentru o dezvoltare armonioasă.

Rolul esenţial în educaţia integrată îl deţine învăţătorul clasei, care devine principalul factor de acţiune şi de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevi. Acesta trebuie :

- să elaborareze un program pedagogic individualizat.

- să-şi îmbogăţească pregătirea cu elemente care să-i faciliteze includerea optimă în clasă a acestor elevi şi asigurarea de şanse egale pentru aceştia la instrucţie şi educaţie;
- să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea şi reprogramarea periodică a conţinuturilor învăţării pentru fiecare elev;
- să coopereze în cu ceilalţi membri ai echipei educaţionale, dar şi cu familia elevului.

Şcoala are datoria de a asigura şanse egale tuturor elevilor. A asigura şanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilităţi maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcţie de aptitudinile şi interesele sale.

Educaţia incluzivă a devenit parte integrantă a educaţiei pentru toţi şi constituie răspunsul şcolii la nevoile ce decurg din diversitatea copiilor. Sunt aduşi elevii împreună într-o sală de clasă şi într-o comunitate, indiferent de punctele lor forte sau punctele slabe în orice domeniu, cautându-se maximizarea potenţialului tuturor.

Fiecare copil este unic, cu necesităţi diferite. Noi, adulţii, părinţi şi dascăli deopotrivă, încearcăm să-i educăm, astfel încât să devină, la rândul lor, adulţi fericiţi, iubitori şi eficienţi. Însă există copii marginalizaţi, defavorizaţi şi/sau excluşi de la educaţie. Aceştia sunt cei pentru care educaţia incluzivă a devenit o şansă pentru o dezvoltare armonioasă.
Incluziunea presupune efortul de a asigura tuturor elevilor - de limbă şi cultură diferite, din familie diferite, cu orice probleme de sănătate, cu interese şi moduri de învăţare diferite - strategii de predare-învăţare adecvate şi individualizate, fără a stigmatiza sau a separa. Includerea îmbunătăţeşte procesul de învăţare pentru toţi elevii, cu şi fără nevoi speciale. A asigura şanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilităţi maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcţie de aptitudinile şi interesele sale.

Pentru ca activitatea instructiv –educativă să fie profitabilă pentru toţi elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferenţiat. Educaţia diferenţiată vizează adaptarea activităţii de instruire la posibilităţile diferite ale elevilor, la capacitatea de înţelegere şi ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Rolul esenţial în educaţia integrată îl deţine învăţătorul clasei, care devine principalul factor de acţiune şi de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevi. Acesta trebuie :

- să elaborareze un program pedagogic individualizat.
- să-şi îmbogăţească pregătirea cu elemente care să-i faciliteze includerea optimă în clasă a acestor elevi şi asigurarea de şanse egale pentru aceştia la instrucţie şi educaţie;

- să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea şi reprogramarea periodică a conţinuturilor învăţării pentru fiecare elev;
- să coopereze în cu ceilalţi membri ai echipei educaţionale, dar şi cu familia elevului.

O categorie de copii pentru care educaţia incluzivă reprezintă o şansă la învăţământul de masă, în care ei să se dezvolte alături de viitorii lor semeni, colegi de serviciu, vecini, prieteni, lideri de echipă, subordonaţi, sunt cei care manifestă tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenţie. Hiperactivitatea specifică preşcolarilor şi şcolarilor mici cu ADHD este cauzată de o serie de deficienţe cerebrale ale copiilor, de faptul că impulsurile şi informaţiile nu se transmit într-o manieră normală datorită insuficienţei secreţiei neurotransmiţătorilor. Conform cercetărilor realizate de specialişti, alte cauze ar fi plictiseala, supradotarea, conflictele psihice, tulburările emoţionale, depresie, mediu familial conflictual, deficit de atenţie, deficit de învăţare, auz sau văz, tulburări tiroidiene, alergii alimentare.

Educaţia incluzivă promovează egalitatea şanselor, oferind sprijin pentru învăţare şi acestor copii, care nu reuşesc să se adapteze la exigenţele şcolii, care întâmpină dificultăţi în învăţare, care uneori vor, dar…nu pot.

Incluziunea presupune nu doar acceptarea, tolerarea copiilor cu nevoi speciale într-o clasă din învătământul de masă ci şi adaptare la cerinţele acestor copii, cuprinderea acestora în programele educaţionale alături de copii normali, dar şi responsabilitatea de a le asigura în acelaşi timp servicii de specialitate, programe de sprijin individualizate. Înseamnă asumarea unor schimbări în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv – educative derulate în şcoală. Dar în condiţiile actuale, într-o perioadă de transformări continue, patronate de lipsuri materiale, când numărul de copiii la clasă este încă destul de mare, când prezenţa unui profesor de sprijin care să fie alături de copilul cu ADHD reprezintă doar o dorinţă a învăţătorului, responsabilitatea pentru educarea unui astfel de copil pentru sprijinirea familiei lui cade pe umerii profesorilor şi a psihologului din şcoală (acolo unde acesta există).

B.A., elev în clasa întâi, este unul dintre copiii cu astfel de nevoi speciale. A fost diagnosticat cu tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenţie încă de la grădiniţă. În urma evaluării problemelor copilului, planul terapeutic a cuprins medicaţie şi şedinţe de psihoterapie. Este monitorizat de medicul psihiatru, care la evaluări a reconsiderat dozele utilizate sau i-a schimbat tratamentul.

Este crescut de mamă, părinții fiind divorțați. Băiatul nu întreabă şi nu vorbeşte despre tatăl său. Cea mai mare parte a timpului şi-o petrece cu bunica și bona, mama lucrând în schimburi. La rubrica pentru eventualele probleme de sănătate nu a fost specificat nimic.

Prima zi de şcoală a fost percepută de B. A. ca pe o răsplată. Copilul şi-a exprimat bucuria, ca toţi ceilalţi elevi, însă s-a manifestat printr-o nelinişte motorie permanentă.

În perioada evaluarii iniţiale, l-am descoperit pe B. A. ca pe un copil special. Testele au dovedit în mare măsură competenţe specifice particularităţilor de vârstă. A demonstrat încă din perioada preabecedară deprinderea de a citi în ritm propriu cuvinte şi propoziţii cu grad mediu de dificultate. Manifestă creativitate şi o mare curiozitate în abordarea diferitelor exerciţii-joc propuse în cadrul activităţilor. Cu toate acestea, problemele nu au întârziat să apară.

Încă din primele zile, am observat că era distras cu uşurinţă de orice stimul. Întrerupea des lecţia cu întrebări sau remarci, de multe ori fără legătură cu contextul. Nu îşi aştepta rândul, exprimându-ţi nemultumirea verbal, chiar zgomotos.Vorbea continuu, deranjându-şi colegii. Se ridica din bancă şi pleca prin clasă. Se împiedica de lucrurile din clasă şi avea nevoie de ajutor pentru a-şi pune rechizitele în ordine pe bancă. Nu reuşea să finalizeze o activitate şi, uneori, cerea chiar întreruperea acesteia, solicitându-mi să îi permit să facă altceva (de obicei activităţi uşoare, plăcute pentru el: să deseneze în loc să scrie literele şi cuvintele noi, de exemplu). Scria corect şi îngrijit aproximativ jumătate din sarcina dată, apoi o întrerupea şi începea "jocul". A început să vorbească în continuu, peste vocea mea, chiar lucruri obscene.

La primele întâlniri cu familia – mama şi bunica- am adus în discuţie problemele întâmpinate de băiat la şcoală. Am aflat că şi acasă acesta era distras uşor de stimulii externi, avea dificultăţi în organizarea sarcinilor şi activităţilor, era refractar în ceea ce priveşte îndeplinirea sarcinilor şcolare date pentru acasă, deşi erau reduse ca volum şi grad de dificultate.

La şcoală, deja instituisem măsuri individualizate, care să ducă la ameliorarea comportamentului băiatului, să-i trezească interesul şi curiozitatea, să-l stimuleze şi să-l motiveze în învăţare. Am discutat şi cu familia despre modalităţi de lucru care să ducă la remedierea problemelor, prezentându-le necesitatea legăturii strânse părinte-educator.

De asemenea, din comportamentul copilului şi din informaţiile primite, am înţteles că toate aceste manifestări -neatenţie, distractibilitatea, autocontrolul slab - pot să reclame o problemă mai gravă, şi de aceea, în urma consultării cu psihologul şcolii, am decis să discut cu familia, pentru a-i îndruma către un specialist. Aşa am aflat că, de fapt, copilul urma un tratament medicamentos şi până la debutul şcolar avusese parte de psihoterapie, fiind diagnosticat cu ADHD.

În aceste condiţii am realizat un plan de intervenţii şi am continuat măsurile de lucru, aplicându-le consecvent, pentru a-l ajuta pe copil. Recompensele, alegerea

unor sarcini plăcute, atractive, realizate după cele obligatorii, sarcinile de lucru aplicate gradat, cu pause pentru relaxare, feedback imediat pentru fiecare comportament pozitiv, feedback din partea unui coleg – partener de studiu, izolarea față de distractori prin așezarea băncii aproape de catedră, stabilirea unor reguli clare, nu foarte numeroase, în clasă şi acasă, folosirea unui mod adecvat de formulare a solicitărilor de ajutor ale copilului, antrenarea în organizarea informației, o bună perioadă de timp a fost însoțit la școală de mama, bunica sau bona, în funcție de programul fiecăreia. A fost necesară o astfel de măsură pentru a-l determina să-și canalizeze atenția spre activitatea școlară și a-l face să nu mai vorbească fără încetare. Încet, au început să apară şi rezultatele.

Intervenţia din mediul şcolar a presupus, permanent, încurajarea copilului să relaţioneze cu ceilalţi colegi, activităţi, jocuri în care să fie implicat alături de copii, astfel încât să îmi stabilesc ţinte individuale şi, în acelaşi timp, să nu se simtă diferit de ceilalţi. S-a constatat că un copil cu ADHD poate fi cel mai afectat în urma interacţiunii cu ceilalţi. În mod eronat se crede că persoanele din jurul lui suferă de pe urma efectelor negative ale comportamentului copilului hiperactiv, presupunându-se că perturbă activitatea şcolară. În realitate, el întâmpină dificultăţi de relaţionare cu ceilalţi copii (e respins de colegi, de părinţii acestora), poate încălca regulile şcolare, poate primi pedepse nemeritate, datorate comportamentului său, iar consecinţele pot îmbrăca formele tristeţii, ale persecuţiei, izolării, deprimării, manifestând chiar revoltă. Organizând activităţi pe echipe, am căutat ca B. A. să primească sarcini de lucru pe care să le facă uşor şi cu plăcere, care să îl pună în valoare şi prin care să câştige încrederea colegilor, astfel încât aceştia să observe calităţile lui şi să-l aprecieze. Am avut parte şi de sprijinul unor părinţi din clasă care l-au apropiat pe copil, l-au invitat la zilele aniversare (de obicei, nu era primit la astfel de manifestări). Participarea la spectacole, vizite, alături de ceilalţi colegi, l-a motivat pe B. A., oferindu-i confort psihologic. Cu aceste ocazii a exersat abilităţi sociale şi a încercat să manifeste autocontrol, deşi pe termen scurt.

Ca orice copil cu ADHD, V.F. vrea să înveţe bine, să fie răsplătit pe mama, pe profesori. El face eforturi considerabile pentru ca cei apropiaţi, familia, profesorii, colegii să fie mândri de el. Când nu reuşeşte este dezamăgit şi descurajat, se manifestă prin nelinişte motorie şi reacţii verbale repetitive. Intervenţia imediată a profesorului, prin manifestarea înţelegerii, afecţiunii faţă de nevoile lui, rememorarea regulilor, captarea atenţiei copilului, îl ajută să se liniştească şi activitatea continuă. Este nevoie de responsabilitate, tact, înţelegere, afecţiune, multă răbdare, empatie, pentru că V.F. este copilul care vrea, dar nu reuşeşte.

În tot acest timp, am ţinut permanent legătura cu familia şi împreună am intervenit, astfel încât tehnicile comportamentale să fie aplicate atât în mediul de acasă cât şi în mediul şcolar.

Comunicarea cu familia despre programele şcolii şi despre progresul elevului, ajută familia să conştientizeze rolul modelului în educaţie, rolul părinţilor în integrarea copilului în societate. Poate că acestă intervenţie de a convinge familia să folosească reguli asemănătoare şi acasă, de a nu-şi manifesta slăbiciunea, folosind metode agresive în corecţia copilului este un aspect important şi mai dificil de atins. Este una din problemele pe care le-am întâmpinat cu mama copilului, care, depăşită de situaţie, recurge deseori la pedepse fizice intrând în dezacord cu metodele folosite la şcoală.

Pe de altă parte, părinţii acestor copii au nevoie de înţelegere, încurajare, susţinere, sfaturi pertinente, pentru că ei trăiesc o dramă, conştient sau nu, drama părintelui care se simte incapabil să-şi ajute copilul, care nu este auzit, ascultat care este înfierat pentru că nu ştie cum să-şi înveţe copilul. De cele mai multe ori, ei nu înţeleg şi nu recunosc problema cu care se confruntă şi, de aceea, au nevoie de sprijin şi multă răbdare.

Activitatea de incluziune în cazul B.A. este la început de drum, într-o fază în care rezultatele nu sunt vizibile şi efortul este maxim. Însă putem răspunde provocării, oricât de dificil ar fi, pentru a dezvolta o şcoală favorabilă incluziunii, în care implicarea şi cooperarea dintre educatori, părinţi, comunitate va găzdui toţi copiii şi le va facilita accesul la cunoştinţele, aptitudinile, deprinderile de care au nevoie în viaţă. Aceşti copii sunt adulţii de mâine, care ne pot asigura o viaţă mai bună. Incluziunea oferă posibilitatea copiilor de a se simţi bineveniţi şi egali celorlalţi, fără a fi stigmatizaţi. Indiferenţa noastră şi izolarea nu rezolvă problema, ci duce la adâncirea tulburării copiilor cu ADHD şi se poate finaliza cu formarea unui adult inadaptabil şi profund nefericit.

La un nivel fundamental, incluziunea este, de fapt, corectitudine. Depinde şi de noi să le deschidem drumul pe care pornesc, pentru că nu putem să-i ignoram şi nici să-i excludem. Ei vor fi cei alături de care vor trăi copiii noştri, ei sunt copiii noştri, adulţii de mâine.

Este nevoie ca dascălul să aibă în vedere faptul că "fiecare om în acelaşi timp seamănă cu toţi, seamănă cu unii şi nu seamănă cu nimeni"(V.Pavelcu), căci aşa cum nu există doi fulgi de nea în natură care să aibă acelaşi desen, două apusuri de soare identice, tot aşa omul – copil este unic - unicitate irepetabilă.

Esenţială este modalitatea prin care putem stârni curiozitatea şi imaginaţia fiecărui copil. Stă în puterea educatorului să găsească bobul de rouă şi raza de lumină pe care să le insereze în sămânţa cu rod curat a minţii copilului, astfel încât acesta să

rodească şi să înflorească. Şi totuşi, cel mai important lucru este să putem să facem ca rozul zâmbetului să persiste pe feţele pure ale copiilor noştri. Zâmbetul este un gest tandru de prietenie. El destinde sufletul împovărat şi redă speranţa celui descumpănit. Este nevoie uneori de un singur zâmbet, căci el dureză un moment, dar se păstrează în minte, veșnic!

Bibliografie recomandată:

1. Bocoș, Mușata-Dacia (coord.2016), Dicționar praxiologic de pedagogie, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45
2. Hadîrcă,, Maria; Cazacu, Tamara (2012), Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic, Ministerul Educaţiei, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei Lumos Foundation, Chişinău
3. Dominica Gînu ș.a., Educație Incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, Volumul I, Chișinău, 2016
4. Gherguţ, Alois, Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale-strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, Editura Polirom, Bucureşti, 2006
5. Landsheere, G. De (1975), Evaluarea continuă a elevilor și examenele, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
6. Marc Aurica, Educaţia incluzivă, educaţia pentru toţi, Șc. Gimn. Cîmpeni jud. Alba
7. Meyer, G.,(2000), De ce şi cum evaluăm? Ediura Polirom, Iaşi
8. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (2011), Metodologia evaluării realizărilor şcolare ale elevilor. Ghid metodologic general, Bucureşti, Editura ERC PRESS
9. Potolea, D., Noveanu, E., (coord.2007), Dicționarul Enciclopedic Științele Educației. București: Editura Sigma (Vol. I, II).
10. Stoica, A.(2003), Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică, București, Editura Humanitas Educațional.
11. Văcărețu, Ariana-Stanca, Ruoho, K.; Pop, Mariana (2007), Evaluarea în sprijinul învățării. Ghid pentru cadre didactice, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică
12. Vrăsmaş, E. (2007). Dificultăţi de învăţare în şcoală. Domeniu nou de studiu şi aplicaţie, Editura V&I INTEGRAL, Bucureşti
13. Vrăjmaş, Ecaterina, Introducerea în educaţia cerinţelor speciale, Editura Cedis, Bucureşti, 2004
14. Vrăjmaş, Traian, Învăţământul integrat şi/sau incluziv, Editura Aramis, Bucureşti, 2001
15. http://educatieincluziva.info/ce_este_educatia_incluziva

3

Subiectul dezbaterii: ***Orientarea școlară și profesională a copiilor cu dizabilități***

Obiective:

- ✓ creșterea competențelor cadrelor didactice în orientarea școlară și profesională a copiilor cu dizabilități, astfel încât aceștia: să se înțeleagă şi să se evalueze; să comunice efectiv cu alţii; să elaboreze planuri cu privire la propria carieră şi la formarea adecvată necesară; să aibă in vedere cariere alternative; să facă faţă cu succes diferitelor obstacole pentru a-şi câştiga locul in societate şi pe piaţa muncii.
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Mai jos aveţi un tabel cu cele șase tipuri de personalitate și caracteristicile lor identificate de Holland. Încercuiţi acele adjective care vă caracterizează, fără a ține seama de încadrarea lor in tipurile respective. Calculați totalul pe fiecare coloană (numărul de cuvinte încercuite) și notați inițialele tipurilor pentru care ați obținut cele mai mari trei scoruri. Astfel, veți obține un cod pe baza căruia puteți afla ce profesii vi se potrivesc.

Realist	**Investigativ**	**Artistic**
Conformist	Analitic	Complicat
Sincer	Precaut	Dezordonat
Onest	Critic	Emoțional
Umil	Curios	Expresiv
Materialist	Independent	Idealist
Natural	Intelectual	Imaginativ
Persistent	Introvertit	Nepractic
Practic	Metodic	Impulsiv
Modest	Modest	Independent
Timid	Precis	Intuitiv
Stabil	Rațional	Nonconformist
Econom	Rezervat	Original

Social	**Întreprinzător**	**Convenţional**
Convingător	Aventuros	Conformist
Cooperant	Ambițios	Conștiincios
Prietenos	Atrage atenția	Atent

Generos	Dominant	Conservator
Săritor	Energic	Inhibat
Idealist	Impulsiv	Obedient
Oferă sfaturi bune	Optimist	Ordonat
Amabil	Căutător de plăceri	Persistent
Responsabil	Popular	Practic
Sociabil	Încrezător in sine	Controlat
Cu tact	Sociabil	Neimaginativ
Înțelegător	Vorbăreț	Eficient

Cele șase tipuri de personalitate ale lui Holland descriu preferințe in ceea ce privește educația, cariera și mediile de muncă.
Analizați modul în care acest test poate fi aplicat elevilor dumneavoastră, astfel încât gradul de obiectivitate și discernământ să fie cât mai mare în alegerea variantelor.

Repere teoretice/Suport științific:

Consilierea şi orientarea copiilor cu CES generează sarcini delicate şi dificile pentru cadrele didactice. Ca să le rezolve competent, ei trebuie să fie informaţi, formaţi şi dedicaţi. Pentru copiii cu dizabilități este potrivită definiţia care redă înţelegerea faptului că in consiliere persoanele interacţionează in scopul oferirii şi primirii de ajutor. Consilierul îl ascultă pe consiliat, comunică cu acesta, dar nu acţionează şi nu hotărăşte in locul lui.
Obiectivele procesului de informare şi consiliere a carierei promulgate de *Declaraţia Asociaţiei Internaţionale de Orientare Şcolară şi Profesională* (AIOSP), adoptată la Stockholm, in 1995, urmăresc dezvoltarea următoarelor capacităţi la adolescenţi:

- să se înţeleagă şi să se evalueze;
- să comunice efectiv cu alţii;
- să elaboreze planuri cu privire la propria carieră şi la formarea adecvată necesară;
- să aibă in vedere cariere alternative;
- să facă faţă cu succes diferitelor obstacole pentru a-şi câştiga locul in societate şi pe piaţa muncii.

Dacă in atingerea obiectivelor pot interveni şi anumite obstacole, care reprezintă limitele procesului, nu trebuie neglijat faptul că, in cadrul procesului de orientare a carierei, copilul cu dizabilități este influenţat direct de mediul de creştere şi dezvoltare, care are un şir de caracteristici:

- posibilităţile materiale şi financiare de care dispune copilul şi familia sa;
- resursele informaţionale şi de formare disponibile copilului şi familiei;
- situaţiile şi activităţile de învăţare in care este inclus copilul.

Un alt aspect important, care influenţează procesul de orientare profesională, îl reprezintă factorii interni şi cei externi, ce acţionează asupra copilului.

Din categoria *factorilor externi* enumerăm:

- *părinţii*;
- *grupul de prieteni* (care sunt foarte importanţi la vârsta adolescenţei);
- *profesorii*, care, datorită statutului lor, pot influenţa decizia privind cariera;
- *persoanele semnificative* (modelele profesionale, personalităţile cu care intră în contact copiii şi pe care ii admiră; exemplul cărora doresc să-l urmeze).

Factorii interni sunt reprezentaţi de:

- *cunoştinţele despre sine ale copilului;*
- *cunoştinţele despre alternativele educaţionale şi ocupaţionale;*
- *abilităţile decizionale*.

Această categorie de factori reprezintă condiţiile şi caracteristicile interne ale persoanei care ii influenţează traseul educaţional şi ocupaţional.

	Etape	Caracteristici
1	Autocunoaşterea	identificarea intereselor, valorilor, aptitudinilor şi abilităţilor individului
2	Explorarea educaţională şi ocupaţională	presupune centralizarea informaţiilor despre oportunităţile educaţionale şi ocupaţionale din ţară şi străinătate
3	Decizia de carieră	alegerea unei opţiuni din variantele disponibile la un moment dat
4	Promovarea personală	sistematizarea şi prezentarea informaţiilor despre abilităţile, interesele şi experienţele educaţionale şi profesionale proprii in vederea atingerii scopurilor de carieră

Etapele procesului informării şi orientării profesionale sunt in strânsă interdependenţă cu celelalte componente ale modelului.

Parcurgerea succesivă de către copil a acestor etape asigură eficienţa procesului de informare şi consiliere a carierei. Pentru acumularea unor informaţii iniţiale despre planurile viitoare ale copilului cu dizabilități se poate promova o convorbire individuală in procesul căreia se vor clarifica interesele și intențiile copilului cu dizabilități:

Interese:

1. Care sunt disciplinele preferate ale copilului?
2. Realizează anumite acţiuni in vederea autodeterminării profesionale (citeşte literatură specială, discută cu specialiştii, a vizitat instituţiile unde poate însuşi profesia dorită)?

3. Realizează unele acţiuni de pregătire pentru însuşirea profesiei dorite (se pregăteşte după o programă specială, participă ca voluntar, participă la cluburi pe interese, frecventează orele facultative)?
4. Este susţinut şi ajutat de părinţi in activităţile de dezvoltare ale intereselor şcolare şi profesionale? Ce ajutor ii acordă părinţii?

Intenţii:

1. Cu ce se va ocupa copilul cu dizabilități după absolvirea gimnaziului (liceului)? Va continua studiile in liceu, colegiu, şcoală tehnico-profesională?
2. Va începe activitatea de muncă? Unde, in calitate de ce?
3. Ce cunoaşte despre studiile viitoare sau profesia aleasă, conţinutul activităţii, condiţiile de învăţare, muncă?
4. Cunoaşte copilul cu dizabilități exigenţele profesiei faţă de caracteristicile fiziologice, psihologice, sociale şi fizice ale subiectului?
5. Care este opinia părinţilor vis-a-vis de activitatea copilului cu dizabilități după absolvirea gimnaziului (liceului). Este de acord cu opinia părinţilor?

Pentru a cunoaște mai multe informații despre preferințele copilului privind viitoarea profesie, cadrul didactic poate solicita copilului completarea chestionarului optantului.

Bibliografie recomandată:

1. Bocoș, Mușata-Dacia (coord.2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45
2. Hadîrcă,, Maria; Cazacu, Tamara (2012), *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*, Ministerul Educaţiei, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei Lumos Foundation, Chişinău
3. Dominica Gînu ș.a., *Educație Incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*, Volumul I, Chișinău, 2016
4. Landsheere, G. De (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
5. Meyer, G.,(2000), *De ce şi cum evaluăm*? Ediura Polirom, Iaşi
6. Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (2011), *Metodologia evaluării realizărilor şcolare ale elevilor. Ghid metodologic general,* Bucureşti, Editura ERC PRESS
7. Potolea, D., Noveanu, E., (coord.2007), *Dicționarul Enciclopedic Științele Educației*. București: Editura Sigma (Vol. I, II).
8. Stoica, A.(2003), *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*, București, Editura Humanitas Educaţional.
9. Văcărețu, Ariana-Stanca, Ruoho, K.; Pop, Mariana (2007), *Evaluarea în sprijinul învățării. Ghid pentru cadre didactice,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică
10. Vrăsmaş, E. (2007). *Dificultăți de învăţare în şcoală. Domeniu nou de studiu şi aplicaţie*, Editura V&I INTEGRAL, Bucureşti

11. http://educatieincluziva.info/ce_este_educatia_incluziva

4

Subiectul dezbaterii: *Valorificarea inteligențelor multiple în procesul de formare / dezvoltare a competențelor*

Obiective:

- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice;
- ✓ însușirea de către participanți a strategiilor didactice pentru asistența copiilor cu CES;
- ✓ formarea abilităților de valorificare a inteligențelor multiple, in funcție de stilul de învățare al copiilor;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

1. Se împarte grupul de participanți în 4 echipe. Fiecare echipă va analiza și comenta afirmația lui Howard Gardner din perspectiva importanței cunoașterii elevilor in procesul educațional:

„Este de cea mai mare importanță să recunoaștem și să dezvoltăm toată diversitatea de inteligențe umane și toate combinațiile de inteligențe. Dacă ne reușește acest lucru, cred că vom avea cel puțin o șansă mai bună de a ne ocupa în mod adecvat de problemele pe care le întâmpinăm în viață."

După finalizarea timpului alocat, se vor reuni cele 4 echipe și se vor analiza comentariile formulate.

2. Identificaţi o secvenţă didactică de la o lecţie in cadrul căreia aţi aplicat o anumită metodă. Numiţi metoda şi descrieţi procedeele constitutive ale acesteia.

Nr. crt.	Metodă utilizată de profesor	Procedeele constitutive ale metodei aplicate
1		
2		
3		

Repere teoretice/Suport științific:

I.

In proiectarea demersului educațional, din perspectiva celor mai potrivite condiții de desfășurare, centrate pe elev, urmează să cunoaștem profilul de inteligență al acestuia. In scopul de a înțelege mai bine modalitățile prin care un copil procesează și asimilează informațiile, specialiștii care asistă copilul trebuie să facă abstracție de abordarea nivelului lui de inteligență prin cuantori numerici sau procentuali. In acest sens, este utilă aplicarea teoriei inteligențelor multiple, dezvoltată de profesorul Dr. Howard Gardner in lucrarea sa – *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993). Gardner definește inteligența ca fiind: *„abilitatea sau setul de abilităţi care permite unei persoane să rezolve probleme sau să creeze produse care sunt preţuite în unul sau mai multe contexte culturale"* și descrie 8 tipuri de inteligență:

1. Inteligența verbal-lingvistică. Un elev cu acest tip de inteligență este interesat de şcoală, ii place să citească foarte mult, are un vocabular bogat, preferă materiile umaniste in detrimentul celor matematice, învață o limbă străină cu ușurință, scrie și vorbește corect, ii plac rimele și jocurile de cuvinte și își verbalizează gândurile foarte ușor, înțelege relațiile dintre concepte, idei și lucruri. Gândește prin cuvinte și învață cel mai bine prin: vorbire, scriere, citire.

2. Inteligența logico-matematică. Copilul cu acest tip de inteligență este curios in legătură cu modul in care funcționează lucrurile din jurul lui, ii plac matematica și calculele (in special, dacă le poate face direct in minte), îl pasionează jocurile de strategie precum șahul sau jocul de dame, ghicitorile și puzzle-urile, îl fascinează experimentele, este la curent cu tot ce mișcă in aria tehnologiei și a computerelor. Copilul cu acest tip de inteligență are capacitatea de a utiliza raţionamente inductive şi deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înţelege relaţiile complexe dintre concepte, idei şi lucruri, deprinderea de a emite raţionamente, are aplicabilitate in multe arii ale cunoaşterii. Are un bun discernământ in ceea ce priveşte relaţiile şi conexiunile, realizează calcule complexe. Gândește prin argumentări și învață cel mai bine prin: categorisire, clasificare, rezolvare de probleme.

3. Inteligența vizual-spațială. Un copil cu acest tip de inteligență are capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, are imaginaţie activă, îşi formează imagini mentale (vizualizează), se orientează uşor in spaţiu, are percepţii corecte din diferite unghiuri, reprezintă uşor grafic sau prin pictură, are o inclinaţie spre a citi și înțelege ușor grafice și hărți, adesea visează cu ochii deschiși, are talent la desen, schițează sau sculptează, ii plac filmele și îl pasionează să desfacă lucrurile in bucăți și apoi să le asambleze la loc.

4. Inteligența corporal-kinestezică. Copilul excelează la mai mult decât un singur tip de sport, dă din picior sau are ticuri atunci când i se cere să stea pe loc, poate mima ușor gesturile și mișcările corporale ale celorlalți, ii place să atingă obiectele, se bucură de activitățile care implică mișcare fizică și are o coordonare fină motorie foarte dezvoltată. Gândește prin senzații (mișcări) și învață cel mai bine prin: atingere, procesarea informațiilor prin intermediul senzațiilor corporale, mișcare, interacțiune cu spațiul înconjurător.

5. Inteligența muzical-ritmică. Copilul cu această inteligență se evidențiază prin gradul de sensibilitate pe care îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Acest copil iți va spune când o piesă nu sună cum trebuie, își amintește foarte ușor melodiile pe care le ascultă. Are voce, are inclinație spre instrumentele muzicale, vorbește sau se mișcă ritmic, fredonează sau fluieră de unul singur și poate fi sensibil la zgomotele înconjurătoare. Gândește prin muzică și ritm și învață cel mai bine prin: inventarea unor melodii sau acorduri, cântând la instrumente.

6. Inteligența interpersonală. Copilul cu acest tip de inteligență are abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile celorlalți. Acest copil preferă să petreacă timpul cu cit mai mulți prieteni, este un lider înnăscut, este altruist și ii ajută adesea pe ceilalți să rezolve diferite probleme. Citește foarte ușor oamenii și le înțelege sentimentele in funcție de expresiile faciale, gesturi sau voce. Are deprinderi de comunicare nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual in grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalţi în vederea atingerii unor scopuri comune. Copilul din această categorie lucrează bine in grup, comunică eficient verbal şi nonverbal, este sensibil la sentimentele şi temperamentele celor din jur, optează pentru lucruri in cooperare, dă dovadă de empatie. Gândește prin socializare și învață cel mai bine prin: împărtășire alături de alte persoane, relații, cooperare, interviuri.

7. Inteligența interpersonală. Acest copil are o reprezentare de sine corectă (își cunoaște calitățile și punctele slabe), conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții și motivații. Este un copil cu o capacitate evidențiată de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare. Optează spre a fi independent, se descurcă foarte bine atunci când este lăsat să se joace sau să învețe de unul singur. Are interese sau hobby-uri despre care nu vorbește foarte mult, se autoghidează in tot ceea ce face, are încredere ridicată in sine și învață din propriile greșeli sau succese. Gândește prin oglindire (reflectare) și învață cel mai bine prin: activități pe care le întreprinde de unul singur, autodidactică, proiecte individuale, având un spațiu personal, intim.

Inteligența naturalistă. Acest copil vorbește mereu despre animalele lui preferate și despre sporturi in aer liber, se simte cel mai bine afară, in spații deschise, ii place să meargă la Zoo și are o legătură puternică cu natura și tot ce ține de mediul înconjurător. Ii place să se joace afară, să adune și să observe insecte, plante și frunze și îl pasionează biologia, astronomia, meteorologia sau zoologia. Gândește prin mediul înconjurător și învață cel mai bine prin: clasificare, observații in aer liber, experimente in natură, mișcare, interacțiune cu spațiul înconjurător. In abordarea inteligențelor multiple, din perspectivă educațională, urmează să facem următoarele precizări:

• Fiecărei persoane îi sunt caracteristice elemente din toate cele 8 tipuri de inteligență, acestea funcționând in domenii unice. Unii oameni au niveluri înalte de funcționare la toate cele opt tipuri de inteligență. Majoritatea au câteva inteligențe bine dezvoltate, una sau două nedezvoltate, iar restul – puțin dezvoltate.
• H. Gardner menționează că toată lumea are capacitatea de a dezvolta toate cele opt inteligențe rezonabil, prin utilizarea tehnologiilor adecvate de învățare și încurajare.
• Nicio inteligență nu există „de una singură". In viață, ele acționează in moduri complexe, interacționează una cu alta.
• Există diferite moduri de a fi inteligent. Nu există un grup standard de atribute, competențe, pe care o persoană trebuie să-l aibă pentru a fi considerat inteligent. De exemplu, o persoană care nu poate rezolva probleme complicate la matematică, înțelege perfect mesajele auzite/citite, redă in scris, cu amănunte un mesaj, scrie poezii și texte coerente.

II.

Aspectele terminologice ale noțiunii *tehnologie educațională* sunt abordate in literatura de specialitate in multiple variante, dar cu același sens. Pentru a facilita percepția cadrelor didactice, cu referință la tehnologiile didactice, vom prezenta, in continuare, abordarea noțiunii in Suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale", autori Bulat G. și Rusu N., care este difuzată in toate instituțiile de învățământ preuniversitar din țară.

Noțiunea *tehnologie educațională (didactică)* este cunoscută in teoria și practica pedagogică:

- în sens *restrâns* – mijloacele audiovizuale, utilizate in procesul educațional;
- in sens *larg* – ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării – învățării - evaluării, puse in aplicare in interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu finalitățile educaționale, conținuturile învățării, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

Tehnologia didactică reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, tendințe, concepții, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând interrelaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice.

Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării - învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeelor didactice, utilizate in procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice in vederea eficientizării activității de predare - învățare - evaluare.

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeelor și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate in realizarea obiectivelor educaționale.

Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru:

- care este identificată de cadrul didactic și aplicată in procesul educațional;
- care presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- care permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

Metodele didactice, in calitate de instrumente de organizare/desfășurare a procesului educațional, realizează diferite funcții specifice. In literatura de specialitate se indică asupra următoarelor funcții ale metodelor didactice:

nitivă Metoda devine un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi

Formativ educativă	Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educativ
Motivațională	Metoda poate suscita curiozitatea epistemică, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional
Instrumentală	Metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor educaționale
Normativă	Metoda demonstrează modul de a acționa, a preda și învăța, în scopul obținerii celor mai bune rezultate

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite procedee. *Procedeul didactic* reprezintă operaţiile subordonate acţiunii declanşate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic şi adoptată de elev. Procedeul constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice, care aplică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora.

Relația *procedeu-metodă* didactică se caracterizează printr-un grad înalt de mobilitate operațională, deoarece depinde de evoluția concretă a actului educațional.

Abordarea tehnologică a învățământului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor", aceasta reprezentând finalitatea actului educațional in sine. In același timp, abordarea tehnologică a procesului educațional oferă posibilități pentru „extinderea" cadrului strict educațional de predare - învățare:

- soluționarea in complex a problemelor educaționale și sociale;
- asigurarea condițiilor favorabile și reducerea influențelor negative asupra dezvoltării personalității;
- utilizarea optimală a resurselor existente etc.

Tehnologiile educaționale trebuie să fie orientate spre integrarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, asigurând astfel un caracter integrator.

Bibliografie recomandată:

1. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale, Chișinău, 2015.
2. Căpiță C. Stiluri de predare – stiluri de învățare. București, 2011.
3. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori şi specialişti in educaţie. Timişoara: Mirton, 2008.
4. Detheridge T. Bridging the Communication Gap for Pupils with Profound and Multiple
5. Domnica Gînu ș.a., Educația incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, Volumul III, Chișinău 2016
6. Learning Difficulties. British Journal of Special Education, 24 (1), 1997, pp. 21-26.
7. Gardener H. Intelligence Reframed. Basic books. New York, 1999.
8. Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton
9. Miffin Company. Boston, USA, 1989
10. Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the
11. Council of Exceptional Children. https://www.teachervision.com/teaching-methods/
12. learning-disabilities/6714.html?detoured=1),
13. Marcus S. Competența didactică. București: Editura ALL, 1999.
14. Radu I.T. Evaluarea in procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2000
15. Stoica A. Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică. București: Humanitas Educațional, 2003
16. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de invățare. București: Editura Didactică și Pedagogică,1998.

17. Vrăsmaş T. Învăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale, Bucureşti: Aramis, 2001.

5

Subiectul dezbaterii: *Stiluri de învățare*

Obiective:

- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice;
- ✓ însușirea de către participanți a strategiilor didactice pentru asistența copiilor cu CES;
- ✓ formarea abilităților de valorificare a inteligențelor multiple, in funcție de stilul de învățare al copiilor;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Se împarte grupul de participanți în 4 echipe. Fiecare echipă va analiza și va prezenta cel puțin trei argumente privind importanța cunoașterii stilului de învățare al elevilor, inclusiv al elevilor cu CES.
Timp de reflexie: 5-10 minute. La final, fiecare echipă își expune opinia. Discuții libere (10 minute).

Repere teoretice/Suport științific:

In procesul educațional, este important să cunoaștem stilul de învățare al fiecărui elev. Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației.

In literatura de specialitate se menționează 3 stiluri de învățare: vizual, auditiv, kinestezic. Un studiu realizat in domeniu a demonstrat că 29 % din toți elevii din învățământul preuniversitar au un stil de învățare vizual, 34 % au un stil auditiv și 37 % au un stil kinestezic (Miller, 2001).

In tabelul de mai jos, pentru fiecare stil, sunt indicate caracteristicile, strategiile de învățare considerate potrivite stilului respectiv.

Stilul vizual	Procesarea informației se realizează, in acest stil, prin utilizarea de imagini, diagrame, grafice, tabele.	• vorbește repede; • bun organizator; • observă, in special, detaliile mediului; • reține mai repede ceea ce a văzut decât ceea ce a auzit; • nu îl distrage zgomotul; • uită instrucțiunile verbale; • este cititor bun și rapid; • preferă să citească, nu să i se citească; • uneori nu-şi poate găsi cuvintele potrivite.	• sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, a formulelor matematice cu diferite culori; • oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor; • utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, grafice; • transcrierea informației; • vizualizarea informației scrise.
Stilul auditiv	Cel care are acest stil de învățare procesează informațiile ascultând, învață, de regulă, de unul singur, face asocieri intre noțiuni.	• învață ascultând conversații sau prezentări; • vorbește ritmat; • vorbește cu sine (in gând); • este ușor distras de zgomot; • își mișcă buzele și spune cuvintele când citește; • ii place să învețe cu voce tare; • este mai bun povestitor, decât scriitor; • este vorbăreț, ii plac discuțiile.	• explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor; • citirea cu voce tare; • învățarea cu tutori sau intr-un grup in care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale.
Stilul kinestezic	Cel care are acest stil de învățare asimilează implicându-se in activități și lucrând in grup. Construiește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	• învață prin manevrarea obiectelor; • vrea să încerce obiectele și mecanismele; • vorbește rar; • stă aproape de persoana cu care vorbește; • este atent la gesturi și gesticulează; • memorizează mergând; • nu reține locații geografice, decât dacă a fost acolo; • utilizează verbe de acțiune; • utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra	• mânuirea obiectelor care trebuie învățate; • aranjarea tabelelor și a diagramelor intr-o ordine corectă; • utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomime sau jocuri de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; • vorbitul și plimbatul in timpul repetării cunoștințelor; • învățarea prin aplicarea in practică a cunoștințelor învățat

		ceea ce a învățat; • are scris urât; • ii place să se implice in jocuri.	

Nu există stiluri de învățare pure. Fiecărui copil ii este propriu un stil dominant de învățare, care trebuie pus la baza activității de învățare. Pe lingă determinarea stilurilor predominante de învățare, este importantă și dezvoltarea acestora, prin utilizarea strategiilor didactice adecvate.

Cum să identificăm stilurile de învățare?

Cel mai simplu și mai răspândit este modelul VAK. Pentru identificarea preferințelor de învățare ale elevilor, potrivit acestui model, se aplică **chestionarul VAK**, prezentat mai jos.

Nr. crt.	**Afirmația**	**Punctaj acordat afirmației**
Se va acorda punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare afirmație de mai jos, după cum urmează: 1 = afirmația nu se aplică deloc, 2 = afirmația se aplică foarte rar, 3 = afirmația se aplică rar, 4 = afirmația se aplică deseori, 5 = afirmația se aplică aproape întotdeauna. După acordarea punctajului, se introduc sumele in spațiile indicate.		
1	Nu îmi place să iau prea multe notițe, dar îmi amintesc ce se discută. Luarea de notițe îmi distrage atenția de la ceea ce spune profesorul.	
2	Atunci când citesc, îmi mișc buzele.	
3	Fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.	
4	Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.	
5	Îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.	
6	Atunci când citesc o carte, acord atenție pasajelor care implică dialog.	
7	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.	
8	Obișnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez.	
9	Privesc in ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra obiectului discuției.	
10	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal.	
11	Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent la felul cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.	
12	Nu mă pricep să citesc sau să ascult instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de sarcina dată.	
13	Când sunt intr-o activitate cu multe persoane/petrecere, îmi place să stau intr-un loc retras și să-i privesc pe ceilalți.	
14	Când recapitulez diferite informații, îmi vin in minte diferite idei și îmi	

	amintesc unde am mai întâlnit/văzut aceste informații.	
15	Fac notițe, dar rareori le folosesc când învăț.	
16	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.	
17	Atunci când am timp liber, prefer să privesc TV-ul sau să citesc o carte.	
18	Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.	
19	Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele ca să accentuez ideile prezentate.	
20	Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent la aceasta.	
21	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu explicația.	
22	Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor, dacă le repet de mai multe ori.	
23	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită prin e-mail.	
24	Prefer informațiile de la radio, in locul celor citite in reviste.	
25	Locul meu de lucru/odaia mea arată dezordonat.	
26	Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.	
27	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual in timpul conversației.	
28	Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer s-o facă la telefon.	
29	Lucrurile pe care le prefer când mă aflu la o petrecere sunt dansurile, jocurile, acțiunea.	
30	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează nici un fel de emoții.	
31	Prefer mișcările și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la școală.	
32	Când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje.	
33	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt ceea ce explic.	
34	Obișnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior.	
35	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față in față.	
36	Atunci când am timp liber, prefer să ascult muzică.	

Procesarea datelor:

Stil vizual		Stil auditiv		Stil kinestezic	
Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	

21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj total (minim 12, maxim 60)		**Punctaj total** (minim 12, maxim 60)		**Punctaj total** (minim 12, maxim 60)	

Interpretarea: Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.

Copilul cu CES va fi asistat de cadrul didactic (diriginte, CDS, psiholog) în completarea chestionarului.

Bibliografie recomandată:

1. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale, Chișinău, 2015.
2. Căpiță C. Stiluri de predare – stiluri de învățare. București, 2011.
3. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori şi specialişti in educaţie. Timişoara: Mirton, 2008.
4. Detheridge T. Bridging the Communication Gap for Pupils with Profound and Multiple
5. Domnica Gînu ș.a., Educația incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, Volumul III, Chișinău 2016
6. Learning Difficulties. British Journal of Special Education, 24 (1), 1997, pp. 21-26.
7. Gardener H. Intelligence Reframed. Basic books. New York, 1999.
8. Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton
9. Miffin Company. Boston, USA, 1989
10. Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the
11. Council of Exceptional Children. https://www.teachervision.com/teaching-methods/
12. learning-disabilities/6714.html?detoured=1),
13. Marcus S. Competența didactică. București: Editura ALL, 1999.
14. Radu I.T. Evaluarea in procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2000
15. Solovei R. Educație incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de invățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013.
16. Stainback W., Stainback S. Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore, Paul Brookes, 1992
17. Stoica A. Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică. București: Humanitas Educațional, 2003
18. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de invățare. București: Editura Didactică și Pedagogică,1998.

19. Vrăsmaş T. Invăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale, Bucureşti: Aramis, 2001.

6

Subiectul dezbaterii: *Dezvoltarea stimei de sine la elev*

Obiective:

- ✓ fundamentarea și familiarizarea cu tehnicile de creșterea stimei de sine la elevi;
- ✓ identificarea legăturilor dintre rezultatele la învățătură și stima de sine a elevilor;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Activitatea „Cine sunt eu?"
Nivel: gimnazial, liceal
Materiale necesare: fişe, lipici, foarfece, creioane, carioca, reviste
Durata: 50 min.
Descriere: Se înmânează fiecărui elev fişa "Cine sunt eu?" şi se pun la dispoziţie materialele. Elevii primesc ca sarcină realizarea timp de 25 min. a unui colaj/desen care să le ofere celorlalţi o idee despre cine sunt ei. Pentru realizarea sarcinii elevii pot folosi cuvinte, simboluri, desene la libera alegere.

După realizarea sarcinii se fac grupuri de câte 3-4 elevi în care fiecare va împărtăşi celorlalţi ce a făcut.

Grupurile vor discuta aspectele comune timp de 10 min.

Discuții: În final se reface grupul mare şi se discută timp de 10 min: a fost uşoară/grea sarcina, care sunt lucrurile comune descoperite, i-a ajutat exerciţiul să se cunoască mai bine etc.

Fişa "Cine sunt eu?":

Dacă aş fi animal aş fi...		Dacă aş fi culoare aş fi	
Dacă aş fi pasăre aş fi....		Dacă aş fi floare aş fi...	

Dacă aş fi jucărie aş fi...

Dacă aş fi instrument muzical aş fi...

Repere teoretice/Suport științific:

Fiecare părinte își dorește ca fiul sau fiica sa să aibă rezultate școlare impresionante, să se bucure de aprecierile făcute de cadrele didactice și să poată spune cu mândrie că, copilul său este eminent, sau că este lider în clasă.

Pentru asta părinții sunt dispuși să întreprindă diverse acțiuni – de la asigurarea cu cele mai moderne tehnologii (care susțin învățarea eficientă), ultimele ediții ale dicționarelor, enciclopediilor, precum și manuale de pregătire suplimentară, până la înscrierea copilului la diverse cursuri și activități extrașcolare. Evident că fiecare din aceste acțiuni sunt benefice și ajută la dezvoltarea personalității. Dar, de cele mai multe ori, fie din necunoaștere, fie din considerentul că nu ar fi atât de important, părinții uită de latura emoțională, psihologică a copilului. E foarte important să contribuim la dezvoltarea stimei de sine a copiilor, ceea ce presupune modalitatea de a se aprecia pe ei înșiși în raport cu semenii lor.

Elevii care au o stimă de sine pozitivă sunt de obicei elevi care au încredere în propriile forțe, sunt optimiști, relaționează ușor cu colegii și își fac noi prieteni cu ușurință. Majoritatea copiilor cu stimă de sine pozitivă au performanțe deosebite atât la școală, cât și în afara acesteia – în cadrul cercurilor pe care le frecventează. La polul opus celor cu stimă de sine pozitivă, sunt copiii cu stimă de sine scăzută/negativă. Aceștia sunt de obicei neîncrezători, introvertiți, au o atitudine pasivă față de tot ce îi înconjoară și de la ei auzim cel mai des sintagma ”nu pot”.

Pentru dezvoltarea stimei de sine la copii, e important să le acordăm atenția și dragostea noastră necondiționat, constant. Să-i acceptăm așa cum sunt și să nu-i facem să se simtă frustrați pentru că nu au luat nota maximă sau nu au ocupat un loc de frunte la un concurs. Să-i încurajăm și chiar să-i lăudăm atunci când merită. Să evităm a compara propriul copil cu colegii, prietenii sau rudele de aceeași vârstă. Să nu le mai cerem insistent să aducă note mari și să fie perfecți. Dimpotrivă, să le spunem că îi iubim așa cum sunt ei și că suntem fericiți că îi avem. Să fim empatici, pentru ai învăța și pe ei să fie așa.

Dacă vom învăța copiii să se aprecieze și să se iubească așa cum sunt, vom contribui la dezvoltarea stimei de sine - le vom crea confortul psihologic de care au nevoie pentru o reușită școlară mai bună, pentru performanțe mai mari.

Fiecare elev, de-a lungul întregii şcolarităţi, s-a confruntat cu situaţii când a obţinut anumite succese şcolare – unele remarcabile, altele mai puţin mulţumitoare – sau cu situaţii când a înregistrat insuccese. Atât performanţele cât şi eşecurile le-au

influenţat sentimentul propriei satisfacţii în raport cu sine. Şcoala românească se confruntă din ce în ce mai des cu elevi ostili, agresivi, anxioşi/depresivi, nemulţumiţi de aprecierile profesorilor/părinţilor, ajungând uneori la comportamente violente, consum de substanţe, repetenţie/abandon şcolar. Trebuie să-i învăţăm pe elevi să aibă încredere în propriile forţe, să le conştientizeze, să depună un efort voluntar pentru o învăţare eficientă.

Delimitări conceptuale

Atât în activitatea productivă, cât şi în activitatea şcolară, performanţa a devenit punct de referinţă, ea fiind înţeleasă, de cele mai multe ori, ca o realizare deosebită, de vârf sau record. „Performanţa este un nivel superior de îndeplinire a scopului".

Conceptul de performanţă şcolară - comportă două accepţiuni:

1.Rezultat obţinut de elev în urma evaluării nivelului de competenţă în cadrul activităţii de învăţare. Acest rezultat reprezintă un indicator al progresului elevului;
2. Realizare de excepţie, care depăşeşte nivelul atins în mod obişnuit. Acest aspect se referă la realizările elevilor cu o dotare superioară la concursuri, olimpiade sau în alte domenii.

Trebuie subliniată, din punct de vedere pedagogic, importanţa raportării performanţei la propriile capacităţi şi limite. Numai prin această raportare ea se poate transforma într-un stimulent al fiecărei persoane. Prin asocierea cu noţiunea de autodepăşire, mai precis prin raportarea performanţei la propriile realizări anterioare, îşi îmbogăţeşte semnificaţia educativă.

Stima de sine reprezintă o evaluare pe care fiecare persoană o face despre ea însăşi, evaluare care poate fi diferită, în funcţie de forma pe care aceasta o îmbrăţişează: personală, colectivă, globală, multidimensională, de stare sau dispoziţională. Indiferent de tipul de personalitate, de interesele pe care le avem, de statutul social la care am ajuns, de abilităţile pe care le avem şi pe care ni le-am dezvoltat, toţi ne facem această evaluare despre sine, despre propria persoană, referindu-ne la cât de buni ne considerăm a fi în comparaţie cu propriile expectanţe sau cu ale altora.

Componentele stimei de sine sunt descrise în literatura de specialitate ca fiind:
• iubirea de sine - componenta cea mai importantă deoarece „a ne iubi nu suportă nici o condiţie: ne iubim în ciuda defectelor şi limitelor, în ciuda eşecurilor şi înfrângerilor. Această iubire de sine necondiţionată nu depinde de performanţele noastre." Dragostea pe care familia o acordă în timpul copilăriei determină măsura în care fiecare se iubeşte pe sine.
• concepţia despre sine - vizează atât cunoaşterea de sine, cât şi convingerea pe care o are o persoană cu privire la posedarea calităţilor şi defectelor sale, la potenţialul de care dispune şi limitele care îl îngrădesc. Familia este cea care determină direcţia

spre care se îndreaptă concepţia despre sine a copilului prin proiectele pe care le fac părinţii pentru el.

• încrederea în sine – reprezintă capacitatea unei persoane de a lua decizii pe baza propriilor abilităţi şi însuşiri psiho-fizice şi de a acţiona adecvat pentru a face faţă provocărilor vieţii. Aceasta se observă în comportamentul unei persoane în situaţii neprevăzute sau inedite. Originea încrederii de sine se află în tipul de educaţie primit de copil atât în familie, cât şi la şcoală, prin puterea exemplului şi buna comunicare.

Indiferent de activităţile pe care le desfăşurăm, căutăm să satisfacem două trebuinţe indispensabile stimei de sine: necesitatea de a fi iubit (apreciat, dorit, simpatizat) şi necesitatea de a fi competent (performant, abil, înzestrat).

Ce este imaginea de sine ?

Imaginea de sine sau "cum ne vedem", se refera, asa cum se subintelege deja, la modul in care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emotionale, cognitive, sociale si spirituale.

Modul in care ne percepem depinde de gradul de autostima (autoapreciere, autorespect, autoacceptare) pe care il avem. Astfel, daca ne acceptam pe noi insine, daca ne apreciem pentru ceea ce facem bine - aceasta contribuie la autorespectul si increderea in sine - daca acceptam ca avem si slabiciuni fara sa ne criticam in permanenta pentru ele - aceasta constituie baza tolerantei fata de sine si, implicit, fata de altii - putem trai confortabil din punct de vedere emotional. Trebuie inteles ca este bine sa existe mereu un echilibru intre autoapreciere si autocritica, nici una din cele doua extreme nefiind eficienta. Cel care se lauda prea mult este, in cele din urma, persiflat sau chiar abandonat de catre ceilalti iar cel care se autocritica exagerat provoaca celorlalti fie sentimente de mila, de vina, fie un sentiment de superioritate, atragand de la sine alte critici. Pastrand pe cat posibil echilibrul intre o lauda de sine exagerata si o autocritica exagerata putem contribui la igiena noastra sufleteasca.

Cum stim daca imaginea de sine e buna sau nu ?

Este foarte simplu. Toti avem ceea ce se cheama "vocea interioara". Daca aceasta voce interioara are tendinta spre un discurs pesimist, negativ si autocritic cu ambitii neimplinite spre perfectiune este clar ca imaginea de sine a persoanei respective este negativa.

De ce este importanta imaginea de sine ?

Imaginea de sine ne influenteaza comportamentele. Cand ai o imagine de sine buna iti poti indeplini obiectivele pentru ca, o imagine de sine buna iti da entuziasm,

energie si determinarea necesare pentru acest lucru iar obstacolele sunt percepute ca provocari ce trebuiesc depasite pentru atingerea obiectivelor. O imagine de sine buna te face sa relationezi armonios cu ceilalti, prin atingerea obiectivelor poti avea performante profesionale, succes social etc.

O imagine de sine negativa te face sa-ti scada motivatia sau chiar o anihileaza prin lipsa increderii in fortele proprii ("ce rost are sa incerc oricum nu voi reusi", "e greu", "nu sunt in stare" etc.) ducand, mai departe, la comportamente de evitare ("nu ma duc la interviu deoarece nu sunt suficient de bun, deci nu are rost...").

A se observa ca o imagine de sine negativa este capabila sa creeze un cerc vicios din care persoanei ii este greu sa iasa : nu face anumite lucruri pentru ca nu se crede in stare iar dupa ce renunta la a face lucrurile respective se autoculpabilizeaza si se critica si mai tare, intarindu-si, astfel, convingerile negative despre sine si alimentand dialogul interior negativ.

In concluzie : cand iti acorzi suficienta valoare iti atingi mai usor obiectivele pentru ca a avea incredere in sine, in fortele proprii te face sa-ti mobilizezi exact resursele de care ai nevoie sa depasesti obstacolele si sa mergi in directia dorita; cand nu iti acorzi suficienta valoare negociezi mai slab, comunici mai greu, actionezi cu mai multa frica sau eviti sa actionezi si "iti pui singur bete in roate". Cand nu iti acorzi valoare anihilezi resursele de care ai avea nevoie pentru a intreprinde ceva.

Relația dintre performanță și stima de sine

Performanţa poate avea efecte pozitive sau negative asupra percepţiilor de sine ale elevului. Rosenberg (1979) reliefează aspectele distinctive dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) şi stimă de sine scăzută (negativă). „Persoanele care au încredere în forţele proprii învaţă cu mai multă eficienţă decât cele lipsite de încredere în propriile forţe, chiar dacă, în realitate, acestea din urmă sunt la fel de capabile.”

Aşadar trebuie să-i învăţăm pe elevi să aibă încredere în propriile puteri şi să-i orientăm către cunoaşterea şi conştientizarea acestora. Cercetările efectuate evidenţiază faptul că „nivelurile înalte ale stimei de sine contribuie la sănătatea mintală în multe feluri, încurajând oamenii să realizeze mai mult şi să fie mai mulţumiţi cu ceea ce au realizat”. Un elev optimist, care-şi cunoaşte propriile posibilităţi, care are încredere în forţele proprii, va căuta să-i depăşească limitele, să obţină performanţe cât mai înalte. Acestea se pot realiza numai pe fondul unei stabilităţi emoţionale, capabilă să suporte tensiuni psihice intense produse de sarcinile dificile la care este supus şi să înfrunte eventualele înfrângeri sau eşecuri. Când elevul se va confrunta cu dificultăţi la şcoală, stima de sine ridicată îi va asigura manifestarea comportamentelor de adaptare, a capacităţilor de refacere, a confruntării active cu realitatea. Dimpotrivă, o stimă de sine scăzută va asocia

atitudini mai puţin productive şi agravarea situaţiei prin evitări ale problemelor, prin anticipări negative, chiar fatalism.

Stima de sine ridicată va indica o performanţă ridicată, iar o performanţă ridicată va indica o stimă de sine ridicată. Pe de altă parte, stima de sine scăzută va indica o performanţă slabă, iar o performanţă slabă va indica o stimă de sine scăzută. Se poate afirma astfel că elevii care au o stimă de sine ridicată au rezultate şcolare foarte bune, şi invers: elevii care au rezultate şcolare foarte bune au o stimă de sine crescută. Pentru cei cu stimă de sine scăzută se poate afirma că în realitate au rezultate şcolare slabe, şi invers: elevii cu rezultate şcolare slabe au o stimă de sine scăzută. În concluzie, putem afirma că între performanţă şi stima de sine există o relaţie de influenţare reciprocă, deoarece elevii care au o stimă de sine ridicată sunt predispuşi la a obţine performanţe înalte, iar performanţele obţinute le stimulează pozitiv stima de sine şi tot aşa ca într-o spirală ascendentă. Aşadar performanţa implică şi influenţează stima de sine, iar stima de sine implică şi influenţează performanţa. Pe baza cunoaşterii dimensiunilor pozitive sau negative ale stimei putem realiza predicţii asupra performanţelor şcolare ale elevilor şi întocmi programe şcolare diferenţiate şi individualizate care să asigure succesul şcolar.

Imaginea de sine contribuie la evaluarea realitatii

Cand ai o imagine de sine buna poti afirma : "pot sa fac acest lucru sau macar pot incerca" cand ai o imagine negativa de sine afirmi : "nu pot sa fac acest lucru este prea greu, nu voi fi in stare".

Diferenta este ca cel cu imaginea buna de sine va avea ocazia sa-si demonstreze daca poate sau nu, dezvoltand convingeri realiste despre sine printr-o perceptie corecta a capacitatilor dar si slabiciunilor. Cel cu imaginea negativa de sine nu va avea decat ocazia de a se inchide in cercul vicios descris mai sus, intarindu-si astfel convingerile negative.

De ce parerea celorlalti conteaza ?

Desi, imaginea de sine este oglindirea noastra in propria constiinta (auto-oglindirea), fiind logic astfel sa aiba referential intern, imaginea de sine este deseori sustinuta sau sabotata de factori externi, asa cum s-a vazut si in poveste.

Intrebarea "De ce parerea celorlalti conteaza" ar fi mai logica sun forma "Pentru cine conteaza parerea celorlalti ?" Raspunsul este simplu : parerea celorlalti conteaza pentru cei care nu au consolidata imaginea de sine si, in mod specific, pentru cei care, la baza, nu au o imagine buna de sine avand nevoie in permanenta sa se raporteze la exterior. Cand au succes se simt bine dar pentru putin timp, devenind dependenti de succes pentru a se simti bine iar cand esueaza se blameaza excesiv. Acestia traiesc intr-o permanenta incertitudine si neliniste, fiind mereu vulnerabili

pentru ca imaginea lor de sine este dependenta de factori exteriori. Asa se explica si diferitele "trenduri" care afecteaza adolescentii : daca realitatea exteriora cere sa fii slab iar tu esti incert in ceea ce priveste imaginea de sine, vei intelege ca esti bun si acceptat daca esti slab, insa asta nu te multumeste niciodata pe deplin pentru ca, fiind bazal nemultumit de tine sau incert in ceea ce te priveste, nu vei fi niciodata suficient de slab. Apare astfel nelinistea, nemultumirea, incertitudinea si cercul vicios al anxietatii, depresiei, anorexiei, bulimiei etc.

Atunci cand exista o perceptie realista de sine (iti stii calitatile dar accepti ca ai si defecte) si, implicit, o imagine buna de sine, realitatea exterioara iti confirma sau infirma ceea ce deja stii despre tine si te ajuta sa imbunatatesti ceea ce ai, acolo unde este cazul.

De unde vine imaginea de sine ?

Bazele modului in care ne percepem vine din copilarie, atunci cand noi inca nu avem un sistem de valori la care sa ne raportam. Nu avem decat parerea parintilor fata de actele noastre. Parintii sunt primii oameni care ne pot aprecia pentru ceea ce facem sau ne pot penaliza pentru lucruri gresite. De exemplu o atitudine extrem de critica a parintilor face copilul sa inteleaga ca nu e suficient de bun, ca "nu e perfect". Una dintre modalitatile de "evolutie" atunci cand copilul devine adolescent este sa caute acele "trenduri" care sa-l faca "mai bun, mai interesant, mai acceptat/bil", cautand o comunitate care sa-l accepte asa cum este (de exemplu Emo) sau, ca adolescent si apoi adult isi pastreaza parerea proasta de sine ingreunandu-si, astfel, existenta prin autosabotare asa cum am descris mai sus. (Modalitati de "evolutie" in cazul criticismului exagerat al parintilor sunt multe dar nu fac obiectul materialului de fata).

O atitudine extrem de permisiva cu laude exagerate si lipsa penalizarilor face ca viitorul "om" sa aiba o parere extrem de buna de sine dar exagerata si nerealista fapt care va fi "penalizat" crunt in viitoarele lui relatii, asa cum am amintit mai sus.

Acestea sunt doar doua atitudini parintesti extreme care pot orienta imaginea de sine intr-o directie sau alta, existand si altele dar iarasi nu fac obiectul materialului de fata.

In concluzie: *echilibrul dintre critica si lauda este in primul rand responsabilitatea parintilor, asa vor sti si copiii si viitorii adulti sa il mentina.*

Tot parintii sunt primii care sadesc in interiorul copiilor lor baza sistemului de valori la care se vor raporta, adulti fiind, atunci cand isi vor contura imaginea de sine.

Practica clinica a demostrat ca persoanele cu imagine scazuta de sine se autoeticheteaza ca fiind "realiste" si nu vad legatura dintre imaginea de sine si

atitudinea parinteasca. "Nu mama mi-a zis ca sunt proastra, mi s-a demonstrat de catre realitate". Dar astfel de persoane nu constientizeaza faptul ca modul in care percepem realitatea si valorile de : corect, gresit, prost, destept, frumos, urat, etc. nu sunt innascute ci asimilate prin intermediul "filtrului parintesc". Un copil cand se naste nu are notiunea de bine sau rau, este bine ce apreciaza mama si rau ce critica si, da, persoana citata are dreptate intr-un fel : nu e nevoie ca mama sa critice verbal o actiune a copilului ci sa-i dea de inteles, sa-i demonstreze ca e proasta (acelasi abuz manifestat in alt mod). Sigur copiii vor trebui "lamuriti" cu privire la ce este bine si rau, dar in alt mod, in plus aici este vorba de varsta la care se pun bazele autostimei si imaginii de sine (0 - 3 ani), cand, repet copilul fiind o entitate pur emotionala nu poate rationa bine/rau decat dupa reactiile parintilor. (Astfel, rau poate sa fie - evaluare data de catre copil dupa reactia implusiva a mamei - si ca s-a impiedicat cand abia invata sa mearga ...).

Ce putem face?

Daca dialogul interior amintit mai sus ne "saboteaza" ne putem intreba in forul nostru interior : "de fapt, a cui e vocea interioara : a mamei, a tatalui, a altei persoane importante pentru noi in copilarie ?" Acesta este un prim pas absolut necesar dar nu si suficient. Este recomandat pentru un rezultat eficient sa exploram aceste intrebari si raspunsuri cu ajutorul unei persoane de specialitate, un psihoterapeut, pentru ca autostima nu se construieste dintr-o data, nu e un proces facil mai ales daca imaginea de sine este grav afectata, ci reprezinta un proces complex si de durata, in care elementul fundamental il reprezinta dorinta si capacitatea de avea grija de propria persoana.

Dar pana va hotarati sa apelati la o persoana de specialitate mai sunt cateva lucruri pe care le puteti face :

- **faceti o lista cu realizarile pana in prezent** (cei mai nesiguri dintre dvs. ii pot intreba pe altii dar doar persoane pe care le apreciati si in parerea carora aveti incredere, pentru ca vanzatoarea de la colt va poate spune ca nu sunteti suficient de sociabil pentru ca nu ati vrut o data rabdare sa-i ascultati telenovelele)
- **analizati obiectiv ce calitati ati folosit pentru realizarea lor** (sigur persoanele cu imagine scazuta de sine vor atribui succesele unor factori externi dar pe principiul "Dumnezeu iti da, dar nu-ti baga si-n traista" este evident faptul indiferent daca factorii exteriori ar fi putut favoriza succesul - ceea ce este si normal - drumul catre atingerea acelui succes este datorat persoanei care a avut capacitatea de a se folosi de factorii externi - aceasta fiind in sine o calitate)
- **"sarbatoriti" orice succes, laudati-va in sinea dvs. pentru realizarea oricarui lucru** pentru ca dvs. l-ati "bagat in traista", ati fi putut trece foarte bine pe langa el

... neavand curajul sa riscati o incercare ... sau ati fi putut pur si simplu sa nu aveti curajul sa doriti lucrul respectiv din credinta ca nu-l puteti obtine

- **transformati esecul in feed-back** : decat sa va blamati pentru ca ati esuat mai bine analizati ce nu a mers bine si puteti imbunatati pe viitor sau ce ati gresit si puteti sa nu mai repetati in viitor. Nu uitati ca autoblamarea saboteaza acum dar si mai tarziu, creand acel cerc vicios
- **incepeti cu pasi mici, pasii mari va pot dezechilibra**. Daca sunteti genul de persoana care evita sa actioneze din teama de a nu esua si amana lucuri din acelasi motiv va propun sa faceti o lista zilnica cu cateva obiective usor de atins, apoi la sfarsitul zilei sa analizati ce a mers bine si ce nu, luand astfel, decizii in consecinta pentru ziua urmatoare. Dupa o luna de astfel de practica stabiliti obiective din ce in ce mai mari si pe termen din ce in ce mai lung. Aveti rabdare si fiti perseverent in aceasta tehnica, veti face pasi mici dar siguri si stabili. Realizarea obiectivelor personale, indiferent cat de mici, contribuie la intarirea autostimei si imbunatateste imaginea de sine.

La fel de important in consolidarea imaginii de sine il reprezinta constientizarea si satisfacerea nevoilor fundamentale ale omului asa cum le-a asezat A. Maslow (1968) in binecunoscuta piramida a trebuințelor umane.
Vom prezenta aici varianta adaptata de catre psihologii romani Corneliu Augustin Sofronie si Roxana Zubcov in cartea lor "Psihologia ordinii. Psihologia cuantica" (Editura Perfect, 2005) :

- X. **Nevoia de ideal**, de eroi, perfectiune, valori inalte ale umanitatii
- IX. **Nevoia de implinire** (autorealizare, sa ajungi ceea ce poti ajunge pentru a te simti implinit)
- VIII. **Nevoia de manifestare sociala** (inteligenta sociala, acceptarea ca individ social, integrare sociala)
- VII. **Nevoia de moralitate** (cunoasterea, estetica si etica, reguli care mentin ordinea sociala)
- VI. **Nevoia de utilitate sociala**, prestigiu, succes prin profesie, scoala
- V. **Nevoia de echilibru dinamic** interior pentru deschiderea catre lume (echilibrul intre micro si macro, intre individ si social)
- IV. **Nevoia de proximitate** (apartenenta la un grup, nevoia de spatiul amical, de recunoastere)
- III. **Nevoia de identitate** (familie - cunoasterea si acceptarea originilor ca baza in formarea identitatii personale) sau "nevoia de identitate si imagine de sine" (K. Horney)

- II. **Nevoia de armonie interioara**, siguranta de sine si siguranta in general (a-ti putea planifica viata fara teama de pericole), nevoia de partener, sau "trebuinta de afectivitate si aprobare pentru echilibrul interior" (K. Horney)
- I. **Nevoi primare** (hrana, adapost, imbracaminte, igiena, sex) traduse in nevoia de independenta si libertate, sau "trebuinta de libertate si superficialitate" (K. Horney).

Chiar daca nevoile inferioare (primare) sunt imperioase si se cer obligatoriu a fi implinite, sunt putin satisfacatoare si pe termen scurt foarte scurt. Insa pentru o buna imagine de sine, bine consolidata si de durata cele superioare sunt foarte satisfacatoare.

Bibliografie recomandată:

1. Alexandra Siru - Imaginea de sine - stima de sine si increderea in sine
2. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
3. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
4. Bontea Mihaela, Relaţia dintre performanţa şcolară şi stima de sine a elevilor, Colegiul „Anghel Saligny", Tulcea
5. Branden, N. (2008), Cei şase stâlpi ai încrederii în sine, Editura Amsta Publishing, Bucureşti.
6. Hayes, Nicky, Orrel, Sue, (2003), Introducere în psihologie, Editura ALL, Bucureşti.
7. Hambly, K. (2005), Cum poate fi consolidată încrederea în sine, Editura Polimark, Bucureşti.
8. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
9. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
10. Purcaru, I. D. (2010), Stima de sine a adolescenţilor, Editura Rovimed Publishers, Bacău.
11. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom
12. Zlate, Mielu (2009), Fundamentele psihologiei, Editura Polirom, Iaşi.

7

Subiectul dezbaterii: *Abilităţilor socio-emoţionale în educaţia tinerilor*

Obiective:

- ✓ definirea rolului dezvoltării abilităţilor socio-emoţionale în viața unui copil;
- ✓ definirea unui model al învățării aptitudinilor socio-emoţionale ale copilului;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;

- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Tema: **Cercul convorbirilor**

Oamenii au elaborat din cele mai vechi timpuri activități care aveau drept scop acordarea de ajutor.
O astfel de activitate este „Cercul convorbirilor”. Un cerc al convorbirilor este o modalitate de a „împărtăși povești”. Poveștile pot fi despre experiențe, valori, credințe, speranțe, durere, spiritualitate sau o cale simplă de a exprima semnificații privind propria viață.

Proceduri pentru Cercul Convorbirilor:

Formați un cerc și alegeți un conducător (de obicei un consilier sau persoana cea mai în vârstă). Un cerc al convorbirilor poate fi alcătuit din minimum 4 participanți.

Conducătorul începe să vorbească. Atunci când termină de vorbit el dă următorului vorbitor un obiect (o piatră, un băț, un obiect simbolic, etc.)

Fiecare persoană are ocazia să vorbească despre orice dorește, atâta vreme cât ține în mână obiectul.

Când termină înmânează obiectul următorului vorbitor. O persoană care nu spune nimic dă obiectul mai departe. Câteodată obiectul este înmânat și a doua oară sau de mai multe ori. Conducătorul închide cercul atunci când nu mai dă obiectul mai departe.

Reguli pentru cercul convorbirilor:
Când o persoană vorbește, toți trebuie să tacă.
Fiecare persoană poate să spună orice „poveste” dorește.
Conducătorul răspunde de înmânarea obiectului, se asigură că se ascultă fiecare participant și închide cercul. Ceilalți respectă acțiunile conducătorului.
Nimeni nu murmură sau nu vorbește în timp ce vorbesc ceilalți. Dacă acționezi astfel înseamnă ca ești nerespectuos.
În cerc nu se stă de vorbă. Scopul poveștii este de a deschide noi perspective altor persoane, de a-ți spune povestea și de a ști ca ești ascultat de ceilalți cu respect.

Autoaprecierea atunci și acum

Răspundeţi la următoarele întrebări referitoare la experienţele pe care le-aţi avut în copilărie.
Dacă nu aţi fost crescuţi de părinţi, scrieţi în numele persoanelor care v-au crescut.

1.Ce mesaje pozitive aţi primit de la mama şi / sau tata?
……

2.Ce mesaje negative aţi primit de la mama şi / sau tata?
……

3.Ce mesaje referitoare la propria persoană aţi primit în şcoală?
……

4.Ce factori v-au ajutat să vă dezvoltaţi autoaprecierea?
……

5.Ce alţi factori v-au afectat negativ autoaprecierea?
……

7.Ce mesaje pozitive vă mai influenţează şi astăzi?
……

Completaţi următoarele fraze:
Ca elev, autoaprecierea mea este
……

Cinci lucruri care îmi plac la mine sunt:
1. ……
2. ……
3. ……
4. ……
5. ……

Cinci lucruri pe care le-am realizat sunt:
1. ……
2. ……
3. ……
4. ……
5. ……

Cinci moduri în care am grijă de propria mea persoană sunt:
1. ……
2. ……
3. ……
4. ……
5. ……

Calităţile cu care mă mândresc sunt:
……

Câteva moduri în care pot să-mi îmbunătăţesc autoaprecierea sunt:
……

Îmbunătăţirea autoaprecierii ar presupune:
……

Repere teoretice/Suport științific:

Rolul abilităţilor socio-emoţionale în educaţia tinerilor

Dezvoltarea abilităţilor socio-emoţionale în cazul populaţiei şcolare şi universitare reflectă necesitatea de a oferi un răspuns adecvat şi inspirat la provocările societăţii contemporane. Direcţiile fundamentale de acţiune, potrivite cu programele educaţionale pot fi sintetizate pe o bază multidirecţională caracterizată, de valori sociale acceptate în mediul social de apartenenţă. Identificăm în acest sens următoarele componente specifice programelor curriculare din şcoli şi universităţi: modalităţi şi atitudini dezvoltate de comportament social, învăţarea tiparelor relaţiilor interumane, autocontrol, capacităţi de natură empatică.

Întrebarea fundamentală care intervine în abordarea acestui subiect este următoarea: Care este rolul dezvoltării abilităţilor socio-emoţionale în viaţa unui individ? Modelul învăţării aptitudinilor socio-emoţionale urmează un traseu prestabilit specific învăţământului preuniversitar, precum şi în cazul celui universitar. Primul palier de interes, din perspective vieţii educaţionale este legat de pregătirea tinerilor pentru viaţa activă. Un al doilea palier de analiză a formării educaţionale vizează utilitatea capacităţilor de natură socio-emoţională, alături de cele cognitive în dobândirea independenţei de gândire şi acţiune pe care fiecare adult trebuie să o manifeste în viaţa socială activă. În aceeaşi ordine de idei, legat de cele prezentate anterior este importanţa dezvoltării abilităţilor interpersonale pentru a realiza reuşita în viaţă.

Daniel Goleman, creatorul conceptului de inteligenţă emoţională consideră că rolul acestei secţiuni a ceea ce este definit, drept aptitudine umană cognitivă este fundamental în dezvoltarea personală a oricărei persoane. Concluzia acestor cercetări vizează importanţa EQ (inteligenţa emoţională) în viaţa socială, atestarea reuşitei în viaţă a oamenilor care au dezvoltat acest tip de inteligenţă în comparaţie cu IQ sau coeficientul de inteligenţă raţională, care în pofida unor capacităţi logice dezvoltate nu au obţinut aceleaşi rezultate în viaţă. În aceeaşi ordine de idei, s-a dezvoltat conceptual de inteligenţe multiple, o creaţie a psihologului Howard Gardener. Autorul susţine existenţa mai multor tipuri de inteligenţă, de natură a forma capacitatea intelectuală a omului. Acestea sunt reprezentate de: inteligenţa matematică, lingvistică, spaţială, intrapersonală, interpersonală, naturală şi kinestetică. De altfel, Gardner a introdus încă un tip de inteligenţă şi anume cea spirituală. Definim inteligenţa interpersonală drept capacitatea de adaptare a individului la situaţii concrete de viaţă, în funcţie de potenţialul de înţelegere şi orientare al acestuia. Inteligenţa interpersonală, respectiv forma specializată inteligenţa de tip social reprezintă o componentă de bază a dezvoltării în mediul de

viață și activitate a fiecărei ființe umane. Daniel Goleman consideră că inteligența de tip interpersonal este fundamentată pe cinci piloni sau componente, reprezentative pentru fiecare om, atât în ceea ce privește viața individulă, dar, mai ales cea socială, în care se manifestă în mod direct și nemijlocit. Cele cinci componente caracteristice inteligenței interpersonale sunt: conștiința de sine, autocontrolul, adaptabilitatea, motivația și empatia.

Perspectivele formării educaționale la populația de vârstă tânără ne conduc la dezvoltarea unui raționament, acceptabil din punct de vedere științific prin intermediul căruia înțelegem dezvoltarea comportamentelor sociale ale acestei categorii de vârstă în baza unor variabile de lucru caracteristice unui model psihologic integrativ. În conformitate cu rezultatele acestui model de cercetare, se constată că o capacitate socio-emoțională dezvoltată determină un nivel ridicat de performanță școlară în rândul elevilor. În al doilea rând, nivelul ridicat de inteligență emoțională generează capacitate de interacțiune socială crescută, potrivită cu cerințele și nevoile vieții de zi cu zi. Pe un al treilea plan de analiză în cazul loturilor supuse cercetării, se constată că abilitățile socio-emoționale dezvoltate creează un sistem de autocontrol personal, valorificabil în planul vieții sociale. În aceeași ordine de idei persoanele care își vor dezvolta abilitățile sociale resimt îmbunătățirea capacității de înțelegere a emoțiilor general umane, ceea ce conduce la beneficii în planul perfecționării socioprofesionale.

Rolul abilităților socio-emoționale în integrarea tinerilor în viața socială necesită învățarea și dezvoltarea capacității de comunicare eficientă prin organizarea de discipline școlare în scopul dezvoltării abilităților sociale. Acest model educațional își are obârșia în teoriile și modelele dezvoltate în psihologia umanistă. Fundamentarea conceptului de educație afectivă promovează dezvoltarea abilităților personale prin stimularea autocunoașterii și autocontrolului și promovarea comportamentului și imaginei de sine pozitivă. În esență, educația începută la vârste fragede determină o bună coordonare a intereselor, atitudinilor și valorilor personale, fructificând comportamentul și stilul de viață ulterior. Modelarea educațională se realizează în funcție de personalitatea umană și cerințele vieții sociale. Conceptul de educație afectivă se dezvoltă prin fundamentarea unor modele de psihologie educațională, prin intermediul cărora personalitatea umană poate fi modelată în sensul adaptării și responsabilizării sociale.

Conceptul de inteligență emoțională nu are o istorie științifică îndelungată. Goleman a susținut această teorie a competențelor și abilităților interrelaționale dezvoltate la sfârșitul anilor 80, după o serie de cercetări științifice internaționale determinante pentru înțelegerea rolului valorilor sociale interumane. Autorul a avut ca premiză de analiză o latură sau dimensiune a inteligenței umane. Nu trebuie să omitem din

analiză importanţa diverselor categorii de aptitudini mentale, evaluabile prin testări specializate care conturează profilul psihologic al unui individ. Interferenţa diverselor categorii de aptitudini umane, fie generale, fie specializate este esenţială în procesul de cunoaştere al omului, cu atât mai importantă este valorizarea evaluărilor de tip aptitudinal în educaţia preuniversitară şi universitară contemporană. Procesul educaţional presupune învăţare şi asimilare, într-o multitudine de dimensiuni proiective specifice. Cu alte cuvinte, procesul educaţional generează un câmp al cunoaşterii definibil prin prisma interacţiunilor sociale. Ne regăsim, din această perspectivă de abordare în prezenţa conceptului de capital social dezvoltat de Pierre Bourdieu, o autentică esenţă a principiilor de organizare a vieţii sociale. Dezvoltarea inteligenţei socio-emoţionale devine o necesitate a formării educaţionale contemporane.

În această direcţie de analiză avem în vedere dezvoltarea disciplinelor educaţionale de natură a forma abilităţi sociale în rândul tinerilor. Managementul emoţiilor poate diferenţia şi structura capacitatea oamenilor ajunşi la maturitate, de a optimiza viaţa personală şi socioprofesională, eliminând eşecul ca efect al nepotrivirilor şi diferenţelor socio-umane. Educaţia afectivă devine social-empatică şi presupune abordarea nevoilor individuale în raport cu cerinţele grupului social de apartenenţă. Adăugăm, în acest sens şi apartenenţa la o categorie socioprofesională sau la o comunitate umană. Una din modalităţile de acţiune pentru realizarea dezvoltării abilităţilor socio-emoţionale este introducerea în programele şcolare a orelor de formare a abilităţilor sociale. Un exemplu edificator este jocul de rol sau jocul de echipă pentru copii şi adolescenţi, ceea ce determină dezvoltarea capacităţii de adaptare şi interacţiune a tinerilor pentru a înţelege mai bine interesele, valorile şi comportamentul celorlalţi. Jocul de echipă dezvoltă spiritual de fair-play, capacitatea de cooperare şi comunicare, precum şi starea de empatie socială. Abilităţile sociale pot fi inserate şi ordonate în cadrul unor materii şcolare în funcţie de profilul aşezământului educaţional. Nevoile de formare ale copiilor şi tinerilor se pot dezvolta şi prin activităţi extraşcolare: dans, muzică, sport. Educaţia de tip extraşcolar este direcţionată pe responsabilizarea socială a tânărului, aceasta este o formulă formativă complementară, nicidecum antagonică. Aportul educaţiei extraşcolare alternative la dezvoltarea cu caracter complementar a tinerii generaţii devine o practică inclusiv în programele educaţionale din ţara noastră.

În concluzie, problematica complexă a dezvoltării abilităţilor socio-emoţionale în educaţia tinerii generaţii devine o necesitate socială generată de progresul ştiinţific şi tehnologic din societatea contemporană. Introducerea în cadrul programelor educaţionale a disciplinelor de natură a stimula şi promova acest tip de abilităţi la

populația tânără reflectă importanța pregătirii pentru viață a noilor generații în conformitate cu valori și modele educaționale contemporane.

Dezvoltarea emoțională a copiilor

Fiecare părinte face tot ce poate ca să-și protejeze copilul de durerea fizică: îl îngrijește dacă e bolnav, îi pansează rănile, îl calmează, îl învață cum să se apere de pericole. Dacă nu face asta, spunem despre el că este iresponsabil sau neglijent. Însă când vine vorba despre durerea psihică, lucrurile nu stau deloc la fel: nu ni se pare nimic în neregulă când auzim părinți care spun: *Ia nu te mai smiorcăi atâta! Plângi de răsfățat ce ești! Las că-ți trece până te măriți! Nu ai de ce să plângi!* Însă suferința psihică nu este și ea tot suferință? Nu doare la fel de mult să te simți respins, jignit, înspăimântat, singur? Nu ai nevoie la fel de mare de îngrijire când ești copleșit de sentimente negative?

Când vine vorba despre viața emoțională, avem impresia că lucrurile merg de la sine, fără să trebuiască să intervenim prea mult. Ne așteptăm ca micuții să-și dea seama singuri cum se simt ceilalți, să aibă acces la propriile emoții și mai ales să știe cum să și le controleze. Ne supărăm când vedem un copil copleșit de furie, care nu știe cum să iasă din ea. Îi spunem răsfățat și obraznic. Ne amuzăm când vedem cum copiii se sperie de monștri și fantome, și spunem că aceste frici copilărești trec odată cu vârsta. Ne grăbim să îi spunem unui copil trist că nu are de ce să se simtă așa și îi oferim o bombonică de consolare. Și apoi, când anii trec, ne întrebăm de ce copiii sunt închiși în sine și nu ne spun ce simt. Ne mirăm să vedem cum tinerii sunt total nepăsători la ce simt cei din jur. Ne deranjează când vedem cum fac gesturi impulsive, orbiți de furie sau nedreptate, pe care apoi le regretă. Când anii trec, ne-am dori tineri mai deschiși, mai empatici, mai responsabili. Și ne întrebăm apoi cine e de vină pentru felul în care au ajuns și ce se întâmplă cu copiii din ziua de azi.

Cred că nici pe tine nu te-a învățat nimeni despre emoții când erai mic, pentru că pur și simplu nu se vorbea despre ele. Nimeni nu a stat să întrebe cum te simți și poate nici nu a remarcat ce trăiri aveai. Iar acum, când începe să se vorbească despre dezvoltare personală și **inteligență emoțională**, poate te gândești sunt doar concepte la modă, cărora nu le vezi prea bine rostul sau utilitatea.

Și eu cred că aceste concepte sunt la modă, însă asta nu înseamnă că sunt inutile. Dimpotrivă, cred că **și tu, la fel ca oricare copil din toate timpurile, ai fi avut nevoie de dezvoltare emoțională atunci când erai mic**. Ai fi avut nevoie de cineva care să-ți înțeleagă nevoile, mai ales dacă te-ai luptat cu lipsurile, de orice fel. Ai fi avut nevoie ca părinții să-ți respecte nevoia de siguranță, în loc să se certe. Ai fi avut nevoie de căldură dacă ai fost bătut de părinți sau neglijat. Ai fi avut nevoie de siguranță și protecție față de cei mai mari și mai agresivi. Și tu, și părinții și bunicii

tăi ai fi avut nevoie de dezvoltare emoțională, însă copiii de azi au o nevoie mai mare decât voi. Iar motivul este că, **pe lângă dificultățile pe care le are orice copil din toate timpurile, copiii de azi înfruntă provocări pe care nimeni nu le-a mai avut până acum.** Nu am pretenția să fac o analiză detaliată a realității de azi, vreau doar să subliniez câteva aspecte care au impact asupra copiilor, și cu care nu ne-am mai confruntat niciodată.

Realitatea copiilor noștri

- **Abundență și tentații.** Ca niciodată, suntem înconjurați de produse și îmbiați constant să vrem mai mult. Ni se stârnesc poftele, ni se promite plăcere și ni se oferă acces la tot ce ne putem imagina. Ni se induce ideea că mai mult este mai bine, însă nu ni se suflă o vorbă despre exces și abuz. Într-o lume de tentații, gândește-te ce ușor este să fii dependent astăzi. Dependent de calculator, dependent de țigări, de alcool, de jocuri de noroc, de droguri. Asta ca să nu menționez dependentele "light": dependența de pornografie, de cumpărături, de internet sau de dulciuri. **Îți dai seama că în afară de droguri, toate aceste tentații sunt legale?** Îți dai seama cât de mult sunt expuși tinerii la ele? Îți dai seama că, în fața acestor tentații, nimeni nu-i învață pe copii să se abțină, să discearnă și să-și înfrâneze impulsurile? Și că nimeni nu îi ajută să-și dea seama cât este de ușor să treci de la consum la abuz și apoi la dependență?
- **Realitatea virtuală**. Poate suna exagerat, însă, dacă te uiți la numărul de ore petrecute în fața monitorului, îți dai seama că lumea virtuală începe să intre în competiție cu cea reală. Tot mai mulți copii înlocuiesc comunicarea directă cu cea simplificată de pe rețelele de socializare (în care transmitem emoții prin emoticoane). Tot mai mulți copii au prieteni virtuali, prieteni cu care se joacă on-line, dar cu care nu împărtășesc nimic personal. Sigur, în fața monitorului este mult mai ușor să comunici pentru că nu te expui, nu ești vulnerabil, poți să te eschivezi. Însă nici nu poți avea o legătură profundă, autentică, caldă. Realitatea virtuală seamănă cu cea adevărată **însă îi lipsește profunzimea**. Fără această profunzime copiii nu învață să împărtășească lucruri importante despre ei și nici să se descopere pe sine în relație cu ceilalți. Nu mai pot pătrunde la fel de ușor în mintea și inima celuilalt, nu mai au acces la felul în care se simt, gândesc sau doresc ceilalți cu adevărat. În realitatea virtuală nu poți trece de aparență, de masca socială a celorlalți.
- **Însingurarea**. Știu, și noi ne simțeam uneori singuri când eram mici, cu cheia de gât. Însă nu la fel de mulți din noi aveau părinți divorțați sau plecați în străinătate. Nu eram atât de mulți care locuiam în casă doar cu o singură persoană, și ea ocupată și copleșită de responsabilități. Astăzi, chiar și copiii

din familii "normale" stau multe ore pe zi singuri, pentru că părinții lor sunt prea ocupați și stresați. Nu e de mirare că acești copii își învinge singurătatea și dorul cu tableta sau jocurile pe calculator și cred că înțelegi și tu nevoia lor ca cineva să fie atent la ei, să le ofere afecțiune și să le dea ocazia să vorbească și despre lucruri mai puțin urgente.

- **Mesajele sexuale.** Spre deosebire de tine, care ai fost crescut în spiritul rușinii față de propria sexualitate, acestor copii li se servesc mesaje sexuale peste tot unde se uită: *cucerește, distează-te, experimentează, oferă-ți plăcere*. Astăzi, sexul nu mai este împachetat în dragoste și nici nu mai e legat de ideea unei relații stabile. Sexul nu mai înseamnă automat și o ocazie de intimitate emoțională. Reatiile de cuplu nu mai sunt neapărat o sursă de siguranță, atașament și conectare emoțională, ci sunt mai degrabă legături fragile, momentane, care nu îi oferă tânărului ocazia de a-și forma și dezvolta sentimente durabile de dragoste, încredere, intimitate. Și totuși tinerii suferă din dragoste. Și totuși au nevoie de intimitate când fac sex. Și totuși au nevoie de încredere. Însă, dacă nimeni nu îi învață cum să conecteze sexul cu dragostea, atunci nici ei nu au de unde să îi învețe că sexul este mai mult decât pornografie și distracție.
- Sigur, mai sunt și **violența și cultura fricii**, emoții îndelung cultivate la televizor și pe net, însă acestea sunt fenomene cu care s-au confruntat tinerii din toate timpurile. Asta nu înseamnă însă că nu este nevoie să ne învățăm copilul cum să se descurce cu agresivitatea și frica. Prea mulți copii suferă de frică, sunt bolnavi de frică, aș putea spune. Prea mulți copii chiar nu cunosc alte forme de descărcare a furiei decât agresivitatea, intimidarea sau amenințarea și reactionează agresiv la orice provocare.

Din felul în care ți-am descris provocările unice pe care le trăiesc copiii și tinerii de azi ai putea crede că sunt niște victime ale sistemului. Însă eu nu îi consider așa. Și ei, la fel ca și noi, au resurse de a face față acestor situații. Au poftă de viață, optimism, inteligență și acces la informații variate. Au primit mai multe lucruri decât am primit noi, au mai multe libertăți și oportunități decât noi. Tu, ca părinte, le-ai oferit majoritatea resurselor tale, chiar dacă asta a însemnat mai puțin timp petrecut cu ei.

Dintre celelalte resurse, dezvoltarea emoțională are un rol aparte. Ea este necesară în momentele de **încercare, de tensiune psihică, de impas.** Adevărata ei valoare se vede prin faptul că îl ajută pe copil să se descurce în situațiile stresante, limită, astfel încât acesta să nu fie copleșit sau blocat.

Ce înseamnă dezvoltarea emoțională?

Dezvoltarea emoțională nu este un concept abstract, ci **este rodul unei relații apropiate cu celălalt**. Nu îl putem învăța pe copil dezvoltare emoțională așa cum îl

învățăm matematică, adică într-un mod rece, pedagogic. **Copilul se dezvoltă emoţional doar în cadrul unei relaţii calde, sigure şi previzibile cu celălalt.** O relaţie în care copilul se simte înţeles şi acceptat, şi în care poate să se deschidă fără să se simtă vulnerabil sau respins. În interiorul acestei relaţii calde copilul învaţă să:

- **Ia contact cu propriile emoţii.** Dacă cineva observă emoţiile copilului, le denumeşte şi le ia în seamă, îl învaţă şi pe copil să facă la fel. Copilul care este în contact cu propriile emoţii înţelege că ele sunt fireşti, că fac parte din viaţa lui. Nu le va nega, nu se va considera un ciudat că le simte, nu îi va fi ruşine de ele. În plus, el va înţelege când apar emoţiile, de ce apar, ce ne semnalizează ele.
- **Este receptiv la emoţiile şi nevoile celuilalt.** Când este mic, din cauza **viziunii egocentriste asupra lumii**, copilului îi vine greu să ia în considerare nevoile celuilalt. Însă el poate învăţa treptat să respecte nevoile **celor de care îi pasă şi pe care îi iubeşte**. Poate învăţa să vină în întâmpinarea acestor nevoi, să le ia în calcul. Empatia şi altruismul sunt părţi importante ale dezvoltării emoţionale, şi ele se pot învăţa în cadrul unei relaţii calde, formatoare.
- **Îşi controlează propriile emoţii.** Cea mai importantă parte a dezvoltării emoţionale este reglarea emoţională. Copilul poate învăţa cum să găsească modalităţi adaptate de a-şi exprima emoţiile, impulsurile şi dorinţele, în funcţie de situaţie şi de ceilalţi. Poate învăţa cum să-şi exprime furia şi supărarea fără să-i rănească pe ceilalţi, cum să ceară ajutor când este trist, cum să îşi amâne anumite dorinţe pentru mai târziu. Această parte este deopotrivă cea mai grea dar şi cea mai valoroasă din dezvoltarea emoţională. Ea se produce în timp în urma unor interacțiuni calde și formatoare cu ceilalți.

Bibliografie recomandată:

1. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională – Ghid metodic pentru orele de dirigenție*, ASCR, Cluj-Napoca
3. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
4. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
5. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom

Subiectul dezbaterii: *Conştientizarea valorilor personale*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea instrumentelor și tehnicilor de analiză a valorilor personale ale elevului, profesorului, părintelui;
- ✓ înțelegerea relevanței valorilor personale ale elevilor;
- ✓ identificarea mijloacelor prin care se poate crea legătura între nevoile personale ale elevului și succesul acestuia;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Tema: Eroi și eroine

Instructaj:

„Oferiți-vă câteva momente și gândiți-vă la un erou preferat; poate fi un bărbat, poate fi o femeie. Important este să fie un erou sau o eroină pe care voi o apreciați sau care vă place din anumite puncte de vedere. Amintiți-vă felul în care acesta sau aceasta vorbește, se mișcă, se comportă sau are anumite idei sau valori care-i coordonează viața. Reamintiți-vă ce vă place, ce vă fascinează la acest personaj sau ce puncte slabe îi găsiți, evident dacă are și așa ceva. Sunteți gata? (Lasă câteva momente participanților la grup pentru a-și contura o imagine cât mai clară despre eroul ales sau eroina aleasă.)

Din acest moment deveniți chiar eroul sau eroina pe care voi l-ați ales sau ați ales-o. Vă invit sa mergeți câțiva pași prin încăpere, încercând să vă faceți simțită prezența printre ceilalți invitați astăzi aici. Iar apoi, vă propun fiecăruia să vă prezentați într-o manieră personală întregii adunări.”

Repere teoretice/Suport științific:

Ce sunt valorile?

Fiecare dintre noi se ghidează in viață după niște principii, si are niște idei – mai mult sau mai puțin fixe – la care tine foarte mult. Valorile, prin definiție, sunt exact aceste idei si convingeri la care noi ținem si pe care le luam drept repere de-a lungul vieții.

Cat de importante sunt? Lucrul cu valorile este unul dintre pașii fundamentali in

dezvoltarea personala. Este absolut crucial sa-ti explorezi si sa-ti cunoști cat mai bine valorile daca ai de gând sa te dezvolți. Ele sunt unul dintre factorii care ne propulsează intr-o direcție sau alta, ne fac sa luam tot felul de decizii (bune sau proaste) si sa avem diferite atitudini si comportamente. Daca lucrurile nu merg bine, si mai ales daca ești nemulțumit(ă), este adesea posibil sa găsești mici probleme sau conflicte la nivelul valorilor personale. De aceea e bine sa mai facem ordine si prin zona asta – poate chiar sa ne debarasam de unele dintre ele si sa instalam altele noi si mult mai eficiente.

Valorile sunt principiile pe care le consideri "normale", firești, pe care aproape ca nu le mai pui in discuție, considerând ca "așa trebuie sa fie". Valorile sunt punctele tale de reper in funcție de care iei, conștient sau nu, deciziile personale si profesionale.
Dificultatea descoperirii valorilor este faptul ca nu "se vad", sunt subînțelese, si le putem descoperiri doar dând la o parte cu răbdare valul cu care iureșul de zi cu zi ne acoperă.

Valorile personale sunt nişte standarde pe care ţi le trasezi şi trăieşti conform lor. Valorile personale sunt principii în funcţie de care decizi ce trebuie să faci, ce acţiuni să întreprinzi.
Pentru a decide ce valori sunt importante pentru fiecare dintre noi, o influenţă mare o poate avea mediul în care trăim, mass-media, anturajul în care ne învârtim, familia, scopurile şi ţelurile noastre personale etc.

Unele valori le avem din copilărie

Încă din fragedă copilărie, în funcţie de educaţia primită, am acceptat şi respectat valori precum: politeţea, respectul, ascultarea, sinceritatea, cinstea, credinţa, cultura, curiozitatea, disciplină, educaţie şi multe altele. Multe dintre aceste valori au rămas în fiinţa noastră şi continuăm să ţinem cont de ele atunci când alegem să facem diferite acţiuni.

Alte valori se schimbă în timp

Pe perioada adolescenţei şi perioada de intrare în categoria adulţilor mulţi dintre noi ne-am schimbat o parte dintre valorile personale. De exemplu, în locul ascultării de părinţi am pus ca valoare independenţa şi alegerea propriilor obiective. Nu mai accepţi să ţi se spună ce ai de făcut.
Sau, pe măsură ce am înaintat în categoria adulţilor, am început să avem valori precum, familia, banii, sănătatea etc.

Iată o listă cu valori în ordine alfabetică

Această listă de valori provine de pe mai multe site-uri de la multe persoane, adunate şi puse în ordine alfabetică şi de unde te poţi orienta şi tu să vezi care sunt

adevăratele tale valori. Unele sunt valori fundamentale, altele sunt valori secundare. Unii oameni îşi verifică constant, anual valorile în funcţie de scopurile pe care le au.

- **Acceptarea soartei – unii numesc soarta destin**
- **Adevăr – sinceritate, onestitate**
- **Afecţiune** – simpatie, prietenie, dragoste faţă de cineva.
- **Alegerea propriilor obiective**
- **Ambiţie** – dorinţă sinceră de realizare.
- **Apreciere** – admirație, aprobare sau recunoștință.
- **Armonie interioară**
- **Ascultare** – a fi atent şi gânditor la ceea ce se spune sau se cântă.
- **Atitudine**
- **Atracţie**
- **Autocunoaştere**
- **Autoritate**
- **Aventură**
- **Bani**
- **Bogăţie**
- **Bucuria de a trăi**
- **Bucurie**
- **Bunăstare**
- **Bunătate** – a fi prietenos, generos, grijuliu.
- **Bune maniere** – modalităţi bune prin care un lucru se realizează sau se întâmplă.
- **Calitatea relaţiilor**
- **Calm**
- **Caracter** – puterea şi originalitatea naturii unei persoane.
- **Caritate** – atitudine miloasă, plină de generozitate faţă de cineva.
- **Cinste**
- **Compasiune** – simpatie profundă şi dorinţă de a ajuta.
- **Competenţă**
- **Compliment** – expresie politicoasă de laudă sau respect.
- **Compromis** – înţelegere, acord bazat pe cedări reciproce; concesie.
- **Comunitate**
- **Condiţie fizică** – stare bună din perspectiva fizicului şi al sănătăţii.
- **Creativitate**
- **Credinţă** – urmarea unui crez, încrederea în Dumnezeu şi loialitatea faţă de Dumnezeu.
- **Credinţă în sine** – echilibru bun între umilinţă şi încredere în sine.
- **Cultură**

- **Cunoştinţe**
- **Curaj** – forţă morală de a înfrunta cu îndrăzneală primejdiile și neajunsurile de orice fel; îndrăzneală, fermitate în acțiuni sau în manifestarea convingerilor; tărie de caracter, temeritate, bărbăţie.
- **Curăţenie**
- **Curiozitate**
- **Curtoazie** – comportament politicos.
- **Deschidere**
- **Detaşare**
- **Devotament** – ataşament sincer şi total faţă de o persoană sau faţă de o anumită cauză.
- **Dezvoltare personală –** sa te educi permanent in legatura cu anumite subiecte de viata
  Disciplină
- **Distracţie**
- **Dragoste** – sentiment de afecţiune şi devotament faţă de cineva sau de ceva.
- **Dreptate socială**
- **Educaţie** – ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic și conştient în vederea formării şi dezvoltării facultăţilor intelectuale, morale şi fizice.
- **Egalitate** – stare sau calitate de a fi egali.
- **Excelență** – calitate de a fi excepţional sau extrem de bun.
- **Faimă**
- **Familie**
- **Frumuseţe**
- **Generozitate** – calitate de a fi bun și darnic.
- **Iertare** – scutirea de o pedeapsă, trecerea cu vederea a vinei, greşelii cuiva, neconsiderarea vinovăţiei cuiva.
- **Imparţialitate**
- **Independenţă**
- **Influenţă**
- **Ingeniozitate** – calitate de a fi inteligent, original și inventiv.
- **Inspirație** – stare de maximă tensiune creatoare.
- **Integritate** – acţionare în conformitate cu ceea ce este bine şi rău.
- **Intimitate**
- **Încântare**
- **Încredere în tine însuţi**
- **Încredere** – sentiment sau convingere că te poţi baza pe cineva sau pe ceva.
- **Încurajare** – susţinere prin insuflarea curajului de a face ceva dificil.
- **Îndrumare** – a arăta cuiva drumul, a îndrepta în direcţia potrivită; a călăuzi.

- **Îndrăzneală**
- **Întoarcerea favorurilor**
- **Înțelepciune**
- **Justeţe** – calitate de a fi corect; drept, echitabil sau corectitudine morală.
- Lea**dership** – calitate de a conduce un grup de persoane sau o organizaţie.
- **Libertate**
- **Linişte sufletească**
- **Loialitate**
- **Masculinitate**
- **Modestie**
- **Motivație** – totalitatea motivelor, a consideraţiilor sau a mobilurilor (conştiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri.
- **Natură**
- **Obiectivitate**
- **Onestitate** – calitate de a fi complet sincer, vertical și exact.
- **Onoare** – tratare cu mult respect.
- **Oportunitate** – şansă de a face ceva pentru cineva.
- **Optimism** – atitudine, concepţie a unui om care priveşte încrezător viaţa, viitorul.
- **Ordine**
- **Pace** – atmosferă în care domneşte liniştea, armonia şi buna înţelegere între oameni; raport calm între oameni.
- **Pasiune** – afecţiune puternică şi de durată pentru cineva sau ceva.
- **Perseverenţă** – calitate de a merge înainte în ciuda obstacolelor dificile; a rămâne ferm și constant la o idee, a persista într-o acţiune; a stărui.
- **Persistenţă** – care persistă; care durează un timp îndelungat; peren; dăinuitor.
- **Plăcere**
- **Practică** – metodă de învăţare care poate conduce la perfecţiune.
- **Pragmatism**
- **Previziune** – abilitate sau acţiune de a prezice ce se va întâmpla în viitor sau ce va fi necesar în viitor.
- **Prietenie** – sentiment de simpatie, de stimă, de respect, de ataşament reciproc care leagă două persoane.
- **Protecţia mediului**
- **Provocare**
- **Puritate**
- **Putere**

- **Răbdare** – capacitate firească de a suporta greutăţi şi neplăceri fizice sau morale; putere de a aştepta în linişte desfăşurarea anumitor evenimente.
- **Râs** – acţiune sau sunet de râs.
- **Realizare** – lucru făcut cu succes, de obicei prin efort, curaj sau îndemânare.
- **Recunoaştere – personală, a valorii personale, a muncii depuse**
- **Recunoştinţă** – aducere aminte cu dragoste, cu devotament a unei binefaceri primite; gratitudine.
- **Relaţii personale**
- **Respect** – sentiment sau atitudine de înaltă stimă faţă de o persoană; cinste; consideraţie; deferenţă (de sine şi faţă de alţii).
- **Respect pentru tradiţie**
- **Responsabilitate** – simţ de răspundere; atitudine responsabilă faţă de obligaţiile proprii; răspundere.
- **Rezistenţă** – capacitate de a suporta.
- **Sacrificiu** – renunțare la ceva de valoare.
- **Sănătate**
- **Sentimentul de apartenenţă**
- **Senzaţii tari în viaţă**
- **Siguranţă**
- **Siguranţa familiei**
- **Siguranţa locului de muncă**
- **Sinceritate**
- **Speranţă** – sentiment de aşteptare şi încredere în posibilitatea realizării unei dorinţe sau a unei acţiuni.
- **Spiritualitate**
- **Sprijin**
- **Stabilitate**
- **Statut**
- **Studiere** – proces de obţinere a cunoştinţelor.
- **Suflet** – esenţă spirituală a omului; omenie, bunătate, milă.
- **Ştiinţă de carte** – capacitate de a citi şi a scrie.
- **Umilinţă** – calitatea de a fi modest, blând și ascultător.
- **Umor** – evidenţierea îngăduitoare a nepotrivirii şi a absurdităţii unor situaţii considerate normale.
- **Varietate în viaţă**
- **Viziune** – capacitate de a gândi înainte cu imaginaţie sau înţelepciune.
- **Zâmbet –** expresie a bunei dispoziţii şi a unei atitudini binevoitoare.

Valorile tale trebuie să fie conforme cu scopurile tale

Un vorbitor din Malaezia, Simon Thomson, spunea la un seminar: „*Dacă valorile mele sunt adevărul şi corectitudinea şi să-i tratez corect pe oameni şi scopul meu este să candidez la preşedinţie m-am rupt în două direcţii total diferite*."

Dacă tu din lista de mai sus ai ales ca valoare sănătatea, dar:

- mănânci foarte multă pizza şi fast-food sau;
- nu faci mişcare sau;
- nu consumi fructe şi legume sau;
- faci abuz de mâncare, dulciuri sau cafea sau ciocolată, sau ţigări sau;
- nu te odihneşti suficient sau;
- nu-ţi faci regulat controale de sănătate sau;
- ţii diete drastice după cum auzi de ele sau;
- ai un regim alimentar total nesănătos sau;
- toate la un loc, atunci ori sănătatea nu este valoarea ta acum, ori ar fi cazul să-ţi schimbi nişte obiceiuri, pentru ca scopurile tale să fie conforme cu valorile tale. Atât timp cât sănătatea e doar pe lista de valori dar acţiunile şi scopurile tale se îndreaptă în direcţii diferite, de fiecare dată când realizezi că nu ai făcut nimic pentru valoarea ta, te simţi frustrat/ă şi nefericit/ă.

Dacă ai ales ca valoare independenţa şi ştii că poţi să iei decizii fără să fie nevoie să te consulţi cu nimeni. Că indiferent ce decizie iei, îţi asumi responsabilitatea pentru consecinţe. Că cei din jur îţi respectă deciziile luate. Şi iei astfel de decizii şi singur/ă, atunci independenţa este valoarea ta.

Uneori alegem anumite valori şi luăm decizii în legătură cu acele valori. Ne stabilim scopuri. Într-un material pe care l-am citit, autoarea spunea că la începutul fiecărui an ia decizia de a merge mai mult la sală ca să facă exerciţii, să slăbească şi să fie mai sănătoasă. Dar nu reuşeşte să se ţină de plan niciodată. După cinci ani a realizat că pentru moment, sănătatea nu este valoarea ei actuală. Va veni timpul şi pentru sănătate.
Dacă e la fel şi în cazul tău, atunci, scoate de pe listă acele valori pe care le-ai ales, dar nu faci nimic în direcţia lor mai mulţi ani de zile. Decât să îţi producă frustrare şi nefericire, mai bine, îţi verifici încă odată valorile şi vezi cărui lucru poţi acorda prioritate acum. Şi ce anume te face fericit/ă.

Cum afli dacă valorile alese sunt adevăratele tale valori?

Pune de cinci ori întrebarea „de ce?" pentru fiecare dintre valorile tale

De regulă atunci când întrebăm „de ce?" căutăm răspunsuri. Primul răspuns nu este întotdeauna cel adevărat. Cu cât punem mai mult întrebarea „de ce?", cu atât căutăm răspunsuri mai profunde care au o însemnătate foarte mare pentru noi. E ca

și când decojești o ceapă. Cu cât continui să pui întrebarea „de ce?" cu atât dai jos straturile superficiale și te apropii de miez.

Dacă de exemplu ți-ai ales ca valoare familia, puneți de cinci ori întrebarea de ce legat de valoarea ta. 1. De ce e importantă familia pentru mine? Pentru că nu mai sunt singură. 2. De ce e important că nu mai ești singură? Pentru că pot să-mi petrec timp cu cei pe care îi iubesc. 3. De ce vrei să-ți petreci timpul cu ei? Pentru că așa iubesc și mă simt iubită. 4. De ce e important că iubești și te simți iubită? Pentru că acum am responsabilitatea de a fi soție și mamă. 5. De ce e important că ești responsabilă? Pentru că vreau să fiu un model pentru familia mea. Prin urmare, valoarea mea este familia pentru că vreau să fiu un model pentru soțul și fiul meu.

Numește minim 3 și maxim 10 evenimente care au avut importanță deosebită pentru tine. **Argumentează importanța lor.**

De exemplu, eu aș putea să numesc următoarele evenimente din ultimii ani:

1. **descoperirea programului de dezvoltare personală și a seminariilor de dezvoltare**.
    1. De ce? pentru că m-a ajutat să mă descopăr pe mine.
    2. De ce? pentru că m-a ajutat să îndrept anumite comportamente anormale ale mele dintr-o perioadă anterioară și cum să mă port mai bine cu semenii.
    3. De ce? pentru că îmi place să învăț
    4. De ce? pentru că la seminarii învăț cât aș învăța în șase luni.
    5. De ce? pentru că la seminarii simt că mă încarc cu energie pozitivă și de entuziasm.
2. **examenul de gradul I**
    1. de ce? Pentru că a fost o zi plină de încredere în mine
    2. de ce? Pentru că radiam de fericire și entuziasm și energie pozitivă
    3. de ce? pentru că am fost foarte focalizată și mi-am stăpânit emoțiile (colegii mi-au spus că nici vocea nu mi-a tremurat)
    4. de ce? Pentru că funcționam la capacitatea mea maximă
    5. de ce? pentru că de fiecare dată când fac un exercițiu în care mi se cere să-mi amintesc și să retrăiesc un moment sau un eveniment la care am fost foarte energică, sau foarte fericită sau cu încredere în mine, acest moment este ales și retrăit intens.
3. **căsătoria**
    1. de ce? Pentru că a intrat iubirea în viața mea singulară
    2. de ce? Pentru că zilnic învăț să accept pe cineva care nu e 100% la fel cu mine și care are diferențe serioase (iar după o anumită vârstă, mi s-a spus că este din ce în ce mai greu)

3. de ce? Pentru că învăţ să-mi controlez emoţiile negative şi să le arăt mai frecvent pe cele pozitive
4. de ce? Pentru că învăţ să transform emoţiile şi gândurile negative în unele pozitive şi să le dau o nouă interpretare
5. de ce? Pentru că devin in ce în ce mai bună în a mă controla şi a fi bună în relaţiile cu semenii.

4. **naşterea copilului**
   1. de ce? Pentru că am început să râd şi să mă bucur de fiecare năzdrăvănie a lui
   2. de ce? Pentru că învăţ să am grijă de cineva
   3. de ce? pentru că învăţ să iubesc
   4. de ce? Pentru că învăţ să fiu responsabilă.
   5. De ce? pentru că îmi doresc să fiu un model
5. **deschiderea blogului**
   1. de ce? pentru că mi-am dat seama care este vocaţia mea şi pasiunea mea
   2. de ce? pentru că prin cuvântul scris (şi rostit) pot să influenţez zeci, sute sau mii, şi de ce nu, chiar milioane de oameni să îşi îmbunătăţească viaţa. (Deocamdată sunt doar la nivelul de zeci şi sute, dar vor veni zile şi perioade când vor fi mii şi milioane de oameni)
   3. de ce? Pentru că vreau să mă autoperfecţionez continuu
   4. de ce? Pentru că vreau să ofer valoare oamenilor, cititorilor mei
   5. de ce? Pentru că prin pasiunea mea şi valoarea pe care o ofer, vreau să câştig bani cu care să-mi împlinesc alte visuri personale sau ale familiei.

Cred că ţi-ai dat seama că valorile mele din prezent sunt: familia, dezvoltarea personală şi dezvoltarea afacerilor.

Bibliografie recomandată:

1. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
3. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
4. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
5. Panica Rarinca – Cum îți afli valorile personale?, http://fanautodidact.ro
6. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom

Subiectul dezbaterii: *Strategii de valorificare a experienței*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea strategiilor de valorificarea experienței în activitatea de cadru didactic ce lucrează cu copii din zona incluzivă;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Încurajează participanții să intre cât mai bine în rolul personajului ales de ei și, împreună cu ceilalți participanți la grup, să ofere fiecare mai multe informații despre personaj. Stimulează foarte mult expresivitatea gestică și posturală, precum și interacțiunea cu celelalte personaje.

După desfășurarea tuturor prezentărilor oferă adolescenților o foaie de hârtie A4 și 5-7 minute în care să identifice și să enumere afinitățile și deosebirile dintre ei și personajul ales.

Fotografie de familie

Materiale necesare: coli albe A4, scoici, cristale, pietre, frunze, crenguțe, flori, castane, semințe.
Durata: 40 de minute
Instructaj:
„Gândiți-vă pentru o clipă la familia voastră. Opriți-vă, pe rând, la fiecare membru al familiei voastre și observați-l cu atenție! Cum este el? Ce-l caracterizează? Cum este relația voastră cu el? Ce vă atrage sau nu vă atrage la el? Sunt lucruri care vă apropie sau vă țin realmente departe unul de celălalt? Încercați să aveți o imagine cât mai clară a fiecărei persoane din familia voastră. Și, dacă tabloul este complet, vă invit să vă îndreptați către materialele din centrul sălii: scoici, cristale, pietre, frunze, crenguțe, flori, castane, semințe și cu ajutorul lor să realizați pe spațiul foii de hârtie din fața voastră o fotografie reprezentativă pentru familia din care proveniți. Faceți în așa fel încât să redați o imagine cât mai fidelă a familiei voastre, găsind elementele care ar putea să definească cel mai bine fiecare membru al familiei.”

„Priviți acum fotografia realizată și observați modul în care vă situați voi față de ceilalți membri ai familiei voastre. Încercați să aflați ce vă determină să stați la o distanță mai mare sau mai mică de fiecare membru al familiei voastre. Care este relația voastră cu ei și care sunt trăirile voastre în raport cu ei?"

Strategii de valorificare a experienței:

Solicită participanților să prezinte celorlalți, pe rând, familia lor. Încurajează-i să se exprime cât mai deschis și să observe trăirile pe care le au atunci când prezintă fiecare personaj în parte.
Prezentarea unor membri ai familiei va fi poate însoțită de emoții pozitive, în timp ce prezentarea altora de emoții negative. Ajută-i să conștientizeze care sunt acele comportamente ale părinților, fraților sau bunicilor care îi bucură sau îi întristează. Nu uita să ai în vedere următoarea grila de întrebări, pentru a-i ajuta pe adolescenți să conștientizeze comportamente specifice de rol:

- Care sunt comportamentele specifice fiecărei persoane din familia ta?
- Care sunt comportamentele comune și diferențele exercitate de persoanele de gen feminin din familia ta?
- Care sunt comportamentele comune și diferențele exercitate de persoanele de gen masculin din familia ta?
- Corespund comportamentele membrilor familiei tale unor stereotipuri de gen în adoptarea rolurilor familiale? Daca da, care sunt acelea?

Repere teoretice/Suport științific:

Învăţarea Activă

Deşi învăţarea nu este un fenomen exclusiv uman, la nivelul oamenilor ea suportă o modelare socio-culturală, devenind o trăsătură definitorie a fiinţelor umane.

În sens larg, învăţarea poate fi definită ca „*un proces evolutiv, de esenţă formativ-informativă, constând în dobândirea (recepţionarea, stocarea şi valorificarea internă) de către fiinţa vie, într-o manieră activă, explorativă a experienţei proprii de viaţă şi, pe această bază, în modificarea selectivă şi sistematică a conduitei, în ameliorarea şi perfecţionarea controlată şi continuă sub influenţa acţiunilor variabile ale mediului ambiant*".

Învăţarea are nu numai un caracter adaptativ la solicitările tot mai complexe ale mediului, dar ea constituie şi principala modalitate de împlinire întru uman. Autorii Raportului către Clubul de la Roma, intitulat *Orizontul fără limite al învăţării* (1981), argumentau că decalajul uman, inclusiv cel dintre societăţi are la bază faptul că nu se învăţă cât şi cum ar trebui. În acest sens, în locul unor tipuri de învăţare anacronice (de menţinere şi prin şoc), dinamismul fără precedent al timpului istoric actual impune **învăţarea de tip inovator** (care are drept caracteristici esenţiale: caracterul

anticipativ şi participativ). Cei patru piloni ai educaţiei în secolul XXI sunt : **a învăţa** să cunoşti; **a învăţa** să faci; **a învăţa** să fii; **a învăţa** să convieţuieşti.

Mai multe detalii se pot găsi în lucrările autorilor citaţi, dar şi în altele, dintre care amintim:

Variabile psihopedagogice ale învăţării şcolare

În sens restrâns, învăţarea este sinonimă cu învăţarea şcolară, care are particularităţi specifice şi la care vom face trimiteri în continuare. Învăţarea poate fi abordată din triplă perspectivă: ca proces, în funcţie de diverşi factori şi ca produs. Insistând asupra **caracterului procesual al învăţării**, subliniem faptul că ea se realizează în etape, parcurgând mai multe faze.

Mai mulţi teoreticieni (Ausubel, Robinson, Gagné, Giordan) au subliniat că învăţarea are loc tocmai plecând de la ceea ce ştiu elevii despre subiectul respectiv la un moment dat, elementele noi integându-se activ în structurile anterioare.

Calitatea acestei **experienţe anterioare** este o premisă importantă a unei învăţări eficiente şi, de aceea, educatorii trebuie să facă un efort de a o cunoaşte şi valorifica în procesul de predare-învăţare. Giordan ne sugerează ca o parte a **experientei anterioare** trebuie:

ignorata pentru că**:**
- reprezentările nu sunt cunoscute;
- nu sunt decât structuri artificiale sau accidentale ale fenomenului;
-nu servesc la nimic în clasă;

sau ***evitată*** pentru că:
- este preferabilă inducerea situaţiilor adecvate;
- ele riscă să se înrădăcineze;

iar o altă parte trebuie **să fie cunoscută** pentru că:
- furnizează o informare asupra publicului;
- permit pregătirea cursului;
- permit o îmbunătăţire continuă a cursului.

Experienţele anterioare:
- pot fi utilizate şi ca element al cursului;
- evocarea lor este o sursă de motivaţie;
- sunt un material de tratament didactic;
- trebuie să fie folosite;
- scoase la suprafaţă;
- opuse;
- reorganizate;
- trebuie să li să facă opoziţie;

- să fie evacuate;
- să fie respinse;
- să fie extirpate;
- să fie zdruncinate;
- să fie contrazise;
- să fie modificate;
- să fie confruntate;
- trebuie să li să facă faţă;
- să fie transformate prin interferări.

O astfel de pedagogie îi dezvoltă elevului *curiozitatea, încrederea în forţele proprii, capacitatea de comunicare, îi dă o libertate mai mare în alegerea obiectivelor ţinând cont de interesele sale*.

◎ Învăţarea are loc nu numai prin confruntarea experienţei noi cu cea anterioară a elevului, dar şi printr-un "***conflict socio-cognitiv***" cu experienţa celorlalţi. Psihologia socială genetică a argumentat (prin mai multe experimente) că interacţiunile dintre indivizi sunt constructive numai dacă are loc *o confruntare între soluţiile divergente* ale unor parteneri de niveluri cognitive diferite.

◎ Numai într-un mediu educativ care evită complezenţa, asimetria şi cultivă reciprocitatea "se poate realiza o coordonare sociocognitivă într-un ansamblu mai echilibrat, din punct de vedere cognitiv, a diferitelor cercetări". Şcoala neopiagetiană de la Geneva are tocmai meritul de a fi demonstrat că învăţarea în grupul mic constituie un cadru favorabil dezvoltării structurilor intelectuale ale elevilor.

◎ În acest context al argumentaţiei se pune şi problema ***competiţiei* şi *cooperării*** în cadrul unui grup. Jean-Marc Monteil concluzionează, pe baza unor cercetări experimentale, că "simpla anticipare a unei interacţiuni competitive este suficientă pentru a da naştere unor reprezentări negative ale celuilalt, influenţând, la rândul lor, comportamentele ce decurg de aici".

◎ Dimpotrivă, situaţiile de învăţare întemeiate pe cooperare sunt mult mai eficiente decât cele structurate competitiv. Cooperarea în cadrul grupului nu trebuie să conducă la uniformizarea conduitelor membrilor săi.

Dezvoltarea ***motivaţiei învăţării*** se realizează, pe de o parte, prin valorizarea elementelor pozitive ale fiecărui elev în parte (cu accent pe aspectele de ordin afectiv) şi construirea, pe această bază, a unei atitudini favorabile faţă de învăţarea din şcoală şi din afara ei.

◎ Pe de altă parte, ***modelul educatorului*** este determinant deoarece lui îi revine misiunea de a face să emeargă dorinţa de a învăţa, adică de *a face din ştiinţă o enigmă şi de a cultiva enigma cu bună ştiinţă.*

◎ Altfel spus, trebuie **să-i învăţăm pe elevi să înveţe**, să-i abilităm cu diferite tehnici de învăţare eficientă, pregătindu-i, în acelaşi timp, pentru autoînvăţare şi educaţie permanentă. În esenţă, învăţarea este (ar trebui să fie tot mai mult) un ***proiect personal al elevului,*** asistat de către un educator care este, mai degrabă, *un organizator, un animator, un manager* al unor situaţii de instruire care să faciliteze învăţarea eficientă.

◎ De fapt, pe baza acestor variabile multiple ale învăţării (noi am punctat doar câteva), educatorul trebuie să proiecteze un ***dispozitiv pedagogic*** de calitate.

Formare şi educaţie

Dezvoltarea, prin formare continuă, nu numai a competenţelor de specialitate, dar şi a capacităţilor personale de a învăţa si de a valorifica personal aceasta experienţă, este un concept relativ nou, întâlnit mai ales în formarea adulţilor.

De fapt, mai mult decât transmiterea de cunoştinţe si formarea de deprinderi, acesta este un proces interactiv şi flexibil de acompaniere. Ceea ce diferenţiază experienţa individuală produsă de acest tip de formare faţă de rezultatul educaţiei clasice este faptul ca aceasta este valorificată reciproc, de participanţi, dar şi de formator, sau mai mult, multidirecţional, în aşa numitele comunităţi de practică.

În acest caz, formatorul este un facilitator, transmiţând celorlalţi din experienţa proprie învăţată sau intuitivă, tehnici verificate, explicite, aplicate în mod conştient, de a învăţa şi de a se dezvolta individual prin acest proces.

Formare şi psihologie

Noţiunea de formator, care a înlocuit-o astăzi pe aceea de profesor în domeniul formării continue adulţilor, a fost intuită de Carl Rogers, psiholog american.

Teoria şi metoda sa a plecat de la o idee originală şi controversată asupra naturii umane: Rogers considera că fiinţa umană dispune de o capacitate intrinsecă de a se autoactualiza, care, odată facilitată să se elibereze, îi permite să-şi rezolve singură problemele. Astfel, mai degrabă decât a acţiona ca un expert care să identifice în mod ştiinţific problema şi să impună soluţia, mentorul trebuie să fie capabil de atitudini care să "elibereze" acest potenţial la celălalt. După Rogers, este suficient ca mentorul să fie sincer şi să-l accepte pe celălalt fără rezerve, dând dovadă de înţelegere şi de sensibilitate faţă de el.

Ideile lui Rogers au o origine destul de logică : născut într-un mediu rural, cu o pasiune nedezminţită pentru natură, creştere, germinare, convingerea sa este că individul va acţiona implicit spre binele sau, atâta timp cât nu va fi obligat să se conformeze unor factori exteriori naturii sale (profesori, părinţi, terapeut, societate etc.).

Aceeaşi concepţie asupra naturii umane a inspirat şi scrierile ulterioare ale acestuia în domeniul educaţiei : Carl Rogers afirmă că elevul poseda în el entuziasmul şi motivaţia necesară, iar exprimarea manifestă a acestora ţine doar de capacitatea profesorului de a le elibera.

În 1942, Rogers lansează oficial noua sa concepţie în "Counselling and Psychotherapy.
În 1951, având în acelaşi timp experienţa de profesor universitar, publică lucrarea "Client Centered Therapy", în care lansează pentru prima dată ideea de "învăţământ centrat pe student", pe baza paralelismului cu noul sau concept psihoterapeutic.

La acea ora, aceasta teorie nu putea suscita decât dezaprobarea specialiştilor, obişnuiţi ca pacientul să aibă nevoie de ei şi să se supună necondiţionat metodelor şi tehnicilor psihoterapeutice.
Aceasta nu a făcut decât să repună, cu curaj, sub semnul analizei, practicile autoritare în vigoare la acea dată şi caracterul unidirecţional al relaţiei psihoterapeut – pacient. Iar prin extrapolările sale pedagogice, şi relaţia profesorului / educatorului / formatorului cu discipolii săi.

Carl Rogers a început să aplice această concepţie la universitatea unde preda, punând accentul pe învăţarea prin experienţă şi cerând studenţilor lui să determine ei înşişi orientarea şi conţinutul cursurilor sale.

În concepţia lui, elevul ştie mai bine decât mentorul ceea ce ar fi important pentru el să înveţe şi să valorifice ca experienţă personală. Rolul maestrului este de a crea o atmosferă favorabilă învăţării, de a defini şi transmite cât mai clar obiectivele acesteia şi de a căuta tot timpul să stimuleze reacţiile participanţilor şi să-i motiveze să le atingă.

Privilegierea atitudinilor în locul tehnicilor, poziţia de "non-directivitate" a formatorului, în favoarea punerii în comun şi valorificării experienţelor individuale, definesc astăzi rolul formatorului mediator sau al formatorului animator din modelele moderne de formare continuă a adulţilor (Kolb, Lewin, Argyris si Schon).

Formare si evoluţie

Punerea în comun a bagajului de cunoştinţe, competenţe şi valori personale ale fiecărui membru al unui grup, transformarea constrângerilor în provocări (experienţe anterioare restrictive, personalităţi extreme, stiluri eterogene de învăţare) reprezintă capitalul cel mai important al unui grup.

Este nevoie aici şi de asumarea unor riscuri personale, cum ar fi incertitudinea dată

de responsabilitatea colectivă în îndeplinirea obiectivelor grupului, care poate fi una din cauzele destrămării grupului.

Făcând o comparaţie îndrăzneaţă, modelul comunităţilor de practică poate fi asemănat modelului de simbioză din teoriile evoluţioniste. Simbioza a fost practic, la începutul apariţiei vieţii, o fază intermediară în trecerea de la organismele unicelulare la speciile complexe de astăzi.

Orice evoluţie implică schimbare şi, la nivel de individ, orice schimbare întâmpină o rezistenţă naturală, datorată instinctului de autoconservare. Evoluţia acţionează însă la nivel de specie, deci, continuând analogia, la nivel de grupuri de indivizi. Când această evoluţie nu a mai fost posibilă la nivel unicelular, "individual", a fost nevoie de "punerea în comun" a avantajelor evolutive a două sau mai multe specii, dar şi de a face concesiile" minime necesare pentru a respecta identitatea genetică a fiecărei specii şi instinctul de conservare.

Individul, ca membru al unui grup, trebuie îndrumat să găsească calea de mijloc : a respecta valorile grupului şi a se supune constrângerilor necesare îndeplinirii unor obiective comune, rămânând în acelaşi timp în armonie cu sistemul propriu de valori, fără să fie nevoie să recurgă la compromisuri generatoare de conflicte (interioare sau cu alţi membri ai grupului).

Mai mult decât atât, pentru ca grupul să fie eficient şi să acţioneze într-adevăr ca o comunitate de practică, rezultatele trebuie să fie percepute de fiecare membru al grupului ca superioare celor obţinute în cazul în care această experienţă ar fi avut loc individual. Să constituie astfel o evoluţie, profesională, dar şi personală.

Concluzii

Pentru a valorifica experienţa individuală a membrilor grupului, formatorul are rolul de :
A identifica nevoile particulare de dezvoltare ale membrilor grupului, în funcţie de experienţele lor individuale anterioare şi de obiectivele formării

- a seta aşteptările participanţilor şi a "trezi, prin modele personalizate de învăţare, motivaţia acestora
- a crea mediul de învăţare propice pentru ca experienţele individuale să fie exprimate
- a acompania şi „consilia" participanţii, prin tehnici şi metode de învăţare, în a-şi reformula şi valorifica ei înşişi această experienţă, mulată pe valorile personale şi cunoştinţele lor anterioare.

Bibliografie recomandată:

1. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
3. Constantin Petrovici, Tudor Stanciu, *Metode și tehnici de învățare,*
4. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
5. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
6. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom
7. Golu P. , 1985, *Învăţare şi dezvoltare*, EŞE, Bucureşti, p. 24
8. 4 după Delors J. , coord. , 2000, *Comoara lăuntrică*, Ed. Polirom
9. Neacşu I. , 1990, *Instruire şi învăţare*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti;
10. Stanciu M. , 1999, *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Ed. Polirom, Iaşi ş. a.
11. 7 W. Doise, G. Mugny, *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*, Ed. Polirom, Iaşi, p. 204
12. Monteil J. -M. , *Educaţie şi formare*, Ed. Polirom, Iaşi, p. 86
13. http://www.singlescamp.ro

10

Subiectul dezbaterii: *Autocunoașterea – calea spre succes a elevului*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea etapelor de realizare a procesului de autocunoaștere;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ identificarea de tehnici și mijloace pentru dezvoltarea stimei de sine a elevilor;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție;
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, finaciare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Activitatea „Cartea de vizită”
Obiective:
- autocunoaştere, dezvoltarea stimei de sine
- dezvoltarea abilităţilor de auto-prezentare
Materiale: hârtie, creion
Durată: 50 minute

Descriere:
Exerciţiul se mai poate numi şi „Anunţul personal". Elevii primesc instrucţiunea de a realiza un anunţ în care să se descrie pe scurt, în ideea obţinerii unui beneficiu. Instrucţiunea poate viza fie realizarea unui anunţ de tip „de vânzare", în care să fie scoase în evidenţă calităţile şi trăsăturile de personalitate utile într-o relaţie interpersonală, fie realizarea unui anunţ pentru obţinerea unei slujbe, caz în care vor fi evidenţiate abilităţile şi capacitatea de muncă, de relaţionare în echipă, aportul pe care autorul „anunţului" l-ar putea aduce companiei / instituţiei etc. Este important ca descrierile să nu conţină exagerări mari sau denaturări flagrante ale realităţii, fiind totuşi accentuate calităţile fiecăruia.

Discuții: Discutați despre importanța autoprezentării pentru a avea succes în relațiile interpersonale, ce important e sa știi să te „vinzi".

Încercaţi să nu judecaţi critic anunţurile personale ale elevilor şi nu le permiteţi nici celorlalţi elevi să facă acest lucru;

Nu obligaţi pe toţi elevii să-şi prezinte anunţul în faţa clasei şi spuneţi acest lucru la începutul orei. Pentru unii autodezvăluirea este mult mai dificilă decât pentru alţii. Asiguraţi-vă totuşi că toţi elevii participă în mod serios la exerciţiu.

Repere teoretice/Suport științific:

Autocunoașterea este procesul prin care persoana umană își răspunde la întrebarea „ Cine sunt eu?", ea conducând la formarea unei reprezentări mentale despre propria persoană (imaginea de sine). Imaginea de sine poate fi divizată ea în 3 componente:

- imaginea de sine fizică
- imaginea de sine psihică
- imaginea de sine socială.

Aceste imagini de sine se modifică în timp, deoarece persoana, o dată cu trecerea timpului, îşi schimbă înfăţişarea, dobândeşte noi abilităţi, noi atitudini, sentimente, valori etc. Şi totuşi, deşi imaginea de sine este într-o continuă transformare, orice om este sigur că este acelaşi cu cel de acum câteva zile sau de acum câţiva ani. Acest fenomen este posibil datorită simţului identităţii eului.

Deşi simţul identităţii eului este format încă din copilărie, el se atenuează în anii următori, datorită loialităţii copilului faţă de familie şi grup. În adolescenţă însă, tema identităţii revine în conştiinţa tânărului, astfel că, una din temele centrale ale acestei perioade este aceea sintetizată în întrebarea „Cine sunt eu:?".

Erikson explică (după Concise Encyclopedie of Psychology, 1987, p. 561) formarea identităţii ca un proces de integrare a tuturor identificărilor anterioare şi a tuturor imaginilor de sine. Nu este doar o integrare, ci o restructurare a lor în lumina

viitorului anticipat. Autocunoașterea conduce așadar la formarea imaginii de sine și la structurarea identității proprii.

Formarea unei imagini de sine realiste şi a unei stime de sine ridicate depinde în primul rând de atitudinea celor din jur, în special a părinţilor, fraţilor, prietenilor, cadrelor didactice. Ei sunt cei care prin cuvintele, comportamentele, reacţiile lor ne oferă o "oglindă", în care se reflectă comportamentele noastre şi prin intermediul căreia începem să ne construim propria imagine. Mulţi părinţi greşesc prin faptul că, dorind să îşi motiveze copiii, le impun cerinţe exagerate în raport cu posibilităţile lor. În acest fel copilul va suferi numeroase eşecuri şi va avea sentimente de vinovăţie pentru că nu se poate ridica la nivelul aşteptărilor părinţilor. O altă greşeală frecventă este etichetarea copilului ca fiind rău, prost, incapabil etc., pentru nişte comportamente greşite. În aceste cazuri părinţii fac o confuzie între comportament şi personalitate, ei devalorizează întreaga personalitate a copilului pentru un singur eşec. Aceste greşeli de natură educaţională duc la conturarea unei imagini negative de sine, la scăderea stimei de sine, cu numeroase consecinţe negative pentru viitorul copilului

Autocunoșterea este implicită existenței umane însăși. Există trei motive (nevoi umane) principale care ne conduc spre autocunoaștere:

- Nevoia de a ne îmbunătăți încrederea în noi înșine: se referă la faptul că oamenii caută să-și întărească sentimentul de autorespect prin intermediul autocunoașterii.
- Nevoia de realism în privința propriei persoane: oamenii vor să știe adevărul despre ei înșiși, fie că acesta este pozitiv sau negativ.
- Nevoia de consistență: oamenii vor ca ceea ce află despre ei înșiși să nu contravină major imaginii de sine. Aceasta conduce de obicei la căutarea de informații care să fie consistente cu imaginea de sine și la evitarea acelora care nu corelează cu ceea ce cred despre ei înșiși.

Există mai multe modalități prin care se realizează autocunoașterea:

- comparațiile: oamenii se compară cu alții pentru a-și forma o imagine de sine – cu cei similari, cu cei care sunt percepuți ca fiind mai bine poziționați din punct de vedere social sau cu cei mai dezavantajați;
- introspecția: reprezintă procesul de contact cu propriul sine, cu atitudinile, cu gândurile, cu emoțiile noastre;
- autoobservația (autopercepția): constă în observarea și interpretarea propriei conduite; aici, spre deosebire de introspecție, atitudinile noastre vor fi cunoscute într-un mod indirect, prin analiza propriei conduite;
- atribuțiile cauzale: constau în interpretările pe care oamenii și le dau despre ei înșiși pornind de la analiza propriului comportament.

Începând cu perioada pubertăţii copilul depune în mod conştient eforturi pentru a se autocunoaşte. Dorinţa de autocunoaştere devine şi mai accentuată în adolescenţă şi

tinereţe. Autocunoaşterea se poate îmbunătăţi prin formarea obişnuinţei de a ne observa comportamentele, dintre acestea cele mai semnificative fiind modalităţile de a interacţiona cu cei din jur, de a acţiona şi de a reacţiona în diferite situaţii. De asemenea, este important să ne dezvoltăm capacitatea de a ne conştientiza propriile gânduri, emoţii, sentimente, motivaţii. Nu trebuie să neglijăm importanţa informaţiilor verbale şi nonverbale primite de la cei din jur, şi mai ales importanţa opiniilor persoanelor semnificative pentru noi (prieteni, membrii familiei etc.).

Dezvoltarea autocunoaşterii poate fi stimulată prin încercarea de a răspunde cât mai sincer şi mai obiectiv la următoarele întrebări:

1. ***Ce ştiu şi ce pot să fac bine?*** Răspunsurile formulate ne ajută să ne identificăm cunoştinţele, capacităţile, abilităţile, deprinderile.
2. ***Ce aş dori, ce mi-ar plăcea să fac?*** Răspunsurile conduc la conştientizarea intereselor, dorinţelor, preferinţelor, aspiraţiilor, idealurilor personale.
3. ***Ce este important pentru mine?*** Răspunsurile se vor referi la sistemul de valori.
4. ***Cum sunt?*** Această întrebare se referă la identificarea trăsăturilor de personalitate.

Autocunoașterea și dezvoltarea personală se influențează reciproc. Autocunoașterea contribuie la realizarea dezvoltării personale, iar ultima se referă și la activitățile de cunoaștere de sine. Procesul dezvoltării personale presupune însă și alte demersuri: activități de îmbunătățire a încrederii în sine, de dezvoltare a aptitudinilor și talentelor proprii, de maximizare a propriului potențial, de creștere a calității vieții și de realizare a propriilor aspirații și dorințe. Dezvoltarea personală este deci un proces complex de evoluție si creștere personală care se bazează pe autocunoaștere, pe dezvoltarea unei identități clare și pozitive, descoperirea limitelor si blocajelor, consolidarea încrederii și a stimei de sine, rezolvarea sau restructurarea conflictelor intrapsihice, precum și pe diminuarea sau eliminarea unor simptome. Dezvoltarea personală înseamnă progres în toate aspectele vieții.

Stima de sine fiind dimensiunea evaluativă a imaginii de sine, se poate îmbunătăți prin autocunaoștere, care este primul pas spre dezvoltare profesională. Prin înțelegerea propriei persoane, luăm decizii mai potrivite, ne adaptăm mai ușor la schimbările vieții.

Cercetările au dus la concluzia că adolescenţii din familii în care se discută des, pozitiv, despre diversele aspecte ale vieţii, sunt şi devin mai optimişti. De asemenea, ele indică faptul că părinţii al căror control asupra adolescenţilor se diminuează pe măsură ce aceştia cresc şi capătă experienţe proprii din ce în ce mai numeroase procedează benefic, favorizând conturarea şi consolidarea stimei de sine a tinerilor,

apariţia unui sentiment de siguranţă ce se întemeiază din ce în ce mai mult pe resurse personale.

Stima de sine se conturează, conform literaturii de specialitate, din 4 componente principale:

- sentimentul de siguranţă
- cunoaşterea de sine
- sentimentul de apartenenţă (la o familie, la un grup, la o categorie socio-profesională etc.)
- sentimentul de competenţă.

Sentimentul de încredere anticipează apariţia stimei de sine. Individul trebuie ca mai întâi să simtă şi să trăiască realmente pentru ca să capete disponibilitatea de a înţelege că are motive de a-şi hrăni stima de sine. Cunoaşterea de sine, sentimentul de apartenenţă şi sentimentul de competenţă pot fi stimulate în fiecare stadiu de dezvoltare, în fiecare perioadă a vieţii, prin atitudini educative adecvate şi prin mijloace concrete. Aşadar, trebuie acordată o importanţă cu totul specială securităţii şi încrederii. Totuşi, este dificil să izolezi stima de sine ca aspect esenţial şi pur al individului. Adesea, stima de sine este percepută ca o dezvoltare psihodinamică; alteori este percepută ca fiind un comportament; nu în ultimul rând, ea poate fi privită şi ca o stare psihologică. Tocmai din cauza acestor dimensiuni variate stima de sine este dificil de definit. Iată, de exmplu, conform dr. Nathaniel Branden, psiholog umanist („The Benefits and Hazard of the Philosophy of Ayn Rand: A Personal Statement"), stima de sine este „capacitatea de a înfrunta dificultăţile fundamentale ale vieţii, fără a pierde speranţa". Pe de altă parte, apar şi confuzii în perceperea stimei de sine. Se vorbeşte din ce în ce mai des despre „motivaţie", iar tendinţa este generată de audienţa pe care au căpătat-o în ultima perioadă, mai peste tot în lume, practicile de inspiraţie nord-americană de „self-help". Din această perspectivă, „self-esteem" (aşadar, stima de sine) se dezvoltă ca o activitate terapeutică ce încurajează creşterea stimei personale. Americanii spun, de exemplu, că „o stimă de sine crescută este foarte importantă în obţinerea unor rezultate şcolare excelente".

Aşadar, potrivit lor, pentru început, ar fi necesară o – ca să spunem aşa – încredere nefundamentată pe experienţă care ar conduce la experienţă şi, finalmente, la o încredere consolidată. În SUA au existat şcoli (în literatura de specialitate se citează cazul uneia din Colorado) în care, pe lângă disciplinele obişnuite de studiu, în prima clasă de şcoală, s-au „predat" şi până la 3 ore pe săptămână de „self-esteem". Asta până ce s-a constatat că doar cel mult 12% dintre elevii respectivi au reuşit să înveţe să citească! Ca urmare, programul de „self-esteem" a fost stopat.

Este clar însă că o stimă de sine crescută favorizează dezvoltarea potenţialului uman.

Fiecare dintre noi – şi este normal să se întâmple astfel – se străduieşte să-şi materializeze aspiraţiile, să se dezvolte, să progreseze. Când stima de sine este ridicată, individul nu încetează să creadă că merită să reuşească şi nu precupeţeşte niciun efort înspre atingerea scopului său. Este vorba, în fond, despre o atitudine care atrage succesul, care confirmă încrederea. Când stima de sine este scăzută, persoana riscă să-şi abandoneze proiectele din cauza lipsei de tenacitate, fiindcă ea nu posedă suficientă forţă pentru a atinge reuşita. Iar lipsa de perseverenţă este adesea responsabilă de eşecuri şi duce la lipsă de încredere. O astfel de persoană se mulţumeşte cu puţin, nu se străduieşte, nu-şi face planuri: trăieşte „de azi, pe mâine", cum s-ar spune.

Stima de sine nu este, aşadar, o acţiune de definire şi definitivare de „self-esteem", nici egoism sau narcisism ce s-ar fi dezvoltat printr-o astfel de acţiune, ci, pur şi simplu, este recunoaşterea sentimentului de încredere că eşti în stare

Cum poti sa cresti stima de sine a adolescentului tau?

- **Fii generos cu lauda**. "Nu spunem copiilor nostri de suficiente ori ca au facut ceva bine sau ca sunt buni la ceva.", sustine dr. Adele Hofmann. Lauda-ti copilul nu doar cand obtine rezultate foarte bune, ci si atunci cand depune efort si da dovada de perseverenta mai mult decat de obicei.
- **In loc de critica, foloseste feedback-ul constructiv**. In loc sa ii spui pe un ton ridicat „Cum ai reusit sa iei o nota asa de mica la testul de la chimie?", poti spune: „Cu putin studiu in plus, cu siguranta vei reusi un rezultat mai bun, data viitoare.".
- **Cere parerea adolescentului tau.** Include-l in deciziile pe care trebuie sa le luati la nivel de familie si ia in considerare sugestiile sale. Arata-i ca ii iei in serios parerile si gandurile, chiar daca decizia ramane tot la tine.
- **Incurajeaza-ti adolescentul sa isi cultive si sa isi dezvolte pasiunile**. Fiecare dintre noi e bun la ceva. Iar fiecare din noi trebuie sa descopere ce inseamna acel „ceva". Sprijina-i pasiunea, indiferent care ar fi ea, cu conditia sa nu interfereze cu indeplinirea celorlalte responsabilitati pe care le are. „Parintii ar trebui sa inceteze din a mai spune NU, copiilor", sustine dr. Robert Blum. „E important sa spunem DA, mai des pentru a-i ajuta sa gaseasca calea potrivita pentru a-si construi stima de sine si a-si explora identitatea". Cel mai dificil este sa il sprijini pe copil atunci cand pasiunile sau interesele lui nu coincid cu ceea ce crezi tu ca este benefic sau profitabil pentru dezvoltarea lui.
- **Incurajeaza-l sa faca voluntariat.** Adolescentii au nevoie sa se simta valorizati nu doar de catre familia lor, ci de catre intreaga comunitate. Un mod de a te simti acceptat e acela de a avea roluri sociale care sunt pline de semnificatie. Atunci

cand ii ajuta pe altii, copiii primesc feedback pozitiv, ceea ce ii face sa se simta mai bine.Voluntariatul ii poate ajuta pe copii si adolescenti sa isi formeze abilitati noi si sa se vada pe ei insisi intr-o lumina diferita, mai competenti si mai apreciati.

- **Ofera-i un model de atitudine pozitiva si increzatoare.** Oboseala, stresul, programul incarcat ne pot impiedica sa ne bucuram de viata asa cum am putea si sa ne mentinem o stima de sine crescuta. Reflecta la lucrurile pe care vrei sa le imbunatatesti la tine si ia masuri concrete pentru a face asta. **Stima de sine scazuta a parintilor** poate influenta dezvoltarea copiilor.

  Adolescenta este o perioada tumultoasa atat din punct de vedere emotional, cat si psihologic, iar majoritatea adolescentilor au perioade in care se vor lupta cu nivele scazute ale stimei de sine.
- Totusi, atunci cand stima de sine a copilului tau ramane prea mult timp la un nivel scazut sau e in declin, este bine sa incerci sa il ajuti sa isi puna in valoare calitatile si sa descopere activitati care ii fac placere.

Bibliografie recomandată:

1. Allport, G. (1991), Structura şi dinamica personalităţii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
2. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
3. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
4. Corsini, R., Auerbach, A., Anastasi, A., Concise encyclopedia of Psychology, Editori: Raymond J. Corsini, Alan J. Auerbach, Anne Anastasi, Editura J. Wiley, 1998
5. Erikson, E., Enfance et societe, Delachaux &Niestle, Neuchatel, 1963
6. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
7. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
8. Popescu-Neveanu, P., Dicţionar de psihologie, Ed. Albatros, Bucureşti, 1978
9. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom
10. https://ioanastancu.ro
11. 11. https://mental-training.ro

Subiectul dezbaterii: *Formarea elevilor pentru evaluare-autoevaluare*

Obiective:

- ✓ formarea deprinderilor elevilor de a-și evalua obiectiv munca;
- ✓ analiza și fundamentarea metodelor complementare de evaluare;

- ✓ dezvoltarea capacităţii de autoanaliza a rezultatelor; dezvoltarea capacităţii de apreciere şi utilizare a potenţialului propriu
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Tema: **Harta inimii**

Se desenează o inimă şi se împarte în 4 cadrane. Fiecare cadran va fi completat după cum urmează:

1. Scrie trei calităţi ale persoanelor tale preferate.
2. Scrie trei lucruri din viaţa ta pe care ţi-ar plăcea să le schimbi.
3. Scrie trei lucruri pe care le faci bine.
4. Scrie trei cuvinte care ţi-ar plăcea să fie spuse despre tine.

Apoi se formează grupuri de lucru de 4-5 persoane şi se discută conţinutul fişelor cu inima fiecăruia.

La final se va răspunde la întrebări precum:

– Ce aţi învăţat despre voi înşivă?
– V-a surprins vreun răspuns de pe vreun formular?
– Aţi descoperit ceva nou despre cei din grupul vostru?

Repere teoretice/Suport științific:

Evaluarea comportamentului uman este determinată de complexitatea activității acestuia și de caracterul deliberat al acțiunilor. După V. Pavelcu, ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, societății, propriei conștiințe. În toate pornirile noastre, avem nevoie de o apreciere, o evaluare prin care să confirmăm corectitudinea acțiunilor întreprinse și gradul satisfacerii finalităților preconizate. În acest context, se conturează rolul evaluării ca parte integrantă a activității noastre. Gradul de necesitate a procesului dat crește direct proporțional cu gradul de programare a comportamentului: cu cât sunt mai bine definite obiectivele, cu atât sporește în intensitate necesitatea evaluării. Prezența evaluării în diverse aspecte și ipostaze ale actului didactic generează deseori anumite confuzii. Evaluarea este definită drept latură a procesului de învățământ, de rând cu predarea și învățarea;

rolul de fază/ etapă a procesului didactic îl exercită în comun cu proiectarea și organizarea procesului de învățământ, iar în abordarea procesului de învățământ ca sistem, constituie o ipostază ce urmează logic obiectivelor, conținuturilor de realizat, tehnologiilor de intervenție educativă.

Procesul de predare-învățare fundamentat pe comunicarea didactică este de neconceput fără oferire și primire de feedback, fără evaluare, deoarece anume conexiunea inversă externă stabilește legătura dinte obiectivele formulate de profesor și rezultatele obținute de elevi. Conexiunea inversă externă întregește „circuitul mare" sau legătura dintre educator și educabil, dar, în același timp, se configurează și „circuitul mic", întregit prin conexiunea inversă internă în care evaluarea educabilului este realizată de el însuși. „Dialogul" elevului cu sine însuși constituie premisa de bază a satisfacerii nevoilor vitale, autorealizarea/autoafirmarea fiind apreciată în acest context de Maslow ca o trebuință superioară. Din cele expuse până acum constatăm că autoevaluarea reprezintă o parte integrantă a evaluării și are un rol important în contextul educațional (și nu numai). De ce considerăm autoevaluarea drept element al procesului de evaluare a acțiunii educaționale? De ce o definim drept subsistem al sistemului complex de evaluare? Evident, autoevaluarea are un anumit grad de autonomie, deoarece se realizează datorită unor mecanisme și prin tehnici specifice, dar, oricum, trebuie abordate ca parte integrantă a procesului evaluativ. În primul rând, autoevaluarea se încadrează în aceleași limite definitorii ale conceptului de evaluare: este un proces de comparare a obiectivelor cu rezultatul. Elevul acționează în funcție de scopul sau de proiectul pe care își propune să-l realizeze și nivelul de aspirație pe care dorește să-l atingă.

I. Metode complementare de evaluare

În afara de metodele devenite clasice vizând evaluarea, se mai pot identifica o serie de noi metode, numite fie complementare, fie alternative. Caracterul complementar implica faptul ca acestea completeaza arsenalul instrumentar traditional (metode orale, scrise, practice) si ca se pot utiliza simultan în procesul evaluativ. Caracterul alternativ presupune o înlocuire a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdata, nu este oportun si nu se poate generaliza. Mizam deci mai mult pe o împletire functionala, o complementare fructuoasa, optima dintre cele doua tendinte metodologice, si nu o folosire unilaterala, exclusiva, concurentiala a acestora.

Se pare ca metodele complementare de evaluare sunt mult mai suple si permit educatorului sa structureze puncte de reper si sa adune informatii asupra derularii activitatii sale, utilizând instrumente ce se adecveaza mai mult la specificul situatiilor instructiv-educative. O oarecare dificultate intervine din cauza ca metodele de evaluare date nu sunt standardizate, modul de proiectare si aplicare

depinzând, în fiecare caz în parte, de la educator la educator, ceea ce atrage valorizari diferite.

Metodele alternative/complementare de evaluare sunt urmatoarele:

- observarea sistematica a activitatii si comportamentului
- investigatia
- proiectul
- portofoliul
- autoevaluarea

II. Autoevaluarea

Autoevaluarea produselor realizate de elevi constituie o modalitate psihopedagogica cu largi valente formative. Ţelul educatorului este sa-i învete pe elevi sa se autoaprecieze, sa se ghideze rational, în primul rând prin intermediul unei evaluari bine concepute. Premisele formarii unei asemenea capacitati pot fi create de timpuriu.

Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performante în raport cu obiectivele operationale. Pornind de la obiectivele operationale propuse, grila de autoevaluare contine : *capacitati vizate, sarcini de lucru, valori ale performantei.*

Conditia principala care favorizeaza interiorizarea de catre elevi a aprecierilor educatorului o constituie întelegerea criteriilor de apreciere dupa care se conduce acesta. Acest lucru îi ajuta pe elevi sa înteleaga semnificatia calificativelor acordate.

Tehnicile folosite în scopul educarii aptitudinii de autoapreciere sunt variate. Una dintre acestea consta în *notarea în colaborare cu alti colegi.* Participarea/implicarea lor la aprecierea propriilor rezultate scolare are multe efecte pozitive:

- examinatorul dobândeste confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevii exercita rolul de subiect al actiunii pedagogice, de participanti la propria lor formare atât în activitatea de instruire, cât si în aceea de evaluare a progreselor înregistrate;
- îi ajuta sa aprecieze rezultatele obtinute si sa înteleaga eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultiva motivatia launtrica fata de învatatura si atitudinea pozitiva, responsabila, fata de propria activitate.

Un alt procedeu îl constituie *autonotarea controlata,* în cadrul careia propunerea de calificativ o face chiar elevul examinat, fiind revazuta si definitivata, de educator, eventual cu consultarea celorlalti elevi. Mai putin este recomandat ca elevul sa-si evalueze raspunsul.

Un exercitiu util în aceasta privinta îl constituie *corectarea lucrarilor colegilor*. Chiar daca o parte din aceste lucrari nu se noteaza, delimitarea raspunsurilor corecte de cele nesatisfacatoare si în consecinta, *a starii de reusita* de *starea de esec*, ofera elevilor repere concludente pentru aprecierea performantelor obtinute si pentru perceperea distantei la care se afla de nivelul asteptat - atingerea obiectivelor stabilite.

În multe cazuri se practica *metoda notarii reciproce* în cadrul careia aprecierea este facuta de un grup de elevi, alcatuit, prin rotatie si sub îndrumarea propunatorului.

Educarea capacitatii de autoevaluare la elevi presupune respectarea unor conditii fundamentale:

- prezentarea (la începutul activitatii, sarcinii de lucru) a obiectivelor curriculare si de evaluare pe care trebuie sa le îndeplineasca;
- încurajarea elevilor pentru a-si pune întrebari legate de modul de rezolvare a sarcinii de lucru si de efectele formative ale acesteia;
- stimularea evaluarii si interaprecierii în cadrul grupului;
- completarea, la finele sarcinii de lucru, a unui chestionar cu raspunsuri deschise sau a unor scale de clasificare.

Preocuparile pedagogilor în directia perfectionarii proceselor evaluative fac parte din eforturile ce vizeaza cresterea continua a eficientei activitatii didactice.

III. Avantaje si posibilitati practice

Evaluarea rezultatelor scolare reprezinta o conditie necesara realizarii unui proces didactic reusit. Capacitatea de autoevaluare nu este un fenomen ereditar, ea se formeaza în procesul educational, în activitatea de comunicare cu cei din jur. Odata formata însa, ea determina locul fiecarui elev în colectiv, atitudinea fata de propriile succese sau insuccese, influentând adaptarea la exigentele procesului de învatamânt. Rolul deosebit al autoaprecierii în viata elevului si îndeosebi în activitatea sa fundamentala - *învatarea* - trebuie recunoscut si considerat de catre învatator în toata complexitatea sa. Atunci când un elev întâmpina dificultati la învatatura nu trebuie sa legam direct insuccesele scolare numai de unele particularitati intelectuale, volitionale sau familiale, ci trebuie sa avem în vedere si atitudinea elevului fata de învatare. Mai trebuie sa cunoastem si reprezentarile elevului fata de capacitatea lui, nivelul aspiratiilor sale, unele trasaturi de personalitate ca *responsabilitatea* sau *spiritul de organizare*. O astfel de cunoastere este deosebit de importanta pentru ca de aceste reprezentari depinde *gradul de încredere* sau *de neîncredere în fortele proprii, trairea rezultatelor ca succese sau insuccese, atitudinea fata de greselile comise*.

Încă din clasa I se pot observa tendinte de supraapreciere la unii copii care nu pot accepta nici un fel de observatii critice din partea învatatorului sau a celorlalti colegi. Dezinteresati în legatura cu ceea ce nu-i priveste personal, au o atitudine de indiferenta, sunt irascibili si nu sunt pretuiti în colectiv. Întâlnim si elevi care se subapreciaza, traiesc stari conflictuale adânci, sufera aproape permanent, îsi pierd tot mai mult încrederea în fortele proprii sau încearca sa se afirme prin mijloace necorespunzatoare.

Întâlnind astfel de elevi în toate generatiile, am încercat sa le acord o atentie deosebita în sensul formarii unor deprinderi corecte de autoevaluare a potentialului lor intelectual. Cultivarea încrederii în fortele proprii, formarea unei atitudini pozitive fata de învatatura, bazata pe respectul fata de propria persoana si care sa atraga dupa sine pretuirea celor din jur: colegi, educatori, parinti este telul fiecarui educator.

Exista si elevi care manifesta o retinere exagerata în ceea ce priveste aprecierea propriilor merite atunci când sunt pusi în situatia sa analizeze/discute o lucrare efectuata în clasa sau acasa, la orice disciplina. Analiza atenta a reactiei elevilor fata de propriile realizari/greseli, lipsuri la învatatura si comportare în general, mi-a

Am constatat ca unii elevi au o atitudine deschisa, cooperanta, cautând sa înteleaga unde si cu ce/cum au gresit, altii nu accepta posibilitatea de a comite erori si impun cu orice pret judecatile/deciziile lor. Sunt elevi care *refuza sa se autocontroleze*, motivând ca nu vor reusi sa faca acest lucru singuri. Ei au si alte motive mai putin întelese de colegi.

Ca sa întelegeti aceasta stare va propun sa analizam situatia unui elev din clasa a III-a prezentata în textul "***De ce Victor nu-si face temele*** ?"

De ce Victor nu-si face temele ?

Nu este un secret pentru nimeni faptul ca elevii care îsi fac temele acasa raspund mai bine la scoala si obtin note mai mari.

Cu toate acestea, Victor nu-si face niciodata temele. El spune ca ar vrea sa obtina note mari, dar zilnic vine cu temele nefacute. Colegii au încercat sa-l ajute, dar baiatul tot nu-si scrie temele.

De ce Victor nu-si face temele, desi vrea note mari ?

Care este problema lui Victor ?

Pentru dezlegarea misterului, elevii au fost îndrumati sa citeasca "**Ghidul practic de gândire**" si sa foloseasca informatiile pe care le-au descoperit analizând propozitiile **A, B** si **C.**

Ghidul practic de gândire

1. *Copiii aleg sa faca acele lucruri pe care le considera cele mai bune pentru ei.*
2. *Alegerile lor implica anumite costuri. Ce câstiga sau la ce renunta, în fiecare caz ?*
3. *Copiii aleg sa faca lucruri pentru care sunt recompensati.*
4. *Uneori creeaza reguli care le afecteaza deciziile si modul de a actiona.*
5. *Copiii câstiga atunci când decid de bunavoie sa faca ce îi îndruma educatorii.*
6. *Deciziile luate la un moment dat vor avea, cu siguranta, efecte în viitor.*

Adevarat sau fals ?

- *Dimineata, Victor doarme până târziu pentru ca sa fie sigur ca parintii au plecat la serviciu.*
- *Dimineata, Victor se trezește când suna ceasul si ia micul dejun împreuna cu parintii.*

La scoala:

- *Intra în clasa fara sa atraga privirile colegilor asupra sa.*
- *Îi este rusine de colegi.*
- *Crede ca are vocea prea groasa.*
- *Sufera ca este evitat de unii elevi.*
- *Este foarte atent la orice explicatie data de educator.*
- *Îi place când este solicitat la lectii.*
- *Îi place sa-i fie admirate hainele.*
- *Considera ca nu trebuie sa ia notite pentru ca este inteligent.*
- *Nu vrea sa fie considerat tocilar.*
- *Povesteste colegilor întâmplari de acasa.*
- *Vrea sa dea impresia ca este un "dur", asa cum a vazut în filme.*
- *Discuta cu sinceritate si calm problema pe care o are doar cu învatatoarea lui.*

Acasa, dupa ore:

- *Nu are nimic de facut.*
- *Bunicul îi spune: "Ai luat un FB la educatie fizica ? Bravo! Ia banii astia!"*
- *Se joaca cu prietenii.*
- *Considera ca temele sunt mai degraba o pedeapsa.*
- *Parintii sunt prea ocupati ca sa mai aiba timp sa-i verifice temele.*
- *Parintii au prea multa încredere în el.*
- *Se uita la televizor, asculta muzica sau se joaca la calculator.*
- *Tatal îi spune zilnic: "N-ai sa reusesti niciodata sa-l întreci pe fiul sefului meu !" sau "Asa esti tu, slabut la minte! Nu-i nimic, ca doar nu te voi face popa!".*
- *Mama crede ca doamna învatatoare are ceva cu fiul ei si refuza sa mearga la scoala.*

Dupa ce elevii au notat individul pe fisa raspunsul lor la problema lui Victor, am analizat împreuna raspunsurile lor si copiii au înteles ca, uneori *anumite decizii luate*

la un moment dat, vor avea efecte negative pentru viitorul lor. Familia este cea care trebuie sa fie aproape, sa se bucure si sa se implice la tot ce înseamna educatie.

I-am solicitat sa completeze urmatoarea fisa:

FIȘĂ DE AUTOEVALUARE

Numele si prenumele .....

Clasa .....

1). Citeste întrebarile si subliniaza raspunsul pe care îl consideri corect pentru fiecare întrebare.

În ce masura parintii tai sunt interesati de modul în care ai petrecut ziua la scoala ?

niciodata rar întotdeauna ocazional

Cum reactioneaza când obtii o nota mica ?

în nici un fel tipa la mine ma bat cauta scuze

Pentru efectuarea temelor ai nevoie de ajutorul parintilor ?

uneori nu întotdeauna

2). Coloreaza caseta potrivita.

Tema pentru acasa	Lb. româna		Matematica		Alte obiecte	
	da	nu	da	nu	da	nu
Scriu/învat singur(a).						
Astept sa vina mama/tata acasa.						
Ma supar daca mama/tata îmi rup pagina si ma pun sa scriu din nou.						
Scriu doar cât îmi place din tema.						
Deseori am nevoie de noi explicatii.						
Prefer sa nu am de scris sau de învatat.						
Doresc un numar mai mare de exercitii/probleme zi de zi.						

Concluzii

Stiind ca la aceasta vârsta opinia pozitiva sau negativa despre posibilitatile proprii este puternic influentata de evaluarea învatatorului, trebuie sa avem permanent în vedere urmatorii factori:

- v sa evitam remarcarea continua a unor elevi atunci când observam ca aceasta le stimuleaza formarea unei atitudini de superioritate, de supraevaluare;
- v sa stimulam permanent elevii care îsi îndeplinesc sarcinile, chiar daca ei nu se remarca în mod deosebit;

- v sa evitam compararea repetata a rezultatelor deosebite ale unor elevi, cu insuccesele altora, daca acestia nu reusesc sa se autodepaseasca într-o perioada limitata de timp;
- v sa acordam elevilor anumite responsabilitati în domenii care sa permita afirmarea lor, atât din punct de vedere intelectual, cât si moral.

Este destul de greu sa se obtina un succes scolar când întâmpinam multe situatii care ne depasesc. Avem nevoie de multa rabdare, tact si dragoste de profesia aleasa. Pentru formarea deprinderii de autoevaluare, îmi permit sa va dau câteva sfaturi:

- Captati atentia elevilor si câstigati-le respectul.
- Micsorati obstacolele.
- Descoperiti motivele pasivitatii.
- Mentineti limitele dar fiti în acelasi timp si îngaduitori.
- Aflati-le "povestea" .
- Dati-le posibilitatea sa identifice optiunile de schimbare.
- Asa cum va schimbati îmbracamintea, încercati sa va schimbati si ideile, deoarece si ele au un termen de valabilitate

Bibliografie recomandată:

1. Albu, Gabriel - Introducere într-o pedagogie a libertatii – Editura Polirom, Iasi 1998
2. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
3. Băban, A. (2001). *Consiliere educațională – Ghid metodic pentru orele de dirigenție*, ASCR, Cluj-Napoca
4. Dumitriu Gh. - Psihopedagogie, E.D.P., Bucuresti 2003
5. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
6. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educație pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
7. Radu, Ion - Teorie si practica în evaluarea eficientei învatamântului, E.D.P. Bucuresti 2000
8. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligență emoțională*. Polirom
9. *** - Învatamântul primar Nr. 1 - 2, Bucuresti, 1996

Subiectul dezbaterii: *Tratarea diferențiată a elevilor cu dificultăți de învățare*

Obiective:

- ✓ Înțelegerea și fundamentarea tehnicilor de lucru cu elevii cu dificultăți de învățare;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;

- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Povestea copilăriei

Toţi participanţii se vor gândi la povestea şi la personajul care i-a impresionat în copilărie. Vor alege prima poveste care le vine în minte şi îi vor spune titlul şi personajul. În continuare vor răspunde la următoarele întrebări.

- Ce te-a impresionat la poveste?
- Prin ce te identifici cu personajul?
- Cu ce perioada din viaţa ta seamănă povestea? / cu ce experienţă a ta rezonează povestea?
- Care este emoţia personajului?
- Cum se simte el?
- Când te-ai simţit ca el?
- Schimbă povestea! Tu ești autorul. Cum arată povestea scrisă de tine?
- Ce spune povestea aleasă si schimbarea ei despre tine în termeni de nevoi si temeri?
- Ce te-a făcut să spui asta despre tine? / să te numești aşa?

La final, fiecare va primi feed-back din partea grupului şi identificări (dacă mai sunt şi alţii care au trecut prin experienţe similare sau privesc lucrurile din aceeaşi perspectivă).

Repere teoretice/Suport științific:

Cunoaşterea și abordarea diferențiată a elevilor reprezintă un mijloc eficient de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar. Numai cunoscându-i pe elevi poți să-i priveşti cu empatie, poți să te apropii de ei, poţi să-i determini să aibă încredere în ei şi în tine. Numai astfel putem să-i formăm pe toţi elevii la nivelul maxim al posibilităţilor lor, să antrenăm fiecare elev în învăţarea activă, să intervenim conştient în momentele dificile, să prevenim rămânerile în urmă la învăţătură. Este necesară cunoașterea elevilor, bazată pe metodele de cercetare psihopedagogică, utilizarea unor metode activ participative care permit detectarea ezitărilor sau a eşecurilor parţiale, identificarea punctelor tari şi a celor slabe ale elevilor.

Doar atunci când lucrăm diferenţiat cu fiecare elev în parte putem spera să asigurăm şanse egale tuturor elevilor. Tratarea diferenţiată nu presupune eliminarea conţinutului de bază

pentru toți elevii, ci inițierea acestora în toate conținuturile prevăzute de programe, cel puțin la nivel minim de cunoaștere, înțelegere, aplicare, sprijinindu-se pe mult material concret.

Dezvoltarea multilaterală a fiecărui elev depinde în mare măsură de interesul pe care profesorul îl acordă conținuturilor pe care acesta urmează să și le însușească, strategiilor didactice pe care le utilizează, dar și modului efectiv în care fiecare copil poate să învețe.

Deficiențele în activitatea de învățare își au originea, de regulă, în nepotrivirea între modul în care o parte dintre elevii unei clase învață sau sunt obișnuiți să învețe și modul în care un cadru didactic îi învață sau este obișnuit să-i învețe. O parte dintre elevi ajung să aibă performanțe mult mai reduse în comparație cu potențialul lor și datorită faptului că persoanele care-i învață nu s-au întrebat niciodată în ce mod învață ei. Toți elevii ar trebui să se bucure de atenția și sprijinul profesorului, de la cei cu performanțe slabe, la cei cu performanțe ridicate, de la cei care au probleme de comportament la cei care sunt liniștiți, de la cei care sunt motivați, la cei care au o motivație mai scăzută pentru învățare. Tratarea diferențiată nu presupune însă eliminarea conținutului de bază pentru toți elevii. În funcție de nivelul de dezvoltare a elevilor, aceștia vor fi inițiați în toate conținuturile prevăzute de programe, cel puțin la nivel minim de cunoaștere, înțelegere, aplicare, sprijinindu-se pe mult material concret.

În activitatea didactică există o diversitate de aspecte care pot fi diferențiate: conținutul (curriculumul scris), modul efectiv în care predăm (curriculum predat), strategiile didactice, activitățile didactice, sarcinile de învățare și instrumentele de evaluare.

Tratarea diferențiată a elevilor presupune:

- identificarea cauzelor care determină diferențieri majore între elevi;
- gruparea diferită și flexibilă a elevilor în procesul de predare-învățare (activități frontale, pe echipe, pe grupuri care colaborează, în pereche, individual); grupare după interese, modalități preferate de învățare, nivel de pregătire, sexe; grupare heterogenă sau omogenă;
- proiectarea, predarea și evaluarea în funcție de diferitele moduri de a prelucra informațiile empirice și de stilurile diferite de învățare ale elevilor;
- elaborarea unor sarcini de lucru diferențiate ca grad de dificultate și ca volum;
- adoptarea unor strategii care oferă posibilitatea elevilor de a alege unde, cum și cu ce colegi pot lucra împreună;
- valorificarea permanentă a punctelor tari ale elevilor;
- adaptări, modificări, abordări diferite ale curriculumului;

- utilizarea unor forme variate de evaluare (examinări scrise şi orale, portofolii, demonstraţii practice etc.).

Este necesară utilizarea unor strategii didactice diferenţiate deoarece elevii dintr-o clasă sunt diferiţi: nu toţi au acelaşi stil, acelaşi ritm de învăţare, nu toţi şi-au însuşit aceleaşi cunoştinţe, nu dispun de aceeaşi capacitate de înţelegere şi de trecere de la un obiectiv de învăţare la altul cu aceeaşi uşurinţă. Toţi elevii trebuie să aibă acces egal la resursele educaţionale, dar acestea trebuie oferite în funcţie de specificul fiecăruia. Obţinerea succesului planificat în învăţare de către toţi elevii impune identificarea elevilor cu dificultăţi de învăţare, precum şi a celor înalt dotaţi şi elaborarea unor programe de instruire nestandardizate pentru fiecare categorie, în funcţie de particularităţile identificate.

În experienţa didactică m-am confruntat deseori cu situaţii în care elevii au întâmpinat dificultăţi atât în adaptarea la cerinţele şcolii, cât şi în învăţare. Integrarea acestor elevi în colectivul clasei s-a realizat treptat şi a presupus în primul rând identificarea cauzelor dificultăţilor de învăţare. Dintre cauzele generale ale acestor dificultăţi pot aminti aici nefrecventarea grădiniţei, analfabetismul parental, situaţia materială precară, capitalul cultural al comunităţii care se răsfrânge asupra valorilor familiale şi individuale. La acestea se adaugă cauzele psiho-individuale, care sunt exprimate prin nivelul scăzut al capacităţilor intelectuale, inteligenţă la limită şi sub limită, tulburări de comportament (hiperexcitabilitate, hiperemotivitate, opunere, astenie, instabilitate neuromotorie şi psihomotorie, nevroze de şoc, impulsivitate, apatie, nelinişte).

Inteligenţa reprezintă unul dintre factorii determinanţi ai rezultatelor la învăţătură. Aceasta nu înseamnă însă că toţi elevii care obţin rezultate scăzute prezintă inteligenţă scăzută la limită. Cauzele pot fi de natură afectiv-motivaţională (atitudine negativă faţă de activitatea şcolară, lipsa motivaţiei, anxietate) sau de natură pedagogică. Sunt elevi care în pofida rezultatelor scăzute la o disciplină, la altele obţin rezultate bune. Aşadar, nu inteligenţa acestora reprezintă „piedica” în calea succesului; eficienţa inteligenţei este condiţionată de întreaga viaţă psihică a elevului, mai ales de particularităţile afective şi volitive ale personalităţii. Lipsa stăpânirii de sine, instabilitatea emoţională pot deteriora inteligenţa şcolară a elevului.

Factorul afectiv şi cel atitudinal influenţează pozitiv sau negativ, activitatea de învăţare. Deseori sesizăm în rândul elevilor o schimbare treptată a atitudinii faţă de şcoală. Orice eşec pe care nu-l observăm şi nu îl compensăm rapid poate determina un proces de inadaptare, un şoc pe care îl va suferi copilul. Acesta se resemnează sau renunţă, devenind indiferent faţă de şcoală, sau se revoltă împotriva insuccesele pe care nu reuşeşte să le învingă, încearcă să dovedească că el poate să

reuşească în anumite domenii, ceea ce uneori conduce la indisciplină, violenţă, iar alteori la teama de insucces.

Oboseala, provocată de activitatea de învăţare, se manifestă prin scăderea capacităţii de muncă, prin nevrozitate, hiperexcitabilitate, agitaţie sau apatie, depresie, poate conduce la scăderea randamentului şcolar. Oboseala se oglindeşte mai ales în ritmul fluctuant în care elevul se pregăteşte pentru şcoală. Ritmul de apariţie a oboselii diferă şi în funcţie de intensitatea şi conţinutul activităţii, de tonalitatea afectivă a lecţiei, de variaţia capacităţii de muncă pe parcursul unei zile, de regimul de odihnă. Cunoaşterea elevilor reprezintă un mijloc eficient de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar. Numai cunoscându-i pe elevi poţi să-i priveşti cu empatie, poţi să te apropii de ei, poţi să-i determini să aibă încredere în ei şi în tine. Numai astfel putem să-i formăm pe toţi elevii la nivelul maxim al posibilităţilor lor, să antrenăm fiecare elev în învăţarea activă, să intervenim conştient în momentele dificile, să prevenim rămânerile în urmă la învăţătură. Este necesar să realizăm o cunoaştere ştiinţifică, bazată pe metodele de cercetare psihopedagogică, să utilizăm metode activ participative care permit detectarea ezitărilor sau a eşecurilor parţiale, identificarea punctelor tari şi a celor slabe ale elevilor.

Este importantă stabilirea unei legături cu familiile elevilor pentru a cunoaşte trecutul acestora, comportamentul lor în afara şcolii, modul în care ei povestesc ceea ce se întâmplă la şcoală.

Mediul familial ocupă un loc central între factorii determinanţi ai succesului şcolar. Atitudinile părinteşti au consecinţe durabile asupra personalităţii în formare. Părinţii trebuie să-i formeze copilului o atitudine corectă faţă de şcoală, să-l influenţeze pozitiv în vederea formării unei motivaţii corespunzătoare. În ultimii ani asistăm la o degradare vizibilă a atitudinii multora dintre părinţi faţă de instituţia şcolii. Aceştia sunt prinşi in capcana grijilor zilnice de asigurare materială a familiei, iar sarcinile educative privind copiii lor le transferă în totalitate şcolii. Colaborarea cu şcoala este mai dificil de realizat în cazul familiilor sărace, care uneori nu reuşesc să suporte financiar întreţinerea copiilor la şcoală. Nivelul cultural al acestora este scăzut. Când nu lucrează, unii dintre ei se distrează, cheltuind puţinii bani câştigaţi, pe băutură şi ascultând manele, oferindu-le un exemplu negativ propriilor copii. Aceştia sunt întâmpinaţi acasă cu ţipete, insulte şi pedepse. Psihicul acestor copii este traumatizat. Ei îşi pierd treptat încrederea în forţele proprii, devin irascibili, nestăpâniţi, obraznici sau retraşi, timizi, anxioşi, „dificili" din punct de vedere pedagogic. Sunt cazuri în care copiii n-ar fi trimişi la şcoală dacă părinţii nu ar fi constrânşi de acordarea ajutorului social sau a alocaţiei. De multe ori elevii sunt încurajaţi de familie să absenteze de la şcoală, fie pentru a avea grijă de fraţii mai mici, când părinţii sunt la muncă, fie sunt obligaţi să muncească alături de ei.

Şcolii îi revine sarcina de a acorda o atenţie specială tuturor aspectelor legate de educaţia oferită copiilor proveniţi din medii sociale defavorizate. Atunci când copiii necesită tratamente speciale, care nu pot fi identificate sau aplicate în cadrul familiei, trebuie să ne asumăm responsabilitatea de a oferi acestora un ajutor specializat şi îndrumarea necesară, pentru ca aptitudinile elevilor cu dificultăţi de învăţare sau cu handicap fizic să nu se irosească.

Sunt fericite cazurile în care familiile copiilor care au nevoie de tratare diferenţiată colaborează cu şcoala, în sensul că le acordă acasă sprijinul şi atenţia necesară depăşirii dificultăţilor, îi încurajează în permanenţă . Prezint în continuare un astfel de caz, în care abordarea diferenţiată a copilului a condus la obţinerea unor rezultate mulţumitoare.

V.A. este unul dintre elevii care nu a frecventat grădiniţa. Era un copil timid, prezenta dificultăţi de comunicare cauzate şi de faptul că auzul fonematic era slab dezvoltat, nu pronunţa corect toate sunetele şi cuvintele. Avea o capacitate de lucru foarte redusă, după câteva minute de activitate „se plictisea" şi cu greu reuşeam să-i captez atenţia pentru a trece la o altă activitate sau să o continui pe cea pe care o întrerupea. Participa la jocurile didactice organizate, de multe ori doar fizic. Reacţiona pozitiv când anunţam un „joculeţ" pentru că i se părea lui că durează mai puţin şi nu se mai „plitiseşte". Nu era familiarizat cu caietele tip I şi de matematică, cu stiloul şi cu alte rechizite. Nu avea răbdare nici să se joace cu plastilina.

Am consultat şi un logoped, care, după o examinare, a apreciat că deficienţele pot fi înlăturate printr-o activitate susţinută la clasă.

Am luat legătura cu părinţii copilului, în special cu mama, cu care îşi petrecea mai mult timp şi i-am explicat că trebuie să-l corecteze în permanenţă atunci când pronunţă cuvintele incorect, chiar dacă i se pare că aşa e mai simpatic. Am invitat-o să participe la activităţi în care propuneam exerciţii pentru înlăturarea deficienţelor respiratorii („Mirosim flori", „Stingem lumânarea" etc.), exerciţii pentru dezvoltarea auzului fonematic („Deschide-ţi urechea bine", „Imităm sunetele animalelor"), pe care le putea realiza şi acasă împreună cu copilul. De asemenea a asistat la mai multe lecţii de predare-învăţare a sunetelor şi literelor, pentru a-şi însuşi modalităţile cele mai eficiente de a-l ajuta acasă să progreseze.

Copilul a întâmpinat dificultăţi şi în ceea ce priveşte cititul, cu greu şi-a însuşit tehnica citirii pe silabe, dar a reușit să învețe să citească corect și expresiv.

În ceea ce priveşte scrisul, acesta a manifestat interes pentru o scriere caligrafică. Transcria corect cuvinte, propoziţii și texte scurte. În dictări şi în exerciţiile de creaţie, scria cu omisiuni de litere, cu înlocuiri de grafeme ale căror foneme sunt asemănătoare acustic. Din acest motiv, evitam să-i dau dictare în acelaşi timp cu

ceilalţi colegi, lucru care la început l-a sesizat şi i-a displăcut. După ce a realizat că, atunci când făceam dictări individuale cu el, obţinea rezultate din ce în ce mai bune, a căpătat mai multă încredere în el şi, atunci când propuneam activităţi de muncă independentă, mă întreba dacă nu vreau să-i mai dau şi lui o dictare.

Se exprimă încă destul de greoi, însă efortul de a se perfecţiona este vizibil. Desprinde informaţiile esenţiale din textul citit de mai multe ori, este interesat de îmbogăţirea vocabularului.

Progresele pe care le-a făcut elevul sunt evidente, însă au fost obţinute prin efortul comun al copilului, al colectivului clasei, al familiei şi prin dăruirea de care toţi am dat dovadă.

Bibliografie recomandată:

1. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
3. Doina Dumitru, *Tratarea diferențiată a elevilor care prezintă dificultăți de învățare*, Şcoala Gimnazială Fitioneşti
4. Iaurum, Gabriela, *Eşecul şcolar nu este o fatalitate!*, în revista Învăţământul primar, nr. 1, 2000;
5. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
6. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
7. Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E.D.P. Bucureşti, 1994;
8. Popenici, Ştefan (coord.), *Managementul clasei pentru elevii cu ADHD. Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Publishing House, 2008;
9. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom
10. Tomşa, Gheorghe (coord.), Psihopedagogie preşcolară şi şcolară, Editura C.N.I. „Coresi" S.A., Bucureşti, 2005.

13

Subiectul dezbaterii: *Cine sunt eu?*

Obiective:

- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.

- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

1. Cereţi elevilor să răspundă la întrebarea : „Cine sunt eu?" pe un bileţel. Strângeţi bileţelele şi notaţi pe tablă răspunsurile elevilor încercând o grupare a acestora (de exemplu, aspecte legate de gen: fată/băiat; aspecte legate de roluri sociale: fiu, frate, nepot, prieten, coleg; aspecte legate de caracteristici de personalitate: vesel, optimist, conştiincios, etc.). Cereţi elevilor să vă ajute în gruparea răspunsurilor. În funcţie de categoriile identificate, completaţi împreună cu elevii lista caracteristicilor care descriu identitatea unei persoane (gen, vârstă, nume, rol, etc.).
2. Împărţiţi fişele de lucru. Solicitaţi elevilor să completeze fişa de lucru cu cât mai multe caracteristici care definesc propria lor identitate. Lăsaţi-i să lucreze individual aproximativ 10 min
3. Încheiaţi activitatea prin analiza răspunsurilor elevilor. Discutaţi cu elevii despre dezvoltarea identităţii* şi aspecte ale acesteia.

**Puteţi să le spuneţi că: „Propria noastră identitate se dezvoltă prin interacţiuni cu ceilalţi şi cu diverse situaţii (exemplu: familia are un impact major în formarea identităţii, fiind mediul în care învăţăm şi ne dezvoltăm din primii ani ai vieţii). Atunci când începi şcoala identitatea ta este de elev; dacă faci parte dintr-o echipă sportivă, te identifici ca membru al aceleaşi echipe; dacă îţi rezolvi sarcinile cu seriozitate, poţi spune despre tine că eşti o persoană conştiincioasă.*

Actele de identitate

1. Spuneţi-le elevilor că în această activitate veţi discuta câteva aspecte legate de propria identitate. Explicaţi-le că în societatea noastră există o serie de acte prin care cineva poate fi identificat de către persoane oficiale. Câteva dintre acestea sunt: certificatul de naştere, cartea de identitate, paşaportul. Ele cuprind anumite informaţii despre identitatea noastră, însă nu toate aspectele importante ale propriei identităţi.
2. Cereţi-le elevilor să spună care sunt „actele de identitate" pe care le deţin la această vârstă şi ce elemente de identitate cuprind ele (certificat de naştere, carnet de elev, etc.).
3. Spuneţi-le elevilor că alte aspecte ale identităţii unei persoane se pot exprima prin simboluri, cum ar fi: semnătura, ştampila, insigna, un desen reprezentativ, etc. Solicitaţi-le elevilor ca pe o coală albă să facă schiţa unui tricou personalizat (care cuprinde un simbol al identităţii lor).
4. Rugaţi elevii să prezinte colegilor simbolurile alese şi să motiveze alegerea.

Repere teoretice/Suport științific:

Cunoașterea si acceptarea de sine sunt variabile fundamentale in funcționarea si adaptarea optima la mediul social, cu scopul menținerii sanatatii mentale si emotionale. Conform psihologiei umaniste dezvoltate de Carl Rogers si Abraham Maslow, fiecare persoana este valoroasa in sine. Prin natura sa umana, are capacitatea de a se dezvolta si de a-si alege propriul destin, de a-si valida calitatile si caracteristicile pozitive in conditiile in care mediul este capabil sa-i ofere posibilitatea de actualizare a sinelui.

Cunoașterea de sine *este un proces cognitiv, afectiv si motivational individual ce suporta influente puternice de mediu.* Se dezvolta odata cu varsta si cu experientele prin care trecem, tocmai de aceea niciodata nu putem afirma ca ne cunoastem pe sine in totalitatea, deoarece nu exista o limita temporala sau o treapta evolutiva pana la care se dezvolta acest proces. Confruntarea cu evenimente diverse poate scoate la iveala dimensiuni noi ale personalitatii sau le dezvolta pe cele subdimensionale, conturand complexitatea propriei personalitati.

Cunoasterea de sine reprezinta o datorie a omului; el este dator ,inainte de toate, sa se cunoasca pe sine. Cunoasterea celorlalti si a lumii incepe cu cunoasterea de sine.

In primul rand, a te cunoaste pe tine insuti inseamna a capata incredere in fortele proprii, acceptarea defectelor, nu doar a calitatilor ,si a fi constient de perechea bine-rau existenta in fiecare. Astfel, daca te cunosti pe tine, iti cunosti limitele, esti capabil sa interactionezi armonios cu cei din jurul tau, si iti poti invinge temerile. De exemplu, daca ti-e teama de a vorbi in public , de a tine discursuri, prin cunoasterea propriei persoane vei gasi cumva forta de a trece peste asta si a reusi.

In al doilea rand, cunoasterea de sine constituie un punct de plecare in construirea unei motivatii puternice. De asemenea, aceasta cunoastere te poate determina incotro iti indrepti pasii. De exemplu, ca elev de liceu, prin cunoasterea sau descoperirea abilitatilor ,aptitudinilor de care dispui, poti decide ce facultate vei urma in viitor, fiind motivat sa ajungi acolo.

Imaginea de sine *se refera la totalitatea perceptiilor privind abilitatile, atitudinile si comportamentele personale.* Poate fi inteleasa ca o reprezentare mentala a propriei persoane sau ca o structura organizata de cunostinte declarative despre sine care ghideaza comportamentul social, actiunile intreprinse. Imaginea de sine presupune constientizarea a „ cine sunt eu” si a „ ce pot sa fac eu” si in functie de aceasta este influentata atat pertceptia lumii, cat si a propriilor comportamente. O persoana cu o imagine de sine saraca sau negativa va tinde sa gandeasca, sa simta si sa se comporte negativ.

Cunoasterea de sine si formarea imaginii de sine sunt procese complexe ce implica mai multe dimensiuni. Imagine de sine- EUL- nu este o structura omogena si singulara. In cadrul imaginii de sine facem distinctie intre Eul(sinele) real, Eul(sinele) viitor si Eul (sinele) ideal:

- **Eul real** sau **Eul actual** este rezultatul experientelor noastre, mediului social si cultural in care ne-am format si in care traim. **Eul real** cuprinde:
  - ***Eul fizic***, material, structureaza dezvoltarea, incorporarea si acceptarea proprie corporalitati. Imaginea corporala se refera la modul in care persoana se percepe pe sine si la modul in care ea/el crede ca este perceput de ceilalti. Imaginea corporala determina gradul in care ne simtim comfortabil sau nu cu corpul nostru. Daca imaginea ideala a Eului corporal este puternic influentata de factori culturali, sociali(standarde impuse si promovate prin mass-media) si nu corespunde Eului fizic, poate genera sentimente de nemultumire, neincredere, furie, izolare.
  - ***Eul cognitiv*** se refera la modul in care sinele recepteaza si structureaza continuturile informationale despre sine si lume, si la modul in care opereaza ele. Sunt persoane care retin si reactualizeaza doar evaluarile negative despre sine, altii le reprima, altii le ignora. In cadrul Eului cognitiv includem si memoria autobiografica, cu toate consecintele pe care le implica asupra personalitatii.
  - ***Eul emotional***(Eul intim sau Eul privat) sintetizeaza totalitatea sentimentelor si emotiilor fata de sine, lume si viitor. De multe ori, persona nu doreste sa dezvaluie sinele emotional decat unor persoane foarte apropiate, familie, prieteni, rude. Prezenta unui Eu emotional stabil ne determina sa percepem lumea si pe cei din jur ca un mediu sigur, care nu ameninta imaginea de sine.
  - ***Eul social*** (Eul interpersonal) este acea dimensiune a personalitatii pe care suntem dispusi sa o aratam lumii-este „ vitrina „ persoanei. Cu cat discrepanta dintre Eul emotional si cel social este mai mare cu atat gradul de maturitate al persoanei este mai mic. O persoana imatura se va purta intr-un anumit mod acasa, intre prieteni si cu totul altfel in cadrul interactiunilor sociale.
  - ***Eul spiritual*** reflecta valorile si reperele existentiale ale unei persoane. Din acest punct de vedere oamenii pot fi etichetati ca fiind pragmatici, idealisti, religiosi, altruisi, pacifisti.
- **Eul viitor (Eul posibil**) vizeaza modul in care persoana isi proiecteaza dezvoltarea personala si se proiecteaza in viitor. Eul viitor inglobeaza aspiratiile, motivatiile si scopurile de durata medie sau lunga. Eul viitor poate actiona ca factor motivational pentru comportamentul vizat, in acest caz devenind un *Eu dorit*. Poate incorpora si

posibilile dimensiuni neplacute de care ne este teama sa nu le dezvoltam in timp (alcoolic, singur, esuat), si in acest caz este un *Eu temut*.

- **Eul ideal** este ceea ce ne-am dori sa fim , dar in acelasi timp suntem constienti ca nu avem resursele necesare pentru a ajunge la o finalitate. Eul viitor este cel care poate fi atins, cel ideal o himera. Cand ne apropiem sau chiar reusim sa atingem asa numitul ideal, realizam ca dorim altceva si acel altceva devine ideal, starea de neimplinire si nemultumire continuand sa ne insoteasca. Daca o persoana se va axa pe decalajul care exista intre Eul real si cel ideal are foarte multe sanse sa traiasca permanent intr-o stare de nemultumire de sine, frustrare si depresie.

Pentru a ajunge la conştientizarea tuturor acestor elemente, vă propunem doar un eşantion de activităţi, care se înscriu în cele 2 categorii de metode de autocunoaştere:

- **Externe**
  - încurajarea autoreflexiei
  - discutarea cu elevii a modului în care structurile Eului le influenţează emoţiile, comportamentul
- **Interne**
  - observarea propriilor gânduri
  - informaţii verbale şi nonverbale primite de la alte persoane
  - identificarea resurselor
  - analiza aspiraţiilor şi scopurilor
  - analiza valorilor personale
  - identificarea priorităţilor

Sintetizand elementele definitorii ale tuturor dimensiunilor ce contureaza complexitatea imaginii de sine putem descrie portretul persoanelor cu o imagine de sine pozitiva:

- Comunica cu usurinta cu ceilalti
- Cunoasc posibilitatile si limitele de care dispun
- Cunoasc drepturile si stiu sa le foloseasca
- Sunt optimisti, activi
- Sunt increzatori in propriile forte
- Nu se lasa descurajati de esecuri
- Isi asuma responsabilitatea pentru faptele lor
- Isi exprima propriile opinii
- Nu au complexe fata de ceilalti
- Accepta schimbarile
- Sunt dispusi sa invete
- Nu se considera autostiutori

- Accepta cu usurinta valorile altora, fara a renunta la propriile valori
- Dezvolta relatii pozitive cu cei din jur
- Se apropie de oamenii care au incredere in ei

Exista o relatie bidirectionala intre nevoile umane si conturarea imaginii de sine. O imagine pozitiva este asociata cu o evolutie permanenta pe scala nevoilor umane. Potrivit piramidei lui Maslow, imaginea de sine, echilibrata din perspectiva dimensiunilor sale, presupune atingerea inclusiv a nevoii de autorealizare.

Ierarhia nevoilor umane in conceptia lui A. Maslow reflecta faptul ca actiunile umane sunt orientate spre satisfacerea anumitor trebuinte. Modul de evolutie si gradul acesteia variaza de la o persoana la alta, astfel:

- Toti suntem orientati spre satisfacerea nevoilor elementare, tocmai de aceea ele constituie baza piramidei. Aici sunt incluse *nevoile de ordin fiziologic*: hrana, aer, apa, imbracaminte,de ordin senzorial, sexual etc;
- *Nevoia de securitate* individuala in mediul natural si social se refera la protejarea fata de fortele exterioare ostile si fata de diferiti factori de risc;
- *Nevoile sociale* se raporteaza la *necesitatea acceptarii si apartenentei*. Imaginea de sine pozitiva inseamna asumarea acestor nevoi superioare, o imagine negativa fiind simptom si factor declansator in cazul nesatisfacerii corespunzatoare a acestei trebuinte umane;
- *Nevoia de stima* deriva dintr-o nevoie autoevaluativa a individului, care doreste sa-i fie recunoscut statutul pe care il are sau spre care aspira, sa-i fie apreciate competentele, cunostintele, performantele, calitatile s.a.
- *Nevoia de autorealizare*, de implinire de sine vizeaza construirea unei imagini de sine favorabile si capacitatea de autocontrol. Aceasta trebuinta este satisfacuta atunci cand individul se apreciaza ca fiind „ cineva", cand are capacitatea de decizie asupra scopurilor si mijloacelor de implinire sociala.

In concluzie, a te cunoaste este foarte important pentru ca asa vei gasi un țel de urmat si vei fi capabil sa ii cunosti pe cei din jurul tau, indivizii acestei lumi fiind, in mod inconstient, interconectati.

Bibliografie recomandată:

1. Anca Cazacu, Ileana Boteanu – Culegere de exerciții de dezvoltare personală, Editura George Tofan, Suceava, 2016
2. Băban, A. (2001). *Consiliere educaţională – Ghid metodic pentru orele de dirigenţie*, ASCR, Cluj-Napoca
3. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. Sigma, Bucureşti
4. Lemeni, G., Miclea, M. (2004). *Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră*. ASCR, Cluj-Napoca
5. Rocco, M. (2004) *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Polirom

6. http://www.creeaza.com
7. https://pralineliterare.wordpress.com

14

Subiectul dezbaterii: *Stilul de viață al elevului*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea instrumentelor de stabilire a stilului de viață al elevului și utilizarea rezultatelor în interesul acestuia;
- ✓ înțelegerea relevanței valorilor personale ale elevilor;
- ✓ identificarea mijloacelor prin care se poate crea legătura între nevoile personale ale elevului și succesul acestuia;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicație:

Exercițiu: *Stilul de viață*

Le puteți propune elevilor dumneavoastră să completeze ghidul de mai jos, iar prin discuţii şi întrebări, ei vor afla lucruri noi sau vor primi confirmări despre propriul lor comportament. Aşa cum este de aşteptat, comportamentele răspund unor nevoi ale copiilor şi îi ajută în atingerea unor obiective.

Recomandaţi-le să răspundă sincer şi asiguraţi-i că numai dacă ei doresc vor împărtăşi cu ceilalţi colegi răspunsurile notate. Explicaţi-le că scopul acestor întrebări este să-i ajute pe ei să-şi clarifice aspecte din viaţa lor: relaţiile din familie, nevoile şi dorinţele lor, modul de petrecere a timpului liber, prieteni.

După câteva luni sau chiar un an, repetaţi completarea acestor întrebări şi invitaţi-i pe elevi să identifice răspunsurile asemănătoare (ce nu s-a schimbat în viaţa lor), dar şi răspunsurile diferite (ce s-a schimbat în viaţa lor).

Ghid pentru stilul de viaţă al elevilor
(traducere şi adaptare după Dinkmeyer şi Muro, 1995)

Familia
1. Trece, în ordinea naşterii, copiii din familia ta:

Nume Vârstă Educație

2. Cine este cea mai diferită/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 şcoală sau să stai acasă, ce ai face?

.....

a. Ce îţi place cel mai mult la şcoală?

.....

b. Ce nu-ţi place la şcoală?

.....

c. Care este materia ta preferată?

.....

d. Care este materia care nu-ţi place deloc?

.....

2. Cine este cea mai bună prietenă / cel mai bun prieten? Dar la şcoală?

.....

a. Ce alţi prieteni mai ai?

.....

b. Ce faci de obicei atunci când eşti împreună cu prietenii tăi?

.....

c. Când vă jucaţi ceva eşti ales de ceilalţi la început, pe la mijloc sau la sfârşit?

.....

d. Să presupunem că tu şi un alt prieten vreţi să vă jucaţi un joc în care mai aveţi nevoie de încă doi prieteni. Ceilalţi copii vor să joace altceva. Ce faci?

.....

Atmosfera din familie

1. Atunci când ceri voie ca să mergi undeva, cu cine vorbeşti? Cu mama sau cu tata? Cum procedezi?

.....

2. Dacă ai o problemă la şcoală, cui îi ceri ajutorul? Mamei sau tatălui? Cum procedezi?

.....

3. Când ai încălcat o regulă, cine te pedepseşte? Mama sau tatăl?

.....

4. Cu cine vrei să semeni mai mult, cu mama sau cu tata?

.....

5. Cu cine vrei să semeni mai puţin, cu mama sau cu tata?

.....

6. Îţi primeşti alocaţia? Ce faci cu ea?

.....

7. Care sunt sarcinile tale de acasă? Le faci şi fără să-ţi 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 comparaţie cu ceilalţi fraţi:
Cel mai mult Cel mai puţin
Inteligent(ă)
Note mari
Harnic(ă)
Uşor de jignit
Prieteni
Certat(ă) cel mai des atunci când greşeşte
Intră cel mai des în bucluc

Polul Nord

1. Dacă ar trebui să mergi la Polul Nord şi ai putea lua pe cineva cu tine, cine ar fi? Care sunt motivele?
.....
2. Ce lucruri ţi-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 dorinţe

1. .....
2. .....
3. .....

Timp liber
Ce ai face dacă ai avea, în fiecare zi, 3 ore în plus?
.....
Cele mai frecvente greşeli
.....

Repere teoretice/Suport științific:

Ceea ce fac elevii dumneavoastră la şcoală are o legătură foarte mare cu viaţa lor de acasă şi din comunitate. Învăţarea se extinde şi dincolo de clasă, astfel încât, foarte mulţi factori influenţează succesul elevilor la şcoală şi în viaţă.

În prezent, şcolile încep să propună elevilor şi o altfel de ofertă de învăţare, pe lângă cea academică.

Profesorii vor putea să răspundă cât mai convenabil la întrebarea Cum îi pregăteşte şcoala pe copii pentru viitor?

Atunci când elevii sunt în poziţia de a da o notă şcolii pentru modul cum îi pregăteşte pentru diferite aspecte ale viitorului lor, să-şi continue studiile, să obţină un loc bun de muncă, să-i înveţe cum să înveţe, să fie buni cetăţeni sau cum să devină buni părinţi şi să ducă o viaţă sănătoasă, nu credem că acea notă va fi 10.

Mulţi psihologi şcolari consideră că o simplă înţelegere a stilului de viaţă al copiilor este vitală în asigurarea succesului. Astfel, nu numai că obţinem informaţii despre situaţia prezentă a copilului privind atmosfera din familie, relaţiile dintre părinţi şi copii, dar şi putem înţelege punctele sale de vedere, logica lui, calităţile sau vulnerabilităţile sale.

Ce anume din stilul de viaţă al copiilor contribuie la succesul şcolar?

- încrederea în sine optimă
- respectarea meselor şi a orelor de somn
- participarea la activităţi extraşcolare (sport, teatru, muzică, dans, voluntariat)
- timpul moderat petrecut cu prietenii
- timpul necesar acordat temelor şi studiului individual
- implicarea părinţilor în educaţia copilului

Să ne cunoaștem elevii

De aceea, interesul dumneavoastră pentru viaţa din afara şcolii a elevilor este justificat şi nu trebuie perceput ca fiind doar o colecţie de informaţii pentru completarea formală a unor fişe.

Mai ales în şcoala primară şi în gimnaziu, când copiii sunt încă foarte legaţi de părinţi şi de ceilalţi membri ai familiei, constelaţia familiei poate oferi o imagine importantă. Dacă ordinea naşterii copilului este importantă, modul în care acesta percepe viaţa familiei este şi mai important.

Stilul de viata: definitii si teorii

Stilurile de viata sunt modele conform carora oamenii aleg sa traiasca. Ele sunt rezultatul unui total de forte economice, culturale si sociale care contribuie la dezvoltarea calitatilor indivizilor.

Conceptul de "stil de viata" este foarte folosit in stiintele sociale. Totusi, nu s-a reusit pana acum o definire universal acceptata a lui, termenul fiind inca destul de neclar. Utilizat frecvent, a capatat foarte multe valente astfel contribuindu-se la dezvoltarea unei ambiguitati a acestuia. De asemenea, confundat de cele mai multe ori cu alte concepte inrudite precum "mod de viata", "clasa sociala", "cultura/subcultura", acest termen nu reuseste sa capete o identitate clara.

Distinctia dintre stil de viata si mod de viata, spre exemplu, nu este foarte clara, unii autorii considerand ca cei doi termeni pot fi folositi alternativ sau ca ei descriu anumite trasaturi de comportament si atitudine ale indivizilor si ale grupurilor. Spre deosebire de modul de viata ce face referire la felul in care isi desfasoara viata anumite grupuri sociale, ce atitudini si comportamente adopta acele grupuri sociale la un anumit moment dat, stilul de viata este mai degraba un indicator al optiunii individuale, facand referire la strategiile de viata, atitudinile si comportamentele individului. O astfel de distinctie intre cele doua concepte se intalneste si la Catalin Zamfir (1993, 615-616) care sustine ca modul de viata poate fi folosit in doua perspective metodologice diferite si anume perspectiva accentuat descriptiva si perspectiva explicativ-predictiva. Conceptul de "stil de viata" insa, presupune o abordare din perspectiva intern-structurala si normativa.

Stilul de viata defineste individul privit ca un intreg, in interactiune cu mediul sau specific. Se poate spune ca stilul de viata poate reprezenta tiparul vietii individului ce se exprima prin interese, opinii, atitudini.

Stilul de viata difera de personalitate ce reprezinta modalitatea specifica a individului de a gandi, de a simti si de a actiona si ale carei principale caracteristici sunt distinctivitatea si consecventa. Masurarea trasaturilor de personalitate se poate face printr-un numar mare de scale. Cateva dintre acestea sunt urmatoarele: tendinta oamenilor spre extroversiune sau introversiune (respectiv orientarea spre ceilalti oameni sau spre ei insisi); tendinta spre orientare interpersonala agresiva, complianta sau detasata; gradul de inclinatie a oamenilor spre autoactualizare; gradul in care oamenii resimt nevoia si placerea de a se angaja in activitati cognitive; inclinatia oamenilor spre a furniza informatii economice si de piata altor oameni; tendinta spre etnocentrism (preferinta pentru marfurile autohtone in dezavantajul importurilor); tendinta spre cumparare compulsiva; gradul de deschidere a individului spre inovatii; gradele de frustrare, alienare, asertivitate sau agresivitate ale consumatorilor (P. Datculescu, 2006, 81-89). Astfel, variabilele personalitatii nu spun nimic despre pasiunile, interesele, activitatile sau opiniile individului, ci ele doar releva caracteristicile psihologice ale acestuia. Aceste informatii ce lipsesc pot fi inlocuite de catre variabilele stilului de viata.

David Chaney (1996, 34) spune despre stilul de viata ca "iese, ca si concept, din situatia normala a referintei la o entitate distincta, clar specificabila, el face mai degraba trimitere la o familie de entitati, reunind o intreaga colectie de procese si fapte foarte diferite, carora le confera un sens comun, o identitate".

Dupa Lennart *Sjöberg* si Elisabeth *Engelberg (2005, apud* D. Grundey, 2008, 3) *stilul de viata poate avea cel putin trei intelesuri diferite:*

1. *valorile exprimate de o persoana facandu-se referire la un numar limitat de dimensiuni fundamentale (libertate, dreptate, egalitate).*
2. un grup sau o gama de atitudini, opinii, interese si activitati. Aici, cercetatorul include concepte teoretice diferite care ar trebui sa foloseasca la alcatuirea unei baze pentru segmentarea demografica. Astfel, segmentarea serveste la plasarea pe piata a produselor si la influentarea obiceiurilor de cumparare.
3. "tiparele de comportament" propriu-zise, de exemplu stiluri de viata ce se caracterizeaza prin petrecerea intr-un mod activ a timpului liber prin practicarea sportului, implicarea in organizatii politice, etc.

Conform analizei conceptului de "stil de viata" facuta de Catalin Zamfir (1993, 615) "sociologia stilului de viata cauta sa identifice in pluralitatea manifestarilor concrete ale vietii individuale din diferitele sfere, determinate de diferiti factori exteriori, un principiu unificator intern, generator de unitate in diversitate". Catalin Zamfir vorbeste despre celebra analiza a profesoarei de antropologie de la Universitatea Columbia (SUA) Ruth Benedict (1887-1948) despre stilul *apolinic* si *dionisiac* ce a fost ilustrat prin doua comunitati indiene Zuni si Kwakiutl. Stilul apolinic se caracterizeaza prin intelepciune, "calea de mijloc", lipsa violentei, adeziune la traditie sau evitarea manifestarilor agresive. Stilul dionisiac este un stil pasional si individualist, un stil ce accentueaza dezvoltarea personala prin afirmarea de sine si ostilitate fata de ceilalti, concurenta, violenta sau aroganta manifestata fata de ceilalti.

Comportamentele si practicile ce alcatuiesc un stil de viata pot reprezenta un amestec de obiceiuri, moduri conventionale de a actiona si de asemenea actiuni rationale. De obicei, stilul de viata se reflecta in atitudinile si valorile individuale. Astfel, stilul de viata este un mijloc de a proiecta o imagine de sine si de a crea simboluri culturale ce rezoneaza cu identitatea personala. Cu toate astea, nu toate aspectele stilului de viata sunt alese in mod voluntar. Cadrul social in care ne nastem sau ne dezvoltam ca si posibilitatile pe care le putem utiliza ne pot constrange in alegerea pe care o facem asupra aspectelor din stilul nostru de viata si de asemenea asupra imaginii pe care o proiectam despre sinele nostru.

Asa cum am subliniat si la inceputul lucrarii, conceptul de "stil de viata" este relativ ambiguu, nu are o identitate specifica, putand fi analizat din diferite puncte de vedere si putand capata multiple valente. Cert este faptul ca accentul cade pe ideea de "optiune" de cele mai multe ori. Astfel, se poate spune ca stilul de viata se caracterizeaza prin diversele optiuni pe care le putem alege de-a lungul vietii. Pot exista multiple stiluri de viata si toate reprezinta un mod de a trai ales din o varietate de optiuni.

Metode de cercetare a stilului de viata

"Stilul de viata" este un concept popular in cercetarile privind comportamentul consumatorului. Acest lucru se poate datora faptului ca stilul de viata este mai contemporan decat personalitatea si mai comprehensiv decat valorile. Spre deosebire de valori care sunt destul de stabile, stilurile de viata sunt intr-o continua schimbare pe parcursul vietii. De aceea, cercetarile efectuate asupra stilului de viata trebuie sa fie mereu in concordanta cu actualitatea.

Cea mai raspandita metoda de cercetare a stilului de viata este reprezentata de metoda AIO - Activitati, Interese, Opinii (Lastovika, 1982, *apud* Datculescu, 2006, 93). Acest instrument de cercetare cuprinde un inventar de activitati, interese si opinii ce consta intr-un numar de formulari, aproape de 300, prin care respondentii exprima un grad de aprobare sau de dezaprobare. Activitatile pot fi actiuni ca vorbitul la telefon, plimbarile prin parc sau practicarea unui sport. Desi acestea sunt usor de observat, rationamentele pentru care le desfasuram reprezinta de cele mai multe ori subiecte de cercetare si masurare. Interesele sunt reprezentate de gradul de interes pe care il manifestam pentru un obiect, o actiune sau un eveniment. Opiniile pot fi vazute ca "raspunsuri" scrise sau spuse pe care le dam anumitor "intrebari". O opinie descrie asteptarile, interpretarile sau evaluarile pe care le facem in mod constant (R. Blackwell, P. Miniard, J. Engel, 2006, 278). Determinantii principali ai stilului de viata sunt factorii din tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Componente ilustrative AIO (dupa P. Datculescu, 2006, 94)

Activitati	Interese	Opinii	Date demografice
Munca	Familie	Despre sine	Varsta
Hobby-uri	Casa	Probleme sociale	Educatie
Evenimente sociale	Profesie	Politica	Venit
Vacanta	Comunitate	Afaceri	Ocupatie
Distractie	Recreere	Economie	Marime a familiei
Apartenenta la un club	Moda	Educatie	Tip de locuinta
Comunitate	Alimentatie	Produse	Zona geografica
Achizitii	Mass-media	Viitor	Marime a localitatii
Sport	Realizari	Cultura	Stadiu in ciclul de viata

In lucrarea *Cercetarea de marketing. Cum sa patrunzi in mintea consumatorului, cum masori si cum analizezi informatia,* Petre Datculescu (2006, 94) face o descriere a metodelor de cercetare a stilului de viata in capitolul "Stilul de viata si psihografia". Conform psihologului Petre Datculescu, pe langa factorii AIO, indivizii se caracterizeaza si prin anumite atribute psihologice care isi pun amprenta asupra modului de viata al acestora si influenteaza activitatile, interesele si opiniile. De asemenea, Petre Datculescu scoate in evidenta faptul ca indivizii au anumite

comportamente specifice de consum si de aceea este nevoie ca in cercetarile de marketing sa se utilizeze pentru descrierea stilului de viata o "baterie mai larga de dimensiuni" (Datculescu, 2006, 95) care pot fi structurat astfel:

1. *Nivelul de baza profund si persistent*
   - Valori;
   - Trasaturi de personalitate;
   - Date demografice.
2. *Nivelul intermediar*
   - Activitati;
   - Interese;
   - Atitudini generale;
   - Opinii.
3. *Nivelul exterior*
   - Rate de utilizare a unor produse;
   - Atitudini specifice fata de anumite produse.

In domeniul studiilor de piata cea mai raspandita metoda de cercetare a stilului de viata este reprezentata de cercetarea numita *psihografica*. Psihografia este o tehnica operationala de cercetare a stilului de viata care masoara stilul de viata prin tehnici cantitative. De asemenea, poate fi folosita si in tehnicile calitative, cum ar fi focus-grupul sau interviurile in profunzime. Cercetarile psihografice sunt mai comprehensive decat cele demografice, comportamentale sau socio-economice. Spre exemplu, cercetarile demografice se axeaza pe intrebarea "cine" cumpara un anumit produs in timp ce psihografia masoara "de ce" este cumparat acel produs. Conform lui Petre Datculescu, principalul obiectiv al cercetarii psihografice este segmentarea pietei ce poate fi facuta in doua feluri: prin individualizarea unui set restrans de segmente omogene de consumatori ce se aseamana in privinta anumitor caracteristici astfel relevandu-se anumite caracteristici de consum din perspectiva unor stiluri de viata sau prin procedeul invers, si anume, pornindu-se de la un segment deja stabilit de consumatori astfel obiectivul cercetarii fiind identificarea unui profil psihografic al acelui grup existent in functie de variabilele considerate relevante.

Psihografia poate fi considerata asemenea demografiei sau sociografiei, insa, in timp ce demografia se ocupa de clasificarea indivizilor in functie de varsta, iar sociografia in functie de statutul social, psihografia isi pune accentul pe structura psihologica a individului.

Conceptul de "segmentare a pietei" poate fi considerat un instrument de grupare a consumatorilor in functie de nevoile lor prin care se stabileste care vor fi tipurile de consumatori ce vor manifesta o receptivitate sporita la anumite produse sau mesaje.

Studiile psihografice sunt folosite pentru a se intelege cat mai bine segmentarea pietei si cateodata chiar si pentru a defini anumite segmente, ca de exemplu segmentul femeilor necasatorite, cu varsta cuprinsa intre 25 si 30 de ani, care participa la activitati in aer liber si sunt interesate de nutritie (R. Blackwell, P. Miniard si J. Engel, 2006, 279).

Profesoara Dainora Grundey de la Kaunas Faculty of Humanities, Vilnius University, a enumerat in articolul *Contributia psihografiei la segmentarea pietelor de consumatori: antecedente si implicatii pentru specialistii in marketing* (2008) cateva dintre modelele de clasificare a consumatorilor aparute de-a lungul anilor in analiza stiintifica a problemelor legate de segmentarea psihografica. Cele mai importante dintre acestea sunt modelul nonagramei; sistemele VALS (abrev. "valori si stil de viata") si VALS2; metodologia LDV; sistemul GeoVALS; cadrul AIO; modelul de monitorizare a lui Taylor Nelson; sistemul celor 4C realizat de Young si Rubicam; alte sisteme specifice de segmentare psihografica a consumatorilor.

Metoda VALS este o alta tehnica des folosita in cercetarile asupra stilului de viata. Conform acestei tehnici, consumatorii achizitioneaza anumite produse si servicii si cauta experiente care se ridica la nivelul preferintelor sale caracteristice astfel dand satisfactie vietii lor. O motivatie primara poate determina sensurile pe care le da individul sinelui si lumii inconjuratoare. Consumatorii sunt influentati de anumite astfel de motivatii primare, cum ar fi idealurile sau exprimarea sinelui. Cei ce sunt motivati de idealuri se ghideaza in viata dupa cunostintele acumulate si dupa principii, iar cei ce sunt motivati de exprimarea sinelui cauta activitati sociale, varietate si risc. Pe langa motivatie, cealalta dimensiune a tipologiei VALS este reprezentata de resurse. Tendinta indivizilor de a consuma bunuri si servicii merge dincolo de varsta, venit si educatie pana la valori precum increderea de sine, intelectualismul, inovativitatea, impulsivitatea si spiritul de lider. Aceste dimensiuni ale personalitatii, impreuna cu determinantii demografici, conduc la identificarea resurselor individului (R. Blackwell, P. Miniard, J. Engel, 2006, 280).

O alternativa la VALS este Lista de Valori (LDV). Tehnica LDV le solicita respondentilor sa noteze sapte afirmatii care au fost extrase din RVS (Rokeach Value Scale). Cercetatorii au comparat metoda VALS cu metoda LDV si au aflat ca atunci cand se folosesc si date demografice metoda LDV prezice comportamentul de consum al indivizilor mai bine decat metoda VALS. Atunci cand metoda LDV este completata cu masuri ale valorilor mai generale, cum ar fi materialismul, puterea de prezicere a comportamentului este mai mult imbunatatita (R. Blackwell, P. Miniard, J. Engel, 2006, 281).

Stilul de viata poate fi un subiect destul de greu de abordat de catre cercetatori fiind de asemenea un concept complex in ciuda faptului ca poate parea clar mai ales din punctul de vedere al studiilor efectuate pana in prezent. Se remarca multitudinea de perspective din care a fost abordat: relatii interumane, consum, valori sau mentalitati; de fapt, el presupunand optiuni, comportamente sau prioritati.

Tipologii ale stilului de viata

In lucrarea *Marketing: Dictionar explicativ* (2003, 662-663) sunt mentionate cateva cercetari ale stilului de viata desfasurate prin folosirea metodelor de cercetare pe care le-am enumerat anterior. Astfel, pe baza tehnicii AIO, o firma de publicitate din Chicago a indentificat folosind ca instrument de cercetare chestionarul, cinci grupuri masculine: BEN (omul de afaceri); SCOTT (profesionistul de succes); DALE (familistul devotat); FRED (muncitorul frustrat); HERMAN (pensionarul casnic).

O alta cercetare, bazata de asta data pe modelul VALS, realizata de Stanford Research Institute's Values and Lifestyles a impartit consumatorii in noua grupe distincte din punct de vedere al stilului de viata. Chestionarul folosit a cuprins 800 de intrebari la care au raspuns 2713 subiecti. Cele noua grupe sunt urmatoarele: a) supravietuitorii (4%) sunt reprezentati de persoanele dezavantajate ce au tendinta de a fi depresive sau retrase; b) luptatorii (7%) incearca din rasputeri sa scape de saracie; c) atasatii (33%) sunt persoane obisnuite, conservatoare si nostalgice; d) emulii (10%) vor "sa ajunga cineva", sunt ambitiosi si au constiinta statutului social; e) realizatorii (23%) lucreaza in cadrul sistemului, sunt liderii natiunii si au un trai bun; f) "eu insumi" (5%) - tineri si preocupati de propria persoana; g) experimentalistii (7%) sunt persoane care doresc sa experimenteze direct toate aspectele vietii si au o viata interioara foarte bogata; h) constientii sociali (9%) doresc sa imbunatateasca societatea si conditiile de viata avand un pronuntat simt al responsabilitatii sociale; i) integratii (2%) sunt persoanele ce au atins maturitatea psihologica si au reusit sa imbine normele interioare cu cele exterioare. O posibila explicatie pentru procentajul relativ mic al integratilor este aceea ca pe parcursul vietii, in diferite etape ale acesteia, oamenii au stiluri de viata diferite iar cei ce reusesc sa ajunga in grupul integratilor, ultimul stadiu, sunt putini si trec mai intai prin etape marcate de nevoi, cum este in cazul supravietuitorilor si al luptatorilor, etape in care sunt orientati spre exterior (atasatii si realizatorii) si etape in care se orienteaza catre interior ("eu insumi", experimentalistii) (C. Florescu *et al.* 2003, 662-663).

In Marea Britanie, pe baza modelului VALS au fost identificate stilurile de viata prezentate in tabelul 1.2.

Tabelul 1.2. Stiluri de viata determinate pe baza modelului VALS (dupa C. Florescu *et al*. 2003, 664)

	Stil de viata	**Caracteristici**	**Pondere**
Cei motivati de nevoi de securitate	Cei motivati de nevoi de apartenenta	Oamenii cu convingeri sigure, atasati de biserica, de valorile traditionale ale familiei si de patriotism. Sunt refractari la schimbari.	19%
	Cei motivati de nevoi de supravietuire	Oamenii care se lupta pentru a-si asigura un trai decent; accepta autoritatea si munca grea. Au constiinta puternica de clasa.	16%
	Cei fara teluri semnificative	Exista doua categorii principale: tinerii fara profesie, a caror preocupare este obtinerea de profituri rapide; cei foarte batrani, care-si duc traiul de pe o zi pe alta.	5%
Cei orientati catre societate	Consumatori remarcabili	Interesati de posesiuni materiale, isi formeaza convingerile prin intermediul unor grupuri de referinta (prieteni, familie). Sunt tributari modei	18%
Cei orientati catre sine, motivati de nevoia de autoactualizare	Cei implicati din punct de vedere social	Grupuri motivate de idealuri de cinste si alte valori autentice, promotorii unei vieti sociale de calitate. Sunt altruisti, preocupati de probleme sociale (ecologie, dezarmare nucleara, etc.).	11%
	Cei inclinati catre experiment	Materialisti, tehnocrati, individualisti, interesati de nou.	14%
	Liber-cugetatorii	Motivati de convingeri proprii, capabili de autorealizare. Sunt toleranti, au viziune sociala de ansamblu, cauta solutii la problemele globale ale societatii.	16%

Cea mai reprezentativa cercetare in domeniul stilului de viata consider ca este cea facuta de agentia de cercetare RISC din Paris care a identificat sase stiluri de viata prin clasificarea populatiei pe baza caracteristicilor demografice, sociale, culturale, a diverselor activitati reprezentate de sport, timp liber si a

comportamentelor fata de mass-media. Astfel, studiind stilul de viata in 12 tari europene si in SUA, Canada si Japonia cercetatorii agentiei RISC au identificat cele sase tipuri dupa cum urmeaza:

1. traditionalistul (18% din populatia celor 12 tari europene) - este o persoana influentata de cultura, de situatia economico-sociala a propriei tari si de asemenea de traditiile acesteia.
2. omul legat de casa (14%) - este persoana atasata profund de copilaria si de originile sale. In comparatie cu traditionalistul, omul legat de casa este mai putin preocupat de siguranta materiala. De asemenea, el incearca sa stabileasca relatii calduroase cu ceilalti si simte nevoia de a se atasa de mediul social, respingand violenta din societate.
3. rationalistul (23%) - aceasta persoana poate face fata usor situatiilor neprevazute prin disponibilitatea de a-si asuma riscuri si a incepe noi initiative. Rasplata financiara nu este atat de importanta atunci cand vine vorba despre realizarea personala, ci mai degraba rationalistul cauta posibilitatea de autoexprimare. Una dintre convingerile rationalistului este faptul ca stiinta si tehnologia reprezinta rezolvarea provocarilor cu care se confrunta umanitatea.
4. iubitorul de placeri (17%) - este o persoana pentru care experientele senzuale si emotionale sunt cele mai importante. Prefera sa faca parte din grupuri ce nu sunt structurate ierarhic si in care nu exista lideri sau procese formale de luare a deciziilor.
5. luptatorul (15%) - doreste sa isi organizeze singur viata si este caracterizat prin atitudini si valori care stau la baza dinamicii sociale.
6. "cel care stabileste tendinta" (13%) - prefera spontaneitatea in schimbul procedurilor formale si nu simte nevoia sa isi demonstreze abilitatile. Este mai individualist decat luptatorul si asemenea iubitorului de placeri prefera structurile sociale neierarhizate (C. Florescu, *et al.* 2003, 664).

In *concluzie*, stilul de viata este modalitatea prin care individul alege sa isi traiasca viata si acesta se formeaza in timp, odata cu dezvoltarea personala. Asa cum am aratat anterior, de-a lungul vietii trecem prin mai multe stiluri de viata care se formeaza sau se adopta in functie de diferitele stagii ale vietii: copilarie, adolescenta, maturitate. Mass-media sunt, de asemenea, factori de influenta si cristalizare a stilului de viata, intrucat prezinta prin canalele sale, cu precadere cel audiovizual, diferite stiluri de viata pe care alegem sa le adoptam sau sa le respingem. Astfel, nu se poate spune ca unui om ii este specific un anumit stil de viata permanent. Acesta isi poate modifica felul in care alege sa isi traiasca viata conform anumitor factori ce au un grad de diversificare foarte ridicat.

Bibliografie recomandată:

1. Băban, A.(coord.), Petrovai, D. (2001). Consiliere educațională. Cluj-Napoca, Psinet
2. Brolin, D. E. (1989). Life Centered Career Education: A Competency Based Approach (3rd ed.). Reston, VA: The Council for Exceptional Children
3. Muro, J.J., Kottman, T., (1995). Guidance and Counselling in the Elementary and Middle Schools – A practical approach, Dubuque, Brown&Benchmark
4. Frankland, A., Sanders, P. (1999). First step in counselling. Next step in counselling, UK
5. Otilia Pãcurari, Elena Ciohodaru, Marcela Marcinschi, Ticu Constantin - Să ne cunoaștem elevii, București : Educația 2000+, 2005
6. ***(2002). Student life: school, home and community. The American Teacher.
7. http://www.scritub.com

15

Subiectul dezbaterii: *Tehnici şi instrumente pentru fundamentarea şi eficientizarea stilurilor de învăţare ale elevilor*

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru evaluarea stilurilor de învățare;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice;
- ✓ însușirea de către participanți a strategiilor didactice pentru asistența copiilor cu CES;
- ✓ formarea abilităților de valorificare a inteligențelor multiple, in funcție de stilul de învățare al copiilor;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Repere teoretice/Suport științific/ Aplicații:

1. Ce este stilul de învăţare?

Aveţi probleme atunci când vreţi să învăţaţi ceva nou? Atunci trebuie să aflaţi mai multe despre stilul de învăţare care este unic. Copiii au nevoie să afle cum funcţionează creierul lor, pentru a achiziţiona şi procesa cât mai eficient o nouă

informaţie, ce abilităţi sunt necesare învăţa, cum abordează un examen, cum rezolvă probleme, cum oameni diferiţi învaţă în moduri diferite, cum pot aplica o strategie.

Mai ales că, cercetările estimează că la fiecare 5 ani avem 100% informaţii noi. Dacă această tendinţă continuă, elevii vor beneficia de noi informaţii, cel puţin în domeniul tehnologic, la fiecare 38 de zile.

Aplicaţie 1:
Brainstorming: Ce este învăţarea? Listaţi caracteristicile acesteia pe o foaie de flipchart. Daţi exemple de activităţi de învăţare.

Învăţarea este:

- un proces complex
- stabilirea unui parteneriat între cadre didactice şi elevi
- achiziţionarea, schimbul reciproc de informaţii, cunoştinţe, abilităţi, atitudini
- transformarea în vederea adaptării şcolare şi sociale.

Ştiaţi că învăţarea...

1. nu este niciodată completă?
2. este individuală?
3. este un proces social?
4. poate fi distractivă?
5. este activă?
6. implică beneficii?
7. înseamnă schimbare?

Aplicaţie 2:

- ✓ *împărţiţi în 4-5 grupuri (mijloace de transport), negociaţi şi selectaţi două care vă plac cel mai mult pe care le consideraţi că sunt cele mai importante. Atenţie fără a afla şi ceilalţi! Discutaţi despre importanţa lor, daţi exemple şi identificaţi metode concrete de aplicare în lucrul cu elevii.*
- ✓ *discutaţi şi daţi exemple din viaţa de zi cu zi, de la şcoală, din cancelarie, de pe stradă, din grupul de prieteni, din curtea şcolii, de acasă, etc. care susţin sau contrazic afirmaţiile. Demonstraţi cele 7 ipoteze despre învăţare.*
- ✓ *creaţi un afiş care să arate mesajul grupului.*
- ✓ ***Să ne cunoaştem elevii***
- ✓ *alegeţi modalitatea de prezentare cât mai originală, participanţii au sarcina de a ghici afirmaţiile alese de fiecare grup. Se discută dacă au fost selectate toate afirmaţiile, care sunt motivele alegerii sau respingerii lor.*
- ✓ *adăugaţi şi alte afirmaţii despre descoperite în timpul discuţiilor de grup.*
- ✓ *găsiţi proverbe despre învăţare.*

Deoarece nu suntem toţi la fel şi vedem lumea ca individualităţi, percepţiile noastre arată:

- cum gândim,
- cum luăm decizii,
- cum definim ceea ce este mai important.

Elevii preferă să înveţe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acţioneze în grup, altora să stea liniştiţi deoparte şi să-i observe pe alţii. Alţii preferă să facă câte puţin din fiecare. Mulţi oameni învaţă în moduri diferite faţă de ceilalţi în funcţie de clasă socială, educaţie, vârstă, naţionalitate, rasă, cultură, religie.

Aplicaţie 3:
o Lista interogativă: Ce este stilul de învăţare? Participanţii vor găsi cât mai multe întrebări referitoare la stilul de învăţare, care se notează pe o foaie de flipchart. Se discută şi se clarifică notele definitorii.
o Acrostih: Stil de învăţare

Stilul de învăţare...
• se referă la „simpla preferinţă pentru metoda prin care învăţăm şi ne aducem aminte ceea ce am învăţat".
• ne arată calea şi modalităţile în care învăţăm.
• implică faptul că indivizii procesează informaţiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afective - emoţionale, psihomotorii şi anumite caracteristici ale situaţiilor de învăţare.
• ca „modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare", are în componenţa lui elemente genetice şi elemente „care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente şi preferenţiale la o anumită categorie de stimuli." (Băban, A., 2001)

Cheia pentru implicarea activă a elevilor în învăţare este de a înţelege preferinţele pentru învăţare, stilul de învăţare, cu influenţe pozitive sau negative asupra performanţelor elevilor. (Birkey & Rodman 1995, Dewar 1995, Hartman 1995).
Preşedintele executiv de la Xerox Corporation atribuie caracteristica "needucat" pentru acea "persoana care nu ştie cum să păstreze, să stocheze ceea ce a învăţat, nu are un stil de învăţare adecvat". Prin urmare, elevii care nu ştiu cum să înveţe, nu vor fi capabili să devină responsabili, autonomi, cu abilităţi şi atitudini folositoare pe tot parcursul vieţii, necesare pentru reuşita şcolară şi socială.

Stilul de învăţare poate afecta rezultatele pe care elevii le obţin la şcoală. Cercetările demonstrează că atât elevii cu rezultate slabe cât şi cei cu rezultate bune reuşesc să-şi îmbunătăţească performanţele şcolare, atitudinea faţă de şcoală, atunci când îşi cunosc stilul de învăţare. (Dunn, Griggs, Olson, Gorman, and Beasley 1995).

Fiecare dintre noi are o capacitate extraordinară de a învăţa în diferite moduri. Pentru a determina ce stil de învăţare avem, nu trebuie decât să ne gîndim la cum preferăm să învăţăm ceva nou. Ne place să asimilăm noile informaţii, abilităţi, atitudini prin imagini, emoţii, contacte cu persoane diferite, sunete, aplicaţii practice, prin participare activă, directă?

Aplicaţie 4:

• *Le solicitaţi elevilor dumneavoastră să răspundă întrebărilor de mai jos, sub forma unui interviu, iar prin discuţii şi întrebări, ei vor afla aspecte importante ale propriului lor comportament în învăţare. Sugeraţi-le să răspundă sincer.*

• *Aminteşte-ţi cum procedezi atunci când doreşti să înveţi ceva nou?*

- *Cu ce începi? Cum începi?*
- *Cum progresezi?*
- *Îţi faci un plan de acţiune? Care sunt paşii pe care îi urmezi?*
- *Cum integrezi ceea ce ai învăţat în „bagajul" pe care îl ai deja?*
- *În ce condiţii afirmi că ai avut succes?*
- *Cu cine îţi place să înveţi?*
- *Preferi să înveţi din ceea ce îţi prezintă altcineva?*
- *Preferi să citeşti?*
- *Iei notiţe? Faci scheme? Subliniezi cu culori ideile principale?*
- *Îţi place să mesteci gumă în timp ce înveţi?*
- *Sau preferi să participi la o aplicaţie practică?*

A vorbi despre stilurile de învăţare, despre modurile diferite de a cunoaşte, despre diferenţele între cei care învaţă poate este mai puţin important decât strategiile efective adecvate fiecărui stil de învăţare şi materialele de învăţare specifice folosite. Specialiştii subliniază rolul deosebit pe care îl joacă cadrele didactice, contribuţia acestora „în meseria de a-i învăţa pe elevi cum să înveţe" adaptată nevoilor, intereselor, calităţilor personale, aspiraţiilor, stilului de învăţare identificat.

Aplicaţie 5:

• *Descrie mediul actual în care înveţi!*

• *Descrie mediul în care ţi-ar place să înveţi!*

• *Elaborează un plan de acţiune pentru dezvoltarea mediului de învăţare actual!*

• *Dacă ai avea 1 milion USD cum ai schimba mediul de învăţare din şcoala unde lucrezi? Dar clasa? De cine, de ce ai nevoie pentru a face transformările necesare?*

• *Activitate de grup: Creează un colaj despre clasa/ şcoala preferată!*

Care sunt secretele abordării stilului personal de învăţare? (Pat Wyman, 2004)

- Primul secret pentru a face învăţarea mai rapidă şi mai uşoară este de a înţelege preferinţele specifice stilului personal de învăţare.
- Al doilea secret se referă la a conştientiza care stil de învăţare creează cea mai eficientă cale de a înţelege şi de a ţine minte ceea ce alegem şi decidem să învăţăm.

Aplicaţie 6:

• *Care este cel mai plăcut mod de a învăţa, nu neapărat la şcoală?*
• *Cum preferi să înveţi?*
• *Ce-ţi place să înveţi cel mai mult?*
• *În ce măsură este influenţat stilul tău de învăţare de interacţiunile cu ceilalţi şi sarcinile de zi cu zi?*
• *Ierarhizează modalităţile preferate de a învăţa!*
• *Reclamă pentru stilul de învăţare*

De asemenea, important este cum ne amintim ceea ce am învăţat. Vedeţi imagini, auziţi cuvinte sau recreaţi informaţiile într-un mod practic?

Aplicaţie 7:

• *Înainte de a completa individual următoarele propoziţii din tabelul următor:„Eu învăţam/învăţ...” gândiţi-vă la cum aţi învăţat să scrieţi primele litere, cum să cântaţi, cum aţi desluşit înţelesul primului cuvânt, cum aţi învăţat să respectaţi un orar, cum să îţi faci prieteni, cum să mergi pe bicicletă, cum să înoţi, cum să repari o piesă, cum să reciţi o poezie, etc.*

Trecut / Cum învăţam?		Prezent / Cum învăţ?	
Învăţ greu atunci când...		Învăţam greu atunci când...	
Învăţ uşor atunci când...		Învăţ uşor atunci când...	
Cred că învăţarea era mai uşoară atunci când...		Cred că învăţarea este mai uşoară atunci când...	
Cred că învăţarea era grea atunci când...		Cred că învăţarea este grea atunci când...	
În grup, învăţam...		În grup, învăţ...	
Singur(ă) învăţam...		Singur(ă) învăţ...	
Din cărţi învăţam...		Din cărţi învăţ...	
Învăţam uşor de la o persoană care...		Învăţ uşor de la o persoană care...	
Învăţam greu de la o persoană care...		Învăţ greu de la o persoană care...	
Învăţam rapid şi cu plăcere atunci când...		Învăţ rapid şi cu plăcere atunci când...	

Tehnicile pe care le foloseam atunci când învăţam...		Tehnicile pe care le folosim atunci când învăţam...	
Sloganul personal pentru învăţare era...		Sloganul personal pentru învăţare eeste...	

• *Comentaţi răspunsurile cu ceilalţi colegi! Ce aveţi în comun, ce vă deosebeşte? Ca şi cadre didactice: ce vă spun răspunsurile despre dvs. ca elev? Ce implicaţii apar de aici asupra modului*
în care vă învăţaţi elevii?
• *Concluzii- flipchart*
• *Cântec rap „Învăţ greu!- Învăţ uşor!"*

2. Ce stiluri de învăţare cunoaştem?

Există mai multe stiluri de învăţare. Deşi există variate clasificări ale stilurilor de învăţare, o vom prezenta pe cea mai frecventă, întâlnită în literatura de specialitate. Pentru informaţii suplimentare vezi bibliografia.

După modalitatea senzorială implicată:

o Sunt 3 stiluri de învăţare de bază: **vizual, auditiv, tactil-kinestezic.** Atunci când învăţăm, depindem de modalităţile senzoriale implicate în procesarea informaţiilor. Cercetările au demonstrat că 65% din populaţie sunt vizuali, 30%- auditivi şi numai 5%- tactil-kinestezici. (Dennis W. Mills, 2002). Pentru stilul de învăţare auditiv, „inputul" este valoros, pe când pentru celelalte două, combinaţia tuturor. Fiecare persoană are un mod primar de a învăţa. Ştiaţi că cei care au un stil de învăţare vizual îşi amintesc 75% din ceea ce citesc sau văd? O dată ce va fi identificat acest mod, elevii împreună cu profesorii şi părinţii acţionează pentru dezvoltarea lui.

Aplicaţie 8:
• Împărţiţi în trei grupuri (vizual, auditiv sau tactil-kinestezic), prin tragere la sorţi, veţi deveni experţi într-unul din cele trei stiluri de învăţare. Analizaţi caracteristicile fiecăruia şi găsiţi exemple de activităţi pentru discipline diferite prin care stilurile de învăţare pot fi dezvoltate. Aplicaţiile se vor nota într-un tabel sintetic.

Disciplina	Sugestii de activităţi		
	Stil de învăţare vizual	Stil de învăţare auditiv	Stil de învăţare tactil-kinestezic
Română			
Istorie			
Matematică			
Chimie			
Consiliere şcolară			
Educaţie fizică			

Alte discipline...			

Aplicație 9:

Învățătoarea/ învățătorul - Profesoara / profesorul! (trecut-prezent)

- *Descrie calitățile și caracteristicile acestuia/acesteia!*
- *Ce preda/ predă? Ce stiluri de învățare încuraja / încurajează să se dezvolte?*
- *Cum ai dori să fie cadrele didactice din școală?*
- *Întocmește o listă cu recomandări pentru cadrele didactice care să ajute la îmbunătățirea stilului de învățare al elevilor!*
- *Desenează cu creioane colorate învățătoarea/ învățătorul - profesoara / profesorul!*

Stilul de învățare vizual are următoarele **puncte tari:**

- o Își amintesc ceea ce scriu și citesc
- o Le plac prezentările și proiectele vizuale
- o Își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți
- o Înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd

Sugerați elevilor strategii pentru stilul de învățare vizual!

- **Luați notițe!** Cea mai eficientă cale pentru o învățare de lungă durată.
- **Priviți persoana cu care vorbiți!** Vă ajută la concentrare asupra sarcinii de învățare.
- **Alegeți un loc de învățare liniștit!** Dacă este necesar puteți folosi căști, pentru a nu vă distrage atenția din cauza zgomotului. Unele persoane preferă în timp ce învață să asculte în fundal, o muzică liniștită «soft».
- Dacă nu ați înțeles ceva din ceea ce a spus cadrul didactic, **întrebați-l politicos dacă vă poate repeta sau explica din nou**.
- Cei mai mulți cu acest stil de învățare **învață cel mai bine singuri.**
- Când învățați **luați multe notițe și explicați-le detaliat**, în josul paginii.
- Dacă folosiți notițele altcuiva, **rescrieți-le, dați-le o notă personală**! Îți vei aminti mult mai bine!
- **Utilizați marcatoarele,** culorile pentru a sublinia ideile principale!
- Înainte de a începe o sarcină/ temă pentru acasă **stabiliți-vă obiectivele și scrieți-le**. **Afișează-le!** Să fie cât mai vizibile, să vă atragă atenția, să fie ușor de citit.
- Înainte de a citi un capitol sau o carte, treceți în revistă, **"scanați" imaginile**, fotografiile, schemele, titlurile etc.
- **Plasați-vă spațiul de învățare** (birou, bancă, masă de lucru) **departe de ușă și ferestre și în fața clasei.**
- **Notați-vă ideile principale pe cartonașe colorate (engl."flashcards"), apoi verificați-le!**

- Dacă este posibil, **folosiţi diagrame, hărţi, postere, filme, video, programe computere,** atunci când studiaţi, când aveţi de pregătit o temă sau când faceţi o prezentare.

Caracteristici ale stilului de învăţare vizual	**Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învăţare vizual?**	**Sugestii de activităţi**
• Preferă să vadă cuvintele scrise. • Când ceva este descris, preferă să vadă o imagine a descrierii respective. • Preferă o linie a timpului sau ceva similar diagramelor pentru a-şi aminti evenimentele istorice. • Preferă instrucţiunile pentru sarcinile de învăţare să fie scrise faţă de cele verbale. • Observă toate elementele fizice, materiale, concrete în clasa de elevi. • Organizează cu atenţie toate materialele de învăţare pe care le foloseşte. • Îi place, se bucură să decoreze spaţiul de învăţare. • Preferă fotografii şi ilustraţii cu un conţinut tipărit şi explicaţii scrise. • Îşi aminteşte şi înţelege mai ales prin folosirea diagramelor, tabelelor şi hărţilor. • Apreciază prezentările folosind video şi retroproiectorul (folii, rezumate). • Studiază materialele pe baza notiţelor şi a organizării conţinuturilor într-o manieră personală (scheme învăţare, concluzii, schiţe, idei principale). • Se bucură de participarea la activităţile artistice vizuale.	• Furnizează materiale vizuale şi interesante într-o varietate grafică. • Se asigură că prezentările vizuale sunt foarte bine organizate. • Pe parcursul lecţiilor, urmăreşte să fie auzit de toţi elevii pentru a-l asculta şi înţelege cât mai bine. • Face scheme, fişe, schiţe, rezumate uşor de citit • Utilizează întreaga varietate tehnologică: computer, video, retroproiector, videoproiector, camera de filmat, circuit închis TV, fotografii, Internet etc.	• diagrame, grafice • fotografii, cărţi colorate, panouri, postere, colaje • emisiuni TV, showuri • jocuri, notiţe, ziare, reţete, reviste, lecturi, cărţi, postituri • obiecte (de ex. cutia cu scrisori) • hărţi, tabele, ilustraţii, expoziţii • desene animate • prezentări power point (slide) • filme • retroproiector, videoproiector, folii • rapoarte scrise • cartonaşe colorate • rebusuri, puzzle • scrisori • jurnale, buletine informative • fişe de lucru • liste cu întrebări, soluţii

Stilul de învăţare auditiv prezintă următoarele **puncte tari:**

- o Îşi amintesc ceea ce aud şi ceea ce se spune
- o Le plac discuţiile din clasă şi cele în grupuri mici
- o Îşi pot aminti foarte bine instrucţiunile, sarcinile verbale/orale
- o Înţeleg cel mai bine informaţiile când le aud

Propuneţi elevilor strategii pentru stilul de învăţare auditiv!

- **Studiaţi cu un prieten(ă)!** Astfel puteţi discuta cu acesta despre materialul de învăţat, vă auziţi
- unul pe celălalt, vă clarificaţi.
- **Recitaţi/ spuneţi cu voce tare** informaţiile pe care doriţi să vi le amintiţi mai mult timp.
- **Întrebaţi cadrele didactice** dacă puteţi prezenta temele sau munca voastră ca o prezentare orală sau pe o casetă audio.
- **Înregistraţi casete audio cu punctele importante** pe care vreţi să vi le amintiţi şi **ascultaţi-le în mod repetat.** Este foarte folositor pentru învăţarea materialelor în vederea participării la teste.
- Când citiţi, parcurgeţi rapid de la un capăt la altul textul, priviţi imaginile, titlurile capitolelor, alte indicii şi **spuneţi cu voce tare ce idei sunt transmise în carte.**
- **Confecţionaţi cartonaşe colorate cu ideile de bază** pe care doriţi să le învăţaţi şi repetaţi-le cu voce tare. Folosiţi culori diferite care să vă ajute memoria.
- **Stabiliţi obiectivele pentru tema de casă şi verbalizaţi-le.** Spuneţi obiectivele, etapele de lucru cu voce tare de fiecare dată când începeţi rezolvarea sarcinilor.
- **Citiţi cu voce tare ori de câte ori este posibil!** Aveţi nevoie să auziţi cuvintele pe care le citiţi pentru a le înţelege mai bine sensul.
- Când faceţi **calcule matematice**, utilizaţi foi de matematică pentru a încadra corect coloanele şi a efectua corect rezultatele, calculaţi **cu voce tare.**
- **Folosiţi culori diferite** şi **imagini** în notiţele pe care le luaţi, în exerciţiile din carte, în fişe de lucru

Caracteristici ale stilului de învăţare auditiv	**Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învăţare auditiv?**	**Sugestii de activităţi**
• Îşi aminteşte foarte bine ceea ce spune el şi ceea ce spun alţii • Preferă să discute ideile, chiar dacă nu au fost înţelese imediat • Găseşte că este dificil să muncească în tăcere şi linişte	• Reformulează ideile principale şi întrebările. • Variază viteza, volumul, intensitatea în vorbire ceea ce ajută la crearea unei adecvate şi interesante	• Rapoarte orale sau prezentări • Discuţii cu clasa sau cu un grup • Discuţia Panel (experţi în diverse teme) • Debate (pro/contra)

pentru o perioadă lungă de timp • Îşi aminteşte cel mai bine prin repetiţii verbale (proverb latin: "Repetiţia este mama învăţăturii") şi prin discuţii cu voce tare • Îşi aminteşte foarte bine sarcinile verbale • Se bucură de oportunităţile de a face prezentări de teatru (drama, teatru de păpuşi, scenete, recitarea unor versuri etc.), care să includă şi folosirea muzicii • Îi plac discuţiile în grup, dezbaterile şi cele care se "iscă" în clasă • Manifestă interes şi entuziasm pentru expresiile verbale (muzicalitatea, ritmul cuvintelor) • Îi este uşor de distras atenţia de zgomote, dar la fel de uşor	"compoziţii, melodii" pentru ureche. • Notează punctele cheie sau cuvintele cheie care îi ajută să evite confuzia datorată pronunţiei. • Pe parcursul lecţiilor, se asigură să fie auzit de toţi elevii pentru a-l asculta şi înţelege cât mai bine. • Încorporează aplicaţiile multimedia în procesul de predare-învăţare, utilizând: sunete, muzică, discurs, conferinţă (înregistrările pe casete audio, casete video, CDuri, instrumente muzicale).	• Înregistrări audio, video • Cântece, Instrumente muzicale • Teatru de păpuşi • TV/Radio show • Jocuri verbale • Spectacole, scenete/ povestiri despre evenimente curente • Peer tutoring (de ex. programe educaţionale: rezolvarea conflictelor, prevenirea HIV/DIDA) • Prezentări orale • Demonstraţii • Recitări poeme, poezii

Stilul de învăţare tactil-kinestezic se remarcă prin **punctele tari**:

- Îşi amintesc ceea ce fac şi experienţele personale la care au participat cu mâinile şi întreg corpul (mişcări şi atingeri)
- Le place folosirea instrumentelor sau preferă lecţiile în care sunt implicaţi activi/participarea la activităţi practice
- Îşi pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat şi le-au aplicat în practică (memorie motrică)
- Au o bună coordonare motorie

Recomandaţi elevilor exersarea strategiilor pentru stilul de învăţare tactil-kinestezic!

- **Pentru a memora, plimbaţi-vă şi spuneţi cu voce tare** ceea ce aveţi de învăţat, folosind notiţele.
- **Când citiţi o scurtă povestire sau un capitol dintr-o carte,** încercaţi **"abordarea**
- **întregului ca o parte"**. Aceasta înseamnă că este de dorit să respectaţi următoarea succesiune: să urmăriţi imaginile, să citiţi titlurile capitolelor, să citiţi primul şi ultimul paragraf şi apoi să identificaţi "emoţiile şi sentimentele" transmise. Puteţi de asemenea să treceţi în revistă scurta povestire/capitolul, de la sfârşit la început, paragraf cu paragraf.

- Dacă sunteţi o fire agitată, nervoasă, nu-i deranjaţi pe cei din jurul vostru. **Faceţi exerciţii** pentru mâini, degete, picioare, tălpi, părţile corpului, **practicaţi un sport**, jucaţi-vă cu o minge de tenis, strângeţi în pumn o minge elastică sau ceva similar.
- Este posibil ca nu întotdeauna să studiaţi cel mai bine la birou sau în bancă. De aceea, încercaţi **să studiaţi într-un spaţiu adecvat**, folosind **un scaun confortabil**, chiar un şezlong cu o pernă de sprijin, unde vă şi puteţi relaxa în acelaşi timp.
- **Studiaţi cu muzică în fundal** (de ex. muzica barocă, clasică este cea mai recomandată faţă de o muzică zgomotoasă, de ex. heavy-metal).
- **Decoraţi clasa**, mediul în care lucraţi cu hârtie colorată. De asemenea puteţi să vă acoperiţi banca, biroul, masa. **Alegeţi culoarea favorită** care vă ajută să vă concentraţi. Această tehnică este numită fond de culoare, "engl. colour grounding.
- Încercaţi să **citiţi prin folii transparente colorate**, care ajută la concentrarea atenţiei. Înainte de a alege culoarea potrivită, încercaţi o varietate de culori.
- **Luaţi frecvent mici pauze!** Dar asiguraţi-vă că vă întoarceţi repede la lucru. Un orar eficient cuprinde 15-25 minute de studiu, 3-5 minute de pauză.
- Ca tehnică de învăţare şi memorare, **ţineţi ochii închişi şi scrieţi ideea în aer sau pe o suprafaţă, de ex. pe bancă cu degetul.** Găsiţi imaginea şi sunetul cuvintelor în minte. Mai târziu, când vreţi să vă amintiţi informaţia, închideţi ochii şi încercaţi să vedeţi cu ochii minţii şi să auziţi ideile învăţate anterior.
- Când învăţaţi o nouă informaţie, **confecţionaţi cartonaşe** colorate în care să includeţi ideile esenţiale, cuvintele cheie.

Caracteristici ale stilului de învăţare tactil- kinestezic	**Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învăţare tactilkinestezic?**	**Sugestii de activităţi**
• Îşi aminteşte foarte bine ceea ce face. • Îşi aminteşte foarte bine dacă se implică fizic şi participă activ la sarcinile de învăţare. • Se bucură dacă acţionează şi creează. • Îi place să folosească computerul. • Preferă să se implice în activităţi manuale. • Se bucură de oportunitatea de a construi în mod fizic, de a mânui materialele de învăţare.	• Acordă şi permite elevilor tactilikinestezici să ia scurte pauze pe parcursul lecţiilor şi să facă mişcare sau să se relaxeze. • Încurajează elevii tactili-kinestezici să noteze opiniile lor despre temele discutate în cadrul activităţilor şcolare şi extraşcolare. • Încurajează elevii tactili-kinestezici să stea în picioare sau să se	Activităţi kinestezice • Cercetări („Plantele medicinale") • Demonstraţii • Dansuri • Confecţionare produse • Exerciţii corporale • Întreceri sportive, competiţii, concursuri • Muzică şi lecturi • Video show • Excursii • Îmbrăcămintea (scenografie, parada modei)

• Are probleme dacă stă într-un singur loc pentru mult timp. • Arată interes pentru activităţile fizice şi entuziasm • Manifestă tendinţa de a se juca cu mici obiecte în timp ce ascultă la ore sau învaţă, muncesc. • Manifestă tendinţa de a mânca în timp ce studiază. • Îi place jocul actoricesc într-o situaţie relevantă a unei chestiuni de studiat.	mişte în timp ce povesteşte ceva sau învaţă un nou material • Încorporează resursele multimedia (computer, videocamera, retroproiector, camera foto etc.) în program (prezentările cadrelor didactice şi ale elevilor). • Furnizează o mulţime de activităţi tactilokinestezice în clasă	• Joc de rol/interviuri • Şarade • Pantomimă • Scenete de teatru • Proiecte, portofolii • Plimbări, mersul pe jos şi lecturi • Teatru de păpuşi • Performanţe muzicale • Laboratoare ştiinţifice Activităţi tactile • Modelaj, sculptură, colaje • Albume cu tăieturi din ziare • Cărţi de colorat • Creaţii artistice • Rame pentru tablouri • Lucru de mână, cusături, broderii • Postere • Cartonaşe cu sarcini • Tablă neagră, albă • Obiecte, litere din glaspapier/pâslă • Jocuri, puzzle, origami • Lucru la computer • Colecţii, dicţionare, expoziţii • Cercurile învăţării • Fişe de lucru • Jocuri în apă, nisip • Confecţionat costume, măşti pentru teatru, carnaval

Aplicaţie 10:

Ce stil de învăţare am?

- *Descrie stilul de învăţare din tabelele prezentate pe care crezi că îl ai, în funcţie de modalităţile senzoriale pe care le accesezi atunci când înveţi.*
- *Pe baza informaţiilor despre stilurile de învăţare vizual, auditiv, tactil-kinestezic dezvoltaţi caricaturi pentru fiecare caracteristicile acestora.*
- *Pentru ce motive unii elevi nu şi-au dezvoltat un stil de învăţare eficient?*
- *Jocul „Mimează stilurile de învăţare!"*
- *Identifică strategii de învăţare specifice stilurilor de învăţare pe care le utilizează cadrele didactice şi cele pe care le-ai dori să le folosească la activităţile din clasă dar şi din afara şcolii.*

- *Găsiți asemănări și deosebiri referitoare pentru strategiile utilizate, în funcție de stilul preferat.*

Analiza stilului de învățare

După specialiştii în acest domeniu analiza stilului de învăţare cuprinde evaluarea a 49 elemente individuale, care sunt clasificate în 6 categorii distribuite de-a lungul unei piramide.

Analiza lor subliniază complexitatea stilului de învăţare: unele sunt determinate genetic, iar altele sunt învăţate, cu implicaţii serioase în asumarea responsabilităţii cadrelor didactice faţă de recunoaşterea, identificarea şi dezvoltarea stilului de învăţare al elevilor săi.

Aplicație:
Piramida stilului de învățare: Eu sunt unic(ă) și perfect(ă)!

- *Pe foi de flipchart, împărțiți în grupuri după minunile lumii, analizați factorii care influențează stilurile de învățare.*
- *Turul galeriei.*
- *Ce faceți pentru îmbunătățirea stilului de învățare în vederea obținerii succesului școlar?*
- *Pe baza tabelului de mai jos, reflectați asupra caracteristicilor specifice stilului personal de învățare? Adaptează piramida stilului de învățare la propria persoană!*
- *Scrie o scrisoare stilului tău de învățare!*

Este un instrument util pentru diagnoza stilului de învăţare, pentru analiza condiţiilor în care preferă să
învețe elevii, evaluarea preferinţelor individuale în domeniile următoare:

1. dominanţă cerebrală stânga/dreapta	o **stilul de gândire (stilul cognitiv)** reflectiv **sau** impulsiv o **stilul de învăţare** analitic **sau** holistic/global/sintetic
2. modalitate senzorială	o auditiv **(auzit, vorbit, dialog intern)** o vizual **(citit, văzut, vizualizare)** o tactil- kinestezic **(mişcare, acţiune, manipulare, atingere**
3. nevoi fizice	o **identificarea nevoilor pentru** mobilitate **(preferinţa pentru mişcare, pasivitate motrică)** o „intake" **(mâncat, băut, mestecat gumă, ronţăit etc-)** o preferinţa pentru timpul unei zile **(bioritmul personal)**
4. mediul fizic	o sunet **(muzică, tăcere)**

	o lumină **(strălucire, lumină scăzută)** o temperatură **(cald ori rece)** o spațiul de lucru: **școala, clasa, holul, acasă (condiții de lucru,design confortabil, formal/informal)**
5. grupuri sociale	o **preferința pentru a lucra singur, în perechi, cu colegi de vîrsta lui- peers sau în echipă, influența și presiunea grupului** o autoritatea **, îi place să lucreze cu un profesor sau cu un părinte**
6. atitudini	o motivația **(internă, externă)** o ambiția/perseverența **(ridicată, fluctuantă sau scăzută)** o conformitatea **(conformist sau non-conformist/rebel)** o structura **(a fi direcționat sau a fi autonom- se conduce singur, ghidare, consiliere din partea altora)** o varietatea **(nevoia de rutină sau de schimbare/varietate)**

3. Instrumente de recunoaștere și dezvoltare

Stilul de învățare ne însoțește de când ne naștem. Nu este un „dat" pe viață. Este o „structură flexibilă". (Băban, A., 2001) Nu există stil de învățare bun sau rău. Succesul vine cu varietatea stilurilor de învățare. Aceasta este o abordare corectă a învățării. Cel mai important lucru este să conștientizăm natura stilului de învățare.

Când abordezi stilul tău de învățare, gândește-te la modul în care îți amintești un număr de telefon. Îl vizualizezi? În ochii minții cum arată numărul de telefon? Ori vezi numărul scris pe o hârtie, imaginea pe care o ai, atunci când l-ai notat? Poate că ești vizual. „Auzi" numărul așa cum ți l-a dictat cineva? În acest caz ești auditiv. Dacă „degetele vor căuta numărul pe telefon, fără să le privești telefonul", atunci ești tactil-kinestezic.

Când avem o sarcină de rezolvat sau o situație nu întotdeauna beneficiile stilului de învățare ies în evidență. Fiecare individ are stilul său unic de învățare cu puncte tari și puncte slabe. Este vital pentru profesori să folosească o varietate de metode pentru „a îmbogăți" elevii cu strategii de dezvoltare a stilurilor de învățare identificate.

Nu este ceva ciudat să folosim stiluri diferite de învățare pentru sarcini diferite de învățare, de ex. la discipline diferite sau chiar în cadrul aceleiași discipline. Unii

oameni au un stil de învăţare dominant puternic, alţii au o combinaţie de mai multe stiluri.

Identificarea şi recunoaşterea stilurilor de învăţare se poate realiza prin: observarea şi analiza propriilor experienţe de învăţare, caracterizarea stilului de învăţare pe baza explicaţiilor, descrierilor, exerciţiilor prezentate în ghid, aplicarea unor chestionare specifice (Internet, manuale de psihoteste), discuţii cu specialişti de la cabinetele de asistenţă psihopedagogică din reţeua naţională de consiliere, informarea cu privire la stilurile de învăţare din dorinţa de autocunoştere (puncte tari şi slabe la stilului personal de învăţare), participarea activă la activităţile practice cu această temă la diferite ore, cu precădere cele de consiliere şi orientare, diverse opţionale, implicarea în programe educaţionale cu această temă (de ex. optimizarea stilului de învăţare, tehnici de învăţare eficientă).

Care sunt beneficiile identificării şi dezvoltării stilurilor de învăţare?

Pentru copii...

- dezvoltarea autocunoaşterii
- relevarea punctelor tari şi a punctelor slabe ale învăţării
- eliminarea obstacolelor învăţării
- îmbunătăţirea stimei de sine
- prevenirea neînţelegerilor dintre copii-profesori şi părinţi
- evidenţierea abilităţilor de învăţare
- optimizarea învăţării prin adoptarea unui mod personal
- obţinerea de note mai bune la şcoală
- dezvoltarea unor relaţii pozitive cu cei din jur
- scăderea problemelor de comportament

Pentru părinţi...

- înţelegerea nevoilor de învăţare ale copiilor
- identificarea motivelor care generau eşecul şcolar
- reconsiderarea barierelor în învăţare şi abordarea optimistă a întregului potenţial al copilului

Pentru profesori....

- se constată mai puţin stres – zi de zi, în situaţiile din clasă şi din afara clasei
- se obţin rezultate mai bune şi există satisfacţie profesională
- se îmbunătăţeşte managementul timpului
- se formează o imagine acurată asupra diversităţii din clasă
- creşte spiritul de echipă
- se dezvoltă relaţia interpersonală dintre profesor-elev şi comunicarea profesorilor cu elevii şi părinţii

- se clarifică nevoile de învăţare individuale ale elevilor
- are succes învăţarea prin cooperare, lucrul pe grupe
- se evidenţiază în mod real nevoile elevilor etichetaţi „slabi" şi ale elevilor „talentaţi"
- se conştientizează cauzele eşecului în învăţare
- se stabilesc strategii de optimizare a învăţării.

Ghidul pentru identificarea stilului de învăţare al elevilor

Pentru a vă înţelege stilul de învăţare este nevoie să analizaţi modul în care preferaţi să învăţaţi sau să procesaţi informaţiile. Astfel veţi putea dezvolta strategii prin care să actualizaţi potenţialul de învăţare şi să răspundeţi la următoarele întrebări:

- care stil de învăţare vă aduce beneficii?
- cum vă este de folos în interacţiunea cu ceilalţi?
- cum vă ajută în activitatea de la şcoală?
- cum influenţează studiul individual, luarea notiţelor, lectura, performanţele şcolare?

Aplicaţie 11:

• *Înainte de a folosi chestionarul pentru elevi, vă propunem să reflectaţi asupra întrebărilor următoare pentru a vă determina un portret al stilului personal de învăţare (traducere şi adaptare www.HowtoLearn.com, Personal Learning Styles Inventory)*

1. Îţi aminteşti mai bine un subiect prin metoda lecturii pe baza informaţiilor, explicaţiilor şi discuţiilor?
2. Preferi informaţiile prezentate prin mijloace vizuale?
3. Îţi place să iei notiţe?
4. Îţi aminteşti cu uşurinţă ceea ce spun ceilalţi?
5. Doreşti să faci postere, afişe, colaje sau activităţi practice desfăşurate în clasă?
6. Ceri explicaţii sub forma diagramelor, graficelor sau exemplelor vizuale?
7. Te bucuri dacă „meştereşti" anumite lucruri cu mâinile?
8. Ai abilităţi manuale şi te bucuri să faci grafice şi hărţi?
9. Repeţi cu uşurinţă sunetele pe care le auzi?
10. Îţi aminteşti mai bine dacă scrii ceea ce ai de învăţat de câteva ori?
11. Poţi înţelege şi urma direcţiile pe o hartă? Ai simţul orientării în spaţiu? Poţi arăta întotdeauna direcţiile, de ex. Nord, Sud oriunde te-ai afla?
12. Rezolvi mai bine subiectele dacă auzi sarcinile (lectură, casetă audio) sau dacă le citeşti?
13. Te joci cu monedele sau cheile în buzunare?
14. Înveţi să pronunţi mai bine cuvintele repetându-le cu voce tare sau dacă le scrieţi pe hârtie?
15. Înţelegi mai bine ştirile dacă le auzi la radio sau le citeşti în ziare?

16. Mesteci gumă sau îţi place „să ronţăi” ceva atunci când înveţi?
17. Simţi că cea mai bună cale de a-ţi aminti este de a ţi-o imagina în mintea ta?
18. Citeşti cuvintele, urmărindu-le literă cu literă cu degetul arătător?
19. Preferi să asculţi o lectură bună sau o discuţie decât să citeşti câteva materiale din manual? Îţi place să auzi o poveste pe casetă decât să o citeşti?
20. Când ai ceva de realizat citeşti întotdeauna sarcinile?
21. De cele mai multe ori ştii cuvintele cântecelor pe care le auzi?
22. Când eşti singur(ă), obişnuieşti să asculţi muzică sau să fredonezi o melodie?
23. Ai abilităţi tehnice şi să îţi place să rezolvi rebusuri, puzzle?
24. Te joci cu obiecte în timp ce înveţi?
25. Preferi să citeşti decât să auzi o lectură?
26. Îţi place să faci o activitate decât să scrii un raport despre ea?
27. Îţi place mai mult să faci sport decât să citeşti cărţi?
28. Îţi aminteşti mai mult dacă auzi ştirile la radio sau dacă le citeşti în ziare?
29. Obţii informaţii despre subiecte interesante, citind materiale relevante?
30. Te simţi confortabil dacă alţii te ating, îţi dau mâna?
31. Urmezi mai bine instrucţiunile spuse decât cele scrise?
32. Îţi place să scrii scrisori sau în jurnal?
33. Cel mai bine înveţi acţionând, făcând?
34. Este greu pentru tine să stai liniştit(ă) pe un scaun timp îndelungat?
35. Crezi că fără muzică viaţa nu este aşa de frumoasă?
36. Te simţi confortabil într-un grup social şi îţi place să iniţiezi conversaţii?
37. Când îţi aminteşti o experienţă cel mai adesea poţi descrie ceea ce ai simţit? Auzi sunete şi vorbeşti cu tine însuţi?
38. Îţi place sportul?
39. De obicei vorbeşti încet?
40. Te simţi distras(ă) dacă cineva vorbeşte cu tine atunci când priveşti la TV?

Aplicaţie 12:

Altă modalitate de autoevaluare a stilului de învăţare vizează anumite categorii: preferinţa pentru a învăţa ceva nou, citit, scris, rezolvarea de probleme... Reflectaţi individual, apoi discutaţi în grup răspunsurile care vă ajută la identificarea trăsăturilor principale ale modului în care învăţaţi.

Când înveţi ceva nou, preferi...	• Să foloseşti diagrame, postere, demonstraţii • Să primeşti instrucţii verbale • Să acţionezi pur şi simplu, să încerci găsirea soluţiilor
Când citeşti ceva, îţi place...	• Să vizualizezi în mintea ta pasajele descriptive

	• Să te bucuri de dialogul personajelor • Uneori să te bucuri de cărţi de aventuri, acţiune, dar ai prefera să nu citeşti
Când scrii ceva, încerci...	• Să „vezi" cuvintele • Să auzi cuvintele înainte de a le scrie • Să scrii cuvintele pe o ciornă pentru a vedea dacă este corect
Când te concentrezi asupra unei sarcini, te simţi...	• Distras(ă) de mişcare şi forfota din jurul tău • Distras(ă) de zgomote acolo unde înveţi • În dificultate dacă stai o perioadă lungă de timp pe scaun
Când rezolvi o problemă, alegi...	• Să notezi datele problemei şi să desenezi soluţiile pentru a le vizualiza • Să vorbeşti cu cineva (sau cu tine însuţi/însăţi) • Să foloseşti obiecte concrete pentru a găsi soluţii
Dacă lucrezi într-o echipă, tu preferi...	• Să urmăreşti instrucţiunile şi să te ghidezi după imagini • Să auzi explicaţiile pentru ceea ce ai de făcut prin mijloace audio-video • Să ignori sarcinile şi să acţionezi direct
Când îţi aminteşti numele persoanelor, îţi aminteşti...	• Feţele persoanelor, nu şi numele lor • Numele persoanelor, nu şi cum arată • Situaţia clară/contextul în care te-ai întâlnit cu acestea
Când indici direcţia pentru cineva, tu...	• Vizualizezi traseul sau desenezi o hartă • Dai informaţii clare şi precise • Îţi mişti corpul, poziţia, gesticulezi pentru a o îndruma
Când ai nevoie de ajutorul cuiva (teme, fişe etc.) tu ai dori...	• Să-ţi arate imagini, diagrame, desene în explicarea soluţiilor • Să-ţi explice cum se rezolvă • Să te încurajeze în acţiunile tale concrete până vei reuşi
Îţi poţi aminti cel mai bine o listă cu itemi dacă tu...	• Ai notat-o • Ai repetat-o • Ai folosit degetele

Aplicaţie 13:
Experimentaţi stilul personal de învăţare!

- *Definiţi stilul personal de învăţare (eseu).*
- *Cum învăţ un text nou la istorie, la literatură, cum rezolv o problemă? Diadă: cel/ cea care învaţă şi cel/cea care observă.*
- *Completarea unei fişe de analiză de observatori, de ex. modalităţi, reacţii, nivel de performanţă, timp alocat, grad de confort, propuneri, recomandări, întrebări etc. Rolurile se schimbă.*
- *Puncte tari- puncte slabe ale stilului meu de învăţare.*
- *Publicitate pentru stilul meu de învăţare.*

Strategii de dezvoltare a stilurilor de învăţare

- Identifică stilul de învăţare
- Participă la exerciţii de autocunoaştere şi intercunoaştere
- Exersează deprinderilor eficiente de studiu (de ex. modalităţi de luarea notiţelor) şi aplică cerinţelor învăţării eficente (de ex. managementul timpului învăţării, igiena învăţării, spaţiul de învăţare)
- Aplică tehnicile gândirii critice
- Formulează conştient scopuri şi obiective clare şi precise
- Stimulează motivaţia şi atitudinea pozitivă pentru învăţare (interesul pentru cunoaştere, pasiunea pentru învăţare). Cu cât materialul prezintă semnificaţie şi interes mai mare pentru tine, cu atât învăţarea este mai rapidă şi eficientă
- Deprinde-te să te autoevaluezi; verificarea, evaluarea eficienţei metodelor de învăţare prin cunoaşterea rezultatelor şi a erorilor în învăţare; asigurarea feedback-ului stimulează performanţele
- Prelucrează şi sistematizează, regândeşte din mai multe perspective materialul de învăţat. Implică-te!
- Organizează conţinuturile învăţării, precizează de la început obiectivele, modalităţile de realizare şi tehnicile de autocontrol
- Elaborează un plan, program de învăţare care să cuprindă activităţi concrete, sarcini de îndeplinit, resurse, termene limită, recompense etc.
- Asigură o atmosferă confortabilă şi o dispoziţie afectivă care să te stimuleze şi să te susţină; evită trăirea unor stări emoţionale negative, stresante, mai ales atunci când sunt asociate cu performanţe slabe
- Stimulează dorinţa de cunoaştere, afirmare şi autorealizare
- Autosugestionează-te pozitiv, dezvoltă-ţi încrederea, nu te descuraja în faţa obstacolelor
- Învaţă din succesele şi eşecurile personale şi nu numai!

Toţi elevii pot învăţa, dacă profesorii, părinţii, cei care le oferă suport sunt pregătiţi cum să-i înveţe, să le propună programe pentru dezvoltarea stilului de învăţare şi a practicării abilităţilor transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învăţare,

de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate, de a lucra cu computerul etc.

Cercetările spun că cei care participă la astfel de programe obţin note mai bune, creşte stima de sine, se pot ajuta singuri în multele şi diferitele situaţii de învăţare cu care se întâlnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon şcolar, creşte gradul de participare la activităţile şcolare şi extraşcolare.

Exerciţii:

Prezentăm şi alte tipuri de exerciţii pe care le puteţi dezvolta la clasă:

- Elaboraţi un program de dezvoltare a stilului de învăţare, după următoarele criterii: competenţe, tipuri de activităţi, strategii de aplicare, resurse, timp, evaluare.
- Stilul de învăţare dintr-o echipă. Identificaţi asemănări şi deosebiri ale stilului de învăţare personal şi cel caracteristic unei echipe. Există asemănări şi diferenţe între ecuaţia personală – ecuaţia echipei specifică stilului de învăţare? Daţi exemple. Modalităţi de dezvoltare.
- Dacă ar fi, ce-ar fi...Motivaţi alegerile făcute.
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi un animal, ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi un instrument muzical, ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi un sport, ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi o floare , ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi o ţară, ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi un anotimp, ce-ar fi...
  - Dacă stilul meu de învăţare ar fi o formă de relief, ce-ar fi...
- Care sunt ingredientele unui stil de învăţare de succes? Cum înlăturaţi obstacolele? Faceţi o analiză SWOT a stilului de învăţare personal.

.....

.....

- Legenda personală a stilului de învăţare! Cum ai învăţat să înveţi? Aminteşte-ţi experienţele pozitive şi cele negative de învăţare. Persoanele semnificative din viaţa ta. Prin ce se deosebeşte stilul tău de învăţare de altele?

.....

.....

- Contractul personal despre stilul de învăţare.

o Voi înceta să.....

o Îmi propun să.....

o De azi înainte, mă angajez să.....

Bibliografie recomandată:

1. *** Assumptions About Learning,http://honolulu.hawaii.edu/intranet/ committees/ FacDevCom/guidebk/teachtip/assumpts.htm
2. ***Cerinţe speciale în clasă, Proiect UNESCO, 1991

3. *** Experienţa învăţării mediate în clasă şi în afara acesteia, Programul de Cercetare Cognitivă, Universitatea din Witwatersrand, Africa de Sud, Editura Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România, 2002
4. *** How to learn, http://www.howtolearn.com/personal.html
5. *** Learning Styles, http://www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/lsiframe.html
6. *** Learning Styles, http://www.chaminade.org/inspire/learnstl.htm
7. *** What's YOUR Learning Style, http://www.usd.edu/trio/tut/ts/style.html
8. ***Teaching Tips, http://www.adm.uwaterloo.ca/infotrac/tipsheets.html
9. Băban, A. -coord., Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Cluj- Napoca, 2001
10. Dumitru, Ion Al., Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă, Editura de Vest, Timişoara, 2000
11. Mureşan, P., Învăţarea rapidă şi eficientă, Editura Ceres, Bucureşti, 1990
12. Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L., Strategii inovative, suport de curs, Editura Sigma, Bucureşti, Colecţia Centrul Educaţia 2000+, 2003
13. Prashnig, B., Learning Styles- Here to stay, Education Today, 2000
14. Prashnig, B., Don't teach me- let me learn! The learning Style of dropouts and at risk students, , Education Today, 1994
15. Otilia Pãcurari, Elena Ciohodaru, Marcela Marcinschi, Ticu Constantin - Să ne cunoaștem elevii, București : Educația 2000+, 2005

16

Subiectul dezbaterii: *Educaţia diferenţiată şi personalizată a elevilor*

Obiective:

- ✓ înțelegerea conceptului de *Educaţie diferenţiată şi personalizată* și a rolului acestuia în evoluția elevului;
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere de către educator a caracteristicilor tuturor copiilor din grupă şi a potenţialului real al acestora
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere a nevoilor şi intereselor specifice ale elevilor
- ✓ identificarea și înțelegerea *Principiilor învățării centrate pe elev;*
- ✓ identificarea și asimilarea strategiilor de învățare centrate pe elev;
- ✓ identificarea și fundamentarea tipurilor de forme de învățare;
- ✓ analiza și asimilarea termenului de înțelegere în contextul învățării;
- ✓ identificarea mijloacelor prin care se poate crea legătura între nevoile personale ale elevului și succesul acestuia;

Aplicații:

I. Încercaţi să vă reevaluaţi traiectoria personală de-a lungul şcolarităţii. Din cele 4 premise expuse mai sus, alegeţi una care nu a fost respectată suficient în cazul dumneavoastră.

a. În ce fel consideraţi că v-a afectat acest lucru?
b. Dacă aţi putea să vă întoarceţi în trecut, ce recomandări aţi face cadrelor didactice, în virtutea acestor lecţii învăţate din proprie experienţă?
c. Dumneavoastră, ca practicieni, ce strategii aplicaţi astfel încât aceste premise să se transpună în practici educaţionale individualizate adecvate particularităţilor fiecărui copil?
d. Împărtăşiţi opiniile dumneavoastră colegilor şi discutaţi-le.

II. Realizaţi următorul exerciţiu de mai multe ori, cu colegi diferiţi:

II.1.

a. Povestiţi unui coleg sau unei colege despre un copil pe care îl cunoaşteţi foarte bine. Poate fi propriul copil sau o rudă apropiată. Colegul (a) notează aspectele considerate semnificative.

b. Sunteţi educatoare vă pregătiţi să primiţi în grupă un copil. Elaboraţi o listă de întrebări referitoare la acel copil.

c. Sunteţi consilier şcolar şi urmează să se transfere un copil nou în grădiniţă. Elaboraţi o listă de întrebări referitoare la acel copil.

- ✓ Ce tipuri de informaţii comune şi ce diferenţe semnificative identificaţi, comparând tipurile de informaţii furnizate sau solicitate în cele trei situaţii?
- ✓ Cum explicaţi aceste diferenţe?
- ✓ Ce putem învăţa din asta?

Împărtăşiţi opiniile dumneavoastră colegilor şi părinţilor copiilor din grădiniţă.

II.2. Ce putem face ca educatori pentru a evita apariţia sindromului „ochelari de cal", care pune pe seama copilului eşecurile în învăţare?

II.3. Daţi exemple de activităţi prin care facilitaţi copiilor interacţiunea cu mediul. La grupă, puteţi dezvolta şi folosi instrumente simple, cu ajutorul cărora să culegeţi date referitoare la copii şi să monitorizaţi procesul de învăţare, la nivel individual. Consultaţi-vă cu colegii pentru a analiza atât diferite instrumente, cât şi observaţiile care reflectă cazuri variate.

Repere teoretice/Suport științific:

Centrarea pe elev este o cerinţă didactică ce presupune plasarea copilului, şi nu a materiei de învăţământ în „miezul" procesului instructiv, afirmă M. Ştefan. Ideea, constată autorul, îşi are origine în lucrarea Emile a lui J.-J. Rousseau şi a fost proclamată de reprezentanţii educaţiei noi drept o revoluţie copernicană în

pedagogie. Astfel, pentru a forma competenţele proiectate, este necesar a fundamenta demersul pe interesele şi trebuinţele copiilor, a le stimula efortul. Învăţarea centrată pe elev este o abordare pedagogică care se focusează pe nevoile elevilor, şi nu pe ale celorlalţi actanţi ai procesului educaţional, cum ar fi profesorul ori administraţia instituţiei, menţionează K. Rogers. A. Hutorskoi consideră că, în paradigma respectivă, învăţarea este activitatea comună a profesorului şi a elevului direcţionată spre autorealizarea elevului şi dezvoltarea calităţilor lui personale [Ibidem]. E. Bondarevskaia susţine că centrarea pe copil este o abordare la baza căreia stă recunoaşterea unicităţii, a valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv", dar, în primul rînd, ca individualitate care posedă o experienţă subiectivă şi irepetabilă.

Centrarea procesului educaţional asupra elevului presupune preocuparea permanentă a educatorilor pentru cunoaşterea copilului ca individualitate şi adaptarea programelor de formare la profilul individual al subiectului supus educaţiei. (A. Glava, C. Glava, 2002). Fiecare copil reprezintă o provocare pentru educatoare, de a găsi soluţii, de a răspunde nevoilor afective, de cunoaştere, de acţiune şi de afirmare a individualităţii.

Centrarea pe copil poate fi considerată o cale de abordare a procesului educaţional ce are ca finalitate valorificarea optimă a acestuia ca subiect al învăţării. Centrarea pe copil este o abordare complexă, ce necesită construirea în timp real a unei experienţe de învăţare pozitive şi semnificative, într-o relaţie democratică.

La modul dezirabil, o activitate educaţională este centrată pe copil dacă:

- ✓ se bazează pe cunoaşterea de către educator a caracteristicilor tuturor copiilor din grupă şi a potenţialului real al acestora;
- ✓ valorifică superior acest potenţial;
- ✓ porneşte de la nevoile şi interesele specifice ale copilului;
- ✓ vizează dezvoltarea de competenţe şi asimilarea de conţinuturi specifice;
- ✓ implică activ copilul în planificarea, realizarea şi evaluarea activităţilor;
- ✓ reprezintă o experienţă de învăţare pozitivă;
- ✓ permite transferul la alte situaţii educaţionale formale sau nonformale.

Strategiile de predare centrate pe copil au ca punct central facilitarea învăţării, a-l ajuta pe copil să se dezvolte, să înregistreze progrese. De aceea, strategiile didactice se aleg şi în funcţie de caracteristicile specifice ale fiecărui copil, de stilul de învăţare, profilul inteligenţelor multiple, dar şi de tipul de învăţare adecvat.

Tot ceea ce se întâmplă în jurul nostru invită la o revalorizare a locului educaţiei în contextul vieţii contemporane. Pe de o parte, este din ce în ce mai acută nevoia de a oferi individului instrumente reale de a se înţelege pe sine şi pe de altă parte, pentru o mai bună convieţuire într-o lume complexă.

Educaţia diferenţiată şi personalizată a copiilor poate fi unul dintre răspunsurile şcolii la problematica complexă anterior schiţată. Dacă pentru mult timp copilul trebuia să se adapteze grădiniţei sau şcolii, în zilele noastre este din ce în ce mai evident că grădiniţa şi şcoala trebuie să se adapteze nevoilor specifice şi particularităţilor copilului. Abordarea diferenţiată aduce în discuţie adaptarea învăţământului la particularităţile psihofizice ale copilului, ceea ce presupune o foarte bună cunoaştere a copilului în ceea ce priveşte temperamentul, priceperile şi deprinderile, interesele, potenţialul intelectual, trăsăturile de personalitate, etc. Pe de altă parte, dincolo de aceste caracteristici individuale, educatorii trebuie să cunoască „ereditatea socio-culturală“ pe care copilul o aduce din familie.

La nivelul sistemului educaţional, demersul didactic tradiţional dominant era caracterizat de predarea frontală prin utilizarea aceloraşi metode de lucru şi sarcini pentru toţi copiii fără a se ţine seama de particularităţile individuale. Această corelare necorespunzătoare între volumul, gradul de complexitate a cunoştinţelor, metodele de învăţare şi particularităţile socio-emoţionale şi cognitive ale copiilor poate avea drept consecinţă demotivarea şi apoi insuccesul şcolar şi chiar social, pe termen lung.

Respectarea diferenţelor individuale duce la crearea unor situaţii de învăţare care să permită copiilor progresul pe căi diferite, pentru realizarea aceloraşi obiective.

Definitor pentru progresul copiilor este modul în care aceştia conectează informaţiile şi procesele psihice specifice învăţării. Implicarea unei multitudini de procese psihice potenţează caracterul formativ al demersului educaţional şi creează condiţiile favorabile pentru activitatea ulterioară de învăţare. Ca proces, învăţarea implică o serie de componente psihice, diferite de la un copil la altul. Drept urmare, organizarea situaţiilor de învăţare urmează să asigure condiţii favorabile activităţii de învăţare ca proces complex de informare şi formare, de asimilare a cunoştinţelor şi dezvoltare a componentelor structurale ale personalităţii umane. Aceasta implică crearea situaţiilor de învăţare care să determine o participare activă a copilului în procesul de învăţare prin interacţiuni directe.

Teoria inteligenţelor multiple formulată de Gardner argumentează ceea ce se constată, de altfel, în viaţa cotidiană: avem stiluri de învăţare distincte, ceea ce solicită o abordare diferită, individualizată, pe durata întregului proces de educaţie şi formare. În sprijinul abordării diferenţiate a copiilor vin atât „Convenţia Internaţională privind Drepturile Copilului“, cât şi „Declaraţia Universală a Drepturilor Omului“ şi Legea Învăţământului, dar şi alte documente elaborate de diverse forumuri internaţionale.
„Declaraţia Universală a Drepturilor Omului“ prevede că „învăţământul trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalităţii umane şi întărirea respectului faţă de drepturile omului şi libertăţile fundamentale.

El trebuie să promoveze înţelegerea, toleranţa, prietenia între toate popoarele şi toate grupurile rasiale sau religioase, precum şi dezvoltarea activităţii Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru menţinerea păcii" (articolul 26, 2). Conform Legii Învăţământului, „statul promovează principiile învăţământului democratic şi garantează dreptul la educaţia diferenţiată, pe baza pluralismului educaţional" (articolul 5, 2). Toate acestea exprimă dreptul recunoscut al fiecărui individ de a fi tratat în aşa fel, încât să se asigure o dezvoltare armonioasă a personalităţii sale, în funcţie de dominantele sale de personalitate.

Învăţarea individualizată poate fi definită ca acţiune a cadrului didactic în direcţia proiectării şi realizării activităţii didactice/ educative în funcţie de particularităţile biopsihosocioculturale ale fiecărui copil. Aceasta se realizează prin individualizarea obiectivelor, a mijloacelor de învăţământ şi a metodelor de predare – învăţare – evaluare – autoevaluare (Cristea, S., 2002).

Premise ale învăţării individualizate

1. Dreptul de a fi diferit sau dreptul la diversitate este un drept fundamental al omului.
2. În activitatea de învăţare, între copii există diferenţe semnificative de ritm, volum, profunzime şi stil.
3. Egalitatea şanselor în ceea ce priveşte educaţia trebuie să se instituie prin recunoaşterea şi respectarea diferenţelor de capacitate înnăscută şi dobândită.
4. Egalitatea accesului la educaţie presupune o şcoală adaptată posibilităţilor aptitudinale şi nevoilor fiecăruia

Principiile care staul la baza învăţării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activităţii de învăţare trebuie să fie pe persoana care învaţă şi nu pe profesor.
- Recunoaşterea faptului că procesul de predare în sensul tradiţional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să înveţe.
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învăţare al elevilor pe care îi are în grijă.
- Recunoaşterea faptului că, în mare parte, procesul de învăţare nu are loc în sala de clasă şi nici când cadrul didactic este de faţă.
- Înţelegerea procesului de învăţare nu trebuie să aparţină doar profesorului – ea trebuie împărtăşită şi elevilor.
- Profesorii trebuie să încurajeze şi să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea şi administrarea propriului lor proces de învăţare prin proiectarea structurată a oportunităţilor de învăţare atât în sala de clasă, cât şi în afara ei.

- Luaţi individual, elevii pot învăţa în mod eficient în moduri foarte diferite.

- Lecţia pleacă de la experienţele elevilor şi cuprinde întrebări sau activităţi care să îi implice pe elevi.
- Elevii sunt lăsaţi să aleagă singuri modul cum se informează pe o anumită temă şi cum prezintă rezultatele studiului lor.
- Elevii pot beneficia de meditaţii, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învăţare şi pot cere îndrumări.
- Aptitudinea elevilor de a găsi singuri informaţiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informaţii standardizate.
- Pe lângă învăţarea specifică disciplinei respective, li se oferă elevilor ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.
- Se fac evaluări care permit elevilor să aplice teoria în anumite situaţii din viaţa reală, cum ar fi studiile de caz şi simulările.
- Lecţiile cuprind o combinaţie de activităţi, astfel încât să fie abordate stilurile pe care elevii le preferă în învăţare (vizual, auditiv, practic / kinetic)
- Lecţiile înlesnesc descoperirile făcute sub îndrumare şi solicită participarea activă a elevilor la învăţare.
- Lecţiile se încheie cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învăţate, a modului cum au învăţat şi de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învăţare în cazul lor

Exemple de învăţare centrată pe elev:

- Procesul de predare are trei faze, iar fiecare necesita metode adecvate. (Vezi metoda PAR)
- Prezinta: Metode de prezentare de noi cunostinte elevilor sau de incurajare in a le gasi singuri, ceea ce poate implica fapte, teorii, concepte, povestiri etc.
- Aplica: Metode care sa-i oblige pe elevi sa aplice noile cunostinte care le-au fost doar prezentate. Aceasta este singura modalitate de a te asigura ca elevii formeaza concepte despre noul material pentru a il intelege, a si-l aminti si a il folosi corect pe viitor.
- Recapituleaza: Metode de incurajare a elevilor sa isi aminteasca vechile cunostinte in vederea clarificarii si concentrarii asupra punctelor cheie, asigurarii unei bune intelegeri si punerii in practica si verificarii cunostintelor mai vechi.

Principiile învăţării centrate pe elev

Principiul individualităţii. Conform Dicţionarului de filozofie, individualitatea umană este o totalitate a însuşirilor care caracterizează un individ, originalitatea lui;

conceptul sintetic pentru desemnarea ansamblului de proprietăţi ce caracterizează unicitatea, singularitatea individului. Principiul vizează, înainte de toate, crearea la lecţii a condiţiilor de dezvoltare a individualităţii elevului; or, este esenţial nu numai a cunoaşte posibilităţile, particularităţile copilului, dar şi a contribui la dezvoltarea lor. Aplicarea principiului în cauză oferă fiecărui elev condiţiile necesare valorificării capacităţilor şi dezvoltării potenţialului propriu. Una din modalităţile de promovare a acestui principiu rezidă în valorificarea, în cadrul procesului educaţional, a teoriei inteligenţelor multiple (prezentată în premieră de profesorul Howard Gardner de la Universitatea Harvard), conform căreia persoanele posedă numeroase reprezentări mentale şi limbaje ale intelectului şi se deosebesc prin formele şi mărimea acestor reprezentări, prin uşurinţa cu care se folosesc de ele şi modul în care pot fi schimbate. Persoane diferite au inteligenţe diferite sau diverse combinaţii ale acestora, care influenţează modul lor de a învăţa. Potrivit teoriei lui Gardner, şcoala ar trebui să identifice profilul de inteligenţă al elevilor şi să creeze condiţii pentru ca fiecare dintre ei să-l valorifice şi dezvolte. Gardner evidenţiază nouă tipuri de inteligenţă: verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spaţială, muzical-ritmică, corporal-chinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existenţială.

Principiul creativităţii şi succesului. Potrivit acestuia, misiunea profesorului este de a asigura în clasă un climat psihologic benefic stimulării şi dezvoltării unei învăţări creative, astfel încât elevul să aibă posibilitatea de a-şi prezenta ideile şi opiniile într-o atmosferă neautoritară, de înţelegere şi respect reciproc. Datorită creativităţii, elevul îşi descoperă şi îşi dezvoltă capacităţile, iar obţinerea succesului contribuie la formarea imaginii de sine pozitive, la autoedificarea şi actualizarea personalităţii. Reflectând asupra nevoii de creativitate, M. Roco opinează că în condiţiile ratei actuale a progresului ştiinţei, tehnicii şi culturii, un popor cu un nivel scăzut al creativităţii, cu o cultură limitată nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă.

Principiul alegerii. Conform acestui principiu, elevilor trebuie să li se acorde posibilitatea de a alege, în caz contrar, este mai dificil a le dezvolta rolul de subiect al învăţării. De asemenea, urmează să li se ofere oportunitatea de a decide asupra obiectivelor de învăţare, a metodelor şi mijloacelor de realizare a sarcinilor. Promovarea principiului dat contribuie la dezvoltarea competenţei de a învăţa să înveţi, care semnifică abilitatea elevului de a persevera în învăţare, de a-şi organiza singur acest proces, inclusiv prin managementul eficient al timpului şi al informaţiilor. Aplicarea principiului alegerii va conduce la sporirea motivaţiei pentru studiu – forţa care declanşează întregul proces şi care menţine efortul şi persistenţa de a învăţa

Principiul încrederii şi susţinerii. Promovarea acestui principiu înseamnă renunţarea la procesul educaţional sociocentric, la stilul autoritar. Încrederea în copil, susţinerea intenţiilor şi a acţiunilor lui de autocunoaştere şi autoedificare trebuie să substituie cerinţele lipsite de temei şi controlul exagerat din partea profesorului; or, nu influenţele externe, ci mobilurile interne determină, de cele mai multe ori, succesul în educaţie.

În exerciţiul educativ pe care profesorul îl realizează zi de zi, comunicarea personalizată, „însufleţită", este de o importanţă majoră, căci printr-o astfel de comunicare profesorul îşi exprimă deschis susţinerea şi încrederea în capacitatea elevului de a se schimba spre mai bine.

Bibliografie recomandată:

1. Berger, K. S. (1986) The developing person through childhood and adolescence, Worth Publishers New York.
2. Cerghit, Ioan, (2006), Metode de învăţământ, Polirom, Iaşi
3. Cheţan, O; Sommer, R. (coord.), et.al., Dicţionar de filozofie, Editura politică, Bucureşti, 1978.
4. Ciolan, L., Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Ed. Polirom, Iaşi, 2005.
5. Cucoş, C., Pedagogie, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.
6. Dobrescu, I. (2003), Psihiatria copilului şi a adolescentului, Editura Medicală, Bucureşti
7. Flueraş, V., Gîndirea laterală şi scrisul creativ, Ed. Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca, 2008.
8. Gardner, H., Inteligenţe multiple. Noi orizonturi pentru teorie şi practică, Ed. Sigma, Bucureşti, 2006.
9. Guţu,Vl.; (coord.); Chicu,V.; Dandara O.; Solcan, A.; Solovei, R., Psihopedagogia centrată pe copil, CEP USM, Chişinău, 2008.
10. Guţu,Vl.; (coord.); Chicu,V.; Dandara O.; et.al., Educaţia centrată pe cel ce învaţă. Ghid metodologic, CEP USM, Chişinău, 2009
11. Hagen (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum
12. Ionescu, M. (2003), Instrucţie şi educaţie, Garamond S.R.L., Cluj-Napoca
13. M. Andruszkiewich, K. Prenton, (2007) Educaţia incluzivă. Concepte, politici şi activităţi în şcoala incluzivă, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A. Bucureşti.
14. Miroiu, M.; Iliescu, A.; Miroiu, A., Filozofie, EDP, Bucureşti,1993.
15. Noica, C., Carte de înţelepciune, Ed. Humanitas, Bucureşti,1993.
16. Pascual-Leone, J. (1976). On learning and development, Piagetian style: II. A critical historical analysis of Geneva's research programme. Canadian Psychological Review, 17(4), 289-297
17. Pâslaru, Vl., Principiul pozitiv al educaţiei, Ed. Civitas, Chişinău, 2003.
18. Pănişoară, G.; Pănişoară I., Motivarea eficientă. Ghid practic, Ed. Polirom, Iaşi, 2005.

19. Păun, S., Didactica istoriei, Ed. Corint, Bucureşti, 2001.
20. Rodica Solovei, Reflecţii cu privire la educaţia centrată pe elev (ECE), Institutul de Științe ale Educației
21. Roco, M., Creativitate şi inteligenţă emoţională, Ed. Polirom, Iaşi, 2004.
22. Sarivan, L.; Gavrilă, R.; Stoicescu, D.; et. al., Predarea-învăţarea interactivă centrată pe elev, Educaţia 2000+, Bucureşti, 2009.
23. Semionov-Focşa, S., Învăţarea autoreglată. Teorie şi aplicaţii educaţionale, Ed. Epigraf, Chişinău, 2010.
24. Ştefan A.C., Kallay Eva, (2007) Dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale la preşcolari, Editura ASCR, Cluj Napoca
25. Educaţia timpurie și specificul dezvoltării copilului preşcolar, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar, București, 2008

Subiectul dezbaterii: *Dizabilitatea – factor de risc pentru excluderea socială*

Obiective:

- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia

Aplicații:

TEST I

Test de cultură generală pentru elevii din gimnaziu

Răspunde la următoarele 15 întrebări din domenii diverse.

1. Cât reprezintă 75% din 200?
2. Care este cea mai mare pădure tropicală din lume?
3. Care este temperatura de îngheţ a apei?
4. Care sunt cele trei culori din care este compus steagul Australiei?
5. Ce este un triunghi scalen?
6. Cum se traduce expresia au revoir din franceză în română?
7. Ce ocean se află în parte de vest a Americii de Sud?
8. Câţi ani a durat cel de-al doilea Război Mondial?

9. Adevărat sau fals: amfibienii sunt animale nevertebrate?
10. Care dintre următoarele este o sursă de energie regenerabilă: cărbunele, lumina solară, uleiul?
11. Care sunt cele cinci organe vitale ale corpului uman?
12. Ce este magma?
13. Care este cel mai leneş mamifer din lume?
14. Care este capitală Japoniei?
15. Câte fețe are un cub?

Răspunsuri

1. 150
2. Pădurea Amazoniană
3. grade Celsius
4. Roşu, alb şi albastru
5. Un triunghi cu lături inegale
6. La revedere
7. Oceanul Pacific
8. 6 ani şi 1 zi
9. Fals: amfibienii sunt animale vertebrate pentru că au coloana vertebrală
10. Lumina solară
11. Creierul, inima, rinichii, ficatul şi plămânii
12. Un amestec de roci topit şi semi-topit care se găseşte sub suprafaţa Pământului
13. Leneşul
14. Tokyo
15. Şase fețe

TEST II

La prima vedere următoarele întrebări par simple. Citește-le însă cu atenție înainte de da răspunsul, că să nu cazi în capcană. Răspunde și vezi cât de bine stai cu gândirea logică.

1. Cum poți să pui un castravete întreg netăiat în sticlă, fără să modifici sticla?
2. Acest lucru îi este datori cărui om de două ori; de fiecare dată, gratuit. Dacă îl mai vrea și a treia oară, trebuie să plătească. Despre ce lucru este vorba?
3. În ce an Crăciunul şi Anul nou pică în acelaşi an?
4. Poţi numi 3 zile consecutive fără să foloseşti cuvinteleluni, marţi, miercuri, joi, vineri, sâmbătă şi duminică?
5. Georgia s-a născut pe 27 decembrie. Cu toate acestea, ziuaei de naştere este mereu vara. Cum este posibil acest lucru?
6. Regele le-a spus fiicelor sale să pună pe cuptor, în același timp, trei ibrice de ceai identice, în care se află aceeași cantitate de apă. Soțul fiicei al cărei ibric fierbe mai repede va fi moștenitorul regelui. Ibricul mezinei, care nu voia deloc să se mărite, a fost primul care a fiert. De ce?

7. Câte mere poți mânca dimineața pe stomacul gol?
8. Dacă 3 ouă fierb în 10 minute, 56 de ouă în câte minute fierb?

Răspunsuri

1. Fără să rupi vrejul, pune castravetele în sticlă cât încă este mic. Lasă-l să crească în timp ce se află în sticlă.
2.Dantura
3.În fiecare an
4.Ieri, azi și mâine
5.Locuiește în emisfera sudică
6.Celelalte fiice, ambele nerăbdătoare, continuă să ridice capacul ca să vadă dacă fierbe apa. De aceea, a durat mai mult timp până când a fiert apa lor.
7.Unul, căci restul nu mai sunt pe stomacul gol
8.În 10 minute

TEST III

Răspundeți la următoarele întrebări:

1. Care este numele orașului fictiv al lui Batman?
2. Ce mineral se regăsește în cantități mari în spanac?
3. Ce animal este Babe din filmul cu același nume?
4. Ce cățel din desene animate are pe zgarda inițialele D.?
5. Câte minuni ale lumii există în mod oficial?
6. Conform unei vechi zicale, în ce capitală europeană duc toate drumurile?
7. Care este cel mai înalt mamifer?
8. În ce lanț muntos se află Muntele Everest?
9. Care este numele zânei din Peter Pan?
10. Care este numele cocoșatului de la Notre Dame?
11. Ce culoare are cercul de pe steagul Japoniei?
12. În mitologia greacă, care era zeul care transforma în aur tot ce atingea?
13. Care este capitala statului Peru?
14. Care este cel mai lung os din corpul uman?
15. Care este cel mai mare număr prim format din două cifre?
16. Care este cea mai mare insulă din Marea Mediterană?
17. Care este cea mai mare insulă din Insulele Canare?
18. Care este cel mai populat stat din Statele Unite ale Americii?
19. Cine a fost primul om care a ajuns la Polul Sud?
20. Entomologia este o ramură a științei care studiază…?

Răspunsuri

1. Gotham
2. Fier

3. Porc
4. Scooby Doo
5. Șapte
6. Roma
7. Girafa
8. Himalaya
9. Tinkerbell
10. Quasimodo
11. Roșu
12. Midas
13. Lima
14. Femurul
15. 97
16. Sicilia
17. Tenerife
18. California
19. Roald Amundsen
20. Insectele
21. J.K. Rowling

Repere teoretice/Suport științific:

Problematica dizabilităţii, a handicapului a fost şi este abordată, în principal, din perspectiva a două modele: cel individual, de inspiraţie medicală (care consideră că dificultăţile persoanelor cu handicap sunt datorate inferiorităţii biologice şi psihologice a acestora) şi modelul social, care pune accentul pe mediul social neadaptat, considerat generator al dificultăţilor persoanelor cu deficienţe.

Modul de înţelegere a educaţiei incluzive se centrează pe o viziune mai largă şi mai deschisă în ceea ce priveşte dizabilitatea.

Nici un alt concept nu se corelează atât de strâns cu cel de excluziune socială cum este cazul celui de „dizabilitate". Noţiunea de handicap descrie rolul social atribuit persoanei cu deficienţă sau dizabilitate, prin care aceasta este plasată ca dezavantajată, comparativ cu persoanele obişnuite. Excluziunea socială a persoanelor cu handicap nu înseamnă doar un nivel redus al resurselor materiale, ci, mai ales, dificultăţile sau imposibilitatea lor de a LIVIUS MANEA 4 44 participa în mod efectiv la viaţa economică, socială, politică şi culturală; în anumite privinţe, mai înseamnă alienare şi distanţare faţă de societatea obişnuită. Excluderea socială este definită în termenii lipsei de acces sau ai accesului limitat la drepturile civile, politice, sociale, economice şi culturale, reflectând, într-o anumită privinţă, standardele de viaţă şi oportunităţile.

Modelul tradiţional al dizabilităţii se axează pe deficienţele persoanelor cu dizabilităţi şi explică dificultăţile cu care se confruntă în viaţa prin prisma acestor deficienţe. Acest model, este cu preponderenţă un **model medical** consideră dizbilitatea ca pe o „ tragedie personală" care limitează capacitatea persoanei cu dizabilităţi de a participa la viaţa societăţii obişnuite.

Responsabilitatea de a încerca să se adapteze acestei lumi, aparţine persoanei cu dizabilităţi, aşa cum este percepută de aceasta – o lume construită de persoane fără dizabilităţi pentru a îndeplini nevoile/cerinţele persoanelor cu dizabilităţi.
Modelul actual, **modelul social,** care apare în urma reflecţiei asupra valorii umane şi respectării drepturilor la viaţă şi dezvoltare a fiecărei persoane**,** pune accentul pe mediul social şi modul în care acesta poate asigura participarea şi implicarea deplină a persoanei cu dizabilităţi.

Se identifică cauzele care generează **exluderea socială** şi se militează pentru **includere şi participare**. Copiii care au deficienţe şi/sau dizabilităţi pot întâmpina dificultăţi în sistemul educaţional: nu au acces în clădirea şcolii, sau curriculum şcolar este inaccesibil. Dar acestea nu sunt explicabile prin deficienţă copilului ci prin sistemul educaţional în sine: proiectare pentru anumite grupuri de copii, sărăcia strategiilor de predare-învăţare, profesori insuficient pregătiţi, mediul sărac şi inadecvat, etc.

Toate acestea sunt bariere în învăţare pentru copii. Educaţia incluzivă nu se preocupă numai de copiii cu dizabilităţi sau de găsirea alternativelor la un sistem şcolar segregat şi special. Ea încearcă soluţii şi recomandări şi pentru alte grupuri de copii, copii săraci, copii din zone izolate geografic din grupuri etnice şi lingvistice minoritare, discriminati prin sex (fetele în anumite zone culturale), etc.

Educaţia incluzivă nu este o forma de educaţie pentru anumite grupuri dezavantajate ci o formă de educaţie pentru înlăturarea barierelor învăţării, de orice tip. Ea înseamnă în esenţă schimbarea şcolii obişnuite pentru a îndeplini cerinţele educative ale tuturor celor care învaţă.

Educaţia incluzivă se realizează de preferinţă în şcolile şi clasele obişnuite, dar nu numai. Elementul cel mai semnificativ pentru o şcoala incluzivă este situarea ei în **comunitatea de viaţă** a copiilor pe care îi educă.

De aceea educaţia incluzivă nu înseamnă desfiinţarea şcolilor speciale (deşi anumite viziuni, orientări exclusiviste declară acesta) ci asigurarea unor şcoli cât mai adecvate şi apropiate de mediul de dezvoltare al copiilor cu care lucrează. Şi o şcoală specială poate fi incluzivă dacă dezvoltă **o politică de acces pentru toţi copiii, este flexibilă, oferă servicii comunităţii şi creează copiilor un mediu şi situaţii de viaţă cât mai normale, nu speciale.**

Educaţia incluzivă **recunoaşte şi răspunde la diversitatea** nevoilor şi abilităţilor copiilor. Diferenţele individuale de dezvoltare, particularităţile personale, stilurile de învăţare, devin **resurse** şi nu **piedici** în adaptare şi integrare.
Atitudinea şi acţiunea profesorului faţă de **elevii cu dificultăţi de învăţare** este determinată de înţelegerea următoarei teze fundamentale domeniului în discuţie.

Fiecare elev este unic şi are valoare indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învăţare şcolară. Învăţarea este şi ea unica la fiecare elev, în funcţie de: - stilul, ritmul, nivelul sau de învăţare şi dezvoltare, caracteristicile şi particularităţile sale, aptitudinile, aşteptările, experienţă sa anterioară.

Elevul vine la şcoală cu un anumit **stil de învăţare**, propriu **experienţei sale** anterioare. Acest stil poate să nu fie cel mai eficient pentru el. Rolul profesorului este de a identifica stilul eficient, care se potriveşte cel mai bine elevului şi să-l sprijine să-l folosească.

El poate realiza acest lucru ţinând cont de faptul ca în învăţare sunt reţinute acele informaţii care au o relevanţă afectivă şi reuşesc să suscite atenţia. Pe de altă parte, deprinderile greşite deja formate trebuiesc sparte şi este nevoie de construirea altor deprinderi.
În acest demers profesorul trebuie să folosească fapte şi evenimente care au relevanţă şi implica elevul. Efortul este mai mic în memorarea unor evenimente care prezintă importanţă pentru subiect.

De aceea conceptul de **sprijin** este central în înţelegerea educaţiei incluzive. Sprijin pentru copii, pentru profesori, pentru managerii şcolari şi pentru procesul de predare-învăţare. O şcoală care se dezvoltă incluziv este o şcoală care lucrează în echipă. Practic, construcţia educaţiei incluzive nu poate fi decât o responsabilitate împărtăşită de întreaga şcoală.

Rolul profesorului obişnuit este potenţat şi valorizat. Primele servicii de sprijin pot fi realizate cu ajutorul său. **Serviciile de sprijin** pot lua diferite forme:

Servicii de sprijin

- un profesor itinerant/resursă/mobil pregătit anume, a cărui sarcina este să aprobe şi să asiste profesorul clasei,
- suplimentarea materialelor şi formelor de sprijin,
- asistenţa părinţilor, alţi voluntari şi elevi,
- modificări ale mediului fizic, curriculum, orar şi procedee de evaluare,
- provizii de formare continuă pentru creşterea cunoştinţelor şi deprinderilor profesorilor,
- un climat şcolar pozitiv, cu manageri activi şi suportivi,

- asigurarea accesului la persoanele de sprijin care asistă identificarea şi evaluarea,
- servicii socio-educaţionale (psihologice, de sănătate, psihopedagogice de asistenta, etc.)
- conducere şi asistenţă adecvată.

Bibliografie recomandată:

1. **Ainscow Mel** (ed.) - Efective Schools for All, Fulton, Paul H.Brookes, London, 1991
2. **Ainscow M., Hopkins D., West M.** - Improving the Quality of Education for All, Progress and Chalenge, Fulton, London, 1996
3. **Ainscow M., Booth T.** - From them to us; International voices in inclusive education, London, Routledge, 1997
4. **Daniels H.** – Educaţia specială din perspectiva drepturilor omului, Conferinţa natională "Includerea şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe educative speciale", Bucureşti, 1997
5. **Daunt P. E**. - Puncte de vedere contemporane şi atitudini faţă de incapacitate şi handicap în contextul contemporan, Simpozionul Educaţie şi Handicap, Bucureşti, 1991
6. **Daunt P.E., Muşu I., Vrăsmaş T.** – Includerea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale, 1996
7. *** - Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale : Acces şi calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă şi editată în limba româna prin grija Reprezentanţei Speciale UNICEF în România
8. **Deschamps J.P., Manciaux M, Sălbreux R., Vetter J., Zucman E**. – L'enfant handicappe' et l'ecole, Flamarion, Medicine-Science, 1981
9. *** **-** L'echec scolaire n'est pas une fatalite, les editions E.S.F., Paris, 1981
10. **Eggen P.D., Kauchak D.** - Educational Psychology, Classroom Connections, 1992).
11. **Gordon L.P., Lichier D.** – Reformer les ecoles canadienes. Des perspectives sur le handicap et l'întegration, Institut Rocher, 1992
12. **Johnsson T**. – Noi strategii în educaţia copiilor cu cerinţe educative speciale, Simpozionul "Educaţie şi Handicap", Bucureşti, 1991
13. **Johnsson T**. - Inclusive Education, United Nations Development Programme, Geneva, 1994
14. **Ionescu S**.– L'intervention en deficience mentale, tom I-IIBruxelles, Pierre Mordega Editeur, 1987, 1990
15. *** - Legislation pertaining to special needs education, Paris, UNESCO, 1996
16. **OCDE -** L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapes : Ambitions, theories et pratiques, Paris, 1994
17. *** - Open file : Special Needs Education. Trends/Cases, în Prospects, quaterly review of comparative education, Înternational Bureau of Education, Vol.XXV, no.2, June 1995
18. **Paun Emil** - Sociopedagogie şcolară, EDP, Bucureşti, 1982

19. **Racu A.** - Istoria psihopedagogiei speciale. Manual crestomatie, Editura Lumîna, Chişinău, 1997
20. *** - Review of the Present Situation in Special Needs Education, Paris, UNESCO, 1995
21. **Radu I.T.** - Învaţământul diferenţiat. Conceptii şi strategii, EDP, Bucureşti, 1978
22. **Riviere R.** - L'echec scolaire est-il une fatalite ? Une question pour L'Europe, Hatier, Paris, 1991
23. **Stanciu I.Gh.** - Şcoala şi pedagogia în secolul XX, EDP, Bucureşti, 1997
24. **Stangvick G.** – Modelul normalizării educaţiei şi asistenţei speciale; o abordare multidisciplinara bazată pe comunitate, Simpozionul "Educaţie şi Handicap", Bucureşti, 1991
25. **Tuunainen, K**. Interaction Between Different Special Education Structures: Integrated - Segregated, in Providing Special Education for Those Who Need It în Developing Countries, Ministry of Foreign Affairs of Fînland, Helsinki, 1997
26. *** UNESCO, Să înţelegem şi să răspundem la nevoile copiilor la clasă, UNESCO, UNICEF, traducere RENINCO, Bucureşti, 2002
27. *** UNESCO, Pachetul de resurse pentru profesori. Cerinţe speciale în clasă, traducere UNICEF, Bucureşti, 1996
28. **Ungureanu, Dorel,** Copiii cu dificultăţi de învăţare, E.D.P., S.A.,Bucureşti, 1998
29. **Verza Emil** - Psihopedagogia integrării şi normalizării, Revista de educaţie specială, nr.1/1993
30. **Verza, E.,Paun,** E., coord., Educaţia integrată a copiilor cu handicap, Asociaţia RENINCO, UNICEF, Bucureşti, 1998
31. **Vrăsmaş E., Vrăsmaş T.** - Copiii cu cerinţe educative speciale, Revista de educaţie specială, nr.1/1993
32. **Vrăsmaş E**. Educaţia copilului preşcolar, Ed. Prohumanitate, Bucureşti, 1999
33. **Vrăsmaş Traian**, Învaţământul integrat şi-sau incluziv, Ed. Aramis, Bucureşti, 2001
34. **Vrăsmaş, Traian**, Şcoala şi educaţia pentru toţi, Ed.Miniped, Bucureşti, 2004
35. **Vrăsmaş Ecaterîna,** Introducere în educaţia cerinţelor speciale, Ed.CREDIS; Universitatea din Bucureşti, Bucureşti, 2004
36. **Williams P. (editor**) - A Glossary of Special Education, Open University Press, Philadelphia, 1988

Subiectul dezbaterii: *Forme și modalități de educație. Învățarea cooperativă*

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin învățare cooperativă;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin învățare cooperativă;

- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare cooperativă, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Jocul de asumare

Scopul acestui joc de asumare, este de a clarifica presupunerile pe care le au membrii grupului unii despre alţii şi să construiască sugestii constructive pentru a lucra împreună eficient în viitor. Jocul de asumare este bazat în jurul creerii unui spaţiu în care participanţii să se simtă în siguranţă, să îşi împărtăşească şi să îşi răspundă presupunerilor celorlalţi.

Când se lucrează cu o echipă de persoane din background diferit, sau din culturi diferite, se întamplă să aibă diferite presupuneri unii despre ceilalţi. Dizolvând aceste presupuneri vor reuşi să se cunoască mai bine unii pe ceilalţi, acesta fiind primul pas în construirea unei echipe eficiente.

Intenţia: este de a câştiga o înţelegere mai bună a diversităţii grupului şi cum indivizii pot beneficia de experienţa şi calităţile unul altuia în cadrul grupului.

Rezultatul dorit: al acestui exerciţiu este de a crea o atmosferă sinceră şi onestă în cadrul grupului

Paşii:
1. Împarte grupul în perechi şi cere fiecărei perechi să găsească un colţ mai retras din încăpere.
2. Primul individ începe prin a spune presupuneri care încep cu propoziţia:
Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Alba Working together in a green, competitive and inclusive Europe SEE and cha(lle)nge
- Presupun că tu…
- Presupun că tu presupui despre mine că…
- Cred că colaborarea noastră ar beneficia din…
3. După ce prima persoană a terminat, a doua persoană începe să îşi spună presupunerile, despre prima persoană.
4. Este bine ca fiecare să ajungă să împartă presupuneri cu toată lumea din grup dar nu este obligatoriu.

Regulile:

1. Nu există presupuneri corecte sau greşite, persoana este încurajată să se centreze atât pe aspectele pozitive, cât şi pe cele negative, pentru o imagine de ansamblu în general.
2. Persoana care primeşte feedback-ul ascultă în tăcere.
3. Presupunerile şi aprecierile pe care oamenii le fac, sunt cadouri şi oportunităţi de a vedea o nouă perspectivă.

ROLURILE ŞI RESPONSABILITĂŢILE: Grupul se auto-organizează şi nu are nevoie de facilitator.

TIMP: Depinde de mărimea echipei. 15-20 min / fiecare persoană.

MATERIALE: Nu sunt necesare materiale.

VARIAŢII:
Dacă echipa este relativ mică 3-5 membri, se poate face împreună într-un cerc, cu fiecare persoană pe rând, acceptând feed-backul cu presupuneri din partea grupului şi oferind la rândul ei, acelaşi lucru.
-„Consider că ai contribuit la această echipă prin…”

Repere teoretice/Suport științific:

Înainte de al Doilea Război Mondial, teoreticienii sociali, precum Allport, Watson, Shaw și Mead, au încercat să stabilească teoria învățării prin cooperare după ce au descoperit că munca în grup era mai eficientă și mai eficientă în cantitate, calitate și productivitate generală în comparație cu lucrul singur. Cu toate acestea, abia în 1937, cercetătorii May și Doob au descoperit că persoanele care cooperează și lucrează împreună pentru atingerea obiectivelor partajate, au avut mai mult succes în atingerea unor rezultate decât cele care s-au străduit să îndeplinească aceleași obiective. Mai mult, ei au descoperit că câștigătorii independenți aveau o probabilitate mai mare de a afișa comportamente competitive.

Filozofii și psihologii din anii 1930 și 1940, cum ar fi John Dewey, Kurt Lewin și Morton Deutsh, au influențat, de asemenea, teoria învățării cooperatiste practicată astăzi. Dewey a considerat că este important ca elevii să dezvolte cunoștințe și abilități sociale care ar putea fi utilizate în afara clasei și în societatea democratică. Această teorie a înfățișat elevii ca destinatari activi ai cunoștințelor, discutând informații și răspunsuri în grupuri, implicându-se în procesul de învățare împreună, mai degrabă decât ca fiind receptori pasivi de informații (de exemplu, profesorii care vorbesc, elevii care ascultă).

Contribuțiile lui Lewin la învățarea cooperativă s-au bazat pe ideile de a stabili relații între membrii grupului pentru a realiza cu succes și atingerea obiectivului de învățare. Contribuția lui Deutsh la învățarea cooperativă a fost interdependența

socială pozitivă, ideea că elevul este responsabil pentru contribuția la cunoașterea grupului.

De atunci, David și Roger Johnson au contribuit activ la teoria învățării prin cooperare. În 1975, aceștia au identificat că învățarea cooperativă a promovat simpatia reciprocă, o mai bună comunicare, o acceptare și un sprijin ridicat, precum și au demonstrat o creștere a unei varietăți de strategii de gândire între indivizii din grup. [15] Studenții care s-au dovedit a fi mai competitivi nu aveau interacțiune și încredere cu ceilalți, precum și implicarea emoțională cu alți studenți.

În 1994, Johnson și Johnson au publicat cele 5 elemente (interdependență pozitivă, responsabilitate individuală, interacțiune față în față, abilități sociale și procesare) esențiale pentru învățarea eficientă în grup, realizarea și abilitățile sociale, personale și cognitive de ordin superior (de ex. rezolvarea problemelor, raționarea, luarea deciziilor, planificarea, organizarea și reflectarea).

Baza teoretică

Teoria interdependenței sociale: Interdependența socială există atunci când rezultatele indivizilor sunt afectate de acțiunile lor și ale celorlalți. Există două tipuri de interdependență socială: pozitivă (atunci când acțiunile indivizilor promovează atingerea obiectivelor comune) și negativă (când acțiunile indivizilor obstrucționează atingerea obiectivelor celuilalt). Interdependența socială poate fi diferențiată de dependența socială, independență și neputință. Dependența socială există atunci când atingerea obiectivului persoanei A este afectată de acțiunile persoanei B, dar inversul nu este adevărat. Independența socială există atunci când atingerea obiectivului persoanei A nu este afectată de acțiunile persoanei B și invers. Neputința socială nu există atunci când nici persoana, nici ceilalți nu pot influența atingerea obiectivelor.

Kurt Lewin a propus că esența unui grup este interdependența dintre membri care are ca rezultat ca grupul să fie un întreg dinamic, astfel încât o schimbare în starea oricărui membru sau subgrup să schimbe starea oricărui alt membru sau subgrup. Membrii grupului sunt făcuți interdependenți prin obiective comune. Pe măsură ce membrii își percep obiectivele comune, apare o stare de tensiune care motivează mișcarea către îndeplinirea obiectivelor.

Morton Deutsch a extins noțiunile lui Lewin examinând modul în care sistemele de tensiune ale diferitelor persoane pot fi interrelaționate. El a conceptualizat două tipuri de interdependență socială - pozitiv și negativ. Interdependența pozitivă există atunci când există o corelație pozitivă între atingerile obiectivelor indivizilor; indivizii percep că își pot atinge scopul dacă și numai dacă ceilalți indivizi cu care sunt legați în cooperare își ating scopurile. Interdependența pozitivă are ca rezultat o

interacțiune promotivă. Interdependența negativă există atunci când există o corelație negativă între realizările obiectivelor indivizilor; individul percepe că își poate atinge scopurile dacă și numai dacă ceilalți indivizi cu care sunt competitivi nu reușesc să își atingă obiectivele. Interdependența negativă are ca rezultat o interacțiune opozițională sau de conținut. Nu există nicio interdependență atunci când nu există nicio corelație între realizările obiectivelor indivizilor; indivizii percep că atingerea obiectivelor lor nu are legătură cu atingerea scopului altora. Premisa de bază a teoriei interdependenței sociale este că modul în care obiectivele participanților sunt structurate determină modul în care interacționează și modelul de interacțiune determină rezultatele situației.

Învățarea cooperativă este o abordare educațională care are ca scop organizarea activităților din clasă în experiențe de învățare academică și socială. Învățarea cooperativă este mult mai mult decât simpla organizare a elevilor în grupuri și a fost descrisă drept „structurarea interdependenței pozitive". Spre deosebire de învățarea individuală, care poate fi de natură competitivă, studenții care învață în mod cooperativ își pot valorifica resursele și abilitățile celuilalt (cerându-și informații unul altuia, evaluarea ideilor celuilalt, monitorizarea activității celuilalt, etc.). Mai mult, rolul profesorului se schimbă de la furnizarea de informații până la facilitarea învățării elevilor. Toată lumea reușește atunci când grupul reușește. Ross and Smyth (1995) descriu sarcinile de învățare cooperativă de succes ca fiind cerințare intelectuală, creativă, deschisă și implică sarcini de gândire superioară a ordinii. [8] Învățarea cooperativă a fost, de asemenea, legată de niveluri crescute de satisfacție a elevilor.

Cinci elemente esențiale sunt identificate pentru încorporarea cu succes a învățării cooperatiste în clasă:

- interdependență pozitivă
- responsabilitate individuală și de grup
- interacțiune promotivă (față în față)
- învățarea studenților abilitățile necesare interpersonale și de grup mic
- procesarea grupurilor.

Conform meta-analizei lui Johnson și Johnson, studenții în setări de învățare cooperativă în comparație cu cei din setări de învățare individualistă sau competitivă, obțin mai mult, motivează mai bine, obțin stima de sine mai ridicată, ca și colegii de clasă și sarcinile de învățare și au mai mult suport social.

Tipuri

Învățarea cooperativă formală este structurată, facilitată și monitorizată de către educator de-a lungul timpului și este utilizată pentru atingerea obiectivelor de grup în munca sarcinii (de exemplu, completarea unei unități). Orice material de curs sau

sarcină poate fi adaptat la acest tip de învățare, iar grupurile pot varia de la 2-6 persoane cu discuții care durează de la câteva minute până la o întreagă perioadă.

Tipurile de strategii formale de învățare cooperativă includ:

1. Tehnica puzzle-ului
2. Ascripții care implică rezolvarea problemelor și luarea deciziilor în grup
3. Lucrări de pregătire sau experiment
4. Lucrări de revizuire (de exemplu, editarea atribuțiilor de scriere).

Experiența și dezvoltarea abilității cu acest tip de învățare facilitează deseori învățarea informală și de bază. Activitățile de puzzle sunt minunate, deoarece elevul își asumă rolul profesorului pe un anumit subiect și este responsabil de predarea subiectului unui coleg de clasă. Ideea este că, dacă elevii pot învăța ceva, au învățat deja materialul.

Învățarea cooperativă informală include învățarea în grup cu învățarea pasivă, atrăgând atenția asupra materialelor prin grupuri mici de-a lungul lecției sau prin discuții la sfârșitul lecției și implică, de obicei, grupuri de două (de exemplu, discuții de la partener). Aceste grupuri sunt adesea temporare și se pot schimba de la lecție la lecție (foarte mult, spre deosebire de învățarea formală, unde 2 elevi pot fi parteneri de laborator pe parcursul întregului semestru, contribuind la cunoștințele științei celuilalt).

De obicei, discuțiile au patru componente care includ formularea unui răspuns la întrebările adresate de educator, schimbul de răspunsuri la întrebările puse cu un partener, ascultarea răspunsurilor unui partener la aceeași întrebare și crearea unui nou răspuns bine dezvoltat. Acest tip de învățare permite elevului să proceseze, să consolideze și să păstreze mai multe informații.

În învățarea cooperativă bazată pe grupuri, aceste grupuri de colegi se reunesc pe termen lung (de exemplu, de-a lungul unui an, sau mai mulți ani, cum ar fi în studiile liceale sau postliceale) pentru a se dezvolta și a contribui la stăpânirea cunoștințelor celuilalt pe subiect discutând periodic materiale, încurajându-vă unul pe celălalt și susținând succesul academic și personal al membrilor grupului. Învățarea în grup de bază (de exemplu, un grup de studiu pe termen lung) este eficientă pentru învățarea materiilor complexe pe parcursul sau semestrul și stabilește relații de colaborare, de susținere, care, la rândul lor, motivează și consolidează angajamentul elevului față de educația grupului, crescând totodată respectul de sine. și demn de sine.

Abordările grupului de bază fac, de asemenea, studenții responsabili pentru educarea grupului de colegi în cazul în care un membru a lipsit pentru o lecție. Acest lucru este eficient atât pentru învățarea individuală, cât și pentru sprijinul social.

Elemente

Johnson și Johnson (2009) au prezentat cinci variabile care mediază eficacitatea cooperării. [11] Brown & Ciuffetelli Parker (2009) și Siltala (2010) discută despre cele 5 elemente de bază și esențiale ale învățării prin cooperare:

- Interdependență pozitivă
    - Studenții trebuie să participe pe deplin și să depună eforturi în cadrul grupului lor
    - Fiecare membru al grupului are o sarcină / rol / responsabilitate, prin urmare, trebuie să creadă că sunt responsabili pentru învățarea lor și a grupului lor
- Interacțiune de promovare față în față
    - Membrii își promovează succesul reciproc
    - Studenții își explică reciproc ce au sau învață și se ajută reciproc înțelegerea și finalizarea sarcinilor
- Responsabilitate individuală și de grup
    - Fiecare student trebuie să demonstreze stăpânirea conținutului studiat
    - Fiecare student are răspundere pentru învățarea și munca lor, eliminând, prin urmare, „pârtia socială”
- Aptitudini sociale
    - Aptitudini sociale care trebuie învățate pentru ca învățarea cooperativă să aibă succes
    - Abilitățile includ o comunicare eficientă, abilități interpersonale și de grup
        - Lectorat
        - Luarea deciziei
        - Trust clădire
        - Dezvoltare-dezvoltare
        - Comunicare
        - Abilități de gestionare a conflictelor
- Prelucrarea grupului
    - Prelucrarea grupului are loc atunci când membrii grupului (a) reflectă acțiunile membrilor care au fost de ajutor și (b) iau decizii despre acțiunile care trebuie continuate sau schimbate.
    - Scopul procesării grupului este de a clarifica și îmbunătăți eficacitatea cu care membrii îndeplinesc procesele necesare realizării obiectivelor grupului.

Pentru ca performanțele elevilor să se îmbunătățească considerabil, trebuie să fie prezente două caracteristici:

- Atunci când proiectăm sarcini de învățare cooperativă și structuri de recompense, responsabilitatea individuală și responsabilitatea trebuie identificate. Indivizii trebuie să știe exact care sunt responsabilitățile lor și sunt responsabili față de grup pentru a-și atinge scopul.
- Toți membrii grupului trebuie să fie implicați pentru ca grupul să finalizeze sarcina. Pentru ca acest lucru să se întâmple, fiecare membru trebuie să aibă o sarcină de care este responsabil pentru care nu poate fi îndeplinit de niciun alt membru al grupului.

Există un număr mare de tehnici de învățare cooperativă disponibile. Unele tehnici de învățare cooperativă utilizează împerecherea elevilor, în timp ce altele utilizează grupuri mici de patru sau cinci studenți. Sute de tehnici au fost create în structuri pentru a fi utilizate în orice zonă de conținut. Printre structurile ușor de implementat se numără think-share-share, think-pair-write, variațiile Round Robin și tehnica reciprocă de predare. O tehnică de învățare cooperativă bine cunoscută este Jigsaw, Jigsaw II și Reverse Jigsaw.

Dovezi de cercetare

Cercetările lipsesc pentru structurile Kagan. Nu există studii revizuite de la egal la egal cu rezultatele învățării în structura Kagan. Cercetările privind învățarea cooperativă au demonstrat rezultate „copleșitor de pozitive" și au confirmat că modurile de cooperare sunt transversale. Învățarea cooperativă impune studenților să se implice în activități de grup care cresc învățarea și adaugă alte dimensiuni importante. Rezultatele pozitive includ câștiguri academice, îmbunătățirea relațiilor de rasă și creșterea dezvoltării personale și sociale. Studenții care participă pe deplin la activități de grup, prezintă comportamente de colaborare, oferă feedback constructiv și cooperează cu grupurile lor au o probabilitate mai mare de a primi scoruri de test mai mari și note de curs la sfârșitul semestrului. Învățarea cooperativă este o pedagogie activă care favorizează realizările academice superioare. De asemenea, s-a constatat că învățarea cooperativă sporește prezența, timpul la sarcină, plăcerea școlii și a cursurilor, motivația și independența.

Beneficiile și aplicabilitatea învățării prin cooperare:

- Studenții demonstrează realizări academice
- Metodele de învățare cooperativă sunt de obicei la fel de eficiente pentru toate nivelurile de abilitate
- Învățarea cooperativă este eficientă pentru toate grupurile etnice
- Percepțiile elevilor unul asupra celuilalt sunt îmbunătățite atunci când li se oferă posibilitatea de a lucra unul cu altul
- Învățarea cooperativă crește respectul de sine și conceptul de sine

- Barierele cu handicap etnic și fizic / psihic sunt defalcate permițând interacțiuni pozitive și relații de prietenie

Învățarea cooperativă are ca rezultat:

- Raționament crescut la nivel superior
- Generație crescută de idei și soluții noi
- Transfer mai mare de învățare între situații

Învățarea cooperativă este semnificativă în afaceri:

- Învățarea cooperativă poate fi privită ca o caracteristică a întreprinderilor inovatoare
- Divizia cu cinci etape pe învățarea cooperativă creează o metodă utilă de analiză a învățării în întreprinderile inovatoare
- Inovarea legată de învățarea cooperativă pare să facă posibilă crearea de inovații

Bibliografie recomandată:

1. *Gillies, Robyn (2016).* "Cooperative Learning: Review of Research and Practice" (PDF). *Australian Journal of Teacher Education.*
2. "Team Game tournament". *Archived from* the original *on 2015-12-23*. Retrieved 2015-09-12.
3. "Team-Games-Tournament:Cooperative Learning and Review" (PDF). *Archived from* the original (PDF) *on 2016-03-04*. Retrieved 2015-09-12.
4. "Team game Tournament: Cooperative learning and review".
5. *Chiu, M. M. (2008).* "Flowing toward correct contributions during groups' mathematics problem solving: A statistical discourse analysis" (PDF). *Journal of the Learning Sciences. 17 (3): 415–463.*
6. "Team Game Tournament" (PDF).
7. Ross, J.,& Smythe, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. Journal for the Education of the Gifted, 19, 63-82.
8. *Maxwell-Stuart, Rebecca; Taheri, Babak; Paterson, Audrey S.; O'Gorman, Kevin; Jackson, William (2016-11-24). "Working together to increase student satisfaction: exploring the effects of mode of study and fee status". Studies in Higher Education. 0 (8): 1392–1404.* ISSN 0307-5079.
9. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The nuts and bolts of cooperative learning. ^ eMinnesota Minnesota: Interaction Book Company.
10. *Johnson, D.W. (2009). "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning". Educational Researcher. 38 (5): 365–379.*
11. Gilles, R.M., & Adrian, F. (2003). Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups. London: Farmer Press.
12. May, M. and Doob, L. (1937). Cooperation and Competition. New York: Social Sciences Research Council

13. *Sharan, Y (2010). "Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice". European Journal of Education. 45 (2): 300–313.*
14. Johnson, D., Johnson, R. (1975). Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
15. Johnson, D., Johnson, R. (1994). Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning. Needham Heights, MA: Prentice-Hall.
16. *Johnson, D.W. "Cooperation and competition: Theory and Research". Lewin, Kurt. A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.*
17. *Lewin, Kurt. Resolving social conflicts. New York: Harper.*
18. *Deutsch, Morton (1949). "A theory of cooperation and competition". Human Relations. 2*
19. *Deutsch, Morton (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. Lincoln: University of Nebraska Press. pp. 275–319.*
20. Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1988). Advanced Cooperative Learning. Edin, MN: Interaction Book Company.
21. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). Foundational methods: Understanding teaching and learning. Toronto: Pearson Education.
22. Siltala, R. (2010). Innovativity and cooperative learning in business life and teaching. University of Turku.
23. Siltala, R., Suomala, J., Taatila, V. & Keskinen, S. (2007). Cooperative Learning in Finland and in California during the innovation process. In Andriessen D. (Eds.) (2007). Intellectual Capital. Haarlem: Inholland University.
24. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). Foundational methods: Understanding teaching and learning, p. 507. Toronto: Pearson Education.
25. Kagan,S. 1994. Kagan cooperative learning. 2nd ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
26. Schul, J.E. (2011). Revisiting an old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. The Social Studies, 102, 88-93.
27. Lyman, F.T. 1981. The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In Mainstreaming Digest, ed. A. Anderson, 109-113. College Park: University of Maryland Press.
28. Schul, J.E. (2012). Revisiting and old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. The Social Studies, 102, 88-93.
29. Heeden,T. 2003. The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. Teaching Sociology 31 (3): 325-332.
30. Effects-of-Communication-on-Student-Learning
31. *Gayle H. Gregory; Lin Kuzmich (9 February 2005).* Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement in Grades 7-12. *SAGE Publications. pp. 63–.* ISBN 978-1-4522-1026-1.
32. *Resnick, Lauren (1989).* Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 443.* ISBN 978-0805800685.

33. Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, I (2), 117-175.
34. *Gillies, Robyn; Ashman, Adrian (2003). Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups. Oxon: Routledge. p. 49.* ISBN 978-0415303408.
35. *Gillies, Robyn (2007). Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice. Los Angeles: SAGE. p. 96.* ISBN 9781412940474.
36. Kevin Seifert and Rosemary Sutton. (2009) Educational Psychology 2nd Edition. "Chapter 9: Facilitating Complex Thinking." pp. 204 [1]
37. "Team-Games-Tournament:Cooperative Learning and Review" (PDF). *Archived from* the original (PDF) *on 2016-03-04*.
38. "Team game tournament".
39. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). Foundational methods: Understanding teaching and learning, p. 508. Toronto: Pearson Education.
40. *Tsay, Mina; Brady, Miranda (June 2010). "A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?". Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 10 (2): 78–89.*
41. Augustine, D.K., Gruber, K. D., & Hanson, L. R. (1989-1990). Cooperation works! Educational Leadership, 47, 4-7.
42. Good, T. L., Reys, B. J., Grouws, D. A., & Mulryan, C. M. (1989-1990). Using work groups in mathematics instruction. Educational leadership, 47, 56-60.
43. Slavin, R. E.(1990). Cooperative learning. New Jersey: Prentice-Hall.
44. *Wood, K. D. (1987). "Fostering cooperative learning in the middle and secondary level classrooms". Journal of Reading. 31: 10–18.*
45. Johnson, D. W.& Johnson, R. T.(1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

19

Subiectul dezbaterii: *Metoda învățării prin descoperire*

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin învățare prin descoperire;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin învățare prin descoperire;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţarea prin descoperire, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

KUBB

Categoria de vârsta: 7 ani-100 de ani
Număr de participanţi: 2 - 12
Materiale: set de piese din lemn care pot fi confecţionate şi "acasă", constând în:
- 10 piese „kubb" de cca. 15 cm lungime, pătrate în secţiune (latura pătratului de~4-5 cm)
- un „rege" de cca. 30 cm lungime, pătrat în secţiune, mai gros decât piesele „kubb" pentru o mai bună stabilitate
- 6 piese cilindrice de cca. 30 cm lungime, 3-5 cm diametru
- 4 ţăruşi şi, dimensiunile nu sunt importante

Durata: 10-25 min
Locul de desfăşurare: exterior, suprafaţa de cca. 5m/8m
Ritmul: moderat
Conţinut:
1. Se alege spaţiul de joc şi se marchează colţurile cu ţăruşi (se joacă pe pământ, iarba, nisip, zăpada bătătorită; se poate juca şi pe ciment, dar piesele cilindrice se vor deteriora repede).
2. Se pun piesele kubb şi regele pe suprafaţa de joc astfel: regele în mijloc, delimitând astfel două terenuri de joc, iar piesele kubb câte 5 pe fiecare latură mică a terenului, la distanţe egale.
3. Cele două echipe, A şi B, având fiecare între 1 şi 6 jucători, stau fiecare în spatele liniei de fund a terenului propriu, deci în spatele pieselor kubb.
4. Scopul jocului este dărâmarea tuturor pieselor kubb ale adversarului, iar apoi a regelui.
5. Jucătorii echipei A aruncă pe rând cele 6 piese cilindrice, încercând să dărâme piesele kubb ale adversarilor - dar nu şi regele! Aruncarea se face ţinând piesa cilindrică de un capăt, de jos (asemănător cu aruncarea unei mingi de bowling, nu ca o piatră), iar piesa are voie să se rotească în timpul aruncării doar în plan vertical (deci nu ca o elice de elicopter).
6. Piesele kubb dărâmate sunt aruncate de către membrii echipei B în terenul echipei A, unde sunt ridicate în picioare în locul în care s-au oprit. Dacă sunt aruncate afară, se repetă o dată aruncarea; la a doua greşeală echipa A alege unde să pună piesa respectivă în terenul propriu - dar nu pe linia de fund sau la o distanţă mai mică de 30cm de rege. Dacă o piesă de pe linia de fund a echipei A este dărâmată de piesele kubb aruncate de echipa B, aceasta este ridicată înapoi la locul său.
7. Este rândul echipei B să arunce cele 6 piese cilindrice. Dacă dărâmă piese kubb de pe linia de fund ale echipei A, acestea vor avea aceeaşi soartă ca cele proprii (vezi

pct. 6). Dacă însă sunt dărâmate piesele care au aparţinut echipei B (vezi pct. 6), acestea sunt scoase afară din joc.
8. Echipa A aruncă piesele kubb proprii de pe linia de fund, dărâmate de adversari, în teren la echipa B, apoi aruncă cu piesele cilindrice s.a.m.d.
9. Când o echipă a reuşit să dărâme toate piesele din terenul adversarului, încearcă să dărâme regele. Dacă o echipă dărâma regele neregulamentar (nu terminase de dărâmat toate piesele adversarului), indiferent cu ce fel de piese - kubb sau cilindrică, pierde.
10. Prima echipă care dărâma regulamentar regele câştigă.
11. Feedback-ul

Repere teoretice/Suport științific:

Descoperirea (invatarea prin descoperire sau euristica) este o strategie complexa de predare-invatare care ofera posibilitatea ca elevii (studentii) sa dobandeasca cunostintele si prin efort personal, independent Descoperirea - in invatare - se constituie ca un demers elevat de metodologie didactica, determinat atat de imbinari, combinari si recombinari de date din fondul aperceptiv, cat si de restructurarea acestora intr-o realizare creativa bazata pe noi documentari si investigatii experimental-aplicative, in cadrul carora actioneaza nemijlocit procesele intelectuale esentiale, ca spiritul de observatie, memoria logica, imaginatia si gandirea creativa etc.

Aceasta modalitate asigura o invatare cucerita. Elevul (si studentul - mai ales), datorita acestei metode, se transforma tot mai mult in subiect al educatiei, in propriul sau educator. Astfel, el exploreaza, reconstruieste, redescopera, ajunge la generalizarea, recrearea si dobandirea (asimilarea) adevarurilor prin eforturi proprii. Desigur, cea mai mare parte a cunostintelor dobandite fac parte din tezaurul cunoasterii acumulat de omenire. Este posibil, insa, ca anumite cunostinte ce le dobandeste prin metoda descoperirii sa reprezinte si o noutate in tezaurul cunoasterii.

Învățarea prin descoperire este o tehnică a învățării bazate pe anchetă și este considerată o abordare constructivistă a educației. De asemenea, este denumită învățare bazată pe probleme, învățare experiențială și învățare din secolul XXI. Este susținut de activitatea învățătorilor teoreticieni și psihologi Jean Piaget, Jerome Bruner și Seymour Papert.

Jerome Bruner este adesea creditat cu originea învățării descoperirii în anii 1960, dar ideile sale sunt foarte similare cu cele ale scriitorilor anterioare, cum ar fi John Dewey. Bruner susține că „Practica descoperirii pentru sine învață pe cineva să dobândească informații într-un mod care să le facă mai ușor viabile în rezolvarea

problemelor". Această filozofie a devenit ulterior mișcarea de învățare a descoperirii din anii '60. Mantra acestei mișcări filosofice sugerează că oamenii ar trebui „să învețe făcând".

Învățarea prin descoperire prin descoperire poate acoperi o varietate de tehnici instructive. Conform unei analize meta-analitice efectuate de Alfieri, Brooks, Aldrich și Tenenbaum (2011), o sarcină de învățare a descoperirii poate varia de la detectarea implicită a modelului, până la generarea de explicații și lucrul prin manuale până la efectuarea de simulări. Învățarea descoperirii poate avea loc ori de câte ori elevul nu primește un răspuns exact, ci mai degrabă materialele pentru a găsi răspunsul.

Învățarea descoperirii are loc în situații de rezolvare a problemelor în care elevul își folosește experiența și cunoștințele prealabile și este o metodă de instruire prin care elevii interacționează cu mediul lor prin explorarea și manipularea obiectelor, luptându-se cu întrebări și controverse sau efectuând experimente.

Caracteristici

Învățarea bazată pe descoperire este caracterizată de obicei prin faptul că are o îndrumare minimă a cadrelor didactice, mai puține explicații ale profesorului, rezolvarea problemelor cu soluții multiple, utilizarea materialelor manuale, repetarea minimă și memorare.

Există mai multe componente esențiale care sunt necesare pentru învățarea bazată pe descoperire bazată pe descoperire, care includ următoarele:

- Îndrumări pentru profesori, unde accentul este pus pe fundamentarea raționamentelor elevilor și conectarea la experiențele lor
- Cultura clasei în care există un sentiment comun de scop între profesor și studenți, unde încurajarea și dialogul sunt încurajate
- Studenții sunt încurajați să pună întrebări, să cerceteze prin explorare și să colaboreze cu profesorii și colegii

Rolul profesorului

S-a sugerat că predarea eficientă folosind tehnici de descoperire impune cadrelor didactice să efectueze una sau mai multe dintre următoarele:

1. Oferă sarcini ghidate care să utilizeze o varietate de tehnici instructive
2. Elevii ar trebui să-și explice propriile idei, iar profesorii ar trebui să evalueze exactitatea ideii și să ofere feedback
3. Profesorii ar trebui să ofere exemple despre cum să finalizați sarcinile.

Un factor critic de succes al învățării prin descoperire este acela că trebuie să fie asistat de profesor. Bruner (1961), unul dintre primii pionieri ai învățării descoperirii, a avertizat că descoperirea nu se poate întâmpla fără cunoștințe de bază. Mayer (2004) a susținut că descoperirea pură neasistată ar trebui eliminată din

cauza lipsei de dovezi că îmbunătățește rezultatele învățării. Învățarea descoperirii poate duce, de asemenea, la confuzie și frustrare a elevilor.

Prin urmare, rolul profesorilor în învățarea prin descoperire este esențial pentru succesul rezultatelor învățării. Elevii trebuie să construiască cunoștințe fundamentale prin exemple, practică și feedback. Acest lucru poate oferi o bază pentru studenții să integreze informații suplimentare și să se bazeze pe abilitățile de rezolvare a problemelor și de gândire critică.

Beneficii

Cercetările timpurii au demonstrat că descoperirea direcționată a avut efecte pozitive asupra reținerii informațiilor la șase săptămâni de la instrucție, comparativ cu cea a instrucției directe tradiționale.

Se crede că rezultatul învățării bazate pe descoperire este dezvoltarea minților interesante și potențialul învățării pe tot parcursul vieții.

Învățarea descoperirii promovează explorarea studenților și colaborarea cu profesorii și colegii pentru rezolvarea problemelor. De asemenea, copiii sunt capabili să-și direcționeze propria anchetă și să fie implicați activ în procesul de învățare care ajută la motivația elevului.

O dezbatere în comunitatea instructivă pune acum în discuție eficiența acestui model de instruire. Dezbaterea datează din anii '50, când cercetătorii au început pentru prima dată să compare rezultatele învățării prin descoperire cu alte forme de instruire. În sprijinul conceptului fundamental al învățării prin descoperire, Bruner (1961) a sugerat că studenții sunt mai susceptibili să-și amintească conceptele dacă le descoperă pe cont propriu, spre deosebire de cele care sunt predate direct.

În învățarea pură a descoperirii, elevul este obligat să descopere conținut nou prin efectuarea de investigații sau efectuarea de proceduri, în timp ce primește puțină asistență, dacă este cazul. "*De exemplu, un profesor de știință ar putea oferi studenților o scurtă demonstrație a modului în care percepțiile despre culoare se schimbă în funcție de intensitatea sursei de lumină și apoi le va cere să proiecteze propriul lor experiment pentru a examina în continuare această relație*". În acest exemplu elevul este lăsat să descopere conținutul de unul singur. Deoarece elevii sunt lăsați să se autodescopere de subiecte, cercetătorii își fac griji că învățarea care are loc poate avea erori, concepții greșite sau confuz sau frustrant pentru elev.

Cercetările arată că cerințele cognitive necesare pentru descoperirea la copiii mici pot împiedica învățarea, deoarece au cantități limitate de cunoștințe existente pentru a integra informații suplimentare. De asemenea, Bruner a avertizat că o astfel de descoperire nu a putut fi făcută înainte sau fără cel puțin o bază de cunoștințe în subiect. Studenții cărora li se prezintă probleme fără cunoștințe fundamentale pot să

nu aibă capacitatea de a lucra deși soluții. Meta-analizele efectuate de Alfieri și colegii lor au reconfirmat astfel de constatări.

Mayer (2004) susține că sarcinile de învățare prin descoperire neasistate nu ajută elevii să descopere reguli de rezolvare a problemelor, strategii de conservare sau concepte de programare. El recunoaște totuși că, deși în anumite circumstanțe abordările bazate pe constructivist pot fi benefice, învățarea prin descoperire pură nu are structură în natură și, prin urmare, nu va fi benefică pentru elev. Mayer subliniază, de asemenea, că interesul pentru învățarea prin descoperire a scăzut și a scăzut din anii '60. El susține că, în fiecare caz, literatura empirică a arătat că utilizarea metodelor pure de descoperire nu este sugerată, totuși, cercetătorii au redenumit din nou metodele de instruire doar pentru a fi discreditați din nou, pentru a redenumi mișcarea lor din nou.

Alternativ, instrucțiunea directă în care exemple de lucru, tehnici de schele, explicații explicite și feedback sunt benefice învățării (Alfieri, 2011). În plus, timpul petrecut în practicarea conceptelor recent învățate îmbunătățește abilitățile de rezolvare a problemelor (Pas și Van Gog, 2006).

Se pare că există avantaje atât pentru instruirea directă, cât și pentru descoperirea asistată. Poate că găsirea echilibrului dintre cele două stiluri de instruire va duce la cele mai bune rezultate de învățare pentru elevi.

În educația cu nevoi speciale

Cu aplicare pentru ca elevii cu nevoi speciale să participe la programa de învățământ general, cercetătorii proeminenți din acest domeniu se îndoiesc dacă orele de educație generală înrădăcinate în învățarea bazată pe descoperire pot oferi un mediu adecvat de învățare pentru studenții cu nevoi speciale. Kauffman și-a legat preocupările cu privire la utilizarea învățării bazate pe descoperire, spre deosebire de instruirea directă. Kauffman comentează, pentru a avea mare succes în învățarea faptelor și a abilităților de care au nevoie, aceste fapte și abilități sunt predate direct, mai degrabă decât indirect. Adică profesorul controlează instrucțiunea, nu studentul și informațiile sunt date elevilor (2002). Această perspectivă este excepțional de puternică atunci când se concentrează pe studenții cu dizabilități de matematică și instrucțiuni de matematică. Fuchs și colab. (2008) comentariu, În mod obișnuit, studenții în curs de dezvoltare profită de programul de matematică pentru educație generală, care se bazează, cel puțin parțial, pe un stil instructivist constructivist, inductiv. Studenții care acumulează deficiențe matematice grave nu reușesc totuși să profite de la aceste programe într-un mod care să înțeleagă structura, sensul și cerințele operaționale ale matematicii. Cu toate acestea, puține studii se concentrează pe rezultatele pe termen lung pentru instruirea directă. Studiile pe termen lung pot constata că instrucțiunea directă nu este superioară altor metode de instruire. De

exemplu, un studiu a descoperit că într-un grup de studenți a patra, care au fost instruiți timp de 10 săptămâni și măsurate timp de 17 săptămâni, instrucțiunea directă nu a dus la rezultate mai puternice pe termen lung decât a practicat singur. Alți cercetători remarcă faptul că se lucrează promițător în domeniu pentru a încorpora constructivismul și gruparea cooperativă, astfel încât curriculum-ul și pedagogia să poată satisface nevoile diverselor cursanți într-un cadru de incluziune. Cu toate acestea, este discutabil cât de reușite sunt aceste strategii dezvoltate pentru rezultatele elevilor, atât inițial, cât și pe termen lung.

Efecte asupra încărcării cognitive

Cercetările au fost efectuate de-a lungul anilor pentru a dovedi efectele nefavorabile ale învățării descoperirii, în special cu elevii începători. "Teoria sarcinii cognitive sugerează că explorarea liberă a unui mediu extrem de complex poate genera o încărcătură de memorie de lucru grea, care este în detrimentul învățării. Elevii începători nu au abilitățile necesare pentru a integra noile informații cu informații ce provin din trecut. Sweller a raportat că o alternativă mai bună la învățarea descoperirii a fost instruirea ghidată. Potrivit lui Kirschner, Sweller și Clark (2006), instrucțiunile ghidate produc o rechemare mai imediată a faptelor decât abordările fără ghid, împreună cu transferul pe termen lung și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Învățare îmbunătățită a descoperirii

Robert J. Marzano (2011) descrie învățarea îmbunătățită a descoperirii ca fiind un proces care implică pregătirea cursantului pentru sarcina de învățare a descoperirii, oferind cunoștințele necesare finalizării cu succes a acestei sarcini. În această abordare, profesorul nu numai că oferă cunoștințele necesare pentru finalizarea sarcinii, dar oferă și asistență în timpul sarcinii. Această pregătire a cursantului și asistență poate necesita unele instrucțiuni directe. "*De exemplu, înainte de a cere elevilor să ia în considerare modul în care este mai bine să se întindă mușchiul pe vreme rece, profesorul ar putea prezenta o serie de lecții care clarifică fapte de bază despre mușchi și reacția lor la schimbările de temperatură*".
Un alt aspect al învățării îmbunătățite prin descoperire este acela de a permite elevului să genereze idei despre un subiect pe parcurs și apoi să îi facă pe elevi să își explice gândirea. Un profesor care le cere elevilor să-și genereze propria strategie pentru rezolvarea unei probleme i se poate oferi exemple cu privire la modul de rezolvare a problemelor similare înaintea sarcinii de învățare a descoperirii. Un student ar putea veni în fața camerei să lucreze prin prima problemă, împărtășindu-și gândirea cu voce tare. Profesorul ar putea să-i pună la îndoială pe elevi și să-i ajute să-și formuleze gândirea în orientări generale pentru estimare, cum ar fi " *începeți*

prin estimare suma celor mai mari valori ". În timp ce alții vin în fața sălii pentru a-și rezolva problemele cu voce tare, elevii pot genera și testa mai multe reguli.

Gasirea solutiilor pentru rezolvarea situatiei-problema se va transforma pentru elev într-o actiune de **investigare-descoperire.** Consecinta imediata este aceea ca metoda învatarii prin descoperire, desi mai greu de utilizat, este cea mai bogata în fluxuri informationale inverse, atât de necesare cadrului didactic.

Daca într-o prelegere, profesorul nu reuseste sa mentina sub control progresia învatarii, întrucât el îsi prezinta expunerea de la început pâna la final, indiferent daca elevii pot asimila sau nu materialul respectiv, cu totul altfel se prezinta lucrurile în cazul învatarii prin descoperire. Aceasta are la baza cercetarea, investigarea proprie realizata de elev, care în acest caz asimileaza foarte eficient noul, daca respecta urmatoarele conditii:

- situatia-problema sa se înscrie în sistemul de operatii concrete si mentale de care elevul este capabil ;
- oferta de cunostinte sa nu fie nici prea saraca, nici prea complicata;
- elevul sa perceapa si sa memoreze date, fapte, informatii, etc;
- elevul sa prelucreze si sa asimileze rational materialul acumulat;
- elevul sa formuleze generalizari si sa le integreze în sisteme, în ipoteze operatorii.

Bibliografie recomandată:

1. Cerghit, Ioan, (199), *Metode de învatamânt, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti;*
2. Cozma, Teodor, 1 9 , *Educatia formala, nonformala si informala,* în *Psihopedagogie,* Editura Spiru Haret, Iasi;
3. Cristea C. Gabriela (2 02), *Pedagogie generala,* Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti;
4. Cristea, Sorin, (200), *Dictionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Educational, Chisinau;
5. Rachel Adelson (2004) Instruction vs. Exploration in Science Learning *Monitor on Psychology* APA Online, Vol 35, No 6.
6. Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. Journal of Educational Psychology, 103(1), 1-18.
7. *Brantlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education". Review of Educational Research.* ***67*** *(4): 425–459.*
8. *Bruner, J. S. (1961). "The act of discovery". Harvard Educational Review.* ***31*** *(1): 21–32.*
9. Carroll, J., & Beman, V. (2015). "Boys, inquiry learning and the power of choice in middle school English classroom". *Adolescent Success*. **15**(1): 4–17.
10. *Dean, D. Jr. & Kuhn, D. (2006). "Direct instruction vs. discovery: The long view" (PDF). Science Education.* ***91*** *(3): 384–397.*

11. Dorier, J. L. & Garcia, J. F. (2013). "Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching". *ZDM Mathematics Education*. 45: 837–849
12. *Fuchs, L. S.; Fuchs, D.; Powell, S. R.; Seethaler, P. M.; Cirino, P. T. & Fletcher, J. M. (2008). "Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice". Learning Disability Quarterly.* ***31*** *(2): 79–92. doi:10.2307/20528819.*
13. *Grauer, S. (2016). Fearless Teaching. Roslyn, NY: AERO.*
14. Huang, X. (2014). "Math crisis: Political game or imagined problem?" *Our Schools/Our Selves*. 73–85.
15. *Kauffman, J. M. (2002). Education Deform. Lanham, MD: Scarecrow Press.*
16. *Kirschner, P. A.; Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). "Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching". Educational Psychologist.* ***41*** *(2): 75–86.*
17. Mandrin, P., & Preckel, D. (2009). "Effect of Similarity-Based Guided Discovery Learning on Conceptual Performance". School Science And Mathematics, 109(3), 133–145.
18. *Mayer, R. (2004). "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction" (PDF). American Psychologist.* ***59*** *(1): 14–19.*
19. *McCarthy, C. B. (2005). "Effects of thematic-based, hands-on science teaching versus a textbook approach for students with disabilities". Journal of Research in Science Teaching.* ***42*** *(3): 245–263.*
20. Monroe, P. (Ed.). (1911). "Discovery, method of". *A Cyclopedia of Education* Vol. 2, p. 336. New York, NY: The Macmillan Company.
21. Paas, F., & Van Gog, T. (2006). "Optimising worked example instruction: different ways to increase German cognitive load". *Learning and Instruction*. **16**(2):87–91
22. Stokke, A. 2015. *What to do about Canada's declining math scores*. C. D. Howe Institute. Commentary 427.
23. *Tuovinen, J. E. & Sweller, J. (1999). "A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples". Journal of Educational Psychology. 91 (2): 334–341.*

20

Subiectul dezbaterii: ***Șanse egale pentru toți elevii la integrarea în societate***

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea conceptului de egalitate de șanse, principiul egalității de șanse;
- ✓ rolul și intervenția școlii inclusive în raport cu nevoile copiilor;
- ✓ să identifice, în mediul social, diferenţele culturale, etnice, de sănătate personală, analizând situaţii cunoscute, cazuri propuse pentru studiu pe parcursul activităţii şi emiţând judecăţi de valoare centrate pe toleranţă, empatie, acceptare.

- ✓ să motiveze profesorii pentru a introduce în obiectivele activității didactice educația pentru egalitate de șanse.
- ✓ să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

Aplicații:

Inimă zdrobită

• Vârsta: 9 – 14 ani

• Durata: 40 minute

• Obiective:

– Identificarea modului în care comportamentul nostru afectează sentimentele celorlalţi

• Echipament:

– Câte o inimă de culoare roşie decupată dintr-o coală A4 pentru fiecare participant

• Desfăşurare:

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

– Listaţi apoi 21 de afirmaţii pozitive, plăcute pe care ei le-au auzit sau le-au exprimat unii la adresa altora. Încurajaţi-i să se gândească la lucruri care-i ajută atunci când sunt speriaţi, singuri, furioşi, excluşi, nesiguri, etc.

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

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

• Discuţii:

– Împărtăşiţi cu clasa faptul că e nevoie de cel puţin 7 lucruri plăcute pentru a şterge o remarcă pozitivă.

– Chiar dacă dezdoim toate pliurile, rămân urmele.

Repere teoretice/Suport științific:

Egalitatea de șanse reprezintă conceptul conform căruia toate ființele umane sunt libere să-şi dezvolte capacităţile personale şi să aleagă fără limitări impuse de roluri stricte. Egalitatea de şanse are la baza asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dizabilități etc. Şcoala este leagănul copilăriei în care toate speranţele pot deveni realitate dacă cei care iau parte la activităţile de învăţare, profesori şi elevi, conştientizează diversitatea şi complexitatea naturii umane şi valorifică fiecare talent sau latură creativă dăruită de Dumnezeu.

Principiul egalităţii de şanse intre femei si bărbaţi a început sa fie transpus in legislaţia şi în politicile UE, urmărindu-se reglementarea vieţii sociale a Statelor Membre din perspective economice. Astfel, egalitatea între femei şi bărbaţi pe piaţa muncii s-a dovedit de importanţă crucială în spaţiul comunitar, plasând problematica egalităţii de şanse în centrul Strategiei Europene pentru Ocupare. Strategia Comunitara urmăreşte să combine integrarea perspective de gen în toate politicile şi programele Comunităţii Europene concomitent (complementar) cu promovarea acţiunilor specifice în favoarea femeilor. În plus faţă de dispoziţiile legale referitoare la egalitatea de tratament dintre bărbaţi şi femei, legislaţia UE anti-discriminare a fost înlocuita de asigurarea unui nivel minim de protecţie şi un tratament egal pentru toată lumea de viaţă şi de muncă în Europa. Aceste legi sunt proiectate pentru a asigura un tratament egal, indiferent de: ◎

- rasă sau origine etnică ◎
- religie si credinţă ◎
- dizabilităţi ◎
- orientare sexuală ◎
- vârstă

Şcoala românească se confruntă în ultimul timp cu diferite probleme, printre care se numără şi şcolarizarea copiilor defavorizaţi sau celor cu cerinţe educative speciale Egalitatea șanselor de instruire este teoretic garantată în aproape toate țările lumii, dar realizarea practică a acestui principiu generos continuă să rămână una din cauzele de importanță majoră ale reformelor. Conceptul de „egalitate" înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democrații secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toți cetățenii; ea înseamnă o egalitate reală a șanselor individuale de promovare socială, iar educația este instrumentul cel mai important în dezvoltare.

Egalitatea şanselor semnifică, în fapt, oferirea de opţiuni multiple pentru capacităţi şi aptitudini diferite, „o educaţie pentru toţi şi pentru fiecare", o educaţie deschisă pentru toate persoanele, indiferent de vârstă şi condiţii socio-economice, dar şi o educaţie pentru fiecare, în funcţie de nevoile sale specifice – evitându-se

omogenizarea şi încurajându-se diversitatea – care să creeze premisele egalităţii şanselor de acces în viaţa socială. Această opţiune a fost susţinută de politicile de egalizare a şanselor care au avut ca obiective combaterea excluziunii şi selecţiei exacerbate, formarea competenţelor de bază pentru toţi indivizii, educaţia de tip „a doua şansă" pentru cei care au părăsit sistemul educativ, integrarea educaţiei formale cu educaţia non-formală şi educaţia informală, astfel încât să se extindă situaţiile de învăţare.

În categoria copiilor defavorizaţi îi putem include pe cei proveniţi din familii monoparentale sau orfani de ambii părinţi, copiii ai căror părinţi sunt şomeri, au grave probleme de sănătate sau un comportament imoral, copiii care locuiesc în zone izolate sau îndepărtate şi a căror şcolarizare depinde de existenţa unui mijloc de transport şi copiii de etnie rromă care se integrează cu greutate în colectivul clasei de elevi.

Cea mai bună soluţie pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor se dovedeşte a fi educaţia incluzivă, caracterizată prin următoarele principii: dreptul fiecărui elev la educaţie pe baza egalităţii şanselor; nici un elev nu poate fi exclus din educaţie sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, etnie, sex, limbaj, dizabilităţi; şcoala se adaptează la nevoile elevilor; diferenţele individuale între elevi constituie o sursă de bogăţie şi diversitate, şi nu o problemă. Şcoala incluzivă are la bază un curriculum adaptat în raport cu nevoile copiilor.

Adaptarea curriculumului se poate realiza prin selectarea unor conţinuturi din curriculumul general adresat copiilor normali, care pot fi însuşite de copiii cu cerinţe speciale; introducerea elevilor cu cerinţe educative speciale într-o varietate de activităţi individuale, terapeutice, destinate recuperării acestora; folosirea unor metode şi procedee didactice, a unor mijloace de învăţământ intuitive, de natură să sprijine înţelegerea conţinuturilor predate la clasă. Conceptul de cerinţe educative speciale presupune necesitatea unei abordări diferenţiate şi specializate a educaţiei copiilor în funcţie de deficienţele pe care le prezintă. Tipurile de deficienţe întâlnite la elevii cu cerinţe speciale sunt: deficienţe mintale, deficienţe de auz sau vedere, deficienţe fizice, psihomotorii, tulburări de limbaj, tulburări de comunicare şi relaţionare, tulburări de atenţie şi hiperactivitate – ADHD. Tot aici se înscriu şi cazurile copiilor care eşuează la şcoală din diferite motive – copii instituţionalizaţi, copii care provin din comunităţi etnice defavorizate etc. Aceştia au dreptul fundamental la educaţie, posedând caracteristici, interese, aptitudini şi necesităţi de învăţare proprii. De aceea proiectarea sistemelor educaţionale şi implementarea programelor şcolare trebuie să ţină seama de marea diversitate a caracteristicilor şi trebuinţelor elevilor incluşi în procesul instructiv-educativ, care trebuie să asigure şanse egale pentru copiii defavorizaţi prin implicarea tuturor cadrelor didactice, părinţilor şi a instituţiilor locale abilitate. Din perspectiva reglementărilor adoptate

de statul român, copiii cu cerinţe educative speciale pot fi integraţi fie în unităţi şcolare de educaţie specială, fie în grupe şi clase speciale din unităţi preşcolare şi şcolare obişnuite, fie în mod individual în unităţi de învățământ obişnuite. Aceste şcoli trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate asupra copilului, capabilă de a veni în întâmpinarea trebuinţelor fiecărui copil în parte. Cadrele didactice trebuie să adopte mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazată pe spiritul de toleranţă şi oferind şanse egale la educaţie pentru elevii defavorizaţi. Societatea contemporană pune tot mai mult accentul pe diversitate.

Educaţia pentru diversitate este un răspuns la pluralismul de toate felurile cu care ne confruntăm. Valorificarea diversităţii permite toleranţa; recunoaşte, apreciază şi facilitează procese implicate în explorarea şi descoperirea noului, conduce la întărirea relaţiilor în cadrul comunităţii şi măreşte posibilităţile tinerilor de a se realiza într-o societate pluralistă, din ce în ce mai complexă. Instituţiile de învăţământ trebuie să ia măsuri potrivite pentru eliminarea oricărei forme de discriminare prezente în interiorul lor.

Profesorii au nevoie să îşi conştientizeze propriile prejudecăţi, să fie corect formaţi, să ia în considerare condiţiile sociale şi nevoile elevilor. Copiii trebuie pregătiţi să înveţe să trăiască şi să interacţioneze pozitiv în această lume diversă. Multiculturalitatea este un fenomen care ne îmbogăţeşte cu diversitate. Şcoala trebuie să formeze deprinderea preţuirii valorilor pluriculturale, ideea ca nu există valori superioare sau valori inferioare. Există valori specific care trebuie preţuite prin aportul lor la nuanţarea şi îmbogăţirea celorlalte culturi cu care vin în contact.

Şcoala românească trebuie să construiască diverse strategii pentru o tratare pluralistă a diversităţii culturale, cum ar fi: aprecierea patrimoniului cultural pe care îl aduc cu ei elevii şi utilizarea acestuia pentru a ajuta profesorii şi directorii să înveţe culturile elevilor; utilizarea conflictelor etnice pentru producerea unor schimburi culturale şi sociale pozitive; crearea unui mediu de cooperare între elevi, profesori şi familiile elevilor; facilitarea succesului tuturor prin asigurarea accesului egal şi eficient la instituţia şcolară; înlăturarea prejudecăţilor legate de rasă, clasă socială sau etnie; eliminarea unor practici care dezavantajează persoane şi grupuri de elevi.

Egalitatea şanselor de instruire este teoretic garantată în aproape toate ţările lumii, dar realizarea practică a acestui principiu generos continuă să rămână una din cauzele de importanţă majoră ale reformelor. Conceptul de „egalitate“ înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democraţii secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toţi cetăţenii; ea înseamnă o egalitate reală a şanselor individuale de promovare socială, iar educaţia este instrumentul cel mai important în dezvoltarea la maximum a acestor şanse. Specia umană se conformează şi ea acelui principiu director al evoluţiei speciilor – variabilitatea; indiferent de numărul indivizilor, educaţia lor trebuie să fie diferenţiată şi specializată, în funcţie

de „echipamentul natural-genetic" al fiecăruia, de aptitudinile şi interesele fiecărei persoane, corelate cu nevoile de cadre competente ale societăţii.

Egalitatea între femei şi bărbaţi este un drept fundamental, o valoare comună a UE, şi o condiţie necesară pentru realizarea obiectivelor UE de creştere economică, ocuparea forţei de muncă şi a coeziunii sociale. Cu toate că inegalităţile încă există, în prezent UE a făcut progrese semnificative în ultimele decenii în realizarea egalităţii între femei şi bărbaţi. Aceasta este – în principal – datorită legislaţiei de tratament egal, integrarea dimensiunii egalităţii de gen şi măsurile specifice pentru avansarea femeilor; Aceste aspecte vizează accesul la ocuparea forţei de muncă, egalitatea salarială, protecţia maternităţii, concediul parental, de asigurări sociale şi profesionale, securitatea socială, sarcina probei în cazurile de discriminare şi de auto-ocupare a forţei de muncă.

Începând cu anul 2001, şi educația din România pune accent pe formarea de competențe.

Parlamentul European a recomandat şi dezvoltarea competențelor sociale şi civice. Toate cunoştințele asimilate trebuie să faciliteze omului o viață sănătoasă, în armonie cu natura. Trebuie să aibă un comportament decent în societate în relațiile cu semenii săi, în familie, la locul de muncă, în comunitatea din care face parte, conform codurilor de comportament şi de bune maniere. Deprinderile de comunicare constructivă să conducă la exprimarea punctelor de vedere în mod empatic, cu încredere, manifestând toleranță şi făcând față stresului şi frustrării.

Respectarea drepturilor omului, respectul pentru principii democratice, implicarea în acțiuni civice, dezvoltare economică durabilă şi sprijinirea diversității sunt numai câteva dintre atitudinile pe care trebuie să le aibă fiecare om al secolului XXI.

La fel de importante ca şi competențele de comunicare, competențele matematice, competențe antreprenoriale, competențele de bază în ştiințe, în tehnologii sau competențele digitale este şi competența de a şti să înveți, de a fi motivat să înveți pe tot parcursul vieții, de a aplica achizițiile dobândite şi de a folosi experiența de viață. Formarea competențelor cheie europene presupune ca finalități educaționale însuşirea de cunoştințe, formarea de deprinderi şi atitudini.

Evaluarea standardizată internațional PISA se adresează elevilor cu vârsta de 15 ani pentru a constata cât de pregătiți sunt pentru viața adultă, pentru integrarea pe piața muncii, de a aplica cele însuşite în cei 10 ani de învățământ instituționalizat, cunoştințele necesare pentru a lua cele mai bune decizii, de a aplica în practică deprinderile formate. Măsoară performanțele de citire/ lectură, matematică şi ştiințe, începând din anul 2000. Participă între 4500 şi 10000 de elevi din fiecare țară şi se aplică la fiecare trei ani.

Rezultatele obținute arată cât de pregătiți sunt adolescenții pentru viață la terminarea învățământului obligatoriu sau pentru continuarea studiilor. Pot fi făcute îmbunătățiri în ceea ce priveşte modalitatea de formare a competențelor. În anul 2015, din cele 72 de țări participante la testare, România s-a situat pe locul 48, pe ultimul loc între statele Uniunii Europene, sub Bulgaria, Slovacia şi Grecia. Pe primele locuri în lume s-au situat Singapore, Japonia şi Estonia. rezultate puțin îmbunătățite față de testele precedente.

Aceste rezultate arată că programa şcolară actuală nu este adaptată nevoilor elevilor şi nici societății actuale. Cunoştințele sunt asimilate mecanic în cea mai mare parte, fără a fi utilizate în aplicații practice. Potrivit Centrului de Evaluare şi Analize Educaționale, în anul 2015, aproximativ 40% dintre elevii de 15 ani sunt analfabeți funcționali, adică nu pot folosi eficient informațiile, cunoştințele pe care le au sau care li se pun la dispoziție. Nu înțeleg mesajul informațiilor sau cerința şi nu pot realiza conexiuni în vederea rezolvării unor situații de zi cu zi, nu pot formula concluzii pe baza datelor furnizate. Nu pot folosi o hartă şi scara unei hărți pentru a calcula distanțe şi pentru a se orienta, nu pot calcula arii sau procente şi nu pot înțelege nişte instrucțiuni pentru a le folosi. Rezultatele obținute sunt folosite pentru a identifica aspectele care trebuiesc ameliorate în procesul instructiv-educativ.

Instruirea pe competențe trebuie să țină seama şi de principiile didactice, de normele care să orienteze procesul de învățământ, îmbinându-le eficient. Pentru îmbunătățirea rezultatelor testului PISA, un principiu care ar trebui accentuat este îmbinarea continuă a teoriei cu practica. La toate conținuturile şi la toate disciplinele trebuiesc găsite modalități de aplicare a cunoştințelor teoretice în practică. Elevii înțeleg mai bine şi rețin mai uşor cunoştințele care le sunt necesare, care le găsesc aplicabilitatea în lumea reală, în activitățile cotidiene. Aplicarea cunoştințelor teoretice în practică se poate face prin folosirea metodelor activ-participative care presupun ca toți elevii să-şi aducă contribuția la realizarea sarcinilor primite. Varietatea acestor metode face ca cele moderne să poată fi folosite la toate disciplinele. Metodele pot fi folosite fie pentru a învăța prin colaborare, sau pentru o învățare interactiv-creativă, fie pentru rezolvarea de probleme sau pentru dezvoltarea gândirii critice. Metodele şi tehnicile bazate pe experiență sau metodele de dezvoltate a competenței comunicaționale sunt completate cu metode şi instrumente moderne de evaluare.

La finalul parcursului educativ tinerii trebuie să dobândească cunoştințele, deprinderile şi atitudinile necesare pentru integrarea în viața socială. Principiul tratării individuale răspunde necesității elevilor de a avea şanse egale la educație în funcție de particularitățile specifice. Fiecare elev este unic, iar şcoala trebuie să potențeze valoarea, calitățile, abilitățile de care dispune, indiferent de rasă, religie, stare materială, sănătate, în funcție de nevoile sale. Şcoala trebuie să asigure

experienţe educaţionale flexibile, în funcţie de stilul, ritmul caracteristicile şi particularităţile individului, de experienţele anterioare, de aptitudinile şi de aşteptările sale.
Cunoscând stilul de învățare al fiecărui elev, profesorul îşi adaptează actul didactic astfel încât toți elevii să participe activ la lecţie şi să-şi formeze competenţele propuse, astfel încât să obțină de la elevi maximum de implicare. Motivația de a învăța trebuie să fie la un nivel ridicat, toți copiii să fie valorizați, atât în activități şcolare, cât şi în activități extraşcolare, de interes social.

Includerea copiilor cu cerințe educative speciale, supradotați, copii cu dizabilități, copii din zone izolate, fără adăpost, aparținând minorităților sau aparținând altor grupuri vulnerabile, în programul şcolii obişnuite presupune conlucrarea tuturor factorilor implicați în acest proces: şcoală, familie, asistenți sociali, medici, poliție.
În şcoala românească se fac eforturi pentru ca toți copiii să aibă şanse egale la educație, pentru ca toți să se integreze, în viața adultă, să fie pregătiți pentru o societate modernă, tolerantă.

Bibliografie recomandată:

1. Creţu D., Nicu A. – ,,Pedagogie pentru definitivat şi gradul didactic II", Editura Universităţii „Lucian Blaga" Sibiu, 2009.
2. Emilia Mirea, *Șanse egale la integrarea în societate,* Colegiul Comercial Carol I, Constanța, România, 2019
3. Mara D. – ,,Strategii didactice în educaţia incluzivă", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2004.
4. Mihaela Duță, Egalitatea de șanse în sistemul educațional românesc, Şcoala Gimnazială Emil Racoviță, Oneşti (Bacău), România, 2018
5. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara – Strategii didactice interactive, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 2008
6. Verza E., Păun E. – ,,Educaţia integrată a copiilor cu handicap", UNICEF şi RENINCO, Bucureşti, 2008.

21

Subiectul dezbaterii: ***Eficiența instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul incluziv***

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul incluziv;
- ✓ identificarea și fundamentarea Strategiilor incluzive ale învăţării-predării;

- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnicilor și instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul incluziv;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul deînvăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Scheletul

Nivel de dificultate : Uşor
Grupul ţintă: toată lumea
Obiective: Să dezvolte imaginaţia şi creativitatea şi a avea o altă viziune asupra lucrurilor, prin transformare.

Descrierea exerciţiului:
Fiecare pereche primeşte poza/desenul unui schelet uman. Li se cere să decupeze scheletul, în bucăţi mici, oasele de la încheieturi, apoi să creeze o nouă creatură care să fie însoţită de o mică istorioară a vieţii sale.

Toată lumea prezintă creaturile şi poveştile lor.
Apoi perechile mimează printr-o sculptură umană imaginea creaturii. Își imaginează ce poate face creatura creată într-un oraș, școală, ….magazin.

Abilitate cognitivă - abilitatea de a lua decizii: descoperirea modalităţilor alternative de a privi o situaţie, evaluarea deciziilor, a consecinţelor care decurg din deciziile luate, diferenţierea consecinţelor pozitive, negative, de scurtă durată de cele de lungă durată, asumarea propriilor decizii şi convingerea că am dorit acel lucru.
Nivel de dezvoltare: minim (elevul ia decizii, dar nu conştientizează consecinţele, nu îşi asumă apoi propriile decizii)

Repere teoretice/Suport științific:

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învăţământului într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educaţiei în acord cu democratizarea întregii societăţi, unde asigurarea respectării dreptului la educaţie pentru toţi copiii (art. 28 din Convenţia Drepturilor Copilului) şi egalizarea şanselor de succes ale acestora au reprezentat şi continuă să reprezinte obiectivele esenţiale. Una dintre aceste provocări este şi necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu cerinţe educative speciale şi încercarea de a le oferi o viaţă normală prin transformarea reprezentărilor sociale şi renunţarea la etichetări şi stigmatizări. În acest context studiul particularităţilor de dezvoltare a copiilor cu CES în scopul determinării noilor strategii educaţionale – mai bine adaptate trebuinţelor şi deci mai

eficiente – a devenit una dintre priorităţile pregătirii specialiştilor în domeniul psihopedagogiei speciale (Vrăşmaş, 2000).

Învăţământul românesc actual nu poate să ignore sau să nu abordeze, de pe poziţii moderne, studiul particularităţilor de dezvoltare ale elevilor şi identificarea de noi strategii educaţionale mai bine adaptate trebuinţelor lor, indiferent de categoriile de elevi cărora se adresează. Plecând de la principiile acestei noi orientări în practicile educaţionale, avem posibilitatea să intervenim pentru a ameliora unele reprezentări defavorabile, existente în rândul opiniei publice, despre copiii cu dizabilităţi sau cu dificultăţi de învăţare, prin renunţarea la etichetări şi stigmatizări şi prin oferirea de şanse egale în vederea integrării lor comunitare şi sociale.

Prin anumite practici educative deschise şi flexibile se poate demonstra că şi aceşti copii au aptitudini şi capacităţi de învăţare şi instruire care trebuie valorificate la maxim, iar ei, prin ceea ce fac sau ar putea face, pot fi utili societăţii, cu condiţia de a beneficia de un mediu şcolar în care majoritatea săi accepte şi să le înţeleagă particularităţile evoluţiei şi dezvoltării. Acceptarea şi integrarea lor alături de elevii „normali” oferă posibilitatea de a apăra şi susţine dreptul acestor persoane la asistenţă şi educaţie pe măsura potențialului de care dispun, precum şi eliminarea marginalizării şi segregării lor sociale (Ungureanu, 2000).

Pentru a se adresa tuturor elevilor şi pentru a deveni deschisă, flexibilă, adaptată şi orientată spre fiecare şi pentru toţi, educația trebuie să presupună în practică o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învățare socială şi valorizarea relațiilor pozitive în educație.

Metodele de învățământ constituie instrumente de prim rang în mâna educatorului, sunt calea eficientă de organizare şi conducere a învăţării, un mod comun de a proceda care reuneşte într-un tot familiar eforturile cadrului didactic şi ale elevilor.

Profesorul trebuie să utilizeze nu doar metodele de învățământ, ci strategiile didactice care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învățare în clasă, dar să-l şi implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gândirii, stimularea creativității şi a interesului pentru învățare. Nu se poate lucra diferențiat cu elevii, dacă profesorul nu-i cunoaște foarte bine, atât sub aspectul dezvoltării lor fizice, cât mai ales, a dezvoltării psihice a acestora.

Utilizarea metodelor moderne, respectiv a celor interactive în predarea-învățarea-evaluarea noțiunilor de vocabular în învățământul incluziv, permite elevilor să fie co-participanți la propria formare.

În învățământul incluziv și în învățământul contemporan în general, dimensiunea de bază, în funcție de care sunt considerate metodele de învățământ este caracterul lor activ, adică măsura în care sunt capabile să declanșeze angajarea elevilor în

activitate, concret sau mental, să le stimuleze motivația, capacitățile cognitive și creatoare.

Activitatea didactică, atât sub aspect structural (mijloace, conținut, mediu, timp, resurse umane), cât și sub aspect operațional (metode, tehnici de lucru), trebuie să faciliteze achiziția noțiunilor teoretice, astfel încât, elevii să învețe cu plăcere, fără să simtă oboseală sau plictiseală. O învățare activă și eficientă este asigurată prin utilizarea unor metode și procedee care să antreneze în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale ale elevilor, să trezească și să mențină interesul față de învățătură, să stimuleze curiozitatea și să solicite efort propriu.

Predarea noțiunilor de vocabular trebuie privită din perspectiva dezvoltării vocabularului elevilor din învățământul incluziv, respectiv a dezvoltării competențelor de comunicare a acestora. În niciun caz nu trebuie pus accentul pe achiziția pură a noțiunilor teoretice, ci pe învățarea acestora în vederea dobândirii unei exprimări orale și scrise corecte, cât și de ascultare activă. Pentru a-i deprinde pe elevi să utilizeze un limbaj coerent și nuanțat, trebuie să-i orientăm spre cunoașterea și învățarea noțiunilor de limbă.

Metodele interactive pot fi aplicate cu succes la orele de limba și literatura română, având un rol important în formarea competențelor de comunicare, însă nu putem nega faptul că aceste metode nu pot fi utilizate întotdeauna singure, ci în combinație cu cele tradiționale, ținând cont că ne referim la elevi care prezintă dificultăți de învățare.

Metodele tradiționale precum conversația, explicația, exercițiul, îmbinate cu metodele activ-participative conduc la o învățare conștientă, eficientă și logică.

Utilizarea metodelor moderne în predarea-învățarea-evaluarea noțiunilor de vocabular în învățământul incluziv permite elevului să devină coparticipant la propria formare, la descoperirea definițiilor și a trăsăturilor fenomenelor lingvistice studiate, să-și manifeste inițiativa, spontaneitatea și creativitatea.

Rolul profesorului nu este acela de furnizor de informații, ci de ghid care însoțește și îndrumă elevul pe drumul spre cunoaștere. În predarea centrată pe elev, succesul la clasă depinde de competențele cadrului didactic de a crea oportunități optime de învățare pentru fiecare elev, astfel că acesta trebuie să creeze un climat stimulativ pentru învățarea activă și pentru motivarea elevilor, dar și să acționeze adecvat și adaptat nevoilor grupului. Alegerea unor metode didactice eficiente reprezintă o decizie de mare complexitate pentru profesorul care lucrează cu elevi ce prezintă diferite tipuri de deficiențe, acesta fiind nevoit să selecteze acele metode care să dezvolte capacitatea de comunicare și cooperarea elevilor, gândirea critică și creativitatea, abilitățile de relaționare și de lucru în echipă, atitudinea pozitivă și implicarea în propria formare, dar și responsabilitatea.

Adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, care nu este doar individual activă, ci interactivă.

Având în vedere că acest lucru nu poate fi realizat decât cu ajutorul metodelor moderne, se impune diminuarea ponderii activităților care limitează activizarea și extinderea utilizării metodelor interactive, care dezvoltă gândirea, imaginația, precum și participarea lor profundă la actul instruirii, la munca independentă, astfel ca elevii să capete deprinderea de a aplica în practică, cele însușite.

De asemenea, există o serie de practici privind adaptarea procesului de predare, învățare și evaluare la dificultățile de învățare ale elevilor din învățământul incluziv la disciplina limba și literatura română:

- predarea și învățarea anticipată, până la desfășurarea lecției, a cuvintelor și conceptelor dificile;
- stabilirea unor motive rezonabile pentru elev de a învăța materia predată;
- aplicarea tehnologiilor care stimulează activitatea intelectuală, adresarea întrebărilor ajutătoare;
- furnizarea / folosirea schemelor, graficelor, fișelor de lucru;
- folosirea materialelor ilustrative;
- folosirea imaginației (Închide ochii și imaginează-ți!);
- evidențierea enunțurilor importante cu markere colorate;
- divizarea sarcinilor de lucru, a textelor pe pași mici, distincți, oferind explicații la fiecare pas;
- oferirea de directive orale și scrise;
- repetarea de către elev a directivelor;
- efectuarea pauzelor mici atunci când sunt enunțate sarcinile, pentru a oferi posibilitatea ca elevii să proceseze informația;
- furnizarea de sarcini scrise și de manipulare;
- formularea enunțurilor concrete și concise;
- acceptarea unor forme alternative de schimb de informații, cum ar fi: rapoarte / informații scrise, creații artistice, eseuri, diagrame, grafice etc.;
- formularea de întrebări care cer / presupun răspunsuri scurte;
- oferirea de sarcini de tipul: continuă propoziția, descrie imaginea etc.;
- stabilirea regulilor pentru discuțiile în clasă;
- încurajarea elevului să adreseze întrebări;
- învățarea limbajului specific nonverbal (limbajul trupului);
- acordarea timpului necesar / suficient, pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal;
- includerea treptată / graduală a elevului în activități care presupun exprimarea orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.

Prin cunoașterea caracteristicilor psihologice ale elevilor, profesorul va putea să folosească acele strategii didactice care să stimuleze dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora şi să îi orienteze în vederea atingerii obiectivelor educaționale propuse.

Strategiile incluzive ale învăţării-predării

Orice profesor dacă foloseşte în mod incluziv strategiile didactice asigură resursele necesare prevenirii şi chiar a rezolvării unora dintre problemele de învăţare ale elevilor. Ne propunem în continuare să clarificăm acest nou concept al anilor '90: strategiile incluzive de învăţare. Am văzut că între resursele de bază ale educatorului, învăţătorului şi profesorului în clasa obişnuită un loc aparte îl ocupă acest tip de strategii didactice. Ele se leagă de maniera curriculară şi noncategorială de abordare a dificultăţilor de învăţare. Incluziunea, nu este doar o fază superioară integrării şcolare a copiilor cu cerințe educative speciale, ci se referă la o altă manieră de abordare, care cuprinde două tipuri de activităţi dedicate educaţiei tuturor copiilor în acelaşi cadru educativ:

1. prevenirea situaţiilor de inadaptare;
2. tratarea dificultăţilor şi tulburărilor de învăţare în mediul şcolar obişnuit/clasa obişnuită.

Incluziunea, proces ce caracterizează şcoala incluzivă sau şcoala pentru toţi copiii, a apărut ca o provocare spre schimbarea atitudinilor, prejudecăţilor şi mentalităţilor precum şi a politicilor şi practicilor de excludere şi segregare (Mara, 2009).

Oricât de bună ar fi forma de instituţionalizare şi intervenţie asupra copilului cu deficienţă, incapacitate sau tulburare într-un domeniu al sferei organice sau funcţionale din dezvoltarea personalităţii sale, prin participarea lui aparte la sistemul educativ se face o discriminare. Au loc modificări în imaginea sa despre lume şi despre sine. Etichetarea copiilor ca handicapaţi sau deficienţi constituie o formă de segregare şi discriminare - fie pozitivă (servicii de sprijin prea multe), fie negativă (disprețul social). Efectele acestora în personalitatea copilului sunt de cele mai multe ori frustrante şi de lungă durată. Educaţia pentru toţi copiii, educaţia incluzivă, se constituie tot mai mult ca cea mai potrivită abordare, pentru înţelegerea şi satisfacerea nevoilor de învăţare ale copiilor în şcoli obişnuite (Ghergut, 2001).

Caracteristicile strategiilor incluzive

Folosirea strategiilor comprehensive/incluzive în clasa de elevi presupune ca cerinţe de bază următoarele:

- elevii trebuie să înveţe în clasă folosind resursele interne şi externe propuse de profesor şi de ceilalţi elevi;
- procesul învăţării este mai important decât rezultatele obţinute pe temen scurt;

- învăţarea trebuie să fie efectivă şi eficientă atât pentru elev cât şi pentru profesor;
- învăţarea este mai importantă ca predarea; · problemele de învăţare la elevi sunt fireşti şi ele devin impulsuri de perfecţionare a strategiilor didactice pentru viitor;
- pe fundalul diversităţii de elevi, fiecare copil este important şi unic indiferent de rezultatele sale şcolare;
- pentru a răspunde nevoilor/cerinţelor fiecărui copil se propun strategiile individualizate ale învăţării;
- parteneriatul educaţional constituie o formă de exprimare a relaţiilor eficiente de predare şi învăţare precum şi un sprijin necesar procesului didactic în interior şi în exterior;
- procesul didactic este sprijinit şi prin revalorizarea resurselor externe ale învăţării - mediul educaţional/ambientul - cu mesajele sale experienţiale directe şi indirecte;
- resursele interne care sprijină învăţarea vin din empatia manifestată între profesor şi elev şi din valorizarea experienţelor de viaţă în predare şi învăţare.

Aceste cerinţe au putere de teze fundamentale şi constituie punctul de plecare în alegerea modalităţilor şi căilor de predare – învăţare. Ele sunt în fapt tezele şcolii incluzive/pentru toţi elevii.

Caracteristicile strategiilor incluzive, ca strategii ce se adresează tuturor copiilor şi care caută să atingă şi să rezolve problemele de învăţare ale tuturor, sunt următoarele: flexibilitatea; efectivitatea; eficienţa; diversitatea; dinamica; interacţiunile şi cooperarea; creativitatea; globalitatea; interdisciplinaritatea.

Flexibilitatea strategiilor se referă la posibilitatea de a se schimba şi restructura în funcţie de cerinţele şi nevoile procesului de învăţare şi ale evaluării sale. Profesorul trebuie să fie în stare să schimbe intenţiile iniţiale, planificate şi structurate înaintea învăţării propriu-zise dacă evaluarea continuă defineşte această nevoie. Dacă se observă că elevii clasei nu sunt atenţi la tema propusă sau că tema anterioară nu a fost consolidată, profesorul poate renunţa la cele planificate şi în mod flexibil să realizeze acele situaţii de învăţare de care copiii au nevoie. De asemenea, planificarea metodologiei didactice trebuie să aibă în vedere mai multe posibilităţi pentru că reacţia copiilor nu este mereu cea aşteptată. Profesorul eficient este cel care nu se supără pe clasă pentru că nu a înţeles o lecţie anume, ci caută alte metode de predare şi învăţare.

Efectivitatea cere strategiilor să opereze direct, acţional, şi cu rezultate imediate pe paşii învăţării. Ea cere şi o utilizare flexibilă a resurselor. Resursele de învăţare în clasă vin de la profesor şi de la elevi. De aceea folosirea eficientă a timpului didactic ca timp de învăţare şi predare în acelaşi timp devine o cerinţă. Efectivitatea se determină ca o unitate între predare-învăţare şi evaluare. Ea presupune folosirea

unor metode participativ-active. Elevii sunt implicaţi în acţiune şi din aceasta învaţă. Predarea şi învăţarea merg împreună în unitatea de timp didactic. Maniera de lucru trebuie să fie experienţială (bazată pe experienţa elevilor) şi evaluarea se realizează permanent ca o componentă a procesului, ca moment de continuitate a învăţării şi autoevaluarea devine punct nodal în învăţare. Se pune accent pe evaluarea atât a produselor cât şi a procesului de învăţare. Materialele folosite ca suport devin instrumente de lucru şi pentru profesor şi pentru elev, determinând participarea în comun în actul didactic. Efortul elevului este îndreptat spre o relativă independenţă de acţiune, pentru a exersa, aplica şi opera cu cunoştinţele, deprinderile şi abilităţile din experienţa anterioară şi actuală. Efectivitatea vine şi din aceea că îndrumând efortul elevului spre acţiune, profesorul se poate mişca liber în clasă, poate acorda sprijin acolo unde se simte nevoia şi poate observa progresele fiecăruia.

Eficienţa strategiilor incluzive este determinată de cerinţa ca acest tip de abordare didactică să corespundă unor acţiuni eficiente atât pentru elev cât şi pentru profesor. Învăţarea eficientă este o învăţare de durată, cu rezultate directe asupra nivelului de dezvoltare, este dinamică şi se constituie ca o componentă de construcţie a personalităţii. Eficienţa se leagă de devenirea elevului şi de perfecţionarea continuă a profesorului. Ea stabileşte un raport optim între efort şi rezultatele acestuia, între performanţe şi competenţe. Învăţarea eficientă creează motivaţie intrinsecă pentru învăţările ulterioare.

Dinamica strategiilor este determinată de nevoia de schimbare, căutare de soluţii şi spontaneitate, în actul didactic. Cerinţele învăţării apar ca elemente de modificare a intenţiilor iniţiale şi improvizaţia tinde să ocupe locul unei planificări riguroase. Acest lucru nu înseamnă lipsa de planificare sau renunţarea la pregătire, dimpotrivă este echivalent cu pregătirea mai multor alternative de rezolvare a situaţiilor de învăţare, la un moment dat. Deşi acţiunile didactice trebuie văzute în paşi siguri şi clari, planificarea să fie deschisă mai multor posibilităţi de acţiune.

Creativitatea care caracterizează aceste strategii, se referă la faptul că în învăţarea incluzivă se acceptă ca soluţii toate ideile care vin de la copii, fără a se respinge sau sancţiona. Copiii trebuie să înţeleagă prin propria lor judecată şi acţiune de ce o soluţie este bună şi alta nu.

Interacţiunea şi cooperarea care este proprie strategiilor comprehensive, se referă la nevoia cultivării relaţiilor sociale, ca resursă de învăţare în clasa de elevi. În clasa de elevi interacţiunile dintre copii există ca o resursă bogată pentru învăţare. Depinde de modul în care profesorul identifică, stimulează şi orientează relaţiile sociale din grupul şcolar, ca acestea să devină factor de facilitare a învăţării tuturor. Învăţarea în cooperare, negocierea obiectivelor învăţării şi a soluţiilor de rezolvare a unor

probleme, ascultarea şi acceptarea opiniilor, luarea împreună a unor decizii, constituie toate momente active şi efervescente ale predării şi învăţării în clasă.

Globalitatea este trăsătura care se referă la modul de abordare a personalităţii copiilor din clasă. Învăţarea este şi ea considerată în mod global, ca instrumentul adaptării şcolare şi sociale a elevilor. Simpla memorare a cunoştinţelor nu constituie sarcină didactică. Aspectele cognitive trebuie completate cu cele afectiv-motivaţionale şi, eventual, cu cele de limbaj sau psiho-motricitate, pentru a desăvârşi actul învăţării. Un copil memorează mai uşor, altul are nevoie de mişcare şi gest pentru a reţine, altul are calităţi în operativitatea gândirii sau este foarte sensibil. O anumită emoţie este exprimată prin cuvinte la un elev, la altul se vede doar din tremurul glasului şi la altul este foarte scăzută. Sarcina de învăţare trebuie elaborată în termeni globali care să se poată individualiza la fiecare elev. Evaluarea va ţine seama de caracteristicile fiecăruia şi de personalitatea globală, de efort şi de implicare.

Interdisciplinaritatea strategiilor şcolii incluzive vine din faptul că ele sunt interactive, participative, euristice, experienţiale, de descoperire şi problematizare, aplicându-se în toate disciplinele şcolare.

Acceptând diversitatea elevilor, acceptăm diversitatea soluţiilor de viaţă, pentru o lume pe care ne este greu să o anticipăm. Trebuie să fim deschişi tuturor soluţiilor. Acest lucru este nevoie să ajungă la copii, ca strategie de cunoaştere şi învăţare (Preda, 2000).

Sintetizând caracteristicile strategiilor incluzive ale învăţării, putem spune că ele valorizează fiecare elev şi dau profesorului libertatea de a înţelege complexitatea şi diversitatea soluţiilor didactice prin imagini pozitive despre orice copil şi despre sine. Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susţinut în valorificarea maximală a propriilor capacităţi, ceea ce reprezintă criteriul şanselor egale în educaţie şi care nu poate fi realizat decât în condiţiile unei abordări diferenţiate, nu izolate sau segregate. Cerinţele educative speciale se raportează la sprijinul necesar acordat copilului, pentru a putea depăşi dificultăţile cu care se confruntă şi care reprezintă obstacole în procesul adaptării sociale.

Bibliografie recomandată:

1. D. Mara, Blanca Grama, *Abordarea dificultăţilor de învăţare din perspectiva educaţiei incluzive*, Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu
2. Hussar, Elena; Aprodu, Diana Ecaterina; Dandu, Lucica, Școala incluzivă – Școală europeană. Concepte, metode, practici, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, 2007.
3. Gherguț, Alois, Evaluare și intervenție psihoeducațională, Editura Polirom, Iași, 2011. Gherguț,

4. A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată.* Iaşi: Polirom.
5. Irina Albu, *Rolul metodelor moderne în predarea, învățarea și evaluarea noțiunilor de vocabular, în învățământul incluziv*, Centrul Scolar de Educatie Incluziva Nr.1, Bacau (Bacău), România, 2019
6. Mara, D. (2009). Strategii didactice în educaţia incluzivă, ediţia a II-a. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică.
7. Popovici, D. V. (1999). Elemente de psihopedagogia integrării. Bucureşti: Pro Humanitate.
8. Preda, V. (coord.) (2000). Orientări teoretico – praxiologice în educaţia specială. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
9. Ungureanu, Dorel, *Educaţia integrată şi școala inclusivă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000.
10. Vrăşmaş, T. (2001). Învăţământul integrat şi/sau incluziv. Bucureşti: Aramis.

22

Subiectul dezbaterii: *Învățământul tradițional versus homeschooling*

Obiective:

- ✓ înțelegerea avantajelor și dezavantajelor homeschooling-ului
- ✓ înțelegerea avantajelor și dezavantajelor învățământului tradițional
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnicilor și instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul tradițional versus homeschooling;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul de învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Cuplul mergător

Categoria: Exerciţii de intercunoaştere
Nivelul de dificultate: Mediu
Grupul ţintă: toate nivelurile de clase
Obiective: a se prezenta unii altora.

Descrierea exercițiului:
Participanţii sunt grupaţi în perechi. Perechile se plimbă pe unde doresc, în perimetrul sălii unde se realizează exerciţiul. Pentru câteva minute, unul dintre membrii cuplului îi spune celuilalt diverse de lucruri despre sine (despre şcoală, interese, hobby-uri, de exemplu). Apoi celălalt membru va încerca să-şi prezinte

partenerul, în grupul mare, amintindu-şi tot ceea ce i s-a spus. După aceea, rolurile se schimbă

Repere teoretice/Suport științific:

Peste tot in lume, sistemul de invatamant actual pare sa fie invechit. Asa ca este normal sa ne gandim si la alte optiuni si sa le punem in balanta cu scoala traditionala.

Odata ajuns in clasa, copilul este nevoit sa se detaseze de individualitatea sa si sa devina unul dintre elevi. La orice materie se cer aceleasi raspunsuri, aceleasi idei, uneori, chiar si aceleasi haine.

Scoala de acasa (homeschooling) este o alta metoda de predare si invatare. Homeschooling-ul reprezinta o alternativa la „banda rulanta" pe care sunt invatati copiii. Aceasta metoda nu este una utopica, asa cum s-ar crede. Hai sa privim avantajele si dezavantajele sale.

Avantaje

Educatia de acasa implica anumite libertati. Copiii pot alege ce vor sa invete, cat vor, cand vor. Notiunile de baza sunt necesare, dar nu vor fi impuse de la o varsta anume, ci cand se simte pregatit. Familia isi poate educa copilul conform propriilor convingeri si valori, intr-un mediu care nu intra in contradictie cu acestea.

O alta libertate este cea fizica. Atat copiii, cat si parintii, nu mai sunt constransi de orarul scolii si pot petrece mai mult timp impreuna. Astfel, familia poate planifica in orice moment iesiri educative, poate schimba materia oricand etc. Nu numai ca cei mici vor avea parte de o experienta noua de invatare, dar aceste abateri de la program vor imbunatati si calitatea vietii de familie.

Si, daca tot vorbim de libertatea fizica, putem aborda si trezitul de dimineata. Nimanui nu ii place sa se trezeasca „cu noaptea-n cap", cu atat mai putin copiilor. Scoala de acasa le permite sa doarma relaxat, fara frica zilei urmatoare, fara teama ca, din minut in minut, alarma de la ceas le va zangani in cap.

Homeschooling-ul mai ofera si o libertate emotionala. Prejudecati, copii agresivi, competitivitate, presiunea grupurilor, toate acestea pot fi intalnite pe holurile scolii. Stima de sine a copiilor scade, iar invatatul ocupa locul doi, in favoarea unui „look" mai acceptabil din punct de vedere social.

Copiii care invata acasa nu mai au aceasta nevoie de a fi inclusi, nu le mai este teama de ridicol si gandesc ce vor, nu ce li se impune.

Dezavantaje

In ceea ce priveste scolarizarea de acasa, de obicei, dezavantajele sunt reprezentate prin costuri, fie ele de timp, de bani, de emotii.

Din punctul de vedere al timpului, este destul de complicat sa inveti in afara scolii traditionale. In primul rand, trebuie sa stii care este programa scolara. Ce anume li se cere copiilor sa invete? Trebuie sa iti faci loc in programul tau pentru a invata si tu, la randul tau.

In al doilea rand, parintii sunt plecati de dimineata pana seara la serviciu, asa ca faptul ca poti sa inveti „cand vrei" este o chestiune limitata. Iar cand un parinte singur decide sa isi invete copilul de acasa, lucrurile devin cu mult mai complicate. O solutie ar fi apelarea la un meditator, dar acest lucru inseamna ca…

Vei avea cheltuieli suplimentare. Bun, sa zicem ca nu apelezi la un meditator si nu esti singur in aventura de homeschooling. Tot va trebui ca unul dintre parinti sa renunte la serviciu. Astfel, veniturile familiei vor fi substantial mai mici. Chiar daca manualele se gasesc in bibliotecile gratuite, cu un singur salariu tot va fi mai dificil.

Apoi, odata ce ai decis sa ramai cu micutul tau acasa, trebuie sa constientizezi ca veti sta impreuna cam toata ziua. Daca ti se pare ca va fi obositor sau crezi ca nu te vei simti bine sa stai atata timp cu cel mic, atunci scoala de acasa nu e potrivita pentru tine.

O alta problema ar fi cea a socializarii. Ai putea sa ma contrazic – exista o multime de centre si cluburi de activitati, unde copiii isi pot face prieteni. Corect, insa, la scoala, elevii stau mai mult de o ora/doua impreuna. Experientele prin care trec ii formeaza ca indivizi si ii apropie.

De asemenea, daca ai un copil mai timid, nu este o decizie buna sa il retii acasa deoarece, in viitor, ii va fi greu sa se integreze in vreo colectivitate.

In Romania

Scoala de acasa este un program contestat la noi in tara si poate fi posibil doar in cazurile medicale foarte serioase in care copilul nu se poate deplasa.
Pentru cei care pur si simplu doresc sa renunte la sistemul traditional, exista o „portita", in ceea ce priveste reglementarea educatiei – „scoala-umbrela" din strainatate.

„Scoala-umbrela" este o institutie particulara, care primeste inscrieri ale elevilo educati acasa contra unei taxe anuale. Copilul inscris la o „scoala-umbrela" este considerat de stat ca fiind scolarizat legal si poate fi oricand reintegrat in invatamantul public sau privat, dupa o testare a cunostintelor. In plus, acest tip de scoli elibereaza foi matricole si alte documente scolare necesare.

Homeschooling

În ciuda criticilor aduse, home schoolingul este preferat de din ce în ce mai multe familii în întreaga lume, fiind legalizat în mai multe țări europene. În Marea Britanie peste 50 de mii de copii sunt educați acasă în prezent și numărul lor este în creștere, potrivit bbc.co.uk. În România, educația la domiciliu este legalizată doar în cazul copiilor nedeplasabili, de aceea familiile care au ales homeschooling au găsit o „portiță" în legislație: faptul că în România sunt recunoscute diplomele eliberate de țările semnatare ale Convenției de la Haga. Așa că aceste familii și-au înscris copiii la școli din aceste țări, care practică învățământul la distanță și urmează, în paralel, programa acestora și programa școlară națională.

Educația acasă (traducere exactă a termenului "homeschooling") înseamnă a-ți educa copiii în afara unei școli publice sau private. Deși mare parte din învățare se petrece acasă, aceasta nu este nici pe departe singurul loc în care învață copiii. Unii părinți urmează fidel o programă și organizează pentru copii lro o adevărată clasă într-una dintre camere, având ore de studiu și teme. Alții au doar câteva materii considerate "de bază" cărora le dedică un anumit timp pe zi, în mod structurat sau mai liber. Unele familii practică ceea ce John Holt a numit "unschooling", adică nu au o programă și nici măcar materii de bază, ci le acordă copiilor libertatea de a învăța ce, cum, când și cât vor.

„Homeschoolingul este legal doar dacă de el beneficiază copii cu cerințe educaționale speciale sau nedeplasabili din motive medicale, conform art 25, aliniat 2, din Legea Educației Naționale. Aceasta înseamnă că, dacă vrei ca instituțiile statului român să recunoască această formă de învățare, trebuie să faci dovada că copilul tău se încadrează într-una dintre cele două categorii. Dacă nu se încadrează, el nu poate obține diplomele și beneficiile aferente conferite de statul nostru.

Învățământul tradițional versus homeschooling

Avantajele Homeschooling-ului

Deși e considerat o formă alternativă de educație, e una dintre cele mai vechi forme de educație din lume. Copiii erau educați acasă de părinți sau de tutori înainte de concepția sistemului public de educație.

1. *Educație unu la unu*

Mărimea unei clase obișnuite în România este de 25 de elevi. Profesorii trebuie să se concentreze asupra tuturor elevilor, ceea ce este foarte greu. În Homeschooling, părintele se concentrează doar asupra unui copil, în timp ce un profesor nu poate întotdeauna să ajute un copil și nu poate să le dea atenție în mod egal celor 25 de elevi și nu poate urmări constant progresul elevului.

2. *Program flexibil*

Școlile publice au un program riguros. Te grăbești să îi duci la școală sau se grăbesc să prindă autobuzul, nu dorm suficient și uneori nu reușesc să ia micul dejun. Programul de homeschooling e stabilit de tine împreună cu copiii tăi și nimeni nu mai trebuie să se grăbească pentru a ajunge la școală.

3. *Învață de dragul cunoașterii, nu a notelor*

Copiii sunt puși sub presiune de rude, profesori, colegi și prieteni să ia note bune. Notele reflectă cât de buni sunt ei la școală, reprezentând cartea lor de vizită. De aceea mulți aleg să se concentreze pe obținerea unei note mari, nu pe învățare. Acest lucru duce la o educație superficială, învățată pe de rost, pe care copilul o să o uite într-un timp scurt.

Avantajele învățatului la școală

1. Învață mai multe materii
   La școală, copiii are profesori și învățători specializați, care îi expu la o varietate de subiecte. Așa, le este mai ușor copiilor tăi să învețe puțin din toate, să își dezvolte cultura generală și să găsească un subiect de care este pasionat.
2. Socializarea
   Școala este locul principal unde copiii se întâlnesc cu alții de vârsta lor și își fac prieteni. Pot să experimenteze excursii și ieșiri cu clasa, lucrează în echipă, își dezvoltă abilitățile de comunicare. Sunt expuși la o varietate mai mare de oameni decât cei care învață acasă.
3. Independența
   Oricât de mult ne iubim copiii și oricât de mult ne-am dori să petrecem foarte mult timp cu ei, e foarte important să le acordăm și timp departe de noi. Altfel, ar ajunge să se bazeze pe noi, în loc să se bazeze pe forțele proprii.

Homeschooling-ul și învățământul tradițional au avantaje și dezavantaje. Sunt unii copii care sunt mai potriviți pentru primul tip de educație și alții cărora le prieste cel de-al doilea. Important e să ne asigurăm că le oferim copiilor noștri o educație de calitate și că îi susținem în dezvoltarea lor emoțională.

Educatia la domiciliu este legala in multe state ale lumii. In Romania pot beneficia de homeschooling doar copiii cu cerinte educative speciale care nu se pot deplasa pana la scoala. Care sunt avantajele si dezavantajele acestui sistem de invatamant?

Copiii care au beneficiat de home schooling obtin rezultate medii sau peste medie la testele standardizate pe care le dau. Pe de alta parte, copiii educati acasa sunt privati de ocazia de a-si forma abilitati de socializare si comunicare cu copii de varsta lor. Afla mai multe despre celelalte avantaje si dezavantaje ale educatiei la domiciliu.

Avantajele homeschooling-ului pentru copil

1. Libertatea de a stabili programul de invatare in functie de preferintele personale. Fiecare copil are perioade ale zilei in care invata mai bine: unii prefera dimineata, altii dupa-amiaza. Copilul poate alege impreuna cu parintele ora la care incepe programul, ordinea materiilor, precum si modalitatea de invatare: urmarea unor cursuri online, o vizita la muzeu, urmarirea unui film documentar etc.

2. Mai multa atentie din partea "profesorului". Spre deosebire de invatarea la clasa, unde profesorul trebuie sa isi imparta atentia si timpul la 20-30 de elevi intr-o singura ora, invatarea acasa ofera parintelui posibilitatea de a-si concentra intreaga atentie asupra nevoilor copilului.

3. Posibilitatea de a-si orienta atentia catre materiile care il intereseaza. Copilul are libertatea de a invata mai multe despre domeniile care il intereseaza si poate alege impreuna cu parintele temele asupra carora vrea sa se opreasca mai mult timp.

4. Dispare tendinta de a urmari "notele bune" sau de a se compara cu alti copii. Copilul scolit acasa invata pentru a invata. Dispar factorii negativi care pot influenta invatarea in cadrul scolii: stresul notelor mici, emotiile inainte de lucrarea de control sau teama de profesor.

Avantajele homeschooling-ului pentru parinte

1. Parintele are posibilitatea de a urmari indeaproape activitatea de invatare a copilului. Fiind implicat direct in activitatea de predare, parintele stie exact care sunt rezultatele copilului, poate identifica la timp anumite aptutidini sau, dimpotriva, deficiente ale copilului si poate actiona in consecinta.

2. Influenta negativa a anturajului este evitata. Deoarece copilul nu frecventeaza scoala, scade foarte mult probabilitatea de a intalni copii care sa il incurajeze sa adopte comportamente de risc sau care sa il agreseze.

3. Parintele petrece mai mult timp impreuna cu copilul. Multe familii care au ales sa-si scoleasca acasa copiii sustin ca aceasta alegere i-a ajutat sa se apropie mai mult si sa comunice mai eficient.

4. Timpul liber al copiilor si al parintilor se poate organiza mai usor. Familiile care aleg educatia la domiciliu isi pot stabili concediile atunci cand doresc, fara sa mai depinda de vacantele stabilite de structura anului scolar.

5. In cazul parintilor care calatoresc foarte mult in interes de serviciu, homeschooling poate fi o alternativa optima. Le permite acestora sa isi pastreze copilul aproape (evitand trimiterea lui la o scoala cu internat, de exemplu) si sa supravegheze evolutia educatiei sale.

Dezavantajele homeschooling-ului

1. Homeschooling-ul afecteaza socializarea copilului. Mediul scolar ofera copilului posibilitatea de a cunoaste si de a interactiona cu mai multi copii, de diferite varste si cu diferite personalitati. De aceea, parintii care aleg educatia la domiciliu sunt nevoiti compenseze aceasta lipsa a socializarii prin implicarea copiilor in diverse activitati de grup.
2. Timpul liber al parintilor scade considerabil. Home schooling presupune din partea parintilor un consum considerabil de energie si timp pentru pregatirea materialelor si desfasurarea orelor. Acest lucru inseamna, implicit, mai putin timp liber pentru parinti.
3. Problemele de disciplina pot produce dificultati in procesul de educare al copilului. Comunicarea ineficienta intre parinte si copil, conflictele intre acestia sau refuzul copilului de a coopera pot afecta rezultatele educatiei la domiciliu.
4. Parintii au nevoie de abilitati speciale de predare si comunicare cu copilul, precum si de un bagaj important de cunostinte. Unul dintre argumentele aduse de persoanele care nu sustin acest sistem educational este ca nu toti parintii au cunostintele si abilitatile necesare pentru a se ocupa de predare. Totusi, multi parinti apeleaza la resurse informationale, la cursuri si la materiale suplimentare care ii ajuta sa invete alaturi de copil tot ceea ce nu stiu.

Copiii sunt mai bine educati acasa decat la scoala?

Argumente Pro	Argumente Contra
Argumentul 1: Aprofundarea informatiilor invatate este mai buna In cazul invatarii acasa, lectia profesorului si explicatiile sale se muleaza pe caracterul individual al fiecarui elev, explicandu-i pe intelesul lui, modelandu-l in acelasi timp. Astfel, elevul va pricepe mai repede, va fi mai interesat, avand un profesor disponibil pentru a raspunde la intrebari, a satisface curiozitati. De asemenea, se tine cont de ritmul de invatare al elevului. Daca acesta nu asimileaza perfect ceva, profesorul poate insista si lucra cu acel elev pana ce acesta va reusi, in schimb intr-un colectiv, programa obliga profesorul sa nu tina cont de elevi, iar daca unul nu intelege, va ramane in urma pentru ca deja clasa a trecut mai departe.	**Argumentul 1: Aspectele financiare nu sint neglijabile** Costurile angajarii unor profesori particulari pot depasi posibilitatile unor familii, astfel incat educatia elevului sa fie intrerupta periodic sau sistata pentru cativa ani atunci cand familia se afla in perioade de dificultate financiara. Un profesor platit prost va avea un interes scazut fata de pregatirea elevului sau, acest lucru afecteaza grav dezvoltarea copilului, care va avea lacune serioase in educatie sau nu va acumula cunostintele necesare intrarii la facultate. In plus, acesta poate deveni, lenes, delasator, haotic. Pe de alta parte, sistemul educational scolar scuteste parintii de eforturi financiare nenecesare, cand se preda mai mult sau mai putin acelasi lucru, dar intr-un mod

	sistematic si continuu, facand mai probabila atingerea scopului parintilor si a al elevului.
Argumentul 2: Nu mai apar tensiuni si tentatii din partea colectivului In primul rand dispare obiceiul delasator al chiulitului. In al doilea rand elevul nu mai este distras de zgomotul colegilor sai in timpul orelor, nu se mai poate ascunde sub banca in timpul ascultarii pentru a scapa, este silit sa raspunda, sa fie atent, astfel incat la domiciliu invatatul este mai productiv, mai eficient, se face o singura data, in timpul lectiei. Apoi, elevul nu mai intra in conflicte cu unii dintre colegii sai de clasa in timpul pauzelor, scazand sanse ca acel copil sa devina violent sau certaret.	**Argumentul 2: Elevul este stimulat prin competitie si colaborare la scoala** Intr-un colectiv, elevul isi da seama de pozitia si capacitatile lui prin raportare la altii, aceasta metoda de feedback o va utiliza si mai tarziu in cadrul social. Astfel, nu numai ca se dezvolta timpuriu abilitati in ceea ce priveste interactiunile sociale, dar insusi procesul de invatare va fi mai dinamic prin competitie si colaborare. Pentru ca elevul aude si alte pareri, pentru ca discuta unele subiecte cu persoane de varsta lui, inteligenta se dezvolta mai repede si mai bine, performanta scolara fiind mai mare.
Argumentul 3: Se poate pune accentul pe calitatile elevului Atat timp cat la scoala trebuie sa faci cate putin din toate, fara sa ai timp sa pui accentul pe ceea ce intr-adevar iti place, in pregatirea la domiciliu profesorul poate lucra cu elevului mai multe ore in domeniul preferat, elevul respectiv putandu-se pregati pentru o cariera in acel domeniu mai repede si mai usor. Astfel, dezvoltarea intelectuala se face si prin acumularea de cunostinte generale, dar si prin exersarea din timp si cultivarea calitatilor care int-un colectiv, in care elevul nu este promovat ca valoare, se pot pierde.	**Argumentul 3: In educatia particulara notarea nu mai functioneaza** Chiar daca un profesor particular ar incerca sa-si noteze elevul, progresul acestuia va fi mai lent fata de al unor copii care invata intr-un colectiv, pentru ca elevul nu are ocazia sa isi dea seama ce trebuie sa faca pentru o nota mai mare. La scoala, daca isi compara lucrarea cu cea a colegilor, va observa diferentele intre ele si isi va face o idee asupra directiei in care trebuie sa depuna eforturi pentru a lua 10. Sfaturile profesorilor nu sint suficiente in acest caz, pentru ca elevul are nevoie de exemple concrete in redactarea unor eseuri, facute de persoane cu aceeasi varsta si supusi acelorasi conditii scolare. Fara notare, elevul nu-si poate da seama de valoarea proprie, nu se poate compara cu alti elevi sau candidati la examene, nu poate anticipa sau identifica aspectele care trebuie imbunatatite asa de bine precum ar face-o la scoala prin comparatie si exemplificari.

Bibliografie

1. https://www.totb.ro/educatia-acasa-homeschooling-si-unschooling/ Educația acasă: homeschooling și unschooling, accesat la 03 octombrie 2018
2. Homeschooling-ul, metoda de învățământ care a stârnit controverse în România. Ce efecte are această alternativă în țara cu cei mai mulți copii educați acasă, 20 septembrie 2016, Alin Motogna, Descoperă
3. Despre homeschooling, 18 septembrie 2016, Ștefan Vlaston, Adevărul
4. Home-based education effectiveness research and some of its implications
5. https://www.constitutiaromaniei.ro/art-29-libertatea-constiintei/ Art. 29 – Libertatea conştiinţei, Constituția României.
6. https://adevarul.ro/educatie/scoala/educatia-acasa-versus-educatia-de-scoala-de-opteaza-parintii-pentruhomeschooling-1_553e78f5cfbe376e359de880/index.html
7. Dragoș Bucur și Dana Nălbaru, pasibili de amendă pentru că și-au dat fetița la Homeschooling, 18 septembrie 2016, Nicoleta Onofrei, Adevărul
8. Homeschooling. Cât avem voie să experimentăm pe copilul nostru?, 19 septembrie 2016, Alecu Racoviceanu, Evenimentul zilei
9. Doi copii din București fac școala acasă, din cauza problemelor din învățământ. Mama: „Profesorii tot mai slab pregătiți m-au convins să îi educ acasă“, 17 octombrie 2015, Oana Cernat, Adevărul
10. Un Fan Al Homeschooling: Tudor Arghezi | România Lui Cristoiu, 22 septembrie 2016, Ion Cristoiu, Evenimentul zilei
11. HSLDA | Academic Statistics on Homeschooling

23

Subiectul dezbaterii: *Consilierea elevilor cu abilități înalte*

Obiective:

- ✓ înțelegerea conceptului de *consiliere elevi* și a rolului acestuia în evoluția elevului, în special a celor cu abilități înalte;
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere de către educator a caracteristicilor elevilor cu abilitati înalte şi a potenţialului real al acestora;
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere a nevoilor şi intereselor specifice ale elevilor cu abilitati înalte;
- ✓ identificarea și asimilarea strategiilor de învățare centrate pe elev;
- ✓ identificarea și fundamentarea tipurilor de forme de învățare specifice pentru elevii cu abilități înalte;
- ✓ analiza și asimilarea termenului de înțelegere în contextul învățării;
- ✓ identificarea mijloacelor prin care se poate crea legătura între nevoile personale ale elevului și succesul acestuia;

Aplicații:

Activitatea „Acţionezi acum, plăteşti mai târziu”

Obiectiv: elevul să înţeleagă legătura dintre modul în care acţionează şi consecinţele acestor acţiuni

Materiale: o cursă de şoareci şi o bucată de caşcaval, o coală de desen, creioane colorate şi carioci

Procedura:

1. Arăt elevului capcana de şoareci şi caşcavalul şi discutăm despre ce s-ar întâmpla unui şoarece dacă şi-ar dori caşcavalul din capcană. Întrebaţi-l dacă este de părere că şoarecele se va gândi la consecinţe înainte să încerce să ajungă la caşcaval.
2. Întrebaţi-l dacă şi-a dorit vreodată ceva atât de tare încât nu s-a mai gândit la urmări.
3. Discutaţi despre ce ar putea face pentru aş reaminti să gândească înainte să acţioneze.
4. Oferiţi-i hârtia şi creioanele colorate sau cariocile, şi rugaţi-l să deseneze pe jumătate de coală o cursă de şoareci. Pe cealaltă jumătate pentru a-i reaminti să gândească înainte de a acţiona, va scrie următoarele:

C- ceva ce sunt tentat să fac
U- urmări
R- reaminteşte-ţi de consecinţe
S- să acţionezi acum numai dacă acesta e un lucru inteligent care merită făcut
A- a plănui dinainte, pentru a evita consecinţele rele

Întrebări referitoare la conţinut:

1.Cum ţi s-a părut exerciţiul?
2.Ce ai învăţat din el?

Întrebări de personalizare:

1. Povesteşte-mi un exemplu din viaţa ta când ţi-ai dorit vreodată ceva atât de tare încât nu te-ai mai gândit la urmări.
2. Spune-mi o situaţie în care te vei gândi la exerciţiul de astăzi înainte să acţionezi.

Pentru lider: să insiste pe cauzele care îl determină să facă acel ceva, ce l-ar opri să facă acel lucru, care este situaţia actuală, analiza din prisma consecinţelor şi a cauzelor;

C – ciudă, căpos;
U – urmările, consecinţele;
R – răspunsurile primite, responsabilitatea mea şi a altora;
S – situaţia actuală;
A- analiza cauzelor şi consecinţelor.

Repere teoretice/Suport științific:

Scopurile consilierii

Conceptul de ***dotare aptitudinala inalta*** (talent, inalt abilitare, potential inalt, performante superioare, supradotare) a reprezentat, mult timp, unul din cele mai controversate concepte ale domeniilor psihopedagogice.

Fr. Gagné considera ca dotare supramedie ar "corespunde nivelului de potential aptitudinal dezvoltat nesistematic si legat de cel putin un domeniu de expresie umana (intelectuala, creativa, socio-afectiva, senzorio-motrica, etc.) care plaseaza respectivii subiecti printre primii 15-20% din semenii de varsta". Autorul mentioneaza ca aceasta categorie de aptitudini este "naturala"si ca poate fi identificata la toate fiintele umane.

Altii autori considera ca supradotarea reprezinta un grad superior mediei conventionale de dezvoltatare a aptitudinilor generale/specifice, care necesita experiente de invatare diferentiate prin volum si profunzime de experientele obisnuite furnizate de scoala ***(Ministry of Education Ontario,*** 1984 Special Education Information Handbook***, Toronto).***

Un moment important in clarificarea conceptului de dotare supramedie la constituit Raportul Marland, 1971 al Comisiei de Educatie a Congresului SUA care precizeaza: ***copiii capabili de performanta inalta sunt cei care au realizari si/sau aptitudini potentiale in oricare dintre urmatoarele domenii, izolate sau in combinatie:***

- capacitate intelectuala inalta
- aptitudini academice specifice
- gandire productiva sau creativa
- abilitate in leadership
- talent pentru arte vizuale sau scenice
- aptitudini psihomotrice

In acelasi document se recomanda programe diferentiate si/sau servicii suplimentare celor oferite in scoala de masa, in vederea "realizarii contributiei lor fata de sine si fata de societate".

Consilierea copiilor supradotati vizeaza, in primul rand, acordarea unui sprijin si a unei intelegeri particulare in plan afectiv dar si o instrumentare cu metodele si tehnicile de munca intelectuala, in plan cognitiv.

Consilierea supradotatilor se centreaza pe dezvoltarea si armonizarea personalitatii copilului cu potential inalt, precum si pe modalitatile de punere in valoare a performantelor acestuia.

L.K.Silvermann (1993) stabileste ca **scopuri** ale consilierii copiilor cu potential inalt:

- sprijinirea autenticitatii si a idealurilor;

- dezvoltarea creativitatii;
- dezvoltarea autonomiei, a integritatii si a responsabilitatii;
- determinarea contributiei acestor elevi, viitori adulti, la progresul societatii;
- formarea unui comportament civic;
- formarea unui nivel inalt de dezvoltare morala, a altruismului, a compasiunii;
- incurajarea judecatilor de reflectie, a curajului moral;
- incurajarea simtului puternic al eficacitatii de sine:
- dezvoltarea capacitatii de constientizare globala a realitatii interne si externe.

Specificul consilierii copiilor supradotati

Activitatea de consiliere are ca scop identificarea tuturor aspectelor pozitive ale activitatii copilului ca premise pentru potentarea virtualelor performante (Cretu, Carmen, 1998).

N.Colangelo (1979) precizeaza urmatoarele **functii** ale consilierii psihopedagogice oferita elevilor supramediu dotati aptitudinal:

- depasirea frustrarii ce apare frecvent cand se planifica, din exterior, timpul de abordare al sarcinilor, in special prin limitarea persistentei acestora pe un singur tip de sarcini;
- utilizarea de tehnici de consiliere centrate pe client;
- asistarea parintilor si profesorilor pentru intelegarea situatiilor speciale care apar datorita gradului sporit de implicare afectiva a acestor copii in activitatile desfasurate;
- construirea unei relatii de consiliere calde, umane, apropiate cu acesti elevi;
- sprijinirea supradotatilor in intelegerea si aprecierea propriei senzitivitati exacerbate;
- utilizarea tehnicilor centrate pe comportament;
- asistarea elevilor dotati in stabilirea unor obiective realiste;
- acordarea unui suport afectiv copiilor cu potantial inalt;
- sprijinirea acestei categorii de copii cu nevoi speciale educationale prin activitati didactice adecvate, necesare pentru a aborda sarcini de invatare avansate;

Consilierea de grup are un potential puternic in tratarea sau tranzactionarea intereselor interpersonale. N. Colangelo (1991) considera *ca "grupul de consiliere este singura cale eficienta de comunicare intre cei talentati, deoarece ei isi impartasesc din experiente si isi definesc si explica perceptiile.In astfel de sedinte de consiliere dotatii isi pot explora sentimentele si pot constientiza peceptia celorlalti despre persoana sa".*

De foarte multe ori si parintii manifesta anxietate cind se refera la dezvoltarea iminenta a propriilor copii. Curiozitatea insaturabila, revendicarile permanente ale

acestor copii ii fac incomozi, suprasolicitanti competentelor inalte care ii diferentiaza de ceilalti sau chiar enervanti pentru adultii mai putin receptivi sau cultivati. Inadecvarea parintilor se manifesta sub doua forme:

Imposililitatea acordarii suportului emotional;
Imposibilitatea stimularii intelectuale sau educationale a nevoilor copilului exceptional. (Colangelo, N. si Dettmann, D.F. 1985)

O alta tema a consilierii elevilor supradotati o reprezinta **orientarea scolara**. "Excesul" de posibilitati de realizare devine, de foarte multe ori, frustrant pentru copilul care incearca sa faca o alegere. Adolescentii si tinerii cu abilitati inalte au interese variate si puternice iar scopul unei singure cariere li se pare limitat. De asemenea, supradotatii se confrunta cu expectante stereotipe ale familei si scolii, care "proiecteaza" pentru acesti copii o cariera universitara sau de cercetare (Cretu, Carmen, 1998). Tinerii dotati nu se simt intotdeauna liberi sa aleaga cariera dorita, deoarece ei percep expectantele sociale ca pe o constangere, tacita sau explicita (Silvermann, L.K.).

Renzzulli (1979) si Perrone (1991) evidentiaza ca elevii supradotati opteaza pentru profesiuni realiste sau conventionale: baietii se orienteaza catre profesii din domeniul investigativ sau intreprinzator, iar fetele spre domeniul social si investigativ.

Specialistii in domeniul consilierii carierei copiilor capabili de performante superioare precizeaza trei categorii de factori ce determina alegerile vocationale: factori psihologici, factori psihocreativi si factori sociali. (N.Colangelo, 1991)

Factorii psihologici

- stereotipurile legate de rolul de sex sunt mai putin importante pentru identitatea de sine a elevilor supradotati in comparatie cu ceilalti elevi;
- exercita o singura profesie in viata;
- isi implica puternic propriul Ego;
- resimt dorinta de a relationa cu societatea;
- au o trebuinta puternica de a atinge perfectiunea (*mastery*).

Factorii psihocreativi:

- constanta testare a limitelor proprii si ale mediului, a starii de fapt;
- o permanenta competitie cu sine si cu ceilalti;
- capabili de a crea propiul viitor;
- creaza, cauta pentru a-si demonstra ca sunt pe deplin angajati in viata.

Factorii sociali

- au o mare constiinta a viitorului;
- percep lumea dintr-o multitudine de perspective;

- au un puternic simt al responsabilitatii sociale.

Ariile de stres pentru copiii cu aptitudini inalte

Stresul copiilor supradotati este mai intens in comparatie cu cel al covarstnicilor. Principalele cauze ale stresului sunt (Cretu, Carmen, 1998):

➢ Campurile mai largi de constientizare si de senzitivitate expun supradotatii la factori potentiali de stres

Copiii cu potential inalt cauta oportunitatile de manifestare a capacitatilor, au tendinta de a organiza si controla mediul , de a tinde spre perfectionism. De cele mai multe ori, reactiile profesorilor sunt de a constrange, de a limita libertatea de expresie creativa, de impunere prin invocarea conformismului normativ. Aceste reactii se constituie in factori de stres pentru copilul sau adolescentul supradotat.

➢ Imposibilitatea exercitarii unui control/modificare a mediului de viata

Mediul familial se poate constitui, la un moment dat, intr-un cadru stresant de manifestare pentru copiii supradotati. In literatura de specialitate se recomanda cateva metode anti-stres (Curran,1983):

- imbunatatirea atmosferei in familie prin intalniri special programate in acest scop;
- antrenarea tuturor membrilor familiei in rezolvarea unei probleme;
- distribuirea responsabilitatilor si catre copil;
- utilizarea de tehnici de relaxare;
- experimentarea, sub control, a unor situatii stresante, pentru a mari si/sau imunitatea la stres.

➢ Cautarea intensa a identitatii, tipica pentru precocitate

Sentimentul de a fi diferit determina frica de a nu fi izolat dar si expectante nerealiste fata de propriile rezultate sau fata de imaginea altora despre sine. Contrastul dintre asteptarile copilului si raspunsurile primite este stresant si detemina atitudini intense din partea copilului.

Problemele identificate la nivelul categoriilor de copiilor supradotati sunt (C.Cretu, 1998):

Dizarmoniile dezvoltarii psihice

Desincronia reprezenta un decalaj intre dezvoltarea cognitiva, intelectuala si dezvoltarea emotionala; viata cognitiva si cea emotionala a acestor copii sunt aritmice, ceea ce ii face mult mai vulnerabili si, contrar asteptarilor, mai dependenti de semenii lor.

Nesincronizarea dezvoltarii intelectuale cu cea psihimotrica.

Dificultatile de socializare

Solitudinea, izolarea indelungata, refuzul de a mai frecventa scoala sunt de cele mai multe ori constante ale copiilor dotati. Ele sunt determinate de reactiile de ostilitate

din partea colegilor care au ca resort neintelegerea, neacomodarea, intoleranta fata de ideile, interesele si preferintele diferite ale acestor copii. Complexitatea gandirii ii izoleaza de colegi si le atrage persecutii sub diferite forme. Adaptarea la mediu ostil nu se rezolva intotdeauna printr-o modalitate superioara care sa-i asigure in acelasi timp acceptarea de catre grup si evolutia status-ului sociometric.De foarte multe ori adaptarea se realizeaza la nivele inferioare de suportare a convietuirii prin camunflarea si inhibarea competentelor inalte care ii diferentiaza de ceilalti.

Inhibitia intelectuala

Fenomenul este specific doar grupurilor de copii cu un QI ridicat. Ei trebuie sa alega intre suferinta singuratatii si suferinta neutralizarii cauzei solitudinii. Prin alegerea celei de-a doua variante, ei evita decompensarea psihotica si suicidul.

Specialistii au identificat doua tipuri clasice de inhibitie:

Pierderea temporara a capacitatilor intelectuale performante, cu posibilitatea recuperarii.
Pierderea definitiva a potentialului intelectual sau cel putin a aptitudinilor intelectuale inalte;
Daca prima strategie de aparare (*intelectualizare rece si distanta*) nu este eficienta, copiii exceptionali avanseaza, de obicei, metoda radicala: *refuzul utilizarii potentialului intelectual*. Calitatile intelectuale inalte, ca orice potential neutilizat, paralizeaza si cu timpul se pierd.

Dificultati de structurare a personalitatii

Cercetatorii au stabilit doua categorii de copii care au astfel de probleme:

- Cei pentru care dotarea inalta nu ar fi decat o ***consecinta aleatoare a genelor parentale*** si care nu provoaca dificultati de integrare a personalitatii;
- Copiii a caror abilitati inalte reprezinta o ***reactie de aparare impotriva angoaselor arhaice*** de neantizare, de abandon. In acest caz copiii tind sa exercite un control strict asupra mediului, au frecvente stari depresive, se simt in permanenta persecutati. Accentuarea acestor comportamente poate fi semnul organizarii personaliatii de tip psihotic sau dizarmonic.

MODELE DE CONSILIERE

In solutionarea problemelor copiilor supradotati foarte importanta este relatia parinti-scoala. ***Colangelo*** si ***Dettmann*** (1982) au elaborat un ***model de consiliere*** ce conceptualizeaza patru tipuri de interactiuni parinti-scoala: cooperarea, conflictul, interferenta si dezvoltarea naturala.

- ***Cooperarea*** se manifesta prin atitudinea de acceptare a parintilor si a scolii a faptului ca ambele trebuie sa fie active in educatia copiilor cu potential inalt.

In acest caz, tendinta este de impartasire a informatiilor desprre copil si de cooperare intre scoala si familie.

- ***Conflictul*** este interactiunea bazata pe atitudini antagonice cu privire la rolul scolii intre parinti (activi) si scoala (pasiva). Parintii considera ca este nevoie de programe speciale pentru satisfacerea nevoilor si dezvoltarea abilitatilor copiilor talentati. De cele mai multe ori, "parintii activi" au o atitudine critica fata de scoala ceea ce conduce la: respingerea de catre copil a evaluarilor si cerintelor scolii; asumarea de catre parinti unor programe in afara scolii (mentori, scoli private, etc); renuntarea la comunicare cu scoala.
- ***Interferenta*** se bazeaza pe conflictul intre scoala, ce doreste sa furnizeze activitati speciale pentru cei talentati, si parintii ce considera ca programele speciale nu sunt necesare si eficiente.
- ***Dezvoltarea naturala*** se bazeaza pe acordul dintre parinti si scoala cu privire la rolul pasiv pe care trebuie sa il joace scoala, aceasta oferind suficiente oportunitati de dezvoltare.

Cele patru interactiuni pot fi cauzele unui *acord* sau *dezacord* intre parinti si scoala, situatie ce se reflecta in atitudinile copiilor fata de scoala, fata de invatare si in aspiratiile lor vocationale.

W.A. Gray si ***M.M. Gray*** propun un model de strategie in care ***parintii sunt mentori*** ai propriilor copii. Aceasta strategie are patru faze:

- Identificarea, de catre parinte, a ceea ce ar dori sa impartaseasca, din experienta personala, pe o perioada de 8-12 saptamani; copilului care are rol de ***protejat***.
- Acceptarea unui plan de proiect atat din partea mentorului, cat si a protejatului.
- Implinirea planului.
- Crearea, prezentarea si terminarea produsului.

A.Y.Badwin desprinde urmatoarele elemente de comportament ale profesorului in relatie cu elevii talentati in scopul prevenirii aparitiei problemelor specifice:

- Intretinerea unei relatii pozitive si apropiate cu elevii inalt abilitati pentru sprijinirea procesului de invatare;
- Interactiuni verbale, superioare calitativ si cantitativ, necesare in predarea cu succes la acesti elevi;
- Orientarea catre un obiectiv final care sa vizeze in principal productivitatea creativitatii elevilor;
- Furnizarea de contexte educationale potrivite intereselor de studiu independent;
- Oferirea unui model de comportament uman exemplar.

Prin crearea de cabinete de consiliere specializata, copiii si tinerii talentati dar si familiile acestora ar putea beneficia de asistenta, de suport in vederea dezvoltarii cognitive, emotionale si sociale.

Strategii de management a consilierii

Managmentul unui cabinet de consiliere se refera la acele activitati ce faciliteaza functiile echipei de conducere. Acesta includ activitati administrative: inregistrarea si raportarea, planificarea si controlul bugetului, facilitati ale activitatii manageriale si pevederi pentru resursele suport.

In asistenta psihopedagogica a copiilor supradotatii, rolurile si functiile consilierului sunt:

- Evaluarea capacitatilor si a altor caracteristici psihocomportamentale ale copilului supradotat;
- Proiectarea, monitorizarea si analiza evaluarii;
- Asistarea profesorilor, parintilor si colegilor copiilor cu potential inalt;
- Orientarea vocationala a acestei categorii speciale de elevi;
- Identificarea si implicarea agentiilor si comunitatilor locale in sprijinirea elevilor talentati;
- In elaborarea unui plan de management, consilierul trebuie sa respecte umatoarele etape: planificarea, bugetul, organizarea si controlul (Kotter, 1988).

Planificarea presupune identificarea activitatilor si include:

- Fixarea obiectivelor:
- Detalierea sarcinilor de lucru;
- Estimarea resurselor necesare pentru fiecare sarcina concreta;
- Stabilirea unui calendar de desfasurare a activitatilor;

Organizare se refera la punerea in actiune a planului si implica combinarea activitatilor cu resursele disponobile.

Controlul implica asigurarea ca planul si organizarea au atins scopurile propuse :

- Monitorizarea;
- Raportarea;
- Compararea;
- Corectarea;

Un **plan de actiune eficient** va avea urmatoarele caracteristici:

- Planificarea programului trebuie sa fie dezvoltata, sa indice obiectivele imediate, intermediare si de durata;
- Trebuie sa aiba o dezvoltare logica si modele secventiale;
- Trebuie sa fe flexibil;
- Trebuie sa ofere o prioritate maxima comunicarii , coordonarii si cooperarii;

- Trebuie sa ofere o baza pentru angajarea resurselor.

Bibliografie recomandată:

1. Baban, A. , 2001, *Consilierea educationala* , Cluj-Napoca
2. Cornelius, Helena, Faire, Shoshana, 1996, *Stiinta rezolvarii conflictelor* , Ed. Stiinta si Tehnica, Bucuresti
3. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminita, 1998, *Psihologie scolara,* Editura Polirom, Iasi
4. Cretu, Carmen, 1999,*Curriculum diferentiat si personalizat* , Ed. Polirom, Iasi
5. Cretu, Carmen, 2000, *Psihopedagogia supradotatilor*, Ed.Polirom, Iasi
6. Grant, W. , 1998, *Rezolvarea conflictelor*, Teora, Bucuresti
7. Dumitriu, Gheorghe, 1998, *Comunicare si invatare* , EDP, Bucuresti
8. Neculau, Adrian, 1998, *Psihologia sociala a campului educational* in *Psihopedagogie* coord. C. Cucos, Polirom, Iasi
9. Sutherland, Valerie, 1999, *Cum sa te porti cu oamenii dificili*, Ed. Image, Bucuresti
10. Stoica Constantin, Ana , 1998 , *Psihosociologia rezolvarii conflictelor* , Polirom, Iasi

24

Subiectul dezbaterii: *Tehnici inovative utilizate în școala incluzivă*

Obiective generale:

- ✓ identificarea și înțelegerea mecanismelor și mijloacelor de predare inovativă în școala incluzivă;
- ✓ înțelegerea și însușirea conceptului de inovație în educație;
- ✓ auto-descoperirea propriilor capacităţi şi limite;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ dezvoltarea inteligenţelor multiple, capacităţi specifice inteligenţei lingvistice, inteligenţei logice-matematice, inteligenţa spaţială, inteligenţa interpersonală, inteligenţa intra-personală, inteligenţa naturalistă, inteligenţa morală
- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potențial, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;

Repere teoretice/Suport științific:

Inovația este considerată, în general, ca motorul principal al creșterii economice în economia globală de astăzi. Prin introducerea în practică a inovațiilor se pot obține produse cu caracteristici de calitate îmbunătățite, servicii de calitate superioară, procese de producție noi, mai eficiente și mai curate (ecologice), modele îmbunătățite ale sistemului de management al afacerilor, metode moderne de management al forței de muncă etc.

Există multiple motivații ale întreprinderilor și organizațiilor pentru a inova, între care: creșterea cotei de piață, cucerirea de noi piețe, ameliorarea calității produselor, lărgirea gamei de produse, înlocuirea produselor învechite, reducerea impactului asupra mediului etc. Inovația este indisolubil legată de creativitate (categorie din care face parte acest articol). Inovarea și creativitatea sunt procese care se intercondiționează, deoarece găsirea soluției la problemele ce apar într-un proces de inovare necesită creativitate. Inovația vizează o aplicare comercializabilă în practică a unei invenții; totuși, inovația este posibilă și fără o prealabilă invenție.In cuprinsul articolului se prezintă definițiile cele mai curente ale inovației, tipurile de inovații, inovațiile incrementale și inovațiile radicale (breakthrough innovation-l. engl.), activitățile de inovare.

Semnificaţiile atribuite inovaţiei, la nivel de sistem educaţional, ca şi în multe alte domenii în care se manifestă, sunt numeroase. Punct de referinţă pentru toţi cei care cercetează inovaţia în educaţie este considerată definiţia lui L. Huberman, publicată în 1973 – „o inovaţie este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin probabil să se producă frecvent". Huberman diferenţiază:

- inovaţii care introduc schimbări tehnice (TIC);
- inovaţii de natură conceptuală (noi cursuri, noi programe educaţionale, metode de învăţământ);
- inovaţii care introduc schimbări în relaţiile interpersonale.

Pentru alţi autori, inovaţia în educaţie este o activitate deliberată, care urmăreşte introducerea unei noutăţi într-un context dat şi este pedagogică pentru că îşi propune ameliorarea substanţială a pregătirii elevilor/ studenţilor printr-o situaţie de interacţiune şi interactivitate.

Mult mai recent, Consiliul Cercetării Sociale şi al Activităţii asupra Inovaţiei Tehnologice şi Sociale din Canada propune, în scopul stabilirii unei definiţii mai eficiente a inovaţiei în educaţie, luarea în calcul a trei dimensiuni:

- dimensiunea curriculară – inovaţia la nivel de programe şcolare;
- dimensiunea pedagogică – inovaţia la nivel de proces instructiv-educativ;
- dimensiunea organizaţională – inovaţia la nivel de structură, roluri şi funcţii îndeplinite de persoanele implicate în învăţământ.

Analiza acestor definiţii ne permite identificarea principalelor caracteristici ale inovaţiei în învăţământ:

1. inovaţia propune o ameliorare care poate fi măsurată (creşterea nivelului de educaţie al populaţiei, a ratei de participare şcolară, a rezultatelor, a performanţelor educaţionale obţinute de elevi (examene, teste naţionale sau/şi internaţionale etc.);
2. inovaţia trebuie să fie durabilă (descentralizarea învăţământului);

3. inovaţia trebuie să fie o acţiune deliberată, care să contribuie la reuşita şcolară a unui număr cât mai mare de indivizi (prelungirea duratei obligatorii de şcolarizare, care reuşeşte să menţină în sistem şi populaţia şcolară expusă riscului abandonului şcolar, programe educaţionale de incluziune în sistemul de învăţământ a persoanelor cu dizabilităţi, a celor defavorizaţi social şi familial, a adulţilor etc.).

Școala incluzivă trebuie să fie deschisă către orice elev, să îl valorizeze. Este „școala care recunoaşte dreptul fiecărui elev", școala care-i primeşte pe toţi cu căldură, care oferă sprijin tuturor copiilor, în special celor care au nevoie în mod deosebit. Dascălii trebuie să desfăşoare activităţi bazate pe lucrul în echipă, pe cooperare, pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare – învatare – evaluare la nivelul fiecărui copil. De asemenea, trebuie respectate programele de sprijin și remediere școlară, utilizarea posibilităților oferite de curriculum-ul la decizia școlii si implicarea părinților în diverse activitati extracurriculare.

Metodele activ-participative utilizate trebuie să permită elevilor să-şi satisfacă cerintele educationale prin efort personal sau în colaborare cu alţii. Utilizarea metodelor de învăţare prin cooperare, a evidentiat o serie de rezultate, cele mai evidente fiind: creşterea motivatiei elevilor pentru activitatea de învăţare, încrederea în sine bazată pe acceptarea de sine, atitudine pozitivă, relatii mai bune cu colegii.

Cadrele didactice trebuie să identifice elevii cu nevoi educaționale speciale (CES), să încerce să-i cunoască, să-i descopere, să le acorde atenție, să descopere factorii care susțin sau împiedică învățarea. Principalul obiectiv însă este de a „construi încrederea copiilor ", de a crea un mediu educaţional stimulativ din punct de vedere intelectual, emoțional, de a găsi strategii prin care să dezvoltam empatia și înțelegerea.

Se va prezenta structura a două planuri de intervenţie, pe care le-am realizat în cazul unor elevi ce prezentau o lipsă de implicare în activităţile şcolare, ale căror performanţe şcolare nu se ridicau la nivelul posibilităţilor lor intelectuale, din cauza manifestărilor comportamentale incontrolabile.

I

Pentru primul caz s-a ales o tehnică inspirată din teoriile narative, cu scopul de a-i capta atentia elevului pe parcursul activitatilor didactice şi de a-i monitoriza comportamentul, mai ales la şcoală.

1. *Date despre subiect:*

T.E. este elev în clasa pregătitoare și are vârsta de aproape 7 ani. Provine dintr-o familie normală, cu părinţi cu vârsta până în 35 de ani. Relațiile intrafamiliale sunt

funcționale. Condițiile de viață și de studiu sunt modeste, la nivelul strictului necesar.

2. Date despre problema identificată (operaționalizat):

T.E prezintă o lipsă de implicare în activitățile școlare. Performanțele școlare nu se ridică la nivelul posibilităților intelectuale ale elevului, din cauza manifestărilor comportamentale incontrolabile. Se plasează pe poziții conflictuale cu colegii din clasă, cu elevii mai mari, chiar cu învățătoarea sau alte cadre didactice, vorbind necontrolat. Colegii îl marginalizează în mod vizibil.

3.Date despre cauze:

Nu prezintă un diagnostic dat de clinician. Între părinți s-a creat o tensiune permanentă, certurile dintre ei au devenit din ce în ce mai dese. I s-a recomandat un control de specialitate, dar nu-și permit datorită costurilor.

4. Stabilirea obiectivelor:

– pe termen lung: formarea si modelarea personalitatii elevului;
– pe termen scurt: captarea atentiei elevului pe parcursul activitatilor didactice; monitorizarea comportamentului elevului în familie, la școală, pentru evidențierea evoluției personale și stabilirea unitară a demersurilor de ameliorare comportamentală; realizarea unei evaluări formative pentru evidențierea eficienței strategiilor utilizate, precum și a unei evaluări de progres, pentru a se vedea în ce măsură a fost angajat activ elevul, in propria ameliorare a comportamentului;

5. Alegerea unei tehnici inspirate din teoriile narative - Grădina de sentimente

6. Adaptarea tehnicii la specificul cazului - am ales aceasta tehnică deoarece scopul este dezvoltarea capacității de identificare emoțiilor negative care sunt menținute de gândurile sau contextul în care se află elevul.

Cadrul didactic i-a pe toți elevii, dar și-a îndreptat atenția asupra cazului T.E, să reprezinte printr-un desen o grădină cu flori, în care fiecare emoție trăită de ei să ia forma diferitelor soiuri de flori. O dată ce acestea au căpătat o formă și un loc în care să le întâlnim, intervenția cu ele a fost mai ușor de realizat.

Tehnica are în vedere identificarea emoțiilor negative și modalitățile prin care le acordăm atenție deosebită. Focalizarea o perioadă îndelungată asupra acestora va determina un mod de gândi, acționa și interacționa. Emoțiile negative s-au regăsit alături de cele pozitive. Copiii le-au recunoscut, și le-au activat prin intermediul evenimentelor reale. Ideea a fost de a le ignora, de a le lăsa să se usuce pe cele negative, care determină anumite comportamente perturbatoare pentru elevul în cauză/ pentru ceilalți copii. În paralel, cadrul didactic a îndreptat atenția copiilor către cele emoțiile pozitive. Prin crearea contextelor potrivite în care pot fi accesate și retrăite, va rămâne mai puțin timp la dispoziție pentru prima categorie. A fost un

exerciţiu interesant, cu toată clasa, ce s-a pliat foarte bine pe o ora de dezvoltare personală, deoarece tocmai terminaseră de studiat unitatea de învăţare în care am discutat despre emoţii de baza.

Elevul T.E. a recunoscut foarte bine toate tipurile de emotii. Florile desenate în grădina sentimentelor, l-au ajutat să identifice şi să-şi exprime gândurile şi emoţiile, destul de uşor. El a separat foarte bine emoţiile negative de cele pozitive, fără a i se cere acest lucru. De remarcat şi faptul că a folosit culori calde şi reci pentru a scoate şi mai bine în evidenţă emoţiile prezentate. A oferit explicaţii foarte clare pentru fiecare în parte(ex: Floarea mov este furioasă ca mine atunci când nu vreau să fac un lucru şi ceilalţi mă obligă, cea mov, pe care scrie înjură, sunt eu când mă supără colegii în pauză…..), ceea ce înseamna că el conştientizează mare parte din problemele pe care le are.

Au decis cu totii să lase gradina cu sentimente în clasă, grădina lor cu flori şi sa le îngrijească pe cele care sunt scrise sentimente pozitive, iar pe celelalte să le lase să se ofileasca. A fost un exercitiu interesant, prin care copiii au reuşit să se autoexamineze.

7. Modalități de evaluare a reușitei intervenției (raportare la obiective): captarea atentiei elevului pe parcursul activitatilor didactice, monitorizarea comportamentului la şcoală, pentru evidenţierea evoluţiei personale, identificarea resurselor personale care să determine luarea deciziei potrivite, realizarea unei evaluări formative pentru evidenţierea eficienţei strategiilor utilizate, stimularea curiozităţii şi dorinţei de cunoaştere, valorificarea permanentă a modelelor cu rol pozitiv.

II

Pentru al doilea caz, s-a ales tehnica externalizării, cu scopul de a îmbunătăţi comunicarea între copii.

1. Date despre subiect:

M.D. este elev în clasa pregătitoare, provine dintr-o familie destrămată, părinţii fiind divorţaţi. Copilul a rămas în grija mamei şi a bunicilor din partea mamei. Au posibilităţi materiale şi au o educaţie frumoasă. Copilul este adus şi dus de la şcoală alternativ de către bunici sau mamă. Aceaştia manifestă afecţiune faţă de copil şi copilul de asemeneea este ataşat de ei. Tatăl păstrează relaţia cu baiatul, vorbesc la telefon şi uneori îl vizitează. Copilul este afectat de absenţa tatălui, simte lipsa afecţiunii acestuia. Pentru a compensa lipsa lui, bunicii adesea îl supraprotejează.

2. Date despre problema identificată (operaționalizat):

   M.D era un copil fericit, sociabil, cu o situaţie foarte bună la învăţătură, însă această schimbare din familie l-a afectat şi l-a transformat într-un copil trist,

anxios, cu probleme în performaţa şcolară, stimă de sine scăzută şi sentimente de vinovăţie la adresa divorţului părinţilor. Acum, copilul manifestă tulburări de atenţie şi dezinteres faţă de învăţătură. Nu este activ la ore, iar în pauze rămâne în bancă, fără a comunica cu ceilalti sau intră in uşoare conflicte verbale. Problema identificată este concretizată în episoade uşoare de anxietate

3. Date despre cauze:

   Depărtarea de tată l-a făcut să devină anxios, cu probleme în performaţa şcolară, cu o stimă de sine scăzută şi sentimente de vinovăţie la adresa divorţului părinţilor.

4. Stabilirea obiectivelor: eliminarea simptomelor diagnosticului (pe termen lung): identificarea nevoilor reale ale elevului, ca punct de pornire al proiectului; sprijin în conștientizarea gradată a traseului parcurs până la declin; reorganizarea stilului de viață. (pe termen scurt).
5. Alegerea unei tehnici -stimularea prin tehnici teatrale; joc de rol – externalizarea Am aplicat această tehnică în grup, cu un număr de 8 copii, unul dintre ei fiind M.D. Sarcina de lucru a fost realizată într-o singură şedinţă. Sunt necesare mai multe intervenţii. Scopul utilizării acestei tehnici a fost de a conştientiza un comportament negativ automatizat (insingurare, refuzul de a învăţa, stima de sine scăzută…) şi încercarea înlăturării acestuia.

6. Modalități de evaluare a reușitei intervenției (raportare la obiective)

Obiective specifice:

- Dezvoltarea capacităţii de a conştientiza comportamentul negativ manifestat
- Identificarea capacităţii de autocontrol faţă de propriul comportament
- Conştientizarea implicaţiilor pe care comportamentul său le are faţă de el şi faţă de cei din jur.

Obiective operaţionale:

1. Să conştientizeze comportamentul negativ pe care îl manifestă
2. Să externalizeze comportamentul negativ manifestat
3. Să participe activ la jocul de rol cu propriul comportament

Paşi în realizarea sarcinii:

1. Prezentarea temei de abordare şi a obiectivelor

S-a prezentat copiilor tema pe care o vor aborda în decursul şedinţei respective. De asemenea au fost informaţi despre importanţa acordării atenţiei acestei teme, ce anume vor dobândi în urma jocului de rol. S-a ales să li se citească „Povestea vânătorii de comori“.

2. Stabilirea regulilor jocului de rol

Regulile jocului privesc:

- Alegerea copiilor care vor juca rolurile din text, respectiv Jojo, verişorii,conducătorii veveriţelor, spiriduşul
- Alegerea comportamentului ţintă
- Alegerea unui copil care să dorească să susţină un interviu mai exact să adreseze întrebări pe baza textului citit-a rolurilor interpretate
- Stabilirea modalităţilor de interviu

3. Interviul copilului cu propriul său comportament

A fost numit în rolul veveriţei M.D. Acesta a acceptat fără să ezite, de această dată. A stiut să reproducă destul de bine cuvintele veveriţei şi, cu ajutor, a urmat chiar toţi paşii din lectură..

La interviu ei au avut rolul actorilor care şi- au exprimat emoţiile traite pe scenă. Întrebarile adresate au fost : „Cine a ajutat-o să-şi depăşească disperarea?“, „Ce condiţii i-a propus spiriduşul pentru ca ea să poată găsi comoara?“, „Ce fel de comoară a descoperit în final Jojo?“

„Dacă ai fi fost în locul veveriţei cum ai fi procedat?“
Analiza comportamentului

M.D a conştientizat, la interviu, că veveriţa a avut un comportament negativ. A ştiut să exemplifice anumite situaţii în care Jojo, eroina din poveste ar fi putut reacţiona altfel decât a facut-o. De asemenea a reusit să vadă exact care sunt consecinţele.

4. Strategii de apărare

Acest text conţine un mesaj educativ pentru elevul M.D. Prin răspunsurile oferite, în mod indirect, M.D. a reuşit să descopere incapacitatea personajului de a se integra în activităţi, dar si acceptarea factorilor care l-au determinat să conștientizeze traseul parcurs până la declin. Rolul jucat în scenetă, dar şi răspunsurile oferite la interviu, i-au stimulat motivaţia pentru învăţare, impunând responsabilitate şi acţiune, reorganizarea stilului de viață, pe termen scurt.

M.D. şi-a exprimat trăirile simţite, găsind mecanisme de copying personale, precum şi modalitatea de aplicare ale acestora.

5. Încheierea tehnicii

Copiii prezenţi vor avea ca temă de reflectie identificarea altor comportamente negative, de data aceasta din grupul lor de prieteni şi modalități de externalizare ale acestora în şedinţele viitoare.
Din experiență, s-a înțeles că pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerințe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă, aplicarea metodelor și procedeelor didactice incluzive, a materialelor ajutătoare. Toate acestea sunt importante pentru cresterea gradului de motivație,

satisfacție, apartenență la un grup, de incluziune socială și emoțională. În general, cadrul didactic reprezintă model pentru copii, mai ales până la clasa a IV-a, și orice acțiune a acestuia este considerată drept exemplu. „Învățătorul este o sursă de experiență pentru elevii aflați în dificultate, el fiind responsabil de întregul proces de incluziune a elevilor în școala generală, alături de ceilalti copii."

Bibliografie recomandată

1. Maria Raicu, Nicoleta Sonia, 2006, Studii de caz la clasele primare, editura ArsLibri, Argeş.
2. Vrasmas, Traian, 2001, Invatamantul integrat si / sau incluziv pentru copiii cu cerinte educative speciale, Ed. Aramis, Bucuresti.
3. Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale adoptată la conferința mondială „Acces și calitate" organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994.
4. Magdalena Șerban, Tehnici inovative utilizate în școala incluzivă, Școala Gimnazială Centrală Câmpina (Prahova), România, 2019
5. Boiron M. L'innovation en question. En ligne sur: www.leplaisirdapprendre.com/ docs/ innovation_en_questions.pdf.
6. Béchard J.P. L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. In: Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, 2001, nr. 2. www.persee.com.
7. Cloutier J. Qu'est-ce que l'innovation sociale? En ligne sur: www.crises.uqam.ca/ cahiers/ET0314.pdf.
8. Galand B., Gillet M.P. Le rôle du comportement de la direction dans l'enseignement professionnel des enseignants. Cahier de recherche du GIREF, 2004,
9. Hassenforder J. Inovaţia în învăţământ. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.
10. Huberman L. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite.
11. Miclea M., Vlăsceanu L, Potolea D., Petrescu P. (coord.) Nevoi şi priorităţi de schimbare educaţională în România – fundament al dezvoltării şi modernizării învăţământului preuniversitar, 2006.

Subiectul dezbaterii: *Creativitatea de tip școlar*

Obiective generale:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea noțiunii de creativitate de tip școlar;

- ✓ identificarea factorilor inhibatori ai creativității;
- ✓ stimularea creativității elevilor;
- ✓ dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativa si de relaționare in cadrul grupului;
- ✓ stimularea spiritului de echipă;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ stimularea spiritului de cooperare si găsirea unei identități comune;

Repere teoretice/Suport științific:

Creativitatea este una din problemele centrale ale cercetărilor psihopedagogice din ultimii ani. Depistarea şi stimularea creativităţii la elevi reprezintă una din direcţiile cele mai importante de perfecţionare şi modernizare a procesului de învăţământ, educaţie şi instrucţiei în general. Referindu-se la dezvoltarea aptitudinilor pentru creaţie la elevi, acad. P. L. Kapiţa, laureat al Premiului Nobel, spunea că „Această sarcină este cu adevărat fundamentală, ea nu este mai puţin importantă decât problema păcii sau a prevenirii unui război atomic.De ea depinde viitorul civilizaţiei noastre, nu numai într-o singură ţară, ci pe întregul mapamond".

„Creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbuşă adesea chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare" T. Carlyl

Dezvoltarea creativităţii la elevi reprezintă atât o cerinţă socială, cât şi o trebuinţă individuală înnăscută.Ea este şi va fi cerută tot mai mult de către societate spre a lichida decalajul enorm între activităţile de creaţie şi cele rutiniere şi a stimula progresul societăţii. Se conturează în prezent apariţia unei noi interdiscipline constituită din psihologie, pedagogie şi euristică (psihopedagogia creativităţii) care are ca drept scop să regândească procesul de învăţământ din perspectiva realizării lui într-o manieră creativă la toate nivelurile, să militeze pentru formarea creatorilor în raport cu nevoile societăţii. In ultimile trei decenii cercetările de creativitate au căpătat un caracter preponderent experimental şi o amploare fără precedent, exprimată atât în numărul mare de studii, cât şi în varietatea de aspecte abordate .Mulţi autori sunt obligaţi să recunoască însă că noţiunea de creativitate – una din cele mai fascinante noţiuni cu care a operat vreodată ştiinţa este încă insuficientă definită. Această situaţie se explică prin complexitatea procesului creativ, ca şi prin diversitatea domeniilor în care se realizează creaţia.

Creativitatea a constituit şi constituie condiţia sine qua non a progresului cunoaşterii, a transformării lumii. Trăsătura esenţială a creativităţii este noutatea .Orice proces, prin care produce ceva nou (o idee, un obiect, o nouă formă de organizare a vechilor elemente), poate fi considerat creator (Harmon).

Termenul de creativitate îşi are originea în cuvântul latin " creare" care înseamnă a zămisli, a făuri, a crea, a naşte şi a fost introdus în psihologie de G.Allport în anul 1937, desemnându-se prin el capacitatea de a produce noul, dispoziţia generală a personalităţii spre noi.Acest termen defineşte un proces,un act dinamic care se dezvoltă, se desăvârşete şi cuprinde atât originea cât şi scopul.

După Alexandru Roşca, termenul de creativitate are accepţiuni diferite, care nu se contrazic, ci mai degrabă se completează. Se simte nevoia unor termeni nu se contrazic, ci mai degrabă se completează. Se simte nevoia unor termeni diferiţi, pentru a desemna semnificaţii diferite.
Din punct de vedere didactic putem defini creativitatea ca un „ansamblu unitar al factorilor subiectivi şi obiectivi care duc la realizarea de către indivizi sau grupuri, a unui produs original şi de valoare". Din această definiţie rezultă şi cele trei criterii de abordare şi analiză a fenomenului creaţiei:

a) produsul creaţiei ;
b) produsul creativ;
c) persoana sau grupul creator.

Cele trei criterii reprezintă perspective diferite din care este abordată creativitatea. Astfel, pentru specialiştii industriei,istoriei, istoriei artei, creativitatea se exprimă prin produsul realizat. Specialiştii din psihoterapie şi mulţi dintre artişti abordează creativitatea ca proces în timp ce psihologii, pedagogii, educatorii pun accentul pe personalitatea creatoare, pe modul de depistare, formare şi manifestare a creativităţii.

În definiţiile date creativităţii, accentul este pus uneori pe produsul creat, alteori pe procesul creator, iar alteori pe persoana creatoare. Cel mai des, creativitatea este considerată ca fiind un proces, care duce la un anumit produs, caracterizat prin originalitate sau noutate şi prin valoare sau utilitate pentru societate.

Produsul creaţiei este considerat criteriul cel mai eficient de apreciere a creativităţii omului.Originalitatea produsului se exprimă prin noutate şi unicitate în raport cu societatea ca un tot sau în raport cu individul care l-a creat. Dacă un produs este considerat original în raport cu individul, atunci creativitatea poate fi considerată o facultate general – umană.Cercetările făcute converg tot mai mult spre cea de-a doua poziţie care conduce la o accepţiune mai largă a conceptului de creativitate.

Deşi trăsătura definitorie a creativităţii este originalitatea, ca ceva nou şi imprevizibil care sparge şabloane, creativitatea nu este incompatibilă cu ideea de educare deliberată. Este evident că nu va exista niciodată un ghid al creativităţii în care să se arate ce avem de făcut sau de gândit într-o anume situaţie. Există totuşi anumite metode şi procedee, tehnici de gândire, principii călăuzitoare cu caracter general ce se pot aplica în majoritatea problemelor de creativitate.

Educarea creativităţii – arată I.Moraru – îşi găseşte un suport în structurile biofiziologice (înnăscute) ale organismului şi anume: în instinctul de explorare, în curiozitate, în trebuinţa de varietate şi noutate, în nevoia de satisfacţie, plăcere şi bucurie.

Fiecare copil dispune deci de un potenţial creativ, respectiv de anumite însuşiri favorizante actului creator. Deosebirile se exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potenţial şi prin domeniul în care se aplică. El reprezintă o posibilitate ce se poate întrevedea de la cea mai fragedă vârstă. Detaliind aceste însuşiri putem distinge pe de o parte, cele care se referă la intelectul copilului, iar pe de altă parte, cele care se referă la fantezia sau imaginaţia sa.

Cele două categorii de însuşiri nu evoluează în mod liniar şi în acelaşi ritm. O dezvoltare mai accentuată a gândirii convergente, bazată pe raţionament şi spirit critic, poate înnăbuşi exprimarea spontaneităţii şi iniţierii imaginative.Unii cercetători sunt de părere că pe măsura trecerii elevilor de la un stadiu la altul al dezvoltării spontaneitatea şi fantezia sunt inhibate şi subordonate instanţelor raţionale. De aici concluzia unei stagnări sau chiar regresii în exprimarea creativităţii copiilor.

Astăzi sunt tot mai numeroase datele ştiinţifice care arată rolul deosebit de important al condiţiilor social – educative în dezvoltarea creativităţii. Dar aceasta nu înseamnă negarea influenţelor ereditare, deşi rolul lor este mai redus de cum s-a crezut în trecut.

Educarea creativităţii este un proces continuu ce trebuie realizat pe tot parcursul şcolii.

Astfel didactica actuală îşi propune problema formării şi antrenării structurilor intelectuale astfel încît acestea să fie capabile de comportamente creatoare. Omul creativ ia decizii şi rezolvă problemele vieţii prin acţiune. Pentru formarea unui astfel de om este nevoie de un nou tip de învăţare şi anume învăţarea creativă. Acest tip de învăţare urmăreşte să facă din fiecare copil un participant activ – independent sau de grup- la redescoperirea adevărurilor, la creativitate.
Creativitatea de tip şcolar, de care dă dovadă elevul în procesul de învăţământ, nu trebuie confundat cu creativitatea scriitorului.Copilul de vârstă şcolară mică adoptă o atitudine creatoare atunci când pus în faţa unei probleme, îi restructurează datele, descoperă calea de rezolvare, o rezolvă într-un mod personal. La vârsta şcolară mică, elementele de originalitate chiar şi atunci când sunt monore faţă de cele de reproducere exprimă tendinţa de creativitate a copilului şi trebuie încurajat.

Mai mult ca niciodată, în prezent se pune problema educaţiei permanente.

Pentru secolul nostru, învăţarea continuă a devenit o cerinţă fundamentală a societăţii, determinată de creşterea exponenţială a informaţiilor şi de uzură accelerată a acestora, de mobilitatea profesiunilor, de progresele extraordinare ale ştiinţei, tehnicii, tehnologiei şi mijloacelor de informaţie, de dinamismul vieţii economice şi sociale, de democratizarea învăţământului, de creşterea nivelului de aspiraţie spre cultură şi educaţie, de folosirea cât mai utilă şi plăcută a timpului liber.

A învăţa să înveţi şi a dori să te perfecţionezi continuu sunt cerinţe ale educaţiei permanente, prin care omul contemporan învaţă să fie el însuşi, respectiv la schimbări, capabil să le anticipeze şi să se adapteze la ele, oferindu-se ca participant la progresul social prin autonomia sa intelectuală şi moral civică.

Creativitatea are două laturi imporante:

- obiectivă;
- subiectivă.

Din punct de vedere al aspectului obiectiv, creativitatea se determină prin produsul său final, care poate fi invenţie, o descoperire ştiinţifică, o operă de artă, rezolvarea unei probleme,etc. Deşi nivelul produsului creat poate fi foarte diferit, cele două cerinţe menţionate mai înainte – noutate şi valoare – pentru societate sunt obligatorii.

În ceea ce priveşte aspectul subiectiv, el priveşte procesul de creaţie . Dat fiindcă, în sens mai larg, creativitatea se referă şi la activităţi prin care se obţin rezultate care sunt noi numai pentru individul dat sau pentru persoanele din mediul său imediat, însă au fost obţinute în mod independent, aspectul subiectiv se extinde şi la această activitate, deşi produsul final nu poate fi creator.

În lucrarea "Creativitatea elevilor" Ana Stoica arată: „*Creativitatea este un produs al stadiului de civilizaţie la care a ajuns societatea contemporană, în care spre deosebire de vremurile trecute – a devenit obiectul unor acţiuni planificate, prin care se dezvoltă în mod deliberat*".

Creativitatea este abordată şi ca proces întrucât manifestarea ei implică desfăşurarea în timp, învingerea unor dificultăţi şi obstacole, etc. Numeroşi psihologi şi specialişti din alte domenii au căutat să surprindă actul creator în personalitatea sa, iar apoi să-i prindă în anumite „modele operaţionale şi fundamentale".

Un astfel de model elaborat de G. Wallas a rămas în circulaţie până în zilele noastre. Acest model delimitează patru etape sau stadii ale procesului creator:

- Pregătirea (prepararea)acumularea materialului brut : sursele de documentare şi a bazei materiale, elaborarea şi experimentarea metodologiei de cercetare.

- Incubaţia – etapa în care aparent nu se produce nimic, încărcată de mister, unde principalii actori sunt alergiile abisale din sfera inconştientului care pregătesc soluţii.
- Iluminarea (inspiraţia, intuiţia) – faza în care se găseşte soluţia problemei, se conştientizează, fără ca problema studiată să paralizeze explicit atenţia creatorului.
- Verificarea – presupune testarea soluţiilor găsite prin raportarea la mediu, concretizarea noilor idei în fapte şi acţiuni explicite.

În toate etapele sau fazele creaţiei îşi pune amprenta cu pregnanţă personalitatea fiecărui cercetător, încât suntem siguri că o etapizare a procesului de creaţie, oricât de completă ar fi va purta totuşi nota specifică a creatorului respectiv. Drumul creaţiei este anevoios şi greu, dar satisfacţiile reuşitei sunt nenumărate.

Factori inhibitori ai creativităţii sau „Cum poate fi distrusă creativitatea elevilor"

Teresa M. Amabile evidenţiază factorii sociali care subminează creativitatea şi rolul motivaţiei – intrinseci şi extrinseci – în creativitate. Un rol important în realizarea unui comportament creativ îl are motivaţia intrinsecă, care acţionează prin mecanisme cognitive şi trăiri afective pozitive. Nu este neglijabilă nici motivaţia extrinsecă care acţionează mai ales asupra subiecţilor proveniţi dintr-un mediu social defavorizat din punct de vedere economic. Aprecierile şi recompensele verbale şi ale grupului în care individul îşi desfăşoară activitatea sunt stimulative.

Motto: „Copilul este asemeni unei plante eliotrope: are nevoie de soare, mângâiere şi dragoste." (Iulia Haşdei)

Recompensa amplifică fluenţa şi flexibilitatea ideilor şi mai puţin originalitatea. Subiectul care a fost recompensat tinde să se comporte creativ în viitor. În cazul în care motivaţia intrinsecă coexistă motivaţia extrinsecă, performanţele creative ale subiectului într-o anumită activitate se maximalizează.

Deşi nu exclude dotarea nativă, T. Amabile evidenţiază faptul că antrenamentul creativ este absolut necesar. Subiectul, care exersează asociaţii neobişnuite şi al cărui comportament creativ este întărit pozitiv, tinde să se comporte creativ şi mai târziu, iar asociaţiile vor fi făcute cu uşurinţă. Un rol important în educarea comportamentului creativ al copilului îl au factorii:

- stilul parental (eficient este un părinte implicat profund în activitatea profesională, nerestrictiv faţă de copil, căruia îi acordă independenţă, respect, încredere);
- atitudinea cadrului didactic faţă de copil şi faţă de propria-i activitate şi mai puţin creativitatea cadrului didactic;

- cultivarea simţului umorului (umorul strecurat mai ales înaintea situaţiilor euristice);
- climatul clasei;
- jocul, momentele de reverie, reflecţia.

Creativitatea copiilor este cu mult diminuată de următoriii factori de blocaj:

- orientarea excesivă asupra succesului diminuează curajul de a face ceva nou, neobişnuit, colegii sau adultul pot să nu ia în seamă „noul" sau chiar să-l critice, îndepărtând copilul de succesul maxim;
- orientarea după cei de aceeaşi vârstă conduce la conformism, întrucât teama de a fi altfel decât cei din grupul tău inhibă tendinţa de a descoperi lumea şi pe tine însuţi;
- interdicţia de a pune întrebări diminuează curiozitatea, dorinţa de a explora lumea;
- sublinierea apartenenţei la un anumit sex (Torrance constată la băieţi o teamă de a nu părea feminini şi la fete, refuzul de a rezolva probleme care ar avea caracter ,,masculin");
- opinia că indivizii creativi sunt ,,nebuni" (de aceea consilierii şcolari, psihologii, profesorii trebuie să-i sprijine pe toţi copiii creativi, să le asculte părerile, să le descopere eventualele divergenţe, să educe părinţii în direcţia acceptării şi stimulării comportamentului divergent al copiilor lor);
- dihotomia muncă-joc (copiii creativi adoptă în activitatea de învăţare o atitudine ludică, spre deosebire de copiii inteligenţi și noncreativi, care sunt foarte serioşi).

Motivaţia şi creativitatea copiilor pot fi distruse prin folosirea greşită a evaluării, a recompensei şi a competiţiei sau prin restrângerea exagerată a capacităţii de alegere, aşa numiţii „asasini ai creativităţii".

Dintre toate impedimentele pentru activitatea creativă a unor oameni celebri, cel mai puternic şi mai consecvent este reprezentat de grija excesivă pentru evaluare. Aşteptarea evaluării poate submina creativitatea unui copil. Criticile, chiar şi laudele îi pot face pe copii mai puţin creativi, dacă acestea îi determină să se concentreze asupra felului în care le va fi evaluată munca. Până şi sentimentul de a fi urmărit în timpul lucrului poate submina creativitatea, probabil din cauză că supravegherea îi face pe oameni să se simtă evaluaţi.

Cercetătorii au descoperit că, în cazul sarcinilor foarte directe (cum ar fi alegerea căii drepte şi uşoare prin labirint), recompensa ajută la sporirea rapidităţii de a găsi rezultatul şi a calităţii acestuia. Dar în cazul sarcinilor care presupun o intuiţie adâncă şi rezolvarea unor probleme complexe, recompensa stă în calea realizării acestora.

Constrângerile, ca şi celelalte impedimente pentru activitatea creativă, pot avea un efect devastator în cazul copiilor cu niveluri obişnuite de motivaţie intrinsecă. De aceea trebuie realizat un echilibru. Ne folosim de constrângeri pentru a da copiilor un simţ al stabilităţii şi al anticipării, dar nu atât de mult încât ei să simtă că singurul motiv pentru a face ceva este acela că trebuie. Putem şi trebuie să stabilim unele reguli, unele limite în comportamentul copiilor. Totul este să stabilim aceste limite astfel încât să se păstreze motivaţia intrinsecă.

Ned Herrmann nu vorbeşte de o educare sistematică a creativităţii, ci mai ales de un exerciţiu care să mobilizeze pasiunea şi interesul pentru forme creative de activitate. O ,,şcoală" pentru învăţarea creativităţii este un nonsens. Aceasta se cultivă prin maniera de a învăţa, prin comportament, prin aptitudini intelectuale, imaginative, nonconformiste.

Motivaţia şi creativitatea copiilor pot fi distruse prin folosirea greşită a evaluării, a recompensei şi a competiţiei sau prin restrângerea exagerată a capacităţii de alegere.

Regulile la care funcţia de control prevalează faţă de cea de informare pot să ucidă creativitatea.
Pasiunea nu este invulnerabilă. Chiar şi copiii cu cele mai puternice motivaţii pot fi afectaţi serios de un mediu inhibitor şi, ca urmare, creativitatea lor poate fi distrusă. Chiar şi aceia dintre noi care avem cele mai bune intenţii putem instaura fără să vrem un climat dăunător disponibilităţii creative a copiilor.

Problema este că, încercând să ajutăm copiii să-şi manifeste întregul potenţial creativ, ajungem să-i constrângem să înveţe şi să facă anumite lucruri nedorite. ,,Constrângerea" nu înseamnă numai pedepse ameninţătoare sau elaborarea unor reguli stricte; înseamnă şi folosirea excesivă a recompenselor şi accentuarea fără limite a laudelor.
După cum observa Albert Einstein în autobiografia sa, orice fel de constrângere poate submina bucuria pură de a cumula noi cunoştinţe şi de a le folosi creativ:,,Este o greşeală gravă să crezi că bucuria de a vedea şi de a cerceta poate fi încurajată prin mijloace de constrângere şi prin inocularea unui simţ al datoriei."

Care sunt aceste ,,mijloace de constrângere" care distrug motivaţia intrinsecă şi creativitatea?

- Evaluarea

Dintre toate impedimentele pentru activitatea creativă a unor oameni celebri, cel mai puternic şi mai consecvent este reprezentat de grija excesivă pentru evaluare. Aşteptarea evaluării poate submina creativitatea unui copil. Experimente au arătat că până şi sentimentul de a fi urmărit în timpul lucrului poate submina creativitatea, probabil din cauză că supravegherea îi face pe oameni să se simtă evaluaţi.

- Recompensa

În cadrul societăţii sălăşluieşte credinţa în forţa pozitivă a recompensei. Majoritatea oamenilor cred că recompensarea unui comportament va duce la ameliorarea acelui comportament. Dar nu este chiar aşa. Există multe „preţuri ascunse" pe care le presupune recompensa. Unul este înăbuşirea motivaţiei intriseci. Celălalt, care apare ca o consecinţă, este reducerea creativităţii.

• Competiţia

Competiţia este mai complexă decât evaluarea şi decât recompensa luate separat, pentru că le conţine pe amândouă. Cel mai adesea, competiţia apare atunci când oamenii simt că performanţele lor vor fi evaluate în raport cu performanţele altora şi că cel mai bun va primi o recompensă. Este un fapt cotidian şi, din păcate, poate înăbuşi creativitatea.

• Restrângerea capacităţii de alegere

Albert Einstein credea cu tărie că învăţarea şi creativitatea nu pot fi cultivate cu forţa. Şcoala care a urmat-o în Műnchen avea un caracter strict militar, cu o disciplină de fier şi cerinţe stresante de memorizare. Pentru Einstein, experienţa aceasta, în care i se spunea ce să înveţe, cum să înveţe şi cum să repete exact, la examene, ceea ce învăţase, a fost extrem de dureroasă. Când a fost forţat să înveţe şi să gândească într-un mediu care îi impunea restricţii deosebite, până şi interesul lui ieşit din comun a fost zdruncinat.

Gândiţi-vă atunci la efectul devastator pe care îl pot avea constrângerile în cazul copiilor cu niveluri obişnuite de motivaţie intrinsecă. Pentru socializarea copiilor şi formarea lor ca oameni cumsecade, responsabili, trebuie să realizăm un echilibru.

Cercetările arată că tendinţa cadrului didactic de a controla poate avea un impact semnificativ asupra motivaţiei intrinseci a copiilor ca şi alte puncte de vedere ale cercetătorilor care susţineau că învăţatul pe de rost subminează creativitatea sau că prea multe cunoştinţe ar fi dăunătoare creativităţii; ei argumentau că actele creative cele mai spectaculoase aparţin acelora care au cele mai puţine cunoştinţe în domeniu („Imaginaţia este mai importantă decât cunoştinţele."- Albert Einstein). Mai recent, însă, s-a argumentat faptul că învăţatul este lipsit de eficienţă dacă nu se bazează pe un anumit corp de cunoştinţe. („Sunt sigură că există legătură între memorie şi creativitate. Desigur, atunci când scrii îţi foloseşti toate resursele. Ce alt mijloc de verificare ai mai putea avea? Cum ai putea altfel să faci legături, predicţii despre tine însuţi sau cum poţi înţelege relaţiile fără memorie?"- Eudora Welty-1986). Din ceea ce se ştie despre creativitate, se pare că ambele puncte de vedere au meritele lor. O evoluţie a deprinderilor specifice unui domeniu (care include şi cunoştinţele) nu poate să ducă decât la creşterea şanselor de apariţie a unor noi combinaţii de idei. Totuşi, este posibilă înăbuşirea creativităţii prin cunoştinţe acumulate pe căi greşite, una dintre ele fiind învăţatul pe de rost sau memorarea faptelor, fără înţelegerea

legăturilor dintre ele. Copiii care memorează, pur şi simplu, tabla înmulţirii, de exemplu, vor avea mai puţine şanse să privească numerele în mod creativ decât cei care înţeleg faptul că înmulţirea este o „scurtătură" pentru adunarea repetată.
Pasivitatea este factorul cel mai periculos al creativităţii. Pentru a compensa acest aspect, individul va trebui să-şi reprezinte cu claritate partea de efort ce îi revin în materie de creativitate. Thomas Huxley spunea că scopul fundamental al educaţiei este de a-i învăţa pe oameni că facultatea cea mai bună de dobândit este ,,aptitudinea de a face ceea ce trebuie, în momentul în care trebuie, indiferent dacă acesta place sau nu". Referindu-se la factorii de blocaj ai creativităţii elevilor, Torrance vorbeşte de faptul că orientarea exclusivă asupra succesului poate fi factor de blocaj. Se adaugă conformismul, teama de a fi altfel decât alţii, interdicţia de a pune întrebări etc.

Bibliografie recomandată

1. Amabile, Teresa M., Creativitatea ca mod de viaţă – ghid pentru părinţi şi profesori, Ed. Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti,1997.
2. Dulgheru, M., Mocanu, S., Creativitate în învăţământ, Editura Terra, Focşani, 2004;
3. Frumos, F., Didactica – fundamente şi dezvoltări cognitiviste, Editura Polirom, Iaşi, 2008
4. Şchiopu, Ursula, Dezvoltarea operativităţii gândirii copilului, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1966
5. Carmen Gruia, Creativitatea de tip școlar Școala Gimnazială Dimitrie Cantemir, Matca (Galați), România, 2019
6. Tincuta Tufa, Factori inhibitori ai creativității sau „Cum poate fi distrusă creativitatea elevilor", Școala Gimnazială Nr. 20 Traian, Galați (Galați), România, 2020

26

Subiectul dezbaterii: ***Rolul unității de învățământ în educația multiculturală a elevului***

Obiective:

- ✓ înțelegerea rolului educației multiculturale în comunitatea școlii;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației multiculturale integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

3. Aplicații

I. Testele de cultură generală sunt întotdeauna amuzante, informative și interesate. Mulți copii preferă să învețe lucruri noi și prin alte metode, nu doar prin cele tradiționale. Testele amuzante îi ajută pe copii să învețe mai mult și mai ușor.
Iată câteva întrebări și răspunsuri despre animale, din care copiii pot învăța multe lucruri utile din lumea necuvântătoarelor.

1. Care este cel mai mare mamifer din lume?
2. Cum se numește un grup format din lei?
3. În ce se transformă omizile când se dezvoltă?
4. Care este singurul continent pe care nu trăiesc urși?
5. Care este cel mai mare animal din lume?
6. Spune care este cel mai înalt animal din lume.
7. Ce animal este cunoscut drept "animalul deșertului"?
8. Leul este un animal ierbivor. Adevărat sau Fals?
9. Ce animal are ca țară de origine Australia?
10. Spune care este cel mai rapid animal din lume.
11. Cum se numește puiul văcuței?
12. Care este mâncarea preferată a ursului Panda?
13. Cum se numește femela cal?
14. Coama este trăsătura cea mai ușor de recunoscut a cărui animal?
15. Pitonul este un șarpe veninos. Adevărat sau Fals?

Răspunsuri
1. Balena
2. Haită
3. Fluture
4. Antarctica
5. Elefant
6. Girafa
7. Camila
8. Fals. Leul este animal carnivor
9. Cangur
10. Ghepardul
11. Vițel
12. Bambusul
13. Iapă
14. Leu
15. Fals

II. Descoperă lucruri noi și interesante prin intermediul următoarelor întrebări din **istorie.** Vei afla lucruri noi despre evenimente și bătălii din trecut care au influențat

viitorul multor popoare. Învață mai multe despre personalități faimoase din istorie, lideri, oameni de știință sau inventatori.

1. Ce popor din antichitate a construit piramidele?
2. Cine a fost primul președinte american?
3. Cum se numea zeița grecească a frumuseții?
4. Ce monument din bronz se găsea pe o insula mică din Grecia, în Marea Egee?
5. Ce eroina a fost arsă pe rug în anul 1431?
6. Cine e fost prim-ministrul britanic în perioada celui de-al doilea Război Mondial?
7. Cine este autorul operelor Hamlet și Visul unei nopți de vară?
8. Cine era împărat atunci când Roma a fost incediată?
9. Cine a inventat telefonul?
10. În mitologia greacă, ce a furat Prometeu de la zei pentru a le da oamenilor?
11. Câte brațe are statuia lui Venus din Milo?
12. Ce a fost mai întâi: epoca de piatră sau epoca de bronz?
13. În ce oraș englezesc a avut loc un mare incendiu în 1666?
14. Care este prima țară în care au fost folosite bancnotele?
15. În ce oraș a avut loc primul atac cu bombă nucleară?

Răspunsuri

1. Poporul egiptean
2. George Washington
3. Afrodita
4. Colosul din Rodos
5. Ioana D'arc
6. Winston Churchill
7. William Shakespeare
8. Nero
9. Alexander Graham Bell
10. Focul
11. Niciun braț
12. Epoca de piatră
13. Londra
14. China
15. Hiroshima

3. Repere teoretice

Într-o societate multiculturală diversitatea conferă frumuseţe vieţii cotidiene prin atitudine deschisă faţă de diversitatea exprimării culturale, iar identitatea naţională este păstrată datorită conştientizării moştenirii culturale, locale, naţionale, prin stăpânirea cunoştinţelor de bază referitoare la produsele culturale importante ale naţiunii. Parlamentul European şi Consiliul UE au adoptat o Recomandare cu privire

la stabilirea de competenţe cheie pentru învăţarea de-a lungul vieţii, care urmăreşte obiectivele strategice ale Comisiei Europene pentru educaţie şi formare. Un obiectiv important îl reprezintă formarea aptitudinilor şi competenţelor civice, interpersonale, interculturale şi sociale, dintre care cele mai importante sunt:

- ✓ capacitatea de a manifesta solidaritate in rezolvarea problemelor care afectează comunitatea locală;
- ✓ capacitatea de a relaționa eficient cu instituții din domeniul public;
- ✓ capacitatea de a profita de oportunitățile oferite de UE;
- ✓ capacitatea de a comunica constructiv în situații sociale diferite;
- ✓ capacitatea de a crea încredere si empatie;
- ✓ capacitatea de a separa viața personală si cea profesională;
- ✓ capacitatea de a conștientiza și înțelege identitatea culturală națională în interacțiune cu identitatea culturală a Europei si a restului lumii;
- ✓ capacitatea de a observa si înțelege puncte de vedere care țin de contexte culturale diferite.

Educaţia în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează o mai bună inserţie a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Acest demers formativ vine atât în întâmpinarea dezideratelor individualităţii, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât şi în profilul societăţii, asigurându-i un anumit grad de coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate. Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorului spaţiului socio-cultural respectiv, dar şi prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socioculturale.

Noţiunea de educaţie multiculturală desemnează totalitatea programelor educaţionale ce răspund necesităţilor impuse de coexistenţa într-un mediu multietnic. Scopul educaţiei multiculturale este de a facilita acomodarea grupurilor etnoculturale minoritare şi, în aceeaşi măsură, acomodarea şi deschiderea societăţii majoritare la modelele culturale specifice grupurilor minoritare. Programele educaţionale multiculturale sunt fundamentate pe principiul diversităţii culturale şi a deschiderii societăţii contemporane; educaţia şi predarea interculturala sunt menite să concentreze atenţia elevilor spre propria identitate, cât şi spre valorile umane universale, egalitatea oportunităţilor educaţionale pentru toate grupurile din interiorul societăţii. Educația multiculturală este considerată a fi, prin demersurile antirasiale, antixenofobe, antidiscriminative şi de relativizare a culturilor existente, garantul unei societăţi multiculturale viabile, factor de stabilitate democratică şi de diminuare a conflictualităţii.

Educaţia interculturală este considerată o ramură importantă a educaţiei generale a copiilor şi tinerilor, iar procesul educaţional urmăreşte formarea la elevi a unor capacităţi, deprinderi şi atitudini autentice şi durabile pe baza principiilor „învăţământului integrat" şi „al şcolii pentru toţi". Printre obiectivele şcolii în ceea ce privește educația interculturală apreciem că cele mai importante sunt următoarele:

- Abilitatea de a percepe ceea ce ne este străin;
- Acceptarea celuilalt ca fiind o fiinţă ca tine;
- Înțelegerea situaţiilor ambigue, ambivalente, ambivalente;
- Atitudinea deschisă spre experimentarea diferitului;
- Capacitatea de a recunoaşte relativitatea propriului sistem de referinţă;
- Comunicare asertivă în caz de divergenţe de interese până când cele două părţi se regăsesc pe un proiect comun.
- Aptitudinea de a asuma conflicte cu calm şi rezolvate într-o manieră productivă;
- Capacitatea de a recunoaşte şi a relativiza propriile repere etno şi socio-centriste ;
- Performanţa de a cuceri identităţi mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou precum cea de european, cetăţean al lumii etc., fără a renunţa la identitatea noastră.

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpretarea lor, de juxtapunerea şi complementaritatea lor. Din recunoaşterea egalităţii valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel şi că dispar unele diferenţe sau chiar divergenţe. Şcoala trebuie să releve şi să cultive aceste diferenţe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunităţii în care fiecare îşi găseşte locul potrivit.

Educaţia interculturală reprezintă din perspectiva educaţiei moderne o deschidere către valori multiple prin intermediul unor demersuri educaţionale sistematice care vizează în definitiv binele omului ca individ, o mai bună inserţie a individului într-o lume spirituală şi materială diversă şi dinamică. Interculturalitatea este explicată de Denoux în felul următor: "Pentru indivizii şi grupurile din două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim interculturare procesele prin care, în interacţiunile pe care ei le dezvoltă, este angajată, implicit sau explicit, diferenţa culturală pe care ei tind să o metabolizeze". Educaţia interculturală este un demers formativ care vine în întâmpinarea dezideratelor umane, prin valorizarea trăsăturilor particulare, unice, într-o societate diversă, asigurând un cadru social care să-i confere coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate. Solidaritatea socială este dată de acea pulsaţie a

indivizilor diferiţi dar uniţi prin scopuri comune, prin idealuri comune, prin aspiraţii comune şi care urmăreşte binele tuturor. Există un raport între ceea ce este permis şi nepermis, moral şi imoral, acceptat şi de neacceptat, iar raporturile interculturale le regăsim la intersecţia dintre acestea. Experimentarea şi acceptarea diversităţii este obiectivul principal al educaţiei interculturale. Problematica educaţiei interculturale, este o componentă importantă a sistemului educaţional actual, iar în ultimul timp a căpătat o importanţă aparte în societate. Criza economică şi alţi factori sociali şi politici au determinat migraţia oamenilor în căutarea de locuri de muncă, în căutarea unui loc mai bun unde să-şi crească copii în siguranţă, în căutarea unui stil de viaţă mai bun, în conformitate cu propriile aspiraţii. Pe agenda Consiliului Europei pentru educaţie a fost inclusă şi educaţia interculturală, în vederea înlăturării dificultăţilor legate de integrarea copiilor ce aparţin comunităţilor etnice, prin abordări pragmatice de incluziune „prin dezvoltarea cunoaşterii celuilalt, a istoriei sale, a tradiţiilor şi a spiritualităţii sale".

Obiectivul principal al educaţiei interculturale rezidă pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta şi experimenta alteritatea. A face educaţie interculturală presupune ca însuşi procesul educaţional să se realizeze într-un mediu interacţional, prin punerea alături sau faţă în faţă a purtătorilor unor expresii culturale diferite.

Multiculturalismul european este o bogăţie potenţială cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitate fiecărei culturi, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Politicile educative şi culturale se cer a fi deschise nu numai în ceea ce priveşte valorile naţionale, ci şi cele internaţionale, căci cooperarea economică şi politica a devenit imposibilă dacă nu se aliază cu spiritul de comprehensiune şi cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. O educaţie aptă să se fondeze pe diferenţă şi să se deschidă în faţa diverselor valori este singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine.

Sarcina şcolii de astăzi este de a forma elevilor o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare se impune cultivarea respectului şi solidarităţii faţă de cultura altor popoare. În acest sens, însă elevii trebuie în primul rând centraţi cultural, trebuie să cunoască foarte bine valorile propriei culturi, ca apoi să fie în stare a primi informaţii despre o altă cultură. Aşadar, rezultă că „şcoala trebuie să fie mai întâi culturală şi apoi interculturală. Trebuie mers spre intercultural prin cultural."

O educaţie autentică trebuie să se deschidă diverselor valori care să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine : - de pildă - anunţă virtuţile unei educaţii interculturale: "o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranţa, simpatia, sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare". Educaţia interculturală urmăreşte respectarea diversităţii, toleranţei şi solidarităţii iar prin acţiunile educaţionale promovate ţine seama de achiziţiile prealabile şi de particularităţile

fiecărui elev şi urmăreşte să pregătească viitorii cetăţeni în perspectiva unei vieţi armonioase în societăţile multiculturale. Societatea contemporană în perpetuă schimbare şi transformare devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor sunt realităţi evidente la care se poate răspunde printr-o singură alternativă: afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, fără contaminări reciproce formarea unui mediu solidar, comunitar, cu interacţiuni normale, fără raporturi de forţă.

Educaţia inter şi multiculturală se constituie în noi dimensiuni ale educaţiei, destinate formării la şcolari a unei conştiinţe europene, cultivării respectului şi solidarităţii faţă de cultura altor popoare, dezvoltarea unor comportamente şi atitudini inter şi multiculturale, implicând simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, dar şi deschiderea către alte culturi, în perspectiva constituirii unei noi civilizaţii comune.

Conceperea şi abordarea educaţiei din această dublă perspectivă duce la formarea unor comportamente specifice:

- aptitudinea de a comunica eficient;
- întărirea respectului de sine şi al altora;
- toleranţă faţă de opiniile diferite;
- adaptarea continuă la diversitatea cultura;
- fructificarea diferenţelor culturale şi a valorilor spirituale, locale şi generale, în beneficiu personal şi social;
- recunoaşterea egalităţii valorice a culturilor.

Concluzionând, putem afirma că atâta timp cât societatea noastră devine din ce în mai pluriculturală, educaţia inter- şi multiculturală au un rol bine determinat în dezvoltarea personalităţii elevilor în calitate de subiecţi ai învăţământului românesc.

Concluzii

Realităţile sociale în care trăim se caracterizează prin coexistenţa în acelaşi spaţiu a unei diversităţi culturale: etnice, lingvistice, religioase, de vârstă, de origine socială etc. Adesea diferenţele sunt văzute într-o manieră negativă, devenind sursă de conflict şi justificare a discriminării. Construirea unei societăţi democratice bazată pe valorile democraţiei trebuie să aibă ca punct de plecare recunoaşterea şi punerea în valoare a acestor diferenţe, ca sursă unică la supravieţuire şi coexistenţă în pace.

Prin educaţie multiculturală şi interculturală derulată în cadrul procesului de educaţie al elevului/tânărului urmărim ca subiectul să devină:

- persoană deschisă către ceilalţi, conştiinţă de valoarea pe care o au ceilalţi şi capabilă să contribuie la dezvoltarea comunităţii din care face parte;

- o persoană care construieşte relaţii cu ceilalţi, în spiritul solidarităţii şi al toleranţei;
- o persoană care doreşte să comunice şi caută soluţii de rezolvare a problemelor, împreună cu ceilalţi;
- o persoană care are principii de viaţă, capabilă să dialogheze cu ceilalţi, să trăiască împreună cu ceilalţi într-un climat de respect, solidaritate şi acceptare a diversităţii;
- o persoană care ştie să se integreze responsabil în comunitate;
- o persoană integrată în cultura poporului său, în acelaşi timp deschisă spre alte culturi, capabilă să accepte şi să-i respecte pe ceilalţi.

Însuşirea unor elemente de educaţie multiculturală, dobândirea unor deprinderi, atitudini şi comportamente bazate pe toleranţă şi respect reciproc constituie paliere reale de inserţie comunitară şi socială a tuturor indivizilor.

Bibliografie recomandată

1. Abdallah-Pretceille, M. Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, Paris : Anthropos, 2003.
2. Ciolan, C. Paşi către şcoala interculturală. Bucureşti : Editura Corint, 2000.
3. Cucos, C. Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale. Iaşi: Editura Polirom, 2000.
4. Cucoş, C., T. Cozma. „Locul educaţiei pentru diversitate în ansamblul problematicii educaţiei contemporane" In O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea, ed. Cozma, T. Iaşi: Editura Polirom, 2001.
5. Cucoş, C., Pedagogie, Editura Polirom Iaşi, 2006
6. Maria Inpingău, Perspective culturale şi interculturale într-o societate multiculturală, https://iteach.ro/pg/blog/maria.impingau/read/50797/rolul-scolii-in-educatia-multiculturala-si-interculturala-a-elevilor
7. Delors J. et al., Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission. Paris: UNESCO, 1996.
8. Kelemen, Gabriela. „Enhancing cultural competence". In Strategies of developing youth cultural competences in a global society, ed. Alina Roman, Gabriela Kelemen. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2014.
9. Malita, M. Zece mii de culturi, o singură civilizatie (Ten thousand cultures, one civilization). Bucuresti: Editura Nemira, 1998.
10. Meylan, Louis. L'école et la personne. Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1968.
11. Rey, Micheline. „De la logica "mono" la logica de tip "inter". Piste pentru o educaţie interculturală şi solidară". In Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii. Iaşi: Editura Polirom, 1999.
12. Plugaru, Liviu, Mariela Pavalache-Ilie. Educaţie interculturală. Sibiu: Editura Psihomedia, 2007.
13. Salade, D, Dimensiuni ale educaţiei, EDP Bucureşti, 1998
14. Văideanu, G, Unesco 50 –Educaţie, EDP Bucureşti, 1996

15. Voinea, Maria; Bulzan, Carmen, Sociologia drepturilor omului, Editura Universităţii Bucureşti, 2004

27

Subiectul dezbaterii: *Forme de educație. Educația prin aventură*

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin aventură;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea prin aventură;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare prin aventură, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Harta competenţelor

SCOPUL realizării unei hărţi a competenţelor este de a crea o înţelegere comună a capacităţilor din cadrul echipei şi de ce capacităţi duceţi lipsă.

Când se lucrează într-o locaţie nouă, una dintre cheile cele mai importante spre succes este să ai o echipă capabilă cu care să lucrezi. Este dificil să ştii de ce aptitudini ai nevoie, într-un context nou, şi ce aptitudini utile deţine echipa ta. Prin acest instrument se clarifică de ce abilităţi noi are nevoie echipa, ce abilităţi deţine deja echipa.

INTENŢIA acestui instrument ajută echipa să aibă o imagine realistă asupra a ceea ce poate să facă şi în ce domenii are nevoie de asistenţă.

REZULTATUL DORIT al acestui instrument este de a crea o hartă vizuală care arată în mod clar de ce competenţe are nevoie echipa şi ce competenţe au deja.

PAŞII:

1. Cereţi membrilor grupului să scrie ce competenţe cred ei că sunt importante pentru implementarea iniţiativei la care lucraţi.
2. Se creează o listă a tuturor competenţelor de care este nevoie.
3. Se crează o hartă tip pânză de păianjen sau cercuri concentrice pentru a trece compentenţele fiecăruia şi nivelul lor de dezvoltare.
4. Se dă fiecărui membru a echipei o copie transparentă a hărţii competenţelor.
5. Fiecare membru al echipei îşi completează pe harta transparentă cu markerul nivelul competenţelor.

6. Toate foile membrilor echipei se suprapun peste harta originală şi se obţine astfel harta competenţelor membrilor echipei.

REGULI: Toţi participanţii sunt responsabili pentru judecarea propriului nivel de compenenţe.

ROLURI ŞI RESPONSABILITĂŢI:
1. Un lider care să prezinte şi să pregătească exerciţiul.
2. Membrii echipei sunt responsabili să participe la exerciţiu şi să fie deschişi la idei noi, în ceea ce priveşte, de ce capacităţi noi are nevoie echipa.

TIMP: Acest proces poate dura de la 30 minute la 2 ore depinde de cât de mare este echipa şi cât de complexă este iniţiativa.

MATERIALE:
1. Tablă, flipchart;
2. Post-it-uri;
3. Hârtie A4 şi folii transparente, pentru a crea harta competenţelor;
4. Markere colorate pentru a colora hărţile.

VARIAŢII: Poate fi folosit ca instrument de evaluare a proiectului sau în auto-evaluarea competenţelor elevilor în ceea ce priveşte orientarea şcolară şi profesională.

Repere teoretice/Suport științific:

Merriam-Webster definește aventura drept „o întreprindere care implică de obicei pericol și riscuri necunoscute". Pericolul este definit ca „expunere sau răspundere pentru vătămare, durere, vătămare sau pierdere". Pericolul implică doi factori care sunt pericolele - originea rănii sau cauzele pierderii și pericolele - condițiile care accentuează șansa de vătămare sau pierdere. Riscul este definit ca „pierdere potențială sau vătămare". Riscul poate fi descris ca „risc real" sau „risc perceput" cum ar fi saltul bungee; se pare că există un nivel ridicat de risc, dar cu echipament adecvat poate fi relativ sigur. Pericolul, atunci este expunerea, sau mărimea, a vătămării pe care o persoană o poate întâmpina; riscul este probabilitatea acestui prejudiciu. Aceste două variabile sunt filtrate prin percepțiile unei persoane, care pot fi sau nu exacte

În consecință, aventura este creată prin percepția unei persoane despre amploarea riscului potențial și prin probabilitatea pierderii. O activitate cu o magnitudine relativ scăzută, dar cu o probabilitate ridicată de vătămare (cum ar fi cursa de aventuri sau alunecarea) poate fi la fel de multă aventură ca o activitate cu o magnitudine relativ ridicată și o probabilitate redusă de daune (cum ar fi alpinismul sportiv, skydiving sau călăritul) un roller coaster).

Rezultatele programării educației prin aventuri

Educația de aventură are multe rezultate pozitive. O meta-analiză a studiilor de educație de aventură a identificat patruzeci de rezultate majore, grupate în următoarele șase categorii: leadership, concept de sine, academic, personalitate, interpersonală și aventură. Educația de aventuri folosește adesea abilități practice care vor beneficia de o persoană în zone dincolo de activitățile dintr-un program de aventură. Există trei teorii despre transferul în educația aventurilor în care participantul poate aplica ceea ce a învățat în experiențele viitoare. Prima dintre aceste teorii este „transferul specific" - elevul aplică obiceiurile și abilitățile învățate în timpul unei experiențe unei experiențe noi și similare (de exemplu, atunci când o persoană învață cum să creadă în timpul unei experiențe de escaladă rock și apoi aplică aceste cunoștințe la rappel) . A doua teorie este „transferul nespecific" - elevul stabilește câteva principii comune dobândite prin experiențele anterioare și le aplică într-o situație de învățare nouă (de exemplu, când un individ își dezvoltă încrederea printr-o activitate de consolidare a încrederii). A treia teorie este „transferul metaforic" - elevul aplică principii de bază similare altor domenii și situații (de exemplu, când indivizii folosesc munca în echipă în timpul unei activități precum canotajul și ulterior o aplică la locul de muncă sau la alte experiențe de grup).

Caracteristicile programului care contribuie la rezultatele activității "educație prin aventură"

Există șase categorii de caracteristici ale programului care contribuie la atingerea rezultatelor programului descrise mai sus. Acestea sunt mediul fizic, activitățile, procesarea, grupul, instructorii și participantul.

Mediul fizic

Mediile necunoscute contribuie foarte mult la rezultatele programului experimentat de participanții la educația aventurilor. Fiind într-un mediu nou permite participanților să obțină noi perspective asupra mediilor familiare și le oferă libertatea de a experimenta. Un mediu necunoscut creează, de asemenea, un anumit nivel de anxietate pentru participant, precum și crearea percepției asupra riscului. Depășirea provocărilor prezentate de mediile necunoscute prin stăpânirea sarcinilor specifice are ca rezultat beneficii pozitive pentru individ, precum creșterea stimei de sine. [11] Rezultatele pozitive sunt oferite de mai multe tipuri de medii, inclusiv sălbăticie, non-sălbăticie (de exemplu, curs de frânghii) sau o clasă clasică. Cu toate acestea, sălbăticia este adesea considerată ca oferind beneficii suplimentare participanților, fiind astfel cadrul optim pentru mediu pentru programele de educație de aventuri [12].

Activități

În loc să fie activitățile în sine, este vorba de calitățile activităților care sunt responsabile de atingerea rezultatelor programului. [13] Combinația dintre provocare, măiestrie și succes în activități este ceea ce a dus la creșterea participanților. Provocările ar trebui să fie holistice pentru a maximiza rezultatele pozitive. Programele ar trebui să includă provocări psihice, emoționale și fizice și să încurajeze stăpânirea concomitentă în toate cele trei domenii. [14] De asemenea, provocările ar trebui să crească treptat, pentru a nu copleși participanții la începutul programului, ci să le permită să crească și să se dezvolte pe tot parcursul. Activitățile ar trebui să fie bine organizate și adaptate pentru a se potrivi nevoilor și cerințelor particulare ale participanților. Modelul GRABBS [15] (Obiective, pregătire, afectare, comportament, corp și stadiu de dezvoltare) este o metodă bună pentru potrivirea activităților și a participanților. Succesul în activități trebuie să fie obținut. Cu toate acestea, un anumit eșec poate fi de asemenea bun pentru dezvoltarea participanților. [16] Participanții la program pot învăța din eșecurile lor pentru a obține succesul. Stabilirea obiectivelor este esențială pentru atingerea rezultatelor programului, atât la nivel individual, cât și la nivel de grup. De asemenea, este important să le permiteți participanților să aibă alegeri personale legate de activități. Filozofia „provocare prin alegere" a programării aventurilor permite participantului să aibă o anumită autonomie legată de activitățile la care participă.

În timp ce calitățile activităților sunt cele mai importante pentru atingerea rezultatelor programului, există, de asemenea, activități specifice care se potrivesc bine programării de aventuri [17]. Acestea includ activități legate de încredere și empatie (de exemplu, încrederea se încadrează), comunicare, luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, responsabilitatea socială și responsabilitatea personală.

Prelucrarea

Prelucrarea este definită drept „sortarea și ordonarea informațiilor" care permite participanților la program să internalizeze sensul obținut dintr-o experiență de educație de aventură [18] Au fost identificate trei modele prin care participanții procesează sensul. [19] În modelul „Vorbește munții pentru ei înșiși", participanții sunt responsabili să reflecte singuri experiențele lor, fără a le facilita instructorul. În modelul „Outward Bound Plus", instructorul servește ca consilier, facilitator și lider de discuții. În modelul metaforic, activitățile sunt încadrate în mod conștient, astfel încât acestea să devină metafore experiențiale care pot fi aplicate provocărilor din viața de zi cu zi a participanților.

Grupul

Mai multe caracteristici ale grupului contribuie, de asemenea, la atingerea rezultatelor programului. În ceea ce privește dimensiunea grupului, grupurile mici

de șapte până la cincisprezece persoane sunt de obicei mai favorabile pentru atingerea rezultatelor dorite. [20] Reciprocitatea în cadrul grupului este de asemenea importantă. Aceasta se referă la membrii grupului care învață să coopereze unul cu altul și să valorifice punctele forte ale fiecărui individ. [21] Autonomia indivizilor și relațiile personale sunt alte aspecte ale grupului care contribuie la realizare. [22]

Instructori

Anumite aspecte ale instructorilor de program, cum ar fi caracteristicile biografice, personalitatea și interacțiunile interpersonale pot avea o influență mare în realizarea participanților la rezultatele dorite ale programului. [23] Instructorii pot fi solicitați să aibă o diplomă de licență în Leadership în aer liber pentru a instrui la majoritatea universităților și colegiilor comunitare. Instructorii pot fi, de asemenea, obligați să dețină anumite certificări în Wilderness First Responder [1], American Mountain Guides Instructor unic pitch și American Canoe Association Whitewater Instructor, certificare, printre multe altele.

Participantul

Vârsta, sexul, contextul și așteptările participanților la program s-au dovedit, de asemenea, legate de realizarea rezultatelor programului.[24] În funcție de programul la care se află un student, programul poate cere studentului să fie autonom în timpul cursurilor expediționale. Autonomia studenților poate fi benefică pentru studenți prin îmbunătățirea creșterii personale, creșterea încrederii în sine și îmbunătățirea experienței generale a grupului. Cu toate acestea, autonomia studenților este considerată a fi controversată în ceea ce privește programele educaționale de aventură în aer liber, din cauza problemelor legate de gestionarea riscurilor. Cu toate acestea, se recomandă instructorilor acestor tipuri de programe să înțeleagă pe deplin riscurile autonomiei studenților înainte de a le implementa ca parte a unui program de educație pentru aventuri. [25]

Aplicații

Programarea educației de aventuri poate fi pusă în aplicare în mai multe contexte, inclusiv terapia pentru tineri cu risc, [26] supraviețuitori ai agresiunii sexuale, [27] familii în suferință, [28] persoane cu afecțiuni medicale, [29] și asimilarea veteranilor înapoi la viața civilă [30]

Bibliografie recomandată:

1. Priest, S., & Gass, M. A. (2005). Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign, IL: Human Kinetics.
2. Miles, J. C. Priest, S. (1999). Adventure Programming. State College, PA: Venture Publishing.

3. Priest, S., & Gass, M. A. (2005). Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign, IL: Human Kinetics.
4. Priest, S., & Gass, M. A. (2005). Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign, IL: Human Kinetics.
5. Hattie, J., Marsh, H., Neill, J. T., & Richards, G. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of class experiences that make a lasting difference. Review of Educational Research, 67(1), 43–48.
6. Miles, J. C., Priest, S. (1999). Adventure Programming. State College, PA: Venture Publishing.
7. Miles, J. C., Priest, S. (1999). Adventure Programming. State College, PA: Venture Publishing.
8. McKenzie, M.D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. Australian Journal of Outdoor Education, 5(1), 19-28.
9. Walsh, V. & Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
10. Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. In M. A. Gass (Ed.), Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 11-41). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
11. Nadler, R. S. (1993). Therapeutic process of change. In M. A. Gass (Ed.) Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 57-69). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
12. Hattie, J., Marsh, H., Neill, J. T., & Richards, G. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of class experiences that make a lasting difference. Review of Educational Research, 67(1), 43–48.
13. McKenzie, M.D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. Australian Journal of Outdoor Education, 5(1), 19-28.
14. Walsh, V. & Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
15. Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). Islands of healing: A guide to adventure based counseling. Hamilton, MA: Project Adventure, Inc.
16. Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. Monograph on Youth in the 1990s, 4, 127-135.
17. Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). Islands of healing: A guide to adventure based counseling. Hamilton, MA: Project Adventure, Inc.
18. Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
19. Bacon, S. B. (1987). The evolution of the Outward Bound process. Greenwich, CT: Outward Bound.
20. Walsh, V. & Golins, G. (1976). The exploration of the Outward Bound process. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
21. Hopkins, D., & Putnam, R. (1993). Personal growth through adventure. London, England: David Fulton Publishers.

22. McKenzie, M.D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. Australian Journal of Outdoor Education, 5(1), 19-28.
23. McKenzie, M.D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. Australian Journal of Outdoor Education, 5(1), 19-28.
24. McKenzie, M.D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. Australian Journal of Outdoor Education, 5(1), 19-28.
25. *Daniel, Brad; Bobilya, Andrew J.; Kalisch, Kenneth R.; McAvoy, Leo H. (2014). "Autonomous Student Experiences in Outdoor and Adventure Education". Journal of Experiential Education.*
26. Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. Journal of Experiential Education, 25(1), 247-254.
27. Ross, S. (2003). The therapeutic effects of an adventure challenge program on the personal empowerment of women survivors of sexual trauma. Journal of Experiential Education, 25(3), 350.
28. Chen, T., Haljun, B., & Schwer Canning, S. (2003). Adventure as enrichment: Measuring social outcomes for families. Journal of Experiential Education, 25(1), 352.
29. Sugerman, D. (2005). "I am more than my cancer:" An exploratory examination of adventure programming and cancer survivors. Journal of Experiential Education, 28(1), 72-83.
30. *Harper, N.J. (2014). "Veterans and the outward bound experience: An evaluation of impact and aiming". Ecopsychology. **6**: 165–173.*
31. "Bachelor's Degree in Adventure and Outdoor Education". *finland.fi*. Retrieved 2018-01-05.
32. "Bachelor of Sport and Recreation - Outdoor Education". *newzealand.nz*. Retrieved 2018-01-05.
33. "Department - Adventure Education". *unitedkingdom.uk*. Retrieved 2018-12-05.
34. "Plymouth State University". Retrieved 2018-11-01.

28

Subiectul dezbaterii: *Educația vocațională*

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educația vocațională;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice din procesul de educație vocațională;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii din învățământul vocațional, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Punctul de plecare al unui proiect

SCOP:

1. Să se creeze o echipă de proiect,
2. Să se stabilească tema şi obiectivele proiectului, rolurile participanţilor si valorilor.

Pasul 1)

- Se adună membrii grupului de proiect împreună. Se face un scurt check-in pentru a ne asigura că toată lumea este prezentă fizic şi psihic.
- Se explică ca această întâlnire va fi un scurt workshop cu scopul de a crea o structură clară şi o direcţie a unui viitor proiect. Va fi rapid şi concentrat. Vor fi 9 întrebări ce vor fi discutate, în cadrul grupului, răspunsurile vor fi notate pe hârtie şi apoi transferate într-un document electronic şi vor fi transmise tuturor. Pentru a păstra energia şi viteza de derulare a activităţii, este necesar un flipchart.

Pasul 2) Se crează un "Loc de Parcare" pe flipchart. Vom "parca" orice întrebări şi idei, care nu au legatură cu subiectul abordat si pot fi dicutate dupa, sesiune.

Pasul 3) Se stabileşte împreună cu grupul cât timp se petrece asupra acestei etape: 11 min / fiecare întrebare. Ca şi faclitator, scopul tău este să păstrezi discuţia centrată pe subiect. O altă persoană din grup este responsabilă cu măsurarea timpului, pentru a nu fi depăşit.

Pasul 4) Se notează sau se lipesc pe stickere răspunsurile la următoarele întrebări:

SCOPUL: care este scopul proiectului? (exprimaţi într-o propoziţie)
REZULTATUL AŞTEPTAT: Ce rezultate specifice vor trebui atinse la sfarşitul proiectului?
(2-4 rezultate)
GRUPUL ŢINTĂ şi VALORILE: Pentru cine facem acest proiect? Şi ce valori furnizează persoanelor din grupul ţintă? (3 idei) ROLURILE: Cine este implicat, care sunt responsabilităţile fiecăruia?

Conducătorul - conduce sau deţine proiectul
Camaradul - principalul suport pentru lider
Nucleul - principalele persoane care lucrează la proiect
Consultativ - oferă informaţii şi feedback
Decizie - managerul cu responsabilitatea de a aproba proiectul.

REPERE ŞI BUGET: Ce va trebui să se întâmple şi de ce buget avem nevoie?
CUM? Cum va lucra echipa împreună, cum va comunica, cum îşi va împărţi sarcinile, cum va colabora, cum se vor lua deciziile? (5 idei pentru fiecare).
CRITERII DE SUCCES / EŞEC: Cum arată succesul? Cum arată eşecul? (4-5 criterii pentru fiecare)

CONEXIUNI: Ce proiecte au legatură cu acesta? Sunt documente sau date ale succesului, pe care trebuie sa le luăm în considerare.
Pasul 5) După ce s-a răspuns la fiecare întrebare şi a fost argumentată se decide cine îşi va asuma responsabilitatea să completeze totul, într-un document digital şi să îl distribuie echipei. După încheierea sesiunii se dă ocazia liderului echipei să clarifice orice aspecte.
Pasul 6) Se finalizează cu un check-out, întrebând fiecare persoană care va fi următorul lor pas în legatură cu proiectul.

Repere teoretice/Suport științific:

Educaţia vocaţională constituie o dimensiune specifică educaţiei aplicative, tehnologice, implicând, în mod special, procesul de formare şi dezvoltare a personalităţii elevului în perspectiva integrării sale şcolare şi profesionale, realizabilă prin valorificarea deplină a resurselor psihologice, în funcţie de cerinţele sociale.

În sens restrâns, educaţia vocaţională reprezintă premisa psihologică a procesului de formare profesională a elevului, proces iniţiat şi intensificat în anumite etape ale şcolarităţii (învăţământ secundar şi superior, dar şi învăţământ primar, pentru identificarea vocaţiei artistice şi sportive).

În sens larg, implică o activitate complexă de orientare:
a) individuală – cu funcţie de "căutare a unei specificităţi ce favorizează, dacă nu antrenează, tendinţele cele mai profunde ale fiinţei";
b) colectivă, socială – cu funcţie de diagnoză şi de prognoză, la nivel de "orientare şcolară care trebuie să devină o orientare a educaţiei", evitând selecţia timpurie (cu excepţiile care confirmă regula – vezi vocaţia artistică sau sportivă) – vezi Jean Drevillon, Orientarea şcolară şi profesională, EDP, 1973.

Ca activitate de orientare, are un conţinut cu o problematică interdisciplinară, dezvoltată la nivelul corelaţiei dintre pedagogie – a) economie (vezi planificarea educaţiei); b) sociologie (vezi rolul familiei, comunităţii locale, mediului socioprofesional); c) psihologie (vezi cunoaşterea elevului/premisă a individualizării instruirii).

La nivel funcţional-structural, vocaţia concentrează tendinţa internă de manifestare a personalităţii obiectivată prin aptitudinea de a proiecta şi de a realiza activităţi eficiente la scară socială.

Problema pedagogică fundamentală este cea a actualizării vocaţiei la nivel: 1) psihologic, ca o premisă latentă sau "o orientare a personalităţii" elevului; 2) sociologic, ca o resursă durabilă a dezvoltării personalităţii elevului, afirmată şcolar şi social.

În raport de rolul funcţional-structural al vocaţiei, în contextul sistemului de învăţământ vom identifica o activitate de orientare şcolară şi profesională cu scop de: a) fixare, care presupune identificarea şi valorificarea vocaţiei la nivelul educaţiei pentru vocaţie; b) exprimare, care presupune raportarea "eului, reprezentat" de elev, la "eul actualizat", validat de realitatea şcolară şi socială aflată în continuă evoluţie.

Perspectiva paradigmei curriculumului, dezvoltată în contextul valorilor societăţii postindustriale, confirmă importanţa concepţiei formative în domeniul orientării şcolare şi profesionale; evidenţiază rolul educaţiei în descoperirea şi cultivarea vocaţiei ca fundament psihologic şi social al alegerii şi dezvoltării carierei pe tot parcursul vieţii (vezi Gh.Tomşa, Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi, Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească, Bucureşti, 1999).

Principiile educaţiei vocaţionale concentrează cerinţele psihologice şi sociale implicate în optimizarea deciziilor de orientare şcolară şi profesională. Sînt incluse la nivel de sistem:

- Principiul accentuării rolului orientării în raport cu selecţia şcolară şi profesională;
- Principiul asigurării orientării spre domenii profesionale largi;
- Principiul valorificării prioritare a atitudinilor pentru un domeniu profesional;
- Principiul integrării problematicii orientării în structura curriculumului şcolar;
- Principiul consilierii la nivelul corelaţiei dintre cunoaşterea elevului – cunoaşterea tendinţelor de dezvoltare socioeconomică afirmate global, naţional şi local.

Practica educaţiei vocaţionale este deschisă spre un proces de profesionalizare, asumat tot mai mult prin învăţământul universitar orientat prioritar spre:

a) cunoştinţe cu valoare metodologică superioară care permit adaptarea la cerinţe şi situaţii sociale aflate în continuă schimbare;

b) norme bazate pe reguli tehnice, dar şi morale, care impun cadrul organizat al acţiunii în contexte operaţionale extrem de dinamice şi diversificate.

Ascensiunea societăţii postindustriale creează premisa necesară pentru (auto)perfecţionarea continuă a procesului de profesionalizare. Esenţială devine acţiunea de prevenire şi eliminare a oricărei tendinţe de "birocratizare care urmăreşte doar să codifice, dacă nu chiar să circumscrie competenţele" în formule retorice, pasive sau restrictive în raport de cunoştinţele necesare (în perspectiva realizării efective a competenţelor vizate) – vezi Francois Gresle; Michel Panooff; Michel Perrin; Pierre Tripier, Dicţionar de ştiinţe umane, Editura Nemira, Bucureşti, 2000, p. 254.

Valorificarea vocaţiei conferă educaţiei profesionale consistenţă şi transparenţă pedagogică. Tema este aprofundată la nivelul psihologiei, dar şi al sociologiei educaţiei. Semnificativă este viziunea despre educaţia vocaţională/profesională promovată ca:

- modalitate de adaptare la schimbări sociale ample, culturale, economice şi politice (vezi saltul paradigmatic de la societatea industrializată la societatea postindustrială/informaţională, bazată pe cunoaştere);
- parte componentă a curriculumului şcolar, proiectată în forme de organizare de tip formal, dar şi nonformal, prin obiective pedagogice de cultură generală, cultură de profil şi cultură de specialitate.

Educaţia vocaţională/profesională, marcată de imperativele societăţii postindustriale, evoluează la nivelul pedagogiei postmoderne în spiritul paradigmei curriculumului. Noile valori sunt receptate de profesori şi elevi ca premise ale unei activităţi de orientare şi consiliere eficientă, realizabilă la nivelul educaţiei tehnologice.

Noile valori pedagogice reflectă tranziţia de la modernitate spre postmodernitate susţinută politic (prin democraţia consolidată), economic (prin economia de piaţă funcţională) şi cultural (prin modelul societăţii informaţionale). În plan pedagogic, provocarea constă în depăşirea "efectelor perverse", încurajate uneori prin "trilogia postmodernă – frivolitate, materialism, individualism". Şi în cultivarea încrederii elevului "în noi forme, în noi construcţii şi reconstrucţii" a destinului individual şi social, perfectibil în/prin familie, şcoală, comunitate, profesie.

Obiectivul general, rezultat la nivelul orientării şi consilierii elevului în contextul societăţii postmoderne, vizează "demnitatea persoanei ca valoare unică" şi proiectarea sa pe termen lung "prin provocarea autoformării". În consecinţă, obiectivele specifice vor urmări: a) "căutarea echilibrului"; b) "lupta contra incertitudinii"; c) "respectul omului real"; d) "exersarea responsabilă a libertăţii" (vezi Clara J. C. De Barberro Sarzabal; Vilma Crida De Rabufetti; Dora Villafanne De Gil, Les valeurs de nos jeunes postmodernes d'apres notres experiences comme orientateurs vocationnels, în Revista de Pedagogie, nr.1-12/1997, La Carriere: Chanse ou Planification?, p.13-22).

Elaborarea unui proiect personal constituie o strategie a educaţiei vocaţionale/profesionale. Este concepută, "nu doar ca proiect profesional, ci ca proiect de viaţă". Implică "orientarea, nu doar de-a lungul şcolii, ci ca o construcţie progresivă pe tot parcursul vieţii". Este realizabilă "la locul de întâlnire al individului cu mediul înconjurător, un mediu deschis unde pot fi sesizate mai multe oportunităţi".

În plan pedagogic, elaborarea proiectului personal presupune o acţiune de reprezentare culturală şi profesională care angajează vocaţia la un nivel de aspiraţii superior în raport de toate influenţele şi obişnuinţele sociale (vezi rolul familiei, comunităţii, şcolii, presei etc.). Este stimulat, astfel, acel model de decizie optimă, operabil chiar în condiţii de "tensiune cognitivă înaltă", prin utilizarea, în sens pozitiv, inclusiv a incertitudinii care face parte din fizionomia şi filozofia societăţii postmoderne (vezi Monique Wach; Odile Dosnon, Construire un projet personnele pour apprendre a saisir les opportunites, în Revista de Pedagogie, nr.1-12/1997, La Carriere: Chanse ou Planification?, p.159-170).

Soluţiile instituţionalizate în plan mondial evidenţiază importanţa programelor de orientare comprehensivă, realizabile în cadrul sistemului de învăţământ întrun cadru specializat (prin centre de asistenţă psihopedagogică şi socială a elevilor, părinţilor şi cadrelor didactice; laboratoare şi cabinete de consiliere şi orientare şi şcolară şi profesională, de documentare şi informare şcolară şi profesională etc.).

Activităţile de educaţie şi consiliere vocaţională, integrate în structura curriculumului şcolar (de tip formal, dar şi nonformal), au ca obiectiv pedagogic general fundamentarea procesului de dezvoltare a carierei comunitare şi profesionale pe tot parcursul vieţii.

Obiectivele specifice rezultate vizează:

- aprecierea valorilor productive (vezi munca în calitate de activitate psihică umană fundamentală);
- formarea-dezvoltarea abilităţilor/aptitudinilor de (auto)conducere a proiectelor personale;
- perfecţionarea capacităţii de planificare pe termen mediu şi lung;
- explorarea oportunităţilor oferite de mediul şcolar şi social (comunitar) în perspectiva integrării profesionale (vezi Norman G.Gysbers, A Comprehensive Guidance Program For The Whole School, în Revista de Pedagogie, nr.1-12/1997, La Carriere: Chanse ou Planification?, p.437-448).

Conform *International Standard Classification of Education (ISCED)*, învățământul vocațional reprezintă acel tip de educatie ce are ca scop dobândirea de aptitudini practice și know how-ul necesare pentru angajarea ulterioară în câmpul muncii, pentru a practica o anumită meserie sau profesie.

Învățământul liceal este centrat pe dezvoltarea şi diversificarea competenţelor-cheie şi pe formarea competenţelor specifice în funcţie de filieră, profil, specializare sau calificare.

Potrivit prevederilor art.32 din Legea nr 1/2001, învăţământul liceal vocaţional se poate organiza în cadrul liceelor din filiera vocaţională, pentru calificări din Registrul naţional al calificărilor, actualizat periodic, în funcţie de nevoile pieţei

muncii, identificate prin documente strategice de planificare a ofertei de formare regionale, judeţene şi locale.

De asemenea, învăţământul liceal vocaţional se poate organiza şi pe baza solicitărilor din partea angajatorilor privaţi sau ai Agenţiei Naţionale pentru Ocuparea Forţei de Muncă, pe baza unor contracte de şcolarizare.

În prezent nu există un model unic de învățământ vocațional european tocmai pentru că națiunile constituente diferă, din punct de vedere istoric, economic (există diferențe între economiile de piață coordonate și economiile de piață liberale și, mai mari diferențe între acestea și economiile statelor cu regimuri totalitare). Acestor premise care au impus diferențele li se pot adăug și: creațiile culturale, normele, atitudinile, organizarea sistemului educației generale, sistemul social, forma de guvernământ, legislația (școlară, a muncii) etc.

La nivel European sunt identificate trei modele de educaţie vocaţională: „modelul liberal englez", „modelul birocratic" - reglementat de stat - în Franța și „modelul dual" în Germania.

Caracteristicile acestui model constau în: relația cantitativă dintre cerere și oferă în domeniul instructajului este fixată de către piață tipul calificărilor și aspectele calitative depind de piața muncii, la fel ca și transferabilitatea calificărilor; cursurile practice din cadrul companiilor nu sunt standardizate; costul instruirii este suportat individual de persoana care solicită instruirea cu excepția cursurilor organizate de companii / firme; se face o diferență între învățământul vocațional organizat în școlile de stat și instructajul vocațional care este un rezultat al acordurilor voluntare între participanții la piața locurilor de muncă (Wolf- Dietrich, 2004).

Caracteristicile modelului birocratic[1], reglementat de stat, sunt: cererea și oferta educațională sunt reglementate de către organele statului; tipurile calificărilor și aspectul calitativ nu sunt racordate la aplicarea imediată în cadrul companiilor; verbalizarea, abstractizarea și teoretizarea sunt principii ale programelor școlare; admiterea se face pe baza unor diplome obținute la sfârșitul cursurilor de la alte forme de învățământ; atribuirea de calificări profesionale superioare; finanțarea instructajului vocațional de la bugetul de stat; învățământul vocațional este supus unei progresii în sfera calificărilor, iar noile cursuri trebuiesc atestate în mod constant, pentru a înlocui nivelele inferioare de calificare (Wolf-Dietrich, 2004).

Modelul vocațional dualist[2] se caracterizează prin: instructajul vocațional este izolat de sectorul de învățământ vocațional, existând reglementări proprii organizaționale de structură și instructaj, companiile sunt, în acest sistem, locul principal de învățare. Tinerii semnează un contract de instructaj cu compania, ca angajați cu statut de cursanți, dar frecventează și școala cu caracter vocațional, astfel sunt supuși atât

regulilor companiei cât și regulilor sistemului de învățământ, angajatorii, sindicatele muncitorilor și organele statului decid profilele și aspectul calitativ, școlile vocaționale sunt finanțate de sectorul public, iar pentru instructajul vocațional, companiile plătesc de obicei cursurile pentru formare, sistemele duale au la bază meșteșugul sau meseria și cele trei principii de bază: principiul vocației, principiul administrației proprii specific companiei și principiul învățării în timpul muncii (Wolf-Dietrich, 2004).

Statisticile europene arată faptul că procentul ridicat al tinerilor înscriși în educația vocațională merge mână în mână cu rata scazută a somajului în rândul tinerilor[3].

Una dintre principalele caracteristici care diferențiază învățământul vocațional de cel tradițional este faptul că, dacă în cazul celui tradițional, clasic, sistemul de învățământ este centrat pe profesor / educator / învățător, în cadrul învățământului vocațional, lucrurile stau exact invers, acesta fiind centrat pe elev.

Sistemul de învățământ vocațional se deosebește de învățământul real-umanist (academic), în principal prin faptul că el formează competențe de cultură generală, simultan cu dobândirea unor competențe profesionale, necesare locului de muncă, postului sau funcției pe care urmează să le ocupe absolvenții.

Tipuri de învățământ vocațional:

- ***Educațional***– pregatirea profesorilor și a educatorilor pentru grădiniță, învățământul elementar, licee, facultăți, școli destinate copiilor cu probleme fizice sau psihice, programe speciale de training.
- ***Științe umane și artistice***– teologie, limbi străine, studiul civilizațiilor, interpretare și traduceri, lingvistica, literatură comparată, istorie, arheologie, etica, filozofie; pictură, sculptură, design, arte audio-vizuale – fotografie, cinematografie, productie muzicala si de film.
- ***Științe sociale, afaceri și drept***– economie, științe politice, sociologie, antropologie, psihologie, geografie, jurnalism, tehnici de documentare si arhivare, marketing, vanzari, relații publice, financiar, bancar, asigurari, contabilitate, administratie publica, drept.
- ***Științific***– biologie, botanică, zoologie, entomologie, astronomie, chimie, matematică, statistica, programare, procesarea datelor, sosteme de operare.
- ***Inginerie și construcții***– desen tehnic, mecanica, electricitate, electronica, telecomunicatii, arhitectura, cartografie.
- ***Agricultura***– agricultura, agronomie, horticultura, medicina veterinara.
- ***Sanatate***- medicina, servicii medicale (servicii medicale publice, farmacie, igiena, farmacologie, nutritie), stomatologie, servicii sociale.
- ***Servicii***– servicii personale (sistemul hotelier, catering), servicii transport, protecția mediului înconjurător, servicii de securitate.

În România, învățământul preuniversitar este structurat pe niveluri, forme de învățământ și, dacă este cazul, pe filiere și profiluri, furnizând condițiile necesare pentru dobândirea competențelor necesare în viața profesională ulterioară[1]
Învățământul liceal, vocațional și tehnologic, învățământul profesional și învățământul postliceal reflectă specializările și calificările agreate de Ministerul Educației, în conformitate cu Registrul național al calificărilor; Ele sunt aprobate prin Hotărâre de Guvern.
Învățământului liceal și postliceal vocațional din România este organizat pe următoarele profiluri:

1. Profil Militar, de Ordine și Securitate Publică:
    1. Specializarea științe sociale;
    2. Specializarea Matematică - informatică.
2. Profil Teologic:
    1. Specializarea Teologie: teologic ortodox;
    2. Specializarea Teologie: patrimoniu cultural;
    3. Specializarea Teologie: teologic catolic, teologic unitarian, teologic reformat, teologic baptist,etc.
3. Profil Artistic:
    1. Specializarea Arhitectură;
    2. Specializarea Arte ambientale și design;
    3. Specializarea Arte plastice și decorative;
    4. Specializarea Muzică;
    5. Specializarea Coregrafie;
    6. Specializarea Arta actorului.
4. Profil Pedagogic:
    1. Specializarea Învățător-educatoare;
    2. Specializarea Bibliotecar-documentarist;
    3. Specializarea Instructor-animator;
    4. Specializarea Instructor pentru activități extrașcolare;
    5. Specializarea Pedagog școlar
5. Profil Sportiv:
    1. Specializarea Instructor sportiv;

Intr-un studiu realizat de *Centrul European pentru Dezvoltarea Invatamantului Vocational*, se arata ca, in Romania, calificarile obtinute nu au acelasi grad de specializare ca cele obtinute in alte tari din Europa, bazandu-se mai mult pe criterii generale si nu pe abilitatile specifice fiecarui individ in parte.

Cu toate acestea, un procent de 65% dintre elevii romani urmeaza cursuri de invatamant vocational – o medie mai mare decat cea europeana, de 52%.

În concluzie, educaţia vocaţională/profesională, ca dimensiune specifică educaţiei tehnologice, proiectează un ansamblu de acţiuni de dirijare şi autodirijare a procesului de formare-dezvoltare a personalităţii elevului, integrate în activitatea de consiliere şi orientare şcolară şi profesională, organizată progresiv, formal şi nonformal, în cadrul sistemului de învăţământ şi ca resursă de (auto)evoluţie a carierei, individuală şi socială, psihologică şi comunitară, pe tot parcursul vieţii.

Bibliografie recomandată:

1. Legea nr 1/2001 privind educația națională
2. Wolf-Dietrich, G. (2004). European vocational trening „ systems"-some thoughts on the teoretical context of their historical development. in European Journal or Vocational Trening, NO 32, CEDEFOP European Journal
3. Vlăsceanu, L. (coord.). (2002). Școala la răscruce. Schimbare și continuitate. în Curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact. Vol. 1, Iași: Polirom

29

Subiectul dezbaterii: ***Gestionarea comportamentului emoțional la vârsta preșcolară***

Obiective:

- ✓ înțelegerea, descrie și gestionarea abilităților socio-emoționale ale copiilor;
- ✓ dezvoltarea abilităților de identificare și recunoaștere a emoțiilor celorlalți;
- ✓ înțelegerea rolului și necesității educației incluzive integrată în politica educațională a instituției de învățământ;
- ✓ creșterea colaborării dintre personalul școlii, care conduce la crearea unei atmosfere de colaborare și mai puțin de competiție.
- ✓ sprijin sporit (de exemplu cu resurse logistice, financiare și servicii de voluntariat) în procesul de incluziune prin implicarea actorilor locali publici si privați
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Identificarea sentimentelor

• Vârsta: de la 4 la 8 ani
• Durata: 50 minute
• Participanţi: oricâţi
• Obiective:
– Identificarea dispoziţiilor, afectelor, sentimentelor şi a comportamentelor asociate cu acestea.
– Identificarea dispoziţiilor, sentimentelor altora pe lângă cele personale.

– Înțelegerea faptului că este important să avem sentimente şi să vorbim despre ele.

• Abilităţi cerute:

– scriere, tăiere, lipire

• Echipament:

– Povestiri care să reliefeze dispoziţii afective diferite, farfurii de hârtie, creioane colorate, foarfecă, beţişoare flexibile, lipici, nasturi pentru ochi, textile pentru păr, beţişoare pentru zâmbet, ochi, urechi.

• Desfăşurare:

– Citiţi povestirea aleasă copiilor. Atunci când citiţi încercaţi să prezentaţi expresii faciale distincte şi modificări ale vocii concordante cu textul citit. De exemplu, urlaţi pentru furie, râdeţi la bucurie, etc.

– Cereţi copiilor să creeze propria dispoziţie sau sentimentele personale pe o farfurie de hârtie, utilizând echipamentele disponibile astfel încât să obţinem o faţă unică de păpuşă. Lipiţi un beţişor flexibil pe spatele farfuriei de hârtie astfel încât aceasta să poată fi ţinută în mână.

– Cereţi copiilor să spună care sunt sentimentele lor şi comportamentele asociate cu aceste sentimente. Cereţi-le să identifice şi dispoziţiile afective ale altora.

Repere teoretice/Suport științific:

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui.

Lumea fantastică a poveştilor fascinează copiii încă de la cea mai fragedă vârstă, fie ca ele sunt citite în tihna casei de către părinţi sau bunici, fie că sunt citite de către educatoare. Nu o dată îi surprindem în cadrul jocurilor alese că gesticulează sau vorbesc cu personaje imaginare sau în cadrul jocurilor de rol adoptă ţinute şi intră cu uşurinţă în pielea personajelor.

Încă din Antichitate Epictet spunea că „*oamenii nu sunt afectaţi de ceea ce li se întâmplă, ci de cum interpretează ei ceea ce li se întâmplă*". La aceleaşi concluzii au ajuns şi cercetările actuale din domeniul psihologiei, conceptualizarea conform căreia emoţiile apar din felul în care gândim despre evenimentele pe care le trăim fiind astăzi validată ştiinţific. Să-i învăţăm, aşadar, pe copii că sunt responsabili de emoţiile lor, la fel cum şi noi suntem responsabili de emoţiile noastre (nu copilul ne-a supărat, ci noi ne-am supărat). De cele mai multe ori nu putem schimba situaţiile cu care ne confruntăm, felul în care ne raportăm la aceste situaţii fiind cheia către emoţii funcţionale.

Cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării au dovedit faptul că nu este suficient să dezvoltăm abilitățile intelectuale ale copiilor. Studii care au urmărit copii începând cu primii ani de viață și până la vârsta adultă au indicat faptul că abilitățile copiilor de a-și conștientiza trăirile emoționale, de a le gestiona în mod adecvat sau de a-și face prieteni, sunt cel puțin la fel de importante ca și abilitățile intelectuale (inclusiv pentru reușita la școală). Ce învață copiii? În cadrul interacțiunilor zilnice, copiii își dezvoltă și optimizează abilitățile socio-emoționale. Ei învață:

- abilități necesare pentru a lega prietenii (de ex. cum să se alăture altor copii care se joacă, cum să ceară și să împartă jucăriile, cum să ofere ajutor altora, cum să își ceară scuze etc.);
- să își înțeleagă emoțiile – să identifice și să numească emoțiile proprii și ale celorlalți, să le lege de contextele în care apar în mod tipic (de exemplu bucuria la primirea unui cadou, supărare atunci când ne doare ceva etc.);
- să își gestioneze furia (învățând să și-o conștientizeze și să folosească metode simple pentru a și-o controla);
- să își rezolve problemele apărute în interacțiunea cu ceilalți (să își definească problema, să caute și să aleagă soluții adecvate).

Surprinzător, abilitățile socio-emoționale sunt un predictor mai bun al reușitei la școală decât abilitățile intelectuale. De exemplu, copiilor le este mai dificil să învețe să citească dacă se confruntă cu probleme care îi distrag de la activitățile clasei – dacă nu știu să ceară ajutor, nu sunt capabili să urmeze instrucțiuni, dacă nu reușesc să se înțeleagă bine cu cei din jur sau să își exprime adecvat și să își gestioneze emoțiile negative.

Preșcolarii pot înțelege emoțiile exprimate de copiii de aceeași vârstă cu ei în timpul unui contact social, ceea ce îi ajută în rezolvarea conflictelor. Apoi, preșcolarii sunt capabili de implicare empatică în emoțiile celorlalți și își pot reda propriile emoții în diferite situații sociale pentru a minimaliza efectele nesănătoase ale emoțiilor negative și pentru a împărtăși emoțiile pozitive cu ceilalți.

Intre 2 și 4 ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții. La această vârstă identifică și diferențiază expresiile faciale ale emoțiilor de bază (furie, tristețe, frică și bucurie). Copiii, la această vârstă manifestă accese violente de furie și teamă de separare.

Modul în care educatoarele reacționează la exprimarea emoțională a copiilor lor determină exprimarea sau inhibarea emoțiilor viitoare ale acestora. Expresivitatea emoțională a educatoarelor devine un model pentru copiii preșcolari, în ceea ce privește exprimarea emoțională.

Exemplu: Dacă educatoarea exprimă în mod frecvent emoții negative, copiii vor exprima și ei aceste emoții, datorită expunerii repetate la acestea.

Modul în care adulții discută problemele legate de emoții poate transmite sprijinul și acceptarea lor și poate contribui la conștientizarea de către copil a diferitelor stări emoționale pe care le experimentează.

Exemplu: Cadrele didactice care sunt adeptele ideii că emoțiile, în special cele negative, nu trebuie discutate deschis pot induce copiilor ideea că emoțiile nu trebuie exprimate, ceea ce afectează capacitatea de reglare emoțională a acestora.
În faza în care copiii învață despre emoții și încă nu știu denumirea acestora am folosit reflectarea sentimentelor. În acest sens, decât să întreb copilul cum se simte, răspunsul evident al acestuia fiind "nu știu" am încercat să identific emoția copilului și apoi să o "traduc" acestuia sub formă de întrebare sau afirmație. Ex: copilul spune: „Nu pot să mă dezbrac", traducerea: „Cred că ești agitat" sau „Ești supărat?".

Am observat de-a lungul timpului că preșcolarii sunt mai precișii în denumirea emoțiilor cu ajutorul etichetelor verbale decât cu ajutorul expresiilor faciale, în mod special pentru frică și dezgust. Fără o etichetă verbală a emoțiilor, copiii nu realizează că acel comportament provoacă o emoție. Uneori însă, cuvintele ce denumesc emoții pun probleme copiilor, deoarece ele se referă în mare parte la stări emoționale interne, neobservabile. Cadrele didactice trebuie să încurajeze în permanență copiii să utilizeze cuvinte și expresii ce denumesc stări emoționale. Când un copil trăiește o emoție puternică trebuie întrebat cum se simte (Cum te simți când colegul te jignește?, Ești bucuroasă când te joci cu păpușile?). Copiii vor învăța astfel că este normal să experimenteze diverse emoții și să vorbească despre ele.

Abilitatea de a înțelege și descrie emoțiile celorlalți este necesară pentru manifestarea empatiei. Când empatia este exprimată la un nivel moderat, ea conduce la simpatie.
Discutând cu copiii despre emoțiile celorlalte persoane în anumite situații sau a personajelor din povești, li se oferă oportunitatea de a conștientiza consecințele comportamentale ale acestora în plan social (Cum crezi că s-a simțit Capra când a aflat că Lupul i-a mâncat iezișorii?; Dar Scufița Roșie când a venit Vânătorul să o salveze?). Pentru a întări comportamentele respective ale copiilor este important să-i recompensăm verbal când le observăm, astfel copiii vor învăța la ce tip de mesaje emoționale prezente în mediu să fie atenți.

Dacă copiii experimentează emoții negative puternice și nu își pot regla/adapta emoțiile sau modul de exprimare a lor, aceștia se vor comporta într-un mod neadecvat prin exteriorizarea emoțiilor negative. Mai mult, copiii care sunt capricioși sau au înclinații spre emoții negative, precum furia, sunt mai puțin legați de cei cu aceleași trăiri, decât copiii care nu au această caracteristică.

Copiii pot fi învăţaţi cum să recunoască emoţiile celorlalţi. Identificarea emoţiilor implică observarea expresiei feţelor, observarea limbajului corpului, ascultarea tonului vocii, cunoaşterea contextului.

Li se poate citi copiilor o poveste, alege o situaţie. Pot fi întrebaţi despre emoţiile personajelor. De aceea, folosim poveştile este atunci când abilităţile pe care dorim să şi le însuşească copilul ţin de latura afectiva, emoţională. Putem alege o un anumit pasaj dintr-o poveste sau basm care să conţină anumite emoţii şi sentimente, fie exprimate direct de personaje, fie presupuse. Cu ajutorul unor întrebări orientative (“Ce a simţit Albă ca Zăpada când a fost izgonită de mama ei vitregă?”, “Cum s-a simţit răţusca cea urâtă când a fost batjocorită de surorile ei? Dar cum s-a simţit ea dupa ce s-a transformat în lebădă?”, etc.), îl putem face pe copil sa conştientizeze emoţiile, să le denumească, să cunoască diversitatea lor şi în acelaşi timp şi posibilele cauze. Pe termen lung, putem lucra pe creşterea gradului de înţelegere şi empatie faţă de sentimentele semenilor şi protejarea lor. De asemenea, îl ajutăm ca în situații neplăcute, să poată identifica mai exact starea emoțională interioară, încurajându-l, astfel, să o comunice.

În cadrul proiectului ,,Lumea teatrului de păpuşi” copiii au exprimat diverse stări emoţionale raportate la personajele poveştilor pentru copii.
Una dintre teme a fost realizarea unui afiş pentru un spectacol de teatru pentru copii. În cadrul acestui concurs, unde copiii au votat cel mai original şi atractiv afiş, având în vedere aceleaşi criteriile care au stat la baza realizării afişului, copiii au trăit emoţii diferite, unii trecând prin mai multe emoţii de la începutul concursului până la sfârşitul acestuia, în funcţie de numărul de voturi pe care îl primeau pe parcursul votării.

O altă temă în cadrul proiectului a fost confecţionarea din materiale refolosibile a unei păpuşi – personaj dintr-o poveste în atelierul de creaţie împreună cu părinţii.
În urma vizionării spectacolului de teatru pentru copii ,,Aventurile lui Rizi Bizi”, în unitate am improvizat împreună cu copiii un decor pentru prezentarea păpuşilor confecţionate. Fiecare copil şi-a prezentat păpuşa spunând ce personaj interpretează, din ce poveste face parte şi câte o replică din povestea respectivă. Trăirile au fost intense pentru că şi variate pentru că fiecare a găsit interpretarea proprie a personajului.

Pentru a trece de la o emoţie la alta – pozitivă sau negativă copiii au schimbat fie continuarea firească a poveştii, fie finalul poveşti.

Copiii care îşi pot controla sentimentele/ emoţiile şi au răbdare suficientă (testul „acadelelor”- W. Mische) se dovedesc a fi capabili nu numai din punct de vedere emoţional, ci şi mai competenţi la şcoală şi-n viaţa de toate zilele.

În cele ce urmează vă supun atenției câteva exemple de jocuri desfășurate la grupa mică (copii cu vârste cuprinse între trei și patru ani), prin care copiii au fost antrenați în descoperirea și exersarea diferitelor tipuri de emoții.

1. *"La spălătoria de mașini":*

Copiii sunt invitați să aleagă cartonașe cu fețe umane reprezentând diferite stări afective: bucurie-veselie, tristețe-supărare. Fețele vesele se așează pe două șiruri. Printre cele două coloane vor trece copiii care și-au ales fețe triste. Acestora din urmă li se vor adresa din partea colegilor veseli cuvinte de laudă pentru a li se evidenția calitățile, îmbrățișări, strângeri de mână, toate acestea cu scopul de a li se schimba starea. Prin urmare fiecare copil care intră "murdar" la spălătorie, după un proces de "spălare" iese "curat".

2. *„Călătoria cu surprize"*

Acest joc senzorial este foarte amuzant și plăcut pentru copii. Pot fi folosite teme diverse: o călătorie în junglă în care vă întâlniți cu tot felul de animale, o călătorie subacvatică, schimbările vremii, realizarea unei prăjituri. Spatele copilului va deveni locul unde se petrec toate aceste "călătorii". De exemplu, pe spatele lui pot trece elefanți, șerpi, broscuțe, iepurași, antilope si tigrii fioroși. Sau poate simți apa și valurile cum îl ating, peștișori și steluțe de mare. La fel, poate să picure, apoi să plouă torențial, cu fulgere si tunete, pentru ca la final să apară soarele și curcubeul. După aceea, îi puteți propune copilului să vă facă el masaj folosind una dintre teme sau chiar să inventeze o călătorie nouă dacă dorește. In acest mod, copilul învață să își dozeze energia și felul în care atinge, poate diferenția tipurile de atingeri, întelege când apasă prea tare și îi poate provoca durere celuilalt, își dezvoltă imaginația.
În concluzie, antrenamentul de reglare emoțională este foarte valoros să-l începem de la vârste mici și să-l facem continuu; limbajul emoțiilor ar trebui să facă parte din vocabularul nostru zilnic; să ne permitem să întrebăm și să vorbim în egală măsură despre cum ne (-am) simțim (t) și despre ce am făcut.

Fiecare copil este diferit și nu poate fi comparat „decât cu sine însuși". Și totuși, câteva lucruri esențiale îi fac pe copii asemănători: toți au nevoie de dragoste, de securitate, de îngrijire și de exercițiu. Toți simt nevoia de recunoaștere și acceptare. Toți caută un sprijin în adult și chiar au nevoie de un anumit control din partea acestuia pe măsură ce își dezvoltă încrederea în sine și dobândesc propria experiență. *„Nicio profesie nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire…"*

Dacă copiii sunt educaţi să-şi stăpânească mânia – prin controlarea sentimentelor, prin conştientizarea senzaţiilor fizice, vor învăţa şi să se controleze. Dezvoltarea

emoţională a copiilor este decisivă pentru succesul lor în viaţă şi nu doar pentru rezultate şcolare.

Toate aceste experienţe ne oferă satisfacţii uriaşe şi contribuie într-o mare măsură la destinderea copiilor în mediul grădiniţei, la realizarea unei atmosfere relaxante şi constructive între grădiniţă, familie, comunitate ceea ce determină ca şi copiii să vină cu plăcere la grădiniţă şi să se manifeste fără inhibiţii şi timidităţi. Ei observă ce mult înseamnă dragostea, căldura sufletească, înţelegerea, respectul şi toleranţa, lucruri deosebit de importante pentru aceasta prima experienţă oferită de grădiniţă. Ar trebui să-i ascultăm mai mult şi mai atent pe copii, pentru că, de multe ori ei sunt sursa celor mai multe activităţi.

Bibliografie recomandată:

1. Breben S., Gongea E., Ruiu G., ,,*Activităţi bazate pe inteligenţe multiple*", Ed. Reprograph, Craiova, 2002
2. Cosmovici, Andrei, Iacob,Luminița „*Psihologie școlară*", Editura „POLIROM", Iași, 2008;
3. Goleman, D., „*Inteligența emoțională*", Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2005
4. Mariana Bîrsan, *Emoții și sentimente la vârsta preșcolară: exemple de bună practică*, Grădinița cu Program Prelungit Pinocchio, Craiova (Dolj), România, 2020
5. Mihaela Florea, *Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la vârsta preșcolară mică*
6. Roco Mihaela, „*Creativitate și inteligență emoțională*", Editura „POLIROM", Iași, 2001

30

Subiectul dezbaterii: ***Relația dintre activităților extrașcolare și rezultatele elevilor din mediile defavorizate***

- ✓ identificarea și înțelegerea modului de desfășurarea a activităților extrașcolare cu impact pozitiv asupra elevilor din mediile defavorizate;
- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate în cadrul activităților extrașcolare;
- ✓ înțelegerea modalității în care activitățile extrașcolare intervin în comportamentul social al elevilor;
- ✓ identificarea și fundamentarea caracteristicilor de bază ale activităților extrașcolare;
- ✓ stabilirea impactului activităților extrașcolare, în funcție de tipul acestora și rata de participare;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Competențe privind cunoașterea și înțelegerea:

- ✓ distingerea și aplicarea celor mai eficiente strategii de lucru cu elevii în procesul de învățare;
- ✓ evaluarea a propriului stil de predare din perspectiva eficienței și eficacității demersului educațional;

- ✓ creșterea cunoștințelor și competențelor profesionale ale profesorilor cu privire la gestionarea proceselor specifice școlii incluzive;
- ✓ perceperea și adecvarea la contexte concrete a tehnologiilor didactice in asistența copiilor;

Aplicații:

Iarmarocul fermecat

Categoria de vârsta: 11 ani - 99 ani
Număr de participanţi:
Materiale: O tablă, sau un perete (amenajat). Cretă sau markere.
Durata: 5-10 min
Locul de desfăşurare: interior
Ritmul: liniştit

Conţinut: Animatorul spune jucătorilor: "imaginaţi-vă că sunteţi la un iarmaroc imens, unde există totul. Mai mult, el este magic, şi fiecare poate să schimbe o trăsătură de caracter de care vrea să se debaraseze pe alta. Însă în piaţă se poate de intrat doar o singură dată".

Fiecare va scrie pe o fişă trăsăturile ce vrea să lase şi pe care la va lua, iar în paranteză, numele. Tabla, sau peretele reprezintă iarmarocul, şi fiecare vine să lipească fişa, explicând opţiunea sa. Apoi, se realizează o analiză generală, comunicând despre valori şi virtuţi, despre vicii şi slăbiciuni.

Evaluare: Ce dificultăţi ai întâlnit? Cum te-ai simţit în cursul jocului? La ce concluzii s-ar putea ajunge? etc.

Repere teoretice/Suport științific:

Școala înseamnă mai mult decât o instituție, înseamnă formarea unor copii pentru viață. Provocarea vine atunci când acești copii nu sunt susținuți de familie sau de mediul din care fac parte. Pe lângă funcția sa primară, aceea de informare, școala trebuie să fie deschizătoare de drumuri, un adevărat model pentru generațiile de astăzi. Aceasta trebuie să ofere soluții și să îndrume către o viață mai bună, dincolo de situația materială a copiilor.

Prin desfășurarea unor activități extrașcolare, pe lângă latura informativă, se propune să se aducă schimbări în comportamentul social al elevilor, astfel: *formarea şi consolidarea valorilor, atitudinilor şi competenţelor necesare adaptabilităţii şi inserţiei sociale, asimilarea și aplicarea unor reguli de comportare în grup, într-o instituţie publică, colectarea unor informaţii preţioase obţinute din mediul extraşcolar, dezvoltarea competenţelor de procesare a informaţiilor dobândite şi aplicarea lor în mediul şcolar, consolidarea valorilor morale şi atitudinale*.

Activitățile extrașcolare sunt foarte importante pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. Studiile de specialitate susțin că acesta ajută elevii la formarea unei atitudini pozitive față de învățare, aceștia au performanțe școlare mai ridicate, li se formează abilități practice diversificate, dar și strategii adecvate de rezolvare de probleme. Pe lângă toate acestea, activitățile extrașcolare acționează și asupra stimei de sine, iar sentimentul de împlinire este mult mai ridicat.

Activitățile extrașcolare se referă la acele activități realizate în afara mediului școlar, în afara instituției de învățământ, cu participarea clasei, a mai multor clase de elevi sau a mai multor instituții de învățământ.
Activitățile extrașcolare vizează, de regulă, acele activități cu rol complementar orelor clasice de predare-învățare. Aria de desfășurare a acestora e greu de delimitat.

Pot fi excursii, drumeții, vizite la muzee, la diverse instituții publice, la alte unități de învățământ, vizionarea de spectacole de teatru, operă, muzică clasică, activități artistice, cluburi tematice, activități sportive, legate de protecția mediului etc. Iată câteva caracteristici de bază ale activităților extrașcolare:

- înglobează activitățile organizate de școală în afara mediului școlar sau/și de către alte instituții extrașcolare specializate (cluburi sportive, cluburi și palate ale copiilor, școli de artă/ muzică pentru copii, etc.);
- au rol complementar celui al școlii;
- dezvoltarea copiilor depinde de un întreg sistem de fenomene și relații, iar activitățile extrașcolare reprezintă un element fundamental în rețeaua școală - familie-comunitate;
- oferă posibilitatea de exprimare și explorare a identității, dezvoltă capitalul social al copiilor.

Este cunoscut faptul că activitățile extrașcolare generează capital social și uman, constituie un mediu formator mai atractiv, în afara contextului instituțional. Participarea elevilor la astfel de activități îi ajută să se înțeleagă pe ei înșiși prin observarea și interpretarea propriului comportament în comparație cu al celorlalți.

Activitățile extrașcolare reprezintă totodată un element prioritar în politicile educaționale întrucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevilor, asupra performanțelor școlare și a integrării sociale. Un studiu al lui J. Eccles și B.L.Barber(1999) indică un impact diferit al activităților extrașcolare, în funcție de tipul acestora și rata de participare, astfel:

- participarea în cadrul tuturor tipurilor de activități extrașcolare corelează cu creșterea rezultatelor și performanțelor școlare;

- participarea la activități sportive înregistrează o probabilitate mai mare ca elevii să aleagă să urmeze o școală superioară (nivel universitar) până la la împlinirea vârstei de 21 de ani;
- participarea la activități prosociale corelează cu o rată mai mică de delincvență în rândul elevilor participanți.

Activitățile extrașcolare ocupă un loc important în ansamblul influențelor educative. Participarea la acest tip de activități lărgește orizontul cultural al elevilor, completând cu noțiuni noi volumul de cunoștințe însușite în cadrul orelor de curs. De asemenea, constituie un mijloc de formare a competențelor, contribuie la educarea morală, estetică a elevilor, disciplinându-le acțiunile și extinzându-le orizontul cultural-artistic. Activitățile extrașcolare reprezintă un mijloc de formare a deprinderilor elevilor de a-și folosi, în mod rațional, timpul liber, sunt propice manifestării spiritului de independență și inițiativei.

O altă particularitate a activităților extrașcolare, de o reală importanță, o constituie legătura acestora cu partea practică. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor. Important în derularea acestor activități este faptul că elevii pot fi antrenați atât în inițiere și organizare, cât și în modul de desfășurare a acestora.

„Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate transmite cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă."- afirma J. Bruner.

Condiția primordială pentru receptarea corectă și coerentă a mesajului o reprezintă demersul adoptat de cadrul didactic, metodele, procedeele, modul și modalitățile utilizate, precum și cadrul în care se desfășoară procesul.

Modelarea, formarea, educarea cer timp și dăruire. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților școlare cu cele extrașcolare. Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, cultivarea interesului pentru acțiuni socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, valorificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Prin aceste activități li se oferă elevilor un alt mod de însușire a unor trăiri, valențe pozitive ale vieții, valori morale și nu numai.

Activitățile extrașcolare dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea generației tinere în actul decizional, realizându-se astfel o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală:

Când alegem activitățile extrașcolare trebuie să avem mereu în gând următorul citat: *„Să nu-i educăm pe copiii noştri pentru lumea de azi, această lume nu va mai exista când ei vor fi mari şi nimic nu ne permite să ştim cum va fi lumea lor. Atunci să-i învăţăm să se adapteze." (Maria Montessori)*

Un cadru didactic bine pregătit va ști cum să scoată la suprafață potențialul oricărui elev, poate vedea dincolo de barierele sociale și trăsăturile unei personalități care este în formare. Prin activitățile extrașcolare putem observa înclinațiile, pasiunile, dorințele elevilor care așteaptă să fie descoperiți, mai ales atunci când în familie nu există o îndrumare către un lucru sau altul. Spre exemplu, în urma atelierului de panificație, mulți elevi și-au exprimat dorința de a lucra într-un astfel de domeniu, chiar dacă mulți ar spune că sunt încă mici și vor continua să se dezvolte, implicit modul de gândire se va schimba. Simplul fapt că au fost plăcut surprinși și atrași de această meserie ne-a arătat cât de simplu este să îndrumi un copil și cât de important este să faci acest lucru, ca și cadru didactic.

Dincolo de dezvoltarea gândirii, completarea procesului de învăţare, dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor, organizarea raţională şi plăcută a timpului lor liber, activitățile extracurriculare promovează exemplele de bună practică din domeniul educaţiei şi cercetării psiho – pedagogice, cunoaşterea şi valorificarea metodelor şi tehnicilor de îmbunătăţire a calităţii actului educaţional. Astfel, elevul este „așezat" în centrul actului educațional, prin includerea competenţelor de relaţionare și descoperire din cadrul fiecărei activități. Aceasta poate fi privită ca o modalitate complementară de integrare socială şi participare activă a tinerilor în comunitate şi îmbunătăţirea activităţilor instructiv – educative din învățământul contemporan. În mod firesc, atunci când copilul trece în prim plan, abandonul școlar nu va mai exista, întrucât „a învăța" va căpăta noi valențe. Dacă dorim să îmbunătățim viața elevilor din mediile defavorizate, ar trebui, întâi de toate să răspundem la o serie de întrebări:

- Ce putem face pentru a soluționa comportamentele problematice?
- Ce strategii și cel fel de activități vom utiliza pentru a atrage interesul elevilor?
- Cum putem stimula elevii pentru a se implica activ în viața școlară?

Educaţia extracurrriculară îşi are rolul bine stabilit în formarea personalităţii elevilor, urmărind cultivarea unui stil de viaţă civilizat, precum şi stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Cadrul informal în care astfel de activități au loc, permit elevilor cu dificultăți în afirmare, elevilor anxioși să-și stimuleze potențialul intelectual și creativ.

O atmosferă plăcută va stimula preluarea inițiativei într-o anumită activitate și o mai bună integrare în cadrul grupului. Spre exemplu, în cadrul atelierului unde elevii au învățat toate etapele de realizare a covrigilor, s-a lucrat în mici echipe, la mese de lucru, fiecare arătând, la final, rezultatul propriei munci. Fiecare elev a avut ocazia să modeleze câte doi covrigi: unul în binecunoscuta formă, iar cealaltă într-o formă, la

alegere, fiecare dând dovadă de originalitate, la final fiind foarte mulțumiți de ceea ce a rezultat în urma coacerii.

Atunci când dorim sa împletim activitatea școlară cu extrașcolarul, putem opta pentru colaborarea cu specialiști din diverse domenii: bancheri, farmaciști, bucătari, frizeri, stomatologi, polițiști etc., astfel îndrumându-i pe copii către o anumită meserie, întrucât au posibilitatea de a adresa întrebări persoanelor direct implicate.

Astfel, vom reuși să pregătim nu numai elevi, dar și oameni pentru un viitor mai bun și pentru integrarea lor pe piața muncii, axându-ne permanent pe respectarea particularităţilor vârstei lor, în efortul constant de a-i expune unor experienţe reale de învăţare.

Bibliografie recomandată:

1. Cristea, Gabriela, *Pedagogie generală*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,2002;
2. Ionescu M.; Chiş V. – *Mijloace de învăţământ şi integrarea acestora în activităţile de instruire şi autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001
3. Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1987
4. Lazăr V., Cărăşel A., *Psihopedagogia activităţilor extracurriculare,* Ed. Arves, Craiova, 2007.
5. Rodica-Crina Luntraru, *Rolul activităților extrașcolare în îmbunătățirea rezultatelor elevilor din mediile defavorizate*, Școala Gimnazială Cândești, Comuna Vernești (Buzău), România, 2020
6. Rodica Sultana, *Importanța activităților extrașcolare în învățământul preuniversitar,* Școala Gimnazială Șelaru (Dâmboviţa), România, 2018
7. Ţîru C. Maria, *„Pedagogia activităţilor extracurriculare"* – Suport de curs, Cluj-Napoca 2007.

31

Subiectul dezbaterii: *Siguranța elevului în mediul on line*

Obiective:

- ✓ identificarea și înțelegerea principalelor riscuri implicate de utilizarea mediului on line;
- ✓ identificarea tipurilor de date personale ce trebuie protejate în comunicarea în mediul on line;
- ✓ identificarea unui set de recomandări adresate părinților pentru protejarea copiilor în utilizarea de către aceștia a mediului on line;
- ✓ identificarea unui set de reguli ce trebuie respectate de copii/elevi în utilizarea de către aceștia a mediului on line;
- ✓ identificarea și fundamentarea unui set de recomandări ce reglementează siguranța pe internet;

Aplicații:

Povestea mea…mimată
Categoria: Exerciţii de intercunoaştere
Nivelul de dificultate: Uşor
Grupul ţintă: toate nivelurile de clase
Obiective: a învăţa numele membrilor grupului

Descrierea exerciţiului:
Participanţii sunt împărţiţi în perechi, în timp ce sunt aşezaţi în cerc. Ei decid cine va povesti grupului o scurtă povestioară despre ei, despre o experienţă personală. Apoi se aşează unul în spatele celuilalt, pe rând. Cel din faţă povesteşte (cu mâinile legate la spate). Cel din spate îşi pune mâinile sub subraţul celeilalte persoane şi încearcă să mimeze povestea relatată de parterul său.

Repere teoretice/Suport științific:

Lumea virtuală, asemenea celei reale, prezintă o serie de riscuri. Atunci când vorbim despre utilizarea Internetului de către copii şi tineri, o parte dintre aceste riscuri se referă la hărţuire şi ameninţare, furt de date personale, expunere la materiale ilegale sau cu conţinut „dăunător", pornografie sau ademenire a minorilor către diverse comportamente riscante.

Hărțuirea, cunoscută drept cyberbullying atunci când are loc pe Internet, implică folosirea tehnologiilor informației și comunicațiilor, cum ar fi mail-ul, telefoanele mobile, site-urile web defăimătoare, blogurile etc., cu scopul de a ataca în mod deliberat, repetat și ostil, un individ sau un grup de indivizi.

Agresorii cibernetici pot divulga date reale, cu caracter personal, despre victimele lor pe site-uri şi forumuri sau pot publica materiale în numele lor cu scopul de a le defăima şi/sau ridiculiza. De asemenea, unii agresori pot trimite şi e-mail-uri de ameninţare şi hărţuire, în timp ce alţii publică bârfe şi instigă alte persoane la comportamente răutăcioase împotriva victimelor.

În această situaţie, victima poate să blocheze e-mail-urile sau SMS-urile ofensatoare sau să-și creeze o nouă adresă de e-mail ori un nou cont de utilizator. Dacă este vorba despre un chat public sau un cont pe o rețea de socializare (Atenție! Copiii își pot crea un cont pe rețeaua de socializare Facebook numai dacă au 13 ani împliniți), victima se poate adresa moderatorului pentru a bloca agresorul și poate folosi setările de confidențialitate ale contului.

Conform ultimelor cercetări prezentate de către Organizaţia „Salvaţi Copiii" 40% dintre tinerii Uniunii Europene sunt expuşi riscului pornografiei pe Internet.

Încrederea se poate dezvolta rapid în mediul online, sub masca anonimatului pe care Internetul îl oferă. Agresorii on-line caută copiii prin intermediul internetului şi dezvoltă cu aceştia relaţii on-line - apropierea de victimă prin atenţie sporită, bunătate, schimburi de muzică, cunoaşterea hobby-urilor copilului, empatizarea cu eventuale probleme ale acestuia. Se poate ajunge până la prezentarea unor clipuri sau imagini pornografice copilului, în speranţa de a-l face să accepte mai uşor astfel de „acte". Unii agresori întreprind demersuri de a se întâlni cu copii racolaţi în acest mod. Ademenirea online poate apărea prin intermediul oricărui mijloc de comunicare online, nu doar prin reţele sociale – camere de chat, programe de instant messaging, etc.

Potrivit ultimei cercetări realizate de către Organizaţia „Salvaţi Copiii", jumătate dintre adolescenţii care utilizează Internetul postează fotografii pe internet, iar 92% nu ştiu unde să raporteze o situaţie de genul expunerii la un conţinut on-line dăunător.

Orice situație de abuz asupra minorilor, petrecută în mediul online, trebuie sesizată Poliției, fie în mod direct, la cea mai apropiată unitate, fie prin intermediul Internetului, pe site-ul www.efrauda.ro. De asemenea, Organizația Salvaţi Copiii gestionează un help line destinat semnalărilor situaţiilor de abuz sau agresiune pe internet, oferind și consiliere privind siguranța pe internet, pentru copii și părinți. Acest help line poate fi accesat la www.oradenet.ro Conform cercetării din 2014 a acestei asociaţii, principalele informaţii furnizate de copii pe reţele de socializare sunt: poze în care se distinge clar faţa copilului (81%), numele de familie (61%), numele şcolii la care învaţă (59%) şi vârsta sa corectă (47%). Un procent semnificativ dintre copii postează pe Internet chiar numărul de telefon (10%) sau adresa (16%).

Orice acţiune cu caracter preventiv în acest domeniu trebuie să aibă ca punct de plecare identificarea obiceiurilor de utilizare a serviciilor de internet de către elevi.

Ce înseamnă date cu caracter personal?

Datele personale sunt datele proprii unei persoane, folosite pentru identificarea acesteia și care au un caracter privat: nume și prenume, codul numeric personal, data nașterii, adresa fizică sau electronică, numerele de telefon, naționalitatea, limba, sexul, contul bancar, amprente, înregistrarea vocii, fotografii, adresa IP, școala și clasa din care fac parte, programul familiei etc. Datele personale permit identificarea unei persoane fie direct, fie prin alăturarea mai multor elemente de informație.

Recomandări pentru părinţi

- Supravegheaţi activitatea copilului dumneavoastră în mediul virtual;
- Folosiţi internetul împreună cu copiii, căutaţi cu ei informaţii care să-i intereseze;

- Aşezaţi computerul conectat la internet într-o zonă deschisă, de unde puteţi uşor supraveghea copilul, de preferat în camera de zi;
- Folosiţi anumite mecanisme de control parental şi instalaţi instrumente de filtrare, ca măsuri suplimentare de supraveghere;
- Arătaţi copilului cum să folosească setările de siguranţă;
- Învăţaţi copiii să nu dea niciodată date personale sau poze celor cu care corespondează on-line;
- Explicaţii-le copiilor că nu este bine să stabilească, fără acceptul dumneavoastră, întâlniri cu persoane pe care le cunosc doar de pe internet. Discutaţi deschis despre riscurile la care se pot expune;
- Încurajaţi-vă copii să vă spună dacă cineva din mediul on-line îi face să se simtă inconfortabil ori le provoacă teamă;
- Învăţaţi-vă copilul ce înseamnă autoprotecţia pe internet. Dacă un site încurajează copiii să transmită numele pentru a personaliza conţinutul acelui program, ajutaţi-l să-şi găsească un nume fictiv;
- Încurajaţi-vă copilul să aibă o atitudine responsabilă, cuviincioasă inclusiv în mediul virtual, să nu transmită vulgarităţi, ameninţări sau injurii;
- În cazul în care sesizaţi schimbări negative în comportamentul copiilor, discutaţi cu aceştia şi încercaţi să aflaţi cauzele care au generat aceste modificări. Discutaţi cu cadrele didactice şi apelaţi la specialişti care vă pot oferi sprijin în gestionarea situaţiei;
- Pentru faptele abuzive din on-line, răspunderea e în offline, adică în mediul real;
- Internetul poate crea dependență! Nu lăsați copiii să petreacă ore în șir în fața ecranului, stabiliți de comun acord un program de utilizare a calculatorului și oferiți-le alternative de petrecere a timpului liber!
- Nu folosiți dispozitivele electronice ca alternativă la lipsa de disponibilitate de a petrece timp cu copiii dumneavoastră! Internetul nu poate înlocui afecțiunea, conversația și educația pe care le pot oferi numai părinții în timpul petrecut împreună cu copiii. Dacă acest timp este pierdut, riscurile utilizării greșite a internetului devin din ce în ce mai mari.

Recomandări pentru copii

- Nu oferi persoanelor întâlnite pe internet informaţii personale despre tine sau familia ta;
- Nu spune parola de la e-mail-ul tău altor persoane în afara părinţilor; dacă le comunici această parolă prietenilor sau altor persoane, acestea pot trimite mesaje jignitoare în numele tău sau pot intra pe site-uri interzise;

- Dacă vrei să te întâlneşti cu o persoană pe care ai cunoscut-o pe internet, anunţă-ţi părinţii anterior; oamenii pot fi foarte diferiţi de ceea ce au pretins că sunt în lumea virtuală;
- Evită să postezi pe internet fotografii care te surprind în ipostaze indecente; acestea sunt personale şi nu trebuie să ajungă la cunoştinţa oricui navighează pe internet; ele pot fi folosite, mai devreme sau mai târziu, pentru a vă face rău, ţie sau celor apropiaţi; în plus, odată ce asemenea fotografii vor fi făcute publice, nu vei mai putea, decât foarte greu, să ștergi din amintirea ta trauma rușinii și umilinței la care ai fost expus.
- Nu uita că nu tot ceea ce citeşti sau vezi pe internet este adevărat!
- Nu da curs îndemnurilor, sarcinilor și provocărilor pe care le primești în cadrul unor jocuri online care fac referire la viața reală și te îndeamnă să săvârșești fapte ce îți pot pune viața în pericol sau îi pot afecta pe cei din jur;
- Nu te teme de cei care te amenință pe internet, ca să te determine să faci ceea ce doresc ei. Ei nu au putere asupra ta, ci doar te păcălesc pe tine că ar avea vreo putere și doar dacă-i crezi au putere! În realitate, singurul lor atu este anonimatul. În fața unor adulți responsabili, precum părinții tăi, profesorii sau polițiștii, medicii sau psihologii, agresorul tău se va dovedi mai neajutorat decât tine, pentru că el se știe vinovat. Dacă te amenință că are acces la informații confidențiale ca să îți arate că e bine informat, nu uita că în realitate are acces numai la informații care se găsesc foarte ușor pe internet și nu dovedesc nimic. Așa că, nu ezita să anunți un adult în care ai încredere că ești victima unei agresiuni sub orice formă pe Internet și vei fi protejat!
- Dacă cineva te face să te simţi inconfortabil pe Internet, poţi oricând să renunţi la comunicarea cu acea persoană. Nu eşti obligat să stai pe Internet mai mult decât consideri tu şi nici să suporţi ceea ce îţi provoacă neplăcere sau teamă.

Siguranța pe internet

Conduita în comunicarea prin Internet este un set de norme de etică sau convenţii specifice comunicării în mediul Internet.

Cuvântul se compune din cuvintele net (în engleză: reţea de calculatoare) şi etichetă. Internetul se află în continuă evoluţie iar regulile care îl guvernează sunt la rândul lor într-o continuă schimbare. Este important să existe şi să fie respectate reguli şi legi pentru a putea preveni sau pentru a putea pedepsi eventualele agresiuni şi infracţiuni ce pot avea loc prin intermediul Internetului.

Agresiunea Internet (Cyberbullying) este actul de folosire a tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor precum poşta electronică, comunicarea de tip chat, site-

urile web, blog-urile, telefoanele mobile, etc., cu scopul de a ataca în mod deliberat şi repetat un individ sau un grup de persoane.

Agresorii cibernetici pot intra neautorizat în conturile de e-mail şi divulga date reale, cu caracter personal ale victimelor lor pe site-uri şi forumuri.

Agresiunea prin e-mail sau comunicare în timp real (online) poate consta şi în trimiterea unor mesaje ce conţin ameninţări, incitări la ură sau la comportament răutăcios, remarci sexuale, declaraţii false. Tot agresiune se consideră şi trimiterea repetată de mesaje electronice nedorite.

Pentru a vă proteja în spaţiul Internet, în ceea ce priveşte comunicarea on-line, este bine să nu comunicaţi prietenilor parolele conturilor de e-mail sau de chat, să nu folosiţi o singură parolă pentru toate conturile create, să citiţi cu atenţie condiţiile de folosire a aplicaţiilor de comunicare on-line pentru a cunoaşte în ce măsură acestea vă protejează imaginea şi informaţiile personale.

Dacă sunteţi victima unei agresiuni cibernetice, informaţi părinţii, persoanele de încredere, sau raportaţi la instituţii specializate precum Helpline (http://sigur.info/). În comunicarea prin poşta electronică sau în comunicarea în timp real există o serie de reguli care trebuiesc respectate:

- mesajele trebuie formulate cât mai scurt şi cât mai clar;
- subiectul mesajului este obligatoriu şi trebuie să descrie conţinutul mesajului;
- nu se deschid mesaje primite de la persoane necunoscute, mai ales dacă ele conţin fişiere ataşate, deoarece există riscul virusării calculatorului;
- liniile mesajului trebuie să aibă maximum 70-80 caractere;
- mesajele nu se scriu cu majuscule;
- fiecare mesaj va fi semnat;
- se va evita utilizarea diacriticelor dacă nu se ştie sigur că destinatarul le poate vizualiza prin aplicaţia sa;
- răspunsul la un mesaj nu trebuie să includă tot mesajul original, ci numai părţile relevante;
- nu trebuie folosite emoticonurile sau acronimele în mod exagerat;
- în comunicarea prin chat, se indică indisponibilitatea momentană pentru conversaţie prin folosirea mesajelor de stare (status);
- adresarea trebuie să fie politicoasă.

Internetul ne conecteaza, vine cu raspunsuri la intrebari, cu solutii la probleme, dar si cu metode de relaxare. De aceea si din alte sute de motive, pur si simplu, nu putem trai fara el. La fel si copiii nostri, care de multe ori ne-o iau inainte cand vine vorba de tehnologie. Si, desi a ne petrece timpul online poate fi extrem de placut si util, Internetul reprezinta un real pericol pentru minori.

De fapt, Internetul poate face copiilor mai mult rau decat bine. Lucru usor de inteles daca luam in calcul ce ii defineste pe cei mici: lipsa discernamantului si a experientei de viata, instabilitatea mental-emotionala, dar si pericolele pe care le ascunde Internetul, la care copiii sunt mai vulnerabili. Totusi, fie ca vrem sau nu, Internetul face parte din universul celor mici, iar influenta lui va spori tot mai mult pe viitor. Trebuie sa acceptam, chiar daca nu ne place, ca statul in fata blocului, verile petrecute la tara sau alergatul dupa mingi prin parc au devenit pentru copiii de astazi activitati mai putin dezirabile. Ei sunt mai interesati de jocurile pe computer si de Internet.

Asa ca, in loc sa ne impotrivim cursului natural al lucrurilor si sa ne tot dam exemplu, „cand eram eu copil…, am face mai bine sa gasim solutii pentru a-i proteja impotriva noilor amenintari – cele din mediul online. Si fiindca stim ca pentru tine, ca mama, nimic nu este mai important decat siguranta copilului tau, iata cateva sugestii care te vor ajuta sa il feresti de pericole atunci cand intra pe net.

E bine sa il supraveghezi pe cel mic nu doar afara, ci si in casa, atunci cand e online. Poti sa faci asta simplu, fara sa simta ca ii incalci intimitatea daca pui computerul cu acces la Internet in camera in care va petreceti timpul impreuna si nu in camera lui. Asta il impiedica sa navigheze nesupravegheat sau sa se lase ademenit de tot felul de invitatii din partea strainilor sau de mesaje virusate. In plus, va intelege ca asa stau lucrurile si nu se va supara ca mai arunci un ochi din cand in cand pe ecranul lui.

Cand vine vorba de activitatile online, trebuie sa tii cont de varsta lui. Stiai ca Facebook si YouTube, dar si mesageria instantanee pot fi periculoase pentru copiii sub 16 ani? Pentru ca orice pagina sau aplicatie prin care copilul tau poate fi abordat de straini este un spatiu cu potential daunator. Si totusi, in ziua de astazi, Facebook-ul este cea mai usoara forma de comunicare online. Si probabil pana si copilul tau stie asta. Asa ca nu iti va fi usor sa-i interzici sa-l foloseasca. Dar propune-i o intelegere: are voie sa stea pe Facebook atat timp cat comunica doar cu prietenii pe care ii stie si in realitate.

Este foarte important sa vorbesti cu copilul tau despre siguranta in mediul online. Spune-i ce are voie si ce nu are voie sa faca. De exemplu, nu are voie sa dea nimanui, sub nici o forma, numele complet, adresa, numarul de telefon, scoala la care invata sau poze cu el. Pune toate aceste reguli pe hartie si lasa lista langa calculator sa-i reaminteasca ce are de facut de fiecare data cand intra pe net. Daca nu te asculta, fa-l sa inteleaga ca la fel ca pe strada, unde traverseaza doar pe culoarea verde, si pe Internet exista cateva reguli pe care trebuie sa le respecte.

Poate cea mai simpla metoda care te ajuta sa-l feresti pe cel mic de pericolele Internetului este sa filtrezi si sa blochezi continutul inadecvat copiilor. In functie de nivelul de securitate pe care ti-l doresti, poti modifica setarile din browser-ul de navigare, restrictionand accesul la anumite pagini, cuvinte sau imagini. Sau poti folosi un soft¬ware special pentru filtrare. Aici, chiar Internetul iti vine in ajutor – iti pune la dispozitie numeroase programe de control parental pe care le poti descarca gratuit: Blue Coat ® K9 Web Protection, Crawler Parental Control, Junior Protect sau Robokid, in functie de tipul de computer pe care il utilizezi.

Relatia dintre tine si copilul tau se bazeaza, fireste, pe incredere. El stie ca tu esti acolo ca sa-l aperi, sa-l incurajezi si sa ai grija de el. Ce-ar fi daca ai folosi asta in avantajul tau si cand vine vorba de statul pe net? Invata-l sa apeleze la tine atunci cand ceva il face sa se simta inconfortabil. Ii poti spune ca poate veni la tine de fiecare data cand nu stie ce are de facut, cand apar situatii noi sau cand nu se simte in largul lui. Dar asta se va intampla doar atunci cand micutul tau va fi convins ca nu o sa exagerezi si n-o sa-l faci sa se simta vinovat. Asa ca asigura-l si demonstreaza-i ca stii sa ii apreciezi increderea

Un studiu din Marea Britanie arata ca, in Regatul Unit, 80% dintre copii cu varste cuprinse intre 5 si 7 ani folosesc regulat internetul. La nivelul intregii Uniuni Europene analistii estimeaza ca procentul este de peste 60%, in randul aceleiasi fragede categorii de varsta. Cea mai vulnerabila categorie de varsta este, conform datelor organizatiei Ceopc (Child Exploitation and Online Protection Centre), cea cuprinsa intre 10 si 13 ani - nivelul utilizatorilor de internet din aceasta categorie fiind de peste 80% in UE.

Cei care profita cel mai mult de naivitatea copiilor sunt pedofilii si hotii. Ceopc da exemplul recent, de la sfarsitul lui 2009, al unui pedofil care s-a recomandat drept prietenul unui prieten si a intrat in contact, pe hi5, cu o fetita de 12 ani. S-a imprietenit cu ea, au inceput sa vorbeasca zilnic pe messenger, si in cele din urma a determinat-o sa foloseasca webcam-ul si sa se dezbrace in fata camerei. Din fericire, atunci cand i-a propus sa se intalneasca in realitate, fetita le-a comunicat acest fapt parintilor, iar acestia au luat legatura imediat cu politia. Politistii l-au prins si au descoperit ca aceasta comunica online zilnic cu 31 de fetite cu varste cuprinse intre 8 si 13 ani.

Asadar, ce trebuie sa faci daca esti copil si vrei sa te protejezi de persoane dubioase, necunoscute, care iti vor raul?

10 sfaturi pentru copii

1. Nu fa niciodata publice datele personale precum adresa de acasa, numele scolii la care inveti sau numarul de telefon - nici pe ale tale, nici pe ale prietenilor tai.
2. Foloseste chat-uri, mesagerii instante sau retele de socializare online adecvate varstei tale si pentru a comunica cu persoane apropiate varstei tale sau cu membri ai familiei.
3. Creazati profile sigure, umbla la setarile de privacy, pentru a te asigura ca informatiile si fotografiile pe care le pui pe internet sunt vazute doar de prieteni si persoane de incredere.
4. In cadrul unei retele de socializare online, precum hi5 sau Facebook, nu accepta niciodata cereri de prietenie de la persoane pe care nu le cunosti in viata reala, decat daca acestea ti-au fost recomandate de parinti sau prieteni de incredere.
5. Nu te intalni niciodata cu persoane pe care nu le cunosti, chiar daca acestea iti sunt « prieteni online ». Daca chiar iti place cu adevarat de cineva pe care l-ai cunoscut online si vrei sa te intalnesti cu el/ea in viata reala, spune-le parintilor tai si invita pe unul dintre parinti sa participe la prima intalnire.
6. Foloseste webcam-ul pentru a comunica exclusiv cu oameni pe care ii cunosti in viata reala, inchide webcam-ul atunci cand nu-l folosesti.
7. Nu pune in circulatie mesaje vulgare, imagini sau alte materiale cu tine in ipostaze indecente.
8. Nu replica la un mesaj menit sa te hartuiasca, ci blocheaza-l pe cel care l-a trimis.
9. Invata cum sa respingi si sa blochezi mesaje sau contacte nedorite.
10. Deconecteaza-te de la internet, atunci cand nu il folosesti.

In cazul in care esti parinte, cei de la Ceops iti recomanda:

- sa discuti constant cu copilul tau despre comportamentul acestuia online
- sa afli exact ce site-uri de socializare foloseste copilul, pe cine are in lista de prieteni; repeta-i in mod frecvent cele 10 reguli de mai sus
- sa folosesti firewall-ul si alte programe de securitate online pentru a bloca site-urile cu continut neadecvat copilului tau
- sa monitorizezi activitatea online a copilului tau (creaza-i un profil de Windows pentru copii si restrictioneaza-i accesul la programe, softuri si site-uri care i-ar putea face rau).

Subiectul dezbaterii: *Rolul și importanța activității recreative în dezvoltarea copilului*

Obiective:

- ✓ identificarea și înțelegerea modului de desfășurarea a activităților recreative cu impact pozitiv asupra elevilor;
- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate în cadrul activităților recreative;
- ✓ înțelegerea modalității în care activitățile recreative intervin în comportamentul social al elevilor;
- ✓ identificarea și fundamentarea caracteristicilor de bază ale activităților recreative;
- ✓ stabilirea impactului activităților recreative, în funcție de tipul acestora și rata de participare;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

Aplicații:

Activitatea „pune-te în pantofii lor"

Obiectiv: schimbarea comportamentului agresiv, privind lucrurile dintr-o altă perspectivă. Materiale: o pereche de pantofi mari, o coală de desen, creioane colorate şi carioci.

Procedură:

1. GA insista că trebuie să se răzbune pe cei din jur pentru comportamentul mamei, că nu-l poate suporta pe tatăl vitreg, „toţi m-au determinat" să fac asta;
2. Discuţii asupra gândurilor şi emoţiile asociate acestui eveniment neplăcut pentru el;
3. Identificarea persoanelor care nu i-au răspuns cu agresivitate, au fost calmi, nu şi-au exteriorizat emoţiile.
4. Pantofii sunt puşi pe o coală de hârtie, elevul păşeşte în ei pretinde că este persoana care a stat clamă şi nu a devenit agresivă.
5. Să-şi imagineze la ce s-a gândit persoana pentru a sta calmă.
6. Să traseze un contur unui dintre pantofi, apoi în interiorul conturului să scrie gânduri liniştitoare pe care şi le-a imaginat.
7. Sugerez elevului să apeleze la aceste gânduri atunci când îşi dă seama că situaţia scapă de sub control.

Întrebări de conţinut:

1. Care a fost operaţiunea cea mai dificilă?
2. Sunt mai multe persoane în jurul tău care au stat calme?

Întrebări de personalizare?

1. Ce ai simţit când te aflai în pantofii lui …..?

2. Ce a fost mai greu să stai calm sau să-ți imaginezi gândurile lui…?
3. Ale cui erau de fapt acele gânduri? Poți să apelezi la ele mai des?
4. Ce ai simțit când ai folosit gândurile liniștitoare?

Pentru lider:discuțiile sunt dirijate spre identificarea gândurilor raționale,dar se evidențiază și trăirile pozitive care le are atunci când apelează la aceste gânduri comparativ cu trăirile negative date de gândurile de răzbunare.

Repere teoretice/Suport științific:

1. Importanta timpului liber in dezvoltarea copilului

Jocul este un aspect deosebit de important in dezvoltarea pozitiva a copiilor, constituind faza formarii ca viitori adulti. Din nefericire, multi copii trebuie sa creasca atat de repede, incat nu au timp sa experimenteze prea mult joaca. Cand se intampla acest lucru, ei pierd o parte importanta a unei dezvoltari sanatoase si tind sa prezinte comportamente depresive, probleme de relationare sau asociate cu furia la varsta adulta. Activitatile recreative pot implica multiple activitati, al caror continut poate varia de la cultural la sportiv.

Este important ca parintii si profesorii sa implice comunitatea, dar si autoritatile locale, in scopul de a sprijini activitatile recreative ale copiilor, prin realizarea unor spatii adecvate (parcuri, locuri de joaca etc.), dar si prin inlaturarea barierelor financiare sau de alta natura care ii impiedica pe copii sa mearga la teatru, cinema, muzee etc.

Beneficii pentru sanatate

In ceea ce priveste participarea la activitati fizice, in copilarie, aceasta promoveaza beneficii imediate pentru sanatate, prin facilitarea dezvolt&# 111d37b 259;rii musculare si scheletice, dar si prin reducerea riscului de boli cardiace.

Recomandarile agentiilor internationale de sanatate se pot rezuma in: acumularea unei ore de activitate fizica pe zi, de intensitate cel putin medie (in cadrul timpului de recreatie sau al activitatilor structurate); a doua recomandare este ca tinerii sa ia parte la activitati fizice care faciliteaza dezvoltarea musculara si scheletica, cel putin de doua ori pe saptamana. Activitatea fizica regulata a fost asociata cu un risc redus al tuturor cauzelor de mortalitate, dar in special cu bolile cardiace, cu cancerul de colon si diabetul zaharat.

Obezitatea, o problema in crestere

O problema actuala cu care se confrunta specialistii care lucreaza cu copii, dar in primul rand parintii, este obezitatea la copii. S-au realizat diverse programe pentru prevenire, atat in plan national, cat si international, dar cu toate acestea obezitatea

ramane o problema in crestere. Obezitatea are efecte negative asupra sanatatii copilului si adolescentului, iar studiile arata ca efectele ei se extind si la varsta adulta, individul fiind expus la riscuri pe termen lung. Cu toate ca exercitiul fizic singur nu s-a dovedit suficient de puternic pentru a reduce obezitatea existenta, el este totusi puternic asociat cu prevenirea cresterii in greutate de-a lungul vietii si cu o mai buna mentinere pe termen lung a scaderii in greutate (consecutiva unui program de tratament complex). In concluzie, putem spune ca timpul liber este absolut esential pentru dezvoltarea copilului, chiar daca uneori acest aspect este interpretat gresit de catre adultii din viata copilului (parinti, profesori).

Activitatile recreative relaxeaza si sporesc nivelul de energie

Activitatile recreative au rolul de a ajuta copiii sa se relaxeze si sa sporeasca nivelul de energie necesar unei bune dezvoltari psihice si intelectuale. Activitatile de timp liber si recreere, precum si jocul, prezinta o serie de avantaje, cum ar fi: activitatea fizica, mai exact practicarea diverselor sporturi, ajuta copiii sa interactioneze cu diverse persoane de varsta lor, fiind o cale de a-i mentine mereu activi, sustinand starea de sanatate fizica a celor care practica acest gen de activitati; prin activitatile de timp liber si joc, copiii isi pot dezvolta mai eficient abilitatile sociale, cooperarea cu ceilalti, strategii de rezolvare de probleme, precum si mijloace de negociere, cum ar fi compromisul; activitatile recreative ajuta copiii sa-si insuseasca noi experiente si cunostinte, experimentand activitati diverse, specifice copiilor provenind din diverse medii si culturi, ajutandu-i sa-si dezvolte respectul pentru cei din jur; jocul este important nu doar pentru copii, ci si pentru comunitatea din care acestia provin. Prin joc copiii au posibilitatea sa-si dezvolte abilitati constructive de a face fata situatiilor de viata, folosind resursele comunitatii; jocul si activitatile de timp liber pot, de asemenea, sa ajute copiii sa se implice in comunitatea locala (de exemplu, participand la activitati de voluntariat, cum ar fi plantarea de copaci etc).

Preocuparea pentru sanatatea copilului trebuie sa se extinda si la timpul extrascolar, astfel incat copilul sa beneficieze de sprijin pentru desfasurarea unor activitati care sa ii faca placere, indiferent daca este vorba de lecturarea unei carti la biblioteca, desfasurarea unor activitati la un club sportiv sau joaca in parc alaturi de alti copii. Odihna copilului ramane si ea in prim plan chiar daca necesita restructurarea programului preexistent, beneficiile pe termen lung fiind de neegalat.

2. Importanta activitatilor extrascolare

Reusim sa avem anumite activitati si sa le indeplinim cu succes datorita cunoasterii, invatarii si exercitiului. Acestea sunt cele trei elemente, in opinia mea, care asigura

integritatea, buna desfasurare si persistenta lucrarilor, procedeelor, executiilor in diverse domenii sociale.

Pornind cu primul concept aflat in prezentul articol, si anume **Cunoasterea**, mentionez ca acesta reprezinta prima relatie a unei persoane cu o activitate. Prin cunoastere apare identificarea de catre persoana a domeniului in care va presta anumite lucrari, procedee, va elabora planuri si va rezolva probleme.

Invatarea permite raportarea persoanei la o anumita activitate. Raportare insemnand o cunoastere mai aprofundata despre un anume subiect, fenomen sau domeniu social. Sunt prezentate intr-acest de-al doilea concept metodele teoretice prin care un om poate lucra intr-un domeniu.

Cu referire la cel de-al treilea concept Exercitiul, acesta asigura partea practica a invatarii. Metodele teoretice despre care am vorbit sunt puse in practica in activitati concrete, palpabile.

Scopul acestui articol consta in promovarea activitatilor extracurriculare care asigura cel de-al treilea concept prezentat, si anume Exercitiul. Rezultatele acestuia din urma, daca a fost efectuat, sunt numeroase: O sa enumar cateva dintre ele putin mai tarziu.

In unele dintre scolile, liceele si facultatile din Romania se asigura doar "Cunoasterea" si "Invatarea" – chiar si acestea intr-o maniera insuficienta – neglijandu-se activitatile practice, concrete, intr-un cuvant cele extracurriculare. Se preda matematica, romana, logica, fizica etc. Unii dintre copii fac scoala, se duc acasa, se uita la desene, filme pentru ca apoi sa o ia de la capat. Nu se mai ia in considerare si o alta activitate constructiva in afara orelor de scoala.

In facultati, la psihologie spre exemplu, mai mult se face filozofie, se vorbeste intr-una si se citesc carti informative fara ca acestea sa fie puse in practica. Ii vezi pe unii dintre studenti cum inca de la inceptul semestrelor se grabesc sa afle ce carti trebuie sa citeasca pentru examen. Atat doar – carti pentru examen. Daca pentru examen ar trebui citite doar reviste de divertisment atunci unii dintre studenti doar asta ar citi. Oarecum sunt "setati" si captivi in acele preconceptii conform carora examenul este greu si trebuie sa-ti dedici tot timpul semestrial pentru el.

Aici intervin activitatile extracurriculare. Acestea sunt contexte sociale adiacente scolilor, liceelor si facultatilor, unde se presteaza activitati practice pentru formarea sociala, profesionala si, cum imi place mie sa spun, invatarea pentru cunoasterea vietii.

Cu alte cuvinte sunt prezent si alte activitati decat cele de la scoala unde formarea socio-profesionala este insuficienta deoarece nu este tratata cu seriozitate si constanta. Uneori orele se tin, alteori nu, se intarzie la ora, profesorii sunt inlocuiti, intervin greve, orgolii si cate si mai cate. Desigur, se acorda o diploma cu care te poti

angaja ulterior in domeniul respectiv, insa la nivelul competentelor dobandite exista un risc ca acestea sa nu fie complete sau desavarsite. Poate unii angajatori vor observa lipsa de experienta si dexteritate. La cum se schimba societatea de azi – si refuz sa zic ca se dezvolta deoarece observ multe nereguli (despre acest subiect poate o sa scriu un alt articol) – angajatorii vor sa vada experienta de lucru ci nu doar simple diplome. Bineinteles, palaria jos pentru persoanele care invata cu seriozitate, care au un grad de inteligenta si de adaptare sociala crescuta, care prefera lucru in biblioteca – dar, vorbind la nivel general, sunt sanse mai mari sa prestezi o activitate intr-un mod organizat, complet, ingrijit, avand la baza formari adiacente institutiilor de invatamant.

Un exemplu elocvent...

Am fost nemultumit cand am aflat ca facultatea particulara la care sunt student nu-mi va asigura un loc in care sa fac practica pentru a obtine adeverinta in acest sens, adeverinta care era ceruta chiar de facultatea care nu-mi asigura nimic. Apoi mi-am multumit mie si chiar facultatii deoarece am reusit sa-mi gasesc singur locuri de practica psihologica. Acolo am aflat ca nici macar nu conteaza adeverintele, pe care le-am obtinut de altfel, ci conteaza exercitiul, conteaza partea aplicativa, concreta pe care o inveti. Dupa prima perioada de practica am spus ca iubesc activitatile acestea adiacente facultatii si astfel m-am implicat in mai multe sectoare precum: Alte perioade de practica psihologica, voluntariat, colaborarea cu un ONG, participarea la dezbateri studentesti, participari la cursuri gratuite, blogul acesta, studiu individual atat in domeniul psihologiei cat si in domeniul literaturii, timp petrecut la biblioteca si, poate cel mai important pentru mine, locul de munca unde in curand o sa sarbatoresc cei doi ani de cand sunt angajat si pe care il aveam inaintea inceperii activitatilor extracurriculare.

M-am dat exemplu pe mine pentru a arata cam cum se prezinta aceste activitati adiacente. Un elev de liceu poate sa fie voluntar intr-o organizatie, poate chiar sa-si gaseasca un loc de muna pentru weekend. Un scolar poate petrece ceva timp la biblioteca si, chiar daca profesorii nu promoveaza, elevii le pot cere acestora activitati mai practice in timpul orelor. De ce nu? Mi se pare corect deoarece si elevii trebuie sa aiba punctul lor de vedere. In psihologie exista teorii conform carora o relatie constructiva, benefica in timpul orelor de clasa este acea relatie in care profesorul sau invatatorul respecta si ia in considerare, cand este cazul, parerile elevilor sai asa cum, de cealalta parte, un elev trebuie sa respecte parerile profesorului sau si sa-si exprime eventualele nemultumuri. O relatie deschisa da nastere invataturii naturale, ci nu aceleia fortate, chinuite sau cu un randament scazut.

Un student poate lucra in regim cu jumatate de norma (part-time), poate sa fie implicat intr-un ONG, poate chiar sa-si faca propriul ONG. Din fericire exista multe astfel de activitati care iti ofera experienta de lucru, de viata, de implicare in societate prin intermediul carora devii o persoana mai experimentata, mai sigura, mai competenta.
Activitatile acestea extracurriculare sunt, asadar, acele tipuri de activitati pe care le prestezi in timpul liber. Pleci de la facultate si te duci catre serviciul tau cu jumatate de norma (part-time) spre exemplu, in loc sa te duci acasa si sa stai pe messenger, pleci de la liceu si te duci la un ONG sau la niste cursuri gratuite in loc sa stai si sa vorbesti in fata blocului cu colegii si sa mananci sticsuri.

De ce sunt necesare aceste activitati? In institutiile de invatamant se promoveaza foarte mult teoria… Cu care ce faci? Aceasta teorie nu trebuie sa fie si aplicata la modul concret? Pentru a vedea cum functioneaza? Activitatile acestea extracurriculare sunt necesare deoarece il dezinhiba pe individ, il face sa cunoasca si alte contexte decat cele cu care este "prea familiarizat", il scoate din confortul sau zilnic pentru a-l face sa depune eforturi, pentru a invata cum este sa muncesti, cum este sa lucrezi in echipa, sa vezi cum altii te simpatizeaza sau te antipatizeaza, sa observi cum primesti laude sau mustrari, sa afli cum este sa castigi un ban pe cont propriu, sa intri in legatura cu propriile tale simtaminte profunde atunci cand ajuti pe cineva sau cand esti ajutat.

Sunt constient de faptul ca exista tineri studenti, liceeni, scolari care nu au bani pentru a se implica in activitati extracurriculare. Gandul meu pentru ei este legat de faptul ca totusi poate vor citi carti, se vor informa despre cele mai avantajoase activitati practice, locuri de munca, pot vorbi cu profesorii sa-i implice in activitati. Bineinteles, fac apel si la profesori: Daca va puteti implica elevii, studentii, liceenii in activitati practice, benefice, faceti acest lucru! Nu conteaza daca sunt saraci sau bogati, poate puteti gasi cate ceva potrivit pentru fiecare categorie.

Ganditi, consultati-va parintii, profesorii, colegii etc. Nu trebuie sa fiti extremisti, sa va aruncati slabiti, fara energie in diverse actiuni. Ganditi intai. Poate chiar profesorii vostri va pot da sfaturi bune! Nu trebuie sa actionati neaparat singuri!

Sa nu fiti dezamagiti daca veti avea si esecuri sau evaluari mai putin dorite ori alte situatii asemanatoare. Important este ca ati primit evaluarea! Ati facut ceva, ati observat ce nu a fost bine, posibil sa va indreptati si sa va intariti sau, citand-o pe bunica mea, sa va caliti!
Iar cand vine vorba despre succese, bucurati-va! Desigur, parerea mea este sa nu exagerati in bucurii si sa ramaneti cu picioarele pe pamant.

In studiul „Drept si morala", Mircea Djuvara defineste cele doua domenii in felul urmator: „Cand activitatea, obiect al judecatii, este pur interoara, cand este un

sentiment, o pura intentie, o tendinta non-exteriorizata, ne aflam in domeniul moralei; dimpotriva, orice actiune exteriorizata si manifestata printr-un gest material al agentului in raport cu celalat intra in domeniul dreptului".

Aceasta delimitare intre morala si drept este numai partial corecta si ea simplifica o relatie deosebit de complexa, a doua domenii care caracterizeaza in cel mai inalt grad omul si societatea in care traieste.

A caracteriza morala drept simplu sentiment, o simpla intentie, inseamna a o reduce la o simpla posibilitate pentru ca, ceea ce este posibil nu este cu necesitate si real.

Daca morala, care se naste in forul interior al omului, nu se manifesta si nu se transpune in relatii interumane, nu are nici o valoare.

Ea poate fi o simpla intentie, si atunci ramane pentru individ ca o simpla posibilitate, ca tendinta de a se conforma perceptelor interioare ale sale, fara a se manifesta in exterior, in relatiile cu natura si cu ceilalti oameni.

Aceasta teorie nu poate fi inteleasa cu usurinta la nivelul copiilor prescolari si de aceea ea trebuie structurata, prelucrata , adaptata incat sa ajunga sa fie transpusa in comportamente specifice varstei.

In noua viziune a curriculumului un loc deosebit il are cel aflat la decizia scolii, deoarece permite ca planul de invatamant sa contina activitati care au fie caracter optional, fie extinderea unor continuri ce au la baza obiectivele programei .

In cadrul unei singure arii curriculare „Om si societate" sau la nivelul mai multor discipline (educarea limbajului,educatia pentru societate), aceasta abordare permite educarea celor mici in spiritul drepturilor fundamentale ale copilului, in vedera cunoasterii, respectarii si promovarii acestora in societate.

Chiar daca este un subiect mai greu accesibil copiilor, daca sunt gasite acele strategii care sa faciliteze intelegerea, obiectivele propuse vor fi realizate.

Idealul suprem al omului si al educatiei il constituie formarea personalitatii.

Personalitatea presupune spontaneitate, libertate de actiune, avant, iesire din anonimat, deci originalitate si gasirea celui mai favorabil mod de a-si folosi toata inzestrarea, a acelui mod care il avantajeaza cel mai mult in promovarea originalitatii.

Fiecare copil este un „unicat" cu particularitatile originale riguros individualizate.

In gradinita el devine o fiinta de sine statatoare, independenta, deoarece aici el invata sa-si regaseasca propria autonomie, in procesul foarte complex de libera exprimare – personalizare – autorealizare.

In gradinita jocul indeplineste functii formative prin el se imbogateste sfera cognitiva, afectiva si conativa a vietii psihice a copilului, se extinde aria relatiilor

psiho-sociale interpersonale.

Prin joc copilul invata sa-si petreaca timpul liber cat mai util, incat sa-l influenteze pozitiv mai tarziu in viata de adolescent si de adult.

Programele distractive - fie ca se desfasoara ca activitati complementare, fie ca apar in programul optionalei sau in cele extracurriculare – ofera numeroase ocazii de bucurie, veselie, dar in acelasi timp un mijloc de realizare a obiectivului propus: „dreptul la odihna si timp liber, la joc si activitati proprii varstei copilului".

Incluse in programul zilei copiii constientizeaza alternanta activitatilor de invatare cu cele de joc – distractiv, sportiv, de perspicacitate etc. – si a celor de odihna, alternanta etapelor de munca independenta-individualizata cu cele frontale si de grup.

La varsta prescolara mare jocul presupune din ce in ce mai mult parteneri de joc. Acum copii inteleg raportul dintre individ si ceilalti membri ai grupului, caci programul distractiv pe langa momentele de bucurie si relaxare are si un rol formativ ce vizeaza perspicacitatea, promptitudinea, agilitatea copiilor.

Se stabilesc relatii de preitenie in urma desfasurarii acestui gen de activitati, iar cele existente deja sunt sudate mai bine.

Vechiul proveb romanesc „spune- mi cu cine mergi, ca sa-ti spun cine esti", se traduce stiintific prin sociograma colectiva realizata in urma unui test care l-am dat copiilor la inceputul unui pachet de activitati si dupa parcurgerea lui.

In activitatea de cunoasterii sintalitatii colectivului de copii am urmarit sa surprind particularitatile structurale ale colectivului, cunoasterea unor apecte privitoare la relatia dintre conducatorii grupului , detectarea normelor, valorilor si regulilor care tind sa domine viata interna a colectivului.

De aceea am folosit cu precadere tehnicile sociometrice in care am inclus testul sociometric si sociograma individula si colectiva. Relatiile selective bazate pe simpatie si care au avut la baza motive diferite le-am cunoscut in situatii special organizate care au necesitat si au permis manifestarea atitudinii proprii fata de diferiti copii din grupa.

Intreg programul a cuprins vizionari de filme pentru copii, spectacole de teatru , de circ, dramatizari, concursuri sportive, jocuri de miscare in aer liber, actiuni ecologice, studii de caz, teme de discutie in urma desfasurarii unor serbari, sezatori etc.

Pe linie cognitiva a crescut capacitatea de intelegere, interesul fata de nou, limbajul copiilor devine mai fluid, vocabularul mai bogat, incep sa glumeasca, sa aiba replici pline de haz, se implica in rolul jocului desi face deosebirea intre real si fantastic.

In plan creativ, programul distractiv a condus la formarea unor copii activi, capabili

de se cocentra mai mult timp, de a face efot intelectual, le-a stimulat potentialul creator in mod individual, dar si in cadrul grupurilor care au fost dupa caz omogene sau eterogene, le-a dezvoltat imaginatia prin exercitii specifice.

In plan afectiv, sentimentele umane de care sunt stapaniti copiii, sunt parghii ale reusitei si eficientei muncii educative. Copiii participa cu placere la vizionari, dramatizari, la jocurile distractive cu reguli si incep sa recunoasca valoarea regulilor de joc, manifesta seriozitate in pregatirea programelor distractive cu caracter festiv, li se formeaza simtul responsabilitatii.

In plan socio- relational, copiilor le place sa se distreze in colectiv, in timpul liber, in jocurile de competitie pierd sau castiga fara suparare; li se formeaza deprinderea ca viata in colectiv presupune respectarea anumitor reguli; se dezvolta relatiile: eu-tu; eu-tu-el; eu-noi; eu-noi-voi-ei,etc., ce constituie primii pasi importanti in constientizarea identitatii si afirmarii.

34

Subiectul dezbaterii: *E-jocul, între formal și nonformal. Avantaje și limite*

Obiective generale:

- ✓ identificarea pașilor pentru organizarea și desfășurarea optimă a e-jocului;
- ✓ sensibilizarea copiilor pentru a participa la e-jocuri;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice adoptarea unor soluții optime în procesul de predare;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice în clasă;

Repere teoretice/Suport științific:

Jocurile sunt cu noi din cele mai vechi timpuri chiar daca sunt ignorate de unii, sau mai bine zis, avand in vedere ca exista deja multe studii despre jocuri si utilizatorii lor, se ignora in continuare importanta lor.

In general, spun mediile de invatamant, sau parintii, submineaza activ rolul jocurilor in societate (ex.: stabilind interdectii cu privire la posesia jocurilor in timpul orelor de curs, sau acasa prin repartizarea unor anumite ore de 'joaca pe calculator'). Uneori restrictiile sunt justificate de criza de timp cu care ne confruntam noi toti. Aceste afirmatii nefericite sunt daunatoare. E ca si cum ai zice ca violenta,

macelul si distrugerile care sunt la ordinea zilei in lumea jocurilor; toata aceasta 'spalare pe creier' o sa produca o generatie de killer-i in serie. Daca ele sunt tratate astfel de mass-media (ea insasi influentata de optica spectaculoasa a jocurilor), cel putin asa este amanata acceptarea lor in domeniul mai larg al culturii. Jocurile sunt compuse din reguli, daca stii cum sa utilizezi aceste reguli (citeste = sa nu le utilizezi orbeste) vei avea ocazia sa mergi mai departe, sa te confrunti cu pericolele din viitor si sa le depasesti. Din cauza asta, distanta dintre viata 'adevarata' si universul jocurilor nu este decat o chestiune de perspectiva; o problema de ecrane.

Ca este vorba doar despre o suprapunere a campului vizual cu campul jocului - asta o demonstreaza de la inceput design-ul castii atasate de cap. Nu este insa vorba de o intentie 'ascunsa', de o incercare intunecata de a manipula mintile. Aceste transformari decurg cat se poate de natural din regulile, punctajele, uneltele, rolurile si confruntarile vietii sociale umane, care prefigureaza importanta acestor elemente in universul jocurilor. Jocul nu a fost niciodata o chestiune de noroc. De la inceput exista asocierea dintre dominatia jocurilor si impactul eminamente negativ asupra destinelor personale ale utilizatorilor. Aici este pericolul, sa crezi ca jocul depinde numai de noroc. Daca lasi norocul sa decida, atunci desigur te expui unor riscuri inutile. Ca in orice domeniu, fiinta umana poate excela si aici. A nu accepta acest lucru, a nu intelege regulile si limitele jocului inseamna a juca in pierdere.

Faptul ca exista interdictii cu privire la desfasurarea si locul jocurilor, asta aduce dupa sine abuzul, cautare de a satisface cu orice pret, in anumite cazuri, pofta pentru urmatoarea partida.

Tehnologiile informației și comunicării sunt astăzi o parte integrantă a educației preșcolare moderne. Profesorul are la dispoziție o selecție destul de diversă de TIC pentru implementarea procesului educațional. Acesta este un computer, utilizarea Internetului, TV, video, DVD, diverse tipuri de echipamente multimedia și audiovizuale. Utilizarea unui computer ca mijloc de formare a personalității pentru dezvoltarea și implementarea abilităților creative ale copilului, diagnosticarea, îmbogățirea și corectarea sferei intelectuale a unui copil preșcolar permite extinderea limitelor oportunităților pedagogice în învățământul preșcolar, creând fundamentul pentru educația culturii informaționale și interacțiunea copiilor cu programele de formare a calculatorului. Procesul de informatizare în instituțiile preșcolare este determinat de cerința unei societăți moderne în curs de dezvoltare. Calculatoarele, inclusiv tabletele, utilizate în procesul educațional, nu sunt un joc sau un dispozitiv educațional separat, ci un sistem informațional cu caracter universal, care combină și interacționează activ cu toate domeniile procesului educațional, capabile să îmbogățească și să îmbunătățească mediul educațional al grădiniței în ansamblu.

În ultimii 50 de ani, evoluția jocurilor pe calculator a cunoscut cea mai spectaculoasă dezvoltare dintre toate tipurile de jocuri utilizate în contexte formale, nonformale și informale. Inițial, definiția atribuită jocului pe calculator se referea la adulți, și în sensul cel mai larg se referea la existența unui jucător, a unui computer și a unui monitor care reprezenta principalul mijloc de feedback. În sens restrâns, privit din perspectivă educațională, e-jocul reprezintă acea categorie de jocuri care, sub cupola divertismentului și a ludicului induce anumite tipuri de învățare care implică la rândul lor atingerea unor finalități specificate în programa școlară, cu un grad mai mare sau mai mic de generalitate.

Suntem de părere că utilizarea expresiei E-joc, derivă din mai des întâlnita expresie E-learning, care presupune situații didactice de predare-învățare planificate, organizate de o instituție ce furnizează resurse educaționale stocate pe medii electronice într–o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de subiecți în maniera proprie, fără a-i constrânge la activități sincrone de grup (depmath.ulbsibiu.ro/chair2/craciunas).

Cel mai vechi joc pe calculator, o simulare de rachete, a fost creat în 1947 de către Thomas T. Goldsmith Jr. și de Estle Ray Mann. Mai târziu în 1952, o versiune a jocului „X și 0" a fost creată de A. S. Douglas ca parte a disertației de doctorat la Universitatea din Cambridge. În 1962, Steve Russel a creat jocul Spacewar!, un joc de simulare spațială. În 1968, Ralph Baer, care va fi cunoscut mai târziu și ca Părintele Jocurilor pe calculator, a patentat o versiune a unei console de jocuri numită Television Gaming and Training Apparatus. În 1967, Baer a creat un joc gen ping-pong pentru consolă care semăna cu Tennis for Two (și cu viitorul joc arcade Pong)(ro. wikipedia. org/wiki/Joc_video). Din anii 1970, când a avut loc lansarea primei console de jocuri, creată de Baer și până în prezent, putem vorbi de opt generații de jocuri pe calculator.

În grădiniță, eficiența utilizării calculatorului, implicit a E-jocurilor, este determinată de o serie de factori, dintre care amintim:

- abilitățile cadrului didactic specifice utilizării calculatorului;
- existența logisticii necesare;
- resurse de timp;
- creativitatea și disponibilitatea cadrului didactic;
- interesul preșcolarilor față de aceste tipuri de activități.

În toate tipurile de activități din grădiniță, se pot enumera avantaje privitoare la:

a. formarea și dezvoltarea personalității preșcolarilor:
   – dezvoltarea gândirii logice și a creativității;
   – accesul rapid la informații;
   – facila înțelegere a unor noțiuni;

– consolidarea și evaluarea unor cunoștințe sau deprinderi;
– stimularea învățării;
– inducerea unui stil de activitate independent;
- învățarea prin descoperire;
-dezvoltarea atenției voluntare și distributive, a spiritului de observație;
– independența în realizarea sarcinilor și căutarea soluțiilor;
– rezolvarea unor sarcini într-un timp dat;
– interacțiunea activă și selectivă cu materialele existente;
– eficiența deosebită a jocurilor pentru copiii cu stil de învățare vizual.

b. activitatea cadrului didactic:
– realizarea unor corelații interdisciplinare;
– existența unor softuri educaționale atractive pentru copii;
– varietatea de desfășurare a activităților;
– dezvoltarea deprinderilor de utilizare a calculatorului.

În ceea ce privește limitele pe care le deține utilizarea în cadrul activităților a E-jocurilor, au fost enumerate următoarele:

- numărul mic de calculatoare existente într-o sală de grupă, de aceea nu pot fi utilizate de către toți copiii;
- timpul limitat de utilizare a acestora;
- lipsa unor cursuri de inițiere în domeniul soft-urilor educaționale;
- nu pot fi percepute emoțiile copiilor vizavi de ceea ce transmite jocul;
- poate apărea la un moment dat o confuzie între real și imaginar, care să ducă la probleme de adaptare socială;
- unele informații oferite pot să fie incorecte;
- lipsa posibilității de a-și exprima propriile păreri;
- feed-back-ul este oferit doar la nivel de îndeplinire a sarcinilor;
- inhibarea exprimării emoțiilor.

Părerile legate de utilizarea jocurilor pe calculator în învățământul preșcolar sunt împărțite, între susținătorii necondiționați ai formării abilităților de utilizare a computerului încă din etapa preșcolară a dezvoltării și, cei care sunt reticenți în a permite preșcolarului accesul la un computer.

Situațiile în care calculatorul poate fi utilizat ca mijloc de învățământ:

- predarea unei lecții, în scopul optimizării procesului argumentării, al reliefării mișcării cu ajutorul desenului de animație;
- verificarea unei lecții sau a unei secvențe dintr-o lecție, a unui capitol, prin intermediul calculului: -prezentarea unor întrebări formulate anterior de către cadrul didactic prin care se solicită elevului răspunsuri adecvate, care să reflecte înțelegerea corectă a unor concepte din tema respectivă;

- corelarea unor cunoștințe însușite de elevi pe timpul studiului individual;
- compararea răspunsurilor primate cu cele corecte prin indicarea imediată, grafic și/sau sonor a gradului lor de corectitudine ;
- acordarea de ajutor și punerea la dispoziție a informațiilor suplimentare în cazul unor răspunsuri eronate sau incomplete; prezentarea rezultatelor obținute la teste;
- efectuarea de exerciții pentru formarea unor deprinderi adecvate obiectivelor didactice;
- promovarea spiritului creativ prin folosirea calculatorului în cadrul cercurilor școlare;
- simularea unor fenomene în mișcare prin imagini animate, suplinirea unor demonstrații experimentale;
- crearea de situații problemă cu valoare motivațională sau cu valoare de test pentru nivelul cunoștințelor și abilităților însușite de către elevi;
- îmbunătățirea procesului de feed-back, datorită posibilităților de coordonare a muncii elevilor;
- desfășurarea activităților diferențiate;
- realizarea activităților recapitulative;
- organizarea jocurilor didactice pe teme complementare sau de aprofundare a cunoștințelor însușite în cursul lecțiilor.

Avantajele utilizării calculatorului:

- creșterea rolului cadrului didactic prin deprinderea unei tehnice educative flexibile, cu largi capacități adaptive;
- individualizarea instruirii elevilor prin adaptarea nivelului de pregătire în raport de calitatea rezultatelor obținute în procesul de învățământ;
- disciplinarea muncii didactice și oferirea unor posibilități de afirmare a creativității pedagogice;
- obiectivizarea imaginii clasei și a elevului , prin realizarea unui control și a unei asistențe psihopedagogice susținute de elemente observabile și măsurabile;
- oferirea unui volum mare de informații cu rapiditate ;
- asigurarea accesului concomitent al unui număr mare de utilizatori la softurile educaționale;
- obiectivitatea crescută în realizarea evaluării;
- stimularea atenției și determinarea unei participări afective din partea elevului;
- lărgirea orizontului de cunoaștere, favorizarea învățării prin descoperire și cultivarea sensibilității estetice.

Exemplificarea unui avantaj al utilizării calculatorului constă în reprezentarea multiplă a ideilor de bază legate de subiect. Făcând o analogie, alegi un element dintr-o sferă de referință în mod deliberat îndepărtată sau diferită, însă în cazul reprezentărilor multiple alegi elemente din sfere de referință care se aplică imediat la subiectul în discuție.
De exemplu, se pot folosi reprezentări multiple pentru a evidenția proprietățile operațiilor cu numere reale:

- imagini cu desene ale grupelor de obiecte structurate în diferite moduri,
- imagini cu reprezentări schematice utilizând diagrame Venn și axa numerelor,
- imagini cu reprezentări geometrice ce fructifică noțiunile de arie și volum.

Dezavantajele utilizării calculatorului:

- crearea unei relative izolări a elevului și diminuarea capacității de comunicare;
- modificarea specificului relației didactice, ca relație bazată pe comunicarea verbală, nonverbală, paraverbală;
- transformarea activității profesorului, care devine mai mult una de supraveghere, consiliere, îndrumare, mediere a raportului elev-calculator;
- estomparea modelului educativ oferit de profesor, care devine un organizator al învățării;
- oferirea unei imagini artificiale asupra realității , ca urmare a situațiilor de simulare, de modelare și de apelare la joc;
- inducerea tehnicismului;
- amplificarea unor afecțiuni ocular sau ale coloanei vertebrale

În secolul XXI este resimțită, mai mult ca oricând, nevoia de a asista învățarea prin intermediul tehnologiei informatice.

Mediul apropiat al copilului poate oferi numeroase ocazii şi contexte non-formale şi informale de învăţare a utilizării TIC. Cadrul didactic poate organiza vizite la instituţii din comunitate în cadrul cărora sunt utilizate tehnologiile de informare şi comunicare (bancă, studio fotografic, întreprinderi, primărie, magazine etc.). Muzeele tehnice sau expoziţiile de specialitate pot fi de asemenea contexte reale de învăţare. Cu ocazia unor evenimente speciale organizate în şcoală sau în comunitate, copiii îşi pot exersa abilităţile de utilizare a tehnologiei prin înregistrarea audio sau video cu ajutorul diferitelor aparate şi softuri digitale. Concursurile şcolare de jocuri educative pe calculator sunt în aceeaşi măsură activităţi prin care copiii au oportunitatea de a-şi valorifica abilităţile de utilizare a TIC.

Jocurile pe calculator trebuie utilizate în activități de grup, generând potențiale avantaje:

- stimularea interesului și a motivației pentru munca activă, capacitatea de a atrage copii pasivi.
- activarea interesului cognitiv și a proceselor intelectuale (analiză, sinteză etc.)
- implementarea funcțiilor de diagnostic, de dezvoltare și educație.
- sistematizarea, aprofundarea și generalizarea cunoștințelor copiilor preșcolari.
- motivație pentru jocuri creative independente.
- formă eficientă de muncă este utilizarea unuia sau mai multor calculatoare în munca individuală cu copii.
- profesorul are ocazia să-i ofere copilului o serie individuală de clase care vizează corectarea greșelilor sale tipice.

În plus, este posibil să oferim sarcini cu un nivel mai mare de complexitate preșcolarilor de succes. În instituțiile preșcolare care implementează un program educațional adaptat pentru copiii cu deficiențe de vorbire, kinetoterapeuții pot folosi tehnologii informatice specializate în procesul de muncă corecțională în practica lor.

Principalele direcții care permit utilizarea jocurilor pe calculator în munca corecțională cu copii cu tulburări de vorbire:

- individualizarea educației pentru copiii cu deficiențe de vorbire.
- dezvoltarea motilității articulare.
- formarea mijloacelor lexicale și gramaticale ale limbajului.
- dezvoltarea percepției fonemice, stăpânirea elementelor de alfabetizare
- formarea pronunției.

Calculatorul a devenit indispensabil în educaţia modernă, fiind utilizat de către cadrele didactice în procesul de predare-învăţare. Fiind un mijloc modern de educaţie, utilizarea sistemelor informatice a câştigat teren datorită virtuţilor foarte atractive pentru elevi, accesibilităţii pentru aceştia şi facilitării prezentării informaţiilor.

Utilizarea calculatorului în educaţie are marele avantaj de a facilita trecerea de la acumularea pasivă de informaţii de către elevi la învăţarea prin descoperire, ei învaţă să înveţe, dezvoltându-şi în acest mod abilităţile şi strategiile cognitive pe care le vor folosi şi adapta în diverse alte situaţii. Acest fapt aduce o mare flexibilitate în învăţare şi la stimularea elevilor de a se implica în procesul educaţional şi de a deveni parteneri ai profesorului în cadrul clasei.

Calculatorul nu poate înlocui cadrul didactic, care rămâne o prezenţă activă, vie, în comunicarea cu elevii, iar relaţia aceasta nu poate fi substituită de lecţiile interactive. Profesorul rămâne factorul care aduce resursele sale personale, umane în procesul educativ şi care se angajează cu întreaga sa personalitate în educaţie. Profesorul este

cel care stabileşte comunicarea vie cu elevii, prin intuiţie, empatie, creativitate şi adaptabilitate continuă la elevii săi şi este cel care modelează şi caracterele acestora. În acest proces, calculatorul este un instrument auxiliar folosit de profesor, instrument care modifică sistemtul de învăţare tradiţional şi permite căderea barierelor în accesarea informaţiilor. În predarea variatelor discipline: chimie, fizică, matematică, geografie, biologie, psihologie, se folosesc în prezent pe scară largă softurile educaţionale, adică lecţii interactive adaptate nivelelor de vârstă şi claselor respective. Astfel, calculatorul este cel care oferă instruirea elevilor, fiecare lecţie urmând nişte secvenţe şi fiind dirijată de profesor, cel care stabileşte şi obiectivele educaţionale.

Ce limite ar trebui sa impun in folosirea calculatorului si a jocurilor video?

Este un lucru bun ca in jurul tehnologiei sa existe reguli impuse de parinti, dar nu exista nici un numar magic al minutelor alocate jocului. Parintii trebuie sa-si evalueze proprii copii si comportamentul lor inainte de a stabili reguli. Daca un joc pe calculator sau video duce la un comportament agitat, violent atunci trebuie stabilita o limita de timp sau o regula care sa restrictioneze utilizarea acestuia inainte de culcare. Daca iti faci probleme sa expui copilul unui joc mult prea violent pentru varsta lui, nu uita sa-l verifici personal inainte de a-l pune la dispozitie. Odata ce stabilesti limite atat de timp cat si asupra tipului de joc pe calculator sau video, asigura-te ca toti adultii prezenti in viata copilului cunosc aceste reguli si le respecta.

Bibliografie recomandată

1. Cioflica, S. M., Iliescu, B. (2003), Prietenul meu, calculatorul(Ghid de utilizare pentru preșcolari, Editura Tehno-Art, Petroșani.
2. Curteanu, S.(2001), PC Ghid de utilizare, Editura Polirom, București. Roșca, I. G., Apostol, C., Zamfir, G., Elearning – paradigma a instruirii asistate, Revista Informatica Economica, nr. 2 (22)/2002.
3. Mirela Andrei, E-jocul, între formal și nonformal. Avantaje și limite, Grădinița cu Program Prelungit Nr. 3, Buzău (Buzău), România, 2020
4. Psihopedagogie Liliana Sacară, Iulia CristinaDumitriu, Alma Mater 2007.
5. Ghid de bune practice Târgu Mureș 2012.
6. Recuperarea rămânerii în urmă la Matematică București 2005.

Subiectul dezbaterii: *Învățământul simultan în mediul rural*

Obiective:

- ✓ identificarea și înțelegerea modului de desfășurarea a învățământului simultan în mediul rural;

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate în cadrul activităților specifice învățământului simultan;
- ✓ identificarea notelor specifice învățământului simultan;
- ✓ identificarea avantajelor și dezavantajelor învățământului simultan;

Aplicații:

Oraşul ideal

Participanţii sunt împărţiţi în grupe: fete şi băieţi. Li se oferă cartoane colorate, de o multitudine de culori, foarfece, lipici, capsator şi carioci. Pot folosi şi materiale din natură precum frunze, flori.

Oraşele ideale sunt prezentate grupului mare şi se discută despre cooperarea în echipă, strategia de lucru, şi progresul în timpul activităţii.

Variante: pot fi abordate și alte teme: schimbarea ideală, profesorul ideal, elevul ideal etc.

Exerciţiul „CHECK-IN"

Acest exerciţiu este utilizat în facilitarea anumitor grupuri:

Acest instrument oferă anumite sugestii: "Check-ing in" este o modalitate simplă de a începe o sesiune de lucru în echipă, şi a lucra la un proiect. Grupurile trec prin diferite etape: *când încep un proiect, în timpul proiectului şi la sfârşitul proiectului*. Facilitatorul poate ajuta grupul, adresând anumite întrebări cheie în diferite momente:

Pasul 1) Managementul timpului este foarte important, pentru întâlniri de echipă eficiente. Ca

şi facilitator putem introduce anumite limite, pentru a nu se pierde timp cu răspunsuri prea

lungi:

-"Intr-un cuvânt."; -"In două cuvinte…"; "Intr-o propoziţie…"; Gândeşte-te la trei lucruri…" Pasul 2) Ne gândim în ce stadiu este grupul, ce este util pentru ei să reflecteze, la ce să se gândească? Ne gândim la atmosfera generală a grupului, dacă există vreun conflict? Alegem o întrebare de reflecţie.

Generale:

-Ce doresc să împărtăşesc prin prezenţa mea la acestă sesiune?
-Cum mă simt acum?
-Ce anume mă încântă / mă îngrijorează acum?
-Ce animal reprezintă starea mea de astăzi?
-Ce cântec / film / poveste reprezintă starea mea de astăzi?
-Un lucru surprinzător ce mi s-a întâmplat de curând…
-Un lucru pe care nu îl cunoaşteţi despre mine…

La începutul proiectului: *Cu ce vin eu în acest grup?, Cum mă simt lucrând în acest grup?,*
Care este viziunea mea despre acest grup?
În timpul proiectului: *Cum mă simt lucrând în echipă?, Ce metaforă pot să folosesc care să*
descrie acest grup?
La sfârşitul proiectului: *Ce voi face diferit de acum înainte? Ce am învăţăt nou?*

Repere teoretice/Suport științific:

Învățământul simultan este specific mediului rural, în care efectivele de copii sunt reduse considerabil datorită scăderii natalității. Acest tip de învățământ are câteva note caracteristice.

- Planificările și documentele de proiectare (planurile de lecții) trebuie realizate cu o legătură între ele.
- În ceea ce privește managementul clasei de elevi, învățătorul trebuie să fie un bun moderator, să aibă o coordonare foarte bună astfel încât să acorde atenție sporită tuturor elevilor iar comunicarea didactică și mesajul educațional să fie eficiente pentru ambele clase.
- Pentru ca să corespundă predării simultane, clasele ar trebui dotate cu câte 2 table fiecare şi elevii pot fi separaţi corespunzător în spaţiu.
- Activităţile de predare sunt realizate simultan pentru clasele implicate, forma de organizare a clasei fiind pe grupe, frontal și individual.
- Activitatea de predare – învăţare – evaluare este structurată astfel încât la una din clase să realizeze lecţie de transmitere de cunoştinţe noi, iar la cealaltă, consolidarea şi evaluarea cunoştinţelor din lecţia anterioară sau formare de priceperi și deprinderi.
- Cadrele didactice incluse în acest sistem de învățământ trebuie să cunoască bine metodologia predării simultane.

La disciplinele din aria curriculară Matematică şi ştiinţe, lecţiile trebuie să aibă un ritm alert, cu conţinuturi diverse, potrivite nivelului de vârstă al elevilor, activităţile să fie atât frontale cât şi independente, să se alterneze în mod ritmic şi să nu existe timpi morţi pentru nici o clasă, pentru a se evita plictiseala și pentru a se pune în valoare potențialul tuturor elevilor. De asemenea, aceste aspecte sunt importante și datorită faptului că se urmărește transmiterea unui volum cât mai divers de cunoștințe într-un timp scurt iar acestea trebuie fixate foarte bine, învățătorul fiind conștient de faptul că în zonele rurale copiii nu au foarte mult timp pentru pregătirea temelor pentru acasă, aceștia fiind implicați de către părinți și în activitățile gospodărești, prin urmare, este de urmărit înțelegerea cât mai profundă a

materialului predat, în timpul orelor de curs și implicarea elevilor în cât mai multe lecții practice, concrete, în care să utilizeze aceste cunoștințe și reducerea volumului de teme pentru acasă.

În anii petrecuți la școala cu învățământ simultan, am remarcat faptul că majoritatea elevilor au răspuns pozitiv lecțiilor în care am apelat la experiența anterioară a elevilor, la experiența lor de viață și au fost receptivi la exercițiile și problemele tip joc – cu cheie de rezolvare.

Folosind o gamă largă de metode didactice, caracteristice disciplinelor predate, elevii sunt atenţi şi implicaţi, progresul imediat fiind vizibil.

În învățământul simultan trebuie să dezvoltăm deprinderile de muncă independentă și de lucru pe echipe sau în grup ale elevilor, astfel încât ei să poată rezolva sarcinile date de învățător, în timp ce acesta lucrează direct cu cealaltă clasă de elevi. În cazul muncii independente, sarcinile trebuie explicate elevilor cât mai clar. Când se lucrează pe echipe, acestea trebuie organizate omogen, fiind echilibrate din punct de vedere al numărului de elevi și aceștia să fie grupați omogen, în funcție de nivelul lor de cunoștințe, disciplină, etc.
La Disciplina Limba si comunicare se impune o bună stăpânire în primul rând a a didacticii şi metodicii limbii şi literaturii române.

Învățătorul trebuie să demonstreze o bună pregătire a activităţilor pe grupe, să explice foarte bine elevilor sarcinile didactice. Tehnicile şi instrumentele de evaluare trebuie să fie adaptate specificului predării în regim simultan și să asigure un caracter formativ-participativ al învățării, accentul fiind pus mai mult pe formarea deprinderilor de comunicare orală şi scrisă.
Materiale şi mijloace didactice utilizate în cadrul lecțiilor trebuie să stimuleze curiozitatea elevilor, să le trezească interesul şi dorinţa de cunoaştere. Utilizare metodelor active este foarte eficientă.

Tot învățătorul clasei are rolul de a asigura individualizarea învățării şi asigurarea egalităţii şanselor, să utilizeze strategii de abordare diferenţiată şi individualizată a elevilor.
În lecțiile pe care le oraganizează nu trebuie să lipsească conexiunea inversă, obţinerea performanţei, a retenţiei şi transferului cunoştinţelor.

Învățătorul trebuie să esenţializeze cunoştinţele şi să gestioneze optim timpul didactic, să asigure o densitate corespunzătoare a lecţiei pentru ambele clase.

Pentru o bună coordonare la clasă a învățătorului, în demersul didactic se recomandă realizarea proiectării didactice în comun pentru cele două clase componente, pentru a realiza un decalaj între etapele unităţilor de învăţare. Astfel el poate realiza îmbunătăţirea activităţii de proiectare a activităţilor educative la clasa

simultană prin defalcarea sarcinilor de lucru pe fiecare clasă şi paralel a bugetului de timp avut la dispoziţie pentru realizarea fiecărui obiectiv în parte.

De asemenea, învățătorul de la clasele simultane trebuie să manifeste atenție în ceea ce privește abordarea diferenţiată a elevilor la care se constată rămâneri în urmă la anumite discipline sau probleme de învăţare.

În cazul în care are în clasă și elevi integrați cu CES sau suspecți CES, munca lui este cu atât mai dificilă cu cât trebuie să realizeze adaptarea curriculară pentru aceștia și să realizeze o muncă diferențiată, adaptând încă o dată conținuturile.

Timpul pe care îl acordă învățătorul celor două clase, în timpul orei de curs trebuie să fie același.

Invatamantul simultan are avantaje si dezavantaje pentru elevi – din punct de vedere al profesorului din mediul rural

Copii de varste diferite invata in aceleasi clase in multe scoli din satele romanesti, invatamantul simultan avand avantaje, pentru ca elevii pot recupera notiuni de anii trecuti, dar si dezavantaje, deoarece profesorii nu mai au la fel de mult timp pentru materia lor.

Care sunt greutatile care le intampina profesorii si elevii din satele romanesti?
La ciclul primar este o problema clasa cu predare simultana si va mai fi pentru ca numarul de copii scade. Toti copiii fac clasele I-IV simultan sau doua clase, trei clase simultan, depinde de fiecare unitate.

Cum reusesc copiii sa invete in aceste conditii si cum reusesc profesorii sa le predea?
Sunt avantaje si dezavantaje. Pentru cadrul didactic este un dezavantaj pentru ca timpul practic se injumatateste. Si pentru elevi putem spune, dar elevii au avantajul in cazul in care unele cunostinte le-au uitat sau nu le-au dobandit la timpul potrivit le pot relua in momentul in care se preda la clasa de simultan. Tipul acesta de invatamant ii invata sa lucreze independent, sa gandeasca, pe cand, in cazul unei clase de sine-statatoare, va dati seama, orice problema au, intreaba profesorul sau invatatorul, ei avand tot timpul activitate directa.

Invata bine elevii de la sat?
Ca la oras. Sunt elevi si clase bune, sunt elevi si clase slabe. Ca peste tot, nu exista padure fara uscaciuni. Sunt elevi de 10, sunt elevi repetenti. Au iesit medici, au iesit ingineri de la invatamantul simultan. Este putin mai greu, cu avantaje si dezavantaje. Sa stiti ca la sat sunt mult mai respectuosi elevii. Bineinteles, sunt si la noi obraznici. Acest lucru depinde foarte mult si de familie.

Este un avantaj ca, in majoritatea scolilor din mediul rural, sunt mai putini elevi intr-o clasa?
Sigur ca da, pentru ca ei sunt ascultati si verificati zilnic. Ies la tabla de doua ori intr-o ora de curs, pe cand la oras, unde sunt 30, va dati seama cand le vine randul sa iasa la tabla sau sa le fie verificata tema de acasa!

Au suficienti bani parintii pentru a achizitiona materialele didactice si rechizite?
Sa stiti ca sunt si cazuri sociale, dar parintii muncesc, majoritatea la oras, fac naveta si se descurca. Sunt elevi cu situatii bune si foarte bune, dar si elevi care sunt ajutati de scoala, prin inspectorat, cu rechizite, burse, de la primarie sunt diferite programe care ii sprijina. La magazinele din sat se aduc produse de papetarie, dar marea majoritate isi achizitioneaza ceea ce au nevoie pentru scoala din orasele vecine.

Numarul elevilor din mediul rural scade constant…
Urmeaza restrangerile, sa ajungem si noi ca cei din Occident, pentru ca numarul de copii scade, nici guvernul oricare ar fi, nici primarul, de orice culoare politica ar fi, nu poate sa sustina atatea cladiri. Si scolile primesc bani dupa numarul elevilor, avem costul standard per elev. Avem Legea Educatiei, Nr1. /2011, care ne spune exact numarul de copii, ce este permis, ce nu. Noi, tinerii, facem cate un copil – doi, care are trei e minune.

Concluzii

Demersul didactic trebuie să fie organizat în funcţie de nevoile şi intereselor elevilor, ceea ce presupune o bună cunoaştere a lor şi o urmărire atentă a progresului fiecăruia, combinând optim tipurile de strategii didactice.

Învățătorul trebuie să pregătească cu multă atenție și dedicare lecţiile şi în mod special conţinutul activităţii independente a elevilor şi să gândească unitar atunci când planifică conţinuturile din programă.

Timpul petrecut la şcoală să fie folosit eficient cu alternarea activităţilor frontale şi individuale la cele două clase.

Bibliografie recomandată

1. Larisa-Roxana Cîmpeanu, Învățământul simultan în mediul rural. Școala Gimnazială Nr.3 Gheorghe Lazăr, Brașov (Braşov), România, 2019
2. Aliona BRIȚCHI, Paradigma actuală a învățământului primar simultan, doctor Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Moldova
3. Brițchi A., Sadovei L. Învățământul simultan. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă. Chișinău: S.n., 2014. 151 p.
4. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială. Chişinău: Tipografia Centrală, 2004. 335 p.
5. Cristea S. Dicţionar de termeni pedagogici. Bucureşti: EDP. R.-A. 1998. 474 p.

6. Instrucţiunea privind organizarea procesului educaţional şi aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condiţiile activităţii simultane aprobată prin Ordinul nr. 5 din ianuarie 2012;
7. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională. Iaşi: Polirom, 2006. 270 p.
8. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 284 p.
9. Neacşu I. Instruire şi învăţare. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1999. 220 p.
10. Molan V. Managementul învățământului simultan.
11. Moldovan, I., *Învăţământ cu predare simultană între realitate şi expectanţă*, Revista Învăţământul primar nr. 3, 1993
12. Ionescu, M., *Managementul clasei.Un pas mai departe…Învăţarea pe bază de proiect*, Ed.Humanitas Educaţional, 2003
13. Szebeni Monica – Camelia, Invăţământul simultan între necesitate şi eficienţă, Şcoala Gimnazială.”Sf. Andrei”Sărmaş Jud. Harghita
14. Vasile Molan- Revista de pedagogi nr,. 2 1982
15. Vasile Popa- Aspecte ale eficientizarii lectiilor la clasele simultane
16. ”Metodologia de organizare a claselor din învățământul preuniversitar în regim simultan” -Ministerul Educației
17. ”Învățământul simultan între necesitate și eficiență” – Studiu
18. ”Școala cu învățare simultană, încotro?” – didactic.ro
19. ”Modul predare simultană” – scribd.com
20. ”Managementul clasei de elevi în condițiile învățământului simultan” – Ilie Elena Lușa

COMPONENTA 2
Facilitarea dialogului școală – familie - comunitate

1. Implicarea părinților în viața școlii
2. Educarea părinților – factor de stabilitate educațională a copilului
3. Profesori și părinți – construim împreună
4. Cum să comunicăm eficient cu copiii/elevii?
5. Parteneriat în educație: școală & comunitate
6. Violența în familie
7. Este bine să ne ajutăm copiii la lecții?
8. Relaţia şcoală – familie - comunitate în contextul schimbărilor legislative
9. Teoria inteligențelor multiple. Îmbunătățirea așteptărilor părinte-copil, profesor – copil
10. Școala – actor comunitar esențial
11. Importanta relației familie – şcoală în asigurarea reuşitei şcolare
12. Modalități de combatere a discriminării în școală și comunitate
13. Rolul părinților în colaborarea cu școala. Modele de implicare a părinţilor în educaţia copilului
14. Violența în școală
15. Realitatea pedagogică virtuală – Școala părinților
16. Stiluri parentale & practici parentale
17. Influența școlii și a familiei în dezvoltarea spiritului creativ al elevului
18. Parteneriatul grădiniță-școală-familie în dezvoltarea copilului
19. Colaborarea profesorilor cu părinții elevilor
20. Consilierea adolescenților cu părinții plecați la lucru în străinătate
21. Comunitate&părinți mai aproape de școală, un risc scăzut al violenței în școală
22. Dialogul părinte – profesor, între cerințe și așteptări
23. Profesori și părinți – construim împreună
24. Cum să comunicăm eficient cu copiii/elevii?
25. Rolul comunității în stoparea violenței în școală
26. Implicarea familiilor în reducerea violenței împotriva copilului
27. Școala și partenerii săi
28. Relația elev – părinte – profesor
29. Consilierea părinților
30. Educația în familie
31. Educarea copiilor prin intermediul parteneriatelor educaționale
32. Starea de bine a copiilor & Stresul părinților
33. Modalități de colaborare în parteneriatul școală – familie
34. Importanța comunicării profesor – elev în procesul de învățământ

1. Subiectul dezbaterii: Implicarea părinților în viața școlii

Obiective:

- ✓ identificarea de tehnici și metode privind conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Aplicație:

Elaborați o strategie motivațională prin care să convingeți părinții asupra importanței implicării acestora în educația copilului.

3. Exemplu de bune practici

Implicarea părinţilor în viaţa şcolii – activităţi pentru îmbunătăţirea relaţiei părinte –copil – cadru didactic

Numele şi adresa unităţii şcolare
Şcoala de Arte şi Meserii ,, Simion Mehedinţi"

Ţinte şi obiective specifice

Activităţile propuse vor duce la:

- conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului;
- cunoaşterea, acceptarea şi modelarea pozitivă a personalităţii copilului;
- îmbunătăţirea relaţiilor şcoală-familie îndeosebi cu familii în situaţii de criză;
- promovarea unor schimbări în mentalitatea tradiţională în raport cu poziţia copilului în familie.

Scopul constă în schimbarea opticii pe care părinţii o au despre relaţia părinte-copil, părinte-profesor, părinte-şcoală. Succesul acestor relaţii presupune un parteneriat real, o comunicare eficientă şi un mod adecvat de lucru în echipă.

Obiective:

- să dezvoltăm conştientizarea, acceptarea şi responsabilizarea părinţilor vizavi de copii cu cerinţe educaţionale speciale;
- să stimulăm implicarea activă a părinţilor în educarea copiilor;
- să-i încurajăm pe părinţi să fie cetăţeni activi;

- să creem un parteneriat real între părinţi şi şcoală.

Context şi definirea necesităţii unei astfel de practici

Motto: *„Cel mai sofisticat mod de a atinge cea mai înaltă calitate este creşterea motivaţiei şi a implicării tuturor celor interesaţi în educaţie"*

(Michael Ormstan , Marian Shwow)

Implicarea părinţilor în viaţa şcolii este o activitate inclusă în proiectul *„Părinţi optimi pentru viitor"* din programul Grundtvig 2. În acest proiect şcoala noastră are parteneri din Danemarca, Lituania şi Turcia. Acest proiect vine în sprijinul tuturor celor implicaţi în educaţia copilului. Familia, în unele situaţii consideră că este sufucient să se ocupe doar de satisfacerea nevolilor primare (hrană, îmbrăcăminte, locuinţă) ignorând importanţa unei comunicări afective, nestimulând dezvoltarea sentimentului de apartenenţă. Este recomandată menţinerea şi întărirea relaţiei părinţi-şcoală deoarece este necesară cunoaşterea nevoilor tinerilor, a nevoilor pieţei forţei de muncă pentru a oferi măsuri educative eficiente care ar asigura o şansă reală de integrare socio-profesională a tinerilor.

Pentru realizarea activităţilor conducerea şcolii a avut rol determinant, antrenând echipa de proiect, consilierul educativ, psihopedagog, diriginţi.

Descriere

Sunt situaţii în care apar bariere de comunicare între cadrele didactice şi părinţi , fie din lipsa de experienţă , fie din lipsa spiritului de echipă. În multe cazuri profesorii cred că părinţii nu acordă suficientă atenţie copiilor lor sau părinţii consideră că profesorii sunt prea distanţi şi nu se implică suficient. Responsabilitatea educaţiei copiilor trebuie asumată în echipă: şcoală –familie. Gradul de implicare a părinţilor în viaţa şcolară a copiilor influenţează rezultatele acestora în sens pozitiv.

Activităţi:

1. **Consiliere**

- Consilierea părinţilor prin ateliere de lucru:
  - stiluri parentale;
  - rezolvarea conflicatelor;
  - negocierea conflictelor;
  - a face faţă adolescenţei;
- Consilierea elevilor prin ateliere de lucru:

- agresivitate;
- rezolvarea conflictelor.

2. **Mese rotunde** cu diferite teme:
   - comunicare eficientă părinte-copil-cadru didactic;
   - absenteismul şi abandonul şcolar;
   - întâlnire cu reprezentanţi ai comunităţii locale: Poliţia, Biserica, AJOFM, Agenţia Judeţeană pentru prevenirea traficului de persoane, Agenţia Judeţeană pentru prevenirea consumului de droguri.

3. Activităţi realizate în echipă părinte-copil-cadru didactic

- **Tradiţii de iarnă la români** – împodobirea bradului, program de colinde, dansuri populare, pluguşorul, sorcova, daruri de Moş Crăciun;
- **Organizarea unei petreceri** – pregătirea mesei festive;
- **Acţiuni caritabile** – oferirea de pachete şi flori bătrânilor de la Azilul de bătrâni şi copiilor internaţi în spital în perioada sărbătorilor;
- **Bal mascat;**
- **Excursii** cu elevii, părinţii cadrele didactice la mănăstirile din Dobrogea Cocoş, Celic-Dere) şi din Nordul Moldovei (Sihăstria, Secu, Petru – Vodă, Sihla, Schitul Daniil Sihastru , Mitropolia Iaşiului);
- **Participarea părinţilor la orele de curs şi instruire practică.**

Dovezi ale succesului

- creşterea numărului de părinţi care se implică activ în viaţa şcolii de la 10 din grupul ţintă iniţial la 50;
- diminuarea absenteismului;
- reducerea abandonului şcolar cu un procent de 3%;
- îmbunătăţirea comunicării părinte-elev-cadru didactic concretizate în creşterea promovabilităţii;
- schimbarea comportamentului elevilor în şcoală şi societate;
- produse realizate în cadrul proiectului „ Părinţi optimi pentru viitor”: Ghid de bune practici , broşuri, CD-uri , web-site.

Resurse necesare

- resurse umane : părinţi, elevi, cadre didactice;
- resurse materiale obţinute în special din sponsorizări precum şi din fonduri de la Asociaţia Părinţilor SAM „ Simion Mehedinţi” - „ O şansă pentru toţi copii”.

Planuri de viitor

Continuarea activităţilor în care să fie implicaţi părinţi şi elevii , găsirea unor activităţi noi, inovatoare. Ne propunem, de asemenea, să facem cunoscute realizările noastre şi în alte şcoli din Galaţi şi din judeţele învecinate.

Observaţii privind implementarea

Mulţi părinţi cred că, atunci când copiii lor merg la şcoală, rolul lor în educaţia copiilor scade foarte mult dacă nu chiar dispare. Părinţii nu găsesc întotdeauna timp şi energie pentru a colabora cu şcoala. Pentru unii părinţi mersul la şcoalaă este o experienţă inconfortabilă. Părinţii trebuie convinşi că numai împreună părinţi-copii-profesori pot face din şcoală un loc mai plăcut pentru toţi cei implicaţi în procesul educativ, un mediu bazat pe încredere, comunicare, respect şi flexibilitate.

Considerând experienţa noastră o reuşită, confirmată şi de prelungirea cu 2 ani a proiectului câştigat de echipa de proiect în 2006, vom disemina informaţia şi la alte şcoli din Galaţi şi din alte judeţe.

Noi am prezentat activităţile noastre , însă aveţi posibilitatea să fiţi creativi , adaptând activităţile propuse la specificul şcolii sau realizând activităţi noi.

Bibliografie recomandată:

1. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor
2. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi
3. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
4. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului şcoală – organizaţii neguvernamentale", în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiinţe ale educaţiei, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
5. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare", în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional", Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", Bucureşti,
6. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
7. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educaţiei familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol.I), Polirom, Iaşi.

1. Subiectul dezbaterii: *Educarea părinților – factor de stabilitate educațională a copilului*

Obiective:

- ✓ conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului
- ✓ formarea abilităţilor părinţilor de a analiza dezvoltarea copilului, de a corela nivelul de dezvoltare cu nevoile de educaţie corespunzatoare şi de a pregăti copilul pentru viaţa actuală, reală, concretă şi completă.
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Aplicație:

Elaborați un plan de intervenție în scopul formării abilităţilor părinţilor de a analiza dezvoltarea copilului, de a corela nivelul de dezvoltare cu nevoile de educaţie corespunzatoare şi de a pregăti copilul pentru viaţa actuală, reală, concretă şi completă.

3. Exemplu de bune practici

Educând părinţii, beneficiază copiii

Proiect educaţional
Şcoala Gimnazială ,,I. Cantacuzino" Paşcani

"Cea mai grea meserie, e să fii părinte."

Ca şi o plantă copilul creşte diferit în funcţie de hrană, lumină, ambianţa favorabilă sau defavorabilă a mediului familial. Copilul are nevoie să fie ajutat, apărat, călăuzit, are nevoie să se simtă important pentru cei pe care îi iubeşte. Cel mai bun model parental se dovedeşte a fi acela care oferă copilului dragoste, înţelegere şi permisivitate astfel încât să-i dezvolte iniţiativa, curajul de a-şi exprima opiniile şi posibilitatea de a-şi dobândi independenţa. Noi cum ne formăm copiii?

Argument

A fi părinte este ceva înnăscut, acest sentiment aflându-se în noi în stare latentă. Se întâmplă totuşi ca ceea ce consideră părinţii a fi o măsură corectă pentru copilul lor într-o anumită situaţie, să nu fie tocmai ceea ce are nevoie copilul în acel moment. De aici apar conflictele, rupturile dintre membrii familiei, renunţarea la intervenţii din partea părinţilor depăşiţi de situaţie.

Cea mai mare dorinţă a tuturor copiilor este de a li se da atenţie, de a desfăşura activităţi împreună cu părinţii. In acelaşi timp, pentru majoritatea părinţilor, a ajunge să-i înţeleagă pe copii, reprezintă o lucrare de o viaţă întreagă, pentru că fiecare copil este diferit într-un mod unic.

Consider că informarea părinţilor despre efectele propriilor comportamente asupra copilului, de către specialişti în domeniul educaţiei, poate contribui la prevenirea efectelor
negative ale acţiunilor educative.

În viaţă, nimic nu este garantat sută la sută. În cele din urmă, fiecare copil va trebui să îşi aleagă singur calea pe care vrea să meargă. Şansele de a influenţa un copil în mod pozitiv pot fi semnificativ crescute dacă, prin aceste dezbateri, lectorate, activităţi de consiliere, părinţii ar dedica câteva ore în plus pentru a afla lucruri noi despre dezvoltarea şi comportamentul tipic al copilului.

Relaţiile din familie (dintre părinţi şi copii şi dintre părinţi) au consecinţe în privinţa formării personalităţii copilului. Tensiunile, certurile din familie sunt traumatizante pentru copil.

Trăind repetat şi intens în aceste tensiuni, trebuinţa de securitate a copilului nu este satisfacută, iar personalitatea copilului se va cristaliza dizarmonic, fapt ce îi afectează evoluţia sa şcolară.

Suferinţa morală a copilului se reflectă în conduita şcolară, determinând apatie, dezinteres faţă de învăţătură, chiar respingere faţă de şcoală sau ostilitate. Şi chiar dacă părinţii nu divorteză, ambianţa tensionată şi nesigură are consecinţe negative asupra performanţelor şcolare. Climatul afectiv joacă un rol considerabil pentru elevii emotivi, tulburările afective asociindu-se cu dificultăţi de adaptare.

Ambianţa familială este hotărâtoare pentru modul în care copilul işi fundamentează concepţia generală despre lume şi viaţă şi pentru formarea personalităţii sale. Modul de a fi al părinţilor, felul lor de a gândi, de a-şi exprima trăirile, va servi drept prim model pentru copil.

Dacă părinţii sunt capabili să-şi păstreze calmul şi încrederea în situaţii problematice, şi copilul va fi capabil de autocontrol. Părintele comunicativ, afectuos, deschis îl va stimula pe copil să se deschidă şi să comunice la rândul sau. Atâţia părinţi se plâng că proprii copii nu comunică cu ei, că au rezerve şi reţineri. De cele mai multe ori, realitatea este că nu i-au învăţat să comunice, având ei înşişi destule dificultăţi, rezerve şi inhibiţii în comunicare.

Un pericol foarte mare care ameninţă astăzi sute şi mii de familii din România este emigraţia. Europa, America şi Australia deschid larg porţile pentru românii dornici de câştiguri mari, gata să-şi sacrifice familia şi darurile primite prin taina sfântă a căsătoriei. Valuri de români îşi părăsesc familiile şi să iau drumul pribegiei, în cautarea unui loc de muncă, în căutarea unui trai mai bun, pe meleaguri străine, îngroşând rândul milioanelor de emigranţi.

Pentru câţiva arginţi în plus, dispare din realitatea vieţii de familie, acea casă de

piatră de odinioară, iar familia - temelia societăţii se clatină din cauza înlocuirii iubirii şi dăruirii, cu ura şi tristeţea traumatizantă a divorţului.

Fără îndoială că cea mai gravă faţă a emigraţiei îi afectează pe cei rămaşi acasă, iar primele victime ale fenomenului sunt copiii, a căror fragilitate emoţională îi expune la riscuri mari.

Doi din trei copii, care au părinţii plecaţi la muncă în străinătate, resimt acut lipsa dragostei.
acestora şi odată ajunşi la maturitate, vor forma o generaţie de adulţi cu probleme de integrare socială. Copiii ai căror părinţi au plecat la muncă, în străinătate, "orfanii cu părinţi în viaţă", rămân în grija unor persoane care încearcă să ţină locul părinţilor.

Un copil din zece chiuleşte de la şcoală în mod constant după plecarea părinţilor la muncă.
în altă ţară. Elevii de gimnaziu, din cauză că rămân nesupravegheaţi de părintele de care obişnuiau să asculte, pot deveni agresivi din cauza frustrărilor şi a anxietăţii care încep să se manifeste.

Pe termen scurt, plecarea părinţilor se traduce, în viaţa copiilor, prin agresivitate verbală
sau fizică, marginalizare, anxietate, note mici, chiul sau chiar abandon şcolar. Pe termen lung, această generaţie de copii lipsiţi de iubirea părinţilor şi de armonia familială poate deveni una de adulţi-problemă, şi nu este exclusă posibilitatea ca unii să ajungă infractori.

Analiza de nevoi

Puncte tari:

- existenţa în familia tradiţional românească a unui triunghi familial format din mamă, tată şi copil;
- modul de a fi al părinţilor, felul lor de a gândi, de a-şi exprima trăirile, serveşte drept prim
- model pentru orice copil;
- existenţa unui climat de înţelegere, colaborare şi respect intre părinţi şi profesori;
- Implicarea şcolii in proiecte internaţionale care favorizează realizarea educaţiei interculturale a elevilor.

Puncte slabe:

- nivelul economic redus, care dispersează atenţia părinţilor spre problemele sociale (inflaţie, somaj) sau de subzistenţă;
- creşterea numărului familiilor cu un singur părinte a crescut cu 38%, tendinţa fiind de creştere şi în continuare;

- în familiile cu un singur părinte, acesta nu poate să fie şi autoritate, şi iubire necondiţionată
- desele cazuri în care bunicii îşi cresc nepoţii (părinţii lor fiind plecaţi la muncă în străinătate);
- existenţa unor bunici care confiscă nepoţii, rivalizează cu părinţii biologici în creşterea copilului;
- atitudinea faţă de divorţ şi persoanele care trec prin această experienţă este mai tolerantă, absenţa căsătoriei, este afirmată mai intens şi mai pozitiv;
- în stilul de viaţă actual, în raporturile dintre generaţii, unii dintre taţi şi mame riscă să devină adesea «părinţi de weekend»;
- bugetul redus de timp liber al părinţilor;
- tendinţa unor părinţi de a sancţiona comportamentele copilului în raport cu reuşita şcolară (note, absenţă) şi de a neglija atitudinile socio-morale şi chiar comportamentale deviante ale copilului;
- existenţa multor cazuri de violenţă în familie şi în şcoală;
- contactele cu profesorii, diriginţii sunt rare, formale;

Oportunităţi:

- plajă foarte largă de probleme abordabile de la nivelul judeţului: orientare şcolară, abandon şcolar, devianţă juvenilă, etc.
- posibilitatea de participare la parteneriate educaţionale în programe de finanţare UE;
- participare la parteneriate educaţionale alături de comunităţile locale şi de agenţii economici;
- implicarea altor factori educogeni in rezolvarea unor situaţii deosebite (biserica, poliţie, sănătate etc.);

Ameninţări (temeri):

- starea materială precară a familiilor unor elevi;
- exodul masiv al părinţilor in alte ţări pentru căutarea unui loc de muncă (copiii rămânând in grija bunicilor sau a vecinilor, fără minimum de supraveghere in timpul liber);
- colaborare insuficientă cu unele instituţii ale statului care au preocupări educaţionale similare: Poliţie, Direcţia de Protecţie a Copilului, Direcţia de Sănătate Publică, etc.
- oferta slabă a pieţei de muncă;
- slaba implicare a primăriilor în proiectele sociale;
- receptivitatea scăzută la nevoile şcolii a majorităţii agenţilor economici din zonă.

Grup ţintă

Părinţii clasei la care sunt dirigintă

Durata

28 de ore (7 sesiuni a câte 4 ore – sâmbăta şi duminica)

Scopul programului

Formarea abilităţilor părinţilor de a analiza dezvoltarea copilului, de a corela nivelul de dezvoltare cu nevoile de educaţie corespunzatoare şi de a pregăti copilul pentru viaţa actuală, reală, concretă şi completă.

Obiective generale:

- conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului;
- promovarea unor schimbări în mentalitatea tradiţională în raport cu poziţia copilului în familie;
- prevenirea unor probleme ivite în comportamentul copiilor;
- formarea abilităţilor de comunicare ale părinţilor;
- schimbarea atitudinii negativiste a unor părinţi faţă de copiii lor ;
- imbunătăţirea abilităţilor de consiliere şi relaţionare cu familia, îndeosebi cu familii în situaţii de criză;
- dezvoltarea şi îmbunătăţirea colaborării şcoală – familie;

Obiective de referinţă:

La sfârşitul cursului participanţii vor fi capabili:

- să conştientizeze că familia este cea care asigură dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral şi estetic;
- să recunoască factorii ce influenţează educaţia în cadrul familiei;
- să găsească soluţii de îmbunătăţire a comunicării cu copiii;
- să poată preveni şi rezolva conflictele interpersonale dintre părinţi şi copii, prin formarea unor deprinderi de comunicare non-violentă;
- să cunoască şi să aplice modalităţile de intervenţie educativa în cazul copiilor aflati în situatii de risc (abandon scolar, delincventa etc.);
- să folosească instrumente şi metode adecvate pentru inlăturarea situaţiilor deviante ale copiilor şi în cazuri deosebite şă apeleze cu încredere la psihologul şcolar şi asistentul social;
- să fie capabili să renunţe la mentalităţile tradiţionale privind educaţia copiilor şi să înlăture
- comunicarea deficitară dintre părinţi şi copii pe teme privind educaţia sexuală sau pe teme legate de viaţa lor cotidiana (activitate scolară, activitaţi cu prietenii);

- să promoveze şi să aplice principiile democratice în relaţia părinte–copil;
- să identifice şi să proiecteze împreună cu cadrele didactice parteneriate şcoală – familie.

Programa (conţinut tematic)

1. Definiţa, clasificarea şi rolul familiei.
2. Comunicarea părinte – copil; Factori ce influenţază educaţia în cadrul familiei.
3. Situaţiile de criză prin care pot trece copiii. Efectele acestora asupra comportamentului
copilului.
4. Educarea tinerei generaţii pentru o viaţa sănătoasă.
5. Violenţa în familie. Violenţa în şcoală.
6. Drepturile copilului.
7. Aşteptările părinţilor şi posibilităţile reale ale copilului.

Metode/Forme de activitate

- Expunerea
- Exerciţiul
- Dialogul
- Ciorchinele (pornind de la cuvintele ,,comunicare'' şi ,,succes şcolar'')
- Dezbaterea
- Lectoratul
- Studiul de caz
- Jocurile de rol
- Chestionarul

Sistemul de evaluare preconizat

- interesul manifestat de părinţi pentru aceste activităţi;
- modificarea comportamentului, a atitudinii, a rezultatelor şcolare înregistrate de elevi ca o consecinţă a activităţilor desfăşurate.

Resurse

a) umane
b) materiale - echipamente : flipchart, retroproiector, casetofon, copiator;
- consumabile: hârtie A3 şi A4, hârtie flip-chart, scotch, agrafe birou, markere etc.
c) informaţionale: materiale suport conţinând esenţializări ale materialului teoretic şi aplicaţiile practice care se vor utiliza în cadrul activităţilor de formare;
d) de timp (28 de ore).

Bibliografie recomandată

8. Beznea, Nicoleta, 2005, „Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor
9. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi
10. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
11. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului școală – organizații neguvernamentale", în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiințe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
12. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare", în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional", Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", Bucureşti,
13. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
14. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educaţiei familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol.I), Polirom, Iaşi.

3

1. Subiectul dezbaterii: Profesori și părinți – construim împreună

Obiective:

- ✓ conştientizarea nevoii părinţilor/profesorilor de a se preocupa de propria stare de bine;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală-familie-comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor, respectiv membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - părinți - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație: Paharul

Participanţi: părinți și profesori
Timp: 15 minute
Materiale necesare: 1 pahar cu un lichid colorat, 1 pahar gol

Desfăşurare:

Facilitatorul solicită un participant ca voluntar. Acesta va ţine în mână cele două pahare pe măsură ce facilitatorul realizează demonstraţia.

„Să presupunem că începem ziua odihniţi şi cu sentimente plăcute despre noi şi familia noastră, paharul plin sugerând această stare. Coborâm din pat, dar copilul nostru nu vrea să

meargă la şcoală. Ne străduim să îl convingem". (Turnăm puţină apă din paharul plin în cel gol.) *Acum copilul s-a hotărât că nu doreşte să mânânce la micul dejun deoarece nu îi este foame. Ne străduim să îl convingem să mânânce măcar o banană*." (Mai turnăm puţină apă în paharul 2).

Demonstraţia continuă astfel cu alte exemple sugerate de participanţi. Pe măsură ce lucrurile merg prost şi acest lucru ne afectează, paharul se goleşte.

„Dacă ziua ar continua la fel nu am mai avea energie pentru a începe o nouă zi. Dar, sora ne contactează telefonic, ne anunţă că este liberă şi se oferă să stea două ore cu copiii." (Turnăm puţină apă înapoi în paharul 1). "*Copilul ne spune că a fost atent la şcoală şi a făcut un desen frumos"* (Turnăm puţină apă în paharul 1). Exercițiul continuă cu spijinul celor participanți. Se concluzionează accentuând faptul că dacă paharul este gol nu se va avea nimic de dăruit copiilor, celor prezenți, prietenilor, partenerilor. **Numai când avem grijă de noi înşine putem avea să acordăm spijin şi celorlalţi.**

Fiecare participant primeşte un cartonaş pe care va scrie o activitate concretă de realizat în cursul săptămânii următoare care îl poate ajuta să umple paharul.

Evaluare/ feed-back: Ce ați învățat din acest exercițiu, cum puteți folosi ce ați învățat aici mai departe?

3. Repere teoretice/Suport științific/Bune practici

Forme de colaborare școală-familie

În societăţile contemporane nu se poate vorbi despre educaţie familială fără a se lua în considerare raporturile familiei cu şcoala, aşa cum nu se poate vorbi despre educaţie şcolară fără a se ţine seama de raporturile şcolii cu familiile elevilor.

În evoluţia istorică a relaţiei familie – şcoală se pot deosebi trei etape:

- *etapa şcolii autosuficiente*: şcoala este considerată o instituţie închisă, care nu influenţează mediul familial şi nu se lasă influenţată de el. Caracteristicile etapei sunt: contactele cu părinţii sunt rare, formale; părinţii acceptă ideea că nimic din ceea ce se întâmplă în şcoală nu îi interesează; administraţia alege şcoala pentru copii; părinţii nu participă la consiliile de administraţie şcolară; asociaţiile de părinţi nu sunt încurajate; în pregătirea profesorilor relaţia între familie şi şcoală este neglijată;

- *etapa de incertitudine profesională:* profesorii încep să recunoască influenţa factorilor familiali asupra rezultatelor şcolare în vreme ce părinţii continuă să creadă că şcoala este autosuficientă. Caracteristicile etapei sunt: tendinţa de a intensifica acuzele ce se aduc familiei pentru proastele rezultate şcolare; administraţia şcolară are tendinţa de a conserva atitudinea din etapa anterioară;

contactele cu părinţii păstrează caracterul formal, de rutină; local, apar experienţe privind comunicarea cu părinţii; apar organizaţiile voluntare de părinţi; se constituie consilii de gestiune şcolară, în care participarea părinţilor are un rol minor, nedecizional, dar e prezentă; în formarea profesorilor se abordează problema relaţiei familie – şcoală, dar are un statut de problemă secundară;

- *etapa de dezvoltare a încrederii mutuale:* părinţii şi profesorii descoperă împreună că neîncrederea este treptat înlocuită cu încrederea unora faţă de alţii. Caracteristicile etapei sunt: relaţia cu familiile este din ce în ce mai mult încurajată de şcoală; consiliul şcolar include reprezentanţi ai (asociaţiilor) părinţilor, cu rol decizional în toate problemele educaţionale; organizaţiile de părinţi sunt acceptate şi încurajate în activitatea şcolară; profesorii specializaţi (consilieri) tratează problemele speciale ale colaborării cu familiile; organizaţiile de profesori recunosc statutul şi rolul asociaţiilor de părinţi; administratorii şi politicienii educaţiei insistă asupra importanţei relaţiei familie – şcoală; în formarea profesorilor se abordează problema relaţiei cu familia ca una din problemele importante; se organizează cursuri pentru profesori şi părinţi. (Gheorghe Bunescu, 1997, p. 67-69)

Pentru optimizarea relației școală-familie, este nevoie de a îmbina variate forme şi metode de colaborare a şcolii cu familia şi comunitatea:

A. şedinţele cu părinţii oferă acestora ocazia de a se cunoaşte între ei, de a acţiona ca o echipă, de a secunoaşte reciproc cu cadrele didactice, de a discuta aspect ale programului școlar, de a afla despre progresele/regresele copiilor, schimbările intervenite în evoluția lor;
B. lectoratele cu părinţii cu teme diverse prin care părinții sunt informați cu privire la importanța cunoașterii personalității propriului copil, aprecierea corectă a comportamentelor copiilor, măsuri şi soluţii pentru ignorarea sau limitarea comportamentelor negative, tehnici şi metode prin care î-şi pot ajuta copilul la lecţii;
C. consultațiile individuale (convorbirile) oferă prilejul abordării individualizate a problemelor cu care se confruntă copilul sau părintele, se pot oferi sfaturi, părinţii pot furniza informaţii mai intime pe care nu doresc să le facă publice, dar sunt relevante pentru educaţia şi instrucţia copilului;
D. convorbirile telefonice care au luat amploare datorită telefoniei mobile, dar și timpului limitat al părinților și cadrelor didactice;
E. chestionarul permite obținerea unor informații privind organizarea colectivelor de elevi, teme abordate în ședințele ulterioare etc.;
F. participarea părinților la activități organizate de școală - lecții deschise pentru părinți astfel părinţii au posibilitatea să cunoască nivelul de pregătire

al copilului, deprinderile însușite, să se familiarizeze cu metodele și procedeele folosite în predare;

G. consilierea psihopedagogică constă în abordarea specializată, prin intermediul profesorilor consilieri școlari a dificultăților de adaptare a elevilor la cerințele școlii.
H. vizite ale cadrelor didactice la părinții copiilor - specificul acesteia constă în aflarea directă a condițiilor concrete de viaţă şi educaţie ale copilului în familie;
I. excursii, drumeții – părinții pot contribui la organizarea și sponsorizarea acestor acțiuni, asigură supravegherea copiilor, trăiesc emoţii pozitive alături de copilul lor, le oferă modele de comportare;
J. participarea părinților la expoziții cu lucrări ale copiilor reprezintă un prilej de a-i familiariza cu date importante despre evoluţia copiilor, atât pe plan artistic, cât şi al bagajului de cunoştinţe;
K. sărbătorirea zilei de naștere a copilului în clasă - copiii învață comportamentul civilizat, unele convenţii sociale şi se creează legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitaţii sărbătoritului pot fi părinţi și alte rude;
L. serbările școlare prin care părinții pot descoperi aptitudini special ale copiilor, nivelul dezvoltării acestora, pot să le evalueze performanțele, să se implice în organizarea acestor activități;
M. implicarea părinților în proiecte și parteneriate școlare (Ziua porților deschise) în cadrul cărora părinții participă la activitățile programate;
N. jurnalul clasei cuprinde fotografii, impresii ale copiilor, ale altor persoane implicate în activitățile clasei, descrieri de activități, diplome obţinute, desene create de copii etc.;
O. scrisorile și însemnările sunt necesare ca mijloc operativ, comod, în condițiile în care cadrele didactice nu au posibilitatea unor întâlniri directe cu părinţii elevilor;
P. ateliere de lucru cu părinții în cadrul cărora aceștia se familiarizează cu standardele de eficiență a învățării, finalitățile educației, conţinuturile, strategiile aplicate, programul de activitate a şcolii;
Q. mese rotunde în cadrul cărora părinții și profesorii fac schimb de experiență educațională;
R. conferințe științifice în cadrul cărora cadrele didactice, dar și părinții susțin comunicări cu privire la educația copiilor în școală și familie;
S. activități de tipul Școala părinților în cadrul cărora se organizează cursuri psihopedagogice pentru părinți.

Dintre formele mai importante de organizare instituţionalizată a educaţiei părinţilor şi a colaborării şcoală – familie amintim:

- asociaţii ale părinţilor (şi profesorilor) care au o largă libertate de iniţiativă; au apărut pentru prima dată în S.U.A. în secolul trecut;
- şcoli ale părinţilor (iniţiate în Franţa) şi şcoli ale mamelor (iniţiate în Germania);
- consilii de administraţie şcolară având rol informaţional, consultativ şi decizional; fiinţează în Belgia, Olanda, Danemarca şi în alte ţări occidentale;
- comitete de părinţi pe clase şi şcoli, fără rol decizional, care sprijină şcoala în rezolvarea unor probleme (în ţările est-europene).

Un rol deosebit, atât pentru colaborarea familie-şcoală şi participarea la gestiunea şcolii, cât şi pentru educaţia părinţilor îl au asociaţiile de părinţi a căror finalitate este, în principiu, protecţia copilului prin educaţie. Asociaţiile de părinţi se pot deosebi şi după scopurile lor astfel: pot fi organizate ca grup de susţinere a şcolii, pot fi implicate în rezolvarea problemelor needucaţionale; se pot constitui ca grup de cooperare, educaţia considerându-se ca un proces comun în care părinţii şi profesorii sunt parteneri, decid împreună viitoarele programe; în fine, pot fiinţa ca grup de apărare a intereselor părinţilor faţă de alte grupe.

Avantajele și dezavantajele jocului

Utilizarea jocului ca metodă de educare a elevilor şi părinţilor are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Cunoaşterea acestora de către cei care îşi propun să utilizeze această metodă în activitatea proprie poate conduce la o proiectarea adecvată a activităţilor educative.

Principalele avantaje ale utilizării jocului sunt:

- Crearea unor experienţe emoţionale şi relaţionale puternice şi imediate, care sunt imposibil de creat în procesul de predare folosind metode cognitive;
- Permite participanţilor să se relaxeze, să se elibereze de modul convenţional de funcţionare şi să se lase cuprinşi total de activităţi;
- Permite creierului să folosească atât emisfera dreaptă cât şi cea stângă şi, drept urmare, să crească calitatea învăţării;
- Experienţele comune ale participanţilor creează o atmosferă coerentă de grup mult mai rapid, astfel încât calitatea învăţării într-un grup social matur atinge un nivel superior;
- Angajamentul participanţilor în procesul de învăţare este mult mai intens, crescând şi mai mult calitatea procesului de învăţare (desigur, un astfel de efect este prezent numai dacă se reuşeşte implicarea pe deplin a participanţilor la activităţi).

Principale dezavantaje ale utilizării metodei jocului în activitățile educative realizate cu elevii si părinții sunt:

- solicitarea la maxim a capacității profesorilor, nu numai pentru a putea fi capabili să gestioneze bine din punct de vedere psihologic dinamica de grup, dar şi pentru a face faţă solicitărilor de pregătire, organizare şi gestionare a activităţilor;
- deoarece acestă metodă are un potenţial efect terapeutic (emoţional), anumiţi profesori (în special cei cu o bază de formare în psihologie sau psihoterapie) pot avea o tendinţă de a efectua terapie, pentru a analiza problemele personale ale persoanelor şi să uite că scopul este de a învăţa, mai degrabă decât de a vindeca. Dacă învăţarea este scopul, atunci profesorul trebuie să aibă mereu clar în minte cu ce scop (pe lângă oferirea experienţei în sine) doreşte să folosească metoda respectivă şi apoi să determine reflecţia asupra experienţelor trăite în cadrul jocului;
- pentru ca aceste activităţi să poată fi valorificate din punct de vedere educaţional, participantul trebuie să fie implicat total în ele. Neparticiparea la joc poate fi uneori acceptată, dar, în cazul în care participantul chiar nu doreşte să se implice, el este exclus din activităţile de grup şi, prin urmare, de la procesul de învăţare.

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, M., Milea, V., Parteneriate școală-familie- comunitate, Editura Institutul European, Iași, 2005;
2. Băran-Pescaru, A., 2004, Parteneriat în educaţie, Bucureşti, Editura Aramis Print, 2004;
3. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor;
4. Bocoş, Muşata Dacia, Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice, Editura Polirom, 2013
5. Bunescu Gh., Alecu Gh., Badea D., Educaţia părinţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;
6. Cerghit, I., Metode de învăţământ, Editura Polirom, 2006
7. Cojocaru, Șt., Cojocaru, D., Educația parentală în România, Editura Alpha MDN, București, 2011;
8. Cucoș, C-tin, Informatizare în educație. Aspecte ale virtualizării formării, Editura Polirom, Iași, 2006
9. Dave, R.H., Fundamentele educației permanente, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
10. Dragomir, M., Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ, Editura Hiperborea, Turda, 2000

11. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi;
12. Kelemen, G., Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", Arad, 2011;
13. Macbeth, Al., (coordonator) și colaboratorii, L'enfant entre l'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays des Communautés Européennes. Bruxelles, Comisia comunităților, nr. europene, Colecția Studii, Seria Educație. 13, 1984;
14. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei, Editura Press Mihaela SRL, București, 1998;
15. Osterrieth, P., Copilul și familia, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
16. Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Sleegers, P., Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, International Journal about Parents in Education, 2007;
17. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
18. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului şcoală – organizații neguvernamentale", în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiințe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
19. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare", în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional", Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", Bucureşti,
20. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
21. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educaţiei familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol. I), Polirom, Iaşi;
22. Voinea, M, Familia şi evoluţia sa istorică, Editura Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1978;
23. *** Consilierea părinților. Perspective europene. Material suport pentru cadrele didactice, Erasmus+, Ștef 2016.

4

1. Subiectul dezbaterii: Cum să comunicăm eficient cu copiii/elevii? (2)

Obiective:

- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare şi interrelaţionare;
- ✓ formarea şi dezvoltarea gândirii critice;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor, respectiv membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - părinți - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație: Jigsaw (www.jigsaw.org)

Participanţi: părinți și profesori
Timp: 15 minute
Materiale necesare: hârtie flipchart, colin A4, pixuri

Etape:

A. se formează grupuri de 4-6 persoane;
B. grupul format trebuie să fie cât mai diversificat: gen, vârstă, nivel de cunoştinţe;
C. se numeşte un lider de grup;
D. fiecare membru din echipă este expert într-un domeniu de cunoaştere (A,B,C,D);
E. etapa următoare constă în formarea grupurilor de experţi în fiecare domeniu (AAAA/BBBB/CCCC/DDDD);
F. experţii se întorc în grupurile de bază şi raportează informaţiile nou obţinute
G. liderul grupului prezintă tuturor concluziile grupului de bază (ABCD);
H. exemplificare - pe baza informaţiilor teoretice de mai sus s-a desfăşurat o activitate practică împărţită în următoarele 4 sub-activităţi:
   - comportamente necesare unei bune comunicări;
   - comportamente ce pot fi disturbatoare pentru comunicare;
   - bariere ale comunicării;
   - ce poţi face pentru îmbunătăţirea comunicării;
I. sarcinile experţilor din fiecare grup sunt următoarele:
   - raportarea caracteristicilor fiecărei sub-activităţi
   - identificarea unui fapt din viaţa reală în care comunicarea a fost defectuoasă două jocuri de rol în care să se exemplifice o situaţie în care comunicarea este corectă şi una în care comunicarea este perturbată de diferite bariere/ diferiţi factori perturbatori.

3. Repere teoretice/Suport științific/Bune practici

Adaptarea sistemului românesc de educaţie la noile realităţi economice, politice, socio-culturale presupune revizuirea sistemului de relaţii care se stabilesc între factorii educaţionali alături de reconsiderarea şi restructurarea curriculum-ului, introducerea mai multor variante de abordare a acestuia, înlocuirea terminologiei unor segmente specifice actului educativ, introducerea unor metode alternative de evaluare.

Se vorbeşte din ce în ce mai mult despre utilizarea unui sistem de relaţii democratice, bazate pe adoptarea unei noi atitudini faţă de elev şi pe

flexibilitatea relațiilor între actorii educației. Una dintre cele mai importante condiţii ale creşterii eficienţei activităţii educative desfăşurate cu elevii o constituie asigurarea unei depline unităţi de acţiune a tuturor factorilor educativi: şcoala, familia şi alte instituţii de educaţie.

Un raport asupra relațiilor dintre școală și familie în țările Comunității Europene (Mecbeth, Al., 1984, p. 57), bazat pe cercetări comparative, documentare și empirice enumeră patru motive pentru care școala și familia converg în nevoia de a stabili legături între ele:

a. părinţii sunt, juridic, responsabili cu educaţia copiilor lor.

Legislația reflectă astfel libertatea părinților de a-și crește copiii așa cum doresc; există diferențe între țări privind măsura în care părinții pot alege între diferitele școli și cursuri pe care să le urmeze copiii ori măsura în care părinții trebuie consultați de responsabilii școlari;

b. învățământul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara școlii;

c. cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în special asupra motivațiilor învățării, precum și a faptului că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate prin dialogul cu școala;

d. grupurile sociale implicate în instituția școlară (în special părinții și profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea școlară.

Dacă este adevărat că școala este factorul de care depinde în mod covârșitor devenirea personalității umane, tot atât de adevărat este că educația coerentă nu poate face abstracție de rolul familiei. Școala și familia sunt două instituții care au nevoie una de alta. Familia și școala pot fi considerate ca rețele de interdependență structurate în forme de relații sociale specifice, „eșecul" și „reușita" școlare fiind înțelese ca rezultate a unei contradicții mai mici sau mai mari, ale unui grad mai mic sau mai mare de disonanță sau de consonanță a formelor de relații sociale ce caracterizează cele două rețele de interdependență.

Un factor important al educației sistematice și continue îl constituie instituția școlară. La nivelul acestei instituții, educația și instrucția ajung într-un stadiu de maximă dezvoltare prin caracterul programat, planificat și metodic al activităților instructiv-educative. Educația se realizează în forme diverse, cel mai adesea prin activități în comun, elevii învățând unii de la alții. Situațiile de învățare sunt construite premeditat de factorii responsabili din perimetrul acestei instituții. Conținuturile care se transmit sunt selectate cu grijă, după criterii psihopedagogice, activitățile educative se cer a fi structurate respectându-se principiile didactice, sunt dimensionate cele mai pertinente metode de predare-învățare, iar

atitudinile și conduitele trebuie să fie apreciate și evaluate. Cei care realizează procesele formative sunt cadre specializate care dețin, pe lângă competențele disciplinare, academice și pe cele de ordin psihologic, pedagogic și metodic (Constantin Cucoș, 2006, pag. 49).

Școala este o organizație care învață și produce învățare (learning organization). Specificul ei decurge, în esență, din faptul că ea este investită cu funcția de a produce învățare și își structurează toate celelalte aspecte organizaționale și funcționale în această direcție. Școala este o instituție delegată de comunitate să transmită un anumit set de valori. Sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, științifice, artistice în corpusul de expectanțe și de norme pedagogice sau în conținuturile transmise: el operează o selecție, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanțele pedagogice ale unor seturi de valori. Analiza școlii ca organizație socială presupune valorificarea modelului de raționalitate managerială care corespunde istoric unei societăți postindustriale de tip informațional. Acest model concepe organizația școlară dintr-o perspectivă inovatoare care asigură:

1. orientarea instituției spre obiective aflate în concordanță cu cerințele funcționale ale sistemului de educație/învățământ;
2. valorificarea deplină a resurselor pedagogice în concordanță cu cerințele funcționale ale proiectării);
3. îndrumarea metodologică a personalului didactic la niveluri de performanță aflate în concordanță cu cerințele perfecționării pedagogice;
4. administrarea eficientă a instituției în concordanță cu cerințele învățământului, de adaptare la condiții de schimbare socială rapidă. (Gabriela Kelemen, 2011, pag. 129-131, pag. 190).

Influența dascălilor asupra dezvoltării concepției copilului despre sine și a stimei de sine este foarte puternică. Școlarul mic (6-11 ani) dobândește noi deprinderi legate de activitatea lui educativă: desenează, scrie, face adunări etc. Atunci când este încurajat să facă asemenea lucruri și este lăudat pentru realizarea lor, treptat va manifesta tendința de a munci susținut, de a persevera în realizarea sarcinilor dificile, de a pune munca înaintea plăcerilor de moment. Dacă strădaniile sale, în loc să-i aducă laude, îi vor aduce critici, pedepse, nemulțumirea profesorilor și a părinților, dacă va fi pus să arate ce poate și va fi „derogat" de la muncă și de la responsabilități, atunci copilul va dobândi treptat un sentiment de inferioritate legat de propriile sale capacități și de incapacitate în raport cu alții.

Evoluția în timp a condițiilor social-economice şi-a pus amprenta și asupra familiei, determinând diversificarea tipurilor sale, ca structură şi funcții. Noile familii sunt rezultatul întregului complex de factori din etapa actuală şi au apărut ca o

reacţie firească de realizare a unei concordanţe între grupul de indivizi, aflaţi într-o continuă dinamică şi mediul ambiant. Familia contemporană a cunoscut numeroase schimbări atât din punctul de vedere al structurii , cât şi al distribuţiei rolurilor educative. Astfel vorbim de forme alternative la familia « clasică », familia monoparentală şi familia compusă, fenomene care, pe masură ce înregistrează o creştere a frecvenţei şi devin o conduită familiară pentru membrii societăţilor actuale, se normalizează.

Trăsăturile definitorii ale distribuţiei rolurilor educative în familiile contemporane par a fi funcţionalitatea şi eficacitatea. Rolurile sunt negociate în funcţie de identitatea personală a membrilor cuplului, de conjuncturi şi, nu în ultimul rând, de norma socială, dacă respectarea ei aduce un profit social (material sau simbolic, colectiv sau individual).

Conform clasificării folosite de Maria Voinea (1978, p.61), familia îndeplineşte următoarele funcţii : funcţia biologică, funcţia economică, funcţia de solidaritate şi funcţia pedagogică, educativă şi morală. Părinţii exercită influenţe educaţionale asupra copiilor prin două modalităţi: direct, prin acţiuni mai mult sau mai puţin organizate, utilizând metode şi tehnici, şi indirect, prin modele de conduită şi prin climatul psiho-social existent în familie. (Iolanda Mitrofan 1998, p.134) Familia constituie un cadru propice transmiterii unor valori, norme şi atitudini educative, înglobate într-un concept mai cuprinzător, « ethos pedagogic ». Nu toate familiile sunt orientate de aceleaşi valori şi atitudini educative, varietatea lor rezultând din structura socială, apartenenţa socio- profesională, nivelul de instruire, mediul de rezidenţă.

Considerând că şcoala „face parte din familie" şi reprezintă în viaţa acesteia o prezenţă atât de importantă ca şi activitatea profesională adulţilor, Ph. Perrenoud propune douăsprezece domenii care sunt afectate de relaţia cu şcoala. Modul în care familiile se raportează la şcolaritatea copiilor este dependent de numeroşi factori dar, dincolo de variaţii, nici o familie cu copii de vârstă şcolară nu „scapă" presiunilor exercitate de şcolarizarea acestora. Aceste domenii vizează direct raporturile familie – şcoală.

În același timp se ridică următoarea întrebare: în ce măsură sunt familiile prezente în viaţa şcolii? O sinteză a literaturii consacrate raporturilor familie–şcoală permite un inventar calitativ a „ceea ce familia face şcolii" similar celui realizat de Perrenoud cu privire la „ceea ce şcoala face familiei" cu rezerva că, şi în acest caz, presiunea se exercită în modalităţi şi grade foarte diferite de la o unitate şcolară la alta, de la un cadru didactic la altul, în funcţie de variabile cum sunt: nivelul şcolar, structura populaţiei şcolare, tipul de organizaţie şcolară, vârsta şi originea socială a cadrului didactic etc., dar a căror influenţă rămâne încă insuficient studiată.

Având în vedere complexitatea relaționării între cele două instituții (școala și familia), ideea colaborării între acestea capătă noi valențe. În relația cu școala, părintele parcurge șapte pași:

1. părintele „învață" – se informează asupra modului de conducere și organizare a procesului instructiv-educativ;
2. părintele ajută – sprijină școala în realizarea unor proiecte și activități;
3. părintele devine un suport al imaginii pozitive despre școală – înțelege importanța școlii în formarea copilului său și are o atitudine pozitivă față de școală;
4. părintele devine o sursă de informație complementară – furnizează dirigintelui sau învățătorului informații despre comportamentul copilului în familie, despre problemele afective și de sănătate ale acestuia;
5. părintele devine o sursă educațională – contribuie la educația propriului copil, îl ajută și îl sprijină în activitatea zilnică de acumulare de cunoștințe;
6. părintele ca profesor – oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor săi;
7. părintele – inițiator al schimbărilor din școală – are dreptul și chiar obligația să solicite adaptarea școlii la cerințele societății actuale – părintele poate să propună unele schimbări care să contribuie la dezvoltarea individuală sau colectivă a copilului. (Mariana Dragomir, 2000, p.47).

Implicarea familiei în activitatea școlară a copiilor se desfășoară pe două coordonate:

- *relație părinte-copil:* controlul frecvenței, al rezultatelor școlare, al temelor, ajutor în îndeplinirea sarcinilor, suport moral și material;
- *relația familie-școală:* contactul direct cu învățătorul sau profesorii clasei sub forma unor reuniuni de informare a părinților cu privire la documentele privind partea de curriculum (Planul cadru pentru învățământul obligatoriu, Programele școlare, Ghidurile de evaluare), consultarea părinților la stabilirea disciplinei opționale, alcătuirea schemelor orare ale clasei și programului extrașcolar al elevilor; activarea asociativă a părinților prin Comitetul de părinți etc.

Relaţia *profesor-părinte* în beneficiul individual nu se poate substitui participării părinţilor la gestiunea şcolii din mai multe motive: fiind responsabili legali ai educaţiei copiilor lor, părinţii trebuie să aibă posibilitatea de a influenţa natura acestei educaţii; modelele participative pot ajuta la coordonarea eforturilor educative şi la orientarea adaptării şcolii la schimbările ce survin în societate; este necesară, pentru aceasta, o influenţare pe plan local în rezolvarea problemelor locale şi în luarea deciziilor la nivelul cel mai de jos cu putinţă; este necesară determinarea îndepărtării indiferenţei guvernamentale; cei afectaţi de o decizie

trebuie să poată avea o influenţă asupra ei; dezechilibrele balanţei grupurilor de interes trebuie să fie corectate autorizând persoanele interesate să fie reprezentate după importanţa implicării lor în instituţia şcolară; participarea trebuie să implice competenţe locale; participarea poate stimula iniţiativele şi inovaţiile.

Cercetările realizate arată că implicarea familiei în parteneriatul cu şcoala contribuie la îmbunătăţirea rezultatelor, frecvenţei şcolare şi la dezvoltarea responsabilităţii elevilor pentru activităţile şcolare. Pe baza acestor rezultate, în şcoli se impune o regândire a rolului familiei şi implicării comunitare în sprijinul părinţilor şi în beneficiul elevilor. (Smith et al., 2007, p. 187) Implicarea părinţilor are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului ca persoană care învaţă şi întăreşte aşteptările lor. Tipologia beneficiilor implicării include:

- *pentru copii:* performanţă academică, atitudini pozitive şi comportament dezirabil, prezenţă, adaptare şi implicare şcolară, rata mai mare a promovabilităţii;
- *pentru părinţi:* atitudini pozitive faţă de şcoală, relaţii mai bune între copii şi părinţi;
- *pentru profesori:* motivaţie crescută pentru îmbunătăţirea metodelor educative.

Participarea părinţilor este, de asemenea, adesea considerată una dintre cele mai importante caracteristici ale unei şcoli eficiente (Smith et all., 2007, p. 198). Pe lângă efectele pozitive ale participării părinţilor asupra achiziţiilor elevilor, alte studii au identificat şi efecte pozitive legate de adaptarea socială a copiilor, vizând aspecte, precum: comportamentul, motivaţia şi competenţele sociale ale copiilor, relaţia dintre elevi şi profesori, relaţiile dintre copii. Implicarea părinţilor sau a tutorilor în experienţele şcolare ale copiilor este esenţială pentru succesul elevilor şi eficacitatea programelor de consiliere şcolară.

Parteneriatul școală-familie este o formulă pedagogică, noțiune relative nouă înserată în domeniul educației. Pedagogul Sorin Cristea (2000) consideră că acest parteneriat este, de fapt, un segment care ”reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși), factorii de asistență socială etc.” Parteneriatul cu familia insistă pe formarea anumitor competenţe şi deprinderi de pregătire a copiilor pentru viaţa şcolară şi cea socială, iar părinţilor pentru asigurarea unei educaţii de calitate copiilor. În general, majoritatea familiilor sunt interesate să întrețină o colaborare strânsă cu şcoala. Prin parteneriatul școală–familie se urmărește realizarea unei comunicări eficiente între cei doi factori și punerea de comun acord a sistemelor de valori

şi a cerinţelor de la copil. Mircea Agabrian (2005, p.56) consideră că din acest parteneriat cei câștigați sunt elevii. Acestea acţionează în următoarele direcții:

- ajută profesorii în munca lor;
- generează și perfecționează competențele şcolare ale elevilor
- îmbunătăţesc programele de studiu şi climatul şcolar;
- dezvoltă abilităţile educaţionale ale părinţilor;
- creează un mediu de siguranță sporit în şcoli;

Ca parteneri, atât şcoala cât şi familia au anumite cerinţe una faţă de cealaltă. Prin urmare, profesorii doresc din partea părinților:

- să ofere copiilor lor condiţii optime ca aceștia să se dezvolte;
- să le ofere un mediu sigur, liniştit şi prielnic pentru a învăța;
- să sugereze copiilor importanţa educaţiei pentru viaţă;
- să-i îndrume pe copii să realizeze un echilibru între activităţile şcolare şi cele casnice;
- să comunice des şi deschis cu profesorii;
- să-i înveţe pe copii auto-disciplina şi respectul faţă de alţii;
- să-i învețe pe copii cum să reziste influențelor nefaste;
- să-şi accepte responsabilitatea de părinte fiind un bun exemplu;
- să susţină acțiunile şcolii.

De asemenea, părinţii au şi ei expectanțe privitoare la activitatea cadrelor didactice:

- să fie receptivi la nevoile, interesele şi abilitățile copiilor;
- să comunice des şi deschis cu părinţii;
- să stabilească cerinţe şcolare nepărtinitoare pentru toţi elevii;
- să manifeste dăruire în educarea copiilor;
- să trateze pe toţi elevii corect;
- să intensifice disciplinarea pozitivă a copiilor;
- să ofere indicaţii cu privire la modul în care părinţii îi pot ajuta pe copii;

În ultimii ani se pune accent și pe un angajament mutual clar stabilit între părinţi şi școală, în baza unui contract educațional individual privind educaţia copilului. Scopul contractului are ca principiu asigurarea condițiilor optime de derulare a procesului de învățământ prin implicarea şi responsabilizarea părţilor în educaţia beneficiarilor direcți ai educaţiei elevilor. Astfel:

- Şcoala are responsabilitatea cea mai importantă în procesul instructiv-educativ
- Părintele este o persoană responsabilă pentru educarea şi comportamentul copilului şi pentru colaborarea cu şcoala spre beneficiul copilului.
- Elevul este și el responsabil pentru propria educaţie.

Din momentul semnării acestuia, contractul educațional dintre familie şi şcoală se consideră ca un sistem de îndatoriri reciproce în colaborarea părinţilor cu şcoala pentru a educa şi forma copilul.

Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității devin și se consideră parteneri în educație, în jurul elevilor se formează o comunitate de suport care, care poate funcționa ca un angrenaj bine pus la punct. Parteneriatul reprezintă o componentă esențială în organizarea și desfășurarea activității în școală și în clasele de elevi.

Avantajele și dezavantajele jocului

Utilizarea jocului ca metodă de educare a elevilor şi părinţilor are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Cunoaşterea acestora de către cei care îşi propun să utilizeze această metodă în activitatea proprie poate conduce la o proiectarea adecvată a activităţilor educative.

Principalele avantaje ale utilizării jocului sunt:

- Crearea unor experienţe emoţionale şi relaţionale puternice şi imediate, care sunt imposibil de creat în procesul de predare folosind metode cognitive;
- Permite participanţilor să se relaxeze, să se elibereze de modul convenţional de funcţionare şi să se lase cuprinşi total de activităţi;
- Permite creierului să folosească atât emisfera dreaptă cât şi cea stângă şi, drept urmare, să crească calitatea învăţării;
- Experienţele comune ale participanţilor creează o atmosferă coerentă de grup mult mai rapid, astfel încât calitatea învăţării într-un grup social matur atinge un nivel superior;
- Angajamentul participanţilor în procesul de învăţare este mult mai intens, crescând şi mai mult calitatea procesului de învăţare (desigur, un astfel de efect este prezent numai dacă se reuşeşte implicarea pe deplin a participanţilor la activităţi).

Principale dezavantaje ale utilizării metodei jocului în activităţile educative realizate cu elevii si părinţii sunt:

- solicitarea la maxim a capacităţii profesorilor, nu numai pentru a putea fi capabili să gestioneze bine din punct de vedere psihologic dinamica de grup, dar şi pentru a face faţă solicitărilor de pregătire, organizare şi gestionare a activităţilor;
- deoarece această metodă are un potenţial efect terapeutic (emoţional), anumiţi profesori (în special cei cu o bază de formare în psihologie sau psihoterapie) pot avea o tendinţă de a efectua terapie, pentru a analiza problemele personale ale persoanelor şi să uite că scopul este de a învăţa, mai

degrabă decât de a vindeca. Dacă învățarea este scopul, atunci profesorul trebuie să aibă mereu clar în minte cu ce scop (pe lângă oferirea experienței în sine) dorește să folosească metoda respectivă și apoi să determine reflecția asupra experiențelor trăite în cadrul jocului;

- pentru ca aceste activități să poată fi valorificate din punct de vedere educațional, participantul trebuie să fie implicat total în ele. Neparticiparea la joc poate fi uneori acceptată, dar, în cazul în care participantul chiar nu dorește să se implice, el este exclus din activitățile de grup și, prin urmare, de la procesul de învățare.

Pentru ca a valorifica calitățile jocul ca metodă de instruire și educare a elevilor și părinților, profesorul trebuie să respecte câteva condiții de utilizare. Principala condiție a utilizării jocului în activitățile educaționale este aceea de a facilita conștientizarea de către participanți a faptului că se află într-o situație de învățare. E necesar ca profesorul să dea dovadă de multă măiestrie pentru a îmbina desfășurarea relaxantă și creativă a jocurilor cu urmărirea unor obiective cognitive riguroase. O altă condiție de utilizare a jocului în scopuri educative este aceea a asumării de către cadrul didactic a rolului de coordonator. Este important, astfel, ca profesorul să alegă jocurile adecvate scopului urmărit, dar și vârstei participanților, să dea posibilitatea fiecărui participant să beneficieze de experiențele propuse de desfășurarea jocului, să faciliteze extragerea și generalizarea concluziilor. Pe parcursul desfășurării jocului profesorul se va asigura că regulile jocului sunt respectate, că activitățile jocului nu se îndepărtează de tema propusă iar, dacă este nevoie, va interveni cu îndrumări sau cu atragerea atenției asupra anumitor „puncte de interes"care trebuie urmărite sau atinse.

Utilizarea jocului ca metodă de instruire și educare a elevilor și părinților presupune și parcurgerea unor etape logice. Mai întâi, profesorul, asumându-și calitatea de coordonator al jocului, alege tema sau subiectul jocului, în strânsă relație cu obiectivele urmărite. Înainte de începerea jocului, participanții sunt informați cu privire la regulile și scenariul jocului și li se dau instrucțiuni referitoare la sarcinile ce le revin, se stabilesc, dacă este cazul, echipele, se dau indicații referitoare la resursele materiale și de timp de care au nevoie. În timpul desfășurării jocului este important ca acțiunea să nu se îndepărteze de obiectivele stabilite iar profesorul prin intervențiile sale trebuie să ghideze participanții în această direcție. Cu siguranță că „jocul aparține jucătorilor" dar, atunci când rezolvarea problemelor puse în discuție se dovedește a fi prea grea pentru participanți sau atenția acestora se îndreaptă spre alte provocări decât cele care sunt presupuse de obiectivele și strategia jocului, profesorul poate interveni pentru a facilita ajungerea la rezultatele dorite. La finalul jocului rezultatele pot fi consemnate pe fișe, coli de flip-

chart sau pe alte suporturi care sprijină analizarea experienţelor trăite în timpul jocului şi extragerea de concluzii care apoi pot fi generalizate.

Activităţile practice din capitolele următoare constituie o ilustrare a aspectelor teoretice prezentate.

Dincolo de aspectul distractiv, jocul poate aduce în discuţie probleme serioase cu care ne confruntăm sau se confruntă familiile: conflictele elevi-elevi, copil-părinţi, părinţi-şcoală, dificultăţile de comunicare în famile, abilităţile reduse de rezolvare a problemelor, rigiditatea în gândire, autoritarismul ş.a. Proiectând şi conducând activităţile astfel încât să fie atinse obiectivele de învăţare pe care şi le propune, profesorul va reuşi ca într-o manieră experienţială şi relaxată să dezvolte abilităţi şi să formeze cunoştinţe la elevii şi părinţii implicaţi în aceste jocuri.

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, M., Milea, V., Parteneriate școală-familie- comunitate, Editura Institutul European, Iași, 2005;
2. Băran-Pescaru, A., 2004, Parteneriat în educaţie, Bucureşti, Editura Aramis Print, 2004;
3. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor;
4. Bocoş, Muşata Dacia, Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice, Editura Polirom, 2013
5. Bunescu Gh., Alecu Gh., Badea D., Educaţia părinţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;
6. Cerghit, I., Metode de învăţământ, Editura Polirom, 2006
7. Cojocaru, Șt., Cojocaru, D., Educația parentală în România, Editura Alpha MDN, București, 2011;
8. Cucoș, C-tin, Informatizare în educație. Aspecte ale virtualizării formării, Editura Polirom, Iași, 2006
9. Dave, R.H., Fundamentele educației permanente, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
10. Dragomir, M., Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ, Editura Hiperborea, Turda, 2000
11. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi;
12. Kelemen, G., Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", Arad, 2011;
13. Macbeth, Al., (coordonator) și colaboratorii, L'enfant entre l'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays des Communautés Européennes. Bruxelles, Comisia comunităților, nr. europene, Colecția Studii, Seria Educație. 13, 1984;

14. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei, Editura Press Mihaela SRL, București, 1998;
15. Osterrieth, P., Copilul și familia, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
16. Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Sleegers, P., Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, International Journal about Parents in Education, 2007;
17. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
18. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului şcoală – organizații neguvernamentale", în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiințe ale educației, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
19. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare", în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional", Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", Bucureşti,
20. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
21. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educației familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol. I), Polirom, Iaşi;
22. Voinea, M, Familia şi evoluţia sa istorică, Editura Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1978;
23. *** Consilierea părinților. Perspective europene. Material suport pentru cadrele didactice, Erasmus+, Ștef 2016.

1. Subiectul dezbaterii: Parteneriat în educație: școală & comunitate

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- - comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competențelor de lucru ale cadrelor didactice cu membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație:

Activitate de grup. Analiza resurselor şi riscurilor comunităţii (30 min.)
Pentru început, schiţaţi pe foaia flipchart harta unei comunităţi:
- verdele indică resursele (instituţiile pentru copii: şcoala, grădiniţa, centrul medical, biserica, ONGuri, organizaţii private etc.; membrii comunităţii: persoanele de influenţă, oameni de afaceri, lideri de opinie, specialişti etc.);

- roşul indică riscurile pentru comunitate.

Formaţi grupuri a câte 4 persoane, maximum 5 (numărul grupurilor să fie par) şi daţi-le foi flipchart şi carioci.

Instrucţiuni

Grupul 1 – descrieţi nivelul de implicare a echipei multidisciplinare în mobilizarea comunităţii;

Grupul 2 – descrieţi nivelul de implicare a Consiliului Local pentru Școală în mobilizarea comunităţii. Aveţi la dispoziţie 15 min.

Debriefing

Cum a fost să lucraţi în echipă?

Cu ce dificultăţi v-aţi confruntat?

Odată ce grupurile au prezentat rezultate activităţii în echipă, identificaţi asemănările şi deosebirile dintre răspunsuri şi iniţiaţi o discuţie în baza deosebirilor.

3. Exemplu de bune practici

Şcoala şi comunitatea – partenere în educaţie

Parcurgând schimbări politice, sociale, economice profunde şi complexe, societatea românească, prin toate componentele sale, îşi caută identitatea.

Educaţia reprezintă una dintre preocupările majore ale societăţii contemporane care se confruntă cu cerinţe din ce în ce mai diverse şi mai complexe. Pe fondul acestei schimbări accentuate, educaţia, învăţământul, şcoala au un rol de refacere a identităţii sociale şi de valorizare a potenţialului uman.

Astfel, devin prioritare următoarele direcţii de acţiune în domeniul educaţiei:

- stabilirea setului de valori după care trebuie să evolueze societatea şi educaţia şi a direcţiilor de acţiune prin intermediul cărora pot fi realizate în fapt valorile alese;
- identificarea factorilor implicaţi în domeniul educaţional şi stabilirea rolului şi a responsabilităţilor fiecărui factor care este implicat în domeniul educaţional;
- susţinerea parteneriatului tuturor factorilor sociali care sunt interesaţi în dezvoltarea educaţiei.

În acest context, societatea a fost nevoită să extindă câmpul educaţional de la nivelul instituţiei şcolare la nivelul altor agenţi de educaţie, să diversifice oferta educaţională.

Şcoala este, pe de o parte, o instituţie care oferă un serviciu social, direct influenţată de ceea ce se întâmplă în mediul social, transmite cunoştinţe, dezvoltă abilităţi,

norme, valori recunoscute şi acceptate social; pe de altă parte, are o logică internă de dezvoltare, reproduce propriile norme şi valori, are propriul sistem de organizare.
Privită dintr-o altă perspectivă, şcoala, este o instituţie care funcţionează într-o comunitate alcătuită din mai mulţi factori de educaţie: familie, autorităţi, organizaţii guvernamentale şi neguvernamentale, agenţi economici etc. care au la rândul lor o ofertă educaţională explicită şi/sau implicită. Organizaţiile şcolare sunt astfel supuse presiunii multiplilor factori: a grupurilor ideologice care activează la nivel local, a sistemelor politice, a condiţiilor economice şi a diverselor tendinţe manifestate în societate. Aşadar, asupra şcolilor sunt manifestate influenţe de ordin economic, politic, culturale şi ideologice. Şcolile depind de mediul în care funcţionează în ceea ce priveşte obţinerea resurselor materiale, resursele umane, resursele financiare, resursele informaţionale etc.

Şcoala funcţionează într-un context social larg, complex, alcătuit din societatea globală, constituită ca sistem social global (naţional, statal), cuprinzând:

- comunităţi, grupuri, forme de organizare socială, instituţii, aspecte juridice;
- elemente de viaţă socială reală: limbă, cultură, valori, tradiţii.

Influenţele contextului social global asupra instituţiilor de învăţământ se materializează în finalităţi ale educaţiei (scopuri şi obiective), conţinuturile disciplinelor, modul de organizare a sistemului de educaţie şi a instituţiilor, reglementări de ordin juridic şi administrative. Sistemul social global reglementează organizarea sistemului de învăţământ.

Pe de altă parte, şcoala funcţionează într-un context social imediat, într-o comunitate locală şi zonală, care instruieşte elevii, dar care are un set de aşteptări cărora instituţia şcolară trebuie să le răspundă.

Contextul social al comunităţii îşi poate manifesta influenţa asupra şcolii ca societate civilă, capabilă să-şi susţină interesele nu numai pe cale instituţională oficială, ci şi prin presiune socială directă asupra instituţiei de învăţământ.

Influenţele sunt manifestate reciproc: atât comunitatea influenţează organizaţia şcolară, cât şi aceasta influenţează comunitatea. Acţiunea comunitară poate astfel deveni, la un moment dat, o consecinţă a activităţii şcolii.

Aşteptările comunităţii faţă de instituţia şcolară sunt şi ele diferite în dependenţă de comunităţile în care funcţionează, chiar şi atunci când şcolile sunt de acelaşi tip. În comunităţile sociale unde funcţionează (cartier, sector, localitate, judeţ) şcolile au un anumit statut social, o poziţie dobândită în timp, se adresează unei anumite populaţii şcolare.

De exemplu, există:

- „şcoli de elită" percepute social ca având standarde de evaluare înalte, eficienţă în activităţile de educaţie şi instruire, performanţe crescute obţinute de către elevi etc.;
- şcoli care au o imagine negativă în comunitate datorată mai multor aspecte: cadre didactice nepregătite, fluctuante, performanţe şcolare scăzute obţinute de elevii săi, acte grave de indisciplină înregistrate în şcoală, frecvenţa scăzută a elevilor la şcoală, ofertă educaţională săracă în disciplinele la decizia şcolii sau/şi activităţi extracurriculare etc.;
- şcoli care au fost organizate pe baza unei cerinţe sociale la un moment dat, cerinţă socială care nu mai există astăzi (ex., licee industriale, şcoli din cartiere care nu mai au populaţie şcolară etc.). Supravieţuirea unei astfel de unităţi şcolare implică opţiuni de dezvoltare strategică bazate pe schimbări radicale, un efort de adaptare la cerinţele comunităţii sporit care poate fi materializat în diversificarea ofertelor educaţionale şcolare şi extracurriculare, atragerea de parteneri şi finanţatori externi etc.

Caracteristici ale relaţiei de parteneriat dintre şcoală şi comunitate

Noţiunea de parteneriat are un câmp semantic vast.

Din punct de vedere juridic, parteneriatul se defineşte ca o înţelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Parteneriatul autentic presupune, cel puţin în teorie, colaborarea strânsă şi combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluţionarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Parteneriatul poate fi o soluţie pentru alocarea şi folosirea resurselor locale la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse externe privind rezolvarea problemelor comunitare.

În multe dintre comunităţi s-au dezvoltat diverse servicii comunitare, profit şi nonprofit care încearcă să rezolve multe din problemele comunitare.

Ideea de parteneriat dintre şcoală şi comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarităţii serviciilor sociale oferite de către diversele organizaţii care activează în comunitate.

Cine ar avea de câştigat dintr-o astfel de relaţie de parteneriat? Parteneriatul – bazat pe ideea că cei implicaţi au de câştigat de pe urma acestei colaborări mai mult decât dacă ar acţiona singuri. Dar intenţia de cooperare nu este o garanţie pentru succesul unui parteneriat. Este nevoie de coordonarea activităţilor şi deciziilor partenerilor,

de un management de calitate al procesului de colaborare. Succesul este determinat de aderarea comună la reguli şi norme.

Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii şi cunoştinţe pe care părţile implicate trebuie să le cunoască şi să le folosească.

Parteneriatul implică adoptarea unui management bazat pe colaborare şi schimbare, comunicare şi conştientizarea diversităţii.

Managementul relaţiei de parteneriat are rolul de a susţine şi a încuraja desfăşurarea relaţiei de parteneriat astfel:

- să stabilească o viziune de ansamblu;
- să formuleze valorile comune;
- să stabilească scopurile comune;
- să definească aşteptările;
- a ajuta parteneriatul să funcţioneze propriu-zis (să asigure resursele, să stabilească succesul etc.)

Într-o relaţie de parteneriat fiecare partener trebuie să-şi definească aşteptările, scopul şi limitele. În relaţia de parteneriat dintre şcoală şi agenţii comunitari cei implicaţi trebuie să definească şi să conştientizeze următoarele:

- agenţii comunitari implicaţi în relaţia de parteneriat;
- motivele parteneriatului;
- modificările vizate în situaţia actuală;
- problemele majore ce pot fi rezolvate prin parteneriat;
- rolurile specifice ale fiecărui partener.

Parteneriatul este bazat pe încredere, cere responsabilitate de la parteneri şi implicare reciprocă. Parteneriatul trebuie să fie o modalitate mai eficientă de a obţine rezultate bune, o schimbare în bine.

În cadrul unei comunităţi există şi funcţionează o multitudine de organizaţii care au obiective foarte variate, mare diversitate de activităţi.

Parteneriatul şcoală–comunitate locală se referă la cooperarea tuturor instituţiilor şi factorilor sociali interesaţi în susţinerea unităţilor de învăţământ şi de problemele educaţiei.

Succesul parteneriatului şcoală–comunitate locală este bazat pe legătura permanentă, constantă dintre agenţii comunitari şi reprezentanţii şcolii. Se realizează astfel un echilibru între schimbare şi continuitate, între specific şi global, între împlinirea individuală şi exigenţele de ordin social.

Şcolile sunt organizaţii puternic ancorate în comunitate, statutul organizaţiei şcolare, funcţiile sociale ale acesteia, precum şi competenţele specifice ale resurselor umane

implicate în sistemul educaţional fac din şcoală promotorul parteneriatului comunitar.

Şcoala şi comunitatea trebuie să-şi asume noi tipuri de relaţii, fără a renunţa la elementele de fond care le definesc identitatea.

Iniţierea, susţinerea, dezvoltarea unui parteneriat cu comunitatea şi centrarea interesului asupra elevului ca cetăţean al comunităţii aduc beneficii atât şcolii, cât şi comunităţii.

Principiul care stă la baza parteneriatului şcoală–comunitate este următorul: *trebuinţele* educative ale **elevilor** reprezintă *centrul de interes al oricărui parteneriat educaţional*.

Şcoala poate să îşi rezolve multe dintre problemele dificile cu care se confruntă colaborând cu factorii instituţionali şi neinstituţionali locali care, într-un fel sau altul, sunt beneficiarii serviciilor educative oferite de unităţile de învăţământ sau a căror activitate depinde de calitatea educaţiei oamenilor cu care lucrează.

În parteneriatul şcoală–comunitate sunt implicate:

- resursele umane ale sistemului de învăţământ;
- elevii cuprinşi în unităţile şcolare;
- familiile elevilor (părinţii şi susţinătorii legali);
- instituţiile guvernamentale centrale şi locale;
- autorităţile locale;
- agenţii economici;
- sindicatele;
- organizaţiile nonguvernamentale;
- instituţiile religioase.

Pentru a realiza un parteneriat autentic în domeniul educaţiei este necesară schimbarea treptată a unor valori, atitudini, principii, norme, comportamente la nivelul:

- factorilor sociali cu putere de decizie;
- resurselor umane implicate în educaţie;
- reprezentanţilor diferitelor instituţii comunitare;
- părinţilor, copiilor, adolescenţilor, tinerilor; elevilor care sunt cuprinşi în sistemul de învăţământ.

Acţiunea comună a acestora se impune din mai multe motive:

- este nevoie de coerenţă în viaţa elevilor, aceştia primesc din diverse medii o varietate de mesaje care pot produce confuzie în ceea ce priveşte orientarea şi integrarea acestora în viaţa comunităţii;
- educaţia nu se mai face doar la şcoală;

- școala trebuie să rămână permanent racordată la realitatea curentă, să coopereze;
- reforma societății impune procesul de descentralizare ceea ce presupune o mai mare responsabilitate a factorilor locali.

În domeniul educației, parteneriatul factorilor sociali implicați trebuie să se realizeze pe temeiul unui set de valori fundamentale comune, recunoscute de toți partenerii. Dintre valorile fundamentale la care ne putem raporta putem enumera: democrația, civismul, umanismul, specificitatea, diversitatea, toleranța, comunicarea, libertatea, respectul reciproc etc.

Această schimbare axiologică, atitudinală și comportamentală poate fi realizată astfel:

- formarea resurselor umane în spiritul colaborării, participării, parteneriatului;
- elaborarea și derularea efectivă a unor proiecte în parteneriat;
- promovarea colaborării și parteneriatului cu toți factorii comunității interesați de dezvoltarea educației și a comunității locale;
- adoptarea unui stil de management participativ de către conducerea școlii, dar și de către autoritățile locale;
- inițierea și dezvoltarea unor programe în care părinții să fie implicați activ;
- stabilirea unui echilibru între oferta educațională și de servicii oferite de către școală și cererea educațională de la nivelul comunității;
- adoptarea unui curriculum flexibil, în acord cu nevoile de educație ale comunității.

Șerban Iosifescu vine cu câteva sugestii utile în ceea ce privește realizarea parteneriatului școală–comunitate:
"*Dincolo de eforturile pe care fiecare dintre școli trebuie să și le asume pentru sensibilizarea și atragerea partenerilor sociali, transformarea parteneriatului educațional într-o realitate presupune adoptarea unor măsuri generale la nivelul întregului sistem de învățământ*" precum:

- formarea personalului din învățământ, în sensul comunicării, cooperării, parteneriatului;
- motivarea resurselor umane ale școlii pentru dezvoltarea unor relații parteneriale;
- diseminarea unor informații relevante pentru problema parteneriatului la nivelul unităților de învățământ;
- operarea unor schimbări de jure și de facto cu privire la statutul personalului din învățământ;
- promovarea unui cadru legislativ care să încurajeze inițiativele școlii și implicarea partenerilor săi

- sociali;
- sensibilizarea societăţii şi a diferitelor sale segmente în raport cu problemele educaţiei şi cu semnificaţia sa.

Necesitatea parteneriatului şcoală–comunitate

Ideea de a folosi şcolile în beneficiul comunităţii a apărut în Statele Unite prin 1935. S-a admis atunci faptul că şcolile pot sta la dispoziţia locuitorilor comunităţii respective dincolo de programul obişnuit, chiar pe durata unei zile întregi, şi pot furniza servicii în domenii diferite: cultural, sănătate, asistenţă socială, pregătirea forţei de muncă, recreere etc.

De atunci, în lume au fost dezvoltate o serie de iniţiative şi programe care transformă şcolile în locuri deschise locuitorilor de toate vârstele ale comunităţii pe tot parcursul anului.

În Europa, mai ales după anii '90, şcolile şi-au diversificat activitatea desfăşurând diverse activităţi şi programe: cursuri de computere, de tradiţii locale, sportive, concerte, cluburi pentru pensionari, controale medicale, conferinţe, festivaluri, concursuri, cursuri de croitorese etc. destinate locuitorilor din localităţile respective şi nu numai.

În anii '80, în lumea şcolii, s-a afirmat un curent bazat pe ideea implicării factorilor comunităţii locale în luarea deciziilor privind predarea şi învăţarea, finanţarea şi angajarea de personal în şcolile care deservesc comunitatea locală respectivă („management bazat pe comunitatea locală" „site-based management").

Argumentele care sprijină acest stil managerial sunt:

- oamenii care sunt vizaţi de deciziile privind educaţia trebuie să fie implicaţi în luarea acestor decizii;
- o decizie, odată luată, are mai multe şanse de succes dacă cei pe care îi vizează au ajutat la luarea ei.

În ultimii ani, noţiunea de parteneriat se regăseşte, sub diferite forme, în cadrul majorităţii textelor de orientare în educaţie, publicate de marile organisme internaţionale.

Termenul de parteneriat dimensionează deschiderea asupra / faţă de mediu, de context. Parteneriatul devine astfel un element de deschidere al şcolii către mediul social în care funcţionează.

Parteneriatul poate îmbrăca forme diverse şi este direct influenţat de sistemul de luare a deciziei din comunitatea/ţara la care ne raportăm.

Astfel, în cadrul unui sistem educativ centralizat, termenul de parteneriat poate aborda o participare efectivă a părinţilor la anumite decizii ale instituţiei şcolare. În

țările unde populația locală sau regională este implicată mai mult în conducerea organizațiilor școlare participarea la luarea deciziilor se manifestă mult mai puternic.

Într-un sistem centralizat la scară națională, familiile, chiar comunitățile locale, sunt puțin invitate să participe la problemele educative ale școlii.

În cadrul unui sistem educativ foarte ierarhizat, noțiunea de parteneriat poate fi utilizată pentru a face referință la intenția unei noi repartizări a puterii și a unui nou tip de colaborare între agenții aceluiași sistem: locul și natura prerogativelor structurilor intermediare (inspectorate școlare), a directorilor de instituții, profesorilor, reprezentanților populației, chiar și elevilor pentru realizarea unei noi dinamici școlare.

În cadrul administrațiilor școlare descentralizate, unde responsabilitățile sunt distribuite și participarea comunității e imediată și instituită, noțiunea de parteneriat se referă la deschiderea instituției școlare, la mediul său socioeconomic. Dar dacă în cazul instituțiilor de învățământ de nivel liceal și superior (școlarizarea neobligatorie) parteneriatul poate funcționa în această formă, pentru instituțiile de învățământ de nivel primar și gimnazial parteneriatul funcționează în mai mică măsură. Cu toate acestea, voința de deschidere a școlilor spre sectorul economic a fost dezvoltată și continuă să fie dezvoltată de către guvernele diferitelor familii politice.

Tendința deschiderii școlii către comunitate este evidentă în majoritatea țărilor occidentale. În contextul în care resursele acordate educației sunt în descreștere, parteneriatul poate fi o formă prin care se realizează o mai bună gestionare a resurselor locale, o modalitate de atragere a resurselor către școală și de valorificare a resurselor școlii în beneficiul comunității.

Adoptarea termenului de parteneriat în educație se situează în cadrul unei schimbări de concepție și de roluri dintre instituțiile școlare și agenții sau organismele proprii mediului său. Sensul etimologic al termenului de parteneriat face trimitere la noțiunile de împărțire, separare și diviziune a responsabilităților și atribuțiilor. Agenții sociali vor juca un rol mai activ în îndeplinirea misiunii de servicii publice ale sistemului educativ.

Se pune însă problema identității școlii și a celor implicați în relația de parteneriat. Rezistența poate veni din partea acestora, cadrele didactice pot opta sau nu pentru colaborarea cu agenții sau organizațiile exterioare școlii, mai ales în condițiile în care trebuie să depună un efort suplimentar pentru acest lucru și nu sunt remunerați ca atare. Învățământul este considerat de cele mai multe ori ca o practică privată, iar cadrele didactice au de prea puține ori inițiativa sau deschiderea de a împărți rolurile pe care le dețin sau de a învăța de la alții. Munca de echipă este un obstacol

permanent în cadrul unui parteneriat. Un parteneriat va fi cu atât mai complex cu cât cei implicaţi nu au competenţe şi abilităţi de a lucra astfel.

O altă problemă care trebuie pusă în discuţie este cea a modificării vocaţiei şcolii în contextul parteneriatului.
Şcoala are o misiune şi roluri bine stabilite, iar frontiera de deschidere a instituţiei şcolare către mediul său poate fi variabilă. Şcoala nu are numai misiunea de a răspunde nevoilor comunităţii în care funcţionează, ea se situează într-un proiect educativ naţional mult mai vast, într-o perspectivă universală ce poate depăşi concepţiile locale. Devine astfel şcoala o instituţie de promovare a specificului naţional, a tendinţelor sociale naţionale faţă de cele locale?

În contextul social actual se observă următoarele momente:

- politica educaţională din România a optat pentru descentralizare, procesul de descentralizare al educaţiei
- presupunând parteneriatul unui evantai de factori sociali care pot prelua roluri şi responsabilităţi la nivel local;
- confruntaţi cu o varietate de mesaje oferite de medii diferite, elevii au nevoie de o interpretare unitară, coerentă, echilibrată care poate fi furnizată doar prin parteneriatul unor factori sociali şi educaţionali;
- educaţia oferită în cadrul şcolii trebuie îmbinată cu educaţia făcută de alţi factori sociali, care au o influenţă semnificativă asupra elevilor;
- contactul permanent al instituţiilor educaţionale şi, în particular, al unităţilor şcolare cu diferiţi parteneri sociali facilitează racordarea efectivă a şcolilor la realitate.

Probleme educative majore care pot fi abordate în parteneriatul şcoală–comunitate locală ce pot fi rezolvate prin schimbarea unor atitudini şi mentalităţi:

- sprijinirea educării elevilor defavorizaţi din punct de vedere economico-social;
- programe educaţionale pentru combaterea factorilor care ameninţă sănătatea şi siguranţa copiilor (consumul de droguri, violenţa etc.);
- educaţia interculturală;
- promovarea imaginii comunităţii locale;
- promovarea specificului local, a meşteşugurilor, a produselor tradiţionale locale;
- educaţia ecologică;
- educaţia pentru viaţa de familie;
- dezvoltarea de proiecte locale;
- educaţia pentru sănătate etc.

Concluzii

Parteneriatul şcoală–comunitate este în acest moment o necesitate. Relaţia de parteneriat poate fi iniţiată de către şcoală şi funcţionează adecvat dacă membrii comunităţii se implică în desfăşurarea activităţilor şcolii, iar şcoala vine cu oferte educaţionale care să satisfacă nevoile comunităţii.

O comunitate funcţională este cea în care la nivelul comunităţii desfăşoară o bună colaborare între instituţiile comunitare, iar şcoala se consideră parte integrantă a unui sistem care promovează educaţia comunităţii şi cooperează cu diversele organizaţii pentru a furniza persoanelor din zonă servicii educaţionale, culturale, de recreere.

Bibliografie recomandată

1. Bauman Zigmunt. Comunitatea. Căutarea siguranţei într-o lume nesigură. - Bucureşti: Editura Antet, 2001.
2. Camelia STĂICULESCU, *Academia pentru Studii Economice, Bucureşti, România*
3. Delors Jacques. Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al comisiei internaţionale pentru educaţie în secolul XXI. - Iaşi: Polirom.
4. Diaconu Mihai. Sociologia educaţiei. - Bucureşti: Editura ASE, 2004.
5. Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman. Strategies of Community.
6. Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman. Tachtics and techniques of Community Practice –
7. F. E. PEACOCK PUBLISHERS, INC., Ilasca, Illinois, 1989.
8. Iosifescu Şerban (coord.). Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ. - Bucureşti: ISE - MEC, 2001, p.147.
9. Păun Emil. Şcoala – abordare sociopedagogică. - Iaşi: Polirom, 1999.
10. Rădulescu Eleonora, Tîrcă Anca. Şcoală şi comunitate. Ghid pentru profesori. Colecţia educaţia 2000+. - Bucureşti: Humanitas Educaţional, 2002, p.10.
11. Sandu Dumitru. Dezvoltare comunitară. Cercetare. Practică. Ideologie. - Iaşi: Polirom, 2005.
12. Zani Bruna, Palmonari Augusto (coordonatori). Manual de psihologia comunităţii. - Iaşi: Polirom, 2003.

6

1. Subiectul dezbaterii: *Violența în familie*

Obiective:

- ✓ identificarea de soluții practice pentru angrenarea părinților în acțiuni de prevenire și reducere a violenței;
- ✓ identificarea cauzelor ce duc la apariția violenței;

- ✓ identificarea de tehnici și metode privind conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Aplicație:

Aplicaţie: *„Acvariul"*
Grup participant: părinţi
Timp necesar: 20 minute
Materiale necesare: trei scaune
Desfăşurare:
Utilizaţi metoda acvariului pentru a discuta cu participanţii diverse subiecte din tema „Climat familial". Trei voluntari vor lua loc pe trei scaune amplasate în triunghi (acvariul), în mijlocul celorlalţi, care vor observa discuţia lor, fără a putea interveni de pe margine. Cei trei vor discuta liber despre un subiect din tema aleasă. Pentru a lua locul unuia dintre cei trei, oricare dintre observatori îl va atinge pe umăr; cel atins se va ridica de pe scaun şi va ceda locul celui care a intervenit.

Recomandări pentru realizarea aplicaţiei:

Scopul acestei aplicaţii urmăreşte să faciliteze dialogul deschis între părinţi despre subiecte tabu privind climatul familial.

Li se va cere participanţilor să exprime în scris câteva idei referitoare la tema în discuţie. Cadrul didactic va citi biletele, pe rând, antrenând părinţii în dialog.

Explicaţi participanţilor că opiniile exprimate în discuţia din „acvariu" nu trebuie neapărat să fie personale. Cei din „acvariu" pot fie să exprime propriile sentimente şi păreri în legătură cu subiectul dezbătut, fie pot juca diverse „roluri" pentru a face discuţia mai interesantă. Încercaţi să stimulaţi cât mai mulţi participanţi pentru a interveni în discuţie. În mod normal dumneavoastră nu puteţi interveni, dar dacă discuţia evoluează într-o direcţie nedorită sau dacă staţionează puteţi lua un loc în acvariu, pentru scurt timp.

Timpul alocat acestui exerciţiu poate varia, în funcţie de gradul de participare a grupului. Urmăriţi discuţia şi încheiaţi exerciţiul în momentul în care consideraţi că acesta şi-a atins scopul, sau mai devreme, dacă gradul de implicare a participanţilor este unul scăzut.

Sugestii pentru debriefing:

După încheierea aplicaţiei veţi pune întrebări de genul:

– Cum v-aţi simţit pe parcursul aplicaţiei?
– Cum vi s-a părut aplicaţia?
– De ce aţi înlocuit o anumită persoană?
– De ce nu aţi intervenit în discuţie?
– Aţi descoperit abordări noi asupra subiectului?

Utilizaţi aspecte din subiectele dezbătute pentru a insista asupra importanţei climatului familial asupra copilului. Folosiţi situaţiile apărute în cadrul acvariului şi provocaţi participanţii să concluzioneze ei înşişi asupra influenţei pe care o are calitatea climatului familial asupra vieţii copilului, de la cele mai mici vârste la maturitate.

Comportamente agresive nonverbale	**Comportamente agresive verbale**
◎ Privire fixă, dură, amenințătoare ◎ Amenințare indirectă sau fățișă ◎ Bătutul din picioare ◎ Aruncarea cu obiecte ◎ Lovirea cu obiecte ◎ Împingerea cu umărul/mâna în scopul dezechilibrării ◎ Ciupitul, zgâriatul, trasul de păr ◎ Semne obscene ◎ Bătaia	◎ Batjocura ◎ Jignirea ◎ Cuvinte grosolane ◎ Poreclirea ◎ Ironia ◎ Bârfa, intriga ◎ Șantajul ◎ Înjurăturile ◎ Calomnia ◎ Ponegrirea cuiva ◎ Maimuțăreala cuiva ◎ Refuzul contactului social, al ajutorului, al discuţiei ◎ Luarea în râs a celor slabi, neajutoraţi

3. Repere teoretice/Suport științific:

1. Violența

Întâlnim, tot mai des, aspecte violente în lumea în care trăim. Uneori nici nu mai realizăm că suntem agresaţi de ceilalţi fizic/psihic. Sunt manifestări violente care chiar produc plăcere sau satisfacţie (sporturi ca boxul, rugby-ul, fotbalul american etc.) sau manifestări pe care le considerăm fireşti din punct de vedere social (discuţii agresive cu superiorii/subalternii, sancţiunea fizică aplicată copiilor etc.). Ca dascăli şi ca părinţi e bine să descurajăm orice manifestare violentă şi să aducem argumente pentru dezvoltarea unui comportament prosocial.

a. Violența domestică – include toate aspectele de violență apărute într-o relație de tip familial, între rude de sânge, rude prin alianță, soți sau concubini.

Violența domestică este reprezentată de orice formă de agresiune fizică sau verbală, abuz sau intimidare a unuia dintre membrii familiei. Violența naște violență. Părinții violenți transmit copiilor lor modele comportamentale defectuoase. Din postura de spectatori, copiii devin actori. Fie ei băieți sau fete tind să reproducă pe scena vieții, comportamentele violente învățate în familie sau la nivelul grupului de covârstnici din care fac parte. Cei care agresează, de regulă, se comportă astfel din cauza unor sentimente de furie și ostilitate, din cauza deprimării și lipsei de încredere în sine, egocentrismului, necesității imperative de a controla și domina și, nu în ultimul rând, a lipsei de comunicare.

- *Abuz fizic* – lovirea cu palma, cu pumnii, distrugerea bunurilor din casă, afectarea integrității corporale.
- *Abuz sexual* – orice contact sexual nedorit de către partener/parteneră, viol.
- *Abuz psihologic* – degradarea continuă și umilirea partenerei/partenerului, abuzul emoțional folosit în manipularea și controlul partenerului.

Abuz verbal – comentarii umilitoare, insulte, jigniri, care induc în victimă sentimente de spaimă și scăderea, în timp, a stimei de sine.

- *Abuz economic* – apare atunci când unul dintre parteneri deține controlul economic exclusiv.
- *Abuz social* – abuz verbal în fața altor persoane, umiliri, glume, critici referitoare la aspectul fizic și calitățile intelectuale.

b. Violența domestică asupra copilului

„Încă nu știm cum ar arăta lumea în care copiii ar fi crescuți fără a fi supuși umilințelor, în care părinții i-ar respecta și i-ar trata serios, ca pe niște ființe umane" (ALICE MILLER, *Pentru binele tău propriu*, 1987).

Copiii trebuie să se bucure de drepturile lor, ca orice persoană. Pedeapsa fizică reprezintă o violare gravă a drepturilor copiilor la integritate fizică și emoțională. Convenția Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului cere statelor părți, în articolul 19, să protejeze copiii împotriva „tuturor formelor de violență fizică și emoțională". Conform literaturii de specialitate, educarea copiilor prin utilizarea pedepsei corporale conduce la dezvoltarea de atitudini și comportamente violente atât pe perioada copilăriei, cât și mai târziu, în viața de adult. Pedeapsa fizică are consecințe negative asupra dezvoltării copilului. Promovarea metodelor de disciplină pozitivă nonviolentă ușurează sarcina părinților și reduce stresul în cadrul familiei. Cu toate acestea, pedeapsa fizică în familie rămâne o practică legală și larg răspândită în multe state ale lumii.

Din toate cercetările internaţionale referitoare la pedepsirea fizică, nici măcar un singur studiu nu a relevat faptul că aceasta ar produce efecte pozitive, dar sute de studii prezintă efectele negative. Iată câteva dintre efectele ale căror existenţă a fost demonstrată în relaţiile cu violenţă asupra copilului:

- **Amplificarea.** Pedepsele blânde din copilărie tind să evolueze cu cât copiii cresc. O singură palmă la început se transformă în mai multe palme şi apoi în bătaie în toată regula, ceea ce afectează copilul din ce în ce mai tare.

Încurajarea violenţei. Chiar şi o palmă nesemnificativă poartă mesajul că violenţa este răspunsul la conflicte sau la un comportament necorespunzător. Agresiunea naşte agresiune. Copiii supuşi violenţei fizice sunt mai predispuşi reacţiilor violente decât ceilalţi copii (conflictele cu colegii de şcoală, intrarea în anturaje periculoase, violenţe în adolescenţă, violenţa faţă de partenerul de viaţă sau faţă de proprii copii).

- **Vătămările psihologice**. Agresivitatea faţă de copii poate fi dăunătoare din punct de vedere emoţional. Violenţa asupra copilului poate genera traume care vor afecta dezvoltarea ulterioară a acestuia; poate genera comportamente nesănătoase, deviante, alegerea unui mod de viaţă în concordanţă cu tratamentul primit în familie. Familia este cea care trebuie să răspundă în primul rând nevoilor de securitate ale copilului, care se percepe pe sine ca fiind neajutorat într-o lume a „celor mari". Familia este mediul în care copilul ar trebui să se simtă securizat, protejat, apărat, nu bruscat şi agresat. Un mediu familial sănătos din care trebuie să lipsească violenţa, asupra copilului sau altor membrii ai familiei, este o condiţie esenţială pentru dezvoltarea echilibrată a copilului.

c. Violenţa la tineri

Ştim cu toţii că violenţa constituie o problemă majoră cu care ne confruntăm în societatea de astăzi. Tinerii pot fi victimele actelor de violenţă, dar pot în acelaşi timp să provoace asemenea situaţii. Pentru a putea preveni astfel de fenomene este necesar să le înţelegem.

Cum explicăm manifestările violente?

Cu siguranţă nu putem găsi o singură cauză determinantă. Este un fenomen complex, determinat de cauze multiple:

- Nevoia de exprimare a trăirilor negative. Mulţi se comportă violent pentru a descătuşa frustrări şi tensiuni interioare
- Nevoia de control, intenţia de a influenţa persoanele din jur
- Existenţa unor modele comportamentale violente în cadrul mediului familial, comunitar, informaţional
- Presiunea din partea grupului
- Nevoia de stimă

- Nevoia de atenţie sau respect din partea altor persoane
- Existenţa unor abuzuri fizice şi/sau psihice în familie, în anumite perioade de vârstă.

Din punct de vedere psihologic, reacţiile agresive sunt modalităţi instinctive de exprimare a furiei şi de apărare în faţa unui atac. Societatea repudiază astfel de manifestări. Prin urmare, oamenii şi-au dezvoltat modalităţi de a face faţă acestor emoţii. Pentru furie s-au conturat trei modalităţi:

- *Exprimarea emoţiei într-o manieră asertivă* – un mod sănătos de manifestare, astfel încât să-ţi faci cunoscute nevoile fără să-i răneşti pe alţii;
- *Suprimarea furiei* – emoţia sa poate inhiba prin concentrarea pe alte aspecte pozitive;
- *Calmarea* – modalitate de control pe de o parte asupra comportamentului extern, pe de altă parte asupra răspunsurilor interne.

Oamenii sunt diferiţi, au manifestări diferite. Aceste diferenţe au cauze genetice, fiziologice (unii sunt mai iritabili încă din copilărie) sau socio-culturale. Aproape toţi suntem învăţaţi să ne exprimăm tristeţea, frica, dar nimeni nu ne învaţă să ne exprimăm furia, să ne exprimăm această trăire şi să ne-o canalizăm constructiv.

Daţi copilului posibilitatea să se exprime prin cuvânt, desen, modelaj sau joc!!!

Este necesar ca profesorii şi părinţii să monitorizeze comportamentul copiilor pentru a semnala apariţia unor manifestări cu potenţial violent.

Există câteva repere enunţate de Dwayer, Osher& Wagner (1998) pentru evidenţierea unui potenţial violent:

- Desene sau compuneri cu conţinut violent;
- Ameninţări adresate celor din jur, directe („După amiază te voi bate") sau indirecte; („Să vezi ce vei păţi"). Ameninţările pot fi clasificate după: gradul de pericol a agresiunii proiectate, măsura în care există un plan detaliat, posibilitatea de a îndeplini ameninţarea;
- Antecedente de manifestări agresive şi comportament violent;
- Incidente de torturare a animalelor;
- Izolarea de grupul de covârstnici sau de familie;
- Hipersensibilitatea la critică;
- Accesul la arme;
- Abuzul de substanţe (alcool, droguri);
- Sursele de stres din familie;
- Interesul şcolar scăzut.

Aceşti indicatori pot constitui repere pentru părinţi şi profesori.

Comportamentul violent este ca un simptom. Se poate încerca înlăturarea lui prin metode banale „Nu e frumos…" sau prin metode complexe comportamentale. Uneori este zadarnic, comportamentul putând să se agraveze sau în locul unui simptom să apară un altul. Înţelegerea cauzelor unui comportament violent înseamnă un pas înainte în soluţionarea situaţiei. Acest lucru presupune efort şi multă răbdare din partea adulţilor implicaţi.

Sugestii generale pentru părinţi

- **Construiţi o relaţie bazată pe încredere şi afecţiune cu copilul**. Dacă ne implicăm în viaţa copilului, îl încurajăm, îl protejăm scade incidenţa problemelor legate de agresivitate.
- **Asiguraţi-vă că tânărul este cât mai mult timp supravegheat**. Ca părinţi, este bine să cunoaştem anturajul copiilor şi să încurajăm permanent implicarea lui în diferite activităţi extraşcolare.
- **Oferiţi modele de comportament**. Copiii învaţă mai mult prin imitarea de modele. Unii dintre noi încurajăm comportamente agresive fără să ne dăm seama. Este important să lăudăm copilul atunci când rezolvă problemele constructiv, fără violenţă.
- **Stabiliţi reguli clare şi urmăriţi respectarea lor**. Aşteptările noastre faţă de copil este util să le explicăm clar. De asemenea, copilul trebuie implicat în formularea regulilor, cunoscând în acelaşi timp consecinţele nerespectării unora dintre ele.
- **Monitorizaţi aspectele de violenţă cu care intră în contact copilul prin media**. În acest caz se impune o atenţie sporită şi respectarea unor reguli de bază:
  - Limitarea timpului petrecut de copil la TV (o oră, maximum două ore);
  - Cunoaşterea conţinutului programelor urmărite de copii;
  - Discutarea scenelor de violenţă vizionate de către copii;
  - Discutarea consecinţelor grave pe care le are comportamentul violent în realitate;
  - Analizarea modalităţilor de rezolvare a problemelor fără folosirea violenţei.

2. Climatul familial

În relaţia părinţi-copii, fiecare influenţează şi este influenţat în procesul comunicării. Problema comunicării cu copiii nu este mai puţin complexă decât cea cu adulţii, chiar uneori mai greu de realizat şi mai complicată. Factorii care fac comunicarea eficientă trebuie să fie prezenţi în relaţia părinţi-copii. Pentru realizarea unei relaţii eficiente părinţi-copii este necesară cunoaşterea stadiilor de dezvoltare a personalităţii, mai precis, părinţii trebuie să cunoască ce se întâmplă în viaţa

copilului lor în perioadele de criză cu care se confruntă. Fiecare trecere de la o etapă la alta este o criză. Părinţii care trec de la o etapă la alta în viaţă se confruntă şi ei cu anumite crize. Ţinându-se cont de problemele ce se ridică în această perioadă, se va evita înstrăinarea şi se va accentua comunicarea.

Este important ca, pentru fiecare stadiu de dezvoltare a personalităţii, părinţii să se poarte şi să acţioneze potrivit necesităţilor copilului pentru a-i oferi acestuia mediul pentru o dezvoltare sănătoasă. Influenţele sistemului familial asupra procesului de formare a copilului sunt hotărâtoare. Specialiştii în acest domeniu precizează că relaţia părinţi-copii deţine un rol deosebit în fixarea deprinderilor comportamentale, dar şi în asigurarea condiţiilor psihologice normale.

Relaţia părinţi-copii nu trebuie lăsată la întâmplare. Există anumite norme precise care stau la baza acestor relaţii: nevoia de dragoste care asigură protecţie, asigură unele raporturi relaţionale, juste şi echilibrate, cât şi complementaritatea rolurilor parentale. Părinţii trebuie să alcătuiască un raport cu copilul, o unitate inseparabilă în care îşi împart rolurile şi sarcinile.

În funcţie de modul specific în care părinţii îşi asumă rolurile de mamă, respectiv tată, putem distinge mai multe tipuri de părinţi şi copii:

Părintele „Protector" – îngrijorare excesivă.
Părintele va spune: „Nu creşte!/Nu acţiona!"

Manifestări pozitive:

- dezvoltă o relaţie armonioasă şi satisfăcătoare
- oferă un mediu călduros şi protector
- reprezintă factorul stabilizator al familiei
- asigură copilului securitate.

Manifestări negative:

- ţine cont doar de aspectele pozitive ale copilului
- este indecis atunci când este vorba de respectarea regulilor
- nu-şi exprimă emoţiile de dezamăgire şi nemulţumire
- nu-i permite copilului să fie independent şi să se maturizeze

Copilul va fi:
Copilul răsfăţat – *„Vreau!"*
– nu suportă nici o formă de frustrare
– întâmpină dificultăţi în respectarea regulilor

Copilul dependent – *„Nu pot!"*
– nu are voinţă
– nu-şi asumă responsabilităţi

Recomandări:

- să-şi exprime emoţiile de dezamăgire şi nemulţumire (sentimentele în general);
- să-l responsabilizeze pe copil prin sarcini pe măsura posibilităţilor lui;
- să acorde o mai mare libertate copilului;
- să fie constant în stabilirea şi aplicarea regulilor.

Părintele „Autoritar" – controlul.
Părintele va spune: „Nu fi apropiat!/Nu fi copil!/Fă efort!/ Depăşeşte-te!/Fii perfect!"

Manifestări pozitive:

- doreşte să aibă un copil competitiv
- este responsabil
- promovează reuşita prin disciplină şi muncă
- preocuparea pentru corectitudine.

Manifestări negative:

- nu acceptă să fie contrazis şi neluat în seamă;
- vrea să fie ascultat întotdeauna, respectat, chiar
- „venerat";
- crede că este singurul care ştie ce este mai bine pentru familie.

Copilul va fi:

Copil inhibat – *„Eu nu pot pentru că nu am voie!"*

– descurajat
– copleşit de exigenţe
– rezultatele şcolare scad în situaţii de stres fricos

Copil rebel – *„Eu fac regulile!"*

– manifestă tendinţe agresive
– nu acceptă regulile
– nu ţine cont de celălalt

Recomandări:

- să accepte că oricine poate greşi;
- să manifeste o mai mare flexibilitate în stabilirea regulilor, în îndeplinirea îndatoririlor;
- să pună accent pe copil, şi nu doar pe rezultatele (bune/rele) obţinute de acesta;
- să petreacă mai mult timp liber cu copilul;
- să accepte că ceilalţi sunt diferiţi în comparaţie cu el.

Părintele „Prieten" – încrederea.
Părintele va spune: „Cum vrei tu!/Fă-te plăcut!"

Manifestări pozitive:

- îi place să-şi petreacă timpul cu copilul şi cu prietenii acestuia;
- este cald şi înţelegător, copilul apelează la el atunci când are probleme;
- relaţia cu copilul se bazează pe stimă şi respect reciproc;
- încurajează exprimarea emoţiilor.

Manifestări negative:

- nu-şi poate refuza copilul;
- poate fi uşor manipulat de către copil;
- nu este constant în stabilirea limitelor comportamentului copilului;
- invadează inconştient intimitatea copilului.

Copilul va fi:
Copil indisciplinat – *„Mie să-mi fie bine!"*
– nu respectă adultul
– nu înţelege restricţiile şi regulile
– nu acceptă un refuz

Copil amabil – *„Vă convine!? Vă pot ajuta cu ceva?!"*
– doreşte să fie plăcut de toată lumea
– este superficial în relaţiile cu ceilalţi
– nu ţine cont de propriile nevoi şi dorinţe.

Recomandări:

- să ştie când şi cum este necesar să-şi refuze copilul
- să stabilească limitele dintre rolul de părinte şi cel de prieten
- să respecte dreptul la intimitate al copilului
- să fie ferm şi consecvent în stabilirea drepturilor şi responsabilităţilor copilului.

Părintele „demisionar" – fugă de responsabilităţi (abandon).
Părintele va spune: „Descurcă-te singur!/Nu mai deranja!/ Câştigă-ţi dragostea!"

Manifestări pozitive:

- acordă libertate mare copilului

Manifestări negative:

- dependent de un alt membru al familiei
- mereu preocupat de problemele personale
- incapabil să exercite un control asupra copiilor
- „n-are timp să comunice"

– îşi aduce de lucru acasă şi cere să nu fie deranjat
– manifestă o tandreţe superficială.

Copilul va fi:

Copil distant – *„Pot singur totul!"*

– incapabil să se conformeze unor imperative şcolare, sociale şi morale
– este frânat în evoluţia sa
– are un caracter crispat şi neliniştit
– autonomie excesivă, determinată de responsabilizarea prematură
– îl va respinge, fără milă, la orice vârstă pe părintele absent

Copil „cerşetor" – *„Dacă mă iubeşti, stai cu mine!"*

– lipsit de sprijin şi îndrumare
– frustrat de copilărie deoarece nu se bucură de înţelegere şi apreciere
– cerşeşte dragostea celor din jur

Recomandări:

– să acorde atenţie copilului, comunicând cu acesta;
– să fie disponibil şi receptiv la nevoile şi dorinţele copilului;
– să delimiteze rolul profesional de cel de părinte;
– să încerce să-şi manifeste în mod sincer şi deschis sentimentele de iubire faţă de cei apropiaţi.

Indiferent de vârstă, copilul are nevoie de o ambianţă caldă, dar şi de supunere, de reguli cărora să se conformeze, stabilite în acord cu părinţii. Cumpătarea este măsura tuturor lucrurilor; o dozare optimă a căldurii afective şi a autorităţii părinteşti este premisa unei bune adaptări a copilului.

Relaţiile din familie au consecinţe asupra dezvoltării personalităţii copiilor. Tensiunile, certurile din familie sunt traumatizante pentru copil. Trăind intens şi repetat aceste tensiuni, nevoia de securitate nu este satisfăcută, iar personalitatea copilului se va cristaliza dizarmonic.

Ambianţa familială este hotărâtoare pentru modul în care copilul îşi fundamentează concepţia despre lume şi viaţă. Felul de a fi al părinţilor va constitui un model pentru copil. Constelaţia familială, prin reţeaua de relaţii şi sistemul de valori, influenţează adaptarea copilului în lume.

Bibliografie recomandată

1. Andrei, Cristian; Ciolompea, Teodora; Niculae, Ioana; Stoica, Denisa; Şerban, Mihai – *„Manual pentru părinţi"*, Bucureşti, 2002, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"

2. Andrei, Cristian; Zamfir, Simona; Matei, Petre – *„Ghidul consilierii şcolare pe probleme de sănătate"*, Bucureşti, 2004, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"
3. Andrei, Petre – *„Stiluri şi metode de comunicare"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004
4. Banciu, Dan; Rădulescu, M., Sorin; Voicu, M. – *„Adolescenţii şi familia"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987
5. Băban, Adriana – *„Consiliere educaţională"*, Imprimeria „Ardealul", Cluj Napoca, 2001
6. Bălan, Elena; Anghel, Elena; Marcinschi-Călineci, Marcela; Ciohodaru, Elena – *„Fete şi băieţi, parteneri în viaţa publică şi privată – perspective de gen"*, Editura Nemira, 2003
7. Bellu-Bengescu, Cristian; Neacşu, Ioan; Alexeanu-Buttu, Marinela; Simache, Daniela; Nica, Mariana – *„Ghidul voluntarului"*, Editura Semne, Bucureşti, 2003
8. Botiş, Adina; Tarău, Anca – *„Disciplinarea pozitivă"*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2004
9. Carmen Manuela CAZAN, Amelia BACIU, Cătălina CHENDEA, Ciprian COBZARIU, Magdalina IOACHIM, Taisia MIHALCEA, Constantin ONEȚ - *Educația părinților,* UNICEF, MEN, Editura MakLink, 2006, București
10. Ciofu, Carmen – *„Interacţiunea părinţi – copii"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989
11. Cosmovici, Andrei – *„Psihologie şcolară"*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
12. *„Manual de educaţie pentru viaţa de familie"*, Fundaţia Tineri pentru Tineri, 2001
13. Manuale *„Educaţie pentru Cetăţenie Democratică"* (Ministerul Educaţiei şi Cercetării şi UNICEF) – clasele a IX-a, a XI-a, a XII-a 126
14. Mois, Augusta – *„Violența la tineri"* în „Revista de consiliere educaţională – CJAP", Cluj Napoca, an II, nr. 2
15. Rudică, Tiberiu – *„Familia în faţa conduitelor greşite ale copiilor"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
16. Stan, Emil – *„Managementul clasei"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003
17. Vincent, Rose – *„Cunoaşterea copilului"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972

1. Subiectul dezbaterii: *Este bine să ne ajutăm copiii la lecții?*

Obiective:

- ✓ definirea potențialului & resurselor elevilor;
- ✓ identificarea canalelor de legătură părinte – copil;
- ✓ determinarea așteptărilor părinte – copil, copil-părinte;
- ✓ îmbunătățirea relației părinte – copil, copil-părinte;

- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu părinții în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație:

Tema: ***Peste 10 ani***
Participanţi: părinți organizaţi în grupe de câte 3-4
Timp: 15 minute
Materiale necesare: coli, instrumente de scris

Desfăşurare:

Veţi centraliza răspunsurile la întrebarea *„Ce aşteptări aveţi de la părinţii voştri?"* ce este pusă elevilor în prealabil. Această centralizare o veţi scrie pe o foaie de flipchart/tablă. Pe baza a una, două sau trei dintre aşteptările scrise pe foaia de flipchart/tablă (la alegere), grupele de părinţi vor descrie o posibilă situaţie ce ar putea să apară între ei şi copiii lor, peste 10 ani, dacă ar îndeplini aşteptările alese.

Recomandări pentru realizarea aplicaţiei:

Peste 10 ani este o modalitate de a experimenta capacitatea părinţilor de a proiecta relaţiile dintre ei şi copiii lor, ţinând cont de dorinţele acestora.

Veţi explica părinţilor că aplicaţia nu urmăreşte doar surprinderea şi descrierea momentului „Peste 10 ani", ci prezentarea unei situaţii concrete, punctuale, de viaţă. (Exemplu: Un părinte alege aşteptarea *„Aş vrea ca părinţii mei să petreacă mai mult timp cu mine"*. *Peste 10 ani* el este bolnav iar copilul, deşi este în altă localitate, alege să fie alături de părinţi până depăşesc perioada de criză.) Scopul aplicaţiei este descrierea modului în care a evoluat relaţia dintre părinţi şi copii în condiţiile în care au îndeplinit aşteptările acestora.

Rezultatele aplicaţiei vor fi prezentate de purtătorul de cuvânt al fiecărui grup.

Sugestii pentru debriefing:

După încheierea aplicaţiei veţi pune întrebări de genul:

– Cum v-aţi simţit pe parcursul activităţii?
– Cum vi s-a părut activitatea?
– Aţi fost surprinşi de aşteptările exprimate de copii?
– V-a fost greu să imaginaţi o situaţie atât de îndepărtată în timp?
– Credeţi că veţi ţine cont de aşteptările copiilor dvs.?

Încercaţi să atrageţi în discuţii cât mai mulţi participanţi. Nu vă exprimaţi propria

opinie în legătură cu răspunsurile participanţilor. Descurajaţi critica. Fiecare are dreptul să-şi spună propria opinie fără a fi judecat.

3. 3. Repere teoretice/Suport științific:

Este bine să ne ajutăm copilul la lecții?

Modalităţile în care ne ajutăm copilul la lecţii poate fi constructiv pentru copil sau poate fi o sursă de stres atât pentru noi, cât şi pentru el. Modalităţile ideale se înscriu în categoria comunicării asertive, în a-l lăsa să rezolve aşa cum crede de cuviinţă, pentru că el ştie cum a spus „Doamna" la şcoală, şi apoi găsite părţile bune ale temei şi lăudate, observate greşelile şi explicate, dar tot el să le rezolve mai departe, fără a impune o rezolvare pe care el să nu o interiorizeze, să nu o înţeleagă. De multe ori e de preferat să plece cu tema greşită decât să-i oferim o rezolvare a noastră, a părinţilor, pentru că la şcoală, în partea de verificare a temelor, el îşi va da seama singur de cele greşite.

Temele se rezolvă în orarul optim, între 9-11 dimineaţa sau 15-19, şi nu după ora 22, când părintele se întoarce de la serviciu, pentru că este eliminată posibilitatea unei comunicări asertive, cu înclinaţie pe agresivitate.

În cazul în care părintele nu are timp suficient pentru temele copilului, este de preferat să-l responsabilizeze pe acesta, să-l înveţe să şi le facă şi să şi le verifice singur, încurajându-l şi apreciindu-l pentru progresele realizate de unul singur.

De fiecare dată, când se găseşte timp, părinţii trebuie să observe caietele de teme şi să facă aprecieri asupra lor, pentru că aceste caiete reprezintă activitatea principală a copilului, pe care el simte nevoia s-o valorizeze pentru a se motiva mai departe în îndeplinirea sarcinilor şcolare.

Sprijinul acordat de părinţi copiilor pentru rezolvarea temelor acasă se poate manifesta în multiple planuri.

Exemple:

- ✓ părintele se va interesa de cât de încărcată este tema pe care copilul o are de rezolvat în ziua respectivă şi va evita suprasolicitarea lui prin cererea de a se ocupa şi de probleme familiale;
- ✓ părintele îl va ajuta pe copil să-şi planifice timpul şi să-şi facă un program oferindu-i diverse recompense pentru respectarea acestuia (de exemplu, o oră de plimbare etc.);
- ✓ părintele îi va crea copilului o ambianţă plăcută, propice concentrării necesare rezolvării temelor pentru acasă şi asigurării randamentului maxim (un spaţiu de lucru adecvat, linişte etc.).

Este important ca fiecare părinte să ştie că pentru fiecare copil în parte condiţiile care asigură randamentul maxim în procesul de învăţare sunt individualizate. De aceea, este bine ca părinţii să urmărească progresele înregistrate de copil şi să adapteze sprijinul acordat în funcţie de nevoile acestuia.

Când ajutorul la teme scade notele copiilor

Implicarea parintilor in temele pentru acasa depinde si de varsta copiilor. O data cu inceperea gimnaziului, ajutorul la teme din partea parintilor poate contribui la scaderea notelor copiilor la teste. Aceasta este una dintre concluziile celui mai mare studiu american asupra efectelor implicarii parintilor asupra rezultatelor scolare. **Studiul** a vizat cercetari realizate de-a lungul a 30 ani asupra implicarii parintilor americani in viata scolara a copiilor, inclusiv ajutorul la teme, voluntariat la scoala sau alegerea facultatii.

De asemenea, **pedepsele pentru notele mici luate la scoala sau impunerea cu strictete a unor reguli cu privire la temele pentru acasa nu au ajutat copiii sa aiba rezultate mai bune** la scoala. Acest lucru, spun cercetatorii, se poate datora faptului ca asemenea masuri trezesc mai degraba anxietatea si teama copilului decat entuziasmul pentru invatare.

Cum se pot implica părinții in temele pentru acasă

Exista parinti care doar verifica temele, dar si mai multi sunt cei care fie le „refac pentru ca trebuie", fie le fac in adevaratul sens al cuvantului. Esential este ca parintii sa ofere sprijinul necesar copiilor pentru ca acestia sa isi dezvolte motivatia pentru a invata. Parintii isi mai pot ajuta copiii sa se descurce mai bine la temele pentru acasa daca ii sprijina sa isi creeze o rutina a temelor.

Rutina temelor inseamna stabilirea timpului alocat invatarii, a locului si a modalitatii in care trebuie realizate temele de casa, invatarea asumarii responsabilitatii pentru invatare. Temele de casa sunt o sansa in plus pentru parinti de a-si ajuta copiii sa isi dezvolte abilitatile de autoreglare emotionala, de identificare a celor mai utile strategii de invatare si de modelare a formularii scopurilor si obiectivelor scolare. Specialistii sustin insa ca parintii ar trebui sa **ofere copiilor autonomie.**

Se pare ca acei copii care petrec mai mult timp incercand sa rezolve temele de casa, au performante academice mai mari, decat cei care trec rapid peste ele sau cer ajutorul adultilor. Temele sunt importante fiindca ii ajuta pe copii sa:

- puna in practica ceea ce au invatat la scoala
- se pregateasca pentru ziua urmatoare
- foloseasca resurse precum mediul online, librariile, bibliotecile si alte materiale

- investigheze tematici discutate la clasa si sa le aprofundeze

Parintii isi pot ajuta copiii sa **exceleze** la temele de casa prin:

- setarea unui interval de timp necesar realizarii lor
- alegerea unui spatiu de studiu
- indepartand lucrurile care pot distrage atentia copilului: telefonul, retelele sociale, televizorul etc.
- monitorizand realizarea temelor de casa
- oferind ghidare
- oferind resurse copiilor. Un astfel de exemplu ar fi site-ul educational **Scoala Intuitext**, avizat de Ministerul Educatiei tocmai datorita continutului deosebit disponibil aici pentru copiii din clasele I-III. Acest site urmareste programa scolara si ii ajuta pe elevii din clasele primare sa inteleaga mai bine lectiile predate la clasa de invatatoare. Cum? Prin jocuri logice, filmulete explicative sau experiemente interactive foarte placute.

Acest lucru inseamna doar a oferi indrumare copiilor, nu a realiza temele de casa in locul acestora. A recapitula informatiile impreuna cu copilul tau este util si il poate ajuta pe acesta din urma sa primeasca feedbackul de care are nevoie pentru a intelege nivelul sau de pregatire.
Concluzia specialistilor este ca implicarea parintilor in realizarea temelor de catre copii este benefica, insa acest lucru nu trebuie sa insemne realizarea temelor in locul copilului. Tu cat de mult iti ajuti copilul la temele de casa?

Daca se dorește ca un copil să aibă rezultate scolare bune, să fie responsabil fata de teme, să fie organizat cu programul, se pot aplica – de către părinte - următoarele strategii:

1. Care este planul vostru pentru acest an?

Inainte de a incepe scoala, vorbiti deschis cu copilul despre ce si-ar dori sa faca anul acesta. Daca stie ca are o materie la care nu se descurca bine, sa-i acorde cateva ore pe saptamana in plus, pentru studiu. Ori, daca vrea sa inceapa o limba straina, atunci si aceasta activitate (realizata la scoala sau individual) va intra atentia si responsabilitatea copilului. Ori, poate va dori sa intre in echipa de fotbal / baschet a scolii.

Referitor la teme, incercati sa vedeti care au fost principalele probleme de anul trecut: poate totul se facea pe ultima suta de metri, iar din acest motiv nu aloca suficient timp pentru a avea o tema bine realizata – ceea ce ducea la note mici. Poate copilul are nevoie de mai mult timp de concentrare si mai mult timp pentru a termina temele. Se anunta anul acesta mai multe carti pe care va trebui sa le citeasca?

Acestea sunt cateva intrebari al caror raspuns va vor ajuta in stabilirea unui plan de inceput de an scolar. Incercati sa va rezumati la 2-3 obiective si adaptati-va constant, in functie de copil.

2. Aveti in casa toate obiectele necesare?

In functie de varsta, de la plastilina, caiete de desen, creioane, stilouri, cerneala, hartie alba, caiete etc. Parintii trebuie sa fie atenti ca toate obiectele de care copilul are nevoie la scoala sau la gradinita sa fie in casa. Altfel, va fi timp pierdut pentru parinte si copil sa mearga la magazin de fiecare data cand isi amintesc de ceva. Utila ar fi o lista, prinsa cu un magnet de usa de pe frigider. Astfel, cand un produs pe terminate, copilul sa noteze, iar la cumparaturile facuta la final de saptamana, parintii sa se ocupe si de aceasta lista.

3. Un calendar saptamanal

Pentru a tine lucrurile sub control si pentru a evita aglomerarea temelor pe ultima seara, un calendar va fi util – atat pentru tine, ca parinte ocupat, cat si pe copil. Un astfel de calendar saptamanal al temelor si activitatilor este util mai ales in cazul copiilor care au si alte activitati in afara scolii: cursuri de limba straina, sporturi etc.

4. Fiti mai apropiati de educatoare / invatatoare / diriginte

Chiar daca serviciul va impiedica de multe ori sa aveti timpul liber pe care l-ati dori, incercati, anul acesta, sa aveti o relatie mai stransa cu educatorul care se ocupa de copilul vostru. El este, deja, cu un an mai mare, la gradinita / scoala / liceu lucrurile se complica de la un semestru la altul. Este important sa aveti in reflex o relatie apropiata cu cadrul didactic ce lucreaza zilnic cu copilul! Acum, este mult mai usor: puteti vorbi la telefon, se pot realiza chiar grupuri de parinti pe Facebook. Nu este necesara o deplasare la scoala. Dar daca o faceti, alegeti o zi sa plecati mai devreme, pentru a avea 10-15 minute de discutie.

5. Rutina, un prieten al copilului

Programul sau rutina zilnica ii este de ajutor copilului. Acesta trebuie sa stie ca dupa ce se intoarce de la scoala are o pauza in care poate urmari, timp de 20 de minute, un desen animat, dupa care stie ca trebuie sa se odihneasca de pranz (depinde de programul de scoala). Iar apoi stie ca incepand cu ora X, dar nu mai tarziu, trebuie sa se apuce de lectii. Acest program este foarte bun in familiile in care ambii parinti lucreaza, iar copilul este singur acasa. Un copil va prefera, de fiecare data, 10 minute in plus la televizor, decat 10 minute mai devreme la lectii. Tocmai de aceea, ajutati copilul sa fie organizat cu un program.

6. Cate pauze are copilul?

Intre scoala si lectii poate are o ora de limba engleza, ori una de fotbal. Trebuie sa stiti ca aceste activitati nu sunt pauze intre scoala si lectii. Iar copilul are si el nevoie de timp sa stea, fara sa realizeze ceva neaparat. Ca si noi, adultii, cand, vrem jumatate de ora doar sa stam, sa ne relaxam in felul nostru.
Si toata lumea are nevoie de o seara libera. Alegeti vineri seara, ori sambata seara, in care toata familia sa petreaca impreuna acel timp – fara stresul vaselor nespalate, pentru mama, iar pentru copil, fara stresul temelor.

7. Coltul de lucru al copilului

Oferiti-i copilului ocazia de a-si alege singur coltul de lucru. Stabiliti o camera si lasati copilul sa isi aleaga un colt din acea camera pentru a-si instala biroul. Sau poate copilul se simte mai bine in bucatarie, alaturi de tine, cand pregatesti seara cina. Atata timp cat se poate concentra, copilul trebuie lasat sa invete acolo unde se simte mai bine. Sau poate ai un copil ce vrea mai multa liniste si singurul loc linistit din casa este pe balcon. Atata timp cat invata bine si are rezultate bune, face cuiva rau daca are un loc de studiu altul decat cel la care te-ai gandit tu?

8. Lasa-ti copilul sa se descurce singur!

Nu te mai oferi sa il ajuti de fiecare data cand iti cere ajutorul, la fiecare adunare, ori scadere. Iar daca ai un copil de gradinita si lucreaza la o plansa, nu-i mai oferi sugestii despre cum sa tina pensula, cum sa deseneze sau ce culori sa amestece. Iar daca observi copilul concentrat la teme, ai grija sa eviti sa intri in camera respectiva. Altfel, prezenta ta il va tenta sa iti ceara ajutor. Ai grija sa-l incurajezi sa incerce mai intai si singur, iar abia apoi sa iti ceara sprijinul.
Si cum ramane cu corectarea temei? Daca vrei sa fii un parinte implicat in educatia copilului si crezi ca trebuie sa-i corectezi temele, atunci alege o solutie de mijloc: nu in fiecare seara, nu la orice materie si nu verifica 10 raspunsuri din 10. Pana la urma, invatatorul sau profesorul are nevoie sa observe tema copilului necorectata de parinti, pentru ca asa stie ce nu a inteles copilul, unde sa mai lucreze cu acesta, ce informatie sa mai reia la clasa etc.

9. Limiteaza distractiile

Atunci cand copilul face temele, ai grija sa tii televizorul inchis, muzica la radio la un volum mic, tabletele sa fie inchise, telefonul copilului – daca are – sa nu fie in aceeasi camera in care acesta isi face lectiile. Iar daca trebuie sa lucreze la laptop si are nevoie si de internet, verifica-l din cand in cand, pentru a fi sigur ca nu pierde din timpul pentru lectii.

10. Ajuta-l pe copil sa inteleaga in termenii proprii

De exemplu, daca copilul se chinuie sa rezolve ecuatiile la matematica, transformati totul intr-o poveste. "Mihai a lucrat patru ore si a castigat 36 de lei. Cat a castigat Mihai intr-o ora?"

Bibliografie recomandată

1. Andrei, Cristian; Ciolompea, Teodora; Niculae, Ioana; Stoica, Denisa; Şerban, Mihai – *„Manual pentru părinţi"*, Bucureşti, 2002, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"
2. Andrei, Cristian; Zamfir, Simona; Matei, Petre – *„Ghidul consilierii şcolare pe probleme de sănătate"*, Bucureşti, 2004, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"
3. Andrei, Petre – *„Stiluri şi metode de comunicare"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004
4. Banciu, Dan; Rădulescu, M., Sorin; Voicu, M. – *„Adolescenţii şi familia"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987
5. Botiş, Adina; Tarău, Anca – *„Disciplinarea pozitivă"*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2004
6. Carmen Manuela CAZAN, Amelia BACIU, Cătălina CHENDEA, Ciprian COBZARIU, Magdalina IOACHIM, Taisia MIHALCEA, Constantin ONEŢ - *Educația părinților*, UNICEF, MEN, Editura MakLink, 2006, București
7. Ciofu, Carmen – *„Interacţiunea părinţi – copii"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989
8. Cosmovici, Andrei – *„Psihologie şcolară"*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
9. *„Manual de educație pentru viața de familie"*, Fundația Tineri pentru Tineri, 2001
10. Manuale *„Educație pentru Cetățenie Democratică"* (Ministerul Educației și Cercetării și UNICEF) – clasele a IX-a, a XI-a, a XII-a 126
11. Mois, Augusta – *„Violența la tineri"* în „Revista de consiliere educațională – CJAP", Cluj napoca, an II, nr. 2
12. Rudică, Tiberiu – *„Familia în faţa conduitelor greşite ale copiilor"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
13. Stan, Emil – *„Managementul clasei"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003
14. Vincent, Rose – *„Cunoaşterea copilului"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972
15. *** *„Bătaia NU e ruptă din rai"*, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii" şi Autoritatea Naţională pentru Protecţia Drepturilor Copilului
16. http://www.suntparinte.ro.
17. http://centruldeparenting.ro

1. Subiectul dezbaterii: *Relația școală – familie - comunitate în contextul schimbărilor legislative*

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală-familie - comunitate;

- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu membrii familiei și membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală – familie - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație:

Construirea echipelor

Echipele trebuie să fie echilibrate în funcție de aptitudinile fizice, psihice, afinități, vârstă, obiectivele activității. Formarea echipelor se poate face în trei moduri:
a) la alegerea participanților;
b) în funcție de destin: alegerea unor biletele, atribuirea de numere etc.;
c) echipe formate de către facilitator.
Un exercițiu foarte ușor si amuzant pentru efectuarea echipelor este următorul:

Titlu: caută partenerii
Scop: stimularea spiritului de cooperare, împărțirea în echipe
Categoria de vârsta: 5 ani-100 de ani
Număr de participanți: peste 6
Materiale: 2 pachete de cărți de joc
Durata: 10 min
Locul de desfășurare: interior - exterior
Ritmul: activ

Conținut:
1. Selectăm cărțile de joc astfel: dacă dorim să facem 3 grupe de 6 persoane alegem din cărțile de joc 6 cărți de inima neagră, 6 cărți de inimă roșie, 6 cărți de romb.
2. Fiecare participant primește o carte de joc pe care trebuie să o pună pe frunte fără să se uite la ea.
3. Regula este să își găsească partenerii de echipa descoperind regulă de grupare fără să vorbească, știind că sunt 3 echipe de lucru.
4. Se poate finaliza printr-o scurtă discuție: v-a plăcut exercițiul? Ce a fost dificil? Ce v-a ajutat în atingerea obiectivului? Ce ați învățat din acest exercițiu?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Parteneriatul școală – familie - comunitate reprezinta o problema actuala importanta, reliefata de diferite documente de politica educationala la nivel national si international si de cercetarile in domeniul educatiei.

In Romania, conform Legii educatiei nationale nr. 1/2011, parintii sunt considerati parteneri principali si beneficiari ai procesului de invatamant. Articolul 80 prevede

ca toate deciziile majore din invatamantul preuniversitar sa fie luate prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale parintilor.

Legea Educatiei Nationale da dreptul parintilor de a participa activ la conducerea unitatilor de invatamant, prin prezenta in consiliul de administratie al scolii – a doi sau trei reprezentanti ai parintilor, in functie de marimea scolii (Articolul 96). Parintii sunt implicati in elaborarea ofertei educationale a unitatii de invatamant, prin participarea la organizarea programelor Scoala dupa scoala si in stabilirea curriculumului la decizia scolii.

Literatura de specialitate (spre exemplu, Epstein, 2009) releva un rol semnificativ al implicarii parintilor in colaborarea cu scoala in ceea ce priveste dezvoltarea si educatia copiilor, dar si avantaje pentru parinti, profesori si comunitate. Cu toate acestea, practica indica, in scolile de masa, dar mai ales in scolile din medii dezavantajate existenta unor bariere culturale, psihologice si sociale care blocheaza nu doar colaborarea dintre scoala – familie - comunitate (SFC) in interesul copiilor, dar de multe ori si o comunicare minimala intre acesti actori. Un rol cheie in procesul de coagulare a interactiunilor SFC revine serviciilor de consiliere educationala prin reteaua de centre si cabinete de asistenta psihopedagogica. Metoda utilizata in aceasta lucrare este review-ul de literatura (Literature review), un raport evaluativ cu privire la informatiile stiintifice disponibile dintr-un anumit domeniu sau in legatura cu un subiect de interes (Dimitra Hartas, 2010).

Rezultatele acestei prime etape conduc la conturarea unei imagini de ansamblu asupra tipurilor de cercetari si rezultatelor obtinute pe plan international in acest domeniu. Nevoia de la care am pornit a fost aceea de a contura, pe baza literaturii stiintifice disponibile si printr-o metoda stiintifica agreata, o sinteza a aspectelor relevante avute in vedere in studiile pe aceasta tema, ca reper si fundamentare teoretica riguroasa in conturarea unei cercetari ulterioare in acest domeniu.

Şcoala şi Comunitatea

Şcoala este o instituţie care oferă servicii educaţionale, transmite cunoştinţe, dezvoltă abilităţi, formează competenţe, norme, valori recunoscute şi acceptate social. Ea funcţionează într-o comunitate alcătuită din mai mulţi factori de educaţie, care au la rândul lor o ofertă educaţională: familia, autorităţile, organizaţiile guvernamentale şi neguvernamentale, poliţie, biserică etc.

Comunitatea este definită în Dicţionarul Explicativ al limbii române ca un grup de oameni cu interese, credinţe sau norme de viaţă comune, totalitatea locuitorilor unei localităţi, ai unei ţări, totalitatea celor care trăiesc în acelaşi loc şi au aceleaşi obiceiuri, aceleaşi norme de viaţă etc. În România putem vorbi despre câteva tipuri de comunităţi:

- comunităţi locale în mediul rural - indivizii stabilesc relaţii interpersonale frecvente, se cunosc, îşi sancţionează abaterile de la normele comunităţii;
- comunităţi locale în mediul urban din oraşele mici - spiritul comunitar este prezent, majoritatea oamenilor se cunosc, controlul comportamentelor funcţionează, dar nu este aşa de sever ca în mediul rural;
- comunităţile din marile oraşe - nu putem vorbi de comunităţi locale, există comunităţi diverse(comunităţi academice, comunităţi ale persoanelor cu o anumită orientare socială etc.),normele sociale sunt complexe, iar valorile tradiţionale încep să se piardă.

Parteneriatul Şcoală - Comunitate

Din punct de vedere juridic, parteneriatul se defineşte ca o înţelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului şi presupune colaborarea strânsă şi combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului, prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluţionarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Parteneriatul poate fi o soluţie pentru alocarea şi folosirea resurselor locale, la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse, în vederea rezolvării problemelor comunităţii.

Ideea de parteneriat între şcoală şi comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarităţii serviciilor oferite de către organizaţiile care activează în comunitate.

Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică adoptarea unui management bazat pe colaborare, comunicare şi acceptarea diversităţii, responsabilizarea partenerilor şi implicarea reciprocă.

Principiile care stau la baza parteneriatului Şcoală - Comunitate sunt stipulate în Legea Educaţiei Naţionale(art. 3):

- Principiul echităţii - în baza căruia accesul la învăţare se realizează fără discriminare;
- Principiul calităţii - în baza căruia activităţile de învăţare se raportează la standarde de referinţă şi la bune practici;
- Principiul relevanţei - în baza căruia educaţia răspunde nevoilor de dezvoltare personale şi social-economice,
- Principiul eficienţei - în baza căruia se urmăreşte obţinerea de rezultate educaţionale maxime prin gestionarea resurselor existente;

- Principiul descentralizării - în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicaţi direct în proces;
- Principiul răspunderii publice - în baza căruia unităţile de învăţământ răspund public de rezultatele lor;
- Principiul transparenţei - concretizat în asigurarea vizibilităţii totale a deciziei şi a rezultatelor,
- Principiul asigurării egalităţii de şanse;
- Principiul incluziunii sociale;
- Principiul centrării educaţiei pe beneficiarii acesteia;
- Principiul participării şi responsabilităţii părinţilor;
- Principiul fundamentării deciziilor pe dialog şi consultare;
- Principiul respectării dreptului la opinie al beneficiarilor direcţi ai sistemului de educaţie.

Necesitatea parteneriatului Şcoală – Comunitate

Ideea de a folosi şcoala în beneficiul comunităţii a apărut în anii 90 în SUA, când s-a cristalizat convingerea că şcolile pot servi comunităţilor, prin furnizarea de servicii după orele de curs: culturale, sportive, recreative, de socializare, de pregătire a forţei de muncă etc. După anii 90, în Europa şcolile şi-au diversificat activităţile oferite comunităţii, derulând: cursuri IT, concerte, conferinţe, cluburi pentru pensionari etc.

În contextul în care resursele acordate educaţiei nu sunt suficiente, parteneriatul şcoală-comunitate poate fi o modalitate prin care se realizează o mai bună gestionare a resurselor locale, de atragere a resurselor către şcoală şi de valorificare a resurselor şcolii în beneficiul comunităţii.

Şcolile sunt organizaţii puternic ancorate în comunitate, care prin statutul lor, prin competenţele resurselor umane implicate în sistemul educaţional pot deveni promotorul parteneriatului comunitar.

În relaţia de parteneriat pot interveni şi blocaje, datorate:

- raportării la valori diferite;
- lipsei unei politici a şcolii în ceea ce priveşte relaţia cu comunitatea;
- lipsei educaţiei civice;
- neidentificării avantajelor şi a finalităţilor;
- rezistenţei cadrelor didactice la colaborarea cu agenţii comunitari, în condiţiile efectuării unor activităţi neremunerate.

În consecinţă, se impune adaptarea şcolii la nevoile comunităţii, prin:

- adoptarea unui management participativ, care să implice şcoala în proiectele comunităţii şi să conştientizeze agenţii comunitari asupra rolului
- pe care îl au în educaţia viitorilor cetăţeni;

- schimbarea mentalităţii angajaţilor şcolii;
- adaptarea curriculară la nevoile comunităţii locale;
- îmbunătăţirea ofertei de activităţi extracurriculare;
- implicarea reprezentanţilor comunităţii în procesul de dezvoltare instituţională a şcolii;
- includerea în obiectivele şcolii a dezvoltării spiritului comunitar.

Şcoala şi familia

Familia reprezintă principalul factor al parteneriatului şcoală-comunitate locală.
Pe de o parte, familia este un factor de educaţie informală, pe de altă parte, aceasta are obligaţii şi drepturi care decurg din statutul de elevi ai copiilor ei în sistemul formal de educaţie.

1.Funcţii ale familiei
Majoritatea specialiştilor enumeră ca funcţii ale familiei următoarele:

- Funcţia economică
- Funcţia de socializare
- Funcţia educativă
- Funcţia de solidaritate
- Funcţia de reproducere

Fenomene sociale care influenţează evoluţia familiei şi parteneriatul şcoală-familie:

- *Natalitatea* este importantă pentru viaţa şcolii pentru că influenţează fluxurile de elevi care intră în şcoală,numărul acestora condiţionând resursele necesare (spaţii, resurse umane,financiare etc.). Toate ţările civilizate se confruntă cu scăderea natalităţii . Acest lucru este acut resimţit şi în România ultimilor ani.

- *Divorţialitatea* – divorţul părinţilor este o experienţă traumatizantă în cele mai multe dintre cazuri pentru copii, iar efectele acestuia se resimt şi în performanţele şcolare,în comportamentul şi atitudinea copiilor. Efectele divorţului sunt resimţite de către copii care au tendinţa de a le exterioriza în acte de violenţă, nesupunere, putere scăzută de concentrare la lecţii, performanţe şcolare scăzute, frecventarea unor grupuri delicvente etc.

- *Migraţia forţei de muncă* este un fenomen social care a luat amploare în România mai ales în ultimii 10 ani. Considerăm că parteneriatul dintre şcoală şi comunitate este absolut necesar în cazul copiilor ai căror părinţi au migrat la muncă în străinătate. Eforturile sunt de ambele părţi, şcoala ar trebui să-şi diversifice oferta prin extinderea serviciilor de asistenţă psihologică la nivelul întregii ţări, cadrele didactice ar trebui mai mult informate şi motivate salarial pentru a se implica în activităţi specifice de asistenţă socială. Pe de altă parte, autorităţile locale trebuie să

facă eforturi pentru optimizarea serviciilor de asistenţă socială şi de colaborare cu şcoala.

- *Implicarea familiei în viaţa şcolii* este condiţionată de gradul de interes al familiei faţă de şcoală . Acesta este crescut dacă familiile au copii care frecventează şcoala. Cu cât şcoala reprezintă o valoare a familiei, cu atât gradul de implicare al familiei este mai mare. Se constată că acei copii care sunt sprijiniţi de părinţi, care au în familie atitudini pro-şcoală adecvate, obţin performanţe şcolare ridicate şi au un grad de aspiraţie ridicat faţă de nivelul de şcolarizare pe care doresc să-l ajungă.

Există două teorii importante privind relaţia şcoală-familie:

- *Teoria profesionalismului* care consideră ca un element esenţial serviciul făcut altora, fără a gândi la avantaje personale; criteriile acestei teorii sunt : competenţa, servirea clienţilor, un cod de etică profesională.

- *Teoria schimbului* care consideră acţiunea umană în funcţie de un câştig personal; se consideră privilegii tradiţionale ale profesorilor: un grad de autonomie, un salariu asigurat, o competiţie restrânsă. Din această perspectivă câştigurile profesorului din parteneriatul şcoală-familie sunt : un statut valorizator în ochii societăţii; cooperarea cu familia poate fi un test profesional şi poate fi considerată ca făcând parte din datoria profesională a profesorului(părinţii sunt clienţi ai şcolii); eficacitatea învăţământului poate fi ameliorată prin cooperarea între şcoală şi familie; părinţii sunt responsabili legali de educaţia copiilor lor şi pot avea exigente de a evalua rezultatele activităţii şcolare.

Forme de organizare ale relaţiei şcoală-familie

În ceea ce priveşte relaţia dintre familie şi părinţi cele mai frecvente forme de organizare a acestei relaţii sunt :

- Şedinţele cu părinţii
- Discuţii individuale între cadrele didactice şi părinţi
- Organizarea unor întâlniri cu părinţii
- Implicarea părinţilor în manifestări culturale ale şcolii şi activităţi recreative
- Voluntariat
- Asociaţiile de părinţi

Dimensiunea formală a parteneriatului şcoală-familie

La nivelul şcolii, părinţii sunt implicaţi în mai mult tipuri formale de organizare:

- Consiliul reprezentativ al părinţilor / Asociaţia de părinţi
- Consiliul clasei
- Comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii în şcoală
- Comitetul de părinţi ai clasei

Conform noii legi a educaţiei, relaţiile dintre instituţiile şcolare şi familiile elevilor îmbracă noi dimensiuni formale:

- în art. 14 se stipulează că : MEN proiectează, fundamentează şi aplică strategiile naţionale în domeniul educaţiei şi prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale părinţilor;
- părinţii se pot implica şi în alegerea disciplinelor din curriculum la decizia şcolii. În art. 63 se prevede că: ”consiliul de administraţie al unităţii de învăţământ, în urma consultării elevilor, părinţilor şi pe baza resurselor disponibile, stabileşte curriculum la decizia şcolii. Programele şcolare pentru disciplinele/domeniile de studiu,respectiv modulele de pregătire opţionale se elaborează la nivelul unităţilor de învăţământ” şi prin consultarea structurii asociative a părinţilor;
- în art. 79. familiile antepreşcolarilor, ale preşcolarilor şi ale elevilor sunt recunoscute ca beneficiarii secundari ai învăţământului preuniversitar;
- conform legii, învăţământul preuniversitar este centrat pe beneficiari, iar toate deciziile majore vor fi luate atât prin consultarea reprezentanţilor beneficiarilor primari (Consiliul Naţional al Elevilor) şi prin consultarea obligatorie a reprezentanţilor beneficiarilor secundari şi terţiari, respectiv a structurilor asociative reprezentative ale părinţilor.(art. 80);
- legea mai prevede şi formalizarea relaţiilor şcoală-părinţi astfel: în art. 86 se prevede că ”Unităţile de învăţământ încheie cu părinţii, în momentul înscrierii antepreşcolarilor, respectiv a preşcolarilor sau a elevilor, în Registrul unic matricol, un contract educaţional, în care sunt înscrise drepturile şi obligaţiile reciproce ale părinţilor. Contractul educaţional-tip este aprobat prin ordin al ministrului educaţiei, cercetării, tineretului şi sportului şi este particularizat, la nivelul fiecărei unităţi de învăţământ, prin decizia consiliului de administraţie”. În lege sunt prevăzute numai următoarele obligaţii ale părinţilor: părintele sau tutorele legal este obligat să ia măsuri pentru şcolarizarea elevului, pe perioada învăţământului obligatoriu şi răspunde pentru distrugerile materiale din patrimoniul şcolii, cauzate de elev. Nerespectarea acestor obligaţii din culpa părintelui sau a tutorelui legal instituit, se sancţionează cu amendă cuprinsă între 100 lei şi 1.000 lei ori cu muncă în folosul comunităţii, prestată de părinte sau de tutorele legal (art. 360);
- în ce priveşte componenta evaluare, se doreşte realizarea unei mai bune transparenţe faţă de părinţi. Un rol important îl are ”portofoliul educaţional al elevului” care este constituit din elemente care atestă evoluţia elevului în contexte educaţionale diverse. Apare însă problema egalităţii de şanse. Familiile cu resurse materiale scăzute sau cu un capital educaţional precar, pot asigura pentru copiii lor o bună educaţie nonformală şi informală? Aceeaşi problemă se ridică şi pentru copiii preveniţi din comunităţi sociale izolate.

În urma evaluărilor periodice(clasele: a II-a, a IV-a, a VI-a) elevilor le vor fi realizate planuri individualizate de învăţare care se comunică părinţilor. În baza acestora se realizează atât preorientarea cât şi orientarea către liceu. În acest caz se pune întrebarea care este rolul familiei în realizarea acestor planuri individualizate? Considerăm că părinţii trebuie să fie parteneri activi în realizarea acestor planuri;
- asociaţiile de părinţi pot realiza parteneriate cu unităţile de învăţământ, organizaţii nonguvernamentale cu competenţe în domeniu pentru organizarea şi funcţionarea programelor "Şcoala după şcoală" prin care se pot oferi "activităţi educative, recreative, de timp liber, pentru consolidarea competenţelor dobândite sau de accelerare a învăţării, precum şi activităţi de învăţare remedială". Ca sprijin oferit copiilor şi familiilor acestora, statul poate finanţa programul "Şcoala după şcoală" pentru copiii şi elevii din grupurile dezavantajate, potrivit legii. (art. 58);
- reprezentanţii părinţilor fac parte şi din conducerea unităţilor de învăţământ, fiind membri cu drepturi depline în Consiliul de Administraţie (2-3 părinţi, în funcţie de numărul total de membri);
- asociaţiile reprezentative ale părinţilor au rol consultativ în ce priveşte politicile financiare şi în domeniul resurselor umane (Art. 103). Un raport asupra relaţiilor dintre şcoală şi familie în Ţările Comunităţii Europene enumeră motivele pentru care şcoala şi familia se străduiesc să stabilească legături între ele :

- părinţii sunt juridic responsabili de educaţia copiilor lor;
- învăţământul nu este decât o parte din educaţia copilului;o bună parte a educaţiei se petrece în afara şcolii;
- atitudinea părinţilor se răsfrânge asupra rezultatelor şcolare ale elevilor, în special asupra motivaţiilor învăţării;
- grupurile sociale implicate în situaţia şcolară(în special părinţii şi profesorii) au dreptul să influenţeze gestiunea şcolară;

Obstacole în relaţia şcoală-familie

Dificultăţile în relaţia dintre reprezentanţii şcolii şi familii pot rezulta din ideile divergente privind:

- responsabilitatea statului şi a familiei privind educaţia copiilor
- libertatea de alegere a şcolii de către părinţi sau unicitatea învăţământului
- impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului
- randamentul pedagogic şi datoria parentală
- participarea părinţilor la gestionarea şi procesul decizional în instituţia şcolară.

Reproşurile care li se fac părinţilor privind colaborarea cu şcoala sunt:

- apatia (nu vin la reuniuni anunţate)
- lipsa de responsabilitate(aşteaptă iniţiativa profesorilor)

- timiditate(lipsa de încredere în sine)
- participare cu ingerinţe(critică cu impertinenţă şcolară)
- preocupări excesive(exclusive) pentru randamentul şcolar(notele copilului)
- rolul parental rău definit(nu înţeleg corect funcţiile şi rolurile în educaţia
- copilului)
- contacte limitate cu şcoala (numai în situaţii excepţionale,de criză în comportamentul copilului)
- conservatorism (reacţii negative la idei noi).

Reproşurile care li se fac profesorilor privind colaborarea cu familiile elevilor sunt similare cu cele pentru părinţi dar nu identice:

- dificultăţi de a stabili relaţia cu adulţii(tratează părinţii ca pe copii şi nu ca pe parteneri în educaţia copilului,decizând autoritar la reuniunile cu părinţii)
- definirea imprecisă a rolului de profesor(oscilează între autonomia tradiţională şi perspectivele noi ale parteneriatului)
- lipsa pregătirii privind relaţia şcoală-familie.

Servicii ale şcolii către comunitate

Parteneriatul şcoală-familie poate lua forma unor servicii dezvoltate de către şcoală şi de care familiile elevilor să beneficieze. Acestea pot fi organizate exclusiv de către şcoală sau în parteneriat cu alte organizaţii/instituţii.

Aceste servicii pot fi: centre de consiliere, centre de sănătate, de practicare a diverselor sporturi, centre pentru supravegherea copiilor la teme dacă după orele de curs (after-school) care pot avea şi alte servicii incluse: predarea limbilor străine, sport, mini-excursii, teatru, spectacole, vizite în diverse locuri, centre de voluntariat, cluburi, cantine, semiinternate etc.

Intervenţia şcolii pentru sprijinirea educativă a elevilor defavorizaţi socio-economic:

Asigurarea programelor de intervenţie timpurie – intervenţia timpurie creează condiţiile necesare pentru succesul copilului în şcoala primară şi după aceasta. Toţi copiii preşcolari ar trebui să primească îngrijirea şi sprijinul de care au nevoie pentru a intra în şcoală apţi să înveţe-mai exact o stare bună sănătăţii, medii educative sănătoase şi experienţe care să le îmbunătăţească dezvoltarea.

Furnizarea educaţiei compensatorii – în multe ţări din lume, un număr de programe oferă copiilor din familii cu venituri scăzute oportunităţi educaţionale suplimentare, pe lângă cele oferite de programul şcolar standard. Aceste programe educaţionale compensatorii încearcă să compenseze factori educaţionali importanţi care pot lipsi din viaţa tinerilor.

Asigurarea programelor suplimentare înainte şi după orele de şcoală – Uneori şcolile oferă programe, după orele de şcoală, pentru elevii care se pregătesc pentru

concursuri/examene sau au un risc de eşec şcolar riscând corigenţe şi chiar repetiţii etc. Activităţile programate în timpul şi după orele de şcoală promovează reuşitele şcolare şi încearcă să îmbunătăţească respectul de sine, capacitatea decizională a copiilor, precum şi nivelul cunoştinţelor privind stilurile de viaţă sănătoase şi nesănătoase.

Asigurarea îndrumătoarelor şi meditatorilor – unele programe încearcă să îmbunătăţească succesul şi respectul de sine al elevilor în dificultate prin folosirea meditatorilor şi a programelor de îndrumare-eforturi pentru a modela comportamentul potrivit în situaţii individuale.

Utilizarea stimulentelor şi a descurajărilor – alte tactici pentru încurajarea şcolară a copiilor defavorizaţi social economic includ programele de stimulente. Aceste programe oferă stimulente exterioare-recompense pentru prezenţă deosebită şi note bune.

Şcoala şi Autorităţile

Un rol important în comunitate îl au **organele administraţiei publice locale,** respectiv consiliile comunale, consiliile orăşeneşti, consiliile judeţene, care sunt compuse din consilieri aleşi prin vot universal, egal, direct, secret şi liber exprimat, în condiţiile stabilite de lege.

Conform legii administraţiei publice locale atribuţiile Consiliului local, relevante pentru parteneriatul şcoală-comunitate sunt:

- are iniţiativă şi hotărăşte, în condiţiile legii, în toate problemele de interes local
- avizează sau aprobă, studii, prognoze şi programe de dezvoltare economico-socială
- aprobă bugetul local şi modul de utilizare a rezervei bugetare
- stabileşte impozite şi taxe locale, precum şi taxe speciale, în condiţiile legii
- administrează domeniul public şi domeniul privat al comunei sau oraşului
- înfiinţează instituţii publice, servicii publice de interes local
- urmăreşte, controlează şi analizează activitatea acestora
- asigură condiţiile materiale şi financiare necesare pentru buna funcţionare a instituţiilor şi serviciilor publice de educaţie, sănătate, cultură, tineret şi sport, apărarea ordinii publice, apărarea împotriva incendiilor şi protecţia civilă
- hotărăşte în localităţile în care nu este personal didactic suficient, acordare de stimulente în natură şi în bani, precum şi alte facilităţi potrivit legii
- contribuie la organizarea de activităţi, ştiinţifice, culturale, artistice, sportive şi de agrement

- hotărăşte cu privire la asigurarea ordinii publice, analizează activitatea gardienilor publici, poliţiei, jandarmeriei, pompierilor şi a formaţiunilor de protecţie civilă
- acţionează pentru protecţia şi refacerea mediului înconjurător; contribuie la protecţia, conservarea, restaurarea şi punerea în valoare a monumentelor istorice şi de arhitectură, a parcurilor şi rezervaţiilor naturale
- contribuie la realizarea măsurilor de protecţie şi asistenţă socială; asigură protecţia drepturilor copilului etc.

Noua lege a educaţiei (publicată în MO NR. 18/10.01.2011) stimulează o serie de prevederi în priveşte autorităţile locale.

- în art. 19 ”Pentru asigurarea accesului egal la educaţie şi formare profesională, autorităţile administraţiei publice locale, în baza avizului conform al inspectoratelor şcolare, aprobă organizarea, funcţionarea şi după caz dizolvarea unor structuri de învăţământ fără personalitate juridică”. În Art. 20 se prevede că: *”autorităţile administraţiei publice locale asigură, în condiţiile legii, buna desfăşurare a învăţământului preuniversitar în localităţile în care acestea îşi exercită autoritatea”;*
- asigurarea personalului didactic necesar desfăşurării educaţiei antepreşcolare se face de către autorităţile administraţiei publice locale, împreună cu inspectoratele şcolare cu respectarea standardelor de calitate şi a legislaţiei în vigoare (art. 27);
- asigură condiţiile pentru generalizarea treptată a învăţământului preşcolar împreună cu inspectoratele şcolare (Art. 28);
- contribuie la organizarea filierelor tehnologice sau vocaţionale a liceelor pe care le stabileşte inspectoratul şcolar, cu consultarea autorităţilor administraţiei publice locale,având în vedere tendinţelor de dezvoltare socială şi economică precizate în documentele strategice regionale, judeţene şi locale (art.31);
- stabilesc unităţile în care se organizează învăţământul de artă şi învăţământul sportiv de stat cu avizul conform al inspectoratelor şcolare, potrivit legii (art. 42);
- pot realiza parteneriate cu unităţile de învăţământ, asociaţiile de părinţi, organizaţii nonguvernamentale cu competenţe în domeniu pentru organizarea şi funcţionarea programelor ”Şcoală după şcoală” prin care se pot oferi” activităţi educative, recreative, de timp liber, pentru consolidarea competenţelor dobândite sau de accelerare a învăţării, precum şi activităţi de învăţare remedială” (art. 61.8);
- organizează reţeaua şcolară a unităţilor de învăţământ preuniversitar cu avizul conform al inspectoratelor şcolare;
- pentru a asigura calitatea învăţământului, autorităţile administraţiei publice locale din proprie iniţiativă sau a inspectoratelor şcolare pot solicita Ministerului Educaţiei Naționale ridicare acreditării/autorizării unei unităţi de învăţământ cu personalitate juridică sau a unei structuri a acesteia în conformitate cu prevederile legale;

- pentru asigurarea"calităţii educaţiei şi a optimizării gestionării resurselor" (art. 63), unităţile de învăţământ împreună cu autorităţile administraţiei publice locale pot decide înfiinţarea consorţiilor şcolare care sunt, conform legii:

"Parteneriate contractuale între unităţile din învăţământ care asigură:

a) Mobilitatea personalului între unităţile membre ale consorţiului
b) Utilizarea în comun a resurselor unităţilor de învăţământ din consorţiu
c) Lărgirea oportunităţilor de învăţare oferite elevilor ţi recunoaşterea reciprocă a rezultatelor învăţării şi evaluării "

Unităţile din învăţământ cu personalitate juridică sunt conduse de consiliile de administraţie, de directori şi directori adjuncţi după caz (art. 96). Aceste organe de conducere au obligaţia de a conlucra cu consiliul profesoral, cu comitetul de părinţi şi cu autorităţile administraţiei publice locale.

Din componenta consiliului de administraţie fac parte şi reprezentanţi ai autorităţilor publice locale, după cu urmează: *"în unităţile de învăţământ de stat, Consiliul de Administraţie este organul de conducere şi este constituit din 7, 9 sau 17 membri*".

Autorităţile publice locale au şi rol consultativ în ce priveşte politicile financiare şi în domeniul resurselor umane (Art. 103), iar consiliile locale şi consiliul judeţean, respectiv consiliile locale ale sectoarelor municipiului Bucureşti pot contribui din bugetele proprii la finanţarea de bază şi completară a unităţilor de învăţământ preuniversitară de stat.

Autorităţile publice locale asigură finanţarea complementară din care sunt suportate cheltuieli de capital, cheltuieli sociale şi alte cheltuieli asociate procesului de învăţământ preuniversitar de stat, din bugetele locale. Categoriile de cheltuieli sunt:

- Investiţii, reparaţii capitale, consolidări
- Subvenţii pentru internate şi cantine
- Cheltuieli pentru evaluare periodică naţională a elevilor
- Cheltuieli cu bursele elevilor
- Cheltuieli pentru transportul elevilor conform prevederilor art.84 alin 1
- Cheltuieli pentru naveta cadrelor didactice conform legii.

În ceea ce priveşte administrarea patrimoniului, în Art.112 se prevede că *"terenurile şi clădirile unităţilor de educaţie timpurie, de învăţământ preşcolar, şcolilor primare, gimnaziale şi liceale, inclusiv ale celorlalte niveluri de învăţământ din cadrul acestora, înfiinţate de stat, fac parte din domeniul public local şi sunt administrate de către consiliile locale*."

Primarul ca reprezentant al autorităţilor publice locale sau preşedintele consiliului judeţean (după caz), încheie cu cel care a obţinut prin concurs public funcţia de

director/director adjunct un contract de management. Din comisia de concurs pentru ocuparea acelor posturi face parte şi un reprezentant al consiliului local, respectiv judeţean, în funcţie de unităţile aflate în subordine (art.257).

Autorităţile locale au obligaţia de a constata contravenţia şi de a aplica amenzi contravenţionale în cazul în care sunt înregistrate contravenţii legate de exercitarea rolurilor părinteşti prevăzute de lege în art.86, precum: încălcări ale obligaţiilor părinţilor/tutorilor legate de asigurarea şcolarizării elevului pe perioada învăţământului obligatoriu, distrugerile materiale din patrimoniul şcolii cauzate de elev. Primarul împuterniceşte persoane în acest scop, la sesizarea Consiliului de Administraţie al şcolii, iar aplicarea contravenţiei se face de către agenţii de poliţie, cu competenţe în domeniu (art.360).

Concluzii

Şcoala, alături de alte instituţii care funcţionează în comunitate este direct influenţată de nivelul de dezvoltare comunitară. Dezvoltarea comunitară urmăreşte astfel promovarea „binelui comun" încurajează sentimentul de apartenenţă al individului la aceasta şi-l face responsabil de dezvoltarea ei. Din această perspectivă, dezvoltarea comunitară poate fi definită ca un proces social prin care indivizii dintr-o comunitate se adaptează tot mai bine la aspectele specifice ale unei lumi în permanentă schimbare.

În esenţă, dezvoltarea comunitară vizează:

- crearea unei comunităţi puternice, active, unite, capabile să-şi identifice şi să-şi rezolve problemele fără intervenţia unor factori din afara ei;
- cooperarea locuitorilor în rezolvarea unor probleme care le afectează existenţa;
- oamenii îşi asumă responsabilităţi pentru destinul comunităţii în care trăiesc, sunt mândri de comunitatea lor;
- comunitatea este solidară cu membrii ei, mai ales cu cei aflaţi în dificultate;
- existenţa controlului comunitar.

Dezvoltarea şcolii către o şcoală comunitară trebuie privită din cel puţin două perspective:

- aceea a eforturilor depuse de către comunitate în ansamblu în scopul dezvoltării (nivel crescut al investiţiilor, venituri bune pe cap de locuitor, investiţii în infrastructură în general şi în infrastructura şcolii etc.);
- eforturi depuse de către şcoală în scopul adaptării la cerinţele comunităţii;

Relaţia şcoală-comunitate locală este influenţată de o mulţime de factori:

- mediul social al comunităţii (urban, rural, aşezare geografică etc.);

- gradul de cultură, nivelul studiilor populaţiei din comunitate care influenţează şi viaţa şcolii;
- profesiile dominante din societate, care pot deveni modele pentru copii şi pot influenţa orientarea şcolară şi profesională;
- dezvoltarea economică şi tehnologică a comunităţii,
- percepţia şcolii în comunitate.

O şcoală dezvoltată într-o comunitate este motorul dezvoltării comunitare. Şcoala trebuie să fie deschisă la nevoile comunităţii, să identifice acele domenii în care poate dezvolta parteneriate comunitare: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii şi tineri, activităţi de educaţie rutieră, educaţie pentru sănătate, ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace etc.

O şcoală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate, cu oameni pregătiţi şi motivaţi.

Bibliografie recomandată

1. ANGHEL, PETRE, Stiluri si metode de comunicare, Editura Aramis, Bucuresti, 2003
2. CERGHIT, I; RADU, I.T., Didactica, Editura didactică si pedagogică, Bucuresti, 1994
3. CRISTEA, SORIN, Dicționar de Pedagogie, Editura Litera Educațional, Chisinău, 2002
4. CURTEANU,DORU, CHIVU, IULIA, POPA ION, Ghidul trainerului, Editura Irecson, Bucuresti, 2005
5. HART, LOIS BORLAND, The leadership training activity book, Editura Amacom, 2003
6. NICULESCU, MARIANA, Formarea formatorilor, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucuresti, 2000
7. HARE, K, REYNOLDS, L, The trainer's toolkit, Crown House Publishing Limited, 2002
8. MARINELA MARC - Relaţia şcoală – familie - comunitate în contextul schimbărilor legislative, www.ccdcluj.ro
9. OPREA, CRENGUTA, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura Universității, Bucuresti, 2003
10. ROBERT W. LUCAS, The creative training idea book : inspired tips and techniques for engaging and effective learning, Editura Amacom, 2003
11. PÂNISOARĂ, ION OVIDIU , Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iasi, 2003,
12. ZLATE, MIELU., Eul si personalitatea, Editura Trei, Bucuresti,1999
13. Oprea. C. Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității, Bucuresti 2003.
14. www.researchgate.net

1. Subiectul dezbaterii: *Teoria inteligențelor multiple. Îmbunătățirea așteptărilor părinte-copil, profesor - copil*

Obiective:

- ✓ definirea potențialului & resurselor elevilor;
- ✓ identificarea canalelor de legătură părinte – copil, profesor – copil, profesor-părinte;
- ✓ determinarea așteptărilor părinte – copil, profesor – copil;
- ✓ îmbunătățirea relației părinte – copil, profesor - copil;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- - familie;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu părinții în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație:

Participanţi: părinți și profesori
Timp: 45 minute
Materiale necesare: hârtie, flipchart

Desfăşurare:

Marcaţi propoziţiile care sunt adevărate pentru voi, încercuind cifra indicată în paranteză:

- Aud cuvinte în minte, înainte de a le citi, rosti sau scrie (1)
- Oamenii vin la mine să ceară sfaturi atât la locul de muncă, cât şi acasă (6)
- Petrec timp, în mod regulat, meditând, reflectând şi gândindu-mă la problemele importante a vieţii (7)
- Îmi place să fiu înconjurat de plante (8)
- Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva mai degrabă decât să încerc să o rezolv singur (6)
- Prefer cărţile/periodicele cu ilustraţii multe (3)
- Am o voce plăcută (5)
- Prefer sporturile de echipă celor care se practică individual (6)
- Trebuie să exersez pentru a-mi forma o deprindere, nu ajunge să citesc sau să urmăresc o demonstraţie (4)
- Aud întotdeauna o notă falsă (5)

- Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate, cuantificate (2)
- Adesea mă joc cu animalele (8)
- Cred că am o coordonare motrică bună (4)
- Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăţ ceva nou (5)
- Cărţile sunt foarte importante pentru mine (1)
- Am participat la sesiuni şi seminarii de consiliere şi dezvoltare profesională ca să aflu mai multe despre mine (7)
- Când închid ochii, văd adesea imagini clare (3)
- Am cel puţin trei prieteni apropiaţi (6)
- Reţin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme (1)
- Îmi place să găsesc erori de logică în ceea ce spun sau fac ceilalţi (2)
- Ţin un jurnal în care consemnez evenimentele din viaţa mea interioară (7)
- Îmi plac jocurile ca scrabble, anagrame etc. (1)
- Ştiu multe melodii (5)
- Sunt patron sau cel puţin m-am gândit serios să încep o afacere proprie (7)
- Prefer să-mi petrec serile cu prietenii decât să stau acasă singur (6)
- Pot să-mi imaginez uşor cum ar arăta ceva văzut de sus (3)
- Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot să o reproduc cu acurateţe (5)
- Fac experimente cu plante şi animale (8)
- Fac sport/practic activităţi fizice în mod regulat (4)
- Îmi place să mă distrez cu rime şi jocuri de cuvinte (1)
- Mă consider lider (6)
- Sunt sensibil la culori (3)
- Mi-e greu să stau nemişcat mai mult timp (4)
- Pot să socotesc în minte cu uşurinţă (2)
- Când lucrez îmi place să clasific lucrurile după importanţa lor (8)
- Consider că am voinţă puternică şi că sunt independent (7)
- Matematica şi ştiinţele au fost materiile mele preferate în şcoală (2)
- Pot să ţin ritmul cu un instrument de percuţie simplu când se cântă un cântec (5)
- Folosesc frecvent un aparat de fotografiat sau o cameră video pentru a înregistra ceea ce văd în jur (3)
- Ceilalţi îmi cer câteodată să explic sensul cuvintelor pe care le folosesc când scriu sau vorbesc (1)
- Îmi place să port haine din materiale naturale (8)
- Sunt realist în privinţa punctelor mele tari şi slabe (7)
- Cele mai bune idei îmi vin când mă plimb sau desfăşor o activitate fizică (4)
- Îmi place să mă joc cu jocuri puzzle, labirint şi alte jocuri vizuale (3)

◎ Prefer să joc monopoly sau bridge decât să joc jocuri video, să fac pasienţe sau să joc alte jocuri de unul singur (6)
◎ Ascult frecvent muzică la radio, casetofon, calculator etc. (5)
◎Visez mult noaptea (3)
◎ Ca elev, am învăţat uşor la engleză, ştiinţe sociale şi istorie decât la matematică şi ştiinţe (1)
◎ Prefer să petrec un week-end singur la o cabană în pădure decât într-o staţiune modernă cu multă lume (7)
◎ Îmi place să cos, să ţes, să cioplesc să fac tâmplărie sau alte activităţi manuale (4)
◎ Câteodată mă surprind mergând pe stradă fredonând (5)
◎ Mă orientez uşor în locuri necunoscute (3)
◎ Când conduc pe autostradă sunt mai atent la ce scrie pe pancarte decât la peisaj (1)
◎ Mă simt bine în pădure (8)
◎ Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică (2)
◎ Îmi place să-i învăţ pe alţii (indivizi sau grupuri) ceea ce ştiu eu să fac (6)
◎ Simt nevoia de a atinge obiectele pentru a afla mai multe despre ele (4)
◎ Îmi place să desenez sau să mâzgălesc (3)
◎ Îmi place să mă implic în activităţi legate de munca mea, biserică sau comunitate, care presupun prezenţa unui număr mare de oameni (6)
◎ Îmi place să fac mici experimente (de exemplu: „Ce-ar fi dacă aş dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare săptămână?”) (2)
◎ Pot să răspund la atacuri cu argumente (7)
◎ Cânt la un instrument muzical (5)
◎ La şcoală, geometria mi s-a părut mai uşoară decât algebra (3)
◎ Mintea mea caută structuri, regularităţi, secvenţe logice în jur (2)
◎ Recent am scris ceva ce m-a făcut să mă simt mândru sau a fost apreciat de ceilalţi (1)
◎ Week-end-ul ideal este o ieşire în natură (8)
◎ Mă simt bine în mijlocul mulţimii (6)
◎ Cred că aproape orice are o explicaţie raţională (2)
◎ Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora (7)
◎ Prefer să-mi petrec timpul liber în natură (4)
◎ Mă interesează progresele din ştiinţă (2)
◎ Sunt foarte bun bucătar (8)
◎ Folosesc frecvent gesturi sau alte forme de limbaj corporal când vorbesc cu alţii (4)
◎ Viaţa mea ar fi mai săracă dacă n-ar fi muzica (5)
◎ Uneori gândesc în concepte clare, abstracte, pe care nu le formulez în cuvinte sau în imagini (2)
◎ Conversaţia mea face apel frecvent la lucruri pe care le-am citit sau le-am auzit (1)

- Am câteva scopuri importante în viaţă, la care mă gândesc în mod regulat (7)
- În camera mea trebuie să fie o floare (8)
- Îmi plac sporturile extreme (4)

Însumaţi de câte ori aveţi fiecare număr şi treceţi cifra în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligenţele dvs. predominante.

1____; 2____; 3____; 4____; 5____; 6____; 7____; 8____

Notă: pentru acest exerciţiu inteligenţele au fost numerotate în felul următor:

1. Lingvistică
2. Logico-matematică
3. Vizuală
4. Kinestezică
5. Muzicală
6. Interpersonală
7. Intrapersonală
8. Naturalistă

3. 3. Repere teoretice/Suport științific:

Teoria inteligențelor multiple

Autorul teoriei inteligenţelor multiple este Howard Gardner. Este vorba de un alt mod de a aborda elevii, ţinând cont de diferenţele dintre ei. Pe Gardner l-a intrigat faptul că unii copii deştepţi nu au rezultate bune la şcoală. De multe ori, la clasă se induce ideea că unii sunt deştepţi, iar alţii nu. Se consideră deştept cel care are note mai bune sau punctaj mai mare la testele de inteligenţă. Ei sunt consideraţi „născuţi inteligenţi". Ne aşteptăm că dacă un copil e inteligent, să aibă obligatoriu rezultate bune, dacă are inteligenţă medie să fie posibil să ajungă bine dar cei cu inteligenţa scăzută sunt consideraţi fără speranţe. Sunt însă o mulţime de exemple de oameni care au reuşit în viaţă, deşi au avut dificultăţi la şcoală: Picasso, Einstein, Spielberg, Shakespeare, Ghandi, Churchill, Darwin, Freud etc. Care dintre aceştia sunt mai inteligenţi? Suntem tentaţi să-i considerăm inteligenţi pe cei care sunt buni la matematică sau literatură, iar pe ceilalţi să-i considerăm doar „talentaţi".

Gardner a fost preocupat de această diferenţă. Să fii creativ, să contribui la dezvoltarea societăţii înseamnă mai mult decât a fi bun la matematică. Dacă vrem să le numim pe toate „talente", atunci e corect, pentru că sunt la fel de importante, dar dacă numim una sau două inteligenţe, iar pe restul talente, atunci spunem de fapt că ele nu sunt egale ca importanţă. Întrebat de un ziarist de ce a numit aceste însuşiri inteligenţe şi nu talente, Gardner a răspuns în glumă: „*Dacă le numeam talente, nimeni nu-mi citea cartea*".

Studiind modul în care oamenii rezolvă problemele în lume, Gardner a ajuns, în timp, la concluzia că există *9 tipuri de inteligență*:

1. Lingvistică

A gândi în cuvinte şi a folosi limba pentru a exprima şi înţelege realităţi complexe. Sensibilitate pentru înţelesul şi ordinea cuvintelor, sonoritatea, ritmurile limbii. A reflecta asupra folosirii limbii în viaţa de toate zilele.

Este inteligența cea mai des folosită în comunicare. Copiii cu inteligenţă lingvistică învaţă repede limba maternă, învaţă limbi străine, citesc, folosesc de timpuriu metafora, dezvoltă abilităţi lingvistice şi îşi aleg cariera în funcţie de capacităţile lingvistice.

2. Logico-matematică

A gândi la cauză şi efect, a înţelege relaţiile dintre acţiuni, obiecte şi idei. Abilitatea de-a calcula, cuantifica, evalua propoziţii şi de-a efectua operaţii matematice şi logice complexe. Implică abilităţi de gândire deductivă şi inductivă, precum şi capacităţi critice şi creative de rezolvare a problemelor.

Oamenii cu inteligenţă logico-matematică dezvoltată devin contabili, matematicieni, chimişti, fizicieni.

3. Muzicală

A gândi în sunete, ritmuri, melodii şi rime. A fi sensibil la tonuri, la intensitatea, înălţimea şi timbrul sunetului. Abilitatea de-a recunoaşte, crea şi reproduce muzica şi ritmurile folosind un instrument sau vocea. Implică ascultare activă şi existenţa unei legături puternice între muzică şi emoţii.

4. Spaţială

A gândi în imagini şi a percepe cu acurateţe lumea vizuală. Abilitatea de-a gândi în trei dimensiuni, de-a transforma percepţiile şi de a recrea aspecte ale experienţei vizuale cu ajutorul imaginaţiei. A lucra cu obiecte.

Capacitatea de-a înţelege relaţiile din spaţiu. O au artiştii, arhitecţii, fotografii. Matematicienii buni au dovedit inteligenţă matematică şi spaţială. Elevii care au dezvoltat acest tip de inteligenţă sunt adeseori etichetaţi ca având deficienţe de atenţie. 23

5. Kinestezică

A gândi în mişcări şi a folosi corpul în moduri abile şi complicate. Implică simţul coordonării în mişcări ale întregului corp şi al mâinilor, în manipularea obiectelor.

O au dansatorii, sculptorii, sportivii. Pot fi abilităţi motorii de finețe sau ample. Actoria este mai mult kinestezică şi mai puţin lingvistică (pentru a-l înţelege pe Shakespeare e nevoie de 6-8 tipuri de inteligenţă…).

6. Interpersonală

A gândi despre alte persoane şi a le înţelege. A avea empatie, a recunoaşte diferenţele dintre oameni şi a aprecia modul lor de gândire, fiind sensibil la motivele, intenţiile şi stările lor. Implică o interacţiune eficientă cu una sau mai multe persoane în familie, între prieteni sau colegi, în mediul de lucru.

Cei cu inteligenţa interpersonală „tare" sunt conducători, vânzători, psihologi, se pricep la motivarea oamenilor, dar şi la manipulare. Ei înţeleg modul cum „funcţionează" oamenii. Un profesor bun trebuie să aibă această inteligenţă.

7. Intrapersonală

A gândi despre şi a se înţelege pe sine. A fi conştient de punctele tari şi cele slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale. Implică monitorizarea şi controlul eficient al gândurilor şi emoţiilor. Abilitatea de a se monitoriza în relaţii interpersonale. E vorba de cunoaşterea de sine şi de luarea deciziilor pe baza cunoaşterii.

8. Naturalistă

A înţelege lumea naturală, incluzând plante, animale şi studii ştiinţifice. Abilitatea de a recunoaşte şi de a clasifica indivizi, specii şi relaţii ecologice. A interacţiona eficient cu fiinţe vii şi a discerne scheme legate de viaţă/forţele naturii. Inteligenţa naturalistă a fost a opta inteligenţă în ordinea identificării. Celelalte nu explicau personalităţi ca Darwin, biologi, astronomi. Ei nu operează cu simboluri, scheme sau formule matematice, ca fizicienii sau chimiştii, ci mai degrabă organizează tiparele observate într-un mod care diferă de cele ale celorlalte ştiinţe „exacte". În această categorie se includ şi maeştrii bucătari.

9. Existenţială

Gardner e convins că e o modalitate de cunoaştere, dar nu reuşit să-i stabilească localizarea pe creier. De aceea vorbeşte despre ea ca despre o „jumătate de inteligenţă". Acest tip de inteligenţă este mai dezvoltată la filosofi, cei care pun întrebări despre sensul fericirii, originea Universului etc. Probabil spiritualitatea aparţine acestui tip.

Bibliografie recomandată

1. Andrei, Cristian; Ciolompea, Teodora; Niculae, Ioana; Stoica, Denisa; Şerban, Mihai – *„Manual pentru părinţi"*, Bucureşti, 2002, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"

2. Andrei, Cristian; Zamfir, Simona; Matei, Petre – *„Ghidul consilierii şcolare pe probleme de sănătate"*, Bucureşti, 2004, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii"
3. Andrei, Petre – *„Stiluri şi metode de comunicare"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004
4. Banciu, Dan; Rădulescu, M., Sorin; Voicu, M. – *„Adolescenţii şi familia"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987
5. Băban, Adriana – *„Consiliere educaţională"*, Imprimeria „Ardealul", Cluj Napoca, 2001
6. Bălan, Elena; Anghel, Elena; Marcinschi-Călineci, Marcela; Ciohodaru, Elena – *„Fete şi băieţi, parteneri în viaţa publică şi privată – perspective de gen"*, Editura Nemira, 2003
7. Bellu-Bengescu, Cristian; Neacşu, Ioan; Alexeanu-Buttu, Marinela; Simache, Daniela; Nica, Mariana – *„Ghidul voluntarului"*, Editura Semne, Bucureşti, 2003
8. Botiş, Adina; Tarău, Anca – *„Disciplinarea pozitivă"*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2004
9. Carmen Manuela CAZAN, Amelia BACIU, Cătălina CHENDEA, Ciprian COBZARIU, Magdalina IOACHIM, Taisia MIHALCEA, Constantin ONEŢ - *Educația părinților,* UNICEF, MEN, Editura MakLink, 2006, București
10. Ciofu, Carmen – *„Interacţiunea părinţi – copii"*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989
11. Cosmovici, Andrei – *„Psihologie şcolară"*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
12. *„Manual de educație pentru viața de familie"*, Fundația Tineri pentru Tineri, 2001
13. Manuale *„Educație pentru Cetățenie Democratică"* (Ministerul Educației și Cercetării și UNICEF) – clasele a IX-a, a XI-a, a XII-a 126
14. Mois, Augusta – *„Violența la tineri"* în „Revista de consiliere educațională – CJAP", Cluj napoca, an II, nr. 2
15. Rudică, Tiberiu – *„Familia în faţa conduitelor greşite ale copiilor"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
16. Stan, Emil – *„Managementul clasei"*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003
17. Vincent, Rose – *„Cunoaşterea copilului"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972
18. *** *„Bătaia NU e ruptă din rai"*, broşură organizaţia „Salvaţi Copiii" şi Autoritatea Naţională pentru Protecţia Drepturilor Copilului

10

1. Subiectul dezbaterii: *Școala – actor comunitar esențial*

Obiective:

- ✓ identificarea metodelor și mijloacelor de sensibilizarea comunității în raport cu școala;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală - comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu membrii familiei și membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - comunitate;

2. Aplicație:

Evocare

Formați un cerc, luați-vă de mâini și amintiți-vă (consecutivitatea nu este obligatorie) despre inițiativele școlii cu rezonanță comunitară.

Realizare a sensului

Citiți textul „Un loc de agrement creat de tineri în preajma școlii din Hirova".

Amenajarea unui loc de odihnă în preajma școlii este un lucru important pentru elevi, părinți, profesori și întreaga comunitate. Am întocmit un plan de acțiuni detaliat despre care am discutat cu directorul școlii, profesorii, tinerii și primarul. Toți au aprobat ideile noastre și s-au arătat dispuși să ne susțină. Am mers la câțiva lemnari, cărora le-am povestit despre intenția noastră și le-am solicitat ajutorul. Meșterii au fost receptivi, ne-au oferit o parte din lemnul necesar, apoi împreună am confecționat băncile. La amenajarea teritoriului din jurul școlii și, mai ales, a terenului destinat zonei de odihnă am mobilizat multă lume. Unii ne-au oferit materiale, puieți, unelte de lucru, alții – resurse financiare. Am reușit să convingem elevii și adulții că trebuie să păstreze ordinea în parc și să protejeze mediul în care învață și locuiesc.

Analizați conținutul textului conform următorului algoritm:

1. Care a fost obiectivul elevilor din Hirova?

_____

2. Cum a fost sensibilizată comunitatea?

_____

_____

3. Care au fost pașii concreți în realizarea proiectului?

_____

_____

4. Care au fost partenerii școlii în cazul respectiv?

_____

_____

5. Care au fost beneficiile școlii în urma implementării proiectului?

_____

_____

6. Dar beneficiile comunității?

_____

_____

Reflecție

Găsește argumente pentru enunțul: „Ar fi bine ca școala mea să devină o instituție-lider în comunitate, deoarece...".

_____

3. Repere teoretice/Suport științific:

Proiectarea reprezinta actiunea complexa de concepere anticipata, intr-o viziune sistemica, a modelelor activitatii didactice in functie de care vor fi indeplinite la un nivel ridicat de competenta si eficienta componentele procesului de invatamant, obiectivele, continuturile, strategiile, evaluarea si in mod deosebit formele de activitate didactica. Proiectarea didactica sau „designul organizational" reprezinta un demers complex si sistematic de anticipare a desfasurarii activitatii instructiv-educative.

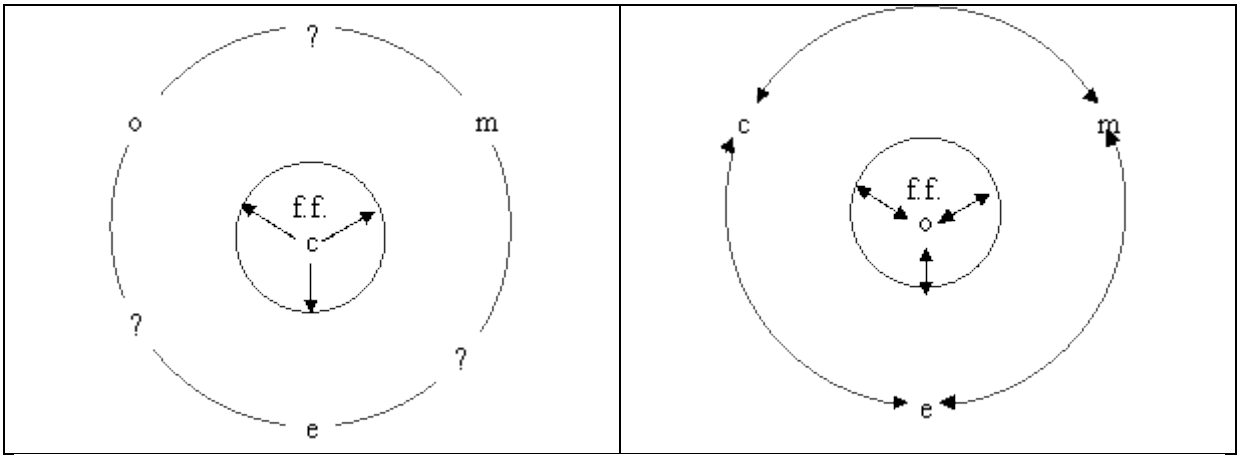
In functie de orizontul de timp luat ca referinta se disting doua tipuri de proiectare didactica:

- globala (concretizata in elaborarea planurilor de invatamant si a programelor scolare);
- esalonata (concretizata in proiectarea activitatii anuale/trimestriale sau a unei activitati didactice);

De asemenea, putem realiza proiectarea didactica in functie de anumite nivele ale proiectarii care se circumscriu ultimului tip al proiectarii – cea esalonata. Redam mai jos nivelele proiectarii si obiective urmarite prin aceste nivele.

Nivele ale proiectarii esalonate	Ce se precizeaza
· proiectarea anuala	· obiective generale si specifice urmarite prin predarea disciplinei · succesiunea unitatilor mari de continut (capitole, teme) · esalonarea in timp (pe semestre) · tipuri de activitati (predare/recapitulare/evaluare etc.)
· proiectarea trimestriala	· obiective pedagogice urmarite · continutul (capitole, teme) · repartizarea in timp (nr. de ore, data) · tehnologia instruirii (metode si mijloace) · evaluare
· proiectarea unei activitati didactice	· obiective operationale · unitati de continut · metode si mijloace de invatamant · modalitati de evaluare

Se desprind mai multe modele ale proiectarii didactice, cum ar fi: modelul traditional al proiectarii si modelul curricular care se prezinta sub forma urmatoarelor configuratii:



Conceperea, organizarea si proiectarea didactica presupune anumite cerinte si reguli care, in esenta ar fi:

a. cunoasterea locului si importantei specifice disciplinei de invatamant in pregatirea elevilor/studentilor in functie de clasa (anul de studiu), profilul si specializarea pregatirii;
b. cunoasterea continutului programei analitice, a manualului si bibliografiei obligatorii si facultative a disciplinei de invatamant pentru fiecare capitol si tema ale lectiei ;
c. asigurarea relatiilor interdisciplinare;
d. stabilirea felului de activitate didactica (teoretica sau practica a formei de organizare a acestei activitati);
e. elaborarea structurii specifice formei de organizare;
f. stabilirea obiectivelor generale, didactice si operationale;
g. stabilirea continutului temei noi ca si a continutului altor verigi ale lectiei (reactualizarea, verificarea, activitatea independenta etc.);
h. stabilirea modului de desfasurare a activitatilor didactice, asigurand imbinarea adecvata si judicioasa a muncii didactice frontale, cu munca in echipa si munca individuala independenta;
i. stabilirea timpului pentru fiecare etapa – secventa a lectiei.

In intreaga activitate de concepere, organizare, proiectare si desfasurare a lectiilor este necesar sa se aiba in vedere cunoasterea si aplicarea adecvata si creatoare a principiilor si strategiilor didactice, urmarindu-se obtinerea unui nivel si performante calitative ridicate si o eficienta sporita in pregatirea elevilor.

Proiectarea unei activităţi didactice în baza strategiei date presupune patru etape distincte şi nici una dintre ele nu poate fi omisă: *Evocarea, Realizarea Sensului, Reflecţia, Extinderea.*

Evocarea este secvenţa de debut a lecţiei, dar ea nu se rezumă la salut, organizarea clasei şi captarea atenţiei (şi nici nu le exclude). Evocarea este considerată etapă a lecţiei deoarece se edifică pe un obiectiv operaţional cert/distinct: această exigenţă nu vizează şi momentul de captare a atenţiei. Menirea operaţiei de evocare este să coreleze cunoştinţele şi abilităţile anterioare ale elevilor cu ceea ce urmează să fie asimilat: să ajute în construirea unor punţi, să faciliteze developarea în memorie a unor „filme" mai vechi, să trezească emoţii. La începutul lecţiei profesorul e cel care cunoaşte traseul şi finalitatea, acesta urmează să proiecteze activităţi şi să dea sarcini care i-ar ajuta pe elevi să-şi sporească interesul şi motivaţia, să se conecteze la ce se va întâmpla astăzi la lecţie. Evocarea nu neapărat se axează pe conţinuturile disciplinei; ea deseori apelează la competenţe transdisciplinare, implică experienţa elevilor, sistemul lor de valori, poziţia civică. Alegând un singur verb de sinteză care să exprime esenţa evocării, cercetătorii se opresc la Implică-te!

Obiectivele evocării ar putea fi:

a) actualizarea cunoştinţelor de care dispun elevii versus unul dintre aspectele abordabile ale textului literar (deja citit sau încă necunoscut) – tematica, cronotopul, personajele, problemele, motivele, titlul etc. – sau ale subiectului lingvistic (Acumulare; Scrierea liberă; Clustering; Graffiti; Asocieri libere; Secvenţe contradictorii; Discuţia ghidată);
b) trecerea în revistă a informaţiei studiate anterior: autorul şi opera lui, noţiunile şi termenii necesari demersului (Explozia stelară; Diagrama Venn; Citate; Asocieri forţate); elaborarea unui câmp conceptual al subiectului (Harta conceptuală; Atribute; Floarea de nufăr; Clustering; Găseşte pe cineva care...);
c) acumularea unor idei în raport cu problema enunţată de profesor (Brainstorming; Brainwriting; Scrierea liberă; Phillips 6x3x5; Cinquain; Eseul de 5'; Graficul T);
d) provocarea unor emoţii, crearea atmosferei necesare, stimularea motivaţiei, trezirea interesului (*Bliţ; Reacţia cititorului; Pagina de jurnal; Lanţuri asociative; Discuţia ghidată; Dialogul dirijat; Scrierea liberă; Pixuri în pahar; Discuţie la manej; Linia valorii; Găseşte cuvântul-ţintă; GPP; Schimbă perechea!).*

Evocarea nu există în afara întregului proiect: dacă realizarea sensului se va axa pe scriere, ar fi bine ca evocarea să se edifice pe o acumulare de idei sau informaţii, pe crearea dominantei psihologice potrivite pentru declanşarea imaginaţiei, iar reflecţia să ia în discuţie cele scrise sau modul în care s-a lucrat. Timpul rezervat etapei nu va depăşi 10-12 minute şi ea poate fi combinată cu verificarea temei de acasă, dacă aceasta a fost gândită în perspectivă.

Realizarea sensului este etapa principală a lecției: elevii acum învață conținuturi sau exersează deprinderi – citesc un text, urmăresc o prezentare, ascultă o prelegere, un discurs, o argumentare, experimentează, sunt ghidați în lectura sau în scrierea unor texte, elaborează monitorizat un produs etc. Elevul nu trebuie să rămână un simplu spectator în timpul predării – el urmează să se ocupe activ de propria învățare. În diada predare-învățare, predarea, oricât de calitativă, nu duce la un rezultat dacă nu se realizează învățarea. Dacă ne referim la lectură, una dintre cele mai ilustrative metodologii este Interogarea multiprocesuală, adaptată de Sanders în baza taxonomiei lui Bloom [6, pp. 27-32]: formularea și dezbaterea unor întrebări ce cuprind consecutiv toate procesele cognitive (înțelegerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea) îi dă profesorului siguranța că nu a omis vreuna dintre etapele învățării; de asemenea, Lectura ghidată pentru textul literar și Lectura intensivă pentru cel nonliterar ar fi printre tehnicile din prima linie, cu care profesorul va începe dezvoltarea gândirii critice.

Pentru scriere sau prezentare orală, tehnica-pattern este Cubul: șase pași consecutivi în examinarea problemei, comentarea motivului, descrierea evenimentului, caracterizarea personajului, elaborarea eseului; dacă textul va fi argumentativ, exersarea ar putea începe cu Argument în patru pași sau 6 De ce?

Două verbe de sinteză rezumă esența activităților de construire a cunoștințelor noi: Informează-te! și Procesează informația! În cel de-al doilea se conține esența învățării active: informarea fără procesarea informației nu asigură realizarea sensului. Și aici măiestria pedagogică a profesorului se va oglindi în capacitatea lui de a-i mobiliza pe toți elevii, de a organiza învățarea (frontal, în grup, individual). În raport cu textul literar, acestea sunt tehnicile Consultații în grup; Comerțul cu o problemă; Mâna oarbă; Interviul în trei trepte; Lectura ghidată; Interogarea încrucișată; Lectura împotrivă; Lectura intensivă; Lectură în perechi, rezumate în perechi; Piramida narațiunii; Pânza discuției; Phillips 6x6 ș.a. Pentru textul nonliterar, pot fi adaptate sarcini în baza tehnicilor cunoscute: obiectivul fiind lectura, li se vor oferi elevilor textele nonliterare din specia studiată și se va pune accentul pe structura, caracteristicile și aspectele de conținut ale textului (SINELG; Mozaicul; Predarea complementară). Obiectivul fiind scrierea, elevii vor fi ghidați în elaborarea textului: 6 De ce?; Cercul; TASC; PRES; OPERA; SORA; Cubul.

Alegerea tehnicii centrale de construire a noilor cunoștințe sau formare a noilor competențe depinde de domeniul vizat – lectura, discuția sau scrierea? Deoarece abordarea textului se desfășoară pe parcursul mai multor lecții dintr-o unitate didactică, la fiecare din acestea realizarea sensului va activiza alte procese cognitive și va solicita alte produse.

Realizarea sensului este etapa în care se formează şi se dezvoltă competenţele specifice ale disciplinei. Studierea materiei noi se circumscrie competenţei pragmatice, care se exprimă în „cunoaşterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Ea se manifestă în *competenţa discursivă* (ordonarea frazelor în secvenţe cu scopul de a produce ansambluri; structurarea discursului) şi în *competenţa funcţională:* procedura propriu-zisă. În planul de studiere a textelor, elevul analizează mesaje de gata, deducând ideile şi asimilând modele relevante".

Reflecţia poate deveni etapa principală a unei lecţii, dacă profesorul reuşeşte să pună accentele pe exersare, formarea competenţelor, rezolvarea problemelor, adică pe integrare în toată amploarea ei, nu doar pe tradiţionalele generalizare şi creaţie. Reflecţia este mai importantă şi uneori mai cronofagă decât realizarea sensului – în cazul limbii şi literaturii, asimilarea unor noţiuni gramaticale va fi urmată de exersarea în condiţii noi, care trebuie să asigure înţelegerea şi aplicarea. Este adevărat însă că reflecţia, oricât de atrăgătoare, nu-şi are rostul dacă nu s-a produs învăţarea. Bine chibzuită, reflecţia ar trebui să-i dea elevului ocazia de a-şi valorifica anumite deprinderi, de a realiza transferul, de a evalua importanţa subiectului nou pentru sistemul său de cunoştinţe.

Reflecţia închide cercul iniţiat prin promisiunile evocării: ai fost interesat să citeşti un text şi să aplici la analiza lui anumite noţiuni sau categorii, ai fost curios să vezi cum se desfăşoară evenimentele – acum este timpul să înţelegi de ce a fost necesar să citeşti acest roman, să formulezi mesajul acestui text, să caracterizezi acest personaj. Este destul loc aici şi pentru legături inter- şi transdisciplinare, şi pentru raportare la situaţii de viaţă.

Verbele de sinteză din care vor deriva sarcinile sunt: Comunică! Decide! Apreciază! Amplitudinea lor rezultă din gama foarte largă a activităţilor posibile, din diversitatea produselor şi multiplicarea impactului. Profesorul îi va crea elevului condiţii de comunicare în baza textului – oral sau în scris, individual sau din partea grupului, imediat sau mai târziu, iar operaţiile implicate ţin de sinteză, evaluare, creaţie. Textul devine acum pretext pentru producerea discursului – literar, metaliterar, narativ, publicistic etc. După lectura şi analiza textului literar, tehnicile de reflecţie vizează discuţia urmată de scriere sau scrierea soldată cu prezentarea produsului: Cadranul argumentării; Argument în patru paşi; TASC; Graficul T; Diagrama Venn; FRISCO; 6 De ce? Pălării gânditoare; Masa rotundă; Cercul; Panelul; Acvariul; Din fotoliul autorului. Frecvent, reflecţia se materializează în prezentarea şi discutarea în profunzime a produselor sau a problemelor. Elevii trebuie să aibă oportunitatea de a-şi face publice textele, schemele, ideile, de a le compara cu ale altora şi de a-şi perfecta produsul.

Proiectarea lectiei

Proiectarea activitatilor didactice cunoaste mai multe etape, ca cele pe care le redam in sinteza mai jos:

I.	DEFINIREA OBIECTIVELOR	DE CE ?
II.	DETERMINAREA CONŢINUTULUI	CE ?
III.	ELABORAREA STRATEGIILOR ŞI STABILIREA MIJLOACELOR	CUM ? CU CE ?
IV.	STABILIREA INSTRUMENTELOR DE EVALUARE	CÂT DE BINE ?

Integrarea tuturor elementelor si aspectelor lectiei intr-un tot unitar, privite in desfasurarea lor concreta, se obtine prin elaborarea unui plan sau proiect de lectie. Vom putea spune astfel ca proiectarea lectiei de catre profesor presupune o suita de actiuni sau preocupari orientate in directia prefigurarii, prin descriere detaliata, in concordanta cu principiile si legitatile psihopedagogice, a intregului program de desfasurare a lectiei.

Multiplele aspecte sau detalii pe care le incumba un asemenea program ar putea fi grupate in jurul a trei elemente-cheie, formulate interogativ, la care profesorul trebuie sa raspunda prin proiectul pe care il elaboreaza: spre ce tind ?, cum sa ajung acolo ?, cum voi sti cand am ajuns? (R. Gagné, 1977). Asemenea intrebari ce pot prefigura prin raspunsurile lor anumite etape ale proiectarii didactice si care incumba o anumita taxonomie a obiectivelor urmarite se mai regasesc in literatura de specialitate. Raportandu-le la intrebarile puse si obiectivele precizate acest algoritm ar putea lua forma de mai jos:

Intrebari	Etape
1. Ce voi face ?	Precizarea obiectivelor educaţionale ale activităţii didactice
2. Cu ce voi face ?	Analizarea resurselor educaţionale disponibile
3. Cum voi face ?	Elaborarea strategiei educaţionale
4. Cum voi şti că s-a realizat ce trebuia ?	Stabilirea metodologiei de evaluare

In functie de aceste etape si demersuri didactice intreprinse se vor delimita urmatoarele obiective pe care le redam mai jos:

DOMENII PSIHO-PEDAGOGICE	CE SE URMARESTE A SE CONSTRUI		
	STRUCTURI COGNITIVE, AFECTIVE SI DE PERSONALITATE	CUNOSTINTE	STRUCTURI DE ACTIUNE
1. Obiective cognitive	- operatii si procese intelectuale	Cunostinte - factologice - metodologice - teorii	Capacitati operationale in diferite domenii de cunoastere
2. Obiective afective	Sentimente: - intelectuale - morale - estetice - trairi afective	Cunostinte despre	
3. Obiective psiho-motorii	Deprinderi si abilitati psiho-motorii	Cunostinte despre	
4. Obiective morale si psiho-sociale	Trasaturi de personalitate Aptitudini psiho-sociale	Cunostinte despre personalitate	Capacitate de interactiune umana

Revenind la intrebarile formulate de R. Gagné, raspunsurile date prefigureaza obiectivele si activitatea propriu-zisa a proiectarii lectiei.

- „Spre ce tind ?" sau ce obiective vom urmari in cadrul lectiei. Este vorba de gama obiectivelor operationale pe care elevii le vor dobandi in cadrul lectiei. Formularea lor urmeaza sa se faca astfel incat sa poata fi identificate in comportamentul performativ al elevilor, respectiv in ceea ce ei cunosc si reusesc sa faca. Pentru aceasta profesorul se va orienta dupa taxonomia obiectivelor operationale. Proiectarea obiectivelor unei lectii este o operatie complexa, ea presupunand cunoasterea rezultatelor obtinute in lectiile anterioare, precum si a conditiilor concrete implicate in activitatea de invatare ce se va realiza in lectie (nivelul dezvoltarii psihice, resursele materiale de care dispunem). O atentie deosebita trebuie acordata obiectivelor care, dupa cum am vazut, nu se obiectiveaza in manifestari comportamentale observabile si masurabile. Ne gandim la asemenea obiective cum ar fi: formarea convingerilor, a atitudinilor, dezvoltarea creativitatii, a imaginatiei, declansarea unor trairi si sentimente etc. Cerinta este ca in limita posibilitatilor si aceste obiective sa fie delimitate prin anumiti indicatori pentru a putea fi urmarite si inregistrate de catre profesor. Obiectivele proiectate nu se prezinta in mod izolat, ele formeaza o adevarata constelatie in cadrul careia se pot delimita diverse categorii, principale (fundamentale) si secundare, informative si formative, obiective care se bazeaza pe cele invatate anterior si obiective inedite etc.

Cunoasterea categoriei din care face parte un obiectiv sau altul este indispensabila pentru proiectarea celorlalte elemente ale lectiei.

- „Cum sa ajung acolo ?" sau ce tehnologie se va folosi pentru ca elevii sa atinga obiectivele propuse ? Cu acest prilej se procedeaza ia prefigurarea amanuntita a tot ceea ce va intreprinde profesorul pentru a-i conduce pe elevi spre materializarea telurilor urmarite. Este vorba de organizarea continutului informational, de metodele, procedeele si mijloacele utilizate pentru transmiterea lui, de exercitiile folosite in acest scop; intr-un cuvant de totalitatea conditiilor externe si interne ale invatarii implicate in realizare obiectivelor formulate. Organizarea continutului consta in prelucrarea si ordonarea informatiilor in concordanta cu posibilitatile de asimilare ale elevilor si cerintele demersului didactic, propriu secventei de instruire ce se parcurge. Dupa aceea se proiecteaza strategia didactica pentru transmiterea lui.

- „Cum voi fi cand am ajuns" sau cum voi sti daca au fost atinse obiectivele stabilite ? Raspunsul la aceasta intrebare este posibil prin informatiile care circula prin argumentul conexiunii inverse. In acest sens vor trebui prefigurate instrumente si tehnici adecvate de inregistrare si masurare a rezultatelor. Important este din punct de vedere didactic ca intervalul dintre cele doua blocuri ale procesului de invatamant, comanda si controlul, sa fie cat mai redus. Ca atare, conexiunea inversa urmeaza sa se realizeze pe tot parcursul lectiei, prin metode si procedee adecvate. Pentru aceasta, odata cu formularea obiectivelor vom preciza itemii si indicatorii cu ajutorul carora vom masura cantitativ si calitativ rezultatele obtinute.

Raspunsurile la cele trei intrebari-cheie se detaliaza in functie de evenimentele (momentele) lectiei. Proiectarea ne apare in acest fel ca o prefigurare a radiografierii procesului de predare -invatare ce se deruleaza in cadrul lectiei.

Bibliografie recomandată

1. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice şi metodologice. Iaşi: Polirom, 2013.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Şişcanu-Boz O. Textul funcţional în gimnaziu: Strategii de abordare didactică. Chişinău, 2013. Cuvînt, limbă, comunicare Strategii de proiectare didactică III. Strategia gîndirii critice Didactica Pro..., nr.2 (90) anul 2015 21
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V., Lîsenco S., Sclifos L. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2008.
4. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. Bucureşti: E.D.P., 2007.
5. Tatiana Cartaleanu, Strategii de proiectare didactică III. Strategia gîndirii critice, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chişinău
6. http://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Proiectarea-activitatii-didact258.php

1. Subiectul dezbaterii: *Importanta relației familie – școală în asigurarea reușitei școlare*

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- - familie;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu părinții în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație:

Chestionar privind colaborarea şcoală – familie (pentru părinţi)

Vă rugăm să răspundeţi la întrebări, încercuind una dintre variante.

1. Sunt informat asupra ofertei educaţionale a şcolii.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

2. Vorbesc cu cadrele didactice despre obiectivele educaţionale propuse în activitatea cu elevii.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

3. Am prezentat idei şi sugestii cadrelor didactice pentru îmbunătăţirea activităţii educative.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

4. Conducerea şcolii stimulează cooperarea între cadrele didactice şi părinţi.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

5. Am fost solicitat de către cadrele didactice pentru participarea la activităţi educative.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

6. Îmi sprijin copilul la realizarea activităţilor de învăţare pentru acasă.
a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

7. Particip la activităţile extracurriculare (şedinţe, mese rotunde, lectorate, excursii, etc.) organizate de şcoală.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

8. Copilul meu are o ambianţă adecvată studiului.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

9. Solicit cadrele didactice în soluţionarea problemelor copilului meu, legate de dezvoltarea personală a lui.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

10. Sunt informat asupra progreselor şcolare realizate de către copilul meu.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

11. Sunt informat când copilul meu prezintă probleme de învăţare şi de comportament.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

12. Contribui la sporirea resurselor materiale şi financiare ale şcolii.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

13. Menţin legătura cu şcoala (dirigintele, cadrele didactice).

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

14. Verific carnetul de note al copilului meu.

a) frecvent b) de cele mai multe ori c) rareori d) niciodată

Interpretare

Frecvent	De cele mai multe ori	Rareori	Niciodată
3 p	**2 p**	**1 p**	**0 p**

Dacă se obţin:

- Între **25 – 36 p** există o relaţie fructuoasă între şcoală şi familie
- Între **13 – 24 p** există o relaţie bună, dar aceasta poate şi trebuie îmbunătăţită
- Între **6 – 12 p** relaţia este superficială, părintele nu se implică în desfăşurarea activităţii educative
- Între **0 – 5 p** relaţia şcoală – familie nu există, trebuie luate imediat măsuri de iniţiere şi dezvoltare a relaţiei şcoală – familie
-

3. 3. Repere teoretice/Suport științific:

Importanta relației familie – școală în asigurarea reușitei școlare

Şcoala este instituţia socială în care se realizează educaţia organizată a tinerei generaţii. Ea este factorul decisiv pentru formarea unui om apt să contribuie la dezvoltarea societăţii, să ia parte activă la viaţă, să fie pregătit pentru muncă. Procesul de învăţământ este cel care conferă şcolii rolul decisiv în formarea omului. Misiunea şcolii este aceea de a contribui la realizarea idealului educativ impus de cerinţele vieţii sociale. Procesul de educaţie din cadrul şcolii este îndrumat şi condus de persoane pregătite în mod special pentru a sigura reuşita şcolară.

Fără sprijinul activ al părinţilor, şcoala nu poate realiza obiectivele educaţionale stabilite, oricât de competenţi ar fi educatorii.

Părinţii trebuie să cunoască, să devină conştienţi de influenţa pe care o exercită prezenţa lor în viaţa copilului, să fie convinşi că educaţia dată copilului, pentru societatea actuală este diferită de cele precedente, că societatea actuală va fi diferită de cea actuală, iar copilul trebuie pregătit corespunzător.

Educaţia este cea care desăvârşeşte fiinţa umană, educaţia pe care copilul o primeşte în familie, în şcoală şi de la comunitate.

Aspiraţiile, rezultatele şi sprijinul social şi familial constituie trei aspecte ale unei interacţiuni dinamice între copilul individual şi cercul său imediat.

Implicarea părinţilor joacă un rol semnificativ în cadrul intervenţiei şcolare.

Acţiunile care implică părinţii produc o schimbare în ambientul familiei şi cresc aspiraţiile, atât ale părinţilor pentru copiii lor, cât şi ale copiilor înşişi.

Mediul familial este primul mediu educativ şi socializator pe care îl cunoaşte copilul şi a cărui influenţă îi marchează esenţial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului cu familia este extrem de puternică şi de neînlocuit.

Familia exercită o influenţă deosebit de adâncă asupra copiilor. O mare parte despre cunoştinţele despre natură, societate, deprinderile igienice, obişnuinţele de comportament, elevul le datorează educaţiei primite în familie. Rolul familiei este foarte important în dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral estetic, ş.a.. Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoştinţele uzuale (despre plante, animale, ocupaţiile oamenilor, obiectelor casnice), familia este cea care ar trebuie să dezvolte spiritul de observaţie, memoria şi gândirea copiilor. Copilul obţine rezultatele şcolare în funcţie de modul în care părinţii se implică în procesul de învăţare. Părinţii trebuie să asigure copilului cele necesare studiului, trebuie să-şi ajute copilul la învăţătură. Acest ajutor trebuie însă

limitat la o îndrumare sau sprijin, nefiind indicat să se efectueze tema copilului. Cu timpul părinţii se vor limita la controlarea temei de acasă şi a carnetului de note. Deci, atitudinea părinţilor trebuie să fie una de mijloc: să nu-l ajute prea mult pe copil, dar nici să ajungă să nu se intereseze deloc de rezultatele acestuia.

Tot în familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politeţea, cinstea, sinceritatea, decenţa în vorbire şi atitudini, ordinea, cumpătarea, grija faţă de unele lucruri încredinţate. Toate acestea reprezintă de fapt ilustrarea cunoscutei expresii „a avea cei şapte ani de-acasă". Un elev fără „cei şapte ani de acasă" va crea mereu probleme chiar şi ca viitor adult. Aici trebuie reamintit că, în general, elevii nu primesc în cadrul şcolii nici un exemplu sau sfat negativ, toate acestea influenţându-l în afara şcolii. Din cele 24 de ore ale unei zile, elevul este la şcoală 5 – 6 ore, de restul timpului fiind responsabilă familia elevului. Uneori părinţii uită că trebuie să facă front comun cu profesorii, deoarece şi unii şi alţii nu doresc decât dezvoltarea armonioasă a elevului, educarea şi îmbogăţirea cunoştinţelor acestuia. A fi părinte este ceva înnăscut, acest sentiment aflându-se în noi în stare latentă. Se întâmplă totuşi ca ceea ce consideră părinţii a fi o măsură corectă pentru copilul lor într-o anumită situaţie, să nu fie tocmai ceea ce are nevoie copilul în acel moment. De aici apar conflictele, rupturile dintre membrii familiei, renunţarea la intervenţii din partea părinţilor care sunt depăşiţi de situaţie.

Una dintre cele mai importante preocupări ale familiei şi un punct comun pe care îl are aceasta cu şcoala este orientarea şcolară şi profesională. Cei mai mulţi părinţi sunt bine intenţionaţi în alegerea unei şcoli sau unei profesii pentru fiul sau fiica lor. Dar, de multe ori, buna intenţie şi buna credinţă sunt tocmai sursele greşelilor lor deoarece acestea nu ţin loc de competenţă şi de pricepere. Greşelile părinţilor decurg uneori şi din prea marea dragoste pe care o poartă copiilor.

De aceea între familie şi şcoală trebuie să existe o permanentă colaborare care se poate realiza prin vizite reciproce, şedinţe şi lectorate cu părinţii.

Un parteneriat familie-şcoală este relaţia cea mai profitabilă pentru toţi cei ce participă la acest demers. Parteneriatul va fi eficient dacă fiecare parte va reţine că acelaşi subiect este copilul nostru şi şcolarul nostru.

Cadrele didactice află cum este fiecare copil, în ce mod ajunge mai repede la succes, ce îl interesează şi-l pasionează, iar părinţii vor cunoaşte în ce momente să-l susţină pe şcolar, în ce fel să-l motiveze şi să-l ajute.

Şcoala este instituţia socială în care se realizează educaţia organizată a tinerei generaţii. Ea este factorul decisiv pentru formarea unui om apt să contribuie la dezvoltarea societăţii, să ia parte activă la viaţă, să fie pregătit pentru muncă. Procesul de învăţământ este cel care conferă şcolii rolul decisiv în formarea omului.

Misiunea şcolii este aceea de a contribui la realizarea idealului educativ impus de cerinţele vieţii sociale. Procesul de educaţie din cadrul şcolii este îndrumat şi condus de persoane pregătite în mod special pentru acest lucru.

Menirea şcolii nu este numai de a înzestra elevii cu un bagaj de cunoştinţe cât mai mare, ci şi de a stimula calitatea de om.

Şcoala a rămas punctul de pornire al orientării şcolare şi profesionale prin acţiuni de informare asupra posibilităţilor de continuare a studiilor, de detectare a intereselor profesionale şi a aptitudinilor, de discutare a criteriilor după care elevii îşi decid viitorul şi ponderii de implicare a părinţilor în alegerea şcolii şi a profesiei pe care copiii lor o vor urma, dacă profesia aleasă este cea dorită de copil şi dacă aceasta din urmă are disponibilităţi intelectuale.

În viaţă nimic nu este garantat sută la sută. În cele din urmă, fiecare copil va trebui să aleagă singur calea pe care vrea să meargă. Şansele de a influenţa un copil în mod pozitiv pot fi semnificativ crescute dacă, prin aceste dezbateri, lectorate, activităţi de consiliere părinţii ar dedica câteva ore în plus pentru a afla lucruri noi despre dezvoltarea şi comportamentul tipic al copilului.

Până la cuprinderea într-o unitate de învăţământ, rolul primordial în educaţie îl are familia. Odată cu înscrierea într-o unitate de învăţământ ponderea se schimbă, rolul mai mare îl are şcoala, dar nici acţiunea educativă a familiei nu este de neglijat. Între acţiunile educative ale celor doi factori există mai degrabă un raport de complementaritate decât de rivalitate, acţiunea fiecăruia venind să o completeze pe a celuilalt.

Mediul şcolar îi oferă copilului un prim mediu socializator de tip organizaţional:

- introduce în relaţiile copilului cu adultul o anumită distanţă socială;
- oferă copilului un cadru social, bazat pe anumite reguli de convieţuire cu ceilalţi;
- creează copilului posibilitatea de a se compara cu cei de vârsta lui;
- îl familiarizează pe copil cu microgrupul social în cadrul căruia învaţă să devină partener, să joace unele roluri sociale;
- îl obişnuieşte pe copil cu programul orar, cu programul de viaţă, cu schimbarea mediului de existenţă;
- stimulează dezvoltarea autonomiei personale şi a independenţei.

Se constată că unele familii manifestă totală încredere în rolul pe care şcoala îl are asupra dezvoltării copilului, pe când altele sunt dezinteresate.

Parteneriatele dintre şcoală şi familii pot:

a. ajuta profesorii în munca lor;
b. perfecţiona abilităţile şcolare ale elevilor;

c. îmbunătăţi programele de studiu şi climatul şcolar;
d. îmbunătăţi abilităţile educaţionale ale părinţilor;
e. dezvolta abilităţile de lideri ale părinţilor;
f. conecta familiile cu membrii şcolii.

În ceea ce priveşte relaţia şcoală-familie se impun deschideri oferite părinţilor privind aspectele şcolare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc.

Un studiu realizat în ceea ce priveşte necesitatea colaborării şcoală–familie enumeră patru motive pentru care şcoala şi familia se străduiesc să stabilească legături între ele:

a. părinţii sunt juridic responsabili de educaţia copiilor lor;
b. învăţământul nu este decât o parte din educaţia copilului; o bună parte a educaţiei se petrece în afara şcolii;
c. cercetările pun în evidenţă influenţa atitudinii parentale asupra rezultatelor şcolare ale elevilor, în special asupra motivaţiilor învăţării, precum şi faptul că unele comportamente ale părinţilor pot fi favorizate datorită dialogului cu şcoala;
d. grupurile sociale implicate în instituţia şcolară (în special părinţii şi profesorii) au dreptul să influenţeze gestiunea şcolară.

În general, toată lumea apreciază efectele benefice ale unei participări foarte active a părinţilor la activităţile şcolare. Numeroase cercetări la nivel de învăţământ primar şi chiar secundar au pus în evidenţă aspectul determinant al calităţii interacţiunii dintre familie şi şcoală asupra educaţiei copiilor.

Această recunoaştere a importanţei părinţilor în favorizarea succesului şcolar al tinerilor a determinat autorităţile educative să susţină necesitatea întăririi legăturilor dintre părinţi şi şcoală.

De altfel, în contextul actual, aceste legături par a fi mai necesare ca niciodată. Într-adevăr, misiunea socială a şcolii depăşeşte tot mai mult simpla atingere a obiectivelor pedagogice ale curriculum-ului şcolar având în vedere şi faptul că mulţi părinţi sunt prea preocupaţi de problemele familiale, profesionale sau sociale pentru a putea urmări evoluţia copiilor lor sau coerenţa dintre educaţia pe care copilul o primeşte în familie şi cea şcolară.

Atât părinţii cât şi cadrele didactice beneficiază de avantajele unei astfel de colaborări.

Binefacerile sunt numeroase, începând cu o mai bună cunoaştere reciprocă şi depăşirea stereotipurilor, şi continuând cu identificarea unor interese comune în beneficiul copiilor. În sfârşit, colaborarea este benefică şi pentru şcoală, părinţii

aducând deseori resurse suplimentare ce pot susţine rolul educativ al şcolii dar oferă şi un cadru pentru o continuă reevaluare.

Educaţia, sub toate formele ei, e chemată să găsească soluţii prin care copilul să se adapteze rapid şi eficient la societatea în care trăieşte. Oricât s-ar strădui, şcoala nu poate înlocui restul instituţiilor care au misiunea de formare a cetăţenilor conştienţi, cu o conduită civilizată. Educaţia şcolarilor în şcoală nu are sorţi de izbândă fără o colaborare strânsă cu alţi factori activi implicaţi în procesul instructiv-educativ. Între aceştia, familia, considerată dintotdeauna celula de bază a societăţii şi "un soi de personalitate colectivă" de a cărei armonie generală depinde dezvoltarea personalităţii copilului, are un rol foarte important în ajutorul pe care trebuie să îl dea şcolii. Oricine lucrează în învăţământ observă cum familia nu mai poate realiza astfel de temelie şubredă, şcoala nu poate construi certitudini. Formarea ca cetăţean se află sub influenţa societăţii şi în special a familiei.

Colaborarea cu familia trebuie să se concretizeze într-un program comun de activităţi ale şcolii cu aceasta (lectorate cu părinţii, şedinţe, consultaţii, vizite la domiciliul elevului, serbări şcolare). Părinţii trebuie să vadă în noi un prieten, un colaborator, un om adevărat care-i poate ajuta prin atitudinea nepărtinitoare pe care trebuie să o afişăm. Aşadar e o sarcină a şcolii să identifice situaţiile problemă din familiile copiilor, să dirijeze pe cât este posibil strategiile educative în favoarea elevului şi să conştientizeze că relaţia de colaborare şcoala-familie este determinantă în educarea copiilor. Educaţia în familie devine astfel un proces de pregătire pentru viaţă, prin întâmpinarea şi rezolvarea problemelor de viaţă.

Crearea unor parteneriate cu familia este un proces care necesita coalizarea energiilor si unirea efortului tuturor partenerilor si care trebuie considerat un element legitim al procesului educativ, element care influențează dezvoltarea si activitatea de învățare a elevilor. Parteneriatele cu familia ating un maxim de eficienta si contribuie la obținerea unor beneficii pe termen lung atunci când sunt comprehensive si bine planificate.

Multă vreme s-a considerat că şcoala joacă rolul central şi că forme diferite de acţiuni organizate ar putea înlocui familia, care de multe ori nu are aspiraţiile sau resursele culturale pentru ceea ce propune societatea. În rezolvarea multiplelor probleme de dezvoltare şi învăţare, şcoala dezvoltă o serie de structuri de sprijin în favoarea copilului şi a familiei. În acelaşi timp este nevoie de activităţi de susţinere în afara clasei şi de activităţi de sprijin atât a copilului aflat în situaţii dificile sau de risc, cât şi a familiei şi a cadrelor didactice. Structurile de sprijin ale şcolii merg pe linia cabinetelor de asistenţă psihopedagogică, de consiliere, de rezolvare a unor probleme specifice(cabinete de logopedie şi orientare profesională) şi a centrelor de resurse pentru familie sau pentru profesori. La nivelul acestor structuri se dezvoltă

programe specifice de sprijin individualizat şi de grup pentru copii, părinţi şi profesori. Specialiştii care desfăşoară aceste activităţi trebuie să aibă experienţă didactică şi pregătire specială în domeniul psihopedagogiei.

Şcoala de azi nu se poate perfecţiona decât evaluând permanent nevoile sale şi apelând la structurile de sprijin care să organizeze, să planifice şi să intervină în rezolvarea problemelor mai mult sau mai puţin speciale. Pentru realizarea unor şcoli eficiente în care toţi elevii să înveţe şi să fie valorizaţi, pachetul de resurse pentru profesori trebuie să includă următoarele:

- profesorii trebuie să fie interesaţi ca toţi elevii să înveţe:
  - profesorii să îşi cunoască foarte bine fiecare elev;
  - elevii trebuie să fie ajutaţi să înţeleagă ceea ce încearcă să înveţe;
  - clasele trebuie astfel organizate încât elevii să fie permanent ocupaţi;
- profesorii eficienţi îşi ajută elevii dacă:
  - accentuează scopul învăţării;
  - oferă diversitate şi opţiuni variate elevilor;
  - sunt reflexivi şi se sprijină permanent pe evaluarea prin mijloace varietatea procesului instructiv-educativ;
  - utilizează flexibil resursele din şcoală, dar şi resursele comunităţii;
  - cooperează cu toţi ceilalţi colegi şi agenţi educativi.
- şcolile eficiente încurajează pe fiecare profesor în parte, oferindu-i :
  - conducere efectivă;
  - încredere;
  - sentimentul de optimism;
  - sprijin;
  - preocupări privind continua perfecţionare a curriculumului;
  - metode variate de control ale progresului înregistrat.

Au fost identificate două dimensiuni principale ale implicării părinţilor în activitatea şcolară a copiilor:

- dimensiunea relaţiei părinte-copil, vizând controlul frecvenţei, al rezultatelor şcolare, al temelor, ajutorul acordat de părinţi în rezolvarea temelor şi, în general, în îndeplinirea sarcinilor şi suportul, respectiv susţinerea morală şi materială a activităţii şcolare a copilului;
- dimensiunea relaţiei familie-şcoală – care se referă, în principal, la alegerea filierei şi unităţii şcolare şi la contactele directe ale părinţilor cu reprezentanţii instituţiei şcolare, cadre didactice şi administratori.

Aceste contacte pot îmbrăca forma unor întâlniri colective desfăşurate în cadrul formal al negocierilor dintre administraţia şcolară şi asociaţiilor părinţilor, al reuniunilor de informare a părinţilor cu privire la conţinuturile şi metodele şcolare,

orarelor, exigenţelor cadrelor didactice sau în cadrul informal alunor excursii, vizite, ieşiri ale elevilor la diferite activităţi sportive serbări,aniversări etc. Ele îmbracă, însă, şi forma unor întâlniri interindividuale, în cadrul formal al unor întâlniri programate la iniţiativa cadrului didactic sau a părintelui ori în cadrul informal al întâlnirilor, mai mult sau mai puţin întâmplătoare, la ieşirea din şcoală sau în diferita spaţii publice, al telefoanelor şi scrisorilor, al vizitelor la domiciliul elevilor.

Şcoala eficientă realizează un parteneriat cu elevul, prin valorizarea şi respectarea identităţii sale cu familia, prin recunoaşterea importanţei acesteia şi atragerea în procesul didactic şi cu toate resursele educative ale societăţii, pe care le identifică, le implică şi le foloseşte active.

Identificând şi valorizând dimensiunea personală a individului, realizăm însă nevoia valorizării şi aprecierii familiei ca mediu primordial şi afectiv necesar formării individuale.
Dacă familia este mediul de dezvoltarea primelor vârste ale copilului, vârste pe care cercetările le dovedesc fundamentale dezvoltării personalităţii, devine clar că aceasta trebuie sprijinită, şi nu înlocuită în educaţia tinerei generaţii. Şi pe parcursul vârstelor şcolare, familia rămâne mediul afectiv cel mai viabil de securitate şi stimulare.

Şcoala, singura instituţie care îşi propune planificat şi organizat să sprijine dezvoltarea individului prin procesele de instrucţie şi educaţie,concentrate în procesul de învăţământ, simte tot mai mult nevoia să realizeze un parteneriat activ cu familia şi comunitatea în care se dezvoltă copilul. Există o reţea complexă de relaţii în cadrul unei şcoli, care au un potenţial important de influenţare a educaţiei copiilor, atât în sens pozitiv,cât şi în sens negativ. Cele mai importante relaţii sunt:

- relaţiile dintre profesor şi elev;
- relaţiile interindividuale (dintre elevi, dintre profesori, dintre profesori şi specialişti care sprijină şcoala, dintre profesori şi personaluladministrativ al şcolii);
- relaţiile dintre profesori şi părinţi;
- relaţiile dintre profesioniştii care sprijină dezvoltarea copilului cu părinţii şi profesorii (lucrul în echipă pentru a lua decizii şi a întreprinde acţiuni în favoarea copilului.

Colaborarea dintre şcoală şi familie presupune o comunicare efectivă şi eficientă, o unitate de cerinţe şi o unitate de acţiune când este vorba de interesul copilului. Ea concepe cele două instituţii sociale exprimându-se în schimburi de opinii şi în discuţii, iar atunci când este vorba de decizii, păstrându-şi fiecare identitatea şi aportul specific. Raporturile active ale familiei cu şcoala sunt stimulate de apariţia unor importante mize familiale ale şcolarităţii: instrumentale, statutare, afective şi

culturale. Numeroase cercetări pun în evidenţă preocuparea părinţilor pentru viitorul economic al copiilor lor, pentru plasarea acestora în câmpul muncii pe o poziţie convenabilă din punctul de vedere al stabilităţii şi nivelului veniturilor ori a condiţiilor de muncă.

Majoritatea părinţilor,inclusiv cei aparţinând claselor sociale defavorizate, se dovedesc a fi departe de a accepta ideea lipsei lor de competenţă şi de a ceda integral prerogativele lor educative şcolii. Părinţii pot fi parteneri în educaţie pentru că deţin cele mai multe informaţii despre copiii lor. Ei pot da informaţii preţioase despre problemele, crizele de creştere, dorinţele, aşteptările, neîncrederile, pasiunile elevilor.

Pentru realizarea parteneriatului cu părinţii este esenţial ca :

- părinţii să fie priviţi ca participanţi activi, care pot aduce o contribuţie reală şi valoroasă la educarea copiilor lor;
- părinţii să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copii;
- să se recunoască şi să se aprecieze informaţiile date de părinţi referitoare la copiii lor;
- să se valorifice aceste informaţii şi să se utilizeze în completarea informaţiilor profesionale;
- responsabilitatea să fie împărţită între părinţi şi profesori.

Relaţia dintre părinţi şi profesori implică ieşirea din frontierele şcolii şi determină o altă abordare a profesiei didactice. În pedagogia tradiţională această temă era tratată sub denumirea de „colaborarea dintre şcoală şi familie". Actualmente, dimensiunile acestei relaţii sunt mult mai cuprinzătoare datorită lărgirii conceptului de colaborare spre cel de comunicare prin cooperare şi, mai nou, prin conceptul de parteneriat care le cuprinde pe toate şi, în plus, exprimă şi o anumită abordare pozitivă şi democratică a relaţiilor educative.

O categorie aparte şi relativ recent apărută de specialişti o reprezintă specialiştii în intervenţia socio-educativă. Aceasta cuprinde un ansamblu de acţiuni finanţate, organizate şi desfăşurate de societate în direcţia susţinerii, orientării, corectării sau suplinirii activităţii educative a părinţilor. Toate tipurile de specialişti cu care familia intră în contact prin copil (cadre didactice, pediatrii, medici, psihologi, juriști etc.) exercită un rol explicit sau implicit pe lângă părinţi. Educaţia copiilor a devenit, în societăţile moderne, o problemă de interes naţional şi a fost preluată în responsabilitatea statului care dezvoltă, în acest scop, un sistem de instituţii specializate. Practicile cotidiene au arătat că influenţa acestor instituţii nu este absolută, iar cercetarea ştiinţifică a pus tot mai clar în evidenţă importanţa familiei. A fi părinte este, astăzi, o „profesie" care trebuie învăţată ca oricare alta. Valorificate în planul teoriei sociologice, cercetările empirice arată că paradigmele transmiterii

inter generaţionale şi reproducţiei sunt utile, dar insuficiente pentru înţelegerea proceselor educaţionale desfăşurate în familie în toată complexitatea lor.

După cei șapte și, mai nou, șase ani de-acasă, școala are un rol primordial în educația copiilor, alături de familie, dar și de întreaga societate, deoarece educația permanentă presupune o învățare pe tot parcursul vieții. Colaborarea între toți factorii educaționali, în primul rând între școală și familie, este stringentă. Școala nu-și poate realiza pe deplin sarcinile, mai ales cu elevii care rămân în urmă la învățătură, dacă nu cunoaște condițiile familiale de muncă și de viață ale copiilor. Apoi o serie de aspecte ale comportamentului elevilor, absențe, disciplină, mod de reușită la învățătură, nu se pot cunoaște și rezolva în modul cel mai eficient fără contactul cu familia. Părinții nu pot cunoaște pe deplin psihologia copilului lor dacă nu află și modul lui de comportare în condițiile școlare. Activitatea de acasă este o continuare a activității pedagogice de la școală și invers. Întregul proces de educație și mai ales de instrucție se realizează atât la școală, cât și acasă.

După cum spunea Maria Montessori, „*Copilul care se naște nu intră într-o ambianță naturală, ci într-o civilizație*". Școala colaborează cu familia în domeniul învățării elevului, în domeniul comportamentului, în domeniul dezvoltării lui fizice și intelectuale, morale și estetice, în domeniul deprinderilor și priceperilor de muncă, igienico-sanitare, în domeniul activităților libere, angajării copilului în diferite domenii de activitate în afară de clasă și școală. La ședințele cu părinții vorbim pe larg despre modul în care aceștia își pot ajuta copiii la învățarea lecțiilor, dar mai ales în controlul temelor de acasă. Totodată părinții trebuie să cunoască dacă copilul lor are o comportare corectă față de învățătoare și de colegii de clasă, dacă purtarea lui pe stradă și în alte locuri este una corespunzătoare. „*A-ți învăța copiii să facă binele înseamnă a le lăsa moștenirea cea mai prețioasă*" (Mantegazza).

Rolul familiei în educația copilului nu se termină la vârsta școlarizării. Este greșită concepția unor părinți de felul: „L-am dat la școală, să-l învețe dascălul". Școala și dascălul nu pot suplini cu totul lipsa de preocupare a unui părinte. Efortul educativ își găsește eficiența dorită atunci când între cei doi factori, școală și familie, există o conlucrare în interesul comun al educării copilului.

Se constată că unele familii manifestă totală încredere în rolul pe care școala îl are asupra dezvoltării copilului, pe când altele sunt dezinteresate.

Parteneriatele dintre școală și familii pot: a. ajuta profesorii în munca lor; b. perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; c. îmbunătăți programele de studiu și climatul școlar; d. îmbunătăți abilitățile educaționale ale părinților; e. dezvolta abilitățile de lideri ale părinților; f. conecta familiile cu membrii școlii.

În ceea ce privește relația școală-familie, se impun deschideri oferite părinților privind aspectele școlare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc.

Un studiu realizat în ceea ce privește necesitatea colaborării școală-familie enumeră patru motive pentru care școala și familia se străduiesc să stabilească legături între ele:

1. părinții sunt juridic responsabili de educația copiilor lor;
2. învățământul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara școlii;
3. cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în special asupra motivațiilor învățării, precum și faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate datorită dialogului cu școala; 4. grupurile sociale implicate în instituția școlară (în special părinții și profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea școlară.

Colaborarea cu familia trebuie să se concretizeze într-un program comun de activități ale școlii cu aceasta (lectorate cu părinții, ședințe, consultații, vizite la domiciliul elevului, serbări școlare). Părinții trebuie să vadă în noi un prieten, un colaborator, un om adevărat, care-i poate ajuta prin atitudinea nepărtinitoare pe care trebuie să o afișeze. Așadar, e o sarcină a școlii să identifice situațiile-problemă din familiile copiilor, să dirijeze pe cât este posibil strategiile educative în favoarea elevului și să conștientizeze că relația de colaborare școală-familie este determinantă în educarea copiilor. Educația în familie devine astfel un proces de pregătire pentru viață, prin întâmpinarea și rezolvarea problemelor de viață.

După John Dewey, *„educația este un proces al vieții, și nu o pregătire pentru viață. Cred că școala trebuie să reprezinte viața actuală, viață tot atât de reală și de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce în familia lui, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă*”.

Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Personalitatea micului școlar este în formare, deoarece este rezultatul unei evoluții lungi, care are loc în primul rând în condițiile interacțiunii cu mediul social. Învățătorul este și va rămâne „izvorul viu” al unei vieți deloc ușoare, cu multe „cărări întortocheate”, pe care are misiunea de a-i conduce pe copii spre „ținta reușitei”.

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, Mircea, Scoala, familia, comunitatea, Institutul European, Iasi, 2006.
2. Baban, Adriana, „Consiliere educationala”, Editura Psinet, Cluj-Napoca, 2003.
3. Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, Negreţ Dobridor Ioan, „Prelegeri pedagogice”, Editura Polirom, Iaşi, 2001
4. Cerghit, I.; Radu, I.T.; Popescu, E.; Vlăsceanu, L., „ Didactica”, manual

5. pentru clasa a X-a, şcoli normale, E.D.P., R.A., 1997;
6. Kant, Im., Tratat de pedagogie. Iaşi, Editura Agora, 1992.
7. Nica, I, Ţopa, L., Colaborarea şcolii cu familia elevilor de clasa I, Editura
8. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974;
9. Nicola, I., „ Pedagogie", E.D.P., R.A., Bucureşti, 1992;
10. Pescaru, Băran, Adina, „Parteneriat în educaţie",Editura Aramis Print, Bucureşti, 2004
11. Nicola, Ioan, „Tratat de pedagogie şcolară", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000.
12. Sanda FAZECAȘ, "Colaborarea dintre școală și familie, o componentă importantă a educației permanente", Școala Gimnazială Nr. 1, Aștileu, jud. Bihor http://www.tribunainvatamantului.ro/colaborarea-dintre-scoala-si-familie-o-componenta-importanta-a-educatiei-permanente/
13. *** - „ Tribuna învăţământului", 2000.
14. Revista Învăţământului preşcolar, 3-4/ 2005

1. Subiectul dezbaterii: Modalități de combatere a discriminării în școală și comunitate

Obiective:

- ✓ Să identifice, în mediul social, diferenţele culturale, etnice, de sănătate personală, analizând situaţii cunoscute, cazuri propuse pentru studiu pe parcursul activităţii şi emiţând judecăţi de valoare centrate pe toleranţă, empatie, acceptare.
- ✓ Să motiveze profesorii pentru a introduce în obiectivele activității didactice educația pentru egalitate de șanse.
- ✓ Să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ Utilizarea adecvată a metodelor și tehnicilor de optimizare a parteneriatului din familie, în vederea îmbunătățirii relației părinte-copil;
- ✓ Să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- - familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicații:

Exerciții și teme de reflecție

1. Cum ai reacționa dacă ai afla că prietenul tău cel mai bun sau prietena ta cea mai bună are altă orientare sexuală? Ar schimba acest lucru ceva în ceea

simți pentru acea persoană sau în modul în care te comporți față de el/ea? De ce sau de ce nu?

2. Mai jos vei găsi o listă de personalități care au în comun faptul că au altă orientare sexuală decât cea heterosexuală. Caută pe Internet sau la bibliotecă informații despre aceste persoane și despre ceea ce au realizat: Alexandru cel Mare, William Shakespeare, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Pier Paolo Passolini, Anthony Perkins, Marlene Dietrich, Greta Garbo, Erasmus din Rotterdam, Leonardo da Vinci, Virginia Woolf, Gertrude Stein, Marguerite Yourcenar, Thomas Mann, Michelangelo, Oscar Wilde, Walt Whitman, Alan Ginsberg, Martina Navratilova, Hadrian şi Traian (împăraţi romani), Richard I (Inimă de Leu) al Angliei.
3. Caută articole din presa românească despre persoanele LGBT. Analizează-le încercând să răspunzi la următoarele întrebări:

- Care este părerea pe care o exprimă autorul cu privire la persoanele LBGT sau la drepturile acestora? De ce crezi că a adoptat această poziție?
- Care sunt termenii prin care sunt descrise persoanele LGBT?
- Care sunt stereotipurile promovate în articol?

3. 3. Repere teoretice/Suport științific:

- **Discriminarea** înseamnă comportament, acțiune, și anume, o conduită care este îndreptată împotriva intereselor unei/unor persoane în virtutea unor criterii irelevante. Cum discriminarea este interzisă prin lege, ea are, azi, și o definiție juridică. În România, potrivit legii nr. 324 din 14 iulie 2006, prin discriminare se înțelege "orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată , precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice".
- Azi discutăm mai frecvent despre limitarea accesului pe piața muncii (vârstnicii, femeile, romii sunt între cei expuși), salarizare discriminatorie (femeile, tinerii), segregare școlară (copii romi, copii cu dizabilități), acces în spații publice (romii).
- Discriminarea este actul prin care se manifestă inegalitatea șanselor.
  - Să ne imaginăm că într-o zi profesorul vostru de fizică vă spune că elevii cu ochi albaștri sau verzi sunt foarte buni la fizică, în timp ce elevii cu ochi căprui nu pot să înțeleagă sub nicio formă această materie. Cu alte cuvinte, folosește un **stereotip**.

- Continuând, vă spune că are o simpatie deosebită pentru elevii cu ochi albaștri sau verzi, în timp ce elevii cu ochi căprui îi sunt absolut antipatici. Aceasta este evident o **prejudecată.**
- Mai departe, vă spune că elevii cu ochi albaștri sau verzi vor avea media 10 din oficiu, în timp ce elevii cu ochi căprui vor fi lăsați corijenți. Ei bine, aceasta este **discriminare**, și putem să pariem că dacă ai ochi căprui nu ai fi prea încântat(ă) de această situație.
- Cu alte cuvinte, atunci când pe baza unui criteriu oarecare (în exemplul nostru criteriul este culoarea ochilor, dar ar putea la fel de bine să fie genul, etnia, religia ș.a.m.d.), adoptăm un comportament diferit față de anumite persoane, facem o discriminare.
- În funcție de criteriul după care se face discriminarea, putem vorbi despre rasism, sexism, homofobie, discriminarea persoanelor cu dizabilități ș.a.m.d.

Ce înseamnă dizabilitate?

Deoarece termenul "handicap" a căpătat în timp o conotație peiorativă , astăzi folosim în locul lui termenul "dizabilitate". Vorbim așadar despre persoane cu dizabilități, nu despre handicapați sau persoane cu handicap.

Dizabilitatea se referă la una sau mai multe deficiențe fizice, psihice, mintale sau senzoriale care, în lipsa unui mediu accesibilizat, pot împiedica parțial sau total șansele unei persoane de a duce un trai independent.

Dizabilitatea are așadar două componente: una dată de afecțiunea medicală în sine, iar cealaltă dată de capacitatea mediului social de a răspunde nevoilor specifice ale persoanelor cu dizabilități.

Tipuri de dizabilități

Principalele tipuri de dizabilități sunt următoarele:

- Fizice – deficiențe care limitează mobilitatea persoanei
- Vizuale – deficiențe care afectează vederea parțial sau total (orbire)
- Auditive – deficiențe care afectează auzul parțial sau total (surzire)
- Surdocecitate – deficiență de văz combinată cu deficiență de auz
- Mintale – deficiențe de intelect, tulburări de învățare, întârzieri în dezvoltare etc
- Psihice - tulburări de sănătate mintală sau așa-numitele *boli psihice*
- HIV/SIDA – persoane infectate cu virusul HIV
- Asociat – deficiențe diferite care se manifestă la aceeași persoană (ex.: dizabilități fizice și vizuale)
- Boli rare – boli care afectează un număr mic de persoane (mai puțin de 1 din 2000) și care din cauza rarității lor, nu sunt foarte bine cunoscute

- Dizabilitatea ia așadar forme foarte diferite, iar fiecare dizabilitate ridică niște provocări specifice. În continuare vom detalia câteva dintre categoriile cele mai afectate de discriminare.

Pentru a înțelege mai bine ce trăiește o persoană cu probleme de sănătate mintală și cum își poate depăși boala atunci când are parte de susținere din partea celorlalți, se recomandă vizionarea unei părți din filmul "O minte sclipitoare" (eng. A Beautiful Mind).
Filmul redă drama intensă a unui geniu adevărat, un matematician în viață, pe numele său John Forbes Nash. Chipeșul și excentricul Nash face o descoperire în tinerețe și este pe punctul afirmării internaționale, dar ascensiunea sa rapida în stratosfera intelectualității își schimbă dramatic cursul când geniul său nativ este sufocat de schizofrenie. Înfruntând niște încercări care pe alții i-ar fi pus la pământ, Nash revine la viață și în activitate datorită și cu ajutorul soției sale Alicia. După decenii de luptă cu boala, el iese triumfător și primește premiul Nobel în 1994. O legendă vie, Nash continuă să-și desfășoare munca și astăzi.

Persoanele cu probleme de sănătate mintală
Ce înseamnă sănătate și boală mintală?

- Cei mai mulți dintre noi avem resurse emoționale și spirituale care ne ajută să ne bucurăm de viață, să depășim momentele dificile, să ne păstrăm încrederea în forțele proprii și să avem o viață socială bogată (familie, colegi, prieteni). Această stare pozitivă este ceea ce se numește sănătate mintală.
- În viața oricăruia dintre noi, însă, poate să vină un moment în care suntem copleșiți de probleme emoționale, de gândire și comportamentale care afectează această stare de bine. Aceste perturbări, reunite sub titlul de boală mintală, pot să dureze mai mult sau mai puțin și pot reveni din când în când.
- Bolile mintale se pot manifesta în diverse moduri. Uneori ne putem simți foarte triști și lipsiți de încredere în valoarea noastră (depresie), alteori ne este foarte teamă, deși nu putem să spunem exact de ce (anxietate), iar alteori putem să vedem sau să auzim lucruri care nu există (tulburări psihotice).
- Boala mintală este o boală ca oricare alta. La fel cum o boală de stomac, de exemplu, se tratează cu un tratament specific, și boala mintală necesită un tratament medicamentos prescris de un medic psihiatru, dar și alte tipuri de asistență cum ar fi diferite servicii sociale.

Stigmatizarea persoanelor cu probleme de sănătate mintală

- În limbajul comun, termenul folosit cel mai des pentru a descrie o persoană cu probleme de sănătate mintală este cel de „nebun".

- Boala mintală este poate cea mai stigmatizantă dintre suferințe. Dacă în Evul Mediu se considera că aceste persoane trebuie ținute cât mai departe de societate, acestea fiind expulzate din orașe prin diferite mijloace, observăm că această tendință de a-l ascunde pe „nebun" de ochii lumii se păstrează.
- Ca să ne dăm seama cât de prost văzută este această categorie de oameni, este suficient să ne uităm pe un sondaj realizat acum nu foarte mult timp:

- 57,7% dintre oameni nu ar accepta o persoană cu probleme de sănătate mintală ca prieten apropiat;
- 60% dintre oameni nu ar avea încredere într-o astfel de persoană
- 75,5% dintre români nu ar fi de acord ca o persoană care s-a vindecat de o boală mintală să fie cadru didactic într-o școală;
- 65,4% dinre respondenți au declarat că nu respectă o persoană care a fost într-un spital de psihiatrie;
- 65,2% dintre oameni cred că firmele/ companiile ar prefera pe oricine altcineva în locul unei persoane care a suferit în trecut de o boală mintală;

- Aceste statistici denotă o teamă profundă a majorității oamenilor de persoanele cu probleme de sănătate mintală, teamă care, la fel ca în cazul celorlalte tipuri de discriminare este cauzată în primul rând de lipsa de cunoaștere.
- Mai jos veți găsi câteva dintre cele mai frecvente mituri care circulă în legătură cu această categorie de persoane.

Mit	Realitate
Bolnavii mintal sunt periculoși.	Statistic, numărul de violențe comise de aceste persoane nu este mai mare decât cele comise de restul populației. Este un exemplu clasic de corelație iluzorie, despre care am vorbit în primul capitol.
Oamenii care au nevoie de îngrijire psihiatrică trebuie să fie închiși în spitale.	Azi, cei mai mulți oameni cu probleme de sănătate mintală pot duce o viață normală în comunitățile lor datorită medicației de ultimă oră și a diverselor programe sociale.
O persoană cu boală mintală nu poate fi niciodată normală.	O persoană se poate recupera și își poate relua activitatea obișnuită după un episod de boală. Există persoane care au un singur astfel de episod pe tot parcursul vieții, dar care sunt nevoite să lupte cu stigmatizarea toată viața.
Oamenii cu tulburări psihice nu-și pot păstra locul de muncă.	Persoanele cu probleme fizice sau psihice pot fi excelenți angajați.
Bolile psihice nu mă pot	Conform studiilor publicate de Organizația Mondială a

atinge.	Sănătății, 1 din 4 oameni poate fi afectat de o problemă de sănătate mintală de-a lungul vieții.

- Aceste stereotipuri și prejudecăți, intens promovate și de mass-media, condamnă practic o persoană cu probleme de sănătate mintală la o viață trăită în afara societății, izolată într-un spital de boli mintale sau în familie, fără a se bucura de o viață profesională și socială împlinită. Multe dintre aceste persoane declară că de multe ori le este mai ușor să lupte cu boala propriu-zisă decât cu respingerea din partea celorlalți.
- Însă trebuie să reținem ca fel ca restul persoanelor cu dizabilități, persoanele cu probleme de sănătate mintală sunt capabile să realizeze lucruri extraordinare atunci când au în jur oameni deschiși și dornici să-i ajute să depășească obstacolele și limitările impuse de boală.

Cum interacționăm cu persoanele cu dizabilități?

- Pentru că nu avem foarte des ocazia să intrăm în contact cu o persoană cu dizabilități, atunci când acest lucru se întâmplă ne simțim uneori stingheri, alteori curioși, dar în același timp ne temem să spunem sau facem ceva care să ofenseze persoana respectivă. Ar fi păcat însă ca această teamă să ne împiedice să intrăm în contact cu oamenii cu dizabilități, deoarece avem foarte multe lucruri de învățat din experiența lor.

Mai jos ai câteva recomandări legate de conduita în prezența unei persoane cu dizabilități:

- ✓ E bine să te oferi să ajuți pe cineva, dar fă acest lucru după ce ai primit permisiunea persoanei respective sau mai bine așteaptă să ți se ceară ajutorul.
- ✓ Poți să pui întrebări despre dizabilitatea unei persoane, dar aceasta are dreptul să nu-ți răspundă.
- ✓ Doar pentru că o persoană folosește un scaun rulant, nu înseamnă că este bolnavă.
- ✓ Poți să ceri unei persoane cu dificultăți de pronunție să repete ce a spus, dacă n-ai înțeles.
- ✓ Nu vorbi tare cu persoanele cu deficiențe de vedere, pentru că acestea aud la fel de bine ca tine.
- ✓ Dacă întâlnești o persoană nevăzătoare însoțită de un câine ghid, nu te mângâia animalul, deoarece s-ar putea să-i distragi atenția de la ceea ce are de făcut.
- ✓ Atrage-le atenția părinților sau altor persoane atunci când parchează pe locul destinat persoanelor cu dizabilități.

- ✓ Invită-ți colegii sau prietenii cu dizabilități să ia parte la activitățile tale.
- ✓ Tratează persoanele cu dizabilități așa cum ți-ar plăcea să fii tratat la rândul tău.

Cum scăpăm de discriminare?

- Pentru că stereotipurile și prejudecățile sunt o condiție necesară (chiar dacă nu suficientă, pentru că de la gând la faptă este adeseori o cale lungă) a discriminării, un prim pas ar fi eliberarea de stereotipuri și prejudecăți.
- Dacă este vorba de propriile tale credințe, încearcă să faci o analiză critică a acestora. Caută sursele lor: provin din ceea ce ți-au spus alții (familie, prieteni), din ceva ce ai citit sau auzit, dintr-un eveniment anume? Încearcă să găsești niște contra-exemple, niște excepții de la regulă. Atâta timp cât există măcar o excepție, înseamnă că nu putem aplica un stereotip sau o prejudecată fără a nedreptăți pe cineva.
- Eliberarea de stereotipuri și prejudecăți poate fi facilitată și de interacțiunea cu oameni cât mai diverși, oameni care au altă naționalitate, etnie, religie, orientare sexuală decât tine, sau care au avut experiențe de viață diferite de alte tale. O dată ce vei reuși să cunoști oameni din diferite grupuri, vei constata că multe dintre credințele pe care le aveai în ceea ce-i privește erau false, iar multe dintre temerile tale erau nefondate.
- Un alt lucru pe care îl poți face este să elimini din vocabularul tău acei termeni care ar putea fi ofensatori pentru anumite grupuri. Câteva exemple de cuvinte pe care ai putea să le scoți din vocabular: "handicapat" (termenul corect este persoană cu dizabilități), „țigan" (are o conotație peiorativă, de aceea se recomandă termenul rom), „cioară", "poponar", „fătălău", „jidan",„bulangiu", „retardat", „nebun", „muiere" și alte cuvinte similare. Ca o regulă de bun simț, dacă nu ți-ar plăcea ca un anumit cuvânt să fie folosit la adresa ta, nu-l folosi nici tu la adresa altora.
- Pentru a combate discriminarea nu trebuie să mai rămânem indiferenți atunci când cineva este jignit sau nedreptățit din cauză că face parte dintr-un grup minoritar. De multe ori, atunci când nu noi suntem victimele discriminării, preferăm să nu ne implicăm, însă o astfel de atitudine pasivă ne face complici la discriminare și ne pune în pericol propriile drepturi.
- Pentru exemplificare, am ales câteva versuri scrise de Martin Niemöller (1892-1984), un pastor luteran care s-a transformat dintr-un susținător al regimului nazist într-un disident al acestuia, fiind ulterior închis în lagărele de concentrare de la Sachenhausen și Dachau. După ce a fost eliberat din lagăr, Niemöller și-a exprimat frecvent regretul că nu a făcut mai multe pentru a ajuta victimele nazismului și și-a petrecut restul vieții ca militant pentru pace.

"Întâi au venit după comuniști
și eu nu am spus nimic deoarece nu eram comunist.
Apoi au venit după evrei
și eu nu am spus nimic pentru că nu eram evreu.
Apoi au venit după catolici
și eu nu am spus nimic pentru că nu eram catolic.
Apoi au venit după mine
și nu mai era nimeni care să-mi ia apărarea."

Cum ne apărăm atunci când suntem victime ale discriminării?

- Cel mai important lucru pe care îl poți face atunci când ești o victimă a discriminării este să nu păstrezi tăcerea.
- Indiferent dacă persoana care adoptă un comportament discriminatoriu în ceea ce te privește este un coleg, un cadru didactic sau orice altă persoană, există legi, instituții și specialiști la care te poți adresa pentru a primi ajutor.
- Intoleranța și discriminarea pot lua mai multe forme:

- Colegii tăi refuză să colaboreze cu tine la activitățile de grup sau nu te primesc în grupul lor de joacă;
- Cadrele didactice au un comportament nedrept față de tine și te tratează diferit față de ceilalți elevi, indiferent de capacitatea ta de a face față cerințelor școlare;
- Ți se adresează frecvent cuvinte jignitoare sau injurii;
- Colegii ți se adresează folosind o poreclă ofensatoare, deși le-ai explicat de multe ori că acest lucru te deranjează;
- La adresa ta se fac des comentarii ironice sau răuvoitoare;
- În prezența ta se fac frecvent glume cu privire la etnia, religia, defectele fizice sau orientarea ta sexuală;
- Sunt răspândite zvonuri false în ceea ce te privește;
- Ești agresat fizic de colegi sau de alte persoane (loviri, îmbrânciri, scuipat etc), iar agresiunea poate să ia forme extreme;
- Primești amenințări din partea cuiva și te temi pentru propria siguranță;
- Te-ai confruntat cu distrugerea intenționată a bunurilor personale de către altă persoană.

- Toate aceste comportamente sunt anormale și pot deveni periculoase, de aceea este foarte important să ceri ajutor.
- În acest sens, te poți adresa uneia sau mai multor persoane, servicii și instituții enumerate mai jos.

Consilierul /psihologul școlar

Consilierul sau psihologul școlar este o persoană cu care poți să discuți despre problemele tale, fiind pregătit special ca să te asculte, să te înțeleagă și să te sprijine emoțional. Scopul consilierii este obținerea stării de bine, în așa fel încât tu să ai încredere în tine, să nu te temi și să te înțelegi bine cu persoanele din jurul tău.

Contrar credinței multor persoane, dacă te adresezi consilierului școlar nu înseamnă că ești "nebun". Deseori se face confuzia între psiholog și psihiatru, a cărui activitate se desfășoară în clinici specializate și niciodată în școală. Orice persoană poate să întâmpine niște dificultăți la un moment dat în viața sa și să simtă nevoia unui sprijin pentru a le depăși, fără ca acest lucru să însemne că are o tulburare de sănătate mintală. (Pe de altă parte, a merge să consulți un psiholog sau un psihiatru în cazul în care ai suspiciunea unei afecțiuni psihiatrice este același lucru cu a merge la medic când ești răcit.)

Consilierul este obligat să păstreze confidențialitatea, ceea ce înseamnă că îi este interzis să dezvăluie altei persoane (părinți, profesori, colegi etc) informațiile pe care i le oferi. Un bun consilier îți va asculta întotdeauna opinia, nu te va întrerupe, îți va pune întrebări de clarificare pentru a înțelege mai bine ce vrei să-i transmiți, nu va monopoliza discuția, nu te va întrerupe, nu te va ridiculiza, nu te va critica și nu-ți va face morală.

2. Familie

Familia poate interveni, de asemenea, în situația în care te confrunți cu comportamente intolerante sau discriminatorii din partea altor persoane. Dacă faci parte dintr-un grup vulnerabil, este posibil ca părinții tăi să fi trecut la rândul lor prin experiențe similare și să înțeleagă prin ce treci. Ei te pot ajuta să formulezi o plângere sau se pot adresa altor persoane sau instituții care te pot ajuta.

3. Cadre didactice, conducerea școlii

Dacă ești tachinat, jignit sau chiar agresat de colegi, trebuie să știi că aceste comportamente sunt interzise prin Regulamentul de Ordine Interioară, pe care îl are orice instituție de învățământ. De aceea, este recomandat să aduci acest lucru la cunoștința cadrelor didactice sau a conducerii școlii, pentru a lua măsuri împotriva persoanelor care au comportament inadecvat.

4. Inspectoratul Școlar

Din păcate, uneori chiar cadrele didactice sau conducerea școlii sunt cele care discriminează, fie prin comportamente discriminatorii propriu-zise, fie prin refuzul de a interveni în situațiile în care un elev este discriminat de colegi.

Dacă te afli în această situație, te poți adresa Inspectoratului Școlar din județul tău. Poți depune o sesizare, urmând ca un inspector școlar să se deplaseze la școala sau liceul tău, să investigheze cazul și să aplice sancțiuni dacă este necesar.

5. Telefonul Copilului

Telefonul Copilului este un serviciu de consiliere pentru copii. Dacă suni la numărul de telefon 116 111 (apelabil gratuit din rețelele Romtelecom și Cosmote), îți va răspunde un specialist cu care poți să stai de vorbă despre problemele care te frământă. Este alegerea ta dacă îi dezvălui informații despre tine (nume, localitate, școală ș.a.m.d.), iar consilierul este obligat să păstreze confidențialitatea informațiilor primite de la tine și să respecte regulile menționate la punctul 1).

Dacă situația cu care te confrunți este una gravă, Telefonul Copilului poate contacta alte instituții care te pot ajuta (Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Inspectoratul Școlar Județean, Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării etc), dar acest lucru se poate întâmpla numai cu acordul tău. Dacă nu vrei să se știe că tu ești cel care a sunat, se poate face o sesizare anonimă.

6. Poliție

Dacă te confrunți cu o situație de urgență sau te temi pentru siguranța ta, dacă ai fost amenințat sau agresat fizic, te poți adresa Poliției, care va lua măsuri în cel mai scurt timp o dată ce va constata că acuzațiile tale sunt reale. Pentru a depune o sesizare la Poliție, poți cere sprijinul părinților sau al altor adulți în care ai încredere.

Bibliografie recomandată

1. Oameni diferiti, sanse egale. Ghid de bune practici pentru profesori, Teodora Zăbavă
2. Arbex, C., Chamorro, M., de Silva, A., Hernández, M., Sánchez-Rubio, B. (2013).
3. Ghid de lucru cu familiile rome pentru succesul școlar al copiilor. Madrid.
4. Bălică. M., Bârzea C., Fartuşnic C., Jigău M., Horga I., Tacea F.(2006). Compendiu pentru valorificarea dimensiunii de gen în educaţie. UNICEF București.
5. Băluță, O., Iancu, A., Dragolea, A. (2007). Gen şi interese politice. Teorii şi Practici. Iaşi: Editura Polirom.
6. Bleahu, A., Frunzaru, V. (2004).The Political Participation of Roma în România, Bucureşti: Romani Criss.
7. Bruggemann, C. (2012). Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/ 0World Bank/ EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
8. Cojocaru,Ş., Cojocaru, D. (2011).Optimizarea strategiilor derecrutare a părinţilor şi de consolidare a practicilor parentale dezvoltate în timpul cursurilor de educaţie parentală.Buzău: Editura Alpha MDN.
9. Comşa, M., Tufiş, C., Rughiniş, C. (2008). Atitudini faţă de muncă în România, Fundaţia Soros România.
10. Davis, Deborah. (2010).Supporting Parent, Family, and Community Involvement in Your School.Northwest Regional Educational Laboratory

11. Duminicã, G., Ivasiuc, A. (2011).One School for All? Access to Quality Education for Roma Children(Research report). ALPHA MDN. Eccles & Harold 1993.
12. Epstein, S. et al. (2003). Cognitive-Experiential Self-Theory of Personalit
13. y. In Millon, T., & Lerner, M. J. (Eds), Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 5: Personality and Social Psychology (pp. 159-184).
14. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. EUMAP. (2007). Equal Access to Quality Education for Roma
15. http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/1summary_20070329.pdf Fernandez, A., Trujillo, V.,A.,
16. Implicarea părinţilor în viaţa şcolii o abordare inovatoare pentru o educaţie de calitate
17. http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/1079/58088.pdf
18. Fleck, G., Rughiniş, C. (2008).Vino mai aproape. Incluziunea şi excluziunea romilor în societatea românească de azi. Bucureşti: Editura Human Dynamics

1. Subiectul dezbaterii: *Rolul părinților în colaborarea cu școala.* Modele de implicare a părinţilor în educaţia copilului

Obiective:

- ✓ Identificarea și fundamentarea rolului părintelui în relația cu școala;
- ✓ Identificarea și înțelegerea principalelor modele de implicare a părinților în viața școlii;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor elevilor și așteptărilor părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Repere teoretice/Suport științific/Aplicație:

Rolul părinţilor în colaborarea cu şcoala

Implicarea în dezvoltarea şi educaţia copiilor are diferite efecte pozitive: note mai mari la limba maternă şi matematică, abilităţi îmbunătăţite de scriere şi citire, rată de prezenţă la şcoală mai bună, mai puţine probleme comportamentale. Din acest motiv, implicarea părinţilor reprezintă o modalitate de a ajuta copiii în tranziţia acestora prin adolescenţă, cu efecte pozitive semnificative (Griffin şi Galassi, 2010). Pe de altă parte, există şi autori care şi-au manifestat dubiile referitor la fezabilitatea unor astfel de parteneriate. Cercetătorii, mai ales sociologii care se ocupă cu definirea relaţiilor de putere, sunt reticenţi în a înţelege

parteneriatul ca atare, considerându-l drept o iluzie (Cankar şi Deutsch, 2009, apud Griffin şi Galassi, 2010). În aceste situaţii, cadrul teoretic este definit de următoarele aspecte:

- diferenţierea participării părinţilor după diferite criterii: părinţii cu venituri mici participă mai puţin la activităţi în şcoli decât cei cu venituri mai mari. Barierele pe care le întâmpină părinţii cu venituri mici sugerează că şcolile trebuie să dezvolte o nouă abordare pentru implicarea acestor părinţi (Cankar şi Deutsch, 2009, apud Griffin şi Galassi, 2010);
- împărţirea tradiţională a rolurilor de părinte în funcţie de gen a fost reconsiderată în Taiwan, taţii sunt mai implicaţi în deciziile de politică ale şcolii, iar mamele se implică mai mult în comunicarea cu profesorii (Beckert, 2006; Chiang, Huang, Lin, 2005; apud Ho et al., 2011);
- alţi teoreticieni susţin că istoria parteneriatului nu este doar o istorie evolutivă a lărgirii participării; parteneriatele implică o dublă relaţie de punere în legătură a modelelor de guvernare ale statului şi societăţii civile cu principiile acţiunii individuale (Karila şi Alasuutari, 2012).

Tipologia beneficiilor implicării include:

- pentru copii: performanţă academică, atitudini şi comportament, prezenţă, adaptare şi implicare şcolară, rata promovabilităţii (Suárez-Orozco, 2010; Dor, 2013);
- pentru părinţi: atitudini pozitive faţă de şcoală, relaţii mai bune între copii şi părinţi;
- pentru profesori: motivaţie crescută pentru îmbunătăţirea metodelor educative;
- pentru comunitate: sprijin crescut din partea comunităţii.

➢ Lipsa unui cadru teoretic, care să explice factorii care influenţează implicarea consilierilor şcolari în parteneriatele SFC este depăşită prin cercetările realizate de Bryan şi McCoy (2007).

Modelele Epstein şi Sanders (1998, apud Epstein şi Van Voorhis, 2010) au sugerat că parteneriatul depinde de tipul de programe pe care şcolile le dezvoltă pentru implicarea părinţilor. Cercetările lor au confirmat faptul că şcolile care au creat programe de parteneriat foarte bune au putut implica în mod productiv în educaţia copiilor, părinţi din toate mediile, indiferent de statutul socio-economic, mediul de viaţă şi numărul de membri ai familiei (Cankar şi Deutsch, 2009, apud Griffin şi Galassi, 2010).

➢ Există două tipuri de factori care pot influenţa implicarea consilierilor şcolari în parteneriatele SFC: factori care ţin de consilierul şcolar şi factori care ţin de

școală (Bryan şi McCoy, 2007). Evidenţele indică faptul că factorii de la nivelul şcolii au un efect mai mare asupra implementării parteneriatelor SFC decât factorii de la nivel individual, cum ar fi factorii care ţin de consilier.

- Se observă că implicarea părinţilor tinde să scadă în învăţământul secundar. Factorii care determină lipsa de implicare a părinţilor sunt: lipsa reţelelor sociale pentru părinţi, lipsa stabilităţii financiare, nivelul educaţional scăzut al părinţilor, factori ce ţin de şcoală, ore de întâlnire neconvenabile, transport, îngrijirea copiilor, cunoştinţele părinţilor despre regulile şi politicile şcolii, lipsa de încredere a şcolii în părinţi şi elevi, rasismul perceput de către părinţi, experienţe negative ale părinţilor cu şcoala în copilărie (Griffin şi Galassi, 2010).
- Încrederea între indivizi sau între grupurile dintr-o organizaţie este semnificativă pentru stabilitatea pe termen lung a organizaţiei şi pentru starea de bine a membrilor săi (Uslaner, 1999; Moye, Henkin şi Egley, 2005; Tschannen- Morgan, 2004, apud Ho, 2007; Van Velsor şi Orozco, 2007; Moore-Thomas şi Day-Vines, 2010).

Modele de implicare a părinţilor în educaţia copilului

Modelul sferelor de influenţă suprapuse - Joyce Epstein

Modelul parteneriatului SFC, dezvoltat de Joyce Epstein (1995) pare a fi „cel mai proeminent şi complet din literatură" (Poulou şi Matsagouras, 2007; Epstein şi Van Voorhis, 2010), iar multe dintre studiile analizate se raportează la acest model. Teoria sferelor de influenţă suprapuse afirmă că elevii învaţă mai mult atunci când părinţii, educatorii şi alte persoane din comunitate împărtăşesc scopurile şi responsabilităţile pentru învăţarea elevilor şi lucrează împreună, nu individual (Epstein, 1987, 2001). Ariile care se suprapun sunt familia, şcoala şi comunitatea. În cadrul zonelor de "suprapunere" au fost identificate următoarele tipuri de implicare (Epstein şi Van Voorhis, 2010): *parentingul*, comunicarea, voluntariatul, învăţarea acasă, luarea deciziilor şi colaborarea cu comunitatea.

Validitatea modelului este demonstrată prin analize la nivel internaţional (Denessen et al., 2009), dar sunt prezentate şi o serie de provocări (Epstein şi Van Voorhis, 2010) şi implicaţiile pentru acţiunile consilierului şcolar în parteneriate (Epstein şi Van Voorhis, 2010) şi diferenţele între „şcolile cu performanţe bune şi cele cu performanţe slabe" (Kabarere, 2013) sau rolul profesorilor (Spernes, 2011).

Modelul Hoover-Dempsey şi Sandler

Acesta ilustrează procesul implicării parentale din perspectiva teoretică mai largă a teoriei învăţării sociale (Bandura, 1986, apud Wollscheid, 2013; Walker şi Shenker şi Hoover-Dempsey, 2010). Comportamentul uman este privit ca parte

a unui sistem de relaţii bilaterale între factorii personali şi factorii de mediu (Walker şi Shenker şi Hoover-Dempsey, 2010), subliniind contribuţia pe care cultura şi alte variabile legate de contextul de viaţă o au, ca elemente fundamentale pentru motivaţia în implicarea părinţilor şi tutorilor (Moore-Thomas şi Day-Vines, 2010).

Definiţia parteneriatului – Bryan

Parteneriatul şcoală – familie - comunitate este văzut ca un tip de „relaţie prin intermediul căreia personalul şcolii realizează un parteneriat cu familia şi alţi membri ai comunităţii pentru a-i ajuta pe copii să aibă succes la şcoală", premisă în cadrul modelelor Epstein şi Bryan (Moore-Thomas şi Day-Vines, 2010).

Modelul reţelelor tematice - Attride-Stirling

Conform acestui model, implicarea parentală este compusă din trei elemente (Lamb, et al. 1985, apud Ho et al., 2011): interacţiunea cu copilul, disponibilitatea şi responsabilitatea pentru copil. Elementele majore de implicare parentală sunt: importanţa de a fi un model pozitiv; implicarea împreună cu copiii în activităţi în aer liber, educaţia ca un mijloc pentru dezvoltarea copiilor din punct de vedere socio-economic, natura evolutivă a rolurilor construite social prin implicarea taţilor în Taiwan. A fi tată presupune negocierea rolului cu structurile familiei, iar rolurile pot fi conturate de o serie întreagă de factori socio-culturali. Conceptul de *tată* în diferite culturi s-a schimbat în decursul timpului odată cu schimbările ideologice, modelate de contextul cultural. Pe lângă factorii economici, alţi factori contextuali, precum: familia, comunitatea, cultura, istoria contribuie la conturarea rolului de tată.

Modelul Matsagouras

Matsagouras a descris în anul 2005 patru tipuri de colaborare părinţi-profesori pentru a explica rolurile pe care trebuie să le îndeplinească aceştia (Poulou, Matsagouras, 2007): centrare pe şcoală, colaborare, negociere, centrare pe familie. În timp ce valoarea parteneriatului şcoală - familie este general acceptată, acesta nu poate fi întotdeauna implementat cu uşurinţă şi eficienţă. Aceasta se datorează diferenţelor de percepţie despre context şi conţinut între participanţi (Attanucci, 2004, apud Poulou şi Matsagouras, 2007), lipsei unei definiţii mai clare în literatură a ceea ce înseamnă implicarea părinţilor (Daniel-White 2002, Lawson 2003, apud Poulou şi Matsagouras, 2007), lipsei unor relaţii echivalente între părinţi şi profesori (Beveridge 2003, Lareau 2004, apud Poulou şi Matsagouras, 2007) sau barierelor legate de implicarea părinţilor, precum lipsa de timp a acestora (McBridge, 2003, apud Poulou şi Matsagouras, 2007). Lipsa cunoştinţelor şi abilităţilor pentru a realiza astfel de colaborări de succes reprezintă o barieră importantă. Pe de o parte, părinţii au nevoie de ghidare din partea

profesorilor pentru dezvoltarea copiilor lor (Walker, Shenke şi Hoover-Dempsey, 2010). Pe de altă parte, profesorii solicită cooperarea părinţilor, în condiţiile în care nu au abilităţile necesare pentru a sprijini efectiv această implicare (Brouzos 1999, Letch 1998, Morris 1998, apud Poulou şi Matsagouras, 2007). De aceea, a apărut necesitatea ca formatorii viitorilor profesori să îi "echipeze" pe aceştia cu abilităţi şi strategii pentru a dezvolta o comunicare eficientă cu părinţii.

Înainte de a crea programe de formare pentru profesori, e important să fie explorate percepţiile părinţilor şi profesorilor despre rolurile, conţinutul şi contextul colaborării dintre aceştia. Şcolile au nevoie de metodologii care să asigure un cadru în care să se dezvolte relaţiile şcoală - familie, astfel încât să se ţină cont de nevoile copiilor, părinţilor, profesorilor şi să crească participarea părinţilor la activităţile şcolare. Poulou şi Matsagouras (2007) consideră că putem înţelege mai bine relaţiile şcoală - familie prin examinarea credinţelor profesorilor şi părinţilor despre relaţia dintre aceştia, spre exemplu: percepţiile părinţilor greci asupra profesorilor, asupra propriilor roluri şi responsabilităţi, implicarea în activităţi şi ariile de cooperare cu profesorii.

Modelul funcţional Bryan şi Holcomb McCoy

Pornind de la funcţiile specifice ale parteneriatului şcoală - familie - comunitate, identificate în literatura de specialitate, Bryan şi Holcomb McCoy (2004) propun un model multinivelar, care conţine nouă tipuri de rezultate colaborative. Acestea sunt: programe de mentorat, centre pentru părinţi, programe de voluntariat, oportunităţi de asistenţă la clasă, programe de vizite la domiciliu, programe de educaţie pentru părinţi, parteneriate din domeniul afacerilor, management şcolar şi programe de tutorat.

Modelul dezvoltării de alianţe la nivel comunitar - Ferguson

Fiecare stadiu de dezvoltare a parteneriatului conţine o sarcină sau tensiune centrală. Pe parcursul rezolvării acestor aspecte, persoanele pot merge la nivelul următor în cadrul dezvoltării. Eşecul în negocierea unei provocări anume poate însemna lipsa dezvoltării şi eşecul unei iniţiative de colaborare (Moore-Thomas şi Day-Vines, 2010). Există cinci tipuri de tensiuni ale relaţiilor parteneriale specifice: încredere şi interes versus neîncredere şi dezinteres; compromis versus conflict sau ieşire; asumarea angajamentului versus ambivalenţă; întreprinzător versus descurajare şi tranziţie versus stagnare. În fiecare stadiu, consilierul poate urma paşii „reciprocităţii culturale", care presupune un proces de autoconştientizare şi sensibilizare în legătură cu alte persoane. Paşii includ (Moore- Thomas şi Day-Vines, 2010): identificarea valorilor şi a presupunerilor fiecăruia dintre cei implicaţi asupra unui aspect anume; verificarea valorilor şi importanţei acestora pentru

fiecare dintre parteneri şi pentru parteneriat; respectarea şi verbalizarea diferenţelor culturale identificate anterior; discutarea şi stabilirea unor modalităţi de adaptare a interpretărilor sau recomandărilor generate de colaboratori pentru atingerea obiectivului.

Bibliografie

1. Allaire S., Bikie, N, Laferrière, T., Gagnon, V., Hamel, C., Labonté- Hubert, E. & Deslandes, R. (2011). The Remote Networked School (RNS) Model: An ICT Initiative To Keep Small Rural Schools and Their Local Community Alive. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 123-133.
2. Amatea, E.S. & Clark, M.A. (2005). Changing schools, Changing Counsellors: A Qualitative Study of School Administrator`s Conceptions of the School Counsellor Role. *Professional School Counselling*, 9 (1), 16-27.
3. Azaola, M.C. (2007). What does education mean for us and how do we get involved? Parents' accounts in a Mexican rural community. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 01-07.
4. Azaola, M.C. (2011). Three Standpoints to Analyse Home-School- Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1),1-11
5. Bernal, A., Urpí, C., Rivas, S. & Repáraz, R. (2011). Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 134 – 135.
6. Bornstein, M. H. (2002). Cultural Approaches to Parenting. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.
7. Bornstein, M. H. (2002). The role of parenting in the emergence of Human Emotion: New approaches to the old Nature. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.
8. Bryan, J. & Holcomb McCoy, C. (2004). School Counsellors Perceptions of their Involvement in School-Familly Partnerships. *Professional School Counseling*, 7(3), 162-171.
9. Bryan, J. & Holcomb McCoy, C. (2007). An Examination of School Counsellors Involvement in School-Family-Partnerships. *Professional School Counselling*, 10 (5), 441-454.
10. Cankar, F., Deutsch, T. & Kolar., M. (2009). Teachers and Parents Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1), 15-28.
11. Chelcea, S. (2004). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative şi calitative*. Editura Economică, Bucureşti
12. Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2010). The social world of children's homework. *International Journal about Parents in Education*, 4 (1), 11-22.
13. Davies, J.D., Ryan, J. & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear: the importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition point, *International Journal about Parents in Education* 5 (2), 25-34.

14. Denessen E., Bakker. J., Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education,* 3 (1), 29-36.
15. Di Giovanni, E. (2007). Childhood in a rom gypsy camp in southern Italy: an anthropological perspective. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 245-251.
16. Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal of Parents in Education*, 7 (1), 6-17.
17. Eisenberg, N. & Valiente, C. (2002). Parenting and Children's Prosocial and Moral Development. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002
18. Epstein J.L. and Associates (2009) *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action.* Corwin Press, a SAGE Company.
19. Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling,* 14 (1), 1-14.
20. Griffin, D. & Galassi, J.P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 14 (1), 87-100.
21. Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-Regulation. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.
22. Grusec, J. E. (2002). Parental Socialization and Children's Acquisition of Values. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.
23. Hartas, D. (2010) *Educational research and Inquiry. Qualitative and Quantitative Approaches.* Continuum International Publishing Group, London.
24. Ho Sui Chu, E. (2007). Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. International Journal about Parents in Education, 1 (0), 08-20
25. Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School-family relations - Greek parents perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 83-89.
26. Radu I., Miclea M., Albu M, Moldovan O., Nemeş S., Szamoskozy, Ş. (1993). *Metodologie psihologică şi analiza datelor*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.
27. Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Sleegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 45-52.
28. Smith J.A. (2008). *Qualitative Psychology. A Practical Guide toResearch Methods. Second Edition.* SAGE Publications.
29. Spernes, K. (2011). "I Buy Paraffin So He Can Read in the Evening" – A Study from Kenya about Parental Involvement in School. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 24-35.

30. Sreekanth, Y. (2011). Parents Involvement in the Education of their Children: Indicators of Level of Involvement. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 36-45.
31. Suárez-Orozco, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family- Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14 (1), 15-26

14

1. Subiectul dezbaterii: Violența în școală

Obiective:

- ✓ identificarea cauzelor ce duc la apariția violenței în școală;
- ✓ evaluarea dimensiunii fenomenului într-o școală;
- ✓ identificarea situațiilor de violență dintr-o școală;
- ✓ identificarea de soluții practice pentru angrenarea cadrelor didactice și părinților în acțiuni de prevenire și reducere a violenței;
- ✓ elaborarea unui set de recomandări, destinat elevilor, cadrelor didactice şi pãrintilor, cu scopul de ameliorare a fenomenului violenţei în şcoalã
- ✓ identificarea de tehnici și metode privind conştientizarea cadrelor didactice și asupra rolului acestora în educaţia copilului;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-cadru didactic-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Aplicație:

Chestionar_Violența în școală

1. ***Ai primit vreodată observaţii din partea profesorilor sau colegilor din cauza comportamentului neadecvat pe care l-ai avut?***

a. da
b. nu

Dacă da, în ce a constat comportamentul neadecvat?

2. Care crezi că sunt cele mai frecvente forme de manifestare a comportamentului violent între elevi ?

a. violenţa verbalã (injurii, poreclire, jigniri, tachinare)
b. violenţa fizicã (bãtaie, lovire)
c. certuri, conflicte
d. furtul între elevi

3. Ai asistat la scene de violenţă în şcoală?

a. da
b. nu

Dacă da, în ce au constat acestea?
Cum ai reacţionat?

4. Ai fost vreodată victima unui comportament agresiv, în şcoală?

a. da
b. nu

Dacă da, în ce au constat acestea?

5. Ai fost agresat vreodată de un coleg de clasă?

a. da
b. nu

Dacă da, de către cine? În ce fel ai fost agresat?

6. Care 3 măsuri consideri că ar fi cele mai eficiente pentru reducerea comportamentelor violente în scoală:

a. scăderea notei la purtare
b. consilierea psihologicã
c. exmatricularea
d. activitãţi de reeducare (muncã în folosul comunitãtii, al şcolii)
e. amendã aplicată părinţlor
f. activitãţi educative suplimentare, pentru explicarea cauzelor şi consecinţelor violenţei
g. profesorii sã le acorde mai multã atenţie elevilor cu manifestări violente
h. mai multã supraveghere din partea părinţilor
i. instalare de camere video în incinta scolii
j. colectivul clasei sã ia atitudine prompt şi ferm (cei vinovaţi sã fie o vreme marginalizaţi)

7. În cazul în care eşti victima unui comportament agresiv în şcoală, cum procedezi?

a. răspund şi eu cu agresivitate
b. anunţ dirigintele
c. anunţ conducerea şcolii
d. îmi anunţ părinţii
e. anunţ poliţia
f. nu răspund la provocări
g. cer ajutor colegilor
h. încerc să aplanez conflictul

8. Care crezi că sunt cele mai frecvente cauze ale comportamentului violent în rândul elevilor?

a. invidia
b. teribilismul specific vârstei
c. lipsa de educaţie, de cultură
d. televiziunea şi filmele care prezintă şi induc violenţă
e. lipsa dragostei părinteşti
f. agresivitate, nervozitate înnăscută
g. dorinta de a fi în centrul atenţiei
h. diverse frustrări personale (singurătatea, lipsa de prieteni, lipsuri materiale)
i. consumul de băuturi alcoolice sau droguri
j. certurile şi agresiunile la care sunt supuşi în familie

9. Ai fost vreodată agresat (fizic sau verbal) de către profesori?

a. da
b. nu

Dacă da, în ce fel?

10. Care sunt cele mai frecvente forme de manifestare a comportamentului violent al elevilor faţă de profesori, în clasa ta?

a. indisciplina la ore
b. deteriorarea sălii de clasă şi a mobilierului
c. refuzul îndeplinirii sarcinilor şcolare
d. injurii, jigniri
e. obrăznicia

II. Interpretarea chestionarului

Chestionarul a fost aplicat unui grup reprezentativ de …. elevi . Răspunsurile au fost următoarele:

1. Ai primit vreodată observaţii din partea profesorilor sau colegilor din cauza comportamentului neadecvat pe care l-ai avut?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. da	….	….%
b. nu	…..	….%

Dacă da, în ce a constat comportamentul neadecvat?

- Am vorbit neîntrebat – …. răspunsuri
- Am folosit un limbaj neadecvat – ….. răspunsuri
- Am copiat le test – …. răspunsuri
- Am folosit telefonul în oră – ….răspunsuri
- …….

2. Care crezi că sunt cele mai frecvente forme de manifestare a comportamentului violent între elevi ?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. violența verbală (injurii, poreclire, jigniri, tachinare)	…..	….%
b. violența fizică (bătaie, lovire)	….	….%
c. certuri, conflicte	….	….%
d. furtul între elevi	….	8%

3. Ai asistat la scene de violență în școală?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. da	….	….%
b. nu	….	….%

Dacă da, în ce au constat acestea?

- Injurături, jigniri – 22 răspunsuri
- Bătaie între elevi – 14 răspunsuri

Cum ai reacționat?

- am privit fără să fac nimic – 24 răspunsuri
- am încercat să-i despart și să aplanez conflictul – 10 răspunsuri
- am lovit și eu – 2 răspunsuri

4. Ai fost vreodată victima unui comportament agresiv, în școală?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. da	….	….%
b. nu	….	….%

Dacă da, în ce au constat acestea?

- Am fost înjurat – 12 răspunsuri
- Am fost lovit – 8 răspunsuri

5. Ai fost agresat vreodată de un coleg de clasă?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. da	….	….%
b. nu	….	….%

Dacă da, de către cine? În ce fel ai fost agresat?

- Am fost înjurat, jignit – 8 răspunsuri
- Am fost lovit – 4 răspunsuri

6. Care 3 măsuri consideri că ar fi cele mai eficiente pentru reducerea comportamentelor violente în școală:

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. scăderea notei la purtare	….	….%
b. consilierea psihologică	….	….%

c. exmatricularea	….	….%
d. activităţi de reeducare (muncă în folosul comunităţii, al şcolii)	….	….%
e. amendă aplicată părinţlor	….	….%
f. activităţi educative suplimentare, pentru explicarea cauzelor şi consecinţelor violenţei	….	….%
g. profesorii să le acorde mai multă atenţie elevilor cu manifestări violente	….	….%
h. mai multă supraveghere din partea părinţilor	….	….%
i. instalare de camere video în incinta scolii	….	….%
j. colectivul clasei să ia atitudine prompt şi ferm (cei vinovaţi să fie o vreme marginalizaţi)	….	….%

7. În cazul în care eşti victima unui comportament agresiv în şcoală, cum procedezi?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. răspund şi eu cu agresivitate	….	….%
b. anunţ dirigintele	….	….%
c. anunţ conducerea şcolii	….	….%
d. îmi anunţ părinţii	….	….%
e. anunţ poliţia	….	….%
f. nu răspund la provocări	….	….%
g. cer ajutor colegilor	….	….%
h. încerc să aplanez conflictul	….	….%

8. Care crezi că sunt cele mai frecvente cauze ale comportamentului violent în rândul elevilor?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. invidia	….	….%
b. teribilismul specific vârstei	….	….%
c. lipsa de educaţie, de cultură	….	….%
d. televiziunea şi filmele care prezintă şi induc violenţă	….	….%
e. lipsa dragostei părinteşti	….	….%
f. agresivitate, nervozitate înnăscută	….	….%
g. dorinta de a fi în centrul atenţiei	….	….%
h. diverse frustrări personale (singurătatea, lipsa de prieteni, lipsuri materiale)	….	….%
i. consumul de băuturi alcoolice sau droguri	….	….%
j. certurile şi agresiunile la care sunt supuşi în familie	….	….%

9. Ai fost vreodată agresat (fizic sau verbal) de către profesori?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. da	….	….%
b. nu	….	….%

Dacă da, în ce fel?

- M-a făcut "prost" – 8 răspunsuri
- M-a făcut "idiot" – 2 răspunsuri
- M-a făcut "tâmpit" – 2 răspunsuri
- M-a făcut "animal" – 2 răspunsuri

10. Care sunt cele mai frecvente forme de manifestare a comportamentului violent al elevilor față de profesori, în clasa ta?

Varianta de răspuns	Nr. răspunsuri	Procent
a. indisciplina la ore	….	….%
b. deteriorarea sălii de clasă şi a mobilierului	….	….%
c. refuzul îndeplinirii sarcinilor şcolare	….	….%
d. injurii, jigniri	….	….%
e. obrăznicia	….	….%

III. Constatări

……*(se vor completa după interpretarea chestionarelor)*

IV. Măsuri

- identificarea timpurie a elevilor cu potenţial violent şi implicarea activă a acestora
- valorificarea intereselor, aptitudinilor şi capacităţii elevilor care au comis acte de violenţă, evitarea măsurilor centrate exclusiv pe sancţiune
- încurajarea exprimării opiniei elevilor
- constituirea unor structuri cu rol de mediere, alcătuite din elevi, profesori, părinţi, poliţist de proximitate
- derularea unor programe de informare a elevilor privind modalităţile de gestionare a unor situaţii concrete de violenţă (auto-control, negocierea conflictelor, comunicare, mijloace de auto-apărare)
- abordarea, în cadrul orelor de dirigenţie (şi nu numai) a temelor relevante pentru problematica violenţei
- derularea unor programe şi activităţi extra-curriculare (săptămâna anti-violenţă; concursuri/expoziţii tematice, invitarea unor specialişti care să prezinte într-un mod interactiv teme legate de violenţa şcolară la care să participe, pe lângă elevi, şi cadre didactice şi părinţi)
- transformarea regulamentului şcolar din instrument formal în mijloc real de prevenţie şi intervenţie
- intensificarea colaborării cu Asociaţia părinţilor şi alţi reprezentanţi ai societăţii civile

- monitorizarea permanentă a fenomenelor de violenţă în şcoală

3. Repere teoretice

Violenţa înseamnă „ameninţarea sau folosirea intenţionată a forţei fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia om sau contra unui grup sau a unei comunităţi care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privaţiuni".(Rapport Mondial sur la violance et la sante, sous la direction de Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, Lozano-Ascencio, OMS, Geneve, 2002).

Nicole Vettenburg consideră că există următoarele **forme ale violenţei în şcoli:**

- Devianţa tolerantă sau violenţa juvenilă normală
- Violenţa socială, în care şcoala însăşi e victima violenţei manifestate în societate, la nivel general
- Violenţa anti-şcoală- distrugerea echipamentelor, vandalism, insultă, agresivitate faţă de profesori

Violenţa în şcoală este un tip particular de violenţă în instituţii, care poate lua următoarele forme:

- Pedeapsă fizică
- Restricţie fizică
- Constrângere solitară şi orice formă de izolare
- Obligaţia de a purta vestimentaţie distinctivă
- Restricţii alimentare
- Abuzul verbal şi sarcasmul

Violenţa în şcoală este „orice formă de manifestare a unor concepte" ca:

- *Exprimare inadecvată sau jignitoare: poreclire, tachinare, ironizare, imitare, ameninţare*
- *Bruscare, împingere, lovire, rănire*
- *Comportament care intră sub incidenţa legii (consum/ comercializare de droguri, vandalism, furt)*
- *Ofensă adusă statutului/autorităţii cadrului didactic*
- *Comportament şcolar neadecvat: întârziere la ore, părăsirea clasei în timpul orei, fumatul în şcoală*

Se ştie că traumele din copilărie, au consecinţe de ordin psihologic bine conturate în dezvoltarea individului, manifestându-se prin: imagine de sine negativă, dificultăţi în procesul de învăţare, anxietate.

Adulţii, fie ei părinţi sau cadre didactice, care folosesc în relaţiile cu copiii/elevii pedepse fizice şi îşi exprimă trăiri negative (nemulţumire, dispreţ, dezamăgire, nepăsare) faţă de comportamentul/ performanţele lor trebuie să se gândească foarte bine la efectele atitudinile lor asupra psihologiei acestora.

Toţi avem nevoie de înţelegere, securitate afectivă, protecţie, sprijin, dar şi de autoritate şi fermitate. Comunicarea este necesară pentru a crea un climat de încredere şi respect reciproc. O prea mare libertate şi înţelegere din partea părinţilor oferită copiilor poate fi considerată de aceştia ca şi o formă de neimplicare, nepăsare.

Copilul are nevoie mai mult de timp şi disponibilitatea adulţilor decât de bani.

Cauzele violenţei şcolare

Mediul familial: mediul conflictual, familii dezorganizate sau monoparentale, lipsa de comunicare şi afecţiune, consum de alcool, lipsa unei minime exigenţe parentale;

Mediul social: situaţia economică precară, inegalităţile sociale;

Mediul şcolar: managementul defectuos al clasei de elevi şi al situaţiilor de criză, ignorarea sau tratarea preferenţială a elevilor, abuzul de măsuri disciplinare, programa supraîncărcată;

Mediul contextual: gaşca de prieteni, schimbarea mediului;

Mediul individual: trăsăturile de personalitate, impulsivitate, teribilism, căutarea de senzaţii, imaginea de sine scăzută, opoziţionism, instabilitate emoţională, probleme specifice adolescenţei;

Tipologia conduitelor de violenţă în şcoală:

- agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg;
- agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substituit al victimei;
- agresiuni active verbale directe: înjură, ameninţă;
- active verbale indirecte: calomnia;
- agresiuni pasive fizice directe: împiedicarea producerii unui comportament al victimei;
- agresiuni pasive fizice indirecte: refuzul de a realiza o sarcină, de a da curs unei rugăminţi;
- agresiuni pasive verbale directe: refuzul de a vorbi;
- agresiuni pasive verbale indirecte: negativism

Bibliografie recomandată

1. Angela Oprişor, *Chestionar - violenţa în şcoală*, Colegiul tehnic de comunicaţii „Augustin Maior", Cluj-Napoca
2. Banciu, D., Radulescu, S.M., Voicu, M., Introducere in sociologia deviantei, Bucuresti, Editura Stiintifica si Enciclopedica, 1985.
3. Chelcea, S., Ilut, P. (coord.), Enciclopedie de psihosociologie, Bucuresti, Editura Economica, 2003.
4. Ilut, P., Valori atitudini si comportamente sociale - Teme actuale de psihosociologie, Iasi, editura Polirom, 2004, p.107-122.

5. Mandiuc Elena, Noi împotriva violenței, Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași
6. Liiceanu, A., Violenta umana: o neliniste a societatii contemporane, in Ferreol, G., Neculau, A. (coord.), Violenta - Aspecte psihosociale, Iasi, editura Polirom, 2003, p.47-57.
7. Mitrofan, N., Agresivitatea, in Neculau, A.(coord.), Psihologie sociala, Iasi, Editura Polirom, 1996, p. 427-437.
8. Salavastru, D., Violenta in mediul scolar, in Ferreol, G., Neculau, A. (coord.), Violenta - Aspecte psihosociale, Iasi, editura Polirom, 2003, p.119-137

15

1. Subiectul dezbaterii: *Realitatea pedagogică virtuală – Școala părinților*

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală – comunitate, școală-familie;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu părinții în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - familie;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor așteptărilor părinților;
- ✓ acordarea de suport psihologic părinților în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

3. Aplicație

Activitatea „Găseşte un prieten"

Abilitatea socială: cooperarea - acceptarea celorlalţi, a învăţa să lucreze bine împreună, învăţarea deprinderilor de „a da şi a lua", arta compromisului, satisfacţia care vine din contribuţia pe care au adus-o la scorurile echipei, sporirea relaţiilor interpersonale şi a abilităţii de a-şi face şi de a-şi menţine prietenii.

Nivel de dezvoltare: mediu (participă la activităţile de grup, are deprinderi de „a da şi a lua") se doreşte sporirea relaţiilor interpersonale şi abilitatea de a-şi alege prietenii.

Obiective: să îşi sporească abilităţile de a-şi face prieteni şi de a-i păstra; să identifice comportamente corecte într-o prietenie.

Procedură:

1. Voi cere elevului să se gândească la un prieten bun şi la un lucru pe care acesta îl face, lucru pe care să-l considere un exemplu pentru prietenie;

2. Îi voi da apoi etichete cu următoarele afirmaţii (Îmi place jacheta ta., Vrei să ne jucăm cu mingea?, Mi-au plăcut ideile tale pentru proiectul de grup., Poţi să vii la ziua mea de naştere?, M-am simţit bine acasă la tine, ieri., Vrei câţiva din biscuiţii mei?, Ea stă singură. Hai să o chemăm să stea cu noi., Ieri, ne-am jucat ceea ce eu am vrut, aşa că astăzi este rândul tău să alegi., Trebuie să-ţi spun un secret., Îmi pare rău că nu ai putut veni la ziua mea de naştere., Mă bucur că ai câştigat alegerile pentru a fi şeful clasei., Îmi place să mă joc cu tine.) din care să aleagă 5 afirmaţii pe care ar dori să le audă la un prieten. Apoi să aleagă două care nu au importanţă pentru el.

3. Elevul va primi etichetele cu răspunsurile şi îl voi ruga să aleagă cele mai potrivite răspunsuri pentru cele 5 afirmaţii şi să motiveze alegerea făcută.

Discuţii:
Întrebări de conţinut:
1. A fost greu să faci selecţia afirmaţiilor? Care au fost ideile care te-au călăuzit?
2. Crezi că majoritatea copiilor practică abilităţi pozitive de prietenie?

Întrebări de personalizare:
1. Crezi că abilităţile tale de prietenie sunt pozitive sau negative?
2. Ce afirmaţii te-au ajutat ca să-ţi menţii prieteniile? Sau ce idei ţi-au venit şi le poţi aplica pentru a face sau a menţine prietenii?

Voi îndruma elevul să-şi găsească 2 comportamente de prietenie pe care să le practice pe parcursul săptămânii.

3. Repere teoretice

Şcoala părinţilor constituie o realitate pedagogică virtuală, determinată de cerinţele sistemelor postmoderne de învăţământ, dezvoltate în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere. Este definită printr-un concept operaţional exprimat metaforic în perspectiva construirii unui dicţionar al pedagogiei familiei, după modele empirice exersate deja în istoria domeniului (vezi, de exemplu, Henri Joubel, Paul Bertrand, Dictionnaire díeducation familiale, Edition Privat, Toulouse, 1966).

În literatura pedagogică de ultimă generaţie, promovată în contextul expansiunii ştiinţelor educaţiei, şcoala părinţilor este susţinută în plan teoretic, metodologic şi practic. În perspectiva paradigmei curriculumului, ea este proiectată în raport de două obiective principale pe de o parte, realizarea unor trasee formative, individuale şi de cuplu, care să finalizeze cu înţelegerea necesităţii educaţiei pentru schimbare, iar, pe de altă parte, crearea unei reţele de solidaritate educativă care să se poată concretiza în strategii de intervenţie eficientă (Fausto Telleri, Pedagogia familiei, Ed. Didactică şi Pedagogică R.A., Buc., 2003).

I. În plan teoretic, şcoala părinţilor este rezultatul unor reflecţii pentru o pedagogie a familiei. Modelul construit delimitează următoarele linii conceptuale:

1) ***Familia şi educaţia copiilor.*** Implică analiza saltului psihosocial realizat de membrii familiei de la statutul de cuplu la cel de părinţi, angajaţi în îndeplinirea unor funcţii educative. Triada tată-mamă-copil evoluează ca un tot unitar, organic conform principiului globalităţii, respectând şi valorificând conceptele de creştere şi dezvoltare.

Educaţia posibilă are loc în contextul crizei care vizează întregul sistem al societăţii postmoderne, concretizată pedagogic prin:

a) nesiguranţa identităţii;
b) necesitatea redefinirii scopurilor şi mijloacelor;
c) precipitarea procesului formativ până la dispariţia copilăriei.

Soluţia pentru depăşirea crizei este stimulată de faptul că familiei şi şcolii li se cere să desfăşoare un alt tip de educaţie, cu caracter proactiv. Ea trebuie susţinută epistemologic prin responsabilitatea ştiinţelor educaţiei, a pedagogiei generale, a pedagogiei sociale în special, dar şi socio-moral, recunoscând în familie forma de viaţă cea mai importantă pentru calitatea existenţei umane.

Şcoala părinţilor este iniţiată ca un proiect educativ într-o societate complexă. El este construit în raport de următoarele orientări valorice:
A) Obiectiv general, comun tuturor organizaţiilor angajate În pedagogia familiei - a antrena un număr mare de părinţi într-un proiect de formare privind responsabilitatea de părinte.
B) Obiective specifice - activizate teritorial:

a. să ofere tinerilor oportunităţi educative semnificative pentru ei înşişi şi pentru cei de aceeaşi vârstă cu ei dintr-o anumită zonă;
b. să asigure părinţilor posibilitatea de a fi personal implicaţi într-un proces activ şi constructiv de formare a copiilor, proces care nu trebuie încredinţat exclusiv şcolii;
c. să răspundă la necesitatea activării solidarităţii educative între familii, între familii şi profesorii din şcoli, între familii şi educatorii implicaţi în teritoriu, între familii şi responsabilii cu activitatea de petrecere a timpului liber;
d. să contribuie la crearea unei reţele organizaţionale, ,,chemată să răspundă unei duble exigenţe: individualizarea liniilor unui proiect educativ acceptat de responsabilii diverselor instituţii educative formale şi informale; activarea tuturor resurselor individuale şi teritoriale";

2) ***Reţeaua şi problemele sale.*** Implică înţelegerea *dificultăţilor care apar în desfăşurarea activităţilor educaţionale în reţea.* Ele rezultă din diversitatea actorilor care se ocupă de problema educaţiei în familie, în special de cea a *subiecţilor vulnerabili*: asistenţi sociali, judecători, educatori profesionişti.

În acţiunile implicate important este *să menţinem coerenţa cu principiile etice şi deontologice care orientează domeniile care se ocupă de aceşti subiecţi vulnerabili ai societăţii.*

Cauzele prioritare care generează probleme la nivelul educaţiei sunt de ordin sociologic:
a) *devalorizarea substanţială a familiei;*
b) riscul la care se expune orice familie în raport cu influenţele negative ale mass-media;
c) amplificarea conflictelor între generaţii în condiţiile în care apare *o nouă generaţie cu persoane incapabile de a crea ceva nou*;
d) tendinţa familiilor de *a nu investi sau a investi puţin în generaţia tânără şi în educaţia pentru vârsta adultă*;
e) prezentarea inadecvată a cazurilor speciale de către asistenţi sociali şi judecători, care nu respectă dreptul minorilor la păstrarea anonimatului *fără să contravină criteriului transparenţei şi controlului* social. Rolul specialiştilor pentru şcoala părinţilor este important în sens calitativ, îndeosebi pentru *funcţionarea competenţei ştiinţifice* în abordarea problematicii educaţiei în familie. Un exemplu semnificativ este cel al asistentului social. Activitatea sa în raport cu şcoala părinţilor presupune respectarea următoarelor principii:

a. respectarea autonomiei persoanei sau familiei asistate, înţeleasă ca valoare;
b. acceptarea oricărei situaţii care trebuie abordată *fără prejudecăţi şi stereotipuri*;
c. autodeterminarea persoanei/familiei asistate, în raport de trebuinţe, interese, aspiraţii etc.;
d. respectarea exigenţelor persoanei/familiei referitoare la anonimatul faptelor, discreţia maximă, sinceritate şi empatie pedagogică etc.

În concluzie, este subliniat faptul că reţeaua implicată în rezolvarea problemelor cu care se confruntă şcoala părinţilor trebuie să fie activată de *specialişti cu reguli precise, care să conducă la respectarea dreptului la viaţă privată şi la anonimat, în mod special a minorilor*.

3) Familia şi teritoriul. Implică respectarea tradiţiilor fiecărei comunităţi locale, teritoriale şi naţionale care *păstrează încă o fascinaţie şi o profunzime psihologică superioară*. Societatea postmodernă solicită însă o revoluţie în lumea copilăriei. Ea este proiectată de Parlamentul European prin Recomandarea din 1992, în care guvernele naţionale, regionale, locale şi partenerii sociali sunt solicitaţi să intervină cu urgenţe politice adecvate, legate de îngrijirea copiilor, de serviciile pentru copii, de concediile postnatale, de locurile de muncă, precum şi de implicarea bărbaţilor în creşterea şi îngrijirea copiilor. Toate aceste directive creează noi premise politice pentru a reorganiza şcoala părinţilor.

Familia rămâne *primul şi printre cei mai determinanţi factori de socializare a copilului*. Calitatea relaţiilor primare poate contribui la rezolvarea unei probleme pedagogice fundamentale - confruntarea între dimensiunea apartenenţei şi cea a separării. Ea contribuie la dezvoltarea personalităţii copilului cu o condiţie: familia - şcoala-mediul extraşcolar să ştie să colaboreze în mod armonios la elaborarea/ realizarea /reelaborarea unui proiect educativ comun.

Şcoala familiei mizează pe mai multe calităţi ale părinţilor-educatori legate de:

a. trăirile afective pozitive;
b. gestiunea relaţiilor interpersonale;
c. competenţa educativ-părintească probată la nivel de *itinerar formativ* realist;
d. eliminarea unei tendinţe prezente în societatea postmodernă, referitoare la *singurătatea copilului şi a părinţilor săi*;
e. deschiderea familiei spre *alte contexte de socializare* - grădiniţă, şcoală, organizaţii specializate în educaţie nonformală, mass-media cu finalităţi formative pozitive - care au o importanţă fundamentală în viaţa şi în dezvoltarea personalităţii copilului (...), precum şi în îndepărtarea experienţelor dăunătoare şi periculoase.

4) Statutul părinţilor astăzi. Implică raportarea la o reţea de relaţii sau nevoi personale şi individuale (fizice, psihofizice, psihoexistenţiale) şi interpersonale (nevoi psihosociale) care conţin un *nod de trebuinţe*.

Vocaţia de părinte/educator este probată prin capacitatea de:

a. înţelegere a procesului de maturizare a copilului realizată odată cu evoluţia progresivă a interrelaţiilor sale personale;
b. anticipare a unor itinerare de formare individuală, de cuplu şi de grup eficiente;
c. construire a unor raporturi de reciprocitate a copiilor cu adulţii, bazate pe o puternică empatie afectivă care se contrapune asimetriei şi obligaţiei.

Arta pedagogică a părintelui atinge momentul optim atunci când ierarhia şi asimetria sunt substituite cu împărţirea sarcinilor, a nevoilor individuale şi a muncii între egali. Şcoala părinţilor promovează educaţia prin cooperare, care valorifică dinamica grupului la nivel de:

a. didactică a operaţionalităţii (învăţarea prin rezolvare de probleme de interes comun);
b. formă nondirectivă de psihoterapie (autoanaliza sarcinilor, trebuinţelor, emoţiilor comune);
c. model de mediere a relaţiilor individ-societate.

Ca matrice de reciprocitate şi de co-reflecţie, şcoala părinţilor promovează umanizarea, participarea, echilibrul emotiv, dar şi raţionalizarea afectivităţii ca

disciplinare a energiei. Ea tinde spre acea educaţie timpurie constructivă care nu înseamnă reprimarea emoţiilor, inclusiv a celor negative, ci raţionalizarea lor prin acţiune cooperativă între părinte şi copil (în familie), între copil şi alţi adulţi (în familie şi în afara familiei). În acest context, jocul - cu toate resursele sale didactice, productive şi creative - este unul dintre acele mari şi universale instrumente de disciplinare a emoţiilor de care pedagogia contemporană - nu numai şcoala părinţilor - se serveşte cu o tot mai mare frecvenţă.

5***) Educaţia copiilor între delegare şi participare***. Implică modalitatea cea mai eficientă de formare permanentă pentru părinţi în aşa-numita şcoală a părinţilor. Este nevoie de un proiect educativ care îmbină capacitatea părinţilor de delegare a educaţiei propriilor copii cu responsabilitatea participării pedagogice la toate itinerarele formative necesare în familie şi în mediul şcolar şi extraşcolar.

Misiunea acestui proiect constă în posibilitatea de a oferi copiilor şi tinerilor un climat educativ rezultat din implicarea şcolii şi familiei în atingerea obiectivelor educative comune. În esenţă, angajează: împărţirea sarcinilor educative; atingerea nivelului de calitate posibilă într-un context determinat; participarea în termeni de umanizare; programarea ca primă modalitate de participare; avansarea unor modele de socializare.

Fundamentul teoretic al proiectului referitor la şcoala părinţilor se bazează pe conceperea educaţiei ca un sistem de sisteme care insistă pe calitatea posibilă a produsului-instrucţie şi a vieţii de familie, în contextul pedagogic şi social în care şcoala şi familia sunt locurile în care indivizii pot, cu satisfacţii majore, să investească energie şi speranţe.

Modelul teoretic promovat evidenţiază relaţiile posibile în termeni de socializare între:

a) conţinuturi culturale şi educatori/părinţi;
b) conţinuturi culturale şi educat;
c) educatori/părinţi şi mijloacele de educaţie;
d) mijloacele de educaţie şi educat.

Esenţială rămâne corelaţia centrală dintre educatori/părinţi şi educat.

În ***plan metodologic***, trebuie evidenţiate itinerare pentru un posibil curs Şcoala părinţilor.

1) Premisa metodologică. Implică stabilirea unor obiective în raport de care sunt realizate activităţi specifice, bazate pe studiu de caz, cu participarea a doi specialişti (un conducător şi un observator critic) pentru zece cursanţi, într-un spaţiu şi timp adecvat, cu material didactic selectat pe criteriile pedagogiei adultului.

Toate activităţile propuse avansează o tematică semnificativă pentru şcoala părinţilor în raport de trei obiective generale:

a. oferirea unor criterii de autoanaliză individuală şi de cuplu;
b. crearea unui climat care să favorizeze cunoaşterea şi dialogul între participanţii la curs;
c. oferirea ocaziei de a discuta probleme de cuplu şi parentale în contextul temelor pentru acasă. Ele vor fi specificate în raport de tema celor cinci activităţi propuse în cadrul cursului.

2) Activitate cu tema *Nevoile individuale şi de cuplu*. Implică următoarele obiective specifice:

a. identificarea principalelor nevoi individuale ale persoanei în contextul vieţii de familie;
b. identificarea principalelor nevoi ale cuplului în contextul vieţii de familie;
c. identificarea variabilelor cu caracter obiectiv, care contribuie la crearea unui climat pedagogic favorabil desfăşurării cursului în condiţii optime;
d. valorificarea variabilelor cu caracter subiectiv care contribuie la crearea unui climat pedagogic favorabil desfăşurării cursului în condiţii optime;
e. identificarea nevoilor individuale nesatisfăcute, care generează situaţii de criză în contextul familiei şi al relaţiei şcoală-familie;
f. identificarea nevoilor de cuplu nesatisfăcute, care generează situaţii de criză în contextul familiei şi al relaţiei şcoală-familie.

Modelul promovat evidenţiază faptul că viaţa fiecărui individ poate fi considerată ca făcând parte dintr-o reţea de relaţii interpersonale (trebuinţe psihosociale: rude, prieteni, vecini etc.) şi un nod de trebuinţe personale, individuale (fi zice, psihofizice, psihoexistenţiale).

Şcoala părinţilor promovează astfel modelul unor educatori individuali şi în cuplu, activi ca membri ai reţelei comunităţii umane (educaţionale, naţionale, teritoriale, locale).

3) Activitate cu tema *Comunicarea ecologică*. Implică următoarele obiective specifice:

a. înţelegerea conceptului de sistem;
b. analiza relaţiei sistem – microsistem – mezosistem – ezosistem -macrosistem în contextul familiei;
c. înţelegerea conceptului de comunicare ecologică;
d. analiza conceptului de comunicare ecologică în contextul Şcolii părinţilor;
e. găsirea modalităţilor de identificare a trebuinţelor individuale ale partenerilor implicaţi în Şcoala părinţilor;

f. găsirea modalităţilor de identificare a trebuinţelor de cuplu angajate la nivel de Şcoală a părinţilor.

Sistemul care conturează activitatea la nivel de Şcoală a părinţilor funcţionează pe baza următoarelor structuri:

a. Microsistemul - un ansamblu de activităţi, de roluri şi de relaţii interpersonale dezvoltate de părinţi şi copii în contextul familiei.
b. Mezosistemul - interrelaţiile dintre două sau mai multe situaţii ambientale pe care copilul şi părinţii le dezvoltă În familie (relaţiile casă – şcoală - grup de prieteni; relaţiile familie - şcoală - loc de muncă - viaţă socială).
c. Ezosistemul - este constituit din una sau mai multe situaţii ambientale în care copilul în formare şi părinţii-educatori nu sunt participanţi activi, dar care condiţionează anumite tipologii (urban, rural; prosper, neprosper; deschis, închis etc.).
d. Macrosistemul - conţine congruenţele de formă şi conţinut ale sistemelor de nivel inferior (micro-mezo-ezosistem) care pot atrage nivelul de subcultură şi cultură, credinţele, ideologiile etc. angajate în orientarea Şcolii părinţilor spre un set de valori şi acţiuni semnificative.

Comunicarea ecologică depinde de atitudinea soţilor în raport cu sistemul care poate fi :
a) de colaborare - activează propriile energii psiho-fizice pentru a construi patrimoniul familiei;
b) individualistă - energia fiecăruia este concentrată asupra propriei individualităţi şi propriilor obişnuinţe.

Şcoală părinţilor solicită un tip de comunicare pedagogică eficientă bazată pe atitudini de colaborare care favorizează tranziţia ecologică necesară de fiecare dată când poziţia individului în mediu se schimbă ca urmare a unei modificări de rol, de situaţie ambientală sau a amândurora.

Comunicarea ecologică depinde de capacitatea părinţilor educatori de a înţelege mediul ecologic ca o serie ordonată de structuri concentrice (macrosistem, ezosistem, mezosistem, microsistem)

4) Activitate cu tema *Schimbarea*. Implică următoarele obiective specifice vizează dobândirea capacităţii de înţelegere a:

d. evoluţiei trebuinţelor individuale;
e. evoluţiei trebuinţelor cuplului;
f. evoluţiei variabilelor obiective care generează calitatea climatului la nivelul Şcolii părinţilor;
g. evoluţiei variabilelor subiective care generează calitatea climatului la nivelul Şcolii părinţilor;

h. schimbării în viaţa părinţilor;
i. procesului de adaptare a familiei la diferite contexte psihosociale.

Cursul *Şcoala părinţilor* transmite părinţilor importanţa pe care o are raportul conjugal, raportul cu copii, cu alte familii şi cu specialiştii din domeniu, raport care trebuie să se bazeze pe schimbare. O schimbare continuă care trebuie conştientizată şi valorificată pentru sănătatea fi zică şi psihică proprie şi aceea a copiilor.

Înţelegerea schimbării solicită o ecologie a comunicării umane necesară, în mod special, în microsistemul familie. Implică analiza tranzacţională, referitoare la relaţiile părinte-părinte, părinte-copil, părinte-alt adult; alt adult-copil, copil-copil, realizate pe circuite complementare sau încrucişate. Ea urmăreşte diagnosticarea stării eului analizând figurile părinţilor, raportarea obiectivă/subiectivă la realitate, la relicve arhaice, fixate în prima copilărie.

5) Activitate cu tema *Valorile*. Implică următoarele obiective specifice:

a. înţelegerea conceptului de valoare raportat la familie;
b. identificarea anumitor valori fundamentale la care părinţii trebuie să se raporteze;
c. asigurarea climatului favorabil receptării valorilor la nivelul familiei;
d. asigurarea climatului favorabil receptării valorilor la nivelul relaţiilor dintre familie şi şcoală, familie - comunitate;
e. cercetarea corespondenţelor între valorile individuale/familiale şi cele promovate de şcoală;
f. cercetarea corespondenţelor între valorile individuale/familiale şi cele promovate de societate.

Valorile în viaţa de părinte sunt dependente de caracteristicile contradictorii care apar în evoluţia familiei:

a. structura mai redusă a familiei;
b. renunţarea la unele responsabilităţi transmise instituţiilor pedagogice (şcolare şi extraşcolare);
c. prelungirea adolescenţei în plan psihologic (18-24 ani) şi social (dependenţa de familie, căutarea prelungită a identităţii;
d. căutarea unor noi repere (artistice, civice, existenţiale) pe fondul generat de involuţia birocratică a instituţiilor, situarea şcolii într-un model retoric livresc (...), criza valorilor tradiţionale - o problemă nu numai pentru tineri, dar şi pentru adulţi responsabili de educaţia lor.

Şcoala părinţilor trebuie să proiecteze relaţia educativă ca o relaţie de ajutor care tinde să cuprindă, în extensia sa, dreptul altuia de a deveni el însuşi. Valorile predominante devin cele afective dezvoltate între polul autorităţii şi libertăţii. Educaţia este orientată spre o formă de:

a) acţiune bazată pe abilităţi care asigură dobândirea independenţei;
b) iubire şi prietenie;
c) eliberare prin dialog şi conflict.

Ca *sistem emoţional complex,* familia însăşi reprezintă o valoare comunitară globală, psihologică şi socială, angajată în rezolvarea problemelor care apar în relaţiile dintre generaţii, în respectarea trebuinţelor fiecărei persoane în diferite cicluri de viaţă, în învăţarea dialogului constructiv, în acceptarea diversităţii, în promovarea spiritului liber, deschis, responsabil.

Statutul părintelui reflectă fundamentul ecologic al societăţii postmoderne care trebuie căutat la nivelul valorificării diferenţelor privite ca resurse pedagogice flexibile şi durabile. În sens axiologic, a fi părinte înseamnă să nu te consideri complet adult şi să fi i disponibil pentru o aventură fără întoarcere, presupunând ca fiecare din cei doi părinţi să fi e disponibil să reprezinte puncte de referinţe solide din punct de vedere afectiv pentru celălalt partener şi pentru copii.

6) Activitate cu tema *Părinţi în reţea*. Implică următoarele obiective specifice:

g. înţelegerea statutului de părinte în societatea postmodernă;
h. înţelegerea rolului fiecărui părinte în educaţia copilului/copiilor;
i. evidenţierea variabilelor contextuale obiective necesare pentru realizarea statutului de părinte;
j. evidenţierea variabilelor contextuale subiective necesare pentru realizarea statutului de părinte;
k. înţelegerea importanţei strategiilor de delegare a responsabilităţii la nivelul propriilor copii;
l. înţelegerea strategiilor de delegare a responsabilităţii la nivel de reţea educativă formală şi nonformală.

Şcoala părinţilor promovează educaţia între delegare şi participare. Presupune angajarea psihosocială, cognitivă şi afectivă a părinţilor în toate momentele semnificative ale zilei şi ale anului (masă, organizarea programului, timp liber, sărbători, vacanţe).

Pregătirea părinţilor presupune orientarea lor pedagogică spre înţelegerea procesului de delegare a educaţiei copiilor ca act de responsabilitate. Implică participarea la un proiect educativ bazat pe un consens progresiv intern între familie - şcoală - instituţii specializate în educaţie nonformală.

Acest proiect educativ defineşte următoarele linii strategice de acţiune pedagogică şi socială:

1) orientările valorice generale şi specifice care vizează calitatea posibilă a educaţiei În termeni de produs final, dar şi de proces formativ continuu, bazat pe optimizarea

corelaţiei educator (familie, şcoală etc.) - educat (în diferite etape psihologice şi şcolare);
2) conţinuturile ştiinţifice prelucrate pedagogic special pentru ca educatorul şi educatul să înţeleagă corect, static şi dinamic, sincronic şi diacronic, raporturile om-natură, om-mediu, om-societate; om-comunitate; om-teritoriu, om-om, om-istorie etc.;
3) direcţiile inter-subiective, teoretice şi metodologice, care asigură organizarea şi planificarea practicii comunitare de delegare a educaţiei şi de participare la educaţie în termeni de programare, colaborare, verificare;
4) criteriile de evaluare finală în raport de direcţiile originare intenţionale ale experienţei educative ñ sistematizarea – globalizarea - complexitatea, relaţia reciprocă, posibilitatea, ireversibilitatea, socializarea.

În ***plan practic,*** un posibil curs de *Şcoală a părinţilor* implică folosirea unor metode şi materiale didactice adecvate obiectivelor, conţinuturilor şi tehnologiei tipice pedagogiei adulţilor.

Materialele didactice utilizate în cadrul celor cinci teme susţin metoda studiului de caz prin tehnici de autoprezentare a cursului şi de ilustrare a obiectivelor generale şi specifice, prin lectura unor fragmente din textele propuse, prin avansarea şi completarea de fişe, prin integrarea fişelor în mapa didactică şi valorificarea lor în temele pentru acasă.

Metoda dezbaterii valorifică tehnicile amintite, susţinute de un material didactic adecvat care permite operaţionalizarea şi individualizarea instruirii părinţilor în condiţii de grup. Esenţială devine activitatea de lectură (auto)dirijată, de citire şi comentare a răspunsurilor la întrebări, de comunicare interpersonală, de programare, colaborare şi autoevaluare.

Conceptul de *Şcoală a părinţilor* sugerează metaforic necesitatea transformării calitative a statutului familiei, plasat în literatura de specialitate (pedagogică şi sociologică), doar la nivelul educaţiei informale (incidentală, neorganizată, neplanificată, realizată prin influenţe spontane). Saltul spre educaţia nonformală va permite complementaritatea între acţiunile pedagogice ale şcolii (planificate şi organizate riguros, prin programe specifice) şi cele ale familiei (planificate şi organizate flexibile, adaptabile la contextul fiecărui cuplu, fiecărei micro-comunităţi).

Realizarea acestui salt presupune responsabilizarea pedagogică a familiei, dar şi a societăţii prin iniţierea şi realizarea unor cursuri de formare a părinţilor-educatori, legitimate şi validate periodic la scară socială. *Şcoala părinţilor* reprezintă astfel dimensiunea deschisă a unui concept operaţional dezvoltat la nivelul unităţii dintre teoria şi practica educaţiei familiale.

Problematică promovată de Şcoala părinţilor trebuie integrată în pedagogia familiei, ştiinţă a educaţiei dezvoltată la nivel intradisciplinar (ca domeniu al pedagogiei sociale şi al sociologiei educaţiei) şi interdisciplinar (prin raporturile epistemice iniţiate cu sociologia familiei sau cu antropologia culturală).

Practicile realizate prin Şcoala părinţilor se încadrează în domeniul formării parentale care constituie nucleul central al pedagogiei familiei, angajat în valorificarea deplină a resurselor părintelui-educator. Implică eliberarea competenţei parentale care reflectă modelul pedagogic elaborat şi practic de familie în contextul comunităţii locale, teritoriale, naţionale şi chiar a celei globale.

Competenţa parentală este rezultatul procesării:

a. tipurilor parentale (raţional/accent pe autoritate; umanist/accent pe afectivitate; sinergic/accent pe unitatea raţional-afectiv);
b. stilurilor parentale (maternalist/cultivă dependenţa afectivă; statutar/cultivă conformismul social; contractual/cultivă autoreglarea în termenii corelaţiei educator-educat).

Produsul rezultat pune accent pe tipul parental cel mai eficace pedagogic şi social ñ tipul sinergic şi pe stilul parental care răspunde cel mai bine structurii de funcţionare a educaţiei, stilul contractual, bazat pe corelaţia permanentă dintre părinţii educatori şi copilul, în calitate de educat, pe promovarea interacţiunii dintre educaţia familială şi dezvoltarea copilului (în termeni de alianţă parentală sau/şi de triadă pedagogică mamă-tată-copil).

Bibliografie recomandată

1. Sorin CRISTEA, Şcoala părinţilor, Dicţionar, Didactica Pro..., Nr.5-6(57-58), 2009, pag. 99-104
2. S. Cristea, Pedagogia familiei, În Paideea, Revistă de educaţie şi cultură, nr.1/2002, p.13-18.
3. E.Vrasmaş, Consilierea şi educaţia părinţilor, Buc., Ed. Aramis, 2002

16

1. Subiectul dezbaterii: *Stiluri parentale & practici parentale*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea noțiunii de stil parental;
- ✓ identificarea și fundamentarea stilurilor parentale;
- ✓ identificarea și fundamentarea practicilor parentale specifice sprijinirii copilului în dezvoltarea socio-emoțională;
- ✓ înțelegerea și distincția între practicile parentale;

- ✓ identificarea și fundamentarea teoriilor privind creșterea copilului;
- ✓ înțelegerea și fundamentarea tipologiei parentale a lui Baumrind;
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

3. Fundamente teoretice

Un ***stil parental*** este un construct psihologic reprezentând strategii standard pe care părinții le folosesc în creșterea copilului lor. Calitatea părinților poate fi mai esențială decât cantitatea de timp petrecută cu copilul. De exemplu, un părinte poate petrece o după-amiază întreagă cu copilul său, dar părintele poate să se angajeze într-o activitate diferită și să nu demonstreze suficient interes față de copil. Stilurile de părinți reprezintă reprezentarea modului în care părinții răspund și solicită copiilor lor. Practicile parentale sunt comportamente specifice, în timp ce stilurile de parenting reprezintă tipare mai largi ale practicilor parentale. [1] Există diverse teorii și opinii cu privire la cele mai bune modalități de a sprijini copiii, precum și diferite niveluri de timp și efort pe care părinții sunt dispuși să le investească.

Copiii trec prin diferite etape în viață, prin urmare, părinții își creează propriile stiluri de părinți dintr-o combinație de factori care evoluează în timp, pe măsură ce copiii încep să își dezvolte propriile personalități. În perioada de pruncie, părinții încearcă să se adapteze la un nou stil de viață în ceea ce privește adaptarea și legătura cu noul lor copil. Psihologii de dezvoltare disting între relația dintre copil și părinte, care în mod ideal este una de atașament, și relația dintre părinte și copil, denumită legătură. În etapa adolescenței, părinții întâmpină noi provocări, cum ar fi adolescenții care doresc și doresc libertate. [2]

Mama care poarta un copil

Temperamentul copilului și modelele culturale ale părinților au o influență asupra tipului de stil parental pe care îl poate primi un copil. [3] Gradul în care educația unui copil este parte a părinților este o problemă suplimentară de dezbatere.

Cercetările timpurii în dezvoltarea părinților și a copiilor au constatat că părinții care le asigură copiilor lor o educație adecvată, independență și control ferm, au copii care par a avea niveluri mai ridicate de competență și sunt calificați și pricepuți social [1]. A arăta dragoste și a-i hrăni pe copii cu grijă și afecțiune încurajează progresul pozitiv, fizic și mental la copii. [4] Abilități de dezvoltare suplimentare rezultă din stiluri de parenting pozitive, inclusiv: menținerea unei relații strânse cu ceilalți, încredere în sine și independență. La mijlocul anilor 1980, cercetătorii au început să exploreze modul în care stilurile de parenting specifice influențează dezvoltarea ulterioară a unui copil. [5]

Distincția între practicile parentale

Conform unei analize a scrierilor lui Christopher Spera (2005), Darling și Steinberg (1993) sugerează că este important să înțelegem mai bine diferențele dintre stilurile de parenting și practicile parentale: „Practicile parentale sunt definite ca comportamente specifice pe care părinții le folosesc pentru socializarea copiilor lor.", în timp ce stilul parental este„ *climatul emoțional în care părinții își cresc copiii* ". [1] Alții, cum ar fi Lamborn și Dornbusch Darling și Steinberg, au asistat la cercetarea concentrându-se pe impactul practicilor parentale asupra realizării adolescenței. [6]

O asociere de studiu care a fost făcută este diferența dintre „rezultatul copilului și măsurile continue ale comportamentului parental". Unele dintre asociațiile enumerate includ următoarele: sprijin, implicare, căldură, aprobare, control, monitorizare și pedepse dure. Practicile parentale, cum ar fi sprijinul parental, monitorizarea și limitele ferme, par a fi legate de clasele școlare superioare, mai puține probleme de comportament și o sănătate mentală mai bună. Aceste componente nu au o limită de vârstă și pot începe de timpuriu în perioada preșcolară, ducând până la colegiu [7].

Teoriile creșterii copilului

Începând din secolele al XVII-lea, doi filosofi au scris în mod independent lucrări care au influențat pe larg în creșterea copiilor. Cartea lui John Locke din 1693, Unele gânduri privind educația este o bază foarte cunoscută pentru pedagogia educațională din punct de vedere puritan. Locke evidențiază importanța experiențelor pentru dezvoltarea unui copil și recomandă mai întâi dezvoltarea obiceiurilor fizice. În 1762, filosoful francez Jean-Jacques Rousseau a publicat un volum despre educație, Emile: sau, despre educație. [8] El a propus ca educația timpurie să fie derivată mai puțin din cărți și mai mult din interacțiunile copilului cu lumea. Dintre aceștia, Rousseau este mai consecvent cu parentingul lent, iar Locke este mai mult pentru cultivarea concertată [9].

Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget descrie modul în care copiii reprezintă și rațonează despre lume. [10] Aceasta este o teorie a dezvoltării care constă dintr-un stadiu senzorimotor, stadiul preoperațional, stadiul operațional concret și stadiul operațional formal. Piaget a fost un pionier în domeniul dezvoltării copilului și continuă să influențeze părinții, educatorii și alți teoreticieni [11].

Erik Erikson, psiholog de dezvoltare, a propus opt etape de viață prin care fiecare persoană trebuie să se dezvolte. Pentru a trece la următoarea etapă, persoana trebuie să rezolve o „criză" în care trebuie rezolvată o nouă dilemă. [Clarificare necesară] [12] În fiecare etapă, trebuie să înțeleagă și să echilibreze două forțe conflictuale, etc. părinții ar putea alege o serie de stiluri de parenting care ajută fiecare copil, după

caz, la fiecare etapă. Primele cinci dintre cele opt etape ale sale au loc în copilărie: virtutea speranței necesită echilibrarea încrederii cu neîncrederea și apare de obicei de la naștere la un an. Va echilibra autonomia cu rușinea și îndoiala în jurul vârstelor de la doi la trei ani. Scopul echilibrează inițiativa cu vinovăția în jur de patru până la șase ani. Competența echilibrează industria cu inferioritatea în jurul vârstei de la șapte până la 12 ani. Fidelitatea contrastează identitatea cu confuzia de rol, la vârste între 13 și 19. Virtuțile adulților rămase sunt iubirea, grija și înțelepciunea. [13]

Rudolf Dreikurs credea că comportamentul necorespunzător al copiilor pre-adolescenți a fost cauzat de dorința lor neîmplinită de a fi membru al unui grup social. El a susținut că apoi acționează o succesiune de patru obiective greșite: mai întâi caută atenția. Dacă nu o obțin, vizează puterea, apoi se răzbună și se simt în cele din urmă inadecvate. Această teorie este folosită atât în educație, cât și în parenting, formând o teorie valoroasă pe baza căreia să gestioneze comportamentul greșit. [14] Alte tehnici de parenting trebuie de asemenea utilizate pentru a încuraja învățarea și fericirea. El a subliniat importanța instituirii unui stil familial democratic care adoptă o metodă de consiliere democratică a familiilor democratice, evitând totodată pedepsele. [15] El avansează „consecințele logice și naturale" [16], care îi învață pe copii să fie responsabili și să înțeleagă consecințele naturale ale regulilor de conduită și ale comportamentului impropriu [17].

Frank Furedi este un sociolog cu un interes deosebit pentru părinți și familii. El consideră că acțiunile părinților sunt mai puțin decisive decât susțin alții. El descrie termenul de determinism al sugarului [18] ca fiind determinarea perspectivei de viață a unei persoane prin ceea ce li se întâmplă în perioada fragedății, argumentând că nu există prea multe dovezi pentru adevărul său. În timp ce interesele comerciale, guvernamentale și alte interese încearcă în permanență să-i îndrume pe părinți să facă mai mult și să se îngrijoreze mai mult pentru copiii lor, el consideră că copiii sunt capabili să se dezvolte bine în aproape orice circumstanțe. Furedi îl citează pe Steve Petersen de la Universitatea Washington din St. Louis: „dezvoltarea vrea să se întâmple cu adevărat. Este nevoie de medii foarte sărace pentru a interfera cu dezvoltarea ... [doar] nu-ți crește copilul într-un dulap, nu-i înfometați și nu-i lovești. pe cap cu o tigaie ". [19] În mod similar, jurnalistul Tim Gill și-a exprimat îngrijorarea cu privire la aversiunea excesivă a riscurilor din partea părinților și a celor responsabili pentru copii în cartea sa „Fără frică" [20]. Această aversiune limitează oportunitățile copiilor de a dezvolta suficiente abilități pentru adulți, în special în abordarea riscului, dar și în realizarea de activități aventuroase și imaginative. [21]

În 1998, savantul independent Judith Rich Harris a publicat The Nurture Assump, în care a susținut că dovezile științifice, în special genetica comportamentală, au arătat

că toate formele diferite de părinți nu au efecte semnificative asupra dezvoltării copiilor, în lipsa cazurilor de abuzuri grave ale copiilor sau ale copilului neglijare. [22] Ea propune două aspecte principale pentru efecte: efectele genetice și efectele sociale implicate de grupurile de la egal la care participă copiii [23]. Efectele presupuse ale diferitelor forme de părinți sunt toate iluziile cauzate de ereditate, cultura în general și influența proprie a copiilor asupra modului în care îi tratează părinții lor [24].

Tipologia parentală a lui Baumrind

Diana Baumrind este o cercetătoare care s-a concentrat pe clasificarea stilurilor de parenting. Cercetarea lui Baumrind este cunoscută drept „tipologia parentală a lui Baumrind". În cercetările sale, ea a descoperit ceea ce considera a fi cele patru elemente de bază care ar putea ajuta la formarea parentalității de succes: receptivitate vs. neresponsabilitate și exigență vs. nedemandare. [25] Răspunderea părinților se referă la gradul în care părintele răspunde nevoilor copilului într-o manieră de susținere și acceptare. așteptările pentru copiii lor de a respecta aceste reguli și nivelul de repercusiuni care urmează dacă aceste reguli sunt încălcate [28]. Prin studiile sale, Baumrind a identificat trei stiluri parentale inițiale: Părinte parentală autoritară, parentală autoritară și parentală permisivă. Maccoby și Martin s-au extins pe cele trei stiluri de parentalitate originale ale lui Baumrind, plasând stiluri de parenting în două categorii distincte: solicitante și nedemne. [29]

Baumrind credea că părinții nu ar trebui să fie nici punitivi, nici îndrăzneți. [30] Mai degrabă, ar trebui să dezvolte reguli pentru copiii lor și să fie afectuos cu aceștia. Aceste stiluri de parenting sunt destinate să descrie variații normale ale părinților, nu părinții deviante, cum ar fi observat în casele abuzive. [31] În plus, stresul parental poate provoca adesea modificări ale comportamentului parental, cum ar fi inconsistența, comunicarea negativă crescută, scăderea monitorizării și / sau a supravegherii, [32] stabilirea regulilor vagi sau a limitelor de comportament, fiind mai reactivă și mai puțin proactivă și implicând tot mai aspru comportamente disciplinare.

Chandler, Heffer și Turner consideră că stilurile de parenting sunt în relație cu psihologia tinerilor și problemele de comportament și ar putea afecta performanța academică. [33]

Cele trei stiluri după cum vedeți mai jos, includ Autoritar, Autoritar și indulgent, Indulgent sau Permisiv. Fiecare stil a fost explicat pe baza definiției și este elaborat ținând cont de cerință și capacitate de reacție.

Autoritar

Părintele este solicitant și răspunde. Atunci când acest stil este dezvoltat sistematic, acesta crește pentru a se potrivi descrierilor parental propagativ și cultivare concertată.

Părintele autoritar se caracterizează printr-o abordare centrată pe copil, care ține așteptări ridicate la maturitate. Părinții autoritari pot înțelege cum se simt copiii lor și îi pot învăța cum să își regleze sentimentele. Chiar și cu așteptări mari de maturitate, părinții autoritari iartă de obicei eventualele neajunsuri. [34] Adesea își ajută copiii să găsească puncte de vânzare adecvate pentru rezolvarea problemelor. Părinții autoritari încurajează copiii să fie independenți, dar totuși limitează acțiunile lor. [30] Acceptarea verbală extinsă nu este refuzată, iar părinții încearcă să fie călduroși și să-i hrănească față de copil. [30] Părinții autoritari nu sunt de regulă la fel de controlați ca părinții autoritari, permițând copilului să exploreze mai liber, astfel încât aceștia să-și ia propriile decizii pe baza propriului raționament. Adesea, părinții autoritari produc copii care sunt mai independenți și mai încrezători în sine. [35] Un stil de parenting autoritar rezultă în principal atunci când există o reacție parentală ridicată și cerințe parentale ridicate. [36]

Părinții autoritari vor stabili standarde clare pentru copiii lor, vor monitoriza limitele pe care le stabilesc și vor permite, de asemenea, copiilor să-și dezvolte autonomia. De asemenea, ei se așteaptă la un comportament matur, independent și adecvat vârstei copiilor. Pedepsele pentru comportament eronat sunt măsurate și consecvente, nu arbitrare sau violente. Adesea comportamentele nu sunt pedepsite, dar consecințele naturale ale acțiunilor copilului sunt examinate și discutate - permițând copilului să vadă că comportamentul este inadecvat și să nu fie repetat, mai degrabă decât să nu fie repetat pentru a evita doar consecințele adverse. [30] Părinții autoritari stabilesc limite și cer scadența, iar atunci când pedepsește un copil, părinții autoritari sunt mai susceptibili să își explice motivul pentru pedeapsă. [37] În unele cazuri, acest lucru poate duce la mai multă înțelegere și respectare a comportamentului din partea copilului. [37] Un copil știe de ce sunt pedepsiți pentru că un părinte autoritar face motivele cunoscute. În consecință, copiii părinților autoritari au mai multe șanse de succes, bine plăcuți de cei din jurul lor, generoși și capabili de autodeterminare. [38]

Autoritar și indulgent

Părintele este solicitant, dar nu răspunde.
Părinția autoritară este un stil de parenting restrictiv, cu pedepse grele, în care părinții își fac copiii să-și urmeze indicațiile, fără explicații sau feedback-uri, și se concentrează pe percepția și statutul copilului și a familiei. [30] [36] Pedeapsa corporală, cum ar fi scuipatul și strigătele sunt forme de disciplină preferate frecvent de părinții autoritari. Scopul acestui stil, cel puțin atunci când este bine intenționat,

este de a-l învăța pe copil să se comporte, să supraviețuiască și să prospere ca adult într-o societate aspră și neiertătoare, pregătind copilul pentru răspunsuri negative, cum ar fi furia și agresiunea pe care copilul o va face fata daca comportamentul sau este nepotrivit. În plus, adepții acestui stil cred adesea că șocul agresiunii venite de la cineva din lumea exterioară va fi mai mic pentru un copil obișnuit să îndure atât stresul acut cât și cronicul impus de părinți.

Părinții autoritari au efecte distinctive asupra copiilor:

- Copiii crescuți folosind acest tip de părinți pot avea o competență socială mai mică, deoarece părintele îi spune, în general, copilului ce să facă, în loc să îi permită copilului să aleagă de el sau de unul singur, făcând ca copilul să pară să exceleze pe termen scurt, dar limitând dezvoltarea în moduri care sunt dezvăluite din ce în ce mai mult ca supraveghere și oportunități pentru declinul direct al controlului parental. [39]
- Copiii crescuți de părinții autoritari tind să fie conformiști, foarte ascultători, liniștiți și nu foarte fericiți [40]. Acești copii suferă adesea de depresie și de vină de sine. [40]
    - Pentru unii copii crescuți de părinți autoritari, aceste comportamente continuă până la vârsta adultă. [40]
    - Copiii care se resentimentează sau sunt supărați că sunt crescuți într-un mediu autoritar, dar au reușit să dezvolte o încredere comportamentală ridicată în sine, care se răzvrătesc adesea în adolescență și / sau la vârsta adultă tânără. [40]
    - Copiii care suferă furie și resentiment, împreună cu dezavantajele atât autoeficacității inhibate, cât și auto-vină ridicată se retrag adesea în comportamente escapiste, incluzând, dar fără a se limita la abuzul de substanțe, și prezintă un risc crescut de sinucidere.
- Aspecte specifice ale stilurilor autoritare predominante în rândul anumitor culturi și grupuri etnice, în special aspecte ale practicilor tradiționale asiatice de creștere a copiilor, uneori descrise drept autoritare, [30] adesea continuate de familiile asiatice americane și uneori emulate de părinți intensivi din alte culturi, pot fi asociate. cu rezultate medii mai pozitive pentru copii decât prevede modelul lui Baumrind, [este necesară citarea], cu toate că există riscul de a reduce rezultate exagerate, exemplificate de fenomene culturale asiatice, cum ar fi hikikomori și ratele crescute de sinucidere găsite în Coreea de Sud, în India și de observatorii internaționali ai Chinei înainte 2014.
- Mulți părinți non-occidentali tind să aibă mai mult un stil de parenting autoritar, mai degrabă decât autoritar, deoarece cifrele adulte sunt, în general, mult mai respectate în alte țări. Copiii sunt așteptați să respecte regulile părinților fără a pune întrebări. Aceasta este o critică comună a celor trei

stiluri de parentalitate ale lui Baumrind, deoarece parentalitatea autoritară este în general asociată cu rezultate negative, cu toate că multe alte culturi sunt considerate că folosesc un stil de parenting autoritar și, în cele mai multe cazuri, nu afectează negativ copilul. [37]

Indulgent sau permisiv

Părintele este receptiv, dar nu solicită.

Părinții îngăduitori, numiți, de asemenea, permisivi, non-directivi, îndulciți sau libertari [41], sunt caracterizați ca având puține așteptări comportamentale pentru copil. "Părinții îngăduitori sunt un stil de parenting în care părinții sunt foarte implicați cu copiii lor, dar pun puține cereri sau controale asupra lor". [30] Părinții hrănesc și acceptă și răspund la nevoile și dorințele copilului. Părinții îngăduitori nu solicită copiilor să se reglementeze sau să se comporte adecvat. Ca adulți, copiii părinților îngăduitori vor acorda mai puțin atenție evitării comportamentelor care provoacă agresiune la alții [este nevoie de citare].

Părinții permisivi încearcă să fie „prieteni" cu copilul lor și nu joacă un rol parental. [42] Așteptările copilului sunt foarte mici și există o mică disciplină. Părinții autorizați permit, de asemenea, copiilor să ia propriile decizii, oferindu-le sfaturi precum un prieten. Acest tip de parenting este foarte vag, cu puține pedepse sau reguli. [42] Părinții autorizați tind, de asemenea, să le ofere copiilor tot ce vor și speră că sunt apreciați pentru stilul lor de acomodare. Alți părinți permisivi compensează ceea ce le-a fost dor de copii și, prin urmare, le oferă copiilor lor libertatea și materialele care le-au lipsit în copilărie [42]. Cercetările lui Baumrind asupra copiilor preșcolari cu părinți permisivi au descoperit că copiii erau imaturi, nu aveau controlul impulsului și erau iresponsabili [43].

Copiii părinților permisivi pot avea tendința de a fi mai impulsivi și pe măsură ce adolescenții se pot angaja mai mult într-o conduită incorectă, cum ar fi consumul de droguri. cu cât cazurile sunt mai bune, sunt independente din punct de vedere emoțional, sunt independente și sunt dispuși să învețe și să accepte înfrângerea. Se maturizează rapid și sunt capabili să ducă viața fără ajutorul altcuiva. [44]

Adolescenții cel mai puțin predispuși la consumul de băuturi abundente au avut părinții care au obținut o notă ridicată atât la răspundere cât și la căldură.

Așa-numiții părinți „îngăduitori", cei cu un grad redus de răspundere și cu un grad ridicat de căldură, aproape că au triplat riscul ca adolescenții lor să participe la băuturile abundente.

„Părinți stricți" sau părinți autoritari - cu un grad ridicat de responsabilitate și scăzut la căldură - au mai mult decât dublat riscul adolescentului de a bea foarte mult. [45]

Efecte asupra copiilor

Majoritatea studiilor, în principal în țările anglofone, au arătat că copiii cu părinți autoritari au cele mai bune rezultate în diferite domenii (comportament, ajustare mentală și socială ...). [46] Cazul poate fi diferit, însă, pentru populațiile din Asia, unde stilul autoritar a fost găsit la fel de bun ca cel autoritar. Pe de altă parte, unele studii au descoperit o superioritate a stilului indulgent în Spania, [47] Portugalia [48] sau Brazilia [49], dar metodologia acestor studii a fost contestată. [50] Mai recent, un studiu a arătat că, în Spania, folosind același chestionar folosit în alte țări, stilul autoritar continuă să fie cel mai bun pentru copii. [51] Mai mult, o revizuire sistematică a arătat că rezultatele nu depind de cultură, ci de instrumentele utilizate: studiile care măsoară controlul ca și constrângere găsesc un efect nociv al unui astfel de control asupra adolescenților și rezultate mai bune pentru copiii părinților permisivi; cu toate acestea, atunci când se măsoară controlul comportamental, un astfel de control este pozitiv, iar părinții autoritari obțin cele mai bune rezultate. [52]

3. Aplicație

Valorile

Scop: ierarhizarea şi prioritizarea valorilor
Categoria de vârsta: 12 ani-100 de ani
Număr de participanţi: peste 3
Materiale: coli de hârtie şi pixuri
Durata: 15 min
Locul de desfăşurare: interior - exterior
Ritmul: pasiv
Conţinut:
- Fiecare participant va scrie pe colţurile unei coli de hârtie valorile care îl determină să facă un anumit lucru.
- După ce scriu, animatorul le spune că vor trebui să renunţe la una din valorile scrise,
rupând colţul respectiv şi aruncându-l la coş.
- Apoi pe rând vor trebui să mai renunţe la încă 2 valori.
- La final se face evaluare: cum s-au simţit renunţând la aceste valori, care au fost criteriile de selecţie de care au ţinut cont etc.

Bibliografie recomandată

1. Spera, Christopher (1 June 2005). "A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement". Educational Psychology Review. 17 (2): 125–146. CiteSeerX 10.1.1.596.237.
2. "Parenting". Encyclopaedic dictionary of psychology. Missing or empty |url= (help)

3. Berger S., Kathleen (18 February 2011). The Developing Person Through the Life Span(8th ed.). Worth Publishers. pp. 273–278. ISBN 978-1-4292-3203-6.
4. Biglan, Anthony; Flay, Brian R.; Embry, Dennis D.; Sandler, Irwin N. (2012). "The critical role of nurturing environments for promoting human well-being". American Psychologist. 67 (4): 257–271. .
5. Campione & Smetana, Nicole & Judith. "Parenting Styles". James J. Ponzetti Jr. Archived from the original on 8 April 2019.
6. Steinberg, Laurence; Lamborn, Susie D.; Dornbusch, Sanford M.; Darling, Nancy (1992). "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed". Child Development. 63 (5): 1266–1281.
7. Amato, Paul R.; Fowler, Frieda (2002). "Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity". Journal of Marriage and Family. 64 (3): 703.
8. Rousseau, Jean-Jacques (1762). Émile, ou De l'éducation.
9. Irvine, P. "" Rousseau, Jean j." Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals". Credo Reference.
10. White, F.; Hayes, B. & Livesey, D. (2005). Developmental Psychology: From Infancy to Adulthood. NSW:Pearson Education Australia.
11. "Piaget, Jean. (2005). In Science in the early twentieth century: An encyclopedia". Credo Reference.
12. Constantinople, A. A. (1969). An Eriksonian measure of personality development in college student. Developmental Psychology, 1357-372.
13. "Erikson, erik Homburger (2002)". Credo Reference. Biographical dictionary of psychology.
14. Wright, Benjamin (Winter 1957). "Psychology in the Classroom by Rudolf Dreikurs". The School Review. 65 (4): 490–492.
15. GODDARD, H. WALLACE; DENNIS, STEVEN A. (2003). "Parenting Education". In James J. Ponzetti Jr (ed.). International Encyclopedia of Marriage and Family. Gale, Farmington, USA. Archived from the original on 18 October 2014..
16. "DEVELOPMENTAL THEORY". Credo. Elsevier's dictionary of psychological theories.
17. Jon, Roeckelein. ""Developmental Theory". In Elsevier's Dictionary of Psychological Theories". Credo. Elsevier Science & Technology, Oxford, United Kingdom.
18. Furedi, Frank (2001). Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child. Allen Lane. p. 240. ISBN 978-0-7139-9488-9.
19. Petersen, Steve (January 10, 2000). "Baby Steps". Archived from the original on December 31, 2009.
20. Gill, Tim (2007). No fear: Growing up in a Risk Averse Society (PDF). Calouste Gulbenkian Foundation. p. 81. ISBN 978-1-903080-08-5.
21. Gill, Tim (April 2007). "Playing it too safe". RSA Journal. 154 (5528): 46–51.
22. Gerstel, Naomi (Mar 1999). "The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way they Do by Judith Rich Harris". Contemporary Sociology. 28 (2): 174–176.
23. Smith, P. "Group socialization theory. In Reader's guide to the social sciences".

24. Perkins, Marian (May 13, 2000). "The Nurture Assumption: Why Children Turn Out The Way They Do by Judith Rich Harris". British Medical Journal. 320 (7245): 1347.
25. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75(1), 43-88.
26. Arnett, Jeffrey (2013). Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach. United States of America: Pearson Education. p. 182. ISBN 9780205892495.
27. Slater, A.; Bremner, J.G. (2017). An Introduction to Developmental Psychology. Wiley. p. 592. ISBN 978-1-118-76720-7. Archived from the original on 8 April 2019.
28. Arnett, Jeffrey (2013). Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach. United States Of America: Pearson. p. 182. ISBN 978-0-205-89249-5.
29. Maccoby, E.E.; Martin, J.A. (1983). "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". In Mussen, P.H.; Hetherington, E.M. (eds.). Manual of child psychology, Vol. 4: Social development. New York: John Wiley and Sons. pp. 1–101.
30. Santrock, J.W. (2007). A topical approach to life-span development, third Ed.New York: McGraw-Hill.
31. Parenting Style and Its Correlates Archived 2009-04-23 at the Wayback Machineathealth.com.
32. "Become a Positive Parent - 5 Types of Parenting Styles". LifeGuideBlog. 2019-10-03.
33. Chandler,M. Heffer,R & Turner.E (2009). "The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students" (PDF). Journal of College Student Development. 50 (3): 337–346.
34. Strassen Berger, Kathleen (2011). The Developing Person Through the Life Span. Worth Publishers. p. 273.
35. "All about the authoritative parenting style". Pagewise. Archived from the original on 2007-06-30.
36. Arnett, Jeffrey (2013). Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach. United States Of America: Pearson. pp. 182–188. ISBN 978-0-205-89249-5.
37. Stassen Berger, Kathleen (2011). The Developing Person Through the Life Span. Worth Publishing. pp. 273–274.
38. "The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence. ERIC Digest". Eric Digests. 1992. Archived from the original on 2007-11-29.
39. Stassen Berger, Kathleen (2011). The Developing Person Through the Lifespan. Worth Publishers. p. 274.
40. What's Your Parenting Style? Archived 2011-07-16 at the Wayback Machine Parents. The Anti-Drug. National Youth Anti-Drug Media Campaign.
41. Rosenthal, Maryann. "Knowing Yourself and Your Children". www.drma.com. Archived from the original on 24 August 2014.
42. Dornbusch, Sanford; Ritter, Philip; Leiderman, P; Robert, Donald; Fraleigh, Michael (1987). "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance". Child Development. 58 (5): 1244–1257.
43. "Parenting". www.kingdomsolutions.us.

44. Verzello, Amanda (2018-07-20). "Teens and alcohol study: Parenting style can prevent binge drinking". News. Brigham Young University. Archived from the original on 20 December 2014. Retrieved 9 December 2014.
45. Darling, Nancy (1999). "Parenting style and its correlates" (PDF). ERIC Digest. ED427896. Archived (PDF) from the original on 2017-01-18..
46. Musitu, G.; García, F. (2004). "Consequences of the family socialization in the Spanish culture". Psicothema. 16 (2): 288–293.
47. Rodrigues, Yara; Veiga, Feliciano; Fuentes, María C.; García, Fernando (2013-03-11). "Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context // Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués". Journal of Psychodidactics. 18 (2): 395–416. ISSN 2254-4372.
48. Martínez, Isabel; García, José Fernando; Yubero, Santiago (2007-06-01). "Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem in Brazil" (PDF). Psychological Reports. 100 (3): 731–745 Oliva, A. (2006). "Relaciones familiares y desarrollo adolescente". Anuario de Psicología. 37 (3): 209–223.
49. Osorio, Alfonso; González-Cámara, Marta (2016). "Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents" (PDF). Psicothema. 28 (4): 414–420. doi:10.7334/psicothema2015.314. PMID 27776610.
50. González-Cámara, Marta; Osorio, Alfonso; Reparaz, Charo (2019). "Measurement and Function of the Control Dimension in Parenting Styles: A Systematic Review". International Journal of Environmental Research and Public Health. 16 (17): 3157.

17

1. Subiectul dezbaterii: *Influența școlii și a familiei în dezvoltarea spiritului creativ al elevului*

Obiective:

- ✓ identificarea rolului și responsabilităților familie ăn dezvoltarea și educarea copilului;
- ✓ identificarea și fundamentarea raporturilor dintre părinte și copil ca factori de dezvoltarea optimă a celui din urmă;
- ✓ identificarea diverselor atitudini și comportamente ale părinților și implicațiile lor în formarea profilului moral al copilului;
- ✓ înțelegerea conceptului de învăţarea interactiv-creativă;
- ✓ identificarea și fundamentarea modalităților de stimulare a creativităţii în rândul elevilor;
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

2. Fundamente teoretice

În educarea „puiului de om", părinții, educatorii, școala și societatea în general sunt mijloacele cele mai importante. Printre problemele importante ale învățământului în această etapă de schimbare și modernizare rapidă se găsește și cea vizând parteneriatul cu alți factori educaționali, între care familia ocupă un loc privilegiat. Familia, prima școală a vieții este cea care oferă copiilor primele cunoștințe, primele deprinderi, dar și primele modele comportamentale, suportul psiho – afectiv - stimulativ necesar debutului socio-familial.

Ca primă verigă a sistemului educativ, familia are responsabilități clare și diverse. Întrebarea care se pune este, dacă familia de astăzi are timp pentru îndeplinirea responsabilităților obiective, dacă este pregătită să activeze constant ca un factor educativ. Realitatea ne-a dovedit că nu toate familiile sunt dispuse să-și îndeplinească consecvent responsabilitățile educative față de copii, acuzând lipsa de timp, grijile vieții zilnice, minimalizând rolul de factor educativ. Altor familii, deși doresc să asigure educația corespunzătoare copiilor, le lipsesc pregătirea psiho-pedagogică, experiența.

Mediul familial reprezintă baza dezvoltării personalităţii copilului, a valorilor morale, a stabilităţii emoţionale şi a fondului cultural. Familia constituie suportul iniţial în evoluţia individului, acţionând din trei direcţii diferite: prin intermediul tatălui ca imagine a autorităţii, mama ce conferă suportul afectiv şi fraţii ce determină apariţia conceptului de rivalitate. Gradul ridicat sau mediu de educaţie reprezentativ pentru părinţi sau pentru ceilalţi membri, nivel mediu-superior din punct de vedere economic, mărimea familiei şi participarea la cursuri la nivelul preşcolar asigură condiţii propice creativităţii.

Numărul de copii dintr-o familie pare a fi un element determinant în privinţa resurselor creative, competiţia ce apare la nivelul fraţilor este stimulativă, totuşi o familie numeroasă nu conferă ambientul cel mai educativ în această privinţă. Datorită faptului că entuziasmul cultural al părinţilor este mai crescut la primii copii, oferindu-le contextele necesare încurajării deprinderilor productive, aceştia au şanse mai mari să ofere inovaţii societăţii. Există câteva aspecte ce ţin de ambientul familial care asigură succesul procesului de creaţie: educarea copilului în spirit democratic conferindu-i acestuia securitate emoţională, economică şi înţelegere, fără reguli impuse cu stricteţe, fără critici aspre ce pot fi înlocuite cu discuţii eficiente, cu promovarea activităţilor independente, cu disponibilitate spre iniţiativă, cu obiectivism în luarea de decizii, cu moderaţie în aplicarea pedepselor şi a recompenselor. În acelaşi timp, este necesară dozarea nivelului de afectivitate pentru a nu ajunge la extreme, devenind prea alintaţi supraevaluând abilităţile lor sau privaţi de sentimente pozitive subapreciind capacităţile creatoare.

În prezent, din ce în ce mai mulți pediatri, psihologi și educatori din întreaga lume consideră că vârsta preșcolară are o importanță covârșitoare pentru:

1. Dezvoltarea creierului adică, creșterea numărului de celule, creșterea numărului de legături dintre celule și mielinizarea fibrelor nervoase.
2. Maturizarea comportamentului, adică luarea deciziei adecvate unei anumite situații, control asupra reacțiilor la mânie, respect pentru proprietatea individuală și pentru integrarea fizică a altei persoane.
3. Capacitatea de a învăța: concentrarea atenției, spiritul de observație (perspicacitate), capacitatea de memorizare etc.

Fără îndoială că dezvoltarea intelectuală și conturarea personalității este un proces de lungă durată, care începe de la naștere și continuă până la adolescență. Dar la vârsta mică se pun bazele (fundamentul) acestui lung proces de formare intelectuală și de definire a caracterului.

Dezvoltarea intelectuală și maturizarea comportamentului depind atât de moștenirea genetică cât și de mediul în care trăiește copilul.

Mediul de familie poate să exercite o influență pozitivă sau negativă care să persiste tot restul vieții. Factori cu o influență negativă asupra dezvoltării copilului pot fi: *alimentația insuficientă sau dezechilibrată, îmbolnăvirile repetate, somnul insuficient, lipsa stimulării intelectuale, lipsa afecțiunii, a exprimării*, etc.

În primii 5 ani de viață, copiii pot să învețe mai mult decât în oricare altă perioadă. Învățarea este mai ușoară când copilul este motivat, adică simte plăcere și interes pentru ceea ce învață, simte simpatie și afecțiune pentru persoana de la care învață, simte că este iubit, prețuit, respectat și protejat.

Raporturile dintre părinți și copii sunt raporturi educative, cu repercusiuni asupra formării lor, lucru de care ar trebui să fie conștienți toți părinții. Atitudinile, comportamentul nostru, vorbele noastre, ale părinților influențează atitudinile, comportamentul și modul de a fi al copiilor.

Există și voi enumera câteva din posibilele atitudini și comportamente ale părinților și implicațiile lor în formarea profilului moral al copilului:

- „*Familia severă*“ – în anumite limite imprimă ordine, disciplină, seriozitate, asigură unitatea și echilibrul familiei. Severitatea este necesară în raporturile educaționale din familie, dar cu măsură. Ce s-ar întâmpla în cazul în care părinții aplică copiilor pentru orice abatere pedepse corporale? Atunci copilul crește timorat cu gândul pedepsei, ascunde greșelile făcute, simte nevoia să mintă, se îndepărtează afectiv și efectiv de părinți și își caută înțelegerea și afectivitatea în altă parte. Așa se nasc „găștile“ și „bandele“ de minori. Mai gravă este situația cînd părinții sunt împărțiți în tabere: unul „sever“ și unul

„indulgent". Astfel se formează viitorul demagog, viitorul ipocrit, cu trăsături de personalitate pe care nu și le dorește niciun părinte pentru copilul său.

- „*Familia permisivă*" – stă la polul opus al familiei severe, imprimă un climat de „puf". Un asemenea copil va fi neajutorat, un egoist, un meschin, căci în familie îi este permis orice, el are numai drepturi, în timp ce părinții doar datorii. Acest copil se adaptează și se încadrează cu mari dificultăți în colectivele de școală sau mai târziu la locul de muncă.
- „*Familia rigidă*" – prejudiciază maturizarea copiilor, generând lipsa de încredere în sine, teama de nereușită și de sancțiune. Cadrul didactic trebuie să intervină, după ce cunoaște situația reală, prin vizite la domiciliu și discuții cu părinții (în particular) sugerându-le cu discreție, tact și calm în ce mod și sub ce formă se poate atenua și echilibra severitatea.
- „*Familia libertină*" – creează o atmosferă lejeră, prezentând riscul de a întârzia sau împiedica maturizarea socială a copiilor datorită preocupării excesive a unui părinte sau a ambilor pentru ei înșiși. Cadrul didactic trebuie să intervină pentru a dezvolta siguranța de sine, în sensul obținerii unor rezultate bune la învățătură, capacitatea de decizie, spiritul de independență. Punerea în gardă a părinților în legătură cu pericolul evoluției nefavorabile a copiilor este posibilă și necesară. Părinții trebuie să înțeleagă bine relația dintre faptă și măsura ei educațională. În climatul educațional sunt necesare toate ipostazele acestuia (severitatea și blândețea, afectivitatea și sobrietatea, larghețea și strictețea), toate însă cu măsură și la momentul potrivit, orice exces fiind păgubitor în sfera formării umane.

Un factor important al educației sistematice și continue îl constituie instituția școlară.

Şcoala devine locul de desfăşurare a potenţialului creativ deoarece oferă condiţii propice activităţilor. Este importantă crearea unui climat pozitiv ce se stabileşte pe relaţii democratice între profesori şi elevi, aflate la nivel mediu între autoritarism şi liber arbitru. De asemenea, utilizarea metodelor centrate pe necesităţile elevilor încurajează evoluţia procesului educativ spre atingerea scopurilor ce vizează creativitatea, strategii adaptate spre descoperirea informaţiilor prin muncă individuală, însă este necesară şi reorganizarea conţinuturilor educative în vederea extinderii materiilor ce vizează direct dezvoltarea creativităţii.

Interactivitatea presupune creativitate, în timp ce creativitatea poate fi individuală sau de grup.

Învăţarea interactiv-creativă este o formă specială a învăţării şcolare apărută din necesitatea de a crea un om activ, un constructor de idei, care nu rămâne suspendat în sistemul său ideativ ci îl foloseşte pentru a elabora decizii şi a rezolva problemele vieţii prin acţiune. Ea pune accentul pe învăţarea prin cercetare-descoperire, pe

învățarea prin efort propriu, independent sau dirijat; pune accent, mai ales, pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire şi imaginaţie creatoare.

Stimularea activismului şi a creativităţii în şcoală presupune favorizarea unui mediu de învăţare interactiv,incitator. Stimularea creativităţii în rândul elevilor se poate face prin:

- Recompensarea permanentă a comportamentelor creative
- Neimpunerea propriilor idei şi soluţii elevilor
- Provocarea elevilor cu idei incongruente şi paradoxuri aparente
- Oferirea de evaluări deschise, idei controversate care să provoace punerea unor probleme
- Încurajarea elevilor să-şi noteze ideile proprii.

Profesorul totodată trebuie să faciliteze cunoaşterea de către elevi a tehnicilor creative. Calea cea mai uşoară spre nivelul maxim al creativităţii este libertatea de a alege calea dorită sau de avea libertate de exprimare şi de manifestare. Accesul liber la activităţi activează motivaţia intrinsecă ceea ce va determina o plăcere de a continua şi de a găsi modalităţi unice de rezolvare a problemelor. În clasă, profesorii pot permite elevilor să-şi aleagă temele pentru proiecte, fie că sunt în grup sau individuale. Libertatea de exprimare conduce la un ambient socio-afectiv potrivit dezvoltării, învăţăceii pot schimba impresii, comunica eficient, împărtăşii idei.

Bucuria de a învăța poate fi stimulată, de asemenea şi de trecerea peste constrângerile legate de evaluare,lipsa unei supravegheri prea stricte a procesului educativ şi recompense ce nu vizează interesele copiilor. Acest lucru nu înseamnă că profesorul va renunța la metodele de evaluare, însă accentul va fi pus pe aspectul formativ al acestui concept şi nu pe partea de control asupra elevilor. Evaluarea nu este o armă îndreptată asupra elevului iar profesorul are dreptul suprem de a hotărî asupra ei, ea este o metodă de a sustrage cât şi cum înțeleg copii informaţiile transmise în clasă.

La nivelul acestei instituții, educația și instrucția ajung într-un stadiu de maximă dezvoltare prin caracterul programat, planificat și metodic al activităților instructiv-educative. Educația se realizează în forme diverse, cel mai adesea prin activități în comun, elevii învățând unii de la alții. Situațiile de învățare sunt construite premeditat de factorii responsabili din perimetrul acestei instituții. Conținuturile care se transmit sunt selectate cu grijă, după criterii psihopedagogice, activitățile educative se cer a fi structurate respectându-se principiile didactice, sunt dimensionate cele mai pertinente metode de predare-învățare, iar atitudinile și conduitele trebuie să fie apreciate și evaluate. Cei care realizează procesele formative sunt cadre specializate care dețin, pe lângă competențele disciplinare, academice și pe cele de ordin psihologic, pedagogic și metodic (Constantin Cucoș, 2006, pag. 49).

Școala este o organizație care învață și produce învățare (learning organization). Specificul ei decurge, în esență, din faptul că ea este investită cu funcția de a produce învățare și își structurează toate celelalte aspecte organizaționale și funcționale în această direcție. Școala este o instituție delegată de comunitate să transmită un anumit set de valori. Sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, științifice, artistice în corpusul de expectanțe și de norme pedagogice sau în conținuturile transmise: el operează o selecție, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanțele pedagogice ale unor seturi de valori.

Analiza școlii ca organizație socială presupune valorificarea modelului de raționalitate managerială care corespunde istoric unei societăți postindustriale de tip informațional. Acest model concepe organizația școlară dintr-o perspectivă inovatoare care asigură:
a) orientarea instituției spre obiective aflate în concordanță cu cerințele funcționale ale sistemului de educație/învățământ;
b) valorificarea deplină a resurselor pedagogice în concordanță cu cerințele funcționale ale proiectării curriculare;
c) îndrumarea metodologică a personalului didactic la niveluri de performanță aflate în concordanță cu cerințele perfecționării pedagogice;
d) administrarea eficientă a instituției în concordanță cu cerințele învățământului, de adaptare la condiții de schimbare socială rapidă (Gabriela Kelemen, 2011, pag. 129-131, pag. 190).

Influența dascălilor asupra dezvoltării concepției copilului despre sine și a stimei de sine este foarte puternică. Școlarul mic (6-11 ani) dobândește noi deprinderi legate de activitatea lui educativă: desenează, scrie, face adunări etc. Atunci când este încurajat să facă asemenea lucruri și este lăudat pentru realizarea lor, treptat va manifesta tendința de a munci susținut, de a persevera în realizarea sarcinilor dificile, de a pune munca înaintea plăcerilor de moment. Dacă strădaniile sale, în loc să-i aducă laude, îi vor aduce critici, pedepse, nemulțumirea profesorilor și a părinților, dacă va fi pus să arate ce poate și va fi „derogat" de la muncă și de la responsabilități, atunci copilul va dobândi treptat un sentiment de inferioritate legat de propriile sale capacități și de incapacitate în raport cu alții.

Parteneriatul școală-familie în zilele noastre primește noi valențe. În lucrarea Management educațional pentru directorii unităților de învățământ, Mariana Dragomir precizează faptul că, în relația cu școala, părintele parcurge șapte pași:

a) părintele „învață" – se informează asupra modului de conducere și organizare a procesului instructiv-educativ;
b) părintele ajută – sprijină școala în realizarea unor proiecte și activități;

c) părintele devine un suport al imaginii pozitive despre școală – înțelege importanța școlii în formarea copilului său și are o atitudine pozitivă față de școală;
d) părintele devine o sursă de informație complementară – furnizează dirigintelui sau învățătorului informații despre comportamentul copilului în familie, despre problemele afective și de sănătate ale acestuia;
e) părintele devine o sursă educațională – contribuie la educația propriului copil, îl ajută și îl sprijină în activitatea zilnică de acumulare de cunoștințe;
f) părintele ca profesor – oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor săi;
g) părintele – inițiator al schimbărilor din școală – are dreptul și chiar obligația să solicite adaptarea școlii la cerințele societății actuale – părintele poate să propună unele schimbări care să contribuie la dezvoltarea individuală sau colectivă a copilului.

Implicarea familiei în activitatea școlară a copiilor se desfășoară pe două coordonate:
a) relație părinte-copil: controlul frecvenței, al rezultatelor școlare, al temelor, ajutor în îndeplinirea sarcinilor, suport moral și material;
b) relația familie-școală: contactul direct cu învățătorul sau profesorii clasei sub forma unor reuniuni de informare a părinților cu privire la documentele privind partea de curriculum (Planul cadru pentru învățământul obligatoriu, Programele școlare, Ghidurile de evaluare), consultarea părinților la stabilirea disciplinei opționale, alcătuirea schemelor orare ale clasei și programului extrașcolar al elevilor; activarea asociativă a părinților prin Comitetul de părinți etc.

Pentru ca această colaborare „ideală" să se realizeze trebuie să existe voința colaborării și factorii educaționali implicați să se considere parteneri, în adevăratul sens al cuvântului.

În ***concluzie***, școlile trebuie să planifice și să implementeze programe de parteneriat, pentru a amplifica implicarea părinților. Scopul educației este de a forma un om cu o gândire liberă, creativ și sociabil. Un proverb spune: *„O vorbă bună rostită la timp înviorează sufletul copilului, precum și ploaia bună, căzută la timp potrivit, înviorează câmpul"*.

3. Aplicație

Relaxare

Categoria: Exerciţii de intercunoaştere
Nivelul de dificultate: Uşor

Grupul ţintă: toate nivelurile de clase

Obiective: a învăţa numele celorlalţi într-o manieră distractivă
Descrierea exerciţiului:
Grupul este aşezat în cerc. Liderul se află şi el în cadrul grupului şi ia o poziţie foarte relaxată şi spune: "Asta este poziţia de relaxare a Alexandrei". După ce toată lumea ia acea poziţie de relaxare spun împreună: "aceasta este poziţia de relaxare a Alexandrei". Apoi, fiecare pe rând ilustrează propria poziţie de relaxare, pe care ceilalţi o vor repeta.

La cumpărături…de adjective

Categoria: Exerciţii de intercunoaştere Nivelul de dificultate: Uşor
Grupul ţintă: toate nivelurile de clase

Obiective: a povesti despre sine şi a învăţa numele celorlalţi
Descrierea exerciţiului:

Fiecărui participant i se oferă 5 coli de hârtie pe care sunt scrise diferite adjective. Ei trebuie să se plimbe prin sală, şi să vadă ce adjective au ceilalţi şi să încerce să schimbe adjectivele între ei, alegând pe cele care îi caracterizează cel mai bine pe ei. Liderul pune restul adjectivelor pe o masă şi spune că dacă nu au găsit adjectivele adecvate care să îi caracterizeze, pot alege şi de pe acea masă.

Când toată lumea are 5 adjective corecte, se aşează, şi rând pe rând îşi prezintă adjectivele, reieşind astfel ce fel de persoane sunt (ex: Numele meu este Andrei şi sunt: leneş, distractiv, ordonat, mâncăcios).

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, Mircea, Millea, Vlad (2005), Parteneriate școală-familie-comunitate. Studiu de caz, Institutul European, Iași;
2. Baran-Pescaru, A. (2004), Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate, Editura Aramis, București;
3. Cucoș, Constantin (2009), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Editura Polirom, Iași;
4. Daniela Lavric, Familia și școala, condiții educative determinante în construirea spiritului creativ, Școala Gimnazială Voitinel (Suceava), România, 2019
5. Migdalovici Teodora, 2005, Creativitate în publicitate, curs, Editura Școlii Naționale de Studii Politice, Cluj- Napoca;
6. Muntean, A., 1994, Incursiuni in creatologie, Editura Augusta, Timisoara;
7. Panțuru, S., Necsoi, D., 2007, Teoria si Metodologia Instruirii., Editura Universității „Transilvania", Brasov;
8. Popescu, G., 2004, Psihologia Creativității, Editura Fundației România de mâine, Bucuresti

1. Subiectul dezbaterii: *Parteneriatul grădiniță-școală-familie în dezvoltarea copilului*

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului grădiniță - școală- familie;
- ✓ identificarea strategiei optime de integrare treptată, cu ajutorul familiei, a copilului în noul mediu: grădinița;
- ✓ stabilirea unei strategii comune familie – grădiniță pentru integrarea armonioasă a copilului în grădiniță;
- ✓ definirea și înțegerea termenilor: școală bună, dascăl bun;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu părinții în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase grădiniță - școală- familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Fundamente teoretice

Primul pas spre grădiniță este și primul pas spre independența personală, un pas greu ținând cont că la vârsta de 3 ani copilul încă este mic și nu are dezvoltate toate deprinderile. În primele etape ale vieții educația copilului revine părinților după care aceasta este împărțită între grădiniță, familie, școală, comunitate, media etc.

Activitatea educativă ce se realizează în grădiniţă nu poate fi separată, izolată de alte influenţe educative ce se exercită asupra copilului şi, mai ales, nu poate face abstracţie de toate acestea. Educaţia trebuie să se manifeste în permanenţă ca o acţiune unitară, iar împlinirea acestui deziderat urmează să stea în mod expres în atenţia personalului didactic calificat. Este necesar să remarcăm trăsăturile definitorii ale mediului preşcolar ca mediu educative, prin comparaţie cu celelalte două medii educaţionale cu care se află în strânsă legătură: familia şi şcoala.

Grădinița este un important mediu de socializare unde copiii interacționează cu alți copii dar și cu adulții într-un cadru plăcut adecvat nevoilor individuale ale acestora. Copilul preșcolar începe să-și definească treptat începutul personalității sale. În cadrul grupei el trăiește prima experiență a vieții în colectivitate, a vieții sociale. Integrarea trebuie făcută treptat cu ajutorul familiei, astfel se recomandă părinților următoarele:

- să discute cu copiii cu mult timp înainte despre grădiniță;
- să informeze copilul că la grădiniță va sta cu alți copii și cu educatoarea dar asta nu înseamnă ca mama îl va abandona acolo ci că după un anumit timp va veni să-l ia acasă;

- să nu mintă copilul că pleacă să „ia dulciuri și vine imediat";
- să prezinte grădinița ca pe un loc unde copiii se joacă cu alți copii, nu ca pe un bau-bau – „lasă că vezi tu când te duci la grădiniță";
- să nu vorbească urât despre cadrele didactice în fața copilului;
- să discute cu cadrele didactice despre copilul lor înștiințându-le despre diverse probleme ale copiilor și să ceară sfaturi.

Reușita actului educațional este asigurată de fixarea unor reguli comune, aplicate și respectate atât în grădiniță cât și acasă, valabile atât pentru părinți cât și pentru copii. Astfel părinții trebuie să respecte intervalul orar în care pot să aducă și să ia copiii, să nu deranjeze cadrul didactic în timpul activităților etc.

După perioada mai puțin plăcută de integrarea în grădiniță , copiii vor fi fericiți să lege prietenii, să descopere varietatea de jocuri și jucării, să realizeze singuri obiective propuse în cadrul activităților (construcții, desene, puzzle, fișe etc.) să împartă lucruri cu alți copii, să-și aștepte rândul, să aibă răbdare, să aibă compasiune pentru cei din jur.

Astfel, educatoarei îi revine sarcina să facă cât mai plăcută integrarea micuților antrenându-i mereu in activități plăcute și distractive specifice nivelului de vârstă și ținând cont de dezvoltarea psiho-fizică a fiecăruia.

Dezvoltarea psiho-fizică a copilului la această vârstă depinde atât de cadrele didactice cât și de părinți. Tocmai de aceea pentru a avea rezultate în desfășurarea actului de educație este foarte importantă colaborarea factorilor importanți din viața copilului și anume grădiniță-familie. Familia educă hărnicia, cinstea, sinceritatea iar grădinița completează educația primită de copii în familie astfel formând un tot unitar care lucrează împreună pentru un scop bine definit.

Sunt multe modalități de colaborare între familie și grădiniță: discuții zilnice, consilierea părinților, serbări, implicarea părinților în diferite proiecte. Participarea activă a părinților în activitățile din grădiniță creează copiilor sentimente de siguranță și fericire. Copilul poate demonstra ce știe și se poate mândri cu realizările lui iar părinții pot observa progresele acestora. Aceste activități aduc bucurie în rândul copiilor și al părinților prin rezultatele obținute din efortul reunit și plăcerea de a petrece timp împreună.

Cultivarea unei relații de parteneriat între grădiniță și părinți în susținerea educației și creșterii copilului constituie succesul garantat în adaptarea și integrarea școlară și reprezintă un prim pas către o educație transparentă a personalității copilului, viitorul adult al societății noastre.

Mediul familial este primul mediu educativ şi socializator pe care îl cunoaşte copilul şi a cărui influenţă îi marchează esenţial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului

cu familia este, din această cauză, extrem de puternică şi, din multe puncte de vedere, de neînlocuit. Datorită profunzimii relaţiilor de tip afectiv, impactul emoţional pe care îl exercită familia este maxim. Familia oferă primele metode comportamentale, creează primele obişnuinţe şi deprinderi. Familia creează o anumită matrice existenţială, un stil comportamental care se imprimă asupra întregii evoluţii a individului şi care va genera, de asemenea, rezistenţă la schimbările ulterioare care se impun.

Mediul preşcolar îi oferă copilului un prim mediu socializator de tip organizaţional care îi oferă un cadru social bazat pe o normalitate elementară constând în anumite reguli de convieţuire cu ceilalţi. Mediul preşcolar îl familiarizează pe copil cu micro-grupul social în cadrul căruia învaţă să devină partener, să joace unele jocuri sociale, îl obişnuieşte cu programul orar, cu programul de viaţă, cu schimbarea mediului de existenţă. Mediul preşcolar stimulează dezvoltarea autonomiei personale şi a independenţei.

Mediul şcolar face mult mai explicite caracteristicile mediului organizaţional pe care mediul preşcolar abia le poate pune în evidenţă. În cadrul mediului şcolar se instituie o nouă gamă de relaţii interpersonale în cadrul cărora copilul experimentează un nou mod de viaţă mult mai riguros şi mai pragmatic. Anumite roluri sociale şi responsabilităţi îi revin copilului în conformitate cu noul statut. Regulile de convieţuire cu ceilalţi sunt mult mai ferme. Se impune modelarea comportamentului propriu în funcţie de cerinţele şi aşteptările educatorului şcolar, în virtutea diferenţelor de statut şi rol pe care acum le înţelege mai bine. Copilul îşi asumă sarcini de învăţare mult mai explicite iar realizarea acestora sunt în funcţie de criteriile de evaluare pe care le instituie şi le impune şcoala.

Cunoscând aceste caracteristici şi comparând efectele pe care cele trei medii educative le exercită asupra copilului, o colaborare între toţi factorii educaţionali implicaţi în procesul formării şi dezvoltării personalităţii copilului devine absolut necesară.

Unele familii manifestă o totală încredere în rolul pe care grădiniţa l-ar putea avea asupra dezvoltării copilului, pe când altele întârzie la maximum momentul integrării lui în acest mediu sub argumentul că introducerea vremelnică a copilului într-un program orar relative riguros stopează cu brutalitate procesul copilăriei.

Disponibilitatea familiei de a colabora cu grădiniţa este influenţată de motivaţia în funcţie de care ea a ales sa introducă copilul în acest mediu educativ. În ciuda oricăror motivaţii, educatoarea trebuie să aibă abilitatea de a face din orice părinte un colaborator, iar pentru aceasta va trebui să releve, prin rezultate concrete, avantajele acestei alegeri.

Ocaziile de a discuta cu părinţii pentru a găsi împreună soluţii problemelor cu care se confruntă copilul trebuie căutate chiar şi atunci când ele nu se oferă cu uşurinţă. În general, ele sunt prilejuite de acele momente în care copilul este introdus ori este extras din programul grădiniţei. Cele mai frecvente ocazii pe care le are educatoarea de a comunica cu părinţii sunt când părinţii aduc copiii la grădiniţă, la sfârşitul programului, cu prilejul diferitelor evenimente festive ce se organizează la nivelul grădiniţei.

Discuţiile între părinţi şi educatoare se realizează în contextul formal al instituţiei, când dialogul este contaminat de poziţia profesională pe care este tentată să o adopte educatoarea, sau in contexte informale, când dialogul este mai relaxat, mai personalizat.

Părinţii îşi cunosc cel mai bine copiii chiar dacă ei nu au întotdeauna abilitatea de a acţiona într-un sens favorabil acestora. Relaţia părinte-copil e, de cele mai multe ori, prea încărcată emoţională şi, de aceea, riscă să fie dominată de subiectivism. Meritul educatoarei va fi cu atât mai mare cu cât va reuşi să restabilească echilibrul fără a forţa lucrurile şi fără a transforma tensiunile în conflict. Educatoarea trebuie să stimuleze disponibilitatea părinţilor pentru soluţionarea în parteneriat eventualele problem ce s-ar ivi în legătură cu copilul. Părinţii sunt, de obicei, deschişi la sugestiile educatoarei atunci când sunt trataţi cu încredere, ca adulţi responsabili.

Oportunităţile de colaborare între grădiniţă şi şcoală sunt mai rare, mai ales atunci când instituţia preşcolară este plasată, spaţial, în zone mai izolate sau mai depărtate de instituţia şcoală, situaţie în care cele două medii educaţionale păstrează, doar virtual, interese comune.

Frecventarea şcolii reprezintă pentru copilul de 6 ani, între altele, întregirea achiziţiilor privind procesul socializării sale, dobândite prin frecventarea creşei şi a grădiniţei, care au marcat, prin conţinutul activităţilor desfăşurate şi conduse ştiinţific, un început de etapă în cadrul acestui proces.

Începând şcolaritatea, copilul progresează în faza preoperatorie în care procesele de gândire se dezvoltă într-un ritm din ce în ce mai rapid, bineînţeles în strânsă legătură cu acţiunile în care el este implicat. Copilul continua să nu mai ocupe un loc fix într-o ambianţă neschimbătoare; el devine deopotrivă membru al unei clase de elevi, al unui grup de prieteni, al grupului familial, medii în cadrului cărora se stabilesc raporturi reciproce, interpersonale.

Părinţii constituie, pentru copii, modele pe care le imita în comportarea lor cotidiană, imitaţia presupunând o intuiţie atentă a modelului, lucru de care părinţii ar trebui să ţină seama. Pregătirea copilului de către familie în vederea integrării cu succes în viaţa complex a şcolii, departe de a însemna gestul cumpărării ghiozdanului, a rechizitelor şi a uniformei şcolare, începe din primii ani de viaţă ai copilului, prin

întreg efortul familiei privind dezvoltarea fizică şi intelectuală, precum şi estetică şi morală.

Indeplinirea cu profesionalism a meseriei de parinte presupune cunoasterea de catre acesta a rolului si importantei pe care le are scoala in viata copilului.

Din punct de vedere al parintilor, definirea rolului scolii este foarte diferita. Aceasta cu atat mai mult cu cat fiecare parinte a avut o experienta personala (placuta sau neplacuta) in postura de elev.

Unii parinti vad scoala ca pe un laborator in care copilul, odata introdus, este supus unor operatii stiintifice. In urma acestora, se presupune ca, dupa cativa ani, el va deveni mai destept, mai invatat, mai luminat.

Parintii din aceasta categorie manifesta deplina incredere in institutia de invatamant, fara sa se implice in mod deosebit in activitatile pe care le desfasoara ea.

"De aia te trimit la scoala: sa inveti!"

Alta categorie de parinti vad scoala ca fiind o institutie publica a carei sarcina este sa aiba grija de copiii lor cateva ore pe zi si sa le dea sarcini pentru a-i mentine ocupati in restul zilei.
Considera ca ce invata la scoala este nesemnificativ comparativ cu "scoala vietii", de aceea nu se obosesc sa dea o mare importanta acestei institutii.

" Lasa ca stiu eu ce se face la scoala!"

Alta categorie se implica deosebit de mult in activitatea scolara, uneori exagerand fara sa isi de seama. Ei sunt in stare sa faca aproape orice, incat copilul lor sa primeasca cea mai buna educatie.

Uneori din exces de zel, ajung chiar sa le impuna cadrelor didactice sa foloseasca metode pe care ei le considera eficiente, sa le spuna cum sa realizeze activitatile, etc.

Din acest motiv, uneori se ajunge la reprosuri, mai ales daca performantele copilului sunt slabe.

Cine are dreptate?
Care este cea mai buna atitudine pe care trebuie sa o adopte parintele?
Care este rolul scolii in educatia copilului?
Cat de mult trebuie sa se implice parintele in relatia cu scoala?
Cat si ce invata copilul de la scoala?

Școala
Este institutia care organizeaza trairea unei experiente de invatare.
Ea urmareste atingerea unor obiective cu ajutorul unor metode si mijloace stiintifice.
Scoala informeaza si formeaza elevii tinand cont de anumite principii, avand grija sa evalueze modul in care obiectivele au fost atinse.

Prin urmare, scoala nu este singurul laborator in care copilul invata ci doar unul dintre ele, mai specializat si competent in domeniul educatiei decat altele.

E bine ca parintele sa aiba incredere in scoala, dar pentru ca educatia copilului sa se ridice la nivelul asteptat, el trebuie sa se implice, sa colaboreze cu personalul didactic pentru ca metodele si obiectivele propuse sa fie convergente.

Ce poate crede copilul atunci cand la scoala i se spune sa faca ceva, iar in familie i se cere sa faca altceva?

De asemenea, chiar daca ”scoala vietii” are un rol important in viata fiecaruia dintre noi, aceasta s-a dovedit a fi de multe ori insuficienta. De aceea, o educatie dobandita in mediul scolar a reprezentat intotdeauna o baza foarte buna peste care s-a cladit experienta de viata.

Ce inseamna o scoala buna?

Pentru unii parinti o scoala buna este institutia in care li se da voie copiilor sa isi dezvolte nestingheriti personalitatea

Pentru alti parinti, aceeasi scoala poate aparea ca una in care domina indisciplina.

Asteptarile parintilor in ceea ce priveste scoala sunt diferite.

De retinut ca fiecare scoala are reguli pe care intreaga comunitate de elevi si parinti trebuie sa le respecte.

Ce inseamna un dascal bun?

- Asa cum scoala este vazuta diferit de parinti, la fel se intampla si atunci cand este vorba despre cadrele didactice.
- Asemenea fiecarui individ, dascalul are anumite calitati personale, iar acest lucru se reflecta in stilul didactic pe care il adopta.
- Exista cazuri de parinti care solicita invatatorului sa foloseasca orice mijloace au la dispozitie cu scopul de ”a-i disciplina”.

Ce inseamna disciplina?

– nu comenteaza sarcinile si parerile adultului
– nu deranjeaza cu intrebari inutile
– sta cuminte, linistit si asteapta sarcinile de rezolvat.

Cine are de castigat?
Cine are de pierdut?

Adultul care are un moment de liniste?
Copilul care doreste sa afle cat mai multe dar nu poate deranja cu intrebari?

Daca parintele manifesta nemultumire fata de invatator, iar copilul este constient de acest lucru, peste cativa ani va intampina probleme de disciplina create de copil.

Cu alte cuvinte, daca atitudinea parintelui fata de scoala si fata de invatator este indiferenta sau potrivnica, copilu va surprinde repede acest lucru si va invata sa manifeste negativism fata de orice forma de autoritate (inclusiv si in mod special fata de parinti).

Daca parintele doreste ca fiul / fiica sa se dezvolte armonios, sa invete respectul fata de reguli si autoritati, este bine sa coopereze cu cadrele didactice iar daca exista nemultumiri sau divergente de opinie in ceea ce priveste metodele dascalului, e bine ca parintele sa comunice cu acesta, fara a-si manifesta dezaprobarea sau nemultumirea de fata cu copilul.

3. Aplicație

Designul emoţiei

• Vârsta: de la 5 la 10 ani
• Durata: 30 minute
• Obiective: furnizarea unui vehicul pentru comunicarea simbolică sau indirectă prin:
– desenarea modului în care simţi o emoţie
– identificarea culorilor care exprimă emoţia
• Abilităţi cerute: colorare,
• Echipament:
– hârtie de desen mare, culori
• Desfăşurare:
– Discutarea diferitelor emoţii (gelozie, anxietate, frustrare, furie, bucurie, singurătate, teama). Copiii să dea exemple de experienţe proprii cu astfel de emoţii.
– Cereţi copilului să găsească un cuvânt care descrie cel mai bine cum se simte azi.
– Să închidă ochii şi să-şi imagineze cum arată emoţia. Ce culoare are? Ce formă are?
– Fiecare să selecteze două, trei culori care să descrie cel mai bine emoţia pe care o simte.
– Să deseneze simbolic emoţia lor.
• Variante:
– să deseneze feţe care să exprime diferite emoţii.
– de exemplu, să deseneze pe o parte a foii o faţă veselă şi pe cealaltă una tristă.
– se poartă discuţii despre situaţii vesele si triste
– aceste feţe le pot folosi ulterior pentru a arăta cum se simt
– se pot prezenta imagini din reviste cu feţe exprimând diferite sentimente, copiii trebuind să le identifice

Bibliografie recomandată

1. Dumitrana M., „Copilul, familia, grădinița”., Ed. Compania, București, 2000.
2. Dima S., „Copilăria, fundament al personalității”, Ed. Imprimeria Coresi, 1997. „Pro Educația” – revistă de specialitate a învățământului mehedințean, Ed. Stef. Drobeta Turnu-Severin, 2006.
3. Livia Dobrescu, Rolul scolii in educatia copilului, Scoala generala nr. 11 ” St. O. Iosif” Brasov, Romania
4. Marciana Condurache, *Colaborarea grădiniță-familie*, Colegiul Național Garabet Ibrăileanu – G.P.P. Hecuba, Iaşi (Iaşi), România, 2019
5. Mariana Vasile, *Importanța relației grădiniță-familie,* Grădinița cu program prelungit Bumbești-Jiu (Gorj), România, 2019

19

1. Subiectul dezbaterii: *Colaborarea profesorilor cu părinții elevilor*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea unor măsuri pentru amplificarea colaborării dintre școală și părinte;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor elevilor și așteptărilor părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;
- ✓ stabilirea unor tipologii de părinți care nu sunt pe placul profesorilor în vederea stabilirii unor măsuri de ameliorare a interacțiunii dintre aceștia;
- ✓ stabilirea limitelor de comunicare dintre părinte și profesor în scopul identificării a unor mijloace eficiente pentru transmiterea anumitor informații mai delicate.

2. Fundamente teoretice

O şcoală performantă este o şcoală în care este promovată, susţinută şi dezvoltată o legătură puternică între profesori şi părinţi. Este un parteneriat în care, nu trebuie uitat niciodată, nucleul este elevul. Comunicarea, schimbul de informaţii privind copilul, trebuie să vină din ambele sensuri, studiile arătând că o bună relaţie părinte – profesor se corelează cu performanţa şcolară bună a copilului.

Este evident că părinţii au nevoie de un sprijin puternic din partea şcolii pentru a se implica eficient. Comunicarea între profesor şi părinte determină motivarea copiilor în învăţare, creşterea interesului acestora pentru studiu, pentru activităţile şcolare şi extraşcolare. Profesorii şi părinţii, împreună, ar trebui să îi sprijine pe copii în a-şi

planifica activităţile, în a-şi dezvolta interesul pentru diferite domenii. Ei pot oferi permanent oportunităţi de învăţare, lucrând în parteneriat.

Parintii si profesorul ar trebui sa fie coechipierii perfecti in educarea copilului, dar lucrurile nu merg intotdeauna conform planului. Problema e una foarte des intalnita, si anume lipsa comunicarii. Fie parintele nu are timp sa se prezinte la scoala sa discute cu profesorul, fie cel din urma nu este la scoala cand are parintele timp. O realtie buna parinte-profesor poate insemna diferenta intre a sti cat de bine se descurca in scoala copilul dvs. si cat de bine va spune el ca se descurca.

Rolul profesorilor și al părinților în educația copiilor este complementar și esențial pentru o educație completă, atât academică, cât și culturală, emoțională, socială și valorică. De aceea este important să mergem în aceeași direcție pentru a consolida reciproc ceea ce am învățat în două domenii: școală și familie. Cu toate acestea, uneori ambii, în loc să colaboreze, contribuie la barierele în comunicarea și înțelegerea în comunitatea educațională.

Prin urmare, școala trebuie să accepte importanța participării și colaborării părinților la educația copiilor și necesitatea unei relații cordiale între ele profesor și părinți, astfel încât profesorii să își poată îndeplini funcția în mod eficient și complet.

Pentru a atinge același obiectiv, școala trebuie să favorizeze participarea părinților și să le ofere mijloacele necesare pentru a consolida legăturile cu profesorii unităților școlare. Cooperarea este esențială pentru ca dezvoltarea academică a elevului să fie coerentă. Părinții trebuie să fie implicați în funcționarea școlii și să participe la activitățile comune propuse.

Comunicarea dintre părinte şi profesor (diriginte) trebuie să fie constantă, să implice toate mijloacele disponibile şi să vizeze atât aspectele negative, dar, mai ales, aspectele pozitive. De foarte multe ori, întrebările părintelui vizează doar aspectele negative (note slabe, probleme de comportament), acest aspect fiind stimulat şi de faptul că există tendinţa ca profesorii (diriginţii) să puncteze doar „ceea ce nu merge" în activitatea şcolară a copilului, lăsând la urmă sau omiţând să puncteze ceea ce elevul „face bine", unde el performează. Fixându-ne doar pe lucrurile pe care „nu le fac bine" copiii, ne va fi foarte greu să mai identificăm aspectele pozitive. Este foarte important să existe la ambii parteneri (părinte şi profesor) capacitatea de a da copiilor recompense spontane (laudă, întărire pozitivă), relaţionarea dintre aceştia având valenţe formative în acest sens. Întrebările părintelui pot viza atât aspecte ce ţin de activitatea şcolară, cât şi de cea extraşcolară, de grupul de prieteni sau de relaţiile cu ceilalţi elevi.

Comunicarea rezolva aproape orice fel de problema. Cand parintele se interseaza constant de evolutia copilului sau, ii va fi mai usor sa identifice punctele slabe ale celui mic si sa il ajute sa-si depaseasca greutatile de intelegere. Puteti cere sugestii

profesorului pentru activitatile pe care le puteti desfasura in timpul liber cu cel mic, astfel incat sa ii dezvoltati anumite capacitati care sa il ajute atat la scoala, cat si in viata de zi cu zi.

Părinții și profesorii împărtășesc responsabilitatea pentru educația copiilor și studenților. Cele două părți trebuie să coopereze și să se raporteze astfel încât traiectoria academică a copilului să se dezvolte în mod coerent și în aceeași direcție.

Toate cercetările și studiile efectuate asupra relației dintre familie și școală arată că menținerea unei legături și a unei participări strânse are un impact semnificativ asupra rezultatelor educaționale ale elevului. Cooperarea dintre părinți, profesori și școală ar trebui considerată un instrument eficient pentru a opri eșecul în învățământ și a obține succesul școlar.

În mod ocazional, profesorii se plâng că familiile nu manifestă un interes suficient pentru educația copiilor lor sau nu colaborează la fel de mult cum se așteaptă de la ei.

Școala are un rol primordial în stabilirea legăturii dintre profesorii și părinți.
Obiectivul principal ar trebui să fie ca părinții să simtă că sunt parte integrantă a școlii. Pentru a realiza acest lucru, trebuie să explicăm încă de la început locul proeminent pe care îl ocupă în procesul educațional al copiilor lor și continuitatea pe care trebuie să le ofere în casele lor pentru munca care are loc în școală. Este esențial ca familiile să fie informate cu privire la proiectele școlii, modificările aprobate în acesta și activitățile organizate pe parcursul cursului.

Școala este responsabilă pentru dezvoltarea și implementarea canalelor de participare a familiei care facilitează contactul dintre părinți, cadre didactice și conducere, dincolo de îndrumări sau alte întâlniri formale obișnuite: ateliere, școală părinților, partide școlare sau discuții de către profesioniști, printre altele.. Este important ca aceste activități să fie planificate în momente și la o dată în care un număr mai mare de părinți pot participa, fără a trebui să-și neglijeze obligațiile de serviciu.

Familia și profesorii au roluri diferite în educația elevilor. Elevii au cele mai mari beneficii atunci când relația între părinți și profesori este bazată pe respect și încredere. Părinții pot iniția discuții cu profesorii elevului pentru a-și clarifica diferite aspecte, iar profesorii le apreciază interesul și îi văd ca parteneri în educația elevilor.

Nu este suficient pentru un părinte să participe numai la întâlnirile lunare/ semestriale cu părinții organizate în școală pentru a fi considerat implicat în educația elevilor. Pentru a sprijini real procesul de învățare al elevului este nevoie să-i ofere oportunități de învățare atât acasă, sprijinindu-l la teme, asigurându-i un spațiu

optim, cât și pe strada sau la magazin, ajutându-l să ia singur decizii și să aplice în practică lucrurile învățate. Chiar dacă nu face parte din comitetul părinților din școală are dreptul să se informeze în legătură cu activitățile acestuia.

Părinții și profesorii sunt principalii actori în procesul de cooperare între familie și școală. Ambele trebuie să mențină o atitudine deschisă și participativă pentru a se asigura că comunicarea este fluidă și eficientă.

Școala și familia trebuie să împărtășească preocupările, să schimbe informații și să gândească despre educație, școală, copii.

Implicarea părinților în sarcina educațională a școlii facilitează procesele de adaptare și învățare a copilului și are o contribuție pozitivă atât pentru părinți, cât și pentru profesori. Pentru profesori este un ajutor, deoarece prin informațiile pe care le primesc de la familie, ei pot cunoaște mai bine elevii și pot îmbunătăți performanțele lor pedagogice. Pentru părinți este o experiență formativă, dezvoltând noi abilități pentru a trata copiii. În acest fel, profesorii pot învăța atât de mult din partea părinților, cât și din partea profesorilor.
Pe scurt, trebuie să încercăm să încurajăm o colaborare mai strânsă între familie și școală, deoarece ambele merg spre același scop, iar elevii îl apreciază.

Una dintre problemele care apar în relaţia profesor (diriginte) – elev este lipsa de implicare din partea părinţilor, distanţa tot mai mare pe care aceştia o păstrează faţă de şcoală. Şcoala ar trebui să se implice tot mai mult în atragerea părinţilor către ea, către profesori şi, în primul rând, către nevoile elevilor. Evoluţia copiilor trebuie urmărită constant, şi nu doar atunci când sunt probleme foarte mari. Astfel de momente tensionează foarte mult relaţia profesor – părinte şi, de foarte multe ori, dintr–o greşită gestionare a situaţiei pot duce chiar la destrămarea acesteia. Se poate întâmpla ca profesorii să considere nepotrivită intervenţia părinţilor, critica pe care aceştia o aduc şcolii, iar părinţii pot considera că şcoala nu are reacţia pe care ei o consideră potrivită şi corectă. Rezolvarea unei asemenea situaţii nu poate veni decât prin comunicare, prin deschidere şi flexibilitate în relaţia stabilită între cei doi parteneri.

O relaţie corectă şi eficientă între profesor (diriginte) şi familie este o relaţie în care există asertivitate, acceptarea unui punct de vedere diferit, ascultare activă. Părinţii pot fi cu uşurinţă implicaţi în activităţile şcolare şi extraşcolare, profesorii îi pot informa despre cum ar putea face acest lucru, cum pot deveni parteneri reali.

Parintii trebuie pusi mereu in tema cu progresul pe care il fac copiii. De aceea, fiecare profesor are cate o ora de audienta pe saptamana. *Ce inseamna asta?* Orice parinte poate veni la centrul unde studiaza copilul sau sa discute cu profesorul orice fel de problema sau sa ii ceara sfaturi si sugestii. In acel interval orar, profesorul este la dispozitia parintilor si e dispus sa raspunda la orice intrebare sau sugestie din

partea lor. Dar, nu este niciun fel de problema daca nu puteti ajunge personal – puteti da si un telefon si puteti vorbi direct cu profesorul copilului dvs. E esential sa discutati in primul rand cu profesorul, deoarece el este cel care il are pe cel mic in grija in timpul in care se afla la scoala. Nu e o idee buna sa mergeti din prima la directiune sau la administratie daca e o problema care-l priveste exclusiv pe profesor.

Este foarte important ca relatia dintre parinte si profesor sa aiba un aspect pozitiv pentru buna dezvoltare a copilului. Iata cateva sfaturi pentru o buna comunicare profesor-parinte-copil:

- lasati copilul sa-si dezvolte propria relatie cu profesorul. Nu ii spuneti dinainte ca profesorul sau este o persoana buna, dura, exigenta etc. Va descoperi singur caracteristicile profesorului sau. Contactul cu profesorul este unul dintre primele si cele mai importante contacte pe care un copil il are cu o persoana adulta. E un prim pas spre a descoperi lumea „celor mari" si sa invete sa se adapteze diferitelor situatii.
- vorbiti-i profesorului despre pasiunile copilului dumneavoastra. Astfel, il ajutati si pe acesta sa afle mai multe despre cel mic. Daca este un fan al tenisului, profesorul va avea grija sa abordeze acest subiect intr-o viitoare lectie (despre sporturi sau hobby-uri), iar copilul va fi mai mult decat incantat ca pasiunile lui sunt importante atat pentru parinti cat si pentru profesor.
- explicati-i celui mic ca nicio situatie numai in alb si negru. De fiecare data cand povesteste ceva negativ de la scoala, incurajati-l sa spuna si un lucru bun care i s-a intamplat. Astfel, dumneavoastra veti capata o perspectiva mai ampla asupra situatiei si il veti invata pe cel mic sa vada si lucrurile pozitive.
- puneti intrebari, atat profesorului cat si copilului. Fiecare va vedea ca sunteti interesat, iar dumneavoastra veti primi toate raspunsurile de care aveti nevoie.

Abordările contemporane în educaţie impun, ca şi condiţie obligatorie, ca profesorii să stabilească relaţii de cooperare cu părinţii elevilor, cu familiile acestora, rolul lor nelimitându-se doar la educaţia de la catedră sau din clasă.
Evoluţia copiilor este puternic influenţată atât în prezent, cât şi în viitor, de modul în care se dezvoltă această relaţie **părinte – elev – profesor**.

10 tipuri de părinți care nu sunt pe placul profesorilor

Ritualul începutului de an școlar pentru profesori presupune cunoașterea părinților, un proces presărat cu numeroase așteptări de ambele părți. Entuziasmul de a pune bazele unei relații sănătoase cu elevii este influențat de emoțiile legate de satisfacerea nevoilor părinților, care nu sunt întotdeauna compatibile cu lucrurile de care au nevoie cu adevărat copiii.

Un bun profesor este și un bun psiholog, nu doar în raport cu elevii săi, ci și în relația cu părinții acestora. Iar greutatea majoră vine câteodată nu din dificultatea de a crea legături puternice cu cei mici, ci de a colabora armonios cu adulții din viața micuților. Iată 10 tipologii de părinți care ridică cele mai mari probleme profesorilor.

1. *Părintele care își vrea copilul în centrul Universului profesorului*

Fiecare copil este special, centrul Universului pentru părinții săi și cu siguranță unic în raport cu colegii săi. În același timp, el este egal cu restul copiilor în ochii profesorului, iar acest lucru ar trebui să fie acceptat de părinții săi. Părinții care pretind profesorilor să le trateze copilul preferențial, în diverse aspecte ale vieții școlare (note, absenteism, întârzieri la ore, efectuarea temelor etc.), ajung deseori în conflict cu cadrele didactice. Motivul este cât se poate de simplu – evaluează situațiile individual, raportat strict la nevoile proprii, nu la realitatea de a face parte dintr-un colectiv școlar, cu reguli bine definite și limite necesare și sănătoase.

2. *Părintele care vrea performanță fără să se implice*

Toți părinții își doresc copii din ce în ce mai buni la școală, însă unii dintre aceștia vor evoluții fantastice fără să se implice personal în această reușită. În timp ce profesorii le explică importanța de a continua acasă stategiile aplicate la clasă, ei aleg să lase întreaga responsabilitate a performanței copilului pe „umerii" școlii.

3. *Părintele-reclamație*

O altă tipologie de părinți mai puțin apreciată în școală se referă la acei părinți care nu discută direct cu profesorul problemele pe care le întâmpină, refuză invitațiile la dialog direct, însă se adresează direcțiunii cu fiecare nemulțumire, solicitând ca cineva să fie tras la răspundere imediat. Acești părinți ignoră complet importanta relației profesor-părinte, cu repercusiuni imediate asupra copilului, din păcate.

4. *Părintele-spion*

Pare că și-a făcut o clonă special pentru a fi mereu în spatele copilului, urmărindu-i fiecare pas. Acest părinte este peste tot, gata să sară pentru a-și lega copilul la șiret sau a-i înlocui rezerva stiloului la timp. Cel mic nu are spațiu și aer să se miște, nu poate să ia propriile decizii sau să se simtă în largul lui.

5. *Părintele-fantomă*

Acest părinte nu a fost văzut niciodată la școală, ba mai rău decât atât, este aproape imposibil de contactat la telefon sau prin orice altă cale.

6. *Părintele fără limite*

Trimite mesaje profesorului la ore nepotrivite din noapte, întrebând lucruri care ar fi putut să aștepte fără probleme până a doua zi. Apoi, scrie emailuri nesfârșite cu multe observații subiective și incoerente pe alocuri, când discuția ar fi trebuit să aibă loc față-în-față. Acest tip de părinte nu ține cont de nicio convenție socială privind

relația cu un profesor și ripostează sonor când nu i se răspunde prompt, indiferent de disponibilitatea celui căruia i se adresează.

7. *Părinții care se luptă pe custodie*

Această pereche de părinți este un duo al dezastrului, în care custodia comună naște bătăii deranjant de evidente la școală. Sunt într-o întrecere constantă, în timpul căreia uită de fapt de binele real al copilului. Nu sunt niciodată pe aceeași pagină și neglijează de multe ori ce se întâmplă la școală, concentrându-se pe competiția dintre ei.

8. *Părintele-șef*

Acest părinte își aduce afacerile în sala de clasă, încercând să se asigure că locul profesorului în ierarhie este inferior lui. Nu are nicio problemă în a domina discuțiile și în a-și impune o autoritate necuvenită, privind profesorii copilului său ca pe proprii angajați, nicidecum ca pe parteneri.

9. *Părintele care urăște profesorii în general*

Nu se știe ce evenimente traumatizante îi determină să aibă această atitudine față de cadrele didactice, însă acești părinți au o ostilitate evidentă față de profesori în general. Subestimează valoarea dascălilor și emit generalizări negative, considerând profesorii vinovați pentru orice fel de problemă apărută în viața școlară a copilului lor.

10. *Părintele dramatic*

Acest părinte ia un incident minor, îl transformă într-o tragedie și se folosește de această strategie pentru a întoarce întotdeauna lucrurile în favoarea sa. Cum face din țânțar armăsar și se manifestă foarte virulent, nu se mulțumește până când nu scandalizează întreaga școală.

Din fericire, cei mai mulți dintre părinți nu se încadrează în tipologiile de mai sus, fiind parteneri fantastici ai profesorilor și îndrumători desăvârșiți pentru copiii lor.

8 lucruri pe care profesorii le-ar spune părinților, dar nu pot

Profesorii le-ar spune părinților o serie de lucruri delicate despre copiii lor, dar nu o pot face în mod direct, de teama reacțiilor ostile. Relația dintre dascăli și părinți este foarte importantă pe parcursul educațional al copiilor, comunicarea eficientă fiind piatra de temelie în obținerea de rezultate excelente în demersul educațional.

Vă propunem să reflectați nu doar asupra rechizitelor și hainelor de care au nevoie școlarii, ci și la pregătirea psihologică și emoțională pentru o relație mai bună cu cadrele didactice.

Iată ce și-ar dori profesorii ca părinții să știe despre binele copiilor la școală!

Copilul nu este prietenul părintelui

Generațiile tinere de părinți pun mare accent pe ideea de prietenie fără frontiere cu copilul, ceea ce pentru profesori reprezintă un semnal de alarmă important. În calitate de părinte, responsabilitatea ta este să-ți îndrumi copilul și să-i setezi anumite limite peste care nu trebuie să treacă – altfel, va fi complet nepregătit să funcționeze în colectivul de la școală și în societate, în general.

Un copil de școală primară nu trebuie să fie expus conflictelor din viața adulților, ci are nevoie de reguli, impuse cu blândețe și corectitudine. Incapacitatea de socializare, de relaționare cu colegii și cu profesorii este deseori cauzată de această eroare parentală frecventă.

Notele și diplomele nu sunt totul

Părinții au tendința să măsoare succesul academic al copiilor prin prisma notelor, rezultatelor la concursuri sau certificatelor obținute. Ce-i drept, acestea sunt evoluțiile cel mai ușor de cuantificat, dar și cele mai înșelătoare indicii despre progresele unui elev. Profesorii sunt deseori dezamăgiți de dezinteresul părinților pentru bunăstarea emoțională a copilului, plăcerea cu care acesta vine la școală, libertatea și naturalețea cu care simte să se exprime, interesele lui în afara disciplinelor importante (matematică, limba română sau limbi străine) etc. Progresul nu se oglindește doar în catalog, ci la nivelul întregii personalități.

Copilul are nevoie de libertate de mișcare

Profesorii sesizează în foarte multe cazuri o greșeală majoră a părinților în educarea copiilor – aceea de a le impune celor mici să atingă anumite obiective, într-o perioadă determinată de timp. În realitate, copilul este cel care dictează când trebuie să se întâmple un nou progres, pentru că cei mici cresc, se dezvoltă și evoluează în propriul lor ritm (indiferent de vârstă și capacitatea academică).

Sigur că ne dorim să ne protejăm copiii și să le asigurăm șanse maxime la un viitor strălucit, însă nu putem forța lucrurile, dacă ne dorim un copil echilibrat și rezultate care să reziste pe termen lung. Soluția este să oferiți copilului libertate și să fiți atenți la semne – oare începe brusc să scrie o piesă de teatru sau să creeze un obiect de artă și vă solicită validarea? Fiți acolo să-l auziți, să-l vedeți și să-i oferiți opțiuni prin care să-și fructifice talentul. Degeaba îl înscrieți într-un an școlar la 5 activități extracurriculare diferite, dacă el le percepe ca pe o corvoadă. Mai târziu, în viață, vă va mulțumi că i-ați ascultat glasul și l-ați lăsat să guste cunoașterea în ritmul său.

Jocurile video se aleg în funcție de vârstă

Profesorii observă cel mai frecvent efectele negative ale jocurilor video nepotrivite vârstei unui elev, doar prin observarea comportamentului acestuia la clasă. Un copil de 9 ani care stă cuminte acasă fiind prins în universul unui joc în care abundă

armele și substanțele stupefiante va avea, cel mai probabil, o conduită nepotrivită în viața reală.

Copiii trebuie lăsați să fie copii

Când mama unei fetițe de 8 ani îi explică profesorului că fiica sa este tristă pentru că nu și-a găsit încă un iubit (oricât de inofensive ar fi implicațiile reale), este limpede că problema nu vine de la copil, ci de la părinți. Oricât de mult s-ar fi schimbat societatea de azi, copilul trebuie să fie lăsat să fie copil!

Orice încurajare a comportamentelor tipice vieții de adult (suferințe din dragoste, preocupare față de aspectul fizic, conflicte nefirești, expresii nepotrivite sau dorințe atipice vârstei) împiedică dezvoltarea armonioasă a copilului. Toate lucrurile trebuie să se petreacă la timpul lor, altfel intervin probleme pe care nici cel mai strălucit profesor nu le poate remedia în cele câteva ore de interacțiune la clasă.

Implicarea părinților are o limită

Este minunat să vezi un părinte implicat în viața școlară a copilului, însă când aceasta se extinde la activitatea propriu-zisă a cadrelor didactice, devine mai degrabă distructivă. Profesorii știu cel mai bine ce tip de abordare funcționează cel mai bine în clasă, care sunt proiectele valoroase de desfășurat cu copiii și ce notă merită un elev, în raportul cu întregul context școlar.

Câteodată, progresul întârzie din cauza elevului

Niciun părinte nu vrea să audă acest lucru de la profesorul copilului său, însă câteodată de vină pentru lipsa progreselor la școală este dezinteresul elevului. Un cadru didactic poate să pună în practică toate metodele din palmares, să apeleze la cele mai noi tendințe în metodica didactică și să dedice tot timpul disponibil unui copil – dacă acesta din urmă refuză să evolueze, rezultatele vor fi pe măsură.

Este greu să înveți pe cineva care nu vrea să învețe, însă și mai greu este să faci acest lucru cu cineva care crede că le știe pe toate. Și această atitudine de atotștiitor este împrumutată, nu de puține ori, chiar de la părinți.

Toate materiile sunt importante

Dacă sunt incluse în programa națională, înseamnă că ele au un rol precis în educarea copiilor. Acei părinți care nu înțeleg de ce trebuie să meargă copilul la ora de sport, deși nu este important, nu realizează că imprimă copilului o atitudine greșită față de viață în general.
La fel se întâmplă și cu orele de artă, educație fizică sau tehnologică. Cum altfel și-ar putea un copil descoperi tipul de inteligență dominant, aptitudinile, talentele și veleitățile, decât explorând toate opțiunile? Când un părinte subestimează valoarea școlii, copilul său va adopta imediat aceeași poziție. Și nu școala sau profesorii au de

pierdut de pe urma acestui lucru, ci viitorul adult cu lacune și cu un potențial neexplorat la adevărata lui valoare.

3. Aplicație

Păianjenii
Scop: dezvoltarea spiritului de echipă, dezvoltarea capacitaţii motrice
Categoria de vârstă: 7-14 ani
Număr de participanţi: peste 12
Materiale: nu sunt necesare
Durata: 10-20 de minute
Locul de desfăşurare: exterior
Ritm: alert

Conţinut: grupul de copii se împarte în minim trei grupe de minim patru participanţi. Fiecare grup formează cercuri ţinându-se de mână. Trebuie să încerce să captureze alte persoane din grupurile adverse trecând mâinile peste cap până la
nivelul umerilor celui pe care îl capturează. Nu au voie să -şi dea drumul de la mâini pe perioada jocului, cercul care se desprinde este sancţionat.

Bibliografie recomandată

1. Ecaterina Adina Vrasmas – Consilierea şi educaţia părinţilor , Editura Aramis, 2002;
2. Nica I., Ţopa L. – Colaborarea şcolii cu familia elevilor de clasa I, E.D.P., Bucureşti, 1974;4. Stoian M. – Abecedarul părinţilor, E.D.P., Bucureşti, 1972.
3. Nicoleta-Cătălina Moisa, Colaborarea profesorilor cu părinții elevilor, Colegiul Grigore Antipa, Bacău (Bacău), România, 2019
4. Carmen Costea, Beneficiile parteneriatului părinte – profesor pentru obţinerea performanţei şcolare
5. http://eduromania.ro/pentru-parinti/psihologie/beneficiile-parteneriatului-parinte-profesor-pentru-obtinerea-performantei-scolare/

20

1. Subiectul dezbaterii: *Consilierea adolescenților cu părinții plecați la lucru în străinătate*

Obiective:

- ✓ înțelegerea tipurilor de probleme cu care se confruntă adolescenții cu părinții plecați la lucru în străinătate și aprecierea impactului pe care acestea îl au în activitatea de învățare;

- ✓ identificarea de măsuri pentru ameliorarea impactului problemelor adolescenții cu părinții plecați la lucru în străinătate;
- ✓ înțelegerea conceptului de *consiliere elevi* și a rolului acestuia în evoluția elevului, în special a celor cu părinții plecați la lucru în străinătate;
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere de către educator a caracteristicilor elevilor cu părinții plecați la lucru în străinătate şi a potenţialului real al acestora;
- ✓ identificarea mijloacelor și instrumentelor de cunoaştere a nevoilor şi intereselor specifice ale elevilor cu părinții plecați la lucru în străinătate;
- ✓ identificarea și asimilarea strategiilor de învățare centrate pe elev;

2. Fundamente teoretice

Siguranta unui viitor mai bun pentru copii este unul dintre motivele cel mai des invocate de romanii care aleg sa plece in pribegie - ca si capsunari, constructori, fermieri, ingrijitori de batrani etc. - si sa-si lase copiii in grija rudelor sau a prietenilor.

Unii dintre copii nu reusesc, insa, sa treaca peste aceste despartiri, temporare, dar lungi. Psihiatrii timisoreni avertizeaza ca adolescentii lasati pe mana vecinilor sau a bunicilor pot deveni de nerecunoscut, lipsa parintilor avand ca efect grave tulburari emotionale.

Copiii cu parintii plecati in strainatate reprezinta un grup vulnerabil aflat in situatie de risc, efectele negative ale migratiei parintilor asupra copiilor ramasi acasa se reflecta cel mai pregnant in scaderea interesului pentru scoala al celor mici.

Din analiza diverselor studii realizate pe copii ce au părinții plecați în afara s-au evidenţiat următoarele:

- lipsa mamei este mai des şi mai intens resimțită de majoritatea grupului țintă, atât pentru că aceasta este cea care se ocupă de majoritatea treburilor gospodăreşti care, în lipsa acesteia, revin în grija copiilor, cât şi pentru că mamele reuşesc în general să construiască o relaţie apropiată şi o comunicare deschisă cu copiii;
- un aspect ce s-a remarcat a fi foarte important este comunicarea şi înţelegerea care se stabileşte între copii şi adulţii cu care locuiesc. Mai ales adolescenţii resimt nevoia unei comunicări constante şi apropiate cu un părinte sau cu o rudă în care să găsească un sprijin în cazul în care trebuie să ia anumite decizii considerate a fi foarte importante pentru viaţa lor;
- apar probleme de comunicare în special între copii şi bunici, percepute a fi cauzate de diferenţa foarte mare între sistemul de valori adoptat de fiecare, de stilul de viaţă diferit şi de capacitatea redusă a celor în vârstă de a se adapta noilor valori sociale, a stilurilor de viaţă moderne, apropiate de tineri;

- problemele de comunicare apărute s-au evidenţiat a fi mai grave în cazul tinerilor adolescenţi, asupra cărora bunicii nu reuşesc în general să aibă control;
- adolescentele par a se adapta mai uşor în relaţionarea cu bunicii, însă percep a avea nevoie de o comunicare mai strânsă şi mai deschisă cu ei aşa cum o aveau cu mama;
- relaţia pe care părinţii plecaţi o stabilesc cu copiii rămaşi acasă a fost percepută atât de către copii cât şi de către cei care rămân cu aceştia ca având o importanţă deosebită în atitudinea şi comportamentul copiilor: o relaţie apropiată, constantă, bazată pe încredere şi sinceritate îi ajută pe copii să accepte mai uşor lipsa lor, să fie în continuare implicaţi în viaţa socială şi să aibă un comportament dezirabil social, pe când lipsa relaţiei cu părinţii s-a dovedit a avea efecte de izolare, scădere a încrederii în sine, scădere a rezultatelor şcolare, absenteism şi chiar abandon şcolar, lipsa implicării şi a participării la acţiuni extra-şcolare ajungând chiar la comportamente şi atitudini indezirabile social (ca infracţionalitate, violenţă etc).

Rezultatele diverselor studii relevă faptul că există o categorie de minori care nu se află sub directa supraveghere a unui adult (părinte, rudă sau cunoştinţă) în acest fel aceştia nu beneficiază de un mediu familial adecvat pentru dezvoltarea lor psiho-emoţională normală. Ei au în general peste 13-14 ani şi fiind consideraţi aproape maturi, sunt lăsaţi de părinţi singuri, fără bunici sau alte rude. S-a evidenţiat faptul că pentru această categorie de copii riscurile de a abandona şcoala, de infracţionalitate, de consum de droguri sunt mai mari.

Astfel, efectul lipsei părinților are următoarele efecte asupra adolescenților în relația acestora cu procesul educativ:

- printre adolescenţii, mai ales printre băieţii, care au ambii părinţi plecaţi la muncă în străinătate, există tendinţa de a abandona şcoala;
- de asemenea tot printre adolescenţi, atât fete cât şi băieţi, se manifestă tendinţa de absenteism. Există cazuri de tineri cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate care acumulează foarte multe absenţe la şcoală, fiind chiar în prag de exmatriculare;
- absenteismul poate apărea în anumite situaţii şi la cei mici din ciclul primar şi gimnazial;
- atât la cei mici cât şi cei mari se observă o scădere a interesului acordat şcolii şi temelor pentru acasă, pe fondul unei lipse de control din partea unui adult cu autoritate asupra lor;
- cei mici şi uneori si adolescenţii întâmpină dificultăţi în realizarea temelor acasă şi a înţelegerii materiei predate la şcoală, resimţind nevoia unui ajutor

din partea unui adult care să se poată implica în această activitate/ care să le acorde asistenţă în lipsa părinţilor; În familiile unde mama este cea plecată, fetele consumă o mare parte din timpul lor cu activităţile de îngrijire a gospodăriei, uneori în detrimentul programului şcolar şi pregătirii temelor;

- la nivel de şcoală nu există încă un sistem clar de abordare a copiilor cu părinţi plecaţi care manifestă o scădere a motivaţiei pentru şcoală. Numai în caz de abandon şcolar, instituţia de învăţământ anunţă fie direcţia de protecţie a copilului, fie serviciile / departamentele de asistenţă socială din cadrul primăriilor;
- existenţa programelor şi activităţilor extraşcolare s-au dovedit a avea un impact pozitiv asupra copiilor în ceea ce priveşte motivaţia de a veni la şcoală. Această atitudine, comportament se observă în special la elevii din ciclul primar şi gimnazial.

Consecintele privarii minorului de afectiunea parintilor si de supravegherea necesara dezvoltarii normale a acestuia pot lua diferite forme, dar cele mai des resimtite sunt cele in plan afectiv, copiii si chiar si tinerii ai caror parinti sunt plecati la munca in strainatate suporta o degradare considerabila a vietii, datorita lipsei de afectiune, ingrijire si educatie generata de lipsa contactului cu familia ,dar si a lipsei de supraveghere, in acest sens se urmare te identificarea la nivel local a nevoilor .

Psihologii care au lucrat la studiu spun ca dorul de parintele plecat poate avea drept consecinta un sentiment de insingurare si chiar de deprimare.

In situatiile in care plecarea parintilor se face pe perioade mai lungi, iar copiii roman in grija unor persoane care nu le pot oferi sprijin emotional si educativ, pot interveni efecte negative si in privinta sanatatii si chiar a dezvoltarii psihice a celor mici, finalitatea concretizandu-se adesea in diverse tipuri de comportament deviant.

Banii nu pot suplini dragostea si grija parinteasca de care au atata nevoie acesti copii, mai ales cei cu varste fragede. Aproape toti copiii afectati de aceasta despartire au o stare permanenta de ingrijorare, traiesc cu frica sa nu li se intample ceva rau parintilor, devin retrasi, plang usor si isi pierd interesul pentru joaca, iar in cazuri mai severe capata ticuri. Efectele separarii de parinti depind mult de varsta copiilor. La copiii mici, in special in mediul rural, apar tulburari emotionale, devin anormal de fricosi si timizi, au somnul agitat si au cosmaruri. La sate, climatul copiilor este mult mai stabil si mai putin solicitant emotional, iar lipsa unui parinte poate produce o ruptura ce destabilizeaza intreg universul copilariei. La copiii mai mari de zece ani (mai ales in mediul urban), pot aparea tulburari de conduita care se manifesta printr-un comportament agresiv fizic si verbal, minciuna, abuz de alcool, fumat, absente de la scoala si rezultate slabe la invatatura.

Copiii ai caror parinti sunt plecati in strainatate au adesea sume mari de bani 'de

buzunar', iar acest lucru si propulseaza in grupuri de copii cu probleme de comportament si care ajung chiar sa comita fapte penale. Despartirea de mame este si mai dramatica, fiind considerata de unii copii drept un abandon.

Autoritatea Nationala pentru Protectia Drepturilor Copilului, propune un tip de Inspectie Sociala, prin care sa se monitorizeze permanent situatia acestor adolescenti, pentru a nu se pierde in labirintul vietii, mai ales ca in cazul multora posibilitatile materiale oferite de parinti vin ca un substituit al plecarii acestora.

Obiectivele misiunii de inspectie stabilite prin *Planul anual de control, evaluare si consiliere:*

- Evaluarea strategiilor locale privind evidenta si monitorizarea copiilor ai caror parinti sunt plecati in strainatate
- Identificarea dificultatilor intampinate de autoritatile locale in monitorizarea copiilor ai caror parinti lucreaza in strainatate;
- Identificarea practicilor pozitive de sprijinire si protectie

Pentru atingerea obiectivelor, misiunile de inspectie si-au propus evaluarea serviciilor sociale pentru aceasta categorie de copii, din 5 perspective si anume:

1. Modalitati de identificare, interventie si monitorizare a copiilor care sunt lipsiti de
   ingrijirea parintilor pe perioada in care acestia se afla in strainatate;
2. Modul de implementare a masurilor si procedurilor destinate copiilor ai caror parinti sunt plecati in strainatate, care sa faciliteze dobandirea abilitatilor necesare pentru integrarea lor educationala, ocupationala si sociala;
3. Sensibilizarea opiniei publice in vederea imbunatatirii atitudinii si comportamentului general privind problematica specifica a neglijarii copilului ai carui parinti sunt plecati in strainatate;
4. Proceduri privind modalitati de prevenire a abuzurilor, a exploatarii prin munca sau trafic, pentru aceasta categorie de copii;
5. Dificultatile intampinate in identificarea, interventia si monitorizarea copiilor lipsiti de ingrijirea parintilor pe perioada in care acestia se afla in strainatate.

3. Aplicație

Şoricelul plăpând
Categoria de vârsta: 6 - 14 ani
Număr de participanţi: 15-60
Materiale: creta sau coardă pentru delimitarea spaţiului de joc
Durata: 10-15 min
Locul de desfăşurare: exterior
Ritmul: rapid

Conţinut:

1. Un jucător (sau 2 dacă grupul e foarte mare) este ales să fie pisica şi se îndepărtează de grup.
2. Ceilalţi jucători sunt şoarecii şi aleg pe unul dintre ei, fără ştirea pisicii, care să fie şoricelul palpând.
3. Şoriceii se răspândesc pe suprafaţa de joc şi cheamă pisica; aceasta intră şi ea în spaţiul de joc şi începe să prindă şoareci.
4. Şoriceii nu au voie să iasă de pe suprafaţa de joc; dacă o fac, se considera că sunt prinşi.

Toţi şoarecii prinşi sau care au călcat afara ies din joc şi aşteaptă pe margine, chiţăind asurzitor pentru descurajarea pisicii.

6. Scopul pisicii este să prindă şoricelul plăpând cât mai repede, dar nu ştie care este acesta. Toţi ceilalţi şoareci au ca obiectiv să-l protejeze pe tovarăşul lor mai neajutorat cu orice preţ, încercând să distragă atenţia pisicii (dar fără a face prea evident pe cine protejează). La nevoie, sunt dispuşi să se sacrifice chiar aruncându-se în fata pisicii şi lăsându-se prinşi pentru a-l salva pe şoricelul plăpând.
7. Jocul se încheie în momentul în care pisica a reuşit să prindă şoricelul plăpând într-un ropot de aplauze, pentru pisică dar mai ales pentru şoriceii care au dat dovadă de spirit de sacrificiu.

După încheierea activităţii

Primul lucru pe care îl facem după încheierea unei activităţi este să rearanjăm spaţiul pe care l- am folosit. Aceasta presupune strângerea materialelor proprii, curăţenie, reamplasarea adecvată a mobilierului.

Pentru strângerea materialelor proprii şi eventual mutarea mobilierului (dacă nu presupune o solicitare fizică prea mare!) putem beneficia de ajutorul copiilor, care trebuie să fie voluntar (cu excepţia cazului în care fusese convenit anterior în grup că se vor implica şi ei în aceste acţiuni). Pe de altă parte însă, este obligatoriu ca toţi copiii să se responsabilizeze şi să facă curat pe masă şi sub masă unde au lucrat, în spaţiul verde folosit.

De asemenea, formatorul va participa şi el la activitatea de curăţenie! Un joc amuzant pe tema curăţeniei după joacă este următorul:

1. Subiectul dezbaterii: Comunitate&părinți mai aproape de școală, un risc scăzut al violenței în școală

Obiective:

- ✓ identificarea de soluții practice pentru angrenarea comunității și a părinților în acțiuni de prevenire și reducere a violenței în școală;
- ✓ identificarea cauzelor ce duc la apariția violenței în școală;
- ✓ identificarea de tehnici și metode privind conştientizarea părinţilor asupra rolului lor activ în educaţia copilului;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților&comunității în activitățile școlii;

2. Aplicație:

Elaborați o strategie pentru prevenirea și reducerea violenței în școală în care să angrenați comunitatea locală (autoritate locală, biserică, poliție) și părinții elevilor

3. Exemplu de bune practici

Cu voi alături nimic nu poate da greş

Numele şi adresa unităţii şcolare ÎPT:
Grup Şcolar Cobadin
jud. Constanţa

Ţintă şi obiective specifice

Comunicarea cu părinţii şi autorităţile locale în vederea reducerii abandonului şcolar, a delicvenţei juvenile, a comportamentelor marginale, formarea la elevi a unor deprinderi de comportare care să întărească siguranţa persoanei.

Participarea activă alături de şcoală a familiei şi autorităţilor locale în educarea copiilor prin
implicarea acestora (părinţi, Poliţie, Primăria Cobadin, Biserică,Organizaţia World Vision , în activităţi şcolare şi extraşcolare.

Obiective specifice:

a) privind colaborarea dintre şcoală şi familie:
- implicarea în cunoaşterea politicilor promovate de şcoală (alegerea opţionalelor, managementul clasei, programe şcolare, standarde de performanţă);
- cunoaşterea tehnicilor de abordare a unor discipline şi modul de intervenţie în pregătirea temelor, în dobândirea deprinderilor intelectuale;
- conştientizarea progresului sau eşecului copilului, a schimbărilor

survenite în evoluţia lui, nevoile, încrederea în forţele proprii;
- organizarea activităţii extraşcolare, a timpului liber;

b) privind colaborarea dintre şcoală şi Primăria Cobadin:
- implicarea Primăriei Cobadin în asigurarea spaţiului pentru organizarea şi desfăşurarea unor activităţi culturale de către şcoală în Casa de Cultură a localităţii;
- încurajarea şi stimularea performanţelor şcolare prin acordarea unor premii atât la concursurile iniţiate de Primăria Cobadin cât şi cele judeţene, naţionale;

c) privind colaborarea dintre şcoală şi Poliţie:
- găsirea şi adoptarea unor strategii specifice de schimbare şi eliminare a comportamentului agresiv al elevilor;
- eliminarea violenţei în rândul elevilor ;
- participarea alături de şcoală la educarea elevilor in spiritul toleranţei;

d) privind colaborarea dintre şcoală şi Biserică:
- sensibilizarea privind valorile morale si religioase în ceea ce priveşte violenţa verbală şi gestuală, a modului de acceptare a persoanelor cu dizabilităţi;
- organizarea şi susţinerea unor activităţi în care să se explice elevilor semnificaţia sărbătorilor creştine (CRĂCIUNUL, PAŞTELE);

f) privind colaborarea dintre şcoală şi Organizaţia World Vision
- sensibilizarea copiilor faţă de persoanele cu probleme sociale;
- dezvoltarea unei oferte educaţionale „ŞCOALA ALTFEL" pentru timpul liber al elevilor;

Context şi definirea necesităţii unei astfel de practici

Colaborarea dintre familie şi şcoală este un factor esenţial în procesul de educare a şcolarilor. Numai împreună putem reuşi să dăm societăţii un cetăţean pregătit, gata să înfrunte problemele inerente ce apar, capabil să relaţioneze, să se integreze în colectivitate, să facă faţă cerinţelor acesteia.

Indiferent de mediul economic, etnic sau cultural al familiei, când părinţii sunt parteneri în
educaţia copiilor lor, rezultatele determină performanţa elevilor, o mai bună frecventare a şcolii, scăderea fenomenului delincvenţei.

Şcoala trebuie să-i încurajeze pe părinţi să le devină parteneri, să poată lua împreună decizii cu privire la educaţia copiilor.

Descriere

Acest parteneriat încurajează familia să stabilească ţelurile de atins pentru copiii lor iar şcoala să stabilească obiectivele pentru obţinerea succesului şcolar.

Parteneriatul se constituie ca un sistem de obligaţii reciproce în cooperarea autorităţilor locale cu şcoala şi implică colaborarea acestora în activităţile şcolare, nu numai sub aspect economic, respectiv de a participa, susţine şi evalua eforturile şi acţiunile financiare ale şcolii, ci şi sub aspect educaţional-cultural.

MODALITĂŢI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR:

- popularizarea evenimentelor din cadrul calendarului propus;
- organizarea de: vizite, excursii , activităţi practice şi aplicaţii pe teme specifice
- întâlnirilor dintre parteneri;
- întâlniri cu reprezentanţii comunităţii locale;
- expoziţii de desene;
- susţineri de programe artistice, concursuri.

Dovezi ale succesului

Derularea unor activitati asemănătoare în şcoală in ultimii 3 ani cu rezultate semnificative a nivelul ciclului gimnazial- reducerea la 0.5 % a ratei abandonului şcolar in anul şcolar 2007/ 2008 , realizarea unei campanii de informare şi implicare a părinţilor in găsirea şi adoptarea unor strategii specifice de schimbare şi eliminare a comportamentului agresiv al elevilor, participarea alături de şcoală la educarea elevilor in spiritul toleranţei.

Resurse necesare

UMANE: elevi, cadre didactice, părinţi, reprezentanţi ai autorităţilor implicate;
MATERIALE: suport pentru expoziţii, foi desen, acuarele, creioane colorate, carioca, carton, radiocasetofon, CD-uri, calculator, panouri pentru afişe, aparat foto, dosare, diverse materiale folosite la activităţi;

Planuri pentru viitor

Continuarea parteneriatelor cu instituţiile implicate , promovarea exemplului de bună
practică şi în alte şcoli, campanii privind combaterea abandonului şcolar.

Observaţii privind implementarea

Echipa de proiect va organiza:

1) ACTIVITĂŢI DE INFORMARE ŞI DOCUMENTARE:

- întâlniri periodice între învăţătorii implicaţi în proiect în vederea pregătirii activităţilor din programul de activităţi;
- întâlniri cu părinţii elevilor;

- întâlniri cu reprezentanţi ai comunităţii locale.

2) MEDIATIZAREA :

- Analiza periodică a etapelor proiectului.

3) DISEMINAREA:

- portofoliul proiectului va fi prezentat, periodic, partenerilor de proiect prin panouri, afişe care să ilustreze activităţile desfăşurate;
- prezentarea cu diferite ocazii (sedinţe cu părinţii, serbari şcolare) a rezultatelor proiectului "CU VOI ALĂTURI NIMIC NU POATE DA GREŞ" realizat în PowerPoint.

Bibliografie recomandată

1. Beznea, Nicoleta, 2005, „Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional”, Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor
2. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi
3. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate” în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
4. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului școală – organizații neguvernamentale”, în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiinţe ale educaţiei, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
5. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare”, în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional”, Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, Bucureşti,
6. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
7. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educaţiei familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol.I), Polirom, Iaşi.

1. Subiectul dezbaterii: Dialogul părinte – profesor, între cerințe și așteptări

Obiective:

- ✓ identificarea unor canale de comunicare și dialog părinte-profesor;
- ✓ identificarea unor modalități de a face sustenabilă comunicarea părinte-profesor;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală-familie-comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor, respectiv membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - părinți - comunitate;

2. Aplicație:

Se va împărți grupul de lucru în 2 echipe: o echipă formată din cadre didactice și o echipă formată din părinți. Fiecare din cele 2 echipe trebuie să stabilească între 6-8 expectanțe pe care le au de la celălalt grup, astfel încât activitatea elevilor la școală să fie mai bună. După finalizarea timpului alocat acestei activități cele două grupuri se vor reuni și vor analiza gradul de realizare al așteptărilor fiecăruia.

Nr. crt.	Ce doresc părinții din partea profesorilor	Ce doresc profesorii din partea părinților	Discuții/grad de realizare	
1	*	**		
2				
3				
4				
5				
6			„	

Exemplu:

* *- să fie receptivi la nevoile, interesele și abilitățile copiilor;*

** *- să ofere copiilor lor condiții optime ca aceștia să se dezvolte.*

3. Repere teoretice/Suport științific/ Bune practici:

MODALITĂȚI DE COLABORARE ÎN PARTENERIATUL ȘCOALĂ - FAMILIE

Școala Gimnazială Sadova, județul Suceava
Lungeanu Cătălin

În ultimii ani se pune accent și pe un angajament mutual clar stabilit între părinţi şi şcoală, în baza unui contract educațional individual privind educaţia copilului. Scopul contractului este asigurarea condiţiilor optime de derulare a procesului de învăţământ prin implicarea şi responsabilizarea părţilor în educaţia beneficiarilor direcţi ai educaţiei elevilor.

În activitatea noastră didactică am conștientizat faptul că pentru o relaţie optimă de colaborare a școlii cu părinţii pot fi utilizate o multitudine de forme şi metode de colaborare. Pentru găsirea unor soluţii la problemele educative ale familiei, părintele trebuie văzut ca un colaborator, ca un partener care se implică activ în aceste forme de intervenţie socio-educaţională. Edificarea şi menţinerea unui parteneriat intre şcoală şi familie depinde de asumarea responsabilităţilor de către toţi actorii educaţionali.

În momentul actual, copilul este asaltat de influențele exercitate de o multitudine de factori educativi formali, informali și nonformali. Pe lângă instituțiile consfințite (familia, şcoala, clubul copiilor, biblioteca, biserica, muzeul, casa de cultură, internetul, radioul, televiziunea, presa scrisă), sunt diverse organizaţii (ale copiilor,

tinerilor, părinţilor, etc.) fundaţii, grupuri de similitudine (de vârstă, de sex, de categorie socială etc.) specialişti în intervenţia socio-educativă.

Familia şi şcoala sunt agenţii educativi cu o influenţă deosebită asupra formării şi dezvoltării personalităţii copilului. Un factor important îl constituie raporturile dintre cei doi factori educativi, relațiile reciproce pe care le dezvoltă, poziţia pe care o adoptă fiecare în relaţia şcoală - familie.

Mult timp, concepţia potrivit căreia şcolii îi revine sarcina instrucţiei, iar familiei, cea a educaţiei, a persistat, separând astfel rolurile celor doi agenţi educativi. Şcoala şi familia trebuie să colaboreze real, bazându-se pe încredere şi respect reciproc, pe grija faţă de elev, făcând loc unei relaţii deschise.

Părinţilor le revine totuși rolul primordial în creşterea copiilor, asigurându-le acestora condițiile materiale, cât şi un climat afectiv şi moral.

Școala, ca instituţie de educaţie, formare și orientare, are rolul de a crea premise favorabile pentru elevi pentru a le facilita integrarea socială, spirituală și economică. Şcoala trebuie să facă tot ce-i stă în putinţă pentru valorizarea maximă a fiecărui individ prin stimularea elevilor în ce privește aptitudinile, atitudinile și a trăsăturile lor de personalitate.

Este știut faptul că metodele educative din cadrul familiei, mai mult sau mai puţin planificate și coordonate benefic, determină în bună măsură dezvoltarea personalităţii, precum şi randamentul la școală ale tinerilor, precum și manifestările lor socio-morale.

Până nu demult educația elevilor a fost considerată responsabilitatea şcolii. Noile orientări în educație aduc schimbări în sensul că familia trebuie implicată un numai sub aspect financiar, cișisub aspect educațional și cultural.

Factorul hotărâtor pentru succesul şcolar este colaborarea directă și activă în cadrul ecuației şcoală - familie. Efectul colaborării cu părinţii asigură reușita scopului educaţional. Pornind de la necesitatea cunoaşterii sociopsihopedagogice a adolescentului, şcoala stabilește colaborarea cu familia sub diverse forme. Urmărind formele comune, distincte şi diferenţiate pe care viaţa de elev o prezintă, părinţii pot completa, susține şi dezvolta personalitatea viitorului adult cu o singură condiţie – colaborarea cu şcoala.

O bună colaborare între familie și școală se poare realiza prin parteneriate. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea școlii şi a clasei de elevi.

Parteneriatul nu mai este considerat doar o simplă activitate cu caracter facultativ sau o problemă de natura relaţiilor publice. Parteneriatul determină și orientarea pentru o abordare flexibilă şi deschisă spre soluţionarea problemelor educative, dar

şi o formă de comunicare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ.

Parteneriatul *școală - familie* este o formulă pedagogică, noțiune relativ nouă înserată în domeniul educației. Pedagogul Sorin Cristea (2000) consideră că acest parteneriat este de fapt un segment care „reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct şi/sau indirect în proiectarea şi realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: şcoala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioşi etc.), factori de asistență socială etc.”.

Parteneriatul cu familia insistă pe formarea anumitor competențe şi deprinderi de pregătire a copiilor pentru viața şcolară şi cea socială, iar părinților pentru asigurarea unei educații de calitate copiilor. În general, majoritatea familiilor sunt interesate să întrețină o colaborare strânsă cu şcoala.

Prin parteneriatul școală – familie se urmărește realizarea unei comunicări eficiente între cei doi factori și punerea de comun acord a sistemelor de valori şi a cerințelor de la copil. Mircea Agabrian (2005) consideră că din acest parteneriat cei câștigați sunt elevii. Acestea acționează în următoarele direcții: ajută profesorii în munca lor, generează și perfecționează competențele şcolare ale elevilor, îmbunătățesc programele de studiu şi climatul şcolar, dezvoltă abilitățile educaționale ale părinților, creează un mediu de siguranță sporit în şcoli.

Ca parteneri, atât şcoala cât şi familia au anumite cerințe una față de cealaltă. Prin urmare, profesorii doresc din partea părinților:

- să ofere copiilor lor condiții optime ca aceștia să se dezvolte,
- să le ofere un mediu sigur, liniştit şi prielnic pentru a învăța,
- să sugereze copiilor importanța educației pentru viața de adult,
- să-i îndrume pe copii să realizeze un echilibru între activitățile şcolare şi cele casnice,
- să comunice des şi deschis cu profesorii,
- să-i înveţe pe copii auto-disciplina şi respectul față de alții,
- să-i determine pe copii cum să reziste influențelor nefaste,
- să-şi accepte responsabilitatea de părinte fiind un bun exemplu,
- să susțină acțiunile şcolii.

De asemenea, părinții au şi ei expectanțe privitoare la activitatea cadrelor didactice cum ar fi:

- să fie receptivi la nevoile, interesele şi abilitățile copiilor,
- să comunice des şi deschis cu părinții,
- să stabilească cerințe şcolare nepărtinitoare pentru toți elevii.
- să manifeste dăruire în educarea copiilor,
- să trateze pe toți elevii corect,

- să intensifice disciplina pozitivă a copiilor,
- să ofere indicaţii cu privire la modul în care părinţii îi pot ajuta pe copii să înveţe.

Mai mult, reprezentanţii părinţilor au acces în *Consiliul de administraţie al şcolii,* se constituie în asociaţii de părinţi, dându-le un statut legal suplimentar de autoritate. Participarea democratică în luarea deciziilor în cadrul şcolii constă în stabilirea prin lege a consiliului de administraţie şcolară, în care părinţii au reprezentanți cu rol decizional şi de control.

În ultimii ani se pune accent și pe un angajament mutual clar stabilit între părinţi şi școală, în baza unui *contract educațional* individual privind educaţia copilului. Scopul contractului are ca principiu asigurarea condiţiilor optime de derulare a procesului de învăţământ prin implicarea şi responsabilizarea părţilor în educaţia beneficiarilor direcţi ai educaţiei elevilor. Astfel:

- Ş*coala* are responsabilitatea cea mai importantă în procesul instructiv-educativ.
- *Părintele* este o persoană responsabilă pentru educarea şi comportamentul copilului
  şi pentru colaborarea cu şcoala spre beneficiul copilului.
- *Elevul* este și el responsabil pentru propria educaţie.

Din momentul semnării acestuia, contractul educațional dintre familie şi şcoală se consideră ca un sistem de îndatoriri reciproce în colaborarea părinţilor cu şcoala pentru a educa şi forma copilul.

Experienţa acumulată pe parcursul timpului la catedră a arătat că o relaţie de susţinere reciprocă şi o atmosferă binevoitoare a factorilor educaţionali favorizează educaţia de calitate şi sprijină formarea şi completarea culturii pedagogice a familiei.

Analizând activitatea noastră în acești ani cu familia (mai ales în calitate de diriginte), am concluzionat că pentru o relaţie optimă cu părinţii este nevoie de a îmbina variate forme şi metode de colaborare a şcolii cu familia şi comunitatea. Unele dintre acestea sunt:

- ***şedinţele cu părinţii*** - oferă acestora ocazia de a se cunoaşte între ei, de a acţiona ca o echipă, de a se cunoaşte reciproc cu cadrele didactice, de a discuta aspecte ale programului şcolar, de a afla despre progresele/regresele copiilor, schimbările intervenite în evoluţia lor ș.a;

- *lectoratele cu părinţii* - cu teme diverse, prin care părinţii sunt informaţi privitor la importanţa cunoaşterii personalităţii propriului copil, aprecierea corectă a comportamentelor copiilor, măsuri şi soluţii pentru ignorarea sau limitarea comportamentelor negative, tehnici şi metode prin care-şi pot ajuta copilul la lecţii etc.;

- consultaţiile individuale (convorbirile) - oferă prilejul abordării individualizate a problemelor cu care se confruntă copilul sau părintele, se pot oferi sfaturi, părinţii pot furniza informaţii mai intime pe care nu doresc să le facă publice, dar sunt relevante pentru educaţia şi instrucţia copilului;
- convorbiri telefonice – care au luat amploare datorită telefoniei mobile, dar și timpului limitat al părinților și cadrelor didactice;
- chestionarul – permite obținerea unor informații privind organizarea colectivelor de elevi, subiecte abordate pe viitor la ședințe, doleanțe ale părinților ș.a.;
- participarea părinţilor la activităţi organizate în şcoală - lecţii deschise pentru părinţi, astfel părinţii au posibilitatea să cunoască nivelul de pregătire al copilului, deprinderile însuşite, prietenii acestuia, să se familiarizeze cu metodele şi procedeele folosite în predare, pot face analize comparative privitoare la copiii lor;
- consiliere psihopedagogică - constă în rezolvarea unor situaţii – problemă cu copiii lor, prestează servicii de consiliere şi distribuie materiale informative;
- vizitele ale cadrelor didactice la părinţii copiilor - specificul acesteia constă în aflarea directă a condiţiilor concrete de viaţă şi educaţie ale copilului în familie;
- vizite la locul de muncă al părinţilor - contribuie la cunoaşterea specificului unor profesii și competențele necesare practicării acestora; părintele poate fi ghidul acestor acţiuni;
- excursii, drumeţii - părinţii pot contribui la organizarea şi sponsorizarea acestor acţiuni, asigură supravegherea copiilor, trăiesc emoţii pozitive alături de copilul lor, le oferă modele de comportare;
- expoziţii cu lucrări ale copiilor - prilej de a-i familiariza cu date importante despre evoluţia copiilor, atât pe plan artistic, cât şi al bagajului de cunoştinţe;
- ***sărbătorirea zilei de naştere a copiilor în clasă*** - copiii învaţă comportamentul civilizat, unele convenţii sociale şi se creează legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitaţii sărbătoritului pot fi părinţi și alte rude;
- ***serbările şcolare*** - prin care părinţii pot descoperi aptitudini speciale ale copiilor, nivelul dezvoltării acestora, pot să le evalueze performanţele, să se implice în organizarea acestor activităţi;
- ***implicarea părinților în proiecte și parteneriate școlar***e;
- ***ziua uşilor deschise*** - în cadrul cărora părinţii asistă la orele de curs şi la alte activităţi;
- jurnalul clasei - cuprinzând fotografii, impresii ale copiilor, altor persoane implicate în activitățile clasei, descrieri de acţiuni, diplome obţinute, desene create de copii etc;
- scrisorile şi însemnările - necesare ca mijloc operativ, comod, în condiţiile când cadrele didactice nu au posibilitatea unor întâlniri directe cu părinţii elevilor;

- ***lecții deschise*** - părinții pot participa la lecții și cunoaște modalități, metode, mijloace didactice, pe care le pot folosi acasă pentru completarea educației copiilor;
- ***avizierul școlii*** - conține informații de interes comun pentru elevi și părinți privind activități ce se desfășoară în școală, rezultate de la concursuri, anunțuri importante, programe în derulare etc;
- ***ateliere de lucru cu părinții*** - în cadrul cărora aceștia sunt familiarizați cu standardele de eficiență a învățării/finalitățile educației, conținuturile, strategiile aplicate, programul de activitate a școlii;
- ***mese rotunde*** - la care părinții și profesorii fac schimb de experiență educațională;
- ***conferințe științifice*** - în cadrul cărora cadrele didactice, dar și părinții țin comunicări cu privire la educația copiilor în școală și în familie;
- ***revista și sait-ul web al școlii*** - ce conține informații despre activitățile instituției; prezentarea unor evenimente; anunțuri despre activitățile ce urmează a fi desfășurate; articole diverse la care pot să-și aducă aportul și unii părinți;
- ***acordul de colaborare școală-familie*** - sunt stipulate responsabilitățile școlii și ale părinților în procesul educațional;
- ***școala părinților*** - se organizează cursuri psihopedagogice pentru părinți;
- ***"biblioteca vie"*** (vorbitor, invitat, vizitator) - aceasta este o tehnică prin intermediul căreia un părinte prezintă copiilor, profesorilor, altor părinți informații importante privind profesia sa;
- ***activități pentru copii organizate în comun de către învățători și părinți***.

Dezavantaju cel mai evident constă în faptul că acțiunile parteneriatului educațional nu se
planifică în baza unor analize profunde, nu se consideră obligatorii și nu se monitorizează continuu pentru a lichida la timp lacunele și greșelile comise.

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, M., Milea V., *Parteneriate școală-familie-comunitate*, Ed. Institutul European, Iași, 2005
2. Batrânu, E., *Educația în familie*, Ed. Politică, Bucuresti, 2005
3. Băran-Pescaru, A., 2004, Parteneriat în educație, București, Editura Aramis Print, 2004;
4. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia și școala în relație de parteneriat educațional", Învățământul primar-revistă dedicată cadrelor
5. Cosma, T., *Ședințele cu părinții în gimnaziu*, Ed. Polirom, Iași, 2001
6. Cristea S., *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași, 2010
7. Jigău M., coord., *Curriculum clasele V-VIII Consiliere și orientare*, Institutul de Științe ale Educației, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2005
8. *Jinga, I., Negreț, I., Învățarea eficientă*, Ed. Aldin, București, *1999*

9. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
10. Vinţanu, N., *Educaţia adulţilor. Idei pedagogice contemporane*, Ed. Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1998
11. Vrasmaş, Ecaterina, *Intervenţia socio-educaţională ca sprijin pentru părinţi*, Ed. Aramis, București, 2008.

23

1. Subiectul dezbaterii: Profesori și părinți – construim împreună

Obiective:

- ✓ conturarea portretului caracterial al părintelui/profesorului/ copilului
- ✓ conştientizarea diversităţii caracteriale;
- ✓ cunoaşterea unor valori şi trăsături de personalitate ale altor participanţi.
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală-familie-comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor, respectiv membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - părinți - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație: Portretul

Participanţi: părinți și profesori
Timp: 15 minute
Materiale necesare: 2 coli flipchart, creioane colorate

Desfăşurare:

Facilitatorul/moderatorul organizează participanţii în trei grupuri şi solicită fiecăruia realizarea portretului „părintelui bun", "profesorului bun", respectiv al „copilului bun" utilizând desenul, eseul sau altă formă de exprimare care să cuprindă cât mai multe caracteristici corespunzătoare portretelor solicitate. Sunt prezentate produsele în plen.

Se iniţiază o discuţie pe baza următoarelor întrebări:

- ✓ Care au fost aşteptările dvs. ca părinţi şi cum s-au împlinit acestea în experienţele de până aum?
- ✓ Cum se văd aceste așteptări din perspectiva profesorului?
- ✓ Ce anume vă amintiţi că vi s-a spus despre rolul de a fi părinte? Cine v-a vorbit despre acest rol?

- ✓ Ce anume vă amintiţi că vi s-a spus despre rolul de a fi profesor? Cine v-a vorbit despre acest rol?
- ✓ Cât de apropiat este propriul stil ca părinte de cel al părinţilor dvs.?
- ✓ Aţi avut un model de profesor faţă de care v-aţi ghidat cariera?

Evaluare/ feed-back: Ce dificultăţi au întâmpinat? A existat consens? Ce a determinat prezenţa unor opinii contradictorii? Putem vorbi de un portret ideal al părintelui/profesorului/copilului? Există „reţete" de succes?

3. Repere teoretice/Suport științific/Bune practici

Bariere în relaționarea profesori-părinți

Educația copiilor este scopul comun al familiei și al școlii, scop care poate fi realizat eficient doar printr-o relație de parteneriat, prin înțelegerea rolurilor, divizarea competențelor, responsabilităților și a funcțiilor între părțile implicate, prin investirea comună a resurselor de timp, prin împărtășirea informațiilor; prin soluționarea în comun a situațiilor problematice etc.

Relațiile dintre școală si familie sunt fundamentale pentru buna funcționare a sistemului educațional și succesul școlar al tinerilor, respectiv, posibilitățile de implicare a părinților în viața școlii trebuie să devină o preocupare constantă a instituției de învățământ. Este important ca părinții să înțeleagă beneficiile participării în viața școlii asupra propriului copil, dar și asupra comunității.

Din păcate, există situații în care apar rupturi, blocaje sau disfuncționalități în exercitarea rolurilor în cadrul parteneriatului și, din acest motiv, obiectivul principal va fi parțial sau chiar deloc realizat. Studiile realizate au permis diferențierea a două categorii de obstacole în funcționarea eficientă a parteneriatului familie- școală:

a. obstacole existente în cadrul instituțiilor de învățământ;
b. obstacole existente în cadrul familiei.

Obstacolele relaţiei şcoală – familie pot fi de ordin comportamental, deci, subiectiv (şi se pot ivi atât din partea părinţilor cât şi a profesorilor şi administratorilor şcolari) sau de ordin material (relaţia şcoală – familie cere un surplus de efort material şi de timp).

Dificultăţile de comunicare pot rezulta din ideile divergente privind: responsabilitatea statului şi a familiei privind educaţia copiilor, libertatea de alegere a şcolii de către părinţi sau unicitatea instituţiei şcolare; impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului, randamentul pedagogic şi datoria parentală; participarea părinţilor la gestionarea şi procesul decizional din instituţia şcolară.

Rezultatele unora dintre cercetările analizate au arătat că pregătirea profesorilor nu este suficientă şi că aceştia au nevoie de competenţe noi pentru a interacţiona mai eficient cu părinţii. Rezultatele acestei explorări ar trebui să fie utilizate în conceperea programelor de formare a profesorilor şi în cadrul unor metodologii ale şcolilor, prin intermediul cărora să se asigure un cadru pentru dezvoltarea relaţiilor şcoală - familie. Alte cercetări au arătat că, în ciuda participării la programe de formare, care includ teme legate de comunicarea cu părinţii, viitorii profesori deţin competenţe scăzute de comunicare cu părinţii şi în general, nu se simt pregătiţi să interacţioneze cu aceştia. De asemenea, s-a constatat că atitudinile viitorilor profesori faţă de părinţi sunt pozitive, dar nu ca urmare a participării acestora la formarea iniţială, ci mai degrabă bazate pe biografia personală.

Cadrele didactice au opinii diferite cu privire la distribuţia rolurilor şi la legătura şcoală – familie. Unii consideră că şcoala are sarcina instruirii iar familia pe aceea a educării (45 % în ancheta întreprinsă de Favre şi Montandon în 1989). O altă parte (25 %) reduc la minimum necesar contactele: întrucât activitatea şcolară este o activitate specializată, ea trebuie desfăşurată de specialişti; odată ce a fost „delegată" să se ocupe de instruirea copiilor, şcoala trebuie lăsată să-şi facă datoria. Ceilalţi (16 %) se orientează după o logică a „coordonării" eforturilor: părinţii sunt contactaţi individual numai atunci când activitatea şcolară a copilului impune eforturi suplimentare şi concertate; întâlnirea constă în consilierea didactică a părintelui şi, eventual, în informarea cadrului didactic cu privire la particularităţi ale copilului sau ale vieţii de familie. O a doua categorie de cadre didactice consideră că şcoala şi familia au, în linii mari, aceleaşi atribuţii, că nu se poate face distincţie netă între sarcinile fiecăreia.

Datorită evoluţiei sistemelor şcolare în societăţile europene, numeroase cadre didactice manifestă nu o responsabilitate de tip profesional, specifică sistemelor şcolare din ţările anglo-saxone, ci o responsabilitate de tip birocratic: ei înţeleg să răspundă pentru activitatea lor doar în faţa celor ce i-a angajat nu şi în faţa beneficiarilor direcţi. Pentru numeroase cadre didactice, beneficiarul este elevul şi nu părintele. Dificultăţile unei cooperări sau ale unui parteneriat între familie şi şcoală sunt legate, în opinia acestor sociologi, de un conflict de interese, cu atât mai puternic cu cât ne aflăm într-o perioadă de redefinire a rolurilor celor două părţi: evoluţiile sociale şi şcolare au conferit şcolii prerogative foarte mari în educaţia copiilor şi o mare autonomie, în timp ce părinţii continuă să exercite o influenţă deloc neglijabilă asupra copiilor lor şi, cu toate că au puteri limitate în ceea ce priveşte activitatea şcolii, ei revendică o transparenţă şi o permeabilitate mai mari din partea acesteia iar, în unele cazuri, politicile şi legislaţia îi susţin.

Reproşurile care se fac profesorilor privind colaborarea cu familiile elevilor privesc dificultăţi de a stabili relaţia cu adulţii (tratează părinţii ca pe copii şi nu ca parteneri în educaţia elevului, decizând autoritar la reuniunile cu părinţii), definirea imprecisă a rolului de profesor (oscilează între autonomia tradiţională şi perspectivele noi ale parteneriatului), lipsa pregătirii privind relaţia şcoală – familie.

Analizând cealaltă categorie de obstacole, cea legată de mediul familial, reproşurile care se fac părinţilor privind colaborarea cu şcoala vizează: apatia, lipsa de responsabilitate, timiditatea, participarea cu ingerinţe (critică cu impertinenţă şcoala); preocupări excesive (exclusive) pentru randamentul şcolar (notele) al copilului; rolul parental rău definit; contacte limitate cu şcoala; conservatorism.

Informarea şi formarea părinţilor în ceea ce priveşte şcolaritatea copilului presupune, cel puţin, ca fiecare părinte să cunoască:

- obligaţiile legale privind educaţia copilului;
- drepturile de care dispune pentru educaţia copilului;
- importanţa atitudinii lui pentru reuşita şcolară a copilului;
- metodele de colaborare cu şcoala.

Atitudinile părinţilor sunt de opoziţie, delegare, mediere şi cooperare. Cele mai frecvente raporturi cu şcoala sunt întreţinute de familiile de tip „asociaţie" şi „paralel". Familiile de tip „bastion" înregistrează cel mai scăzut nivel de permeabilitate şi de participare în raport cu şcoala.

Familiile de tip „asociaţie" au o orientare generală către exterior şi o concepţie foarte largă cu privire la competenţele şcolii, familiile de tip „paralel" apelează la cadrele didactice în calitatea acestora de specialişti capabili să compenseze dezorientarea părinţilor în faţa ritmului şi amplorii schimbărilor contemporane. În cazul familiilor „bastion" reuşita şcolară poate fi subordonată conservării coeziunii familiale, Atitudinea mai deschisă a familiilor aparţinând categoriilor mijlocii şi superioare este legată de distanţele culturale şi sociale mai mici faţă de şcoală şi, implicit, de posibilitatea unui dialog de pe poziţii echilibrate. Raporturile cu şcoala au pentru aceste familii o funcţie simbolică: ele creează şi întreţin o imagine publică şi o imagine de sine pozitivă. Categoriile defavorizate păstrează o oarecare distanţă în raport cu şcoala, datorită sentimentelor de respingere şi de frustrare pe care le generează contactele cu o lume care nu le este familiară şi în care nu se simt „în largul lor". Indiferent de categoria socială, contactele cu şcoala se răresc atunci când copiii înregistrează un eşec şcolar sau conduite deviante; evitarea şcolii este foarte frecventă în categoriile defavorizate. Conduitele acestora sunt rezultat nu al „demisiei" parentale, aşa cum înclină să creadă multe cadre didactice, ci al unei reacţii de apărare: invitaţi la şcoală cu precădere atunci

când copiii lor intră în conflict cu ordinea şcolară, aceşti părinţi se identifică cu copiii, se simt culpabilizaţi odată cu aceştia sau chiar mai mult decât ei şi, la rândul lor, impută şcolii eşecul sau conduita deviantă.

În opinia lui Robert Ballion există „blocaje" în comunicare din faptul că, pe de o parte, părinţii refuză să mai fie „utilizatori captivi" ai sistemului şcolar şi manifestă atitudini „consumatoriste" care implică o anume marjă de control posibilitatea de a evalua, de a critica, de a accepta sau de a refuza calitatea serviciilor furnizate de şcoală iar, pe de altă parte, educatorii nu au fost pregătiţi să „negocieze" cu partenerii.

De-a lungul timpului, au fost identificate cele mai frecvente probleme comune, care privesc ambele părți implicate în parteneriat, care împiedică eficiența parteneriatul dintre școală și familie și care trebuie soluționate printr-un efort conjugat al tuturor actorilor educaționali: părinți, cadre didactice, manageri ai instituțiilor de învatamânt. Dintre acestea amintim:

- lipsa de claritate în repartizarea rolurilor și responsabilităților între parteneri;
- prezența unor bariere cauzate de circumstanțele socio- economice, culturale ale perioadei de tranziție pe care o traversează țara;
- insuficiența pregătirii administrației instituției de învățământ, a cadrelor didactice și a părinților pentru construirea unor relații de parteneriat în educatia copiilor;
- lipsa unei tradiții culturale în colaborarea școală-familie și a modalităților de stimulare a acesteia.

Avantajele și dezavantajele jocului

Utilizarea jocului ca metodă de educare a elevilor şi părinţilor are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Cunoaşterea acestora de către cei care îşi propun să utilizeze această metodă în activitatea proprie poate conduce la o proiectarea adecvată a activităţilor educative.

Principalele avantaje ale utilizării jocului sunt:

- crearea unor experienţe emoţionale şi relaţionale puternice şi imediate, care sunt imposibil de creat în procesul de predare folosind metode cognitive;
- permite participanţilor să se relaxeze, să se elibereze de modul convenţional de funcţionare şi să se lase cuprinşi total de activităţi;
- permite creierului să folosească atât emisfera dreaptă cât şi cea stângă şi, drept urmare, să crească calitatea învăţării;

- experienţele comune ale participanţilor creează o atmosferă coerentă de grup mult mai rapid, astfel încât calitatea învăţării într-un grup social matur atinge un nivel superior;
- angajamentul participanţilor în procesul de învăţare este mult mai intens, crescând şi mai mult calitatea procesului de învăţare (desigur, un astfel de efect este prezent numai dacă se reuşeşte implicarea pe deplin a participanţilor la activităţi).

Principale dezavantaje ale utilizării metodei jocului în activităţile educative realizate cu elevii si părinţii sunt:

- solicitarea la maxim a capacităţii profesorilor, nu numai pentru a putea fi capabili să gestioneze bine din punct de vedere psihologic dinamica de grup, dar şi pentru a face faţă solicitărilor de pregătire, organizare şi gestionare a activităţilor;
- deoarece acestă metodă are un potenţial efect terapeutic (emoţional), anumiţi profesori (în special cei cu o bază de formare în psihologie sau psihoterapie) pot avea o tendinţă de a efectua terapie, pentru a analiza problemele personale ale persoanelor şi să uite că scopul este de a învăţa, mai degrabă decât de a vindeca. Dacă învăţarea este scopul, atunci profesorul trebuie să aibă mereu clar în minte cu ce scop (pe lângă oferirea experienţei în sine) doreşte să folosească metoda respectivă şi apoi să determine reflecţia asupra experienţelor trăite în cadrul jocului;
- pentru ca aceste activităţi să poată fi valorificate din punct de vedere educaţional, participantul trebuie să fie implicat total în ele. Neparticiparea la joc poate fi uneori acceptată, dar, în cazul în care participantul chiar nu doreşte să se implice, el este exclus din activităţile de grup şi, prin urmare, de la procesul de învăţare.

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, M., Milea, V., Parteneriate școală-familie- comunitate, Editura Institutul European, Iași, 2005;
2. Băran-Pescaru, A., 2004, Parteneriat în educaţie, Bucureşti, Editura Aramis Print, 2004;
3. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor;
4. Bocoş, Muşata Dacia, Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice, Editura Polirom, 2013
5. Bunescu Gh., Alecu Gh., Badea D., Educaţia părinţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;
6. Cerghit, I., Metode de învăţământ, Editura Polirom, 2006
7. Cojocaru, Șt., Cojocaru, D., Educația parentală în România, Editura Alpha MDN, București, 2011;

8. Cucoș, C-tin, Informatizare în educație. Aspecte ale virtualizării formării, Editura Polirom, Iași, 2006
9. Dave, R.H., Fundamentele educației permanente, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
10. Dragomir, M., Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ, Editura Hiperborea, Turda, 2000
11. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi;
12. Kelemen, G., Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", Arad, 2011;
13. Macbeth, Al., (coordonator) și colaboratorii, L'enfant entre l'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays des Communautés Européennes. Bruxelles, Comisia comunităților, nr. europene, Colecția Studii, Seria Educație. 13, 1984;
14. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei, Editura Press Mihaela SRL, București, 1998;
15. Osterrieth, P., Copilul și familia, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
16. Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Sleegers, P., Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, International Journal about Parents in Education, 2007;
17. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
18. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului şcoală – organizaţii neguvernamentale", în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiinţe ale educaţiei, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău,
19. Stăiculescu, Camelia, Răşnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare", în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional", Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", Bucureşti,
20. Stahl, Paul, 2002, Familia și școala, Ed. Paideia, București,
21. Stănciulescu, E., 1997, Sociologia educaţiei familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane (vol. I), Polirom, Iaşi;
22. Voinea, M, Familia şi evoluţia sa istorică, Editura Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1978;
23. *** Consilierea părinților. Perspective europene. Material suport pentru cadrele didactice, Erasmus+, Ștef 2016.

1. Subiectul dezbaterii: Cum să comunicăm eficient cu copiii/elevii?

Obiective:

- ✓ identificarea barierelor în comunicare, a discriminărilor, a temerilor;
- ✓ identificarea mesajelor care facilitează comunicarea eficientă;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor, respectiv membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - părinți - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicație: Papioane

Participanţi: părinți și profesori
Timp: 15 minute
Materiale necesare: papioane din hârtie colorată conţinând mesaje diferite (Eşti extraordinar, Îmi place de tine, Lucrezi foarte frumos, Am încredere în tine, Nu te apreciez, Întotdeauna greşeşti, Mă enervezi, Eşti nesuferit, Spui numai minciuni, Ştiu că poţi!)

Desfășurare:

Anunţaţi participanţii că fiecare va primi un papion conţinând mesaje pozitive sau negative utilizate de obicei în comunicare. Acesta va fi lipit de către facilitator/moderator de gulerul fiecărui participant astfel încât acesta să nu cunoască mesajul conţinut de propriul papion.

Li se cere participanţilor să se deplaseze prin sală şi să se adreseze celorlalţi în acord cu mesajul asociat.

Organizaţi pe grupe, participanţii vor identifica „criminalii" comunicării, respectiv „îngerii" comunicării prin raportare la mesajele propuse sau altele pe care le identifică singuri. Facilitatorul invită participanţii la dezvoltarea unui set de 10 mesaje pe care să le utilizeze în comunicarea cu copilul/elevul.

Evaluare/ feed-back: Cum v-aţi simţit când ceilalţi participanţi v-au adresat mesaje pozitive/ negative? Cum ne afectează mesajele negative? Care dintre cele două categorii de mesaje este mai des utilizată în familia dumneavoastră? Ce ați învățat din acest exercițiu, cum puteți folosi ce ați învățat aici mai departe?

3. Repere teoretice/Suport științific/Bune practici

Jocul - resursă metodologică pentru activitățile desfăşurate cu elevii şi părinţii

Jocul este o activitate fizică sau mintală , spontană sau planificată, dar realizată pentru ea însăşi, fără utilitate imediată, generatoare de distracţie, de plăcere sau de relaxare. Esenţa jocului este însă una intelectuală, depăşind limitele unei activităţii pur biologice sau fizice.

Jocul, ca metodă didactică, constituie o modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învăţare. Elevul părăseşte rolul de spectator şi devine actor în propria activitate de învăţare, ceea ce corespunde atât modalităţii specifice de învăţare activă, cât şi creativităţii şi vieţii lui afective.

Jocul poate fi un mod experienţial şi plin de viaţă prin care pot fi introduse concepte şi strategii cognitive de învăţare. De multe ori, însă, participanţii îşi amintesc jocul dar uita scopul. De aceea, este important să fie subliniate obiectivele învăţării prin discuţii şi trimiteri directe spre conţinutul supus învăţării, întrucât „determinând un transfer de energie, de motivaţie funcţională (dedusă din trebuinţe interne) dinspre jocul propriu-zis spre activitatea de învăţare sau asociind un interes imediat şi puternic, specific jocului, unor obiective sau sarcini de învăţare, există posibilitatea ca acţiunea distractivă să se transforme într-un important factor de exersare (de antrenament, de însuşire a unor modele comportamentale, de exemplu) fără ca cel ce se joacă să fi avut această intenţie". (Cerghit: 263).

Pentru a determina învăţarea, adică schimbări comportamentale şi achiziţii informaţionale stabile, utilizabile în contexte diverse, principala condiţie care trebuie respectată de coordonatorul jocului "este aceea de a face ca participanţii să-şi dea seama că ei se află într-o situaţie de învăţare, că primează aspectul cognitiv şi ca atare este necesar să se desfăşoare cu toată seriozitatea; altfel prea puţin obişnuiţi cu o asemenea modalitate de lucru, ei sunt înclinaţi să vadă în aceasta un moment de divertisment, de amuzament, ceea ce prejudiciază atingerea sarcinilor prestabilite (Cerghit:271). Astfel, profesorului care îşi propune să utilizeze jocul ca metodă de instruire i se cere să dea dovadă de multă măiestrie în dirijarea activităţii. El joacă rolul de coordonator: alege jocul, delimitează aria de probleme abordate în cadrul acestua, fixează obiectivele didactice şi educative. În timpul derulării jocului, el supraveghează respectarea regulilor şi coordonatelor jocului, dă indicaţii atunci când participanţii la joc nu reuşesc să îndeplinească sarcinile stabilite sau se îndepărtează de scopul urmarit şi, în acelaşi timp, ajută la rezolvarea problemelor şi stimuleaza găsirea de soluţii adecvate, atrăgând atenţia asupra "punctelor de interes".

Coordonarea exterioară a jocului de către profesor este necesară deoarece „este extrem de puţin probabil ca un elev, exclusiv prin propriile eforturi, prin propriile sale forţe intelectuale şi motrice (deci absolut fără nicio indicaţie, în mod complet autonom), să reuşeasca să-şi propuna investigaţii, să-şi stabilească strategia de lucru şi să realizeze descoperiri" (Bocoş:310). Descriind sau explicând, oferindu-le o îndrumare minimă în realizarea procesului presupus de desfăşurarea jocului, conform obiectivelor cuprinse în proiectul didactic, profesorul realizează,

de fapt, o conducere discretă, fără să intervină în realizarea sarcinilor de joc popriu-zise.

Utilizând metoda jocului în activitaţile cu elevii dar şi în cele de educare a părinţilor, profesorul poate beneficia şi de avantajele dinamicii de grup. Interdependenţele care se creează, spiritul de cooperare, participarea efectivă şi totală la joc determină angajarea participanţilor timizi sau mai puţin încrezători în forţele proprii. Jocul „instaurează o reţea de interacţiuni sociale, un spaţiu comunicaţional garantat de reguli de funcţionare democratice, spaţiu în care puncte de vedere şi opinii diferite se pot confrunta într-un mod pluralist, în condiţii de acceptare, toleranţa şi respect reciproc".(Stover et. al, 1993 apud Bocoş:319)

În acest spaţiu, copii (dar şi adulţi) diferiţi ca personalitate găsesc soluţia formării lor în condiţiile pluralităţii concepţiilor, a ideilor, a preocupărilor, a ritmurilor de lucru, a formelor de feeedback şi de evaluare.

Jocul reuşeşte să mobilizează energiile naturale ale participanţilor, contribuie la creşterea încrederii în sine dar şi în ceilalţi. Jucătorii sunt ajutaţi să-şi etaleze şi să conştientizeze propriile lor valori, dar sunt provocaţi şi să descopere calităţilor partenerilor sau adversarilor, pentru a putea realiza sarcinile primite. Învăţarea devine mai interesantă, mai atractivă, mai plăcută şi susceptibilă să determine creşterea motivaţiei pentru învăţare. De asemenea, utilizarea metodei jocului poate devine un excepţional prilej de modelare a gândirii şi imaginaţiei, de dezvoltare a creativităţii, ca şi a perseverenţei.

Avantajele și dezavantajele jocului

Utilizarea jocului ca metodă de educare a elevilor şi părinţilor are atât avantaje, cât şi dezavantaje. Cunoaşterea acestora de către cei care îşi propun să utilizeze această metodă în activitatea proprie poate conduce la o proiectarea adecvată a activităţilor educative.

Principalele avantaje ale utilizării jocului sunt:

- Crearea unor experienţe emoţionale şi relaţionale puternice şi imediate, care sunt imposibil de creat în procesul de predare folosind metode cognitive;
- Permite participanţilor să se relaxeze, să se elibereze de modul convenţional de funcţionare şi să se lase cuprinşi total de activităţi;
- Permite creierului să folosească atât emisfera dreaptă cât şi cea stângă şi, drept urmare, să crească calitatea învăţării;
- Experienţele comune ale participanţilor creează o atmosferă coerentă de grup mult mai rapid, astfel încât calitatea învăţării într-un grup social matur atinge un nivel superior;

- Angajamentul participanţilor în procesul de învăţare este mult mai intens, crescând şi mai mult calitatea procesului de învăţare (desigur, un astfel de efect este prezent numai dacă se reuşeşte implicarea pe deplin a participanţilor la activităţi).

Principale dezavantaje ale utilizării metodei jocului în activităţile educative realizate cu elevii si părinţii sunt:

- solicitarea la maxim a capacităţii profesorilor, nu numai pentru a putea fi capabili să gestioneze bine din punct de vedere psihologic dinamica de grup, dar şi pentru a face faţă solicitărilor de pregătire, organizare şi gestionare a activităţilor;
- deoarece acestă metodă are un potenţial efect terapeutic (emoţional), anumiţi profesori (în special cei cu o bază de formare în psihologie sau psihoterapie) pot avea o tendinţă de a efectua terapie, pentru a analiza problemele personale ale persoanelor şi să uite că scopul este de a învăţa, mai degrabă decât de a vindeca. Dacă învăţarea este scopul, atunci profesorul trebuie să aibă mereu clar în minte cu ce scop (pe lângă oferirea experienţei în sine) doreşte să folosească metoda respectivă şi apoi să determine reflecţia asupra experienţelor trăite în cadrul jocului;
- pentru ca aceste activităţi să poată fi valorificate din punct de vedere educaţional, participantul trebuie să fie implicat total în ele. Neparticiparea la joc poate fi uneori acceptată, dar, în cazul în care participantul chiar nu doreşte să se implice, el este exclus din activităţile de grup şi, prin urmare, de la procesul de învăţare.

Pentru ca a valorifica calităţile jocul ca metodă de instruire şi educare a elevilor şi părinţilor, profesorul trebuie să respecte câteva condiţii de utilizare. Principala condiţie a utilizării jocului în activităţile educaţionale este aceea de a facilita conştientizarea de către participanţi a faptului că se află într-o situaţie de învăţare. E necesar ca profesorul să dea dovadă de multă maiestrie pentru a îmbina desfăşurarea relaxantă şi creativă a jocurilor cu urmărirea unor obiective cognitive riguroase. O altă condiţie de utilizare a jocului în scopuri educative este aceea a asumării de către cadrul didactic a rolului de coordonator. Este important, astfel, ca profesorul să alegă jocurile adecvate scopului urmărit, dar şi vârstei participanţilor, să dea posibilitatea fiecărui participant să beneficieze de experienţele propuse de desfăşurarea jocului, să faciliteze extragerea şi generalizarea concluziilor. Pe parcursul desfăşurării jocului profesorul se va asigura că regulile jocului sunt respectate, că activităţile jocului nu se îndepărtează de tema propusă iar, dacă este nevoie, va interveni cu îndrumări sau cu atragerea atenţiei asupra anumitor „puncte de interes”care trebuie urmărite sau atinse.

Utilizarea jocului ca metodă de instruire şi educare a elevilor şi părinţilor presupune şi parcurgerea unor etape logice. Mai întâi, profesorul, asumându-şi calitatea de coordonator al jocului, alege tema sau subiectul jocului, în strânsă relaţie cu obiectivele urmărite. Înainte de începerea jocului, participanţii sunt informaţi cu privire la regulile şi scenariul jocului şi li se dau instrucţiuni referitoare la sarcinile ce le revin, se stabilesc, dacă este cazul, echipele, se dau indicaţii referitoare la resursele materiale şi de timp de care au nevoie. În timpul desfăşurării jocului este important ca acţiunea să nu se îndepărteze de obiectivele stabilite iar profesorul prin intervenţiile sale trebuie să ghideze participanţii în această direcţie. Cu siguranţă că „jocul aparţine jucătorilor" dar, atunci când rezolvarea problemelor puse în discuţie se dovedeşte a fi prea grea pentru participanţi sau atenţia acestora se îndreaptă spre alte provocări decât cele care sunt presupuse de obiectivele şi strategia jocului, profesorul poate interveni pentru a facilita ajungerea la rezultatele dorite. La finalul jocului rezultatele pot fi consemnate pe fişe, coli de flip-chart sau pe alte suporturi care sprijină analizarea experienţelor trăite în timpul jocului şi extragerea de concluzii care apoi pot fi generalizate.

Activităţile practice din capitolele următoare constituie o ilustrare a aspectelor teoretice prezentate.

Dincolo de aspectul distractiv, jocul poate aduce în discuţie probleme serioase cu care ne confruntăm sau se confruntă familiile: conflictele elevi-elevi, copil-părinţi, părinţi-şcoală, dificultăţile de comunicare în famile, abilităţile reduse de rezolvare a problemelor, rigiditatea în gândire, autoritarismul ş.a. Proiectând şi conducând activităţile astfel încât să fie atinse obiectivele de învăţare pe care şi le propune, profesorul va reuşi ca într-o manieră experienţială şi relaxată să dezvolte abilităţi şi să formeze cunoştinţe la elevii şi părinţii implicaţi în aceste jocuri.

5. Bibliografie:

24. Agabrian, M., Milea, V., Parteneriate școală-familie- comunitate, Editura Institutul European, Iași, 2005;
25. Băran-Pescaru, A., 2004, Parteneriat în educaţie, Bucureşti, Editura Aramis Print, 2004;
26. Beznea, Nicoleta, 2005, ,,Familia şi şcoala în relaţie de parteneriat educaţional", Învăţământul primar-revistă dedicată cadrelor;
27. Bocoş, Muşata Dacia, Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice, Editura Polirom, 2013
28. Bunescu Gh., Alecu Gh., Badea D., Educaţia părinţilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997;
29. Cerghit, I., Metode de învăţământ, Editura Polirom, 2006
30. Cojocaru, Șt., Cojocaru, D., Educația parentală în România, Editura Alpha MDN, București, 2011;

31. Cucoș, C-tin, Informatizare în educație. Aspecte ale virtualizării formării, Editura Polirom, Iași, 2006
32. Dave, R.H., Fundamentele educației permanente, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
33. Dragomir, M., Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ, Editura Hiperborea, Turda, 2000
34. Ionescu, I.I., 1997, Sociologia şcolii. Politici, practici şi actori ai educaţiei şcolare, Polirom, Iaşi;
35. Kelemen, G., Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu", Arad, 2011;
36. Macbeth, Al., (coordonator) și colaboratorii, L'enfant entre l'école et sa famille. Rapport sur les relations entre l'école et la famille dans les pays des Communautés Européennes. Bruxelles, Comisia comunităților, nr. europene, Colecția Studii, Seria Educație. 13, 1984;
37. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei, Editura Press Mihaela SRL, București, 1998;
38. Osterrieth, P., Copilul și familia, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
39. Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Sleegers, P., Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, International Journal about Parents in Education, 2007;
40. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate" în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti;
41. *** Consilierea părinților. Perspective europene. Material suport pentru cadrele didactice, Erasmus+, Ștef 2016.

25

1. Subiectul dezbaterii: *Rolul comunității în stoparea violenței în școală*

Obiective:

- ✓ Să examineze caracteristicile specifice agresiunilor la adolescenţi, clasificând şi analizând cauze-efecte şi stabilind strategii de intervenţie-control, remediere-optimizare;
- ✓ Sensibilizarea tuturor actorilor şcolii cu privire la sursele, cauzele şi efectele fenomenelor de violenţă în şcoală;
- ✓ Utilizarea adecvată a metodelor și tehnicilor de optimizare a parteneriatului din familie, în vederea îmbunătățirii relației părinte-copil;
- ✓ Să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- -familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

2. Aplicații: dezbatere: Exemplu de chestionar pentru părinți

Alegeți și completați răspunsurile pe care le considerați potrivite și care răspund nevoilor dumneavoastră

1. Aveți cunoștință de existența unor manifestări violente în școală în care învață copilul dumneavoastră?

a. da

b. nu

2. Copilul dumneavoastră a fost implicat în situații conflictuale în școală, în acest an școlar?

a. da

b. nu

3. Ce atitudine credeți că este potrivită pentru copilul dumneavoastră, în cazul existenței actelor de violență în școală?

a. nu este problema mea

b. consider că actele de violență trebuie sancționate

c. consider că agresiunea este un act condamnabil

d. răspunsul violent este justificat, atunci cand circumstanța o cere

e. violența verbală este necesară în societatea noastră

4. Copilul dumneavoastră a avut conflicte în școală cu:

Categorii Deseori Uneori Niciodată

a. elevi

b. profesori

c. părinți

d. persoane din afara școlii

e. alte persoane

5. Ce urmări au avut conflictele?

a.s-au folosit metode de violență verbală (insulte, amenințări)

b.s-au folosit metode de violență fizică (loviri)

c.s-au rezolvat prin negocierea celor implicați

d.s-a apelat la un mediator

e.a renunțat una din părțile implicate

f.altă modalitate.....

6. Cât de des sunt întâlnite în școală următoarele manifestări violente?

Categorii Deseori Uneori Niciodată

ironizări

a. marginalizare

b. jigniri, insulte

c. furtul obiectelor/banilor

d. loviri
e. gesturi obscene
f. amenințări, intimidări
g. șantaj
h. altele.....

7. Ce măsuri ați luat în cazul situațiilor de violență apărute acasă?
8. Care considerați că este principala cauză a conflictelor din școală?
a. interese, opinii diferite
b. diferențele de stare materială
c. dorința de a-și demonstra puterea
d. neînțelegerile cu profesorii
e.neînțelegerile din familie
f.altele.....
9. Cum crezi că ar putea fi prevenită violența în școala unde învață copilul dumneavoastră?
a. primirea mai multor informații despre violență/bullying și efectele sale
b. implicarea elevilor în activități de prevenirea violenței
c. creșterea măsurilor de securitate
d. supraveghere mai atentă din partea profesorilor
e. colaborare mai bună a părinților cu școala
f. școala să implementeze activități atractive
10. Cât de important crezi că este un program de prevenire a violenței în școală?
a. în foarte mare măsură
b. în mare măsură
c. potrivit
d. în mică măsură
e. în foarte mică măsură
11. Care crezi că ar fi cea mai potrivită măsură pentru scăderea numărului de manifestări violente din școală?
a. un regulament mai strict
b. sancțiuni pentru elevii violenți
c. mai multe activități anti- violență
d. creșterea măsurilor de pază și securitate
e. elaborarea regulamentului împreună cu elevii
f. activități de consiliere
g. pregătirea unor elevi mediatori
h. alte măsuri.....

12. Cum v-ați implica personal, ca părinte, în prevenirea violenței în școala în care învață copilul dumneavoastră?
a. învăț despre conflicte și mediere
b. nu mă amestec
c. cer ajutorul altor persoane (colegi, părinți, director)
Părinte: mama/tata Copilul meu este în clasa .....

3. 3. Repere teoretice/Suport științific:

Eradicarea violenţei în şcoala noastră se poate întâmpla cu ajutorul mijloacelor argumentative ale învăţării şi prin câştigarea respectului elevilor faţă de profesori şi personalul auxiliar, faţă de bunurile şcolii,dar mai ales prin dorinţa acestora de a deveni cetăţeni demni în societate.
Prelucrarea, dobândirea unei poziţii respectate de ceilalţi poate fi încurajată şi de reprezentarea artistică prin care îşi poate găsi exprimarea. In procesul de prelucrare grafică se va face schimb de idei cu elevii şi astfel educatorul participă cu sfaturi. Arta se dovedeşte, astfel, în tematica violenţei o formă potrivită de exprimare pentru că ea face loc nu numai argumentelor, ci şi a sentimentelor de apropiere de semeni.
Deoarece şcoala poate juca un rol important în prevenirea violenţei şcolare, aceasta trebuie să devină o temă de reflexie pentru toţi cei implicaţi în procesul instructiv – educativ.
Cineva spunea că violenţa se învaţă… şi acest lucru se poate observa în modul cum aleg unii părinţi să-şi crească copilul. Aud tot mai des replici de genul *Bătaia e ruptă din rai!* sau *Şi pe mine m-au bătut părinţii şi uite unde am ajuns!*. Ca profesor, sunt uimită că mai există părinţi care vin şi-i spun cadrului didactic că pot să-i bată copilul dacă are acte de indisciplină şi atunci nu mă pot opri să nu mă gândesc la cauzele care au dus la acest comportament al elevului.

Violenţa a devenit un fenomen tot mai des întâlnit în societatea actuală, manifestându-se în diverse circumstanţe (la şcoală, pe stradă, în familie etc.) şi apare ca o problemă socială în a cărei soluţionare rolul cel mai important îl au familia și școala, implicând instituții precum: poliţia, justiţia, administraţia, dar şi opinia publică.

Conform cercetărilor psihologice, există trei factori care stau la baza manifestărilor agresive: ereditatea biologică (violenţa poate fi o tendinţă spontană moştenită), experienţa individuală a organismului şi influenţa externă sau frustrările. La aceştia se adaugă factori socio-economici, precum: discriminarea sau inechitatea socială, sărăcia sau incapacitatea de a atinge un anumit nivel material, marginalizarea socială, şomajul, divorţurile etc.

În urma aplicării unor chestionare la clasă, am primit răspunsuri foarte diverse.

Elevii considerau că abuzurile pot avea diferite forme de manifestare: abuzul verbal, amenințarea, refuzul accesului la resurse financiare, atacuri fizice, neglijarea etc. Multora dintre elevi li se pare normal că au fost abandonați de părinți pentru ca aceştia să facă rost de bani din străinătate, fără a conştientiza consecinţele unei relaţii la distanţă şi apreciind mai mult resursele financiare decât apropierea şi dragostea părintească. Din acest motiv, şcoala joacă rolul familiei, de cele mai multe ori, aceasta părând din ce în ce mai puţin interesată de educaţia copiilor săi şi mai mult canalizată în a asigura mijloacele de subzisteţă ale acestora.

Zilnic, elevii se află în situaţii conflictuale, încercând să rezolve anumite probleme personale sau interpersonale prin contraziceri, replici ironice, jigniri, ameninţări sau chiar loviri. Tocmai de aceea, şcoala are un rol foarte important nu numai în rezolvarea unor situaţii conflictuale cât, mai ales, în prevenirea unor astfel de evenimente nedorite care îi pot afecta pe adolescenţi pe o perioadă lungă de timp sau chiar pentru toată viaţa.

În cadrul orelor de consiliere şcolară, unele lecţii abordează această temă atât de actuală a societăţii contemporane şi nu este greu să constaţi că unii dintre elevi cred că este normal să apelezi la violenţă pentru a-ţi apăra statutul în cadrul colectivului sau al grupului social din care faci parte; cel mai mult m-a şocat agresivitatea în creştere a fetelor care îşi pierd feminitatea atunci când este vorba să-şi apere „cuceririle vremelnice".

Aceste discuţii au relevat faptul că violenţa a devenit o problemă a întregii societăţi care nu mai oferă modele copiilor nici la nivelul familiei dar nici în mass-media ci false modele prin programele de televiziune impregnate de comportamente şi situaţii violente, prin jocurile video, filme sau programe muzicale care stimulează prin imitaţie agresivitatea, comportamentul antisocial şi violenţa.

Televiziunea prezintă tot mai des situaţii şi imagini şocante din şcoli, având drept protagonişti elevi care vor să-şi facă dreptate singuri sau vor să se impună în faţa celorlaţi prin puterea pumnului. Aceşti tineri dezvoltă comportamente agresive pornind de la ofensă, ţipete, îmbrânceli, până la palme, pumni sau chiar asasinat. Ei cred uneori că aceasta ar fi singura modalitate de rezolvare a conflictelor şi nu vor să apeleze la ajutorul cadrelor didactice, considerând-o drept o înjosire.

Nu rare sunt şi conflictele dintre profesori şi elevi. Unii profesori cred că deţin adevărul absolut şi nu consideră de cuviinţă să ceară şi părerea elevilor în ceea ce priveşte propria educaţie. Ei înşişi au fost educaţi cu o mână de fier şi consideră că a-i da posibilitatea elevului de a-şi spune părerea este inadmisibil. În viziunea acestor profesori, elevul ar trebui „să stea cu mâinile la spate" şi să asculte doar ce are de spus profesorul.

Elevii din societatea actuală consideră că profesorul şi-a pierdut statutul de model şi din acest motiv nu mai merită respect. Profesorii, în viziunea lor, câştigă prea puţin, nu au maşini luxoase, le predau elevilor cunoştinţe pe care aceştia le pot accesa şi de pe internet şi din acest motiv nu pot concura cu alte „personaje" ale societăţii contemporane.

Ajunşi în acest punct, îţi pui întrebarea: Ce rol joacă şcoala în prevenirea actelor de violenţă?
Părinţii cred că şcoala este un factor decisiv şi unic răspunzător şi din acest motiv lasă această sarcină doar pe umerii profesorilor. Nu rareori am auzit părinţi ai elevilor agresivi rostind replica: N-ai învăţat nimic la şcoală!.

Rolul şcolii, şi în speţă al profesorilor, este foarte mare chiar dacă nu este recunoscut, de cele mai multe ori. Profesorii pot să transmită elevilor nu numai informaţii utile ci şi modele de conduită, determinându-i pe elevi să le urmeze exemplul.

Ca diriginte, nu e suficient să le ctimim în fiecare an elevilor Regulamentul de ordine interioară, care urmăreşte, printre altele, prevenirea violenţei, dar acest lucru nu este suficient. Elevul trebuie să se simtă în siguranţă în cadrul şcolii, protejat atât de colegii care încalcă normele, dar şi în afara şcolii, şi de aceea sfaturile profesorilor, fie ei diriginţi sau nu, se dovedesc uneori mai importante decât cunoştinţele propriu-zise, deoarece acestea pot să le servească elevilor şi după terminarea şcolii şi îşi pot arăta roadele, mai târziu, în educarea viitoarelor generaţii.

Iată câteva dintre măsurile care se pot lua pentru a preveni şi stopa acest fenomen:

- prin dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de fiecare elev şi exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuşi;
- profesori care să ia atitudine în rezolvarea incidentelor violente dintre elevi (atenţionări, consilieri, vizite la domiciliu);
- prin observarea atentă de către profesor a comportamentului elevului, reperând efectele unor violenţe la care elevul a fost supus în afara mediului şcolar şi conlucrarea cu consilierul şcolar pentru a lua măsuri în vederea ajutorării şi protecţie care să vizeze înlăturarea cauzelor abuzurilor;
- sprijinul acordat direct elevilor care manifestă comportamente violente; aceasta urmăreşte prevenirea recidivei şi presupune adoptarea unor măsuri după producerea comportamentului violent: menţionarea unor aşteptări pozitive faţă de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la comunitate, exprimarea preocupării faţă de situaţia lor şi integrarea lor în activităţile de grup;
- sporirea numărului de ore de dirigenţie cu teme de prevenire antiinfracţională; colaborarea permanentă între familie, şcoală şi poliţia locală.
- Ceea ce trebuie să înţelegem este faptul că nu doar şcoala are un rol important în prevenirea violenţei, prin promovarea unor modele sau activităţi non-violente ci

toţi factorii implicaţi în educaţia copiilor, cum ar fi familia, societatea, poliţia etc care trebuie să-şi asume responsabilitatea şi să participe activ la crearea societăţii de mâine, de care noi, celor de azi, să nu ne fie ruşine.

Competiţia este generatoare de conflict şi este opusă cooperării. Ea este necesară pentru a antrena indivizii în rezolvarea diferitelor situaţii, dar nu trebuie să se transforme într-o formă exacerbată de comportament. Managementul optim al situaţiilor conflictuale presupune abordarea acestora prin cooperare mai degrabă decât prin competiţie, luarea în considerare a tuturor opiniilor, conducerea de tip participativ, evitarea procedurilor de decizie majoritare etc.

Se poate spune că un conflict apare atunci când atitudinea şi acţiunile unei persoane împiedică, afectează într-un anumit mod o persoană în demersul ei de atingere a unui scop.

Conflictul poate apărea oriunde, oricând, în orice situaţie. A crea conflicte e uşor, mai greu este să le rezolvi. Comunicarea este cheia soluţionării conflictelor. Elementele de recunoaştere a conflictului sunt:

- disconfort
- incidentul presupune petrecerea unor fapte (schimb de replici, fapte care te întristează, te irită, nu corespund cu aşteptările tale).Această etapă poate fi rezolvată prin comunicarea elementelor care au deranjat, a aşteptărilor, rugăminţi, explicaţii etc.
- neînţelegerea poate fi determinată de comunicarea defectuoasă, de prejudecăţi, de fenomene precum etichetarea, minciuna, agresivitatea etc.
- tensiunea apare atunci când percepţia altei personae şi a acţiunilor ei sunt distorsionate. Relaţia cu ea este deteriorată de atitudini negative şi opinii fixe de ambele părţi. Sentimentele faţă de persoana respectivă se înrăutăţesc semnificativ, relaţia devine o sursă de permanentă teamă, frică.

Criza este manifestarea cea mai evidentă a conflictului. Este momentul în care se întrerupe o relaţie, apar manifestări de violenţă verbală sau fizică. Funcţionarea normală devine dificilă, se plănuiesc sau se înfăptuiesc gesturi extreme. Comportamentul iese de sub controlul raţiunii şi intră sub dominaţia impulsurilor.

Respectul reciproc şi înţelegerea celuilalt fac posibilă o soluţionare a conflictelor în care să nu existe învingători sau învinşi. Scopul este ca oamenii să înveţe să se impună pentru îndeplinirea propriilor necesităţi, fără a neglija însă nevoile celorlalţi, preîntâmpinând astfel dezvoltarea unor sentimente precum frustrarea sau resemnarea. Mai mult, scopul este ca oamenii:

- să se deschidă unii faţă de ceilalţi (să-şi arate nevoile, sentimentele, dorinţele, efectele comportamentului celorlalţi asupra lor), în loc să-i analizeze şi să-i subestimeze pe ceilalţi,
- să se asculte cu atenţie unii pe ceilalţi şi să îi ajute pe alţii să se exprime clar,

- să soluționeze conflictele într-un mod creator şi care să fie pe placul tuturor,
- să-şi dezvolte capacităţi consultative, pentru a-i sfătui pe ceilalţi cum să-şi rezolve conflictele.

O comunicare de succes este cheia soluționării constructive a conflictelor. "Cine vorbeşte, nu împuşcă" – aceasta este zicala la care putem reduce funcţia comunicării. În forma sa profesionalizată comunicarea joacă în toate procedurile de soluționare a conflictelor un rol deosebit de important.

Atunci când există un conflict, procesul de comunicare este bruiat sau foarte limitat. Trebuie să vedem aşadar mai întâi cum poate fi organizată comunicarea pentru a ajunge la o perspectivă comună asupra conflictului şi la problemele care se află la baza lui.

Prima condiţie în acest sens este voinţa de a adăuga la propriul orizont perceptiv o nouă concepţie diferită şi încercarea de a înţelege intenţiile celuilalt. Ameninţările, învinuirile, afirmările nu-şi au locul aici. Ele trebuie înlocuite cu modelele cooperative ale explicării şi înţelegerii.

Deci, obiectul comunicării îl formează: păstrarea relaţiilor existente şi dintre oameni, dintre organizaţiile lor, dintre ei şi acestea, iniţierea, stabilirea şi desfăşurarea unor relaţii noi, modificarea şi stingerea relaţiilor vechi, schimbul de ştiri, gânduri, informaţii, păreri şi idei care prezintă interes pentru relaţiile lor, precizarea anumitor situaţii şi poziţii privind interesele reciproce, clarificarea şi aplanarea eventualelor neînţelegeri care se pot ivi în cadrul relaţiilor şi intereselor comune, rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică desfăşurarea practică a raporturilor sociale care îi leagă.

Comunicarea este cheia individului spre societate, spre integrare în comunitate. În nici una dintre ipostazele sale majore, societatea / comunitatea nu poate exista fără comunicare, ea se continuă, se regenerează prin transmitere, prin ceea ce oamenii îşi împărtăşesc ca experienţă comună de viaţă – scopuri, aspiraţii, cunoştinţe, convingeri, acelaşi spirit.

Bibliografie recomandată

4Ilut P. – Valori, atitudini şi comportamente sociale, Editura Polirom, Iaşi, 2004;

1. Neculau A. (coord.) – Violenţa, aspecte psihosociale, Ed. Polirom, Iaşi, 2004;
2. Solovastru D. – Violenţa în mediul şcolar, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti 2000.
3. Bontaş, I., Pedagogie, Editura All, Bucureşti, 1998.
4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Iaşi, Editura Polirom, (1998, 1999).
5. Creţu, C., Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
6. Jigău, M., Liiceanu, A., Preoteasă, L., Violenţa în şcoală, Bucureşti, Editura Alpha, 2006.
7. http://euroacademia.ro
8. http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://avocatulelevului.colegiulghica.ro

9. Cucoş Constantin,2009,Psihopedagogie, Editura Polirom, Iaşi,
10. Emil Stan,1999, Profesorul între autoritate şi putere, Editura Teora
11. Emil Stan,2009, Managementul clasei, Editura Teora

26

1. Subiectul dezbaterii: *Implicarea familiilor în reducerea violenței împotriva copilului*

Obiective:

- ✓ Să examineze caracteristicile specifice agresiunilor la copii, clasificând şi analizând cauze-efecte şi stabilind strategii de intervenţie-control, remediere-optimizare;
- ✓ Utilizarea adecvată a metodelor și tehnicilor de optimizare a parteneriatului din familie, în vederea îmbunătățirii relației părinte-copil;
- ✓ Să exerseze abilităţile de relaţionare interpersonală, indiferent de diferenţele de gen, implicându-se în jocuri de rol şi analize de caz specifice.
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală- - familie;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

Scopul principal este prevenirea şi combaterea violenţei si a comportamentelor nesănătoase în mediul şcolar, prin sensibilizarea tuturor actorilor şcolii cu privire la sursele, cauzele şi efectele fenomenelor de violenţă în şcoală, prin oferirea de alternative educaţionale pentru petrecerea timpului liber, și încurajarea unei colaborări reale şi eficientă între şcoală, autorităţi şi familie pentru identificarea, monitorizarea şi prevenirea actelor de violenţă şi a infracţiunilor.
De asemenea, se urmărește conştientizarea posibilelor surse de violenţă din şcoală şi din familie, precum și identificarea unor exigenţe care au menirea, dacă sunt respectate, să contribuie la o bună relaţie părinte - copil şi la detensionarea unor situaţii conflictuale.

2. Repere teoretice/Suport științific:

Violența în familie - considerați generale
În România, violența domestică este cauzată de factori precum abuzul de alcool, sărăcia și un mediu social marcat de violență și de un model patriarhal al familiei. În familiile vulnerabile, atunci când un copil face ceva greșit, prima reacție a 54% dintre părinți este de a ridica vocea, iar 11% dintre părinți pălmuiesc imediat copilul sau îl trag de păr. Datele acestea arată că, de multe ori, părinții nu au cunoștințele și abilitățile de a răspunde la comportamentul copiilor într-un mod constructiv și că repetă, involuntar, un model tradițional de creștere a copiilor.

Protejarea copiilor de orice formă de violență este un drept fundamental, garantat de Convenția cu privire la Drepturile Copilului, precum și de alte tratate și standarde cu privire la drepturile omului. Cu toate acestea, violența este, în continuare, parte din viața copiilor – indiferent de statutul lor social sau economic, de cultură, religie sau etnie – și are consecințe imediate și pe termen lung.

Copiii care au fost abuzați sau neglijați au de multe ori întârzieri de dezvoltare, au dificultăți de învățare și au note mici la școală. E posibil ca acești copii să aibă o stimă de sine scăzută și să sufere de depresie ceea ce, poate duce, în cazuri extreme, la comportamente riscante sau auto-vătămare. Copiii care sunt martori la acte de violență pot avea tulburări asemănătoare. Copiii care au crescut într-o familie sau într-o comunitate violentă au tendința de a internaliza violența ca pe o metodă de soluționare a disputelor, repetând modelul de abuz și violență asupra propriilor soți, parteneri și copii. Pe lângă efectele dramatice asupra indivizilor și familiilor, violența împotriva copiilor are un cost important din punct de vedere social și economic – de la ratarea unui potențial la productivitate redusă.

În ultimii zece ani s-a vorbit din ce în ce mai mult despre violența împotriva copiilor, despre răspândirea și impactul ei. Cu toate acestea, fenomenul rămâne în mare măsură necunoscut și puțin documentat și aceasta dintr-o multitudine de motive. Unele forme de violență sunt acceptate din punct de vedere social, permise în mod tacit sau nu sunt percepute ca abuzuri. Multe victime sunt prea mici sau prea vulnerabile ca să poată vorbi despre ce li s-a întâmplat sau să se poată proteja. Și de mult prea multe ori, atunci când cazurile sunt raportate, nu există instrumente legale și suficiente servicii pentru protecția victimelor.

Din punctul de vedere al UNICEF, una dintre principalele probleme este aceea că violența împotriva copiilor, mai ales abuzul verbal și psihologic (țipatul, înjosirea sau amenințarea) și unele forme de pedeapsă corporală (pălmuirea sau trasul de păr) nu sunt recunoscute ca fiind o problemă. O evaluare UNICEF2 arată că cea mai des întâlnită formă de disciplinare și pedeapsă este ridicarea vocii, urmată de amenințare și bătaie. Violența domestică este percepută adesea ca fiind ceva obișnuit și 60% din populație consideră normale comportamentele violente în familie.

Chiar și profesioniștii care lucrează cu familiile și ar trebui să protejeze copiii sunt influențați uneori de această normă socială: aceeași evaluare a UNICEF4 a arătat că doar 54% din cazurile de violență au fost evaluate corect de către asistenții sociali, chiar dacă ei au fost pregătiți în acest sens. Acest lucru reflectă și el toleranța culturală profundă în ceea ce privește violența împotriva copiilor.

UNICEF România dorește să atragă atenția asupra fenomenului de violență împotriva copiilor și să crească nivelul de informare și conștientizare a populației cu privire la formele violenței, în special cu privire la abuzului verbal. Conștientizarea

este primul pas spre schimbarea unor atitudini și practici care afectează dezvoltarea copiilor.

Pentru ca schimbarea să aibă loc, este necesar ca familiile și comunitățile să fie mereu informate, iar cei mai buni purtători de mesaje sunt profesioniștii locali, care cunosc mecanismele și specificul fiecărei comunități din interior. Din acest punct de vedere, profesioniști precum: asistenții sau lucrătorii sociali, asistenții medicali comunitari, mediatorii sanitari sau mediatorii școlari sunt actori cheie pentru declanșarea schimbării. UNICEF dorește să sprijine profesioniștii locali să recunoască și să găsească soluții pentru cazurile de violență împotriva copiilor, să mobilizeze comunitățile să ia atitudine acestui fenomen și să lucreze cu părinții, oferindu-le consiliere și informații despre metode de disciplinare pozitivă a copiilor.

Pentru a realiza dreptul tuturor copiilor de a fi protejați de orice formă de violență și pentru a le oferi cele mai bune condiții de dezvoltare emoțională în cadrul familiei, părinții trebuie sprijiniți să adopte metode de disciplinare pozitivă și să își construiască strategii de răspuns constructiv la comportamentele nedorite ale copiilor.

La prima vedere, lucrurile nu par foarte complicate. Teoretic, dacă părinții primesc informațiile de care au nevoie, ei își pot schimba comportamentul. Din păcate, acest comportament al părinților nu poate fi izolat de o serie de credințe ale adulților care justifică aplicarea de pedepse copiilor. Părinții pedepsesc „pentru că este nevoie", „pentru că ni se suie [copiii] în cap", „pentru că nu-și văd lungul nasului", „pentru că altfel nu mă înțeleg cu ea", „pentru că sunt răi [copiii]", pentru că trebuie „să ne impunem în fața lor", pentru că „altfel nu ne ascultă", sau, uneori, „pentru că altfel nu ne respectă".Părinții pedepsesc pentru că „bătaia e ruptă din rai" și „unde dă mama crește". Părinții pedepsesc pentru că, la rândul lor, au fost disciplinați cu ajutorul pedepselor „și nu am pățit nimic". Părinții strigă la copii, îi amenință sau îi umilesc pentru că „vorba n-a omorât pe nimeni". Chiar și o palmă e nevinovată dacă „nu-i dai la cap".

Păreri încetățenite conform cărora "copiii sunt răi" incriminează copilul în mod nejustificat. În marea lor majoritate, actele „rele" comise de copii cu intenție au în spate o motivație asupra căreia de multe ori părinții nu se apleacă. Analizată în profunzime, această motivație poate aduce la suprafață spaime, temeri sau nevoi ale copiilor care, odată rezolvate, pot înlătura conflictele cu adulții. Pe de altă parte, comportamentul părinților este favorizat de alte credințe, precum cea care spune că „în familia omului nu te bagi". Cu alte cuvinte, există un tabu al relațiilor sociale, care nu permite celor din afară să se implice în problemele de familie. În consecință, pe de o parte, oamenii nu cred că este de datoria lor să ia atitudine împotriva abuzatorilor părinți atunci când sunt martorii unui act de violență împotriva unui

copil iar, pe de altă parte, se tem că intervenția lor ar putea rămâne fără rezultat sau că ar putea fi, la rândul lor, agresați.
În concluzie, comportamentul violent al părinților nu trebuie și nu poate fi abordat izolat. Nu numai părinții trebuie informați cu privire la efectele violenței asupra copiilor și la metodele de disciplinare pozitivă, ci și ceilalți membri ai comunității. Atunci când toată lumea va fi conștientă că disciplinarea prin forță fizică sau agresiune verbală este nocivă și trebuie să se ia atitudine împotriva ei, vom putea avea siguranța ca suntem pe drumul cel bun.

Implicarea familiilor în reducerea violenței împotriva copilului

Ca adulți și părinți, ducem mai departe „normalul" pe care l-am văzut și trăit în familiile noastre. Dacă am crescut într-o familie în care aveau loc zilnic certuri și bătăi, atunci există șanse foarte mari ca și noi să avem certuri și bătăi în familia pe care ne-o vom face ca persoană adultă. Climatul familial influențează decisiv nu doar personalitatea copilului, ci și comportamentul viitorului adult.
Părinții și familia sunt principalii "formatori ai copiilor", sunt singurele exemple de comportament pe care copiii le au în primii ani de viață. Multă vreme după inițializarea socializării (la grădiniță sau la școală), familia este punctul de referință al copiilor. Tot ce fac sau spun părinții este un exemplu pentru copii. Copilul ia ca reper de normalitate orice act al părintelui, el va avea impresia că reacția părintelui într-un anumit moment este singura reacție posibilă, ca "așa se face." Iar acest lucru va lăsa urme imposibil de șters mai târziu.
Din această cauză, este important să înțelegem că părinții sunt principalii agenți de schimbare, fie pentru îmbunătățirea relațiilor cu copilul, fie pentru obținerea unor schimbări de comportament la copii.
Pe de altă parte, trebuie înțeles că părinții trebuie să fie principalii parteneri de discuție și intervenție atunci când se dorește o schimbare de atitudine și comportament din partea lor. Părinții nu trebuie să fie doar „subiecți", ei trebuie să fie informați, să li se ceară părerea și trebuie să știe că se ține cont de opinia lor. În părinți trebuie construită, sădită dorința de a se schimba, iar apoi părinții trebuie sprijiniți să inițieze și să mențină schimbarea.

Metode de lucru cu părinții și familiile

Dorința de schimbare trebuie menținută pe tot parcursul procesului, iar acesta necesită eforturi susținute pe o perioadă lungă de timp. De aceea, părinții trebuie sprijiniți permanent și încurajați în efortul lor de a face schimbarea. Subiectul violenței asupra copilului este foarte delicat, astfel încât discuțiile trebuie axate mai mult pe încurajarea schimbării și pe reliefarea avantajelor unui climat familial propice dezvoltării copilului, un climat în care elementul cel mai important să fie sănătatea și siguranța tuturor membrilor familiei.

Atunci când abordați părinții, este important să înțelegeți problemele pe care le are fiecare familie. Din aceste discuții pot apărea probleme, aparent fără legătură cu actele de violență, dar a căror rezolvare poate îmbunătăți climatul familial. Problemele poartă în ele soluțiile, astfel încât o discuție deschisă poate aduce și unele rezolvări. În timpul discuțiilor cu părinții, trebuie avute în vedere aceleași principii simple despre care discutăm și la capitolul despre implicarea comunității:

- Ascultați cu atenție. Fiecare persoană cu care stați de vorbă are ceva important de spus în discuția despre violență.
- Respectați și integrați diferențele culturale (etnice, religioase etc.) pentru o eficiență sporită a intervenției propuse de dumneavoastră și a implicării părinților.
- Țineți cont că atunci când avem o discuție pe o temă mai puțin obișnuită sau când facem cuiva o propunere la care nu se așteaptă, persoană din fața noastră s-ar putea să aibă o reacție diferită de ceea ce ar face în mod normal. Nu insistați dacă persoană din fața dumneavoastră a intrat într-o zonă de disconfort (jena, furie etc.) – reveniți ulterior și nu uitați să redeschideți discuția într-o notă pozitivă.
- Amânați discuția dacă persoanele pe care le abordați nu sunt în poziția de face un angajament conștient. Asigurați-vă că persoanele cu care discutați înțeleg și respectă angajamentele pe care le-au făcut.

După primele discuții veți avea, poate, suficiente informații pentru a contura niste soluții de atragere a părinților în activități (individuale sau de grup) care să conducă la adoptarea unei atitudini sau a unui comportament dorit. Pentru a avea, însă, o bună colaborare cu ei, va trebui să fiți foarte clari și să le explicați:

- ce anume îi invitați să facă – nu uitați să specificați date concrete (dată, oră, adresă, durată);
- de ce ar trebui să facă acel lucru – explicația despre de ce e necesar să se facă ceea ce propuneți
- dumneavoastră;
- ce efecte benefice o sa aibă activitatea propusă și cum anume veți vedea/măsura acest lucru,
- inclusiv care sunt beneficiile imediate, concrete, pentru ei.

Implicarea părinților, cei mai importanți actori în combaterea fenomenului violenței asupra copiilor, se poate face atât prin întâlniri individuale (consiliere sau discuții), cât și în cadrul unor întâlniri de grup – cursuri de educație parentală, diverse ateliere de lucru, grupuri de suport

3. Aplicații: Atelier de lucru cu părinții

În primul rând ce ne propunem cu acest atelier este să "luăm pulsul" părinților și să îi provocăm la reflecție, punându-le anumite întrebări și prezentându-le anumite date.

Astfel, un obiectiv al acestui atelier este să îi determinăm pe participanți să își dea răspunsul la întrebarea „Ce înseamnă a fi părinte". Acest obiectiv va fi realizat prin implementarea a 3 activități, numerotate 1a, 1b și 1c. Activitatea 1c e prezentată în două variante: una pentru participanți cu un nivel bun de alfabetizare, iar cealaltă pentru participanți slab sau deloc alfabetizați.
Al doilea obiectiv al atelierului este de a introduce participanții în sfera disciplinei pozitive, prin prezentarea și procesarea unor concepte de bază, definiții și principii ale acestei abordări de disciplinare și educare a copilului. Noțiunile vor fi introduse pe bază de prezentare și discuții.
La finalul atelierului, vă sugerăm să invitați și copiii participanților, pentru a lucra împreună la aplicarea principiului 2 al disciplinei pozitive, precum și pentru a vă asigura că atât părinții cât și copiii înțeleg tema de casă pe care le-o veți da părinților: să aducă o listă cu 3-5 treburi zilnice pe care copilul e în egală măsură de acord cu părintele că le poate face. E important să se înțeleagă atât de părinți, cât și de copii, că aceste treburi zilnice nu trebuie impuse nici de o parte nici de cealaltă și că odată întocmită lista înseamnă că ambele părți sunt de acord cu ce conține aceasta.
Vă încurajăm să scrieți motto-ul atelierului într-un loc unde să poată rămâne afișat pe toată durata acestui atelier și la care să puteți reveni în timpul discuțiilor și exercițiilor:
Experiența din primii ani de viață modelează ceea ce devenim – fizic, emoțional și social.
Pentru a stabili agenda și formatul atelierului, profesionistul/profesioniștii care facilitează atelierul va/vor parcurge paginile următoare și va/vor selecta (împreună) conținuturile specifice pe care le consideră relevante și utile.

Instrucțiunile pe care facilitatorul trebuie să le dea participanților.

Scopul activităților 1a, 1b și 1c este conștientizarea faptului că a fi părinte implică multe responsabilități față de copil. Vrem, de asemenea, să îi ghidăm pe participanți spre conștientizarea faptului că nu există părinți buni sau răi și că toți părinții doresc binele copiilor lor.

1a. Invitați părinții la o discuție liberă de 3-4 minute pe tema: ce înseamnă a fi părinte?

Pentru a îi ajuta pe participanți să ajungă la un bun nivel de conștientizare a acestor lucruri, e foarte important să nu se simtă judecați, evaluați. Prin urmare, e foarte important ca facilitatorul/facilitatorii de atelier să nu emită judecăți de valoare de genul „părinte bun" sau „părinte rău".
Folosind simboluri grafice similare cu cele de mai jos (sau diferite, de ex. cercuri împărțite în două segmente etc.) ghidați părinții pe rând, câte 5 minute, spre următoarele aspecte. Țineți minte că nu există răspunsuri bune sau rele!

Cand am devenit părinți, cât de clare ne erau răspunsurile la întrebări precum cele de mai jos, care se constituie în tot atâtea provocări și oportunități?
La finalul discuțiilor pe această întrebare, în concluzie, punctați că:

Cum e mai bine sa fii ca părinte: BLÂND sau SEVER? Ce efecte sunt pe termen lung?
E important să găsim calea cea mai bună de a comunica cu copilul nostru și mai ales să descoperim cât de blânzi sau stricți e bine să fim pentru că dezvoltarea copilului să nu fie afectată. De asemenea e important să fim constant blânzi (sau constant severi), astfel încât copilul să nu ajungă să privească fiecare dialog sau interacțiune cu noi ca pe o manifestare cauzată de „toane". Fiecare om are o anumită dozare de blândețe și strictețe care e atât eficientă, cât și confortabilă în comunicarea cu cei din jur. Să aplicăm această dozare și la copiii noștri și să nu fim nici prea blânzi, nici prea severi – sau când așa, când așa.

Într-o familie, cine se ocupă cel mai mult de copil: MAMA sau TATĂL?
La finalul discuțiilor pe această întrebare, în concluzie, punctați că: Rolurile membrilor familiei sunt un alt subiect foarte important în discuția despre violența asupra copilului. Felul în care mama sau tatăl modelează niște comportamente este foarte important, așa cum arătam încă din introducere. E esențial să oferim copilului, prin comportamentul nostru, niște exemple pozitive și demne de urmat. De exemplu, nu doar mama trebuie să fie cea care face treaba în casă sau mâncare – și tatăl trebuie să ajute, ca și copiii, de altfel. De asemenea, nu doar tatăl este responsabil pentru veniturile familiei sau ia deciziile pentru toți membrii familiei – mamele trebuie să participe în egală măsură la luarea deciziilor importante!

1b. Adresați părinților următoarea întrebare (discuție de 2-3 minute):
Uneori, ca părinți, facem sau spunem anumite lucruri, fără să ne dăm seama că greșim și care sunt consecințele acestor lucruri asupra copiilor. Puteți să ne dați niște exemple?
Scrieti următoarele pe fâșii de hârtie. Împărțiți câte o fâșie fiecărui participant (sau la câte doi, dacă aveți un număr mai mare de părinți la atelier) și invitați-i să reflecteze la întrebarea: Ce gândește sau simte un copil atunci când părintele...?"

- Îi dă o palmă copilului; Țipă la copil;
- Amenință copilul că îl va plezni;
- Laudă copilul mereu, uneori nejustificat;
- Este exagerat de grijuliu cu copilul;
- Îi ține predică copilului;
- Nu mai lasă copilul la televizor/calculator;
- Recompensează copilul tot timpul cu „ceva bun";
- Se poartă rece cu copilul pentru că „l-a supărat";
- Lasă copilul să își facă de cap;

- Rezolvă el orice dificultate a copilului;
- Cedează în fața copilului;
- Pune copilul la colț.

Invitați părinții să reflecteze asupra consecințelor pe termen lung ale acestor atitudini și comportamente față de copii, completând enunțuri ca în exemplul din ilustrația de mai jos:

- Dacă îi dau o palmă.....
- Copilul învață că…
- E ok să lovești pe cineva.

Trageți împreună cu părinții concluziile cu privire la comportamentele care nu sunt percepute de părinți, în general, ca greșite, dar pe care copiii le traduc în emoții negative, cu consecințe pe termen lung – de la comportamentul cu părinții, prietenii, colegii și profesorii, până la comportamentul cu propria familie mai târziu.
Oamenii de știință au dovedit că până la 25 de ani, oamenii repetă comportamente și atitudini care le-au fost transmise de adulții care i-au crescut. Prin urmare exemplul părintelui are un impact foarte mare! Copiii nu înțeleg explicațiile raționale. Creierul lor încă nu are capacitatea de a traduce ceea ce li se întâmplă în altceva în afară de emoție. În plan comportamental, copiii nu fac altceva decât să imite ceea ce văd la părinți și la persoanele apropiate cu care interacționează zilnic.

1c. Invitați părinții să reflecteze la cele două întrebări din tabelul de mai jos. Rugați-i să completeze spațiile punctate cu informațiile lor.

Pentru participanții cu un nivel scăzut de alfabetizare, discutați pe rând fiecare întrebare. Consemnați la tablă/pe flipchart, folosind imagini, simboluri sau 1-2 cuvinte, ce împărtășesc părinții ca fiind calitățile și defectele copiilor lor, respectiv năzuințele lor pentru calitățile acestora în viitor.

COPILUL MEU	
CUM E ACUM? **- calități și defecte -**	**CUM AȘ VREA SĂ FIE IN VIITOR?**
....	....

După completarea tabelului, discutați cu un alt părinte despre ce răspunsuri și-a dat ea/el la aceste întrebări. Comparați și apoi reveniți la răspunsurile dumneavoastră. Finalizați-vă punctul de vedere.

Expuneți fișa de lucru cu tabelul completat pe perete (sau alt spațiu de expunere).
Vizitați „galeria" și discutați cu ceilalți părinți pe marginea gândurilor lor. Rețineți orice aspecte pe care ați dori să le prezentați apoi la discuția de grup ca fiind pozitive și valoroase.
Prezentați grupului impresiile din „galerie" și punctul dvs. final de vedere. Ascultați-i cu atenție pe colegii de grup de discuție!
Trageți, împreună cu părinții, concluziile acestor discuții.
(opțional) Arătați grupului cum a răspuns un părinte care a participat la niște întâlniri asemănătoare.

COPILUL	
CUM E	**CUM AȘ VREA SĂ FIE IN VIITOR?**
- nu ascultă - îmi răspunde - face stricăciuni - se bate cu copiii vecinilor - nu vrea să mănânce decât dulciuri - mă lovește când nu îi dau ce vrea - e încăpățânat - nu ajută deloc la treburile gospodăriei -	- să îi respecte pe cei din jurul lui, ca să fie și el respectat - să știe o meserie care să îi placă - să fie cu inițiativă - să aibă încredere în el - să fie vesel - să știe să scrie și să citească bine - să nu fie violent

(opțional) Invitați participanții să voteze „cel mai bun părinte" – adică persoana pe care cei mai mulți participanți ar fi vrut s-o aibă drept mama sau tata cand erau ei înșiși copii.

Bibliografie recomandată

1. Sprijinirea copiilor invizibili, Al doilea raport de evaluare, UNICEF Romania, 2013 (proiect demonstrativ de dezvoltare de servicii bazate pe comunitate, implementat în opt județe din România).
2. Sprijinirea copiilor invizibili, Al doilea raport de evaluare, UNICEF Romania, 2013 (proiect demonstrativ de dezvoltare de servicii bazate pe comunitate, implementat în opt județe din România).
3. Ghid-de-lucru-cu-familia-si-comunitatea-pentru-profesionistii-locali_2015
4. Chan, Margaret, Investing in early child development: an imperative for sustainable development (Dezvoltarea timpurie a copilului, un imperativ al dezvoltării pe termen lung), în vol. Every Child's Potential: Integrating Nutrition and Early Childhood Development Interventions (Potențialul fiecărui copil: nutriția și dezvoltarea timpurie în intervenții integrate) - Ediție îngrijită de Maureen M. Black și Kathryn G. Dewey. Fountain, Susan, Dreptul nostru de a fi protejați împotriva violenței, UNICEF, 2006.
5. Nelsen, Jane, Disciplina pozitivă, SUA, 1981.
6. *** Ascuns la vedere – o analiză statistică a violenței împotriva copiilor, UNICEF, 2014.
7. *** Cunoștințe, atitudini și practici în ceea ce privește parentingul pentru părinții cu copii cu vârsta între 0-6 ani, UNICEF România, 2013.
8. *** Strategia națională pentru prevenirea și combaterea fenomenului violenței în familie,

Ministerul Muncii, Familiei și Protectiei Sociale, 2012.

1. Subiectul dezbaterii: *Școala și partenerii săi*

Obiective:

- ✓ identificarea și prezentarea principalilor parteneri ce interacționează cu școala;
- ✓ identificarea și stabilirea instrumentelor de diagnoză a percepției relației școală-familie-comunitate. Interviul
- ✓ prezentarea modulului în care cele trei mari institutii: scoala, familia si comunitatea influenteaza activitatea educativa a copilului si modul in care acestea lucreaza impreuna;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului școală - comunitate;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu ceea ce își doresc să facă în viață.

3. Aplicație

Interviul

Interviul este specia care informează și elucidează, prin intermediul unui dialog. Rolul reporterului de interviu este să stabilească un dialog viabil, un mod de comunicare între el și cititor. Sondajul de opinie, informația și lămurirea unei situații sunt laturile principale ale interviului. Întrebările trebuie să fie scurte, clare și puse în cunoștință de cauză. Interviul are funcția principală de a exprima o atitudine, o opinie, este un mod direct de prezentare a unor idei. Întrebările depind și de informația pe care o are jurnalistul despre cel intervievat.

Interviul poate fi construit pentru a reliefa un portret, sau poate fi interesant prin opinii, idei, lămurirea unei atitudini, aceasta fiind cu adevărat misiunea unui interviu.

Modul de desfăşurare a interviului

Interviurile s-au desfăşurat in sala de curs, iar durata fiecărui interviu a fost de 18 minute. Fiecare interviu (dialog) a fost înregistrat pe bandă, retranscris, iar la sfârşit s-a analizat conţinutul.

Ghidul de conversaţie

Introducere (durata 1- 2 minute)

Bună ziua. V-am invitat la un interviu (o convorbire) în vederea cunoaşterii opiniei dumneavoastră cu privire la relaţiile şcoala - familie - comunitate.

Secţiunea 1– Atitudine (durata 5 minute)

Determinarea atitudinii familiilor şi cunoaşterea opiniilor părinţilor cu privire la relaţiile şcoala – familie - comunitate.

1) Care credeţi că este rolul familiei in asigurarea succesului şcolar?
2) Sunteţi mulţumiţi de modul în care sunt organizate activităţile educaţionale în liceu?
3) Credeţi că ar fi benefică şi implicarea unor părinţi în organizarea activităţilor extraşcolare din liceu?

Secţiunea 2 – Informare (durata 5 minute)

Stabilirea modalităţilor de informare a elevilor şi în special a părinţilor acestora în vederea cunoaşterii detaliilor privind relaţiile şcoala – familie - comunitate.

1) Cum procedaţi când doriţi să comunicaţi pe teme şcolare?
   - luaţi cuvântul la şedinţele cu părinţii
   - iniţiaţi lobby printre părinţi
   - scrieţi petiţii către conducerea liceului
   - daţi telefon profesorului diriginte la clasă
   - aşteptaţi ca alţi părinţi să ridice problema şi apoi îi susţineţi

Secţiunea 3 – Bariere de comunicare (durata 5 minute)

1) Ce factori pot fi responsabili de întreruperea comunicării familiei cu profesorii liceului?
2) Consideraţi că sunt părinţi care au sentimente negative faţă de şcoală şi de profesori? Numărul acestora este mare sau relativ mic?
3) Consideraţi că dificultăţile de comunicare apar, de cele mai multe ori, atunci când familia este in situaţii de criză(divorţ/separare; sărăcie; stres)
4) Campaniile media nefavorabile influenţează negativ relaţiile şcolii cu familia şi comunitatea locală?

Încheiere (durata 1 minut)

În încheiere, doresc să vă mulţumesc pentru amabilitatea dumneavoastră de a ne răspunde la aceste întrebări.

3. Repere teoretice

Scoala, ca principal element educativ, ii revine responsabilitatea de a pregati tinerii cu simt critic, cu capacitate de a intelege si raspunde adecvat diverselor provocari din partea societatii, de a deveni tot mai mult agenti ai propriei formari,

care sa-si organizeze, sa-si structureze singuri cunoasterea, sa descopere singuri, avand formata judecata si responsabilitatea viitoare. Din pacate acest lucru nu se realizeze in majoritatea scolilor, astfel de continuturi fiind neglijate de profesori, fiind discutate doar in cadrul orelor de dirigentie si al orelor de educatie civică, în cadrul ciclului gimnazial doar. O cauză care stă în calea realizarii unei educatii eficiente a tinerilor si adeloscentilor este supraincarcarea programelor scolare si transmiterea continuturilor de cele mai multe ori in manierea monodisciplinara. Scoala ar trebui sa-si revizuiasca atitudinea fata de educatia morala a adolescentilor, prin reconsiderarea obiectivelor educationale, in urma carora cele de ordin moral sa fie situate in prin plan.

Scoala este un element decisiv in formarea tinerilor,pregatindu-i pentru viata,pentru ca acestia sa poata participa la dezvoltarea societăţii, avand un bagaj de cunostinte cat mai mare.

Atat profesorii cat si parintii au cate ceva de invatat unii de la ceilalti, prin urmare este vorba despre o colaborare a profesorilor cu parintii.Totuşi, părinţii sunt aceia care au de infruntat mereu alte probleme care sunt noi pentru ei, pe masura ce copilul se dezvolta, avand multe de invatat. Pe de altă parte, şcoala se ocupă an de an de grupuri de copii de aceeaşi vârstă şi acumulează astfel o experienţă care poate fi transmisă părinţilor. Bineinteles, aceast lucru poate fi posibil decat printr-o colaborare, in care beneficiarii vor fi in principal elevii,dar si scoala si familia. Profesorii pot avea si ei de castigat in urma colaborarii cu parintii,putand fi considerat un test profesional pentru ei. De asemenea aceasta colaborare face parte din datoria profesională a profesorului deoarece: beneficiarii sunt in principal elevii, eficacitatea învăţământului ar creste.

Rolul scolii este acela de formare a persoanelor capabile să utilizeze o bază de informaţii tot mai largă, să se adapteze flexibil la noile medii şi condiţii, să lucreze în mod efectiv în echipă, să aibă o atitudine empatică autentică faţă de alte grupuri şi culturi şi să rezoneze moral în mod responsabil la noile provocări şi influenţe distructive.

Contactul permanent al instituţiilor educaţionale şi în particular al unităţilor şcolare cu diferiţi parteneri sociali este necesara, facilitând racordarea efectivă a şcolilor la realitate.

Autoritatile locale, prin atributiile pe care le au, influenteaza scoala si climatul educativ al comunitati. Dintre autoritatile locale, consiliul local si primarul, exercita o influenta directa asupra scolii, prin sfera sarcinilor pe care le detin. Acestia sunt raspunzatori de asigurarea unui climat de ordine si liniste pe raza localitatii pe care o reprezinta, aproba studii si programe de dezvoltare economico-sociala, contribuie la organizarea de activitati stiintifice, culturale, artistice, sportive, contribuie la realizarea masurilor de protectie si asistenta sociala.

Intre autoritatile publice locale si reprezentantii autoritatilor si scolile de pe raza de actiune a acestora trebuie sa exista o comunicare eficienta.Mai ales in orase, autoritatile locale au in administrare si trebuie sa stabileasca legaturi cu mai multe scoli, aceastea avand nevoi diferite, elevi din medii sociale diferite, cu nevoi sociale diferite.

Politia reprezinta o institutie de referinta pentru locuitorii unei comunitati. Parteneriatele scolii cu politia tin de atributiile specifice si de organizarea pe care politia o are la nivel local. Scoala, prin reprezentantii sai, trebuie sa identifice probblemele de comportament ale elevilor, sa colaboreze cu politia in cazul copiilor infractori sau potentiali infractori.In aceste situatii se impune o colaborare si cu reprezentantii serviciilor sociale,cu asistentii sociali, cu familia elevilor.Din prisma parteneriatului cu scoala, atributiile politiei sunt: asigurarea pazei si a securitatii scolii, implicarea parintilor si a copiilor in activitati tematice, asigurarea materialelor informative pentru elevi, profesori, parinti, desfasurarea de activitati de prevenire a violentei in scoli, efectuarea de controale in zona scolii pentru prevenirea si combatea faptelor antisociale.

Un rol important la nivelul comunitatilor locale si cu care care scoala poate desfasura parteneriate in vederea asigurarii sanatatii mentale si fizice a copiilor il au unitatile sanitare. Dintre acestea cel mai mare rol educativ il au medicii de familie si cabinetele medicale scolare. Medicii de familie pot sesiza abuzuri asupra copiilor, dar cei care intra cel mai des in contact cu elevii sunt cadrele didactice. De aceea, relatia de colaborare dintre acestia este esentiala, personalul medical si cadrele didactice trebuie sa aiba informati despre semnele prin care pot recunoaste un abuz, consilierea familiilor. Personalul medical reprezinta o sursa de informare a copiilor dar si a parintilor cu privire la igiena, educatia sexuala, consumul alimentar, planificarea familiala, acordarea primului ajutor.

Unul dintre partenerii scolii, inca din cele mai vechi timpuri, este biserica, fiind cea care a infiintat primele scoli romanesti, a stimulta si a promovat educatia. Biserica indeplineste multiple roluri cu influente asupra educatiei si a bunei functionari a comunitatii. Cele mai importante atributii ale bisericii, in parteneriatul cu scoala, sunt: indrumarea, informarea si orientarea catre diverse servicii, implicarea in rezolvarea anumitor probleme, mobilizarea comunitatii pentru a sprijini familiile si copii aflati in nevoie, educarea cu privire la drepturile copilului, promovarea atitudinilor potrivite fata de copii si nevoile acestuia.

Scoala, familia si comunitatea isi exercita actiunea educativa asupra copilului in mod diferit.Pentru familie,educatia este doar una dintre numeroasele functii exercitate asupra copilului, comunitatea influenteaza in mod indirect si involuntar activitatea

educativa, pe cand scoala este organizata pentru educatie.Deoarece atat scoala cat si familia urmaresc atingerea unor obiective comune si a unor valori acceptate de ambele institutii, determina anumite incrucisari ale educatiei exercitate de catre scoala cu educatie exercitata de familie.

Relatiile copilului cu familia,scoala si apoi cu comunitatea din care face parte, constituie axa universului relational al copilului.Cele trei categorii de relatii se completeaza si se compenseaza intre ele, in cazul unui deficit relational existent in una dintre ele.

Părinţii, școala şi ceilalţi membri ai comunităţii reprezinta o comunitate de suport pentru copil,care incepe sa funcționeze atunci când aceștia își acceptă rolul în formarea educatiei copilului si devin parteneri in educatie.O componenta esentiala in organizarea clasei de elevi si a scolii o reprezinta aceste parteneriate.Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opţional sau o problemă de natura relaţiilor publice.

Parteneriatele şcoala-familie-comunitate sunt esenţiale, mai ales in tarile dezvoltate, în procesul de educaţie a elevilor şi în succesul lor la şcoală. De exemplu, in Statele Unite ale Americii, Departamentul de Educaţie are un subsecretar de stat pentru servicii comunitare şi parteneriate şi un director pentru parteneriate educaţionale şi implicare a familiei. La nivelul fiecărui stat şi district al organizării administrative americane se găsesc, de asemenea, responsabili oficiali care se ocupa de servicii educaţionale comunitare. Legislaţiile şi proiectele de reformă educaţională au definit în majoritatea ţărilor noi legi referitoare la participarea parentala în sistemele educaţionale.Fiecare ţară din Uniunea Europeana prezinta si insista asupra necesitatii existentei unei structuri formale organizate de participare a părinţilor în sistemul educaţional .

O problemă majora pentru România o reprezintă responsabilitatea locala pentru calitatea educaţiei si succesul şcolar, care reclama căi diferite de stabilire a relaţiilor de colaborare între şcoli, familii şi comunităţi.De asemenea, scoala se plânge, adesea, de faptul că numai părinţi cultivaţi şi dispuşi să colaboreze cu ea participă la şedinţele cu părinţii, în timp ce acei care ar avea mai mare nevoie de aceste întâlniri le ignoră. Din aceasta cauza, aceste şedinţe cu părinţii trebuie planificate cu multă grijă şi trebuie considerate drept o parte integrantă şi importantă a activităţii şcolare. Treptat, în aceste activităţi trebuie antrenaţi toţi părinţii, chiar şi cei care la început s-au arătat indiferenţi şi ostili. Fiecare scoala,ar trebui să-şi revizuiască legăturile cu părinţii,de exemplu prin organizarea de excursii la care pot lua parte părinţii, profesorii şi elevii.

Ca urmare a accelerarii transformărilor sociale, democratice, emanciparii femeii,la preocupările materne şi gospodăreşti adăugându-se preocupările profesionale,

progreselor sociologiei şi psihologiei, precum şi alte cauze au dus la înţelegerea faptului că orice sistem de educaţie rămâne neputincios dacă se izbeşte de indiferenţa sau de opoziţia părinţilor. Şcoala capătă astfel o misiune suplimentara. Deoarece axa directoare a civilizaţiei occidentale este înaintarea persoanei spre mai multă libertate şi fericire, înaintarea societăţilor spre mai multă înţelegere şi justiţie şi dat fiind demisia unui număr de părinţi şi faptul că un număr crescând de copii vin din familii destrămate, fie din medii analfabete, iar comunicarea dintre părinţi şi copii nu se face întotdeauna foarte bine, pentru toate aceste motive şcoala are o misiune suplimentară.(Domenach J. M., 1989, p. 48)

Parteneriatele dintre şcoli, familii şi comunităţi pot: ajuta profesorii în munca lor, perfecţiona abilităţile şcolare ale elevilor, îmbunătăţi programele de studiu şi climatul şcolar, îmbunătăţi abilităţile educaţionale ale părinţilor, oferi servicii şi suport familiilor, crea un mediu mai sigur în şcoli. De asemenea, atunci cand exista o colaborare deschisa, acestea îşi pot transmite informaţii despre copii utile atat familiei cat si scoalei, ajutand la dezvoltarea lor. Pentru că este conştientă de importanţa familiei pentru şcoală aceasta, prin reprezentanţii ei – cadrele didactice, trebuie să facă primul pas şi să genereze situaţii de implicare a părinţilor in activitatea educativa.

Cele trei forme de baza ale educatiei: formala, nonformala si informala, actioneaza asupra copilului printr-o varietate de agenţi educativi. Pe lângă organizatiile consacrate (familia, şcoala, clubul copiilor, radioul, televiziunea, ziarele şi revistele) au apărut şi se dezvoltă diverse organizaţii de copii, de tineret, religioase, fundaţii, specialişti în intervenţia socio-educativă. Educatia unui copil nu mai este asadar rezultatul actiunii mediului,scolii sau familiei, datorita complexităţii şi intensităţii acestor factori de influenţare şi de presiune asupra copilului. Adevarata provocare este reprezentată de asigurarea coerenţei acestor influenţe educative, de a le integra într-un parteneriat viabil în perspectiva idealului educaţional al unei epoci care tinde către globalizare.

Necesitatea parteneriatului scoala-familie-comunitate

În literatura de specialitate, relaţia şcoală – familie este vazuta prin prisma a doua teorii:

- teoria schimbului, consideră ca oamenii actioneaza pentru obtinerea unui câştig personal; profesorii au anumite privilegii tradiţionale: un grad de autonomie, un salariu asigurat, o competiţie restrânsă.
- teoria profesionalismului, considera ca oamenii actioneaza pentru a-i ajuta pe ceilalti, fără urmarirea unor avantaje personale; criteriile acestei teorii sunt: competenţa, un cod de etica profesională.

Interesul pentru o buna relatie dintre scoala si familie este de ambele parti

deoarece aduce beneficii multiple in principal elevilor, imbunatateste climatul educativ din scoala, rezolva o parte din problemele comunitatii.Pentru realizarea acestui lucru sunt necesare eforturi la nivelul fiecarei institutii scolare, al pregatirii cadrelor didactice dar si la nivel individual intr-un efort comun al parintilor, cadrelor didactice, elevilor.

Pentru ca relatia dintre scoala si comunitate sa fie una de succes este nevoie de o legatura permanenta, constanta intre cadrele didactice si agentii comunitari.Pornind de la contextual actual, pentru ca scoala romaneasca sa actioneze ca agent al inovatiei, schimbarii si dezvoltarii, parteneriatul in domeniul educatiei trebuie promovat la nivelul intregii societati si la nivelul tuturor comunitatilor sale.[1]

Multe dintre problemele dificile cu care se confrunta scoala pot fi rezolvate cu ajutorul comunitatii locale care se bucura de serviciile educative oferite de unitatile de invatamant si de calitatea educatiei a indivizilor care fac parte din ea. Scoala trebuie sa aiba initiativa parteneriatelor comunitare, ea avand rolul de a forma viitori locuitori ai comunitatii.Însă, această initiativă trebuie sa fie bine planificată si proiectată, prin actiuni in sprijinul acesteia si in colaborare cu factorii comunitari.

Dacă în trecut aceste parteneriate erau activităţi cu caracter opţional şi ţineau mai mult de domeniul relaţiilor publice, în prezent ele au un rol esenţial în procesul de educaţie a elevilor, deoarece îi ajută să-şi dezvolte competenţe şi abilităţi sociale încă din primii ani ai copilăriei, pregătindu-i să aibă succes la şcoală şi, mai târziu, în viaţă şi în carieră.

Blocaje ce pot interveni in relatia de parteneriat dintre scoala si familie

În colaborarea dintre scoala si familie pot interveni fie probleme de ordin material, scoala avand prea multe cerinte materiale sau de timp, fie probleme de ordin comportamental întâlnite, atât între părinţi, cât şi la profesori. In general, problema cea mai des intalnita este cea de atitudine, fiind foarte greu de acceptat de ambele parti, că relaţia de colaborare şcoală-familie este mai mult decat un "drept de opţiune". Totusi, dificultăţile pot aparea si din pareri contrare privind impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului, responsabilitatea privind educaţia copiilor, randamentul scolar şi datoria parentală.

Datorită lipsei comunicării, majoritatea părinților consideră că nu este cineva interesat de punctul lor de vedere privind calitatea serviciilor educaționale oferite de școală sau că nu pot determina schimbări privind funcționarea școlii, fie au reţineri în aş exprima direct opinia față de anumite servicii oferite de școala în care învață copiii lor. Consecința acestei stări de fapt este slaba implicare a părinților în viața

şcolii,în cunoaşterea şi rezolvarea problemelor acesteia, dar şi o slabă implicare a şcolii în viața comunității.

Parintii sunt cel mai des criticati in relatia cu scoala de: relatii limitate cu scoala, lipsa responsabilitatii, neprezentarea la reuniunile anuntate, neintelegerea corecta a rolurilor si functiilor in educatia copilului, preocuparea exclusiva pentru notele copilului, criticarea excesiva a scolii.

Si in cazul profesorilor,reprosurile care li se aduc, in relatia cu familiile elevilor sunt in mare masura aceleasi, si anume: lipsa existentei un pregatiri prinvind modul de abordare a relatiei cu parintii, dificultati de a stabili o relatie cu parintii, neimplicarea parintilor in deciziile privind educatia copilului, definirea imprecisa a rolului de profesor, nehotararea între autonomia tradiţională şi perspectivele noi ale relatiei cu parintii.

Problemele pot interveni si din partea elevului, care trebuie sa inteleaga ca are anumite responsabilitati si obligatii atat fata de parintii sai, cat si fata de profesori. Elevul trebuie sa cunoasca si sa respecte anumite reguli si norme ale societatii, avand un comportament corespunzător si valori sociale şi atitudini morale care să ducă la armonia comunităţii şi la progresul acesteia.

Oricâte notiuni ar avea elevul, nu se va integra în viaţa socială dacă nu detine unele atitudini si valori morale: respectul fata de parinti si profesori, sinceritate, corectitudine, si nu are un comportament civic: responsabil, deschis, tolerant, comunicativ.

Bibliografie recomandată

1. Bunescu Gheorghe, "Şcoala şi valorile morale", Editura didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
2. Camelia Stăiculescu, "Școala și comunitatea locală", Editura ASE, București, 2011
3. Clarke, P., *Comunități de învățare, Școli și sisteme*, Arc, 2002.
4. Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Centrul Educațional *Pro*
5. *Didactica*, Editura Arc, Chișinău, 2002.
6. *Community Education Project in Central and Eastern Europe*, Prepared by Csaba Lorinci. Open Society Institute, 1997-1998, Mapă tematică CEPD.
7. Cucoș, C., *Pedagogie*, Polirom, 1996.
8. De Visscher, P.; Neculau, A. (coordonatori), *Dinamica grupurilor*, Iași, Polirom, 2001.
9. *Dezvoltare comunitară, Suport de curs*, Cluj, ARDC, 2001.
10. *Dezvoltarea durabilă – speranța comunităților și generațiilor*, Chișinău, 2002.
11. *Educație pentru democrație și drepturile omului*, SIEDO, Chișinău, 1998.
12. *Educație pentru toleranță, Auxiliar didactic pentru diriginți*, Centrul Educațional „Pro Didactica", 2004.
13. *Educație pentru democrație*, Supliment al revistei "Didactica Pro…", 2004.

14. Elena Truță, Sorina Mardar, "Relația profesor-elevi:blocaje si deblocaje", Editura Aramis, 2007
15. Eleonora Rădulescu, Anca Tîrcă, "Școală și comunitate. Ghid pentru profesori", Editura Humanitas Educațional, București, 2002
16. Goraș-Postică, V., *Învățarea ca dimensiune de existență a unei organizații*, Didactica Pro..., nr.6, 2002.
17. Hopkins, D.; Ainscow M.; West M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*,
18. Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998.
19. Ionescu, I., *Sociologia școlii*, Polirom, 1997.
20. Keen, E.; Tîrcă, A., *Cum să democratizăm școala, Ghid de management participativ*, Radical, București, 1998.
21. M. Diaconu, "Sociologia educației", Editura ASE, București, 2004
22. Marchiș, M.; Petean F., *Managementul strategic al resurselor umane – o perspectivă românească*, Centrul de Dezvoltare Managerială, Cluj-Napoca, 2000.
23. Marinela Marc - Relaţia şcoală – familie - comunitate în contextul schimbărilor legislative, www.ccdcluj.ro
24. Oprea, Crenguta, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura Universității, Bucuresti, 2003
25. Roșu Andreea Cristina, *Parteneriatul școală-familie-comunitate, în activitatea educativă*, lucrare de licență, Academia de Studii Economice din Bucureşti, 2012

1. Subiectul dezbaterii: *Relația elev – părinte - profesor*

Obiective:

- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatului elev – părinte - profesor;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale profesorilor cu membrii familiei minorului în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații elev – părinte - profesor;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a copiilor pentru a veni la școală;
- ✓ identificarea de soluții practice pentru angrenarea părinților în acțiuni școlii;
- ✓ identificarea și stabilirea metodelor necesare pentru dezvoltarea psiho-fizică a elevului printr-o relaționare armonioasă elev – părinte – profesor;

3. Aplicație

Elevii vor alege singuri modalitatea de rezolvare a acesteia.
Subiect: Rolul familiei în dezvoltarea calităţilor de bun părinte
Obiectiv: Aprecierea părinţilor ca punct de sprijin pentru o persoană

Sarcină de activitate:

1. Citiţi cu atenţie motoul: Nu există ceva mai presus de tată şi de mamă printre oameni. (Teognis)
2. Reflectaţi asupra motoului şi prezentaţi ideile, alegând una din modalităţile propuse:
   a) agenda cu notiţe paralele (interpretarea, comentarea în scris a motoului);
   b) poster;
   c) joc de rol (dialog virtual cu autorul motoului, înscenarea unei secvenţe din viaţa familială etc.);
   d) eseu reflexiv; e) interpretarea unui cântec sau selectarea unei piese muzicale la temă;
   e) exprimarea opiniei personale prin metoda PRES (punct de vedere, raţionament, exemplu, sumar);
   f) j) elaborarea, în grup, a unei expoziţii foto cu genericul Familia mea – bucuria de a sta împreună;
   g) prezentarea unui dans de familie.

* Puteţi decide şi asupra altor modalităţi de rezolvare a sarcinii.

3. Repere teoretice

Copiii ai căror părinţi sunt mai interesaţi de educaţia acestora au atitudini pozitive faţă de şcoală, prezenţă mai ridicată, obiceiuri de muncă mai bune şi succese la învăţătură mai mari decât cei ai căror părinţi nu manifestă acelaşi interes (Epstein, 2001; Hill şi alţii, 2004).

Implicarea părinţilor trebuie să fie adaptată vârstei copilului (Muller, 1998), în perioada adolescenţei care corespunde liceului sau şcolilor profesionale, fiind mai eficiente discuţiile părinte – elev privind aspecte legate de şcoală decât contactul direct cu şcoala al părintelui (Astone şi McLanahan, 1991; Schneider şi Coleman, 1993).

Modul în care părinţii îşi ajută copiii să facă cu succes faţă procesului educaţional este, aşadar, complex şi se referă la: crearea unui mediu de învăţare pozitiv acasă; comunicarea cu şcoala despre programele educaţionale şi progresele elevului; participarea şi voluntariatul în şcoală; participarea în procesul de învăţare de acasă; implicarea în procesul decizional din şcoală; colaborarea cu comunitatea pentru a creşte implicarea în educaţie a elevului (Epstein, 2001).

Dacă ne referim fie la competenţele la anumite materii, fie la traiectoria socială a copilului atunci educaţia părinţilor sau, mai general spus, capitalul cultural al acestora are un rol deosebit (Marks, 2007). McNeal (2007) identifică trei tipuri generale de factori care influenţează probabilitatea copilului de a renunţa la şcoală:

a) trăsăturile elevului: fără a fi o problemă specifică României, apartenența la o minoritate etnică este o variabilă cu impact negativ asupra participării școlare; status socioeconomic scăzut; vârsta mai mare decât a colegilor; proveniența dintr-o familie monoparentală; sarcina în adolescență pentru fete; slujba care ocupă mai mult de 20 de ore săptămânal pentru băieți; neimplicarea în activități extrașcolare;
b) b)trăsăturile familiei: educația și ocupația părinților, resursele culturale prezente în familie, capitalul social, implicarea părinților în educația copiilor;
c) trăsăturile școlii: numărul de elevi, dotarea materială, climatul. Van der Velden et al. (2007) fac trimitere și la conținutul programei școlare. O analiză interesantă pentru situația din România este realizată în acest sens de Hatos (2010).

În acord cu unele teorii prezentate anterior, alte studii sugerează că școala nu este valorizată de elevi datorită educației scăzute a părinților, care nu înțeleg, astfel, utilitatea acesteia (Popescu și alții, 2005). Aceiași autori sugerează că prezența scăzută a elevilor la școală este motivată de lipsa hranei, a îmbrăcămintei, a rechizitelor școlare, a discriminării generate de etnie etc. Așadar, categoriile cele mai defavorizate sunt copiii din familiile sărace, dezorganizate, romii, copiii cu dizabilități sau seropozitivi. Școala nu reușește să relaționeze satisfăcător cu părinții, formându-se clase problemă fără personal calificat care să le gestioneze corespunzător.

Dintr-un alt studiu reiese că nivelul socioeconomic al familiei de proveniență a elevilor este unul dintre principalii factori de risc privind accesul la educație, alături de mediul de rezidență (Stoica, 2006). În mediul rural, educația se confruntă cu dificultăți legate de investiția în infrastructura fizică, reținerea personalului calificat, accesul limitat la forme de pregătire profesională.

Contextul social în care învață elevii

Pe lângă caracteristicile individuale ale elevilor, cum ar fi trăsăturile de personalitate, inteligența, capacitatea fizică etc., trebuie să ținem cont, atunci când ne gândim la șansele de succes școlar, și de caracteristicile comunității, școlii și clasei din care fac parte.

Comunitatea cuprinde atât familia, cât și grupul de prieteni și alte persoane cu care copilul interacționează în mod curent. Școala se referă atât la dotarea sa tehnică, cât și la cultura didactică promovată de conducere și profesori, dar și la climatul general dat de tipul interacțiunilor dintre cei care o frecventează. Clasa este un microspațiu în care copilul interacționează direct cu profesorul și colegii și indirect cu valorile, atitudinile sau comportamentele părinților, prietenilor și societății în sens mai general.

În general, directorii de şcoală intervievaţi subliniază importanţa socializării primare sau „cei şapte ani de acasă". Capacitatea părinţilor de a transmite valori sănătoase şi o conduită pozitivă faţă de lumea înconjurătoare constituie o resursă esenţială pentru ciclurile primare de învăţământ: învăţătorii modelează aceste lucruri prin actul cunoaşterii şi modul în care interacţionează cu elevii. Nu este suficientă explicaţia fundamentată exclusiv pe lipsa resurselor materiale, însă, trebuie să ţinem minte că această stare de fapt favorizează evoluţia negativă a elevului. Lipsa de educaţie formală a părinţilor şi locuirea în zone sărace constituie un cerc vicios: aceştia nu înţeleg de ce ar fi utilă investiţia în rechizite, cărţi şi alte necesităţi similare. Principala lor preocupare este satisfacerea nevoilor primare, viaţa lor are un grad ridicat de stabilitate negativă în sensul că sunt şomeri sau pot avea doar ocupaţii temporare sau prost plătite care nu permit astfel de cheltuieli.

Acest context familial şi comunitar perpetuează devalorizarea educaţiei ca instrument al mobilităţii sociale pozitive.

În primul rând, mediul familial este cel care decide. [...] Majoritatea părinţilor nu au şcoala generală, nu au nivel de cultură, nu au pregătirea minimă prin care să îşi ajute copiii să vină la şcoală; deci dacă acel copil vede în familie că mama sau tata a părăsit timpuriu şcoala sau nici măcar nu au fost la şcoală, consideră că nu are sens să vină la şcoală că nu îi trebuie la nimic. Aşa cum se descurcă părintele sau părinţii se va descurca şi el .

În comunităţile sărace, unde mulţi părinţi au dificultăţi pe termen lung în găsirea şi menţinerea unui loc de muncă prin care să asigure suficiente resurse materiale pentru susţinerea elevului fără probleme în şcoală, unde emigraţia tinde să se generalizeze sau, în cazuri extreme, să persiste comportamente violente şi chiar ilegale, o soluţie pare a fi un program dual care să se desfăşoare după încheierea orelor programate în mod normal: educaţie pentru elev şi educaţie pentru părinţi. Informările oficiale trimise către părinţi prin elev, poştă sau alte mijloace par a fi mai puţin eficiente decât includerea părinţilor într-un program de pregătire elementară. Astfel, acesta poate înţelege mai uşor dificultăţile cu care se confruntă copilul său în calitate de elev, dar poate dobândi şi o perspectivă mai largă asupra vieţii sociale.

Şcoala încearcă să suplinească lipsurile procesului de socializare din familie. Directorii, împreună cu învăţătorii şi profesorii, recomandă două conduite aparent funcţionale în aceste condiţii:

a) transformarea profesorului într-un „psiholog" al clasei pe lângă obligaţia evidentă de a transmite cunoştinţele prevăzute în programă şi
b) lărgirea spaţiului educaţional dincolo de porţile clădirii şcolii prin implicarea copiilor în activităţi extraşcolare.

Acest lucru, aşa cum vom observa în secţiunea dedicată punctelor de vedere ale învăţătorilor şi profesorilor, pare a se lovi de rigiditatea forurilor superioare, în general inspectoratele şcolare, care nu lasă timp pentru astfel de preocupări. De asemenea, salariile mici şi subfinanţarea învăţământului sunt frecvent menţionate de cadrele didactice.

Punctul de vedere al părinţilor

Părinţii oferă, în general, explicaţii structurale: indiferenţa celorlalţi este legată aproape de fiecare dată de starea materială cu care se confruntă. Este adevărat că îi blamează neînţelegând de ce ei reuşesc să atingă anumite standarde, dar se simte în acelaşi timp o tensiune mai ridicată îndreptată spre guvernarea locală şi centrală văzută ca incapabilă să rezolve situaţia socioeconomică din ţară şi oraşul lor.

Dificultăţile financiare pot genera segregare educaţională deoarece unele cadre didactice, conform părinţilor, au tendinţa de a lucra mai mult cu elevii care au culegeri şi caiete speciale achiziţionate de părinţi. Totuşi, alte cadre didactice au iniţiative apreciate de părinţi prin care încearcă să menţină toţi elevii la un nivel similar de pregătire sau, cel puţin, să nu defavorizeze. Experienţele părinţilor sunt punctuale: cunosc situaţia din clasa copilului, restul fiind doar percepţii construite din „auzite".

O problemă semnalată de aproape toţi părinţii constă în schimbarea constantă a cadrelor didactice. Deşi iniţial apreciază că acestea nu dau dovadă de vocaţie şi etos pentru această meserie, ulterior par să le înţeleagă motivaţiile, care sunt de obicei de ordin financiar. Fluctuaţia personalului didactic, mai ales la anii mici, împiedică formarea unei relaţii cu elevii, aceştia neputând menţine un ritm constant al succeselor şcolare. În anumite situaţii, profesorii renunţă inclusiv în cursul anului şcolar, lucru cu consecinţe dramatice mai ales în anii terminali ai fiecărui ciclu, moment asociat cu o formă de testare.

Participarea şcolară de succes este influenţată, în viziunea părinţilor, şi de programa şcolară încărcată, modul în care cadrele didactice comunică cu aceştia, sistemul de evaluare prin calificative, aglomerarea claselor prin comasarea generată de închiderea altor unităţi din localitate sau apropiere. Părinţii apreciază că, uneori, lecţiile pe care le au copiii lor de făcut „îi depăşesc": nu au competenţele necesare pentru a-i ajuta să le rezolve. Aceştia apreciază că elevii primesc o cantitate mult prea mare de informaţii în raport cu vârsta lor, dar şi că acestea tind să devină prea complicate. Părinţii conştientizează, însă, că nu este corect să compare trecutul cu prezentul datorită creşterii accelerate a accesului la informaţie şi schimbării spaţiului fizic urban, schimbare care sporeşte nesiguranţa copiilor şi îngrădeşte activităţile în aer liber. Părinţii nu au o imagine coerentă despre utilitatea educaţiei formale: apreciază materiile „tradiţionale" precum limba română sau matematica, nu înţeleg

de ce sunt utile materii precum educaţia tehnologică şi nu înţeleg prea bine la ce ar putea să folosească toate informaţiile acumulate în şcoala primară în viitorul lor profesional.

Părinţii semnalează câteva soluţii care, aplicate, ar putea îmbunătăţi colaborarea dintre aceştia şi şcoală. Deşi majoritatea celor prezenţi la focus grupuri declară că se întâlnesc „în aceeaşi formulă" şi la şedinţele periodice convocate de cadrele didactice sau alte iniţiative ale acestora, consideră că unii dintre cei mai puţin activi pot fi „recuperaţi" dacă, de exemplu, învăţătorul sau dirigentele ar evita să îi tragă la răspundere în faţa celorlalţi. De regulă, cei care nu participă la şedinţe sunt părinţii elevilor cu probleme de comportament sau cu situaţie şcolară mai slabă. Când participă, cadrul didactic responsabil pentru acea clasă are tendinţa de a prezenta „cazul" în faţa celorlalţi părinţi. Sentimentul de ruşine astfel conturat îl va determina pe părintele respectiv să nu mai participe în viitor. Ruşinea în spaţiul public este, de altfel, o trăsătură frecvent sugerată de părinţi, dar şi de profesori: sunt părinţi care nu recunosc că au copii cu nevoi speciale sau care nu recunosc că nu ştiu să citească sau scrie.

Ne întoarcem la explicaţiile structurale: subfinanţarea învăţământului public îi obligă, de multe ori, pe învăţători/profesori să solicite ajutorul părinţilor pentru diverse renovări sau achiziţii în favoarea elevului. Acest lucru se întâmplă, de regulă, în cadrul şedinţelor cu părinţii. Acesta devine un alt motiv pentru care părinţii ajung să evite contactul cu şcoala: neavând loc de muncă sau oportunitatea de a găsi unul, nu pot răspunde pozitiv acestor iniţiative. În fine, părinţii apreciază că o serie de probleme de comportament din partea copiilor sunt generate de influenţa exercitată de mass media.

În ceea ce priveşte programul de tip after school, opiniile sunt împărţite: unii părinţi apreciază că la acestea ar trebui să participe doar cei care au rezultate slabe la învăţătură pentru a fi aduşi la acelaşi nivel cu cei mai buni, pe când alţii cred că nu trebuie să fie discriminatoriu în acest sens. Cert este că majoritatea părinţilor apreciază că, fiind după orele normale de studiu în cadrul şcolii, ar trebui întrunite următoarele caracteristici:

- să existe un spaţiu, cel puţin pentru clasele I–IV, care să permită odihna;
- să le fie oferită copiilor o masă, de preferat caldă;
- programul să fie recreativ şi să le atragă atenţia copiilor prin ore de descoperire sau dezvoltare a unor talente (pictură, muzică, desen etc.);
- să se lucreze în grupe mici cu elevii pentru ca aceştia să poată înţelege mai uşor ce se lucrează.

Dincolo de aceste caracteristici, dată fiind situaţia materială generală a părinţilor participanţi la focus grupuri, aceste programe ar trebui să fie gratuite sau să aibă costuri minimale din partea părinţilor

Punctul de vedere al profesorilor

Profesorii împărtășesc o serie de puncte de vedere ale părinților: sunt conștienți de situația financiară dificilă a zonei în care se află școala

Lipsa locurilor de muncă și a resurselor financiare sunt considerate principalul motiv al educației scăzute care se transmite în dezinteres pentru educație. Dincolo de acest aspect sunt anumite lucruri care particularizează discursul cadrelor didactice: perspectiva acestora față de programa școlară și, în general, despre sistemul educațional, relația cu forurile superioare – inspectorii școlari, relația cu părinții etc.

La discuțiile de grup au participat părinți care, în general, sunt activi în relația cu școala. Astfel se explică perspectiva comună cu cea a cadrelor didactice care apreciază utilitatea unor programe de educare a părinților. Acestea nu se referă numai la alfabetizare și dobândirea informațiilor necesare pentru gestionarea schimbărilor inerente transformărilor globale care ne îndreaptă spre o societate a cunoașterii, a flexibilității și diversității, ci și la modul în care părinții interacționează cu elevii, cum comunică, valorile la care aderă etc. Resursele insuficiente și traiul de „azi pe mâine" devalorizează educația care nu este văzută ca o soluție pe termen lung pentru ieșirea din criză: „viitorul copilului" este mai degrabă un concept abstract, iar ceea ce contează este alocația sau alte forme de ajutor asociate cu statutul de școlar al acestuia. Sistemul școlar devine un mijloc pe termen scurt de asigurare a traiului, copilul devenind o resursă a supraviețuirii.

Nemulțumirile cadrelor didactice sunt orientate și către relația cu inspectorii școlari văzuți, în general, ca fiind rigizi: aceștia sunt percepuți ca fiind mai interesați de îndeplinirea indicatorilor cantitativi decât cei calitativi. Cadrele didactice consideră că o participare școlară de succes nu înseamnă acumularea unei cantități mari de informații, ci, mai degrabă, aprofundarea unor cunoștințe esențiale. Ritmul alert de predare poate chiar descuraja elevul. Acest lucru are o semnificație aparte pentru că tocmai elevul care aparține unui grup vulnerabil este dezavantajat: neavând cine să îl ajute acasă sau resurse pentru suplimentarea educației formale prin meditații, va rămâne în urmă sau chiar va renunța să încerce să țină pasul cu cei mai bun.

Elevii și părinții, din punctul de vedere al cadrelor didactice, nu sunt ajutați să înțeleagă nivelul real al pregătirii datorită utilizării sistemului de calificative în sine, pe de o parte, și al sistemului de calificative combinat cu cel al notelor, pe de altă parte. Unii învățători consideră chiar că, cel puțin la clasele mici, elevii nu ar trebui ierarhizați în nici un fel pentru a fi atrași către școală și învățare Ca și părinții, cadrele didactice oferă încă o dată o explicație structurală a participării școlare precare în unele cazuri: fluctuația cadrelor didactice, pe lângă instabilitatea

sistemului în sine, îngreunează evoluţia elevilor: Cadrele didactice apreciază programele de tip after school, acestea fiind văzute ca un suport pentru părinţii cu program încărcat, pentru părinţii care nu au cunoştinţele necesare lucrului suplimentar cu copilul etc. Totuşi, ca şi părinţii, sunt conştienţi de dificultatea implementării unui program after school pe deplin eficient datorită subfinanţării învăţământului şi a imposibilităţii de plată din partea majorităţii părinţilor dat fiind contextul socioeconomic avut în vedere în acest proiect.

Principalele caracteristici ale unui program de acest gen, din punctul de vedere al cadrelor didactice, sunt:

• nu trebuie făcută o discriminare la acces: pot participa atât elevii cu note mai mici, cât şi ceilalţi. În acest mod este evitat un posibil conflict cu părinţii. Totuşi, elevii trebuie testaţi pentru a putea fi împărţiţi în grupe valorice cu care să se lucreze diferenţiat;

• cadrele didactice sugerează necesitatea efectuării constante a unor anchete sociale, sugerând că mulţi înscrişi la programe similare oferite gratuit sau diferite ajutoare sociale nu s-ar încadra având resurse suficiente pentru a le plăti;

• grupele de lucru să aibă un număr mic de elevi;

• pentru fiecare grupă ar trebui să existe doi pedagogi;

• activităţile să fie diversificate: deşi foarte utile, mai ales pentru elevii cu performanţe mai slabe, orele de educaţie suplimentară trebuie completate cu activităţi recreative care dezvoltă talente: dansuri, limbi străine, desen, sport etc.;

• elevii să primească o masă (caldă);

• elevii să se poată odihni printr-o oră de somn, mai ales la clasele I–IV, înainte de a intra efectiv în program.

Dacă nu există posibilitatea aceasta în şcoală din cauza lipsei spaţiilor speciale, atunci programul ar trebui să se desfăşoare după-amiaza. Aici se revine la necesitatea unui număr mai mare de pedagogi pe grupă; • cadrele didactice să fie plătite suplimentar pentru acest serviciu.

Concluzii

Acest articol a urmărit, într-o manieră exploratorie, să releve factorii care favorizează participarea şcolară pozitivă fie că discutăm despre reţinerea de la abandon, fie despre accesul la forme superioare de educaţie formală recunoscute a fi de calitate. Din interviurile şi focus grupurile realizate rezultă:

• situaţia socioeconomică este, probabil, unul dintre cei mai importanţi factori în acest sens. Un parcurs şcolar pozitiv presupune anumite investiţii din partea părinţilor, dificil de realizat în condiţiile puţinelor oportunităţi de ocupare şi creştere a nivelului de trai existente pentru aceştia;

• capacitatea părinţilor de a înţelege importanţa absolvirii într-un mod cât mai pozitiv a cât mai multor ani de şcoală este un factor esenţial pentru mobilitatea socială ulterioară a copiilor lor, atât din punctul de vedere al cadrelor didactice, cât şi al părinţilor participanţi la focus grupuri. Ambii actori indică rezultate pozitive ale programelor de tipul „A doua şansă" sau „Şcoala mamelor" care reuşesc să îndepărteze bariere de comunicare între părinţi şi reprezentanţi ai şcolii, dar şi între părinţi şi elevi;
• o serie de factori structurali alterează valorile pozitive ale participării şcolare: subfinanţarea învăţământului şi situaţiile care derivă de aici, cum ar fi scăderea numărului de personal calificat, fluctuaţia mare de personal, bază educaţională precară etc.;
• există, cel puţin la nivel perceptual, un decalaj între ceea ce părinţii şi cadrele didactice consideră că este relevant pentru un copil să înveţe în contextul transformărilor din societatea contemporană şi ceea ce este inclus în programa şcolară. Dincolo de acest aspect, atât părinţii, cât şi cadrele didactice consideră că unele informaţii transmise la clasele I–VIII sunt prea dificile pentru vârsta copiilor. Acest lucru îi poate dezavantaja tocmai pe cei cu probleme la învăţătură pentru că, obligativitatea cadrelor didactice de a respecta un calendar tematic încărcat accelerează ritmul predării la clasă, iar aceşti elevi nu primesc suportul necesar nici aici, nici acasă pentru a ţine pasul cu ceilalţi;
• tendinţa de a susţine prin diferite politici incluziunea socială, în general, şi educaţională, în particular, a romilor, pare a genera un „efect al minorităţii": aceştia se declară că aparţin acestei minorităţi doar în situaţii care aduc un beneficiu chiar şi numai pe termen scurt. Dincolo de acest aspect material, părinţii romi par să atribuie un rol inferior cadrelor didactice atunci când se ivesc diferite disensiuni între elevi, căutând să rezolve ei înşişi situaţiile iscate. Acest efect al minorităţii nu derivă din practici discriminatorii ale românilor, fie părinţi, fie cadre didactice, mediul social fiind unul destul de echilibrat din acest punct de vedere conform participanţilor la focus grupuri. Este mai degrabă un efect al discriminării pozitive a minorităţii. Şi aceasta este o ipoteză care trebuie testată în studii viitoare controlând pentru elemente culturale specifice minorităţii şi factori structurali;
• programele de tip school after school sunt apreciate pozitiv. Atât părinţii, cât şi cadrele didactice din şcolile incluse în proiect susţin însă că nu sunt sustenabile decât dacă sunt îndeplinite o serie de criterii: majoritatea părinţilor nu pot acoperi costurile acestora solicitându-le gratuit; dacă sunt concepute ca desfăşurându-se imediat după orele normale de cursuri, atunci este necesară, mai ales la clasele I–IV, o pauză de dormit, lucru foarte greu de realizat datorită infrastructurii deficitare la acest capitol; elevii trebuie să primească o masă (caldă); activităţile ar trebui desfăşurate în grupe mici şi, pe cât posibil, omogene din punct de vedere al

pregătirii având obiective distincte: pentru cei cu performanţe mai slabe ar trebui lucrat la aducerea la nivelurile superioare, pentru ceilalţi ar trebui descoperite şi exploatate diferite talente; activităţile şcolare ar trebui combinate cu cele recreative, acestea din urmă fiind asociate unui context mai puţin formal şi, deci, mai apreciat de către elevi.

Bibliografie recomandată

1. Astone, N. M., McLanahan, S. S., Family Structure, Parental Practices, and High School Completion, în "American Sociological Review" (56), 1991, pp. 309–320.
2. Bernardi, F., Transition from School to Work, în Ritzer, G. (ed)., Blackwell Encyclopedia of Sociology, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.
3. Bills, D. B., Rosenbaum, J. E., Schooling and Economic Success, în Ritzer, G. (ed)., Blackwell Encyclopedia of Sociology, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.
4. Bruce, H., Life goals matter to happiness: A revision of set-point theory, în "Social Indicators Research", 86, 2008, pp. 213–231.
5. Dan, A., Egalitatea de şanse, în Zamfir, C. (coord.), Dicţionar de Sărăcie, 1999, disponibil on-line la http://www.iccv.ro/oldiccv/romana/dictionar/adi/adi_egalsanse.htm.
6. Epstein, J. L., School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Westview Press , Boulder, CO., 2001.
7. Firestone, J. M., Harris, R. J., Educational and Occupational Attainment, în Ritzer, G. (ed)., Blackwell Encyclopedia of Sociology, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.
8. Headey, B., Life Goals Matter to Happiness: A Revision of Set-Point Theory în "Social Indicators Research", (86) (2), 2007, pp. 213–231.
9. Hill, N. E., Castellino, R. D., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J., Petit, G., Parent-Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence, în „Child Development" (75) (4), 2004, pp. 1491–1509.
10. Marks, G. N., Are Father's or Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance? Recent International Evidence, în „Social Indicators Research", vol. 85, 2007, pp. 293–309.
11. McNeal, R. B. Jr., Dropping Out of School în Ritzer, G. (ed)., Blackwell Encyclopedia of Sociology, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007, disponibil online la http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433110_ss2–44.
12. Michalos, A. C., Multiple discrepancies theory (MDT), în "Social Indicators Research", 16(4), 1985, pp. 347–413.
13. Muller, C., Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement, în "Sociology of Education" (71) (4), 1998, pp. 336–56.

14. Popescu, R., Arpinte, D., Neagu, G., Necesitatea suportului pentru combaterea excluziunii sociale a copilului, în „Revista Calitatea Vieţii", nr. 3–4, 2005, pp. 333–357.
15. Schneider, B., Coleman, J. S. (eds.)., Parents, Their Children, and Schools. Westview Press , Boulder, CO., 1993.
16. Stoica, L., Direcţii de acţiune pentru creşterea accesului la educaţie al copiilor provenind din medii defavorizate, în „Calitatea Vieţii", nr. 1–2, 2006, pp. 65–71.
17. Van der Velden, R. K. W., Wolbers, M. H. J., How much does education matter and why? The effects of education on socio-economic outcomes among school-leavers in the Netherlands, în „European Sociological Review", vol. 23, nr. 1, 2007, pp. 65–80.
18. Voicu, B., Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context european, în „Revista Calitatea Vieţii". nr. 1–2, 2004, pp. 135–157.
19. Voicu, B., Vasile, M., Rural-Urban Inequalities and Expansion of Tertiary Education in Romania, în „Journal of Social Research and Policy", (1), 2010, pp. 5–24, disponibil online la http://www.jsrp.ro/issues/volume-1-issue-1-july-2010.

1. Subiectul dezbaterii: *Consilierea părinților*

Obiective:

- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor așteptărilor părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru realizarea unei consilieri eficiente a părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

3. Aplicație

Activitate „Dincolo de stres"

Obiectivul activităţii: formarea unei atitudini responsabile, stimularea iniţiativei personale pentru identificarea tendinţelor neadaptative ale gândirii faţă de evaluare.

Materiale: fişe de lucru, coli format A3, markere

Introducere: vom încerca astăzi, prin joc şi dezbatere colectivă, să descoperim gândurile bune, care ne ajută şi ne fac bine, şi pe cele care ne împiedică ne provoacă stres inutil să le înlăturăm, gândindu-ne la evaluarea de la şcoală.

Desfăşurarea activităţii:se vor reaminti gândurile elevilor înainte, în timpul şi după test (descoperite într-o lecţie anterioară) Elevii vor primi următoarea fişă:

Ruscac depozit personal unde îmi păstrez gândurile bune şi de unde le iau când am nevoie de ele;	Maşina de spălat obiect cu ajutorul căruia curăţ gândurile pentru a le folosi şi altă dată;	Coş de gunoi recipient unde arunc gândurile de care nu mai am nevoie, care mă stresează

3. Repere teoretice

Meseria de parinte este una foarte importanta, dacă nu chiar cea mai importanta din viata noastra. Insa putini dintre noi sunt pregatiti pentru ea.

Nu exista scoli pentru parinti, desi multi dintre acestia par a sti de la nastere cum se cresc copiii, facand ceea ce au facut si parintii lor sau … contrariul, in functie de parerea fiecaruia despre educatia primita.

Cea mai importanta calitate a unui parinte este dragostea pentru copilul sau. Insa dragostea cu care îi înconjurăm pe copii nu pare a fi intotdeauna suficientă.

Vedem deseori parinti si copii inclestati intr-o batalie a vointelor din care nu exista invingatori. Vedem confuzie in ochii copiilor si suparare in cei ai parintilor. Foarte repede copiii primesc eticheta de "neascultator" sau "razgaiat", in timp ce parintii sunt criticati in legatura cu atitudinea lor blanda sau permisiva.

Exista principii educationale, foarte simple si universal valabile care, aplicate cu consecventa, rabdare si dragoste, amelioreaza considerabil relatiile dintre parinti si copii si ii pregatesc pe acestia din urma sa faca fata provocarilor vietii de adult, dar si sa traiasca in armonie atat cu ceilalti, cat si cu ei insisi.

Consilierea parintilor este o componenta importanta, obligatorie in psihoterapia copilului si adolescentului. Ea pune accent pe interactiunile dintre parinti si copii si pe nevoile pe care le au copiii si adolescentii din partea parintilor lor.

Parintii pot beneficia de acest suport din partea unui specialist (specializat, de obicei, in terapia copilului si adolescentului, terapie de familie sau parentaj) in urmatoarele situatii:

- atunci cand parintele doreste sa isi imbunatateasca relatia cu propriul copil;
- atunci cand parintele devine constient ca foloseste niste modele relationale si de educatie invechite sau disfunctionale si doreste sa le schimbe;
- atunci cand este coplesit de dificultatile si provocarile aparute in procesul de crestere a unui copil;
- atunci cand copilul urmeaza un proces terapeutic individual si parintele are nevoie de indrumare si suport pentru a-l sustine pe copil in a depasi dificultatile prin care trece (mentionez aici ca terapia copilului nu se poate face eficient fara consilierea parintilor);
- atunci cand cuplul parental trece printr-o criza si nu mai gaseste solutii;

- cand toata familia trece printr-o criza sau un eveniment cu potential traumatic, care afecteaza intreaga dinamica relationala din familie;
- atunci cand parintelui ii sunt contestate/luate in instanta drepturile parentale si trebuie sa le re-castige;
- atunci cand parintele doreste sa adopte/a adoptat un copil (lista nu este exhaustiva).

Exista anumite evenimente pot fi in mod particular stresante pentru o familie:

- **divortul**
- **adoptia unui copil**
- **nasterea unui alt copil**
- pierderea unui membru al familiei
- abuz de alcool sau de substante din partea unuia dintre parteneri
- mutarea dintr-un oras sau altul, dintr-o locuinta intr-alta, de la o scoala la alta

Aceste tip de evenimente au potential ridicat de a aduce familia in adevarate stari de criza ***care pot zdruncina serios calitatea viatii familiei.***

A fi parinte este, indiferent daca este vorba de mama sau tata, o meserie permanenta, care poate aduce multa implinire pe plan emotional, mental sau social, dar in acelasi timp poate provoca si multa oboseala, frustrare, iesire severa din zona de confort sau chiar crize de identitate. In acest context, a apela la un specialist atunci cand are nevoie de suport, reprezinta o dovada de curaj si maturitate emotionala din partea parintelui.
Consilierul parental nu iti va spune cum sa iti cresti copilul, ci te va ajuta sa gasesti alte modele de relationare si uneori, alte solutii pentru blocajele aparute in relatia cu el sau ea. De asemenea, impreuna veti descoperi tipare preluate (de obicei in mod inconstient) din relatia pe care ai avut-o cu proprii parinti, tipare care iti pot si utile sau te pot sabota si pot dauna relatiei cu propriul copil. Impreuna veti hotari ce este de schimbat.

Consilierea psihologica este o forma de interventie psihologica care se adreseaza persoanelor aflate intr-o situatie de impas cu privire la rezolvarea unor situatii de criza, sociale, profesionale sau familiale.

Consilierul il ajuta pe client sa controleze o situatie de criza si il asista in gasirea unei solutii la problema cu care se confrunta.

Consilierea reprezintă un proces complex, o activitate socio-pedagogică, constând în iniţierea unui dialog între psiholog şi elev sau părinte, după caz, în plan educaţional. Rezultatul "simbiozei" reprezintă chintesenţa activităţii de educare şi instruire pe care şcoala, educatorul are datoria să o considere responsabilitate prioritară în drumul lung al actului educaţional prin îmbinarea elementelor triadei psiholog-părinte-elev.

Insuccesul şcolar, comportamentul moral-civic neadecvat al copilului nu trebuie căutat numai în activitatea elevului sau relaţia profesor-elev, ci şi în educaţia părintelui.

"Profesiunea de părinte" presupune roluri şi competenţe aparte, speciale, pentru care mai ales tinerii nu sunt întotdeauna pregătiţi. Empatia este un cod de comunicare nescrisă uitat de multe ori de părinţii acestui început de secol XXI. Limbajul nonverbal şi deschiderea afectivă a părinţilor poate conduce la trăirea unui sentiment de siguranţă şi linişte în evitarea unui conflict, mai mult decât ţipetele, strigătele, cearta, loviturile "oferite" unui copil pentru a-l face pe acesta să asculte. Comunicarea între membrii familiei lipseşte azi mai mult ca oricând.

Orice sistem de educaţie, oricât ar fi el de savant, rămâne neputincios dacă se izbeşte de indiferenţă, opoziţie, contraziceri, opinii divergente din partea părinţilor. Efortul educativ este frânat, iar eficienţa scade, dacă nu există o unitate de acţiune a tuturor factorilor educativi.

În România de azi se observă o transformare a atitudinii părinţilor faţă de copiii lor, faţă de cerinţele şcolii. Copiii nu mai sunt consideraţi singurul eveniment, cel mai important lucru din viaţa lor. Probabil, în cele mai multe cazuri, societatea i-a bulversat pe părinţi cu toate transformările economice, cei mai mulţi dintre părinţi sunt obosiţi, sunt apatici.

Aparitia unor mize familiale ale scolarizarii si resemnificarea raporturilor familie -scoala au condus la o implicare mai consistenta a parintilor in activitatea scolara a copiilor si la multiplicarea interactiunilor personale intre reprezentantii scolii si membrii familiei.

Legatura dintre parinti si cadrele didactice trebuie diversificata si permanentizata prin alcatuire la nivelul scolii a unor comisii de sprijin si consilierea profesionala si scolara. La nivelul micro-social se impune revitalizarea functiilor de baza ale institutiilor sociale cu rol educativ si de control social in primul rand al familiei, scolii, comunitatii sociale. O alta directie este reprezentata prin reinfiintarea serviciului de asistenta sociala pentru protectia si ocrotirea familiei, adolescentului care ridica probleme de adaptare si comportare civilizata.

Este necesara infiintarea si multiplicarea grupurilor de lucru specializate in abordarea „elevilor problema". Aplicarea acestor solutii trebuie sa puna accentul pe latura educativ-preventiva, de dezvoltare si stimulare a autonomiei morale a elevilor si de evitare a constrangerii si supravegherii juridice a acestora, facilitind atat adaptarea lor la cerintele sociale cat si la participarea la exigentele vietii sociale.

Integrarea scolara a elevilor se realizeaza prin procesul de educatie si instructie considerat in totalitatea componentelor sale sistemice, continuturi, obiective, participanti, metode si mijloace de invatamant, forme de organizare si evaluare. Eficienta si rezultatele procesului de integrare scolara a elevilor depind intr-o mare masura de calitatea mediului scolar, personalitatea cadrelor didactice, maiestria lor pedagogica, colaborarea scolii cu familia si ceilalti factori institutionali cu valente educative. Un loc aparte il detine asistenta psihopedagogica asigurata de catre un personal specializat elevilor, parintilor si cadrelor didactice. Un rol important in cadrul acestei asistente psihopedagogice il are consilierul scolar ca specialist de formatie pedagogica si psihologica.

Acesta poate folosi, dupa caz, o serie de ***modalitati si tehnici de consiliere***, prin care sa sprijine elevii cu tulburari comportamentale in schimbarea comportamentelor indezirabile, precum si a sentimentelor si atitudinilor aferente acestora. Unele dintre aceste modalitati pot fi utilizate cu bune rezultate si de catre cadrele didactice –invatatori, profesori de diferite specialitati.

In viziunea lui R. Lafon, inadaptarea are o sfera extrem de larga in sensul ca ea include toate acele situatii ale copilului si tanarului care merg de la copilul fara familie pana la adolescentul criminal, unde intra: deficientele cauzate de infirmitati si disfunctii somatice; deficientele psiho-intelectuale si tulburarile afective si caracteriale; fenomenele de devianta provocate de mediul socio-familial si erorile de educatie; fenomenul de vagabondaj si delicventa.

Inadaptarea se refera la toti indivizii pentru care educatorii trebuie sa faca apel, la competenta lor si la mijloace speciale de integrarescolara si sociala.

Educabilitatea desemneaza capacitatea fiintei umane de a beneficia de actiunea educativa si de a realiza progrese in plan psiho-comportamental. Pedagogul francez E. Plachard (1967) spunea: „Postulatul cuprins in educatie este educabilitatea" adica posibilitatea omului de a persevera in existenta sa, de a realiza perfectiunea de care este capabil. Aparitia unor mize familiale ale scolarizarii si resemnificarea raporturilor familie-scoala au condus la o implicare mai consistenta a parintilor in activitatea scolara a copiilor si la multiplicarea interactiunilor personale intre reprezentantii scolii si membrii familiei.

Climatul familial se referă la un ansamblu de stări psihice, moduri de relaţionare interpersonală, atitudini şi un anumit nivel de satisfacţie ce caracterizează grupul familial. Acest climat poate fi: ***pozitiv, echilibrat,*** constituind o premisă importantă a maturizării intelectuale şi afective a copilului sau ***negativ*** caracterizat prin dezechilibre emoţionale, tensiune, violenţă, conflicte între membrii familiei.

Climatul familial poate facilita sau diminua influenţele educaţionale şi transformarea acestora în achiziţii psiho-comportamentale la nivelul personalităţii

copilului. Familia, ca matrice pentru adulţi şi copii, trebuie să aibă capacitatea de suport emoţional şi financiar, să asigure securitatea membrilor şi să-i încurajeze în situaţii dificile sau să le susţină iniţiativele.

Mediul în care trăieşte şi se dezvoltă copilul, nivelul de educaţie al părinţilor, valorile morale care sunt transmise noilor generaţii îşi pun amprenta pe relaţiile vieţii de familie. În general, în familiile cu un nivel de cultură mai ridicat există o atitudine mai liberală privind independenţa şi iniţiativa copilului, controlul vieţii acestora, respectul mutual pentru drepturile fiecărui membru.

Într-o familie în care domneşte o atmosferă de stimă reciprocă, care manifestă stabilitate, iar membrii ei se declară satisfăcuţi de rezultatele interacţiunilor, copilul ocupă un loc central. Existenţa unui copil poartă o semnificaţie pozitivă, însă complică relaţia bidirecţională dintre soţi, transformând-o într-una tridimensională. Copilul îşi exercită influenţa asupra familiei, restructurându-i activitatea, impunând o modificare adaptativă. În condiţii normale acest lucru nu duce la un dezechilibru familial ci doar la o nouă organizare, impusă de ţeluri considerate de părinţi demne de sacrificiile lor.

Nu doar copilul este cel care influenţează echilibrul familial, mai ales luând în considerare adevărul demonstrat de psihopediatri şi anume că interacţiunea dintre două persoane se schimbă în prezenţa celei de-a treia, chiar dacă este vorba de duplexul mamă-copil, iar persoana care se interpune este tatăl copilului.

Familiile dezorganizate au în mod caracteristic tiparul de comunicare afectat, echilibrul familiei este sever tulburat de existenţa conflictelor. Alianţele, coaliţiile dintre membrii familiei, ca şi ostilitatea lor au un rol deosebit în direcţionarea comunicării. În situaţiile în care între soţi intervin tensiuni, interacţiunile părinţi-copii au mult de suferit.

Familia poate influenţa copilul pe multiple căi, iar rezultatele disfuncţiei familiale se situează undeva între cei doi poli: ***hiperprotecţie şi neglijare.***

Tensiunile şi conflictele dintre părinţi şi copii, pot avea intensităţi diferite şi durate variabile distingându-se forme simple, cum ar fi: *cearta, neînțelegerea, contrazicerea, refuzul asumării unei obligații conjugale* sau forme complexe precum *agresivitatea fizică, violența, plecarea unui partener de la domiciliu.*

Este suficientă o singură carenţă a familiei pentru a afecta planul vieţii psihice a copilului, antrenând o serie de neajunsuri, printre care şi dificultăţi în activitatea lui dominantă; pot apărea traume de natură psihică sau morală, copilul eşuând în stări maladive de natură psihică, în conduite reprobabile.

Într-o familie dezbinată, în care raportul soţ-soţie s-a destrămat sau este pe cale să se distrugă, copilul, conştientizând drama ce are loc, începe să se frământe, să-şi pună

tot felul de întrebări, de probleme cărora nu le găseşte un răspuns favorabil, îşi simte sufletul încărcat, este chinuit de perspectivele sumbre pe care le întrevede. Treptat îşi pierde încrederea în ceea ce reprezenta dragostea, securitatea, liniştea.

Cercetările arată că există dificultăţi mai mari în cazul copiilor provenind din familii în care soţii conviețuiesc, dar în care predomină neînţelegerile şi certurile, decât în cazul separării celor doi soţi. M.J.Chombart De Lave arăta că *în cazul familiilor în care predomină neînţelegerile, certurile, alcoolismul, nervozitatea, copiii pot prezenta tulburări psihomotorii, instabilitate, nervozitate, ticuri, enurezis, manifestări de mânie, opoziţie faţă de părinţi, minciună, comportamente predelicvente precum furtul, fuga de acasă, violenţa*. Autorul menţionat pledează pentru separare în condiţiile unor familii în care domină conflictele, în ciuda faptului că va exista o adaptare dificilă a copiilor la noile condiţii de viaţă, la noua configuraţie a familiei în care unul dintre părinţi va lipsi.

"Copilul necesită dragoste, disciplinare şi obţinerea treptată a unui grad de independenţă. El nu este vinovat dacă nu corespunde expectanţelor părinţilor, dacă copilul "real" nu are calităţile copilului "ideal". Copilul are dreptul la interacţiuni care să-i asigure siguranţa şi dezvoltarea fizică, comunicarea, educarea trăsăturilor pozitive, înţelegere şi toleranţă." (Carmen Ciofu)

Părinţii sunt în primul rând persoane şi apoi părinţi. Ei au drepturi cel puţin egale cu ale copilului în cadrul familiei, au nevoie de respect ca autoritate familială şi ca persoane. Părinţii au dreptul la *un timp propriu, la intimitate şi la fericire personală*. Relaţia părinţi-copii în cadrul familiei ar trebui să fie un exerciţiu de perfecţiune, dar din păcate există slăbiciuni şi lipsă de armonie în orice cuplu familial. Părinţii acceptă cu uşurinţă că ei nu pot fi perfecţi, dar ar dori nişte copii perfecţi care să le îndeplinească propriul lor ideal moral sau comportamental. Ar trebui ca părinţii să accepte copilul aşa cum este el, cu calităţi şi defecte, să-l iubească şi să-l sprijine necondiţionat.

Concluzii

Educarea părinţilor are în vedere acţiuni îndreptate spre exersarea funcţiei educative şi spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare şi interacţionare în familie.

Aceste acţiuni vor conduce la:

- cunoaşterea şi acceptarea propriului copil;
- abordarea pozitivă a trăsăturilor personalităţii copilului;
- înţelegerea comportamentului copilului;influenţe pozitive în dezvoltarea competenţelor sociale ale copiilor;
- cunoaşterea etapelor dezvoltării în timp a copilului;procesul de educaţie a copilului;
- crearea unui echilibru între factorii familiali de educaţie a copilului-rolul egal al ambilor părinţi;
- modalităţi non-violente de rezolvare a conflictelor în familie.

Educarea părinţilor produce o schimbare în mentalitatea părinţilor despre copil.

4. Bibliografie recomandată

1. Sorin CRISTEA, Şcoala părinţilor, Dicționar, Didactica Pro..., Nr.5-6(57-58), 2009, pag. 99-104
2. S. Cristea, Pedagogia familiei, În Paideea, Revistă de educaţie şi cultură, nr.1/2002, p.13-18.
3. E.Vrasmaş, Consilierea şi educaţia părinţilor, Buc., Ed. Aramis, 2002

30

1. Subiectul dezbaterii: *Educația în familie*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea strategiilor de familie pentru dezvoltarea personalității copiilor;
- ✓ identificarea și fundamentarea modelelor de conduită oferite de părinți - pe care copiii le preiau;
- ✓ identificarea comportamentelor educaționale ale părinților ce sprijină dezvoltarea copiilor;
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;

3. Fundamente teoretice

Influentele educative pe care familia le exercita asupra copiilor se pot manifesta fie *direct*, prin actiuni mai mult sau mai putin dirijate, fie *indirect*, prin modele de conduita oferite de catre membrii familiei, precum si prin climatul psihosocial existent in familie. Modelele de conduita oferite de parinti - pe care copiii le preiau prin imitatie si invatare - precum si climatul socioafectiv in care se exercita influentele educationale (“cei sapte ani de acasa”)constituie primul model social cu o influenta hotaratoare asupra copiilor privind formarea conceptiei lor despre viata, a modului de comportare si relationare in raport cu diferite norme si valori sociale. Este unanim recunoscut faptul ca strategiile educative la care se face apel in familie, mai mult sau mai putin constientizate, determina in mare masura dezvoltarea personalitatii, precum si rezultatele scolare a le copiilor, comportamentul lor sociomoral.

In urma cercetarilor, s-a ajuns la concluzia ca *stimularea intelectuala* in primii ani de viata, *climatul emotional stabil* din mediul social apropiat (familie, de cele mai multe ori), *incurajarea si suportul parental continuu*, sunt factori determinanti in dezvoltarea

personalitatii copilului. Astfel, Fraser 1959 – a constatat, in urma unui studiu efectuat pe copii de 12 ani, ca exista o corelatie pozitiva puternica intre coeficientii de inteligenta (QI) inalti si nivelul incurajarii parentale, atmosfera familiala generala si numarul cartilor citite in familie.

Trebuie sa mentionam ca strategiile educationale utilizate de unii parinti, chiar daca sunt bine intentionate, chiar daca au avut efecte pozitive in anumite cazuri particulare, nu duc intodeauna la obtinerea unui optim educational, care sa favorizeze dezvoltarea personalitatii. Cazurile particulare, exemplificarile ocazionale, nu pot fi intotdeauna utile. Ceea ce intr-o familie a avut efecte deosebit de eficiente, in alta poate determina efecte contrarii. Identificarea aspectelor particulare ale mediului educational din familie dupa niste parametrii unici, precum si cunoasterea consecintelor unui anumit comportament al parintilor, contribuie la explicarea unor comportamente negative ale elevilor. Necunoscand suficient urmarile educative, fiind convinsi ca ceea ce fac este spre binele copilului, unii parinti si chiar educatori, se afla in fata unei situatii oarecum paradoxale, pe de o parte, eforturile sustinute, interesul manifestat pentru copil, etc si , pe de alta parte, rezultatele efective obtinute, sub asteptari.

Analizand situatiile concrete in care se manifesta actiunile educative in familie, putem identifica mai multe tipuri de parinti: unii inteleg sa-si armonizeze sistemul lor de actiuni educative cu cele ale scolii, ale specialistilor in domeniul muncii educative; altii nu constientizeaza efectele negative ale strategiilor educative utilizate, sau, si mai grav, refuza sa recunoasca faptul ca relatiile lor educationale cu copiii sunt deficitare. Acestia din urma sunt convinsi ca nereusitele educationale, rezultatele slabe la invatatura, comportamentele inadecvate, chiar aberante, sunt determinate de factori straini, ori necunoscuti familiei. Actiunile educative ale scolii nu trebuie sa neglijeze asemenea aspecte. Intrunirile cu parintii, mai mult sau mai putin organizate, trebuie sa fie un prilej de a constientiza consecintele imediate si de perspective ale strategiilor lor educationale.

Comportamentele educationale ale parintilor, chiar daca sunt bine intentionate, pot avea efecte negative asupra copiilor, din cauza neadecvarii lor, a particularitatilor de varsta si individuale, la situatii concrete de actiune, la sistemul de cerinte adresate copiilor, etc.

Severitatea exagerata – manifestata prin interdictii, prin brutalitate si prin privatiuni de tot felul – isi va lasa amprenta asupra personalitatii in formare a copilului. Astfel de parinti impun un regim de viata si, in special de invatatura, peste limitele de toleranta psihologica si psihofiziologica specifica varstei. Ei impun copiilor lor un volum mare de sarcini, interzic participarea la activitati recreative, la jocurile specifice varstei si utilizeaza frecvent pedepse care lezeaza demnitatea copiilor, chiar

pedepse corporale. In afara programului scolar, copiii sunt pusi adeseori sa invete mai multe limbi straine, sa desfasoare activitati artistico-plastice, sportive, etc, chiar daca nu au aptitudini in acest domeniu.

Afirmand"*facem totul ca sa scoatem din el un om deosebit*" sau "*trebuie sa faca ceea ce eu nu am facut pentru ca nu am avut conditiile necesare*", parintii trebuie sa inteleaga ca dincolo de intentia buna, maniera concreta in care procedeaza, poate sa conduca la rezultate contrare celor scontate.

La randul lor, parintii superprotectori, care depun eforturi exagerate pentru a proteja copilul, pot constitui piedici in formarea si dezvoltarea personalitatii copilului. Acesti parinti considera ca scoala, viata in general, are o serie de cerinte care depasesc posibilitatile copilului sau copiii lor sunt fie "de o inteligenta rara", fie neajutorati, plapanzi, fragili, si de aceea trebuie menajati.

Apar astfel atitudini de ingamfare, de exacerbare a E-ului, de supraevaluare a propriilor posibilitati, dar si atitudini de subevaluare a copiilor, precum si slabe posibilitati de adaptare la situatii noi.

Atitudinea protectoare a parintilor se poate manifesta si prin limitarea excesiva a libertatii si independentei de actiune a acestora, a initiativei. Parintii devin deosebit de preocupati de copil, manifesta o teama permanenta pentru viata si activitatea copilului lor, si de aceea stabilesc ei directiile de actiune si comportare fara sa accepte abateri, plangeri sau nemultumiri. Principala consecinta se exprima intr-un comportanment lipsit de initiative, instalarea unei temeri nejustificate de actiune, si mai ales de consecintele ei, in ultima instanta, timiditate exagerata.

Considerand ca nici unul dintre aspectele climatului familial prezentat nu este favorabil dezvoltarii armonioase a personalitatii copilului, concluzionam ca "scolarul are nevoie acasa de un cadru general de viata in care sa se simta in siguranta". Pentru aceasta el are nevoie de parinti calmi, intelegatori, afectuosi, destul de maleabili in raporturile cu copilul, fara a da dovada de slabiciune. El are nevoie sa simta ca parintii se ocupa de el, ca iau parte la micile lui necazuri si la problemele care il intristeaza, si ca nu se dezintereseaza de ceeea ce se intampla la scoala. Dar in acelasi timp el are nevoie de un cadru de disciplina destul de ferm pentru a nu-l lasa sa-si inchipuie ca libertatea lui e fara margini si, totodata, sa stie ca parintii sai impartasesc acelasi nivel de exigenta."(M. Gilly).

In conditiile social-economice actuale, se manifesta doua tendinte contradictorii: parintii sunt ingrijorati de viitorul copiilor lor, dar in acelasi timp nu mai au timp si rabdare sa acorde atentie problemelor acestora. Relatia lor cu scoala este ignorata sau evitata, actiunile educative ale celor doua institutii exercitandu-se oarecum paralel.

Este o sarcina a scolii, a personalului didactic, sa identifice situatiile problematice din familiile copiilor, sa dirijeze pe cat posibil strategiile educative ale acestora in favoarea elevului si mai ales sa constientizeze faptul ca relatia de colaborare scoala-familie este determinanta in obtinerea performantelor scolare.

Elementele din mediul social care intervin în perioada copilăriei, perioada de „dezvoltare şi testare" – Familia

În primii ani, care constituie perioada cea mai importantă de dezvoltare fizică şi de construcţie a personalităţii şi inteligenţelor, elementele reprezentând mediul social care contribuie la modelarea unei persoane sunt familia, şcoala, prietenii şi colegii, comunitatea apropiată, modelele şi valorile sociale si imaginea despre lume, ca ansamblu, care ajunge la conştiinţa persoanei prin intermediul culturii şi diferitelor medii de informaţie la care are acces. Este totodată, perioada în care se construieşte, sau nu, simţul coerenţei şi primele modele ale relaţiilor cu ceilalţi. Şi totodată, perioada în care personalitatea, aflată în perioada de construcţie, este supusă la primele teste.

Familia este unul din cele mai importante elemente sau, mai bine spus, sisteme care contribuie la dezvoltarea unei persoane şi la starea ei de sănătate.

Familia exercită o influenţă deosebit de adâncă asupra copiilor. Părinţii furnizează „zestrea genetică", iar familia creează condiţiile dezvoltării fizice, emoţionale, intelectuale şi modelează caracterul copilului, simţul moral, estetic etc. O mare parte dintre cunoştinţele despre natură, societate, deprinderile alimentare şi igienice, atitudinile faţă de viaţă, modelele sau obişnuinţele de comportament, copiii le datorează educaţiei primite în mediul familial. De aceea, **familia este instituţia fundamentală în toate societăţile**.

Rolul familiei este foarte important în ceea ce priveşte dezvoltarea copilului, din punct de vedere fizic, intelectual, emoţional, moral sau caracterial şi spiritual-estetic.
În ce priveşte **dezvoltarea fizică** a copilului, familia este cea care asigură mediul de viaţă, hrana, îmbrăcămintea, trebuie să îi ferească de pericole, să le asigure condiţii şi spaţiu propice pentru joc, învăţare, odihnă, mişcare şi să le supravegheze şi întreţină starea de sănătate optimă.

Familia stabileşte regimul de viaţă al copilului care să îi asigure o dezvoltare optimă, îi formeaza primele deprinderi de igienă personală şi socială şi îl obişnuieşte să utilizeze factorii naturali (apa, aerul, soarele) pentru bunăstarea organismului.

Familia trebuie să se preocupe de dezvoltarea capacităţii motrice a copilului, prin asigurarea unor activităţi de joc fizic şi mişcare sau sport în aer liber.

Dezvoltarea motricității şi coordonării mişcărilor are un rol important şi în dezvoltarea activă a emisferelor cerebrale, fapt ce favorizează procesele de învăţare, adaptare şi emancipare relativă.

Tot familia are grijă să adapteze toţi factorii sus-menţionaţi la nevoile specifice ale diferitelor faze de dezvoltare, la vârsta şi solicitările specifice fiecărei etape şi activităţi. Asta, la modul ideal! Dacă părinţii sunt realmente preocupaţi de toate aceste aspecte, dacă pot şi ştiu ce au de făcut! Pentru că, realitatea nu corespunde acestui model ideal.

Există situaţii când părinţii fie nu au mijloacele materiale să îi asigure copilului condiţii optime de dezvoltare fizică, fie nu sunt preocupaţi de toate aspectele dezvoltării copilului lor şi nici nu ştiu ce au de făcut, sau toate acestea la un loc, fie lasă cele mai multe aspecte în sarcina altcuiva (bunici, bone, instituţii) şi se mulţumesc doar să dea bani pentru rezolvarea problemelor, fără să monitorizeze situaţia (din lipsă de timp, superficialitate etc.):

– Ce se întâmplă în aceste situaţii?
– Ce se întâmplă în situaţia când „modelul cultural" al familiei privind stilul de viaţă şi creşterea corectă a copilului este unul greşit?
– Ce se întâmplă dacă, din grijă excesivă sau lipsă de preocupare, copilul nu este încurajat sau chiar este împiedicat să facă mişcare şi să îşi dezvolte tonusul muscular şi motricitatea?
În dezvoltarea fizică (şi nu numai) a copilului apar întârzieri, disfuncţii, dezechilibre şi pot apărea chiar boli. Creşte riscul accidentelor grave, pentru că organismul copilului obligat la o viaţă sedentară se comportă, în cazul unei căzături de exemplu, precum cel al unei persoane vârstnice.

În ce priveşte **dezvoltarea intelectuală** a copilului, familia este în primul rând mediul în care işi însuşeşte **limbajul**.

Volumul, precizia vocabularului şi corectitudinea exprimării copilului depind de munca depusă de părinţi şi de restul familiei în această direcţie. Ca prim factor de educaţie, familia oferă copilului şi aproximativ 90% din cunoştinţele uzuale despre lumea înconjurătoare (despre plante, animale, obiecte, mediul în care trăieşte, despre ocupaţiile oamenilor etc.).

Familia ar trebui să se preocupe şi de **dezvoltarea proceselor intelectuale** ale copiilor. Ea trebuie să le dezvolte spiritul de observaţie, memoria şi gândirea. Părinţii trebuie să încerce să explice copiilor sensul unor fenomene şi obiecte, pentru a le putea înţelege.

Copiii, dotaţi de mama natură cu o curiozitate insaţiabilă, pun cele mai multe întrebări în perioada dintre 2 şi 6 ani, iar părinţii ar trebui să îi ajute să-şi însuşească

un număr cât mai mare de cunostinţe, răspunzând cât se poate de corect şi exact, într-un limbaj adecvat fiecărei vârste, pentru a-şi ajuta copiii să facă lumea din jurul lor comprehensibilă.

La vârsta şcolară, familia ar trebui să dezvolte gustul copiilor pentru citit, pentru căutarea activă de informaţie, să îi îndrume spre cărţile şi sursele de informaţie potrivite şi să îi ajute să sistematizeze cunoştinţele, să le dezvolte gustul pentru experimentare, inovaţie, comunicare proactivă, să îi înveţe să rezolve probleme şi să caute soluţii, să le încurajeze creativitatea şi multe altele.

Totuşi….
– Câţi dintre copiii crescuţi în România au o familie care face sau a făcut cele descrise mai sus?
– Ce se întâmplă dacă părinţii nu ştiu ce au de făcut, nu sunt conştienţi de importanţa fiecărui aspect, nu sunt preocupaţi sau sunt prea ocupaţi cu alte probleme şi lasă dezvoltarea intelectuală a copilului lor în seama altora – bunici sau bone care nu întotdeauna ştiu sau nu au chef să se ocupe de aceste aspecte, instituţii în care nu există o educaţie personalizată sau, cel mai rău, a televizorului sau străzii şi „*mamei întâmplarea*"?
– Ce se întâmplă când curiozitatea naturală a copilului, care ştie inconştient că trebuie să acumuleze informaţie, este blocată sistematic de replici ca „taci din gură şi nu mai întreba atâta" sau, şi mai grav „dacă nu taci, te bat"?

În primii ani de viaţă, copilul continuă să asimileze informaţii la întâmplare, ca un burete, dar fără a avea discernământul şi orientarea pe care ar trebui să i-o dea părinţii – lumea din jurul lui îi oferă informaţii contradictorii, devenind greu de înţeles şi, uneori, ameninţătoare.

Copilul creşte ca o buruiană, procesele lui de gândire sunt haotice şi apelează la instinctele primare de supravieţuire, pentru a se descurca şi a face faţă cerinţelor.
Apoi, treptat, curiozitatea naturală dispare.

Copiii care cresc astfel, unii foarte inteligenţi, pot uneori face faţă cu brio în primii ani de şcoală cerinţelor, dar, pe măsură ce cresc şi asimilarea cunoştinţelor cere din ce în ce mai mult interes şi motivaţie şi procese de gândire sistematizate, elaborate, aceşti copii nu mai fac faţă şi încep să apară probleme, inclusiv de sănătate – depresii, boli cauzate de stress.

Pentru dezvoltarea **inteligenţei emoţionale** a copilului, viaţa de familie constituie, de asemenea prima lui şcoală. În acest mediu, oarecum protejat, copilul ar trebui să înveţe să se cunoască, învaţă cum să simtă faţă de ceea ce i se întâmplă şi cum reacţionează ceilalţi la sentimentele lui; experimentează şi recunoaşte o gamă de sentimente şi învaţă ce posibilităţi de reacţie există, învaţă să îşi exprime speranţele

şi temerile. Tot în familie, copilul îşi formează primele atitudini faţă de lumea din jur, de care vor depinde atât reuşita lui şcolară cât şi, mai târziu, cea de viaţă.

Aceste „cursuri" de dezvoltare a inteligenţei emoţionale nu se predau doar prin interacţiunea dintre copil şi părinţi sau din spusele şi actele părinţilor faţă de copii, ci şi prin intermediul modelelor pe care, în primul rand, părinţii şi ceilalţi membrii ai familiei (extinse) le oferă.

Unii părinţi sunt profesori emoţionali talentaţi, alţii, din nefericire cei mai mulţi, nu. Există numeroase studii care arată că felul în care părinții îşi tratează copiii, fie că este vorba de o disciplinare aspră sau de înţelegere, de reacţii empatice, de indiferenţă sau de căldură, are consecinţe profunde şi de durată pentru viaţa emoţională a copilului.

Impactul părinţilor asupra dezvoltării emoţionale apare încă din perioada pre-natală (intrauterină) şi este cel mai puternic în primii ani de viaţă.
– De ce este considerată inteligenţa emoţională importantă pentru dezvoltarea copilului şi reuşita lui în viaţă?

Primii patru ani de viaţă acoperă o perioadă în care creierul copilului ajunge cam la două treimi din dimensiunea sa la vârsta maturităţii şi evoluează în complexitate mai mult ca oricând.

Anumite cunoştinţe se fixează acum mai bine decât ulterior, este perioada propice dobândirii cunoştinţelor emoţionale. De aceea, tot în această perioadă, stresul puternic poate afecta capacitatea de învăţare a creierului, deci poate dăuna dezvoltării intelectului.

Un copil care nu se poate concentra, care e mai degrabă suspicios decât încrezător, care este trist sau furios în loc să fie optimist, care este mai degrabă distrugător decât respectuos sau care este copleşit de anxietate, preocupat de fantezii înspăimântătoare şi care, în general, se simte profund nefericit, un asemenea copil are puţine posibilităţi în viaţă, puţine şanse de a se dezvolta şi evolua pe măsura cerinţelor sau aşteptărilor sale. (Despre Educaţie în copilărie, F. Dolto). Cu alte cuvinte, putem spune că pierde startul corect în viaţă şi cu greu va putea recupera acest handicap.

Un raport al *Centrului Naţional American de Programe pentru Copiii Mici* a subliniat faptul că reuşita şcolară nu poate fi previzibilă în funcţie de anumite fapte ale copilului sau de capacitatea precoce de a citi sau socoti, ci de înclinaţiile emoţionale şi sociale:

- siguranţa de sine şi interesul;
- să ştie ce tip de comportament se aşteaptă din partea lui şi cum să îşi stăpânească impulsurile greşite;

- să fie capabil să aştepte, să urmeze indicaţii şi să apeleze la ajutorul părinţilor sau profesorului;
- să-şi exprime nevoile atunci când se află în compania altor copii sau adulţilor.

Aproape toţi copiii cu rezultate slabe, scrie în raport, duc lipsă de unul sau de mai multe dintre aceste elemente de inteligenţă emoţională (indiferent dacă au sau nu şi dificultăţi cognitive, cum ar fi disfuncţiile de învăţare).

Disponibilitatea unui copil faţă de şcoală depinde în special de capacitatea de a şti cum să înveţe, iar acest lucru are legătură directă cu inteligenţa emoţională, cu factorii reprezentativi ai acesteia: conştiinţa de sine, încrederea, curiozitatea, intenţia, autocontrolul, empatia, raportarea la ceilalţi, capacitatea de a comunica, cooperarea.
În viziunea lui *Daniel Goleman*, autorul cărţii *"Inteligenţa emoţională"*, cele mai inadecvate tipare emoţionale pe care le utilizează părinţii şi ulterior, prin extensie, educatorii, învăţătorii şi profesorii sunt următoarele:

• Ignorarea tuturor sentimentelor – părinţii/educatorii tratează supărarea emoţională a copilului ca pe un lucru neînsemnat sau enervant, peste care de-abia aşteaptă să treacă; ei nu folosesc aceste momente ca pe o şansă de apropiere faţă de copil, astfel încât să-l ajute să asimileze lecţii de competenţă emoţională.
• Indulgenţa exagerată – părinţii observă reacţiile emoţionale ale copilului, însă consideră că este indiferent cum depăşeşte copilul furtuna emoţională.

Ca şi cei care ignoră sentimentele copilului, aceşti părinţi rareori încearcă să îi prezinte copilului o alternativă de reacţie emoţională şi să îi arate unde greşeşte, dacă este cazul. Ei se străduiesc să calmeze toate supărările şi vor folosi tocmelile sau mita pentru a-i impiedica pe copii să fie trişti sau supăraţi. Uneori, dacă cele două mijloace de mai sus nu au efect, intervin cu ajutorul corecţiei fizice, aceasta fiind, în anumite cazuri, cea mai la îndemână.

• Manifestarea dispreţului, lipsa de respect faţă de sentimentele copilului. Părinţii care fac apel la această metodă de „educaţie" fac parte, de obicei, din categoria celor care veşnic nu sunt de acord cu ce se întamplă, care sunt aspri atât în comentarii cât şi în pedepse. Ei pot să interzică chiar orice manifestare a supărării copilului şi să pedepsească şi cel mai mic semn de irascibilitate.

Există şi părinţi care sesizează ocazia oferită de emoţiile pozitive sau supărările copilului pentru a acţiona ca un fel de antrenor emoţional sau de mentor. Ei iau în serios sentimentele copilului şi încearcă să înţeleagă ce anume îi motivează sau îi nemulţumeşte şi îl ajută pe copil să se cunoască mai bine şi să găsească căi pozitive de calmare a sentimentelor negative.

Pe măsură ce copiii cresc, lecţiile emoţionale pentru care sunt pregatiţi şi de care au nevoie se modifică. Lecţiile de empatie încep din prima copilărie cu părinţii care se

adaptează sentimentelor copilului lor. Chiar dacă unele aptitudini emoţionale sunt întărite de educatori, prieteni, de-a lungul anilor, părinţii îşi pot ajuta cel mai mult copiii, deprinzându-i cu toate formele de inteligenţă emoţională: să înveţe să recunoască, să stăpânească şi să-şi domolească sentimentele; să aibă o reacţie de empatie, să ştie cum să trateze sentimentele ce apar în cadrul relaţiilor interumane. Problema, ca şi în cazul dezvoltării celorlalte inteligenţe, este că părinţii sau educatorii, pentru a putea să fie antrenori eficienţi trebuie, la rândul lor, să aibă un set minim de inteligenţă emoţională.

Dar asta nu este singura problemă. O altă problemă o reprezintă societatea pe care am creat-o.

Pentru **educaţie morală** şi **formarea caracterului**, familia este de asemenea, primul mediu în care copilul îşi construieşte scara de valori şi îşi formează cele mai importante deprinderi de comportamant: respectul, politeţea, cinstea, sinceritatea, decenţa în vorbire şi atitudini, ordinea, cumpătarea, grija faţă de lucrurile încredinţate. În realizarea acestui tip de educaţie, modelul parental este foarte important pentru copil.

Părinţii ar trebui să le spună copiilor ce e bine şi ce e rău şi de ce, ce e drept şi ce e nedrept, ce e frumos şi ce e urât în comportamente şi ar trebui să constituie exemple demne de urmat.
Ceea ce învaţă în familie trebuie să îl ajute pe copil să se orienteze în evaluarea comportamentului său şi a celor din jur. Tot în sens moral, familia trebuie să îl îndrume pe copil să fie sociabil, să fie un bun coleg şi prieten.

Dar ce se întâmplă în cazul în care familia nu se preocupă suficient de această latură a educaţiei în primii ani de viaţă (cei şapte ani de acasă), preferând fie o disciplinare rigidă fie să răsfeţe excesiv copilulul, mergând pe ideea că are timp să înveţe lucrurile astea mai târziu, la şcoală, sau, mai rău, combinând aleatoriu răsfăţul cu pedeapsele corporale sau emoţionale, fără a-i explica copilului nimic? Sau, ce se întâmplă când între discursul părinţilor şi modelul lor personal există discrepanţe majore?

Copilul nu poate discerne şi nu se poate adapta corect la diversele situaţii de viaţă, îşi formează deprinderi greşite şi este afectat pe plan emoţional pe termen lung.
Unui copil fără o educaţie moral-caracterială corectă îi va fi foarte greu să ajungă la acea coerenţă a sinelui de care vorbea Antonovsky. Îi vor lipsi atât comprehensibilitatea, controlul cât şi semnificaţia. Prin urmare, oricâte bunuri materiale îi vor pune părinţii la dispoziţie, nu va izbuti să fie fericit şi, deci, rezistent la boli.

Educaţia artistic-estetică şi **înţelegerea valenţelor spirituale ale umanităţii** trebuie să vină în completarea celorlalte tipuri de educaţie, pentru a stimula creativitatea

copilului şi a-l ajuta să treacă de la o înţelegere a lumii axată pe propriile nevoi şi plăceri la o înţelegere mai completă a lumii, a universului şi a resorturilor profunde care guvernează viaţa, în ansamblul ei şi societatea umană.

Părinţii ar trebui să fie aceia care realizează primul contact al copilului cu o viziune asupra sensului vieţii, cu frumuseţile naturii, cu viaţa socială şi specificul naţional (valori culturale, tradiţii, obiceiuri etc.), cu operele de artă şi îl încurajează să îşi manifeste creativitatea artistică, tehnică sau ştiinţifică.
Şi, la fel ca şi până acum, problema constă în nivelul cultural şi de înţelegere al părinţilor faţă de importanţa acestor aspecte în formarea copilului şi stimularea dezvoltării creativităţii şi a inteligenţei spirituale.

Aşa cum am arătat mai sus, familia are un rol deosebit de important în dezvoltarea copilului, nu numai în primii ani de viaţă, ci şi pe parcursul întregii perioade şcolare, până la intrarea în viaţa adultă. Există mulţi factori care pot conduce la apariţia unor probleme în dezvoltarea armonioasă a copilului şi, din nefericire, nu toate familiile pot fi considerate un mediu propice pentru creşterea unui copil.

Dacă între membrii unei familii nu există relaţii de înţelegere, respect, întrajutorare, dacă membrii familiei (nucleare sau lărgite) nu trăiesc în armonie, nu duc o viaţă cinstită, onestă, dacă opiniile celor doi părinţi, şi ale celorlalte persoane care au în grijă copilul, referitoare la educaţia copilului nu sunt convergente, dacă unul sau ambii părinţi nu constituie un bun exemplu, dezvoltarea copilului are de suferit.

Lipsa interesului sau concepţiile învechite despre modul de educaţie al copiilor, lipsa sau excesul de autoritate, lipsa dragostei sau a manifestării corecte a afecţiunii faţă de copil, fenomenele de violenţă în familie, situaţiile conflictuale, divorţurile din ce în ce mai frecvente şi multe alte disfuncţii apărute în cadrul familial pot duce la apariţia unor probleme în dezvoltarea copilului şi constituie una din cauzele incidenţei crescute a îmbolnăvirilor şi accidentelor în rândul copiilor.

Din nefericire, în condiţiile societăţii moderne, atât datorită presiunilor economice, evoluţiei tehnologiei cât şi modelelor sociale pe care le-am creat, din ce în ce mai mulţi părinţi „rămân corigenţi" la capitolul dezvoltării armonioase a copiilor, transferând apoi, uneori în întregime, această responsabilitate sistemului educativ – grădiniţei, şcolii.

3. Aplicație

Activitatea: „Ştiu cine eşti…Ştiu cum te simţi…" pentru elevi
Obiectivul activităţii: formarea atitudinilor, achiziţionarea cunoştinţelor şi abilităţilor interpersonale;

- să demonstreze abilităţi de comunicare eficientă;
- valorizarea relaţiilor interpersonale.

Metode: dezbatere frontală, exerciţii de comunicare de tip empatic, brainstormingul, jocul de rol.
Mod de organizare: frontal şi pe grupe Materiale: flip-chart, coli de flip- chart, markere;
Desfăşurarea activităţii:

1. Se vor constitui 4 grupe, în funcţie de anotimpul în care s-au născut. Fiecare membru al grupului să se prezinte colegilor precizând patru lucruri despre el: o calitate, un defect, un interes şi prenumele unuia dintre prietenii săi.
2. Se va organiza o competiţie: fiecare grupă va prezenta prin cele patru lucruri unul din membrii săi, iar celelalte grupuri să încerce să recunoască despre cine este vorba.
3. Elevii grupaţi în perechi, în cadrul fiecărei perechi urmând ca unul să fie ascultătorul, iar celălalt vorbitorul. Elevul care joacă rolul vorbitorului va trebui să se proiecteze în una dintre situaţiile precizate mai jos şi să-i povestească colegului său cum se simte.

Situaţiile (notate pe o coală de flip-chart , vizibilă pentru întreaga clasă):

- colegii râd de tine pentru că nu ai ştiut să răspunzi la o întrebare;
- eşti făcut vinovat pentru ceva cu care nu ai de-a face;
- eşti la ora de sport şi nimeni nu te vrea în echipa sa;
- eşti numit „pârâcios" pentru că nu ai vrut să ascunzi o răutate;
- eşti hărţuit în pauze de câţiva colegi de clasă, fără să existe un motiv anume;
- unul dintre colegi râd de aspectul tău fizic.

După ce fiecare pereche a realizat activitatea, anunţ că avem nevoie de voluntari care să-şi asume rolurile în faţa colegilor (vor fi create perechi noi), iar elevii vor alege situaţia care va fi interpretată în faţa clasei.

Bibliografie recomandată

1. G. BERGER, Omul modern si educatia sa - EDP Bucuresti 1973;
2. BIRKH, HAYWARD S., Diferentele individualizate – Ed. Tehnica Bucuresti 1999;
3. M.GILLY, Elev bun – elev slab, EDP Bucuresti 1973;
4. M.GOLU, Dinamica personalitatii, Ed. Geneze Bucuresti 1993.
5. R.VINCENT, Cunoasterea copilului EDP Bucuresti 1972.

31

1. Subiectul dezbaterii: *Educarea copiilor prin intermediul parteneriatelor educaţionale*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea termenului de parteneriat în context educațional;

- ✓ identificarea și înțelegerea scopului de stabilire a diverselor tipuri de parteneriate educaționale;
- ✓ diferențierea principalelor niveluri interacționale la nivelul parteneriatelor educaționale (școală- comunitate, școală familie, școală-familie-comunitate);
- ✓ identificarea și fundamentarea caracteristicilor specifice parteneriatelor educaționale;
- ✓ identificarea etapelor necesare a fi parcurse pentru realizarea unui parteneriat educațional de succes;
- ✓ stabilirea și fundamentarea condițiile realizării unui parteneriat educațional de succes;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu membrii comunității în scopul identificării celor mai bune soluții de dezvoltare a unei relații armonioase școală - comunitate;
- ✓ identificarea modalităților de motivare a elevilor pentru a-și stabili nevoia de a învăța în raport cu modul în care se raportează la comunitate.

3. Fundamente teoretice

Proiectele de parteneriat educaţionale vizează întărirea relaţiilor dintre părinţi, elevi, dascăl şi comunitate, creşterea gradului de implicare a tuturor factorilor educaţionali. Activitatea în parteneriat are nenumărate avantaje, deoarece creează relaţii de colaborare, clarifică diverse probleme educative, oferă un nou cadru în dezvoltarea personalităţii elevului. Iniţierea diferitelor proiecte de parteneriat educaţionale sunt benefice atât pentru elevi, cât şi pentru toţi factorii implicaţi: şcoală, familie, comunitate.

Etimologic conceptul Parteneriat provine din engleză (partnership), însemnând relaţii stabilite între asociaţi din insituţii diferite.

Parteneriatul reprezintă procesul de colaborare dintre două sau mai multe părţi care acţionează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune. În practica şcolară există mai multe expresii destinate parteneriatului educaţional: acord de parteneriat, acord cadru de parteneriat pentru educaţie, parteneriat de colaborare, protocol de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat, convenţie de parteneriat, parteneriat, parteneriat de colaborare instituţională, proiect de parteneriat şi altele.

Termenul de *parteneriat* este definit ca „asocierea a doi sau mai mulţi parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părţi decid să acţioneze împreună pentru atingerea unui scop comun.” (Cucoș, 2009)

Cercetătorul A. Băran-Pescaru – în cartea „Parteneriat în educaţie”– defineşte parteneriatul educaţional cu familia ca o formă de comunicare, cooperare şi

colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educaiv. Deci, scopul parteneriatului educaţional cu familia este de a aduce îmbunătăţiri în organizarea:

- Procesului educaţional în insituţia de educaţie;
- Diversiicarea activităţilor extraauditoriale, extracurriculare;
- Ajutarea insituţiei de educaţie în vederea dotării acesteia cu aparataj modern, TIC;
- Armonizarea relaţiilor cadre didacice—copii, cadre didacice—părinţi;
- Sporirea nivelului de pedagogizare a părinţilor etc.

Cercetătoarea I. Petrosel, dar şi în aricolul „Despre parteneriatul educaţional", deineşte parteneriatul educaţional ca o acţiune ce se adresează în principal părinţilor şi educatorilor şi se referă la a acţiona în acelaşi sens.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorinţa de a ajuta elevii să aibă succes la şcoală şi, mai târziu, în viaţă. Atunci când părinţii, elevii și ceilalţi membri ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri în educaţie, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcţioneze.

Se recomandă ca relaţiile de parteneriat să demareze cu unele acţiuni comune:

- asigurarea egalităţii şanselor în educaţie;
- încurajarea liberei iniţiaive şi a cooperării între diferitele instanţe educative;
- armonizarea condiţiilor speciice cu exigenţele sociale generale;
- instaurarea şi menţinerea comunicării deschise şi a transparenţei;
- promovarea spiritului civic şi a mentalităţilor comunitare şi, implicit, a responsabilităţii individuale şi de grup.

Caracteristicile specifice parteneriatului educaţional:

- descentralizarea, care impune implicarea unui număr mare de factori sociali locali în susţinerea educaţiei de calitate;
- accentuarea şi rolul sporit, importanţa educaţiei de calitate, din punctul de vedere al consecinţelor pe care ea le are asupra conduitelor viitorilor adulţi şi, prin aceasta, asupra societăţii în ansamblu;
- nevoia racordării permanente a ITE sau a şcolii la realitate şi la schimbările din cadrul ei, prin menţinerea unui contact permanent al şcolii cu diverşi parteneri sociali;
- educaţia permanentă, care se poate realiza numai în condiţiile democraizării învăţământului;
- exigenţa orientării copiilor şi a inerilor într-un univers informaţional dinamic şi diversiicat.

În procesul educaţional sunt antrenaţi diferiţi factori: familia, şcoala, comunitatea, etc., contribuţia acestora fiind foarte valoroasă; prioritatea unuia sau altuia din factori în educarea copilului variază în funcţie de teoria care se are în vedere, însă în

sesizarea unor probleme sau în ajutorul imediat dat copilului două sunt cele care excelează, şi anume familia şi şcoala, întrucât sunt principalii factori care acţionează sau pot acţiona în mod organizat asupra formării personalităţii copilului. Realitatea învăţământului românesc dovedeşte acest fapt, iar ideea colaborării şcoală- familie rămâne viabilă. Există, totuşi, situaţii în care familia nu se constituie într-un pilon solid pe care educaţia şi instruirea să se bazeze, date fiind condiţiile sociale ale părinţilor (plecarea din ţară, starea materială precară, atitudini şi convingeri greşite ori negative).

Şcoala şi familia sunt cei doi piloni de rezistenţă ai educaţiei, iar între aceştia şi comunitate, mediul extraşcolar şi extrafamilial, pendulează copilul, obiect şi subiect al educaţiei. Dacă aceste medii educaţionale se completează şi se susţin, ele asigură într-o mare măsură buna integrare a copilului în activitatea şcolară şi pe plan general în viaţa socială.

În situaţii normale, între şcoală şi familie se stabileşte un flux continuu de influenţe pozitive. Şcoala preia copilul la o vârstă destul de fragedă, aşa cum l-a crescut şi educat familia şi apoi se străduieşte, prin exponenţii ei – educatoare, învăţători şi profesori – să corecteze anumite deformări psihosomatice ale adultului de mâine. În acest caz subliniez mai ales rolul intervenţiei părintelui, care trebuie să accepte problema copilului său şi să contribuie împreună cu persoanele abilitate la rezolvarea lor.

De dorit ar fi ca mediul familial al fiecărui copil să fie ideal, permiţând acestuia să se dezvolte echilibrat, simţind dragoste şi protecţie. Realitatea nu concordă totdeauna cu dorinţele şi speranţele pedagogilor.

Parteneriatul educaţional trebuie privit nu doar ca un concept; parteneriatul educaţional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societăţii prin prisma educativă şi, este, de asemenea, unul dintre cuvintele-cheie ale pedagogiei contemporane, presupunând participare la o acţiune educativă comună, interacţiuni constructive acceptate de către toţi partenerii, comunicare eficientă între participanţi, acţiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaţionare. Parteneriatul educaţional presupune, de asemenea, unitate de cerinţe, de opţiuni, decizii şi acţiuni educative, subordonate actului educativ propriu-zis.

Copilul nu reprezintă doar viitorul membru al societăţii ale cărui valori vor fi descoperite peste ani, el reprezintă o valoare socială care trebuie descoperită şi prelucrată, astfel încât, să-i fie respectate caracteristicile individuale şi apartenenţa sa la un anumit mediu socio-cultural. Copilul este purtătorul unor particularităţi care îl determină să răspundă în mod diferenţiat la solicitările mediului. Această amprentă personală se reflectă la nivelul grupului social, îmbogăţind-o. Societatea, prin toţi reprezentanţii săi, este responsabilă de şlefuirea acestor particularităţi, pentru a le da

cea mai valoroasă formă de reîntoarcere în societate. Comunitatea locală, şcoala, familia, grădiniţa, reprezintă instituţii ale educaţiei. În sprijinul educatorilor specializaţi vin agenţii educaţionali, specialişti în probleme educaţionale, membrii comunităţii cu influenţă în creşterea, educaţia şi dezvoltarea copilului.

Toţi aceşti factori exercită influenţe educative în pondere diferenţiată cantitativ, dar, care se reflectă calitativ în dezvoltarea personalităţii copilului. Una dintre sarcinile ce revin educaţiei este cultivarea responsabilizării sociale. Implicarea societăţii, prin reprezentanţii săi, presupune dezvoltarea valorilor comunităţii pe termen mediu şi lung. Cu cât implicarea este mai pregnantă, cu atât mai mult, calitatea rezultatelor în plan educativ se ridică.

O şcoală responsabilă trebuie să respecte o serie de condiţii şi criterii. În primul rând, ea e răspunzătoare educaţional şi civic pentru ceea ce produce în şi pentru societate. În al doilea rând, o astfel de şcoală, dă seama de rezultatele produse, cu alte cuvinte este capabilă să-şi recunoască, să-şi planifice şi să-şi evalueze resursele în termeni de scopuri şi rezultate. Pentru a deveni responsabilă, ea trebuie să respecte o serie de condiţii şi criterii, să-şi revizuiască scopurile, atitudinile, să-şi evalueze periodic rezultatele.

Şcoala este o organizaţie care învaţă, dar nu e totdeauna şi un loc al învăţării: şcolile rezistente la noutate şi la schimbare nu sunt un astfel de loc; organizaţiile care învaţă sunt flexibile, adaptabile, inovatoare şi responsabile. Cel mai mare duşman al învăţării organizaţionale este incapacitatea de a ieşi din propriul sistem de gândire, dintr-un cerc vicios de practici, de experienţe şi de reguli, pe care organizaţia ajunge să le considere imuabile.

Școala modernă se bazează pe metodele care diferă mult de cele uzuale bazate pe expunere, memorizare, repetare. Elevii de azi au nevoie de metode care se bazează pe participare interactivă, socială, pe experimentare de situații de observare a realității, dar și pe posibilitatea de a valorifica cele învățate și în viața de zi cu zi. De multe ori se pune problema cum pot fi motivați elevii, cum să fie puși în situații în care să-și testeze cunoștințele într-un mod cât mai eficient și nu în ultimul rând, cât mai atractiv.
Parteneriatele școlare facilitează realizarea unor proiecte prin care elevii au posibilitatea să își perfecționeze și să pună în practică cunoștințele, să participe la competiții, excursii, schimburi de experiențe, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare.

Proiectarea şi implementarea unor activităţi extracurriculare şi extraşcolare, în şcoală şi în comunitate, pe baza proiectelor şi parteneriatelor dintre elevi, profesori şi membri ai comunităţii locale este o necesitate a activităţii didactice.

Copilul nu trebuie privit doar ca beneficiar al acţiunii educative; copilul este participant, fără el acţiunea educativă nu-şi are sensul, fără aportul familiei acţiunea educativă ar fi unilaterală şi fără efectul scontat. Fiecare dintre cei care sprijină educaţia îşi asumă roluri de o deosebită importanţă. Asigurarea confortului material al copilului, eficientizează acţiunea educativă, fiind cunoscută importanţa mediului ambiant asupra capacităţilor de învăţare ale copiilor.

Educaţia copiilor nu este un apanaj al instituţiilor educative, ea se realizează prin colaborarea dintre toţi acei factori care la un moment dat intervin în educaţia copiilor. O acțiune singulară, izolată nu poate avea efecte pozitive, deoarece, societatea este un mecanism în cadrul căruia piesele devin, pe rând, absolut necesare, foarte importante şi indispensabile.

Copilul nu poate trăi singur, familia nu se poate desprinde de social; copilul este un produs social în care se reflectă valorile sociale . Aportul societăţii, optim dozat, va face posibilă dezvoltarea socială viitoare. Educaţia asigură reperele la care copilul se raportează şi prin prisma cărora se dezvolta. Comportamentele sociale de bază oferă copilului condiţiile unei socializări efective şi eficiente.

În ultimii ani în învăţământul preşcolar s-a făcut simţit acest efort, prin implicarea conştientă şi interesată a comunităţii în educaţia copilului. De această implicare au beneficiat nu numai copiii, ci, şi cadrele didactice, părinţii. Demararea unor proiecte şi programe de creştere, îngrijire şi educare a copilului, asigură ameliorarea condiţiilor de dezvoltare a copiilor.

Astfel, parteneriatul educaţional este modalitatea eficientă şi viabilă prin care se poate răspunde solicitărilor generate de neajunsurile din sistemul educaţional chemând comunitatea să vină în ajutorul copiilor.

Pentru realizarea unui parteneriat de succes, sunt necesare parcurgerea unor etape precise: explorare – evaluare – planificare – formare – iniţiere – realizare – verificare – reglementare – consolidare – acţionare – implementare – evaluare.

Astfel, este nevoie a fi respectate cele patru condiţii de realizare a acestui proces: comunicare, coordonare, cooperare şi parteneriat. Procesul de colaborare porneşte de la un nivel inferior, cel al comunicării pentru a ajunge la un nivel superior, cel al parteneriatului. Astfel, parteneriatul reprezintă o formă avansată a relaţiei dintre două sau mai multe părţi, cooperarea şi coordonarea sunt formele intermediare, cele care facilitează stabilirea unui parteneriat, iar comunicarea reprezintă punctul de plecare în vederea realizării parteneriatului între două sau mai multe părţi.

Condițiile realizării unui parteneriat reuşit implică:

- identificarea scopurilor, intereselor comune, utile partenerilor şi comunităţii;
- găsirea modului optim pentru realizarea scopului propus;

- organizarea şi conducerea resurselor disponibile pentru a atinge scopul propus;
- identificarea competenţelor persoanelor implicate în aceste proiecte pentru a le putea folosi la maxim;
- combinarea eficientă a atitudinilor, abordărilor şi tehnicilor care se pot aplica diferitelor sarcini;
- utilizarea cu succes a schimbării în folosul instituţiei

Într-o altă abordare, pentru realizarea cu succes a parteneriatului educaţional cadrele didactice (de obicei acestea vin cu iniţiativă) vor lua în calcul unele etape de dezvoltare a parteneriatului, acestea fiind:

- motivaţia parteneriatului (dorinţa de airmare, unele lipsuri, dorinţa de dezvoltare…);
- elaborarea şi ideniicarea scopului parteneriatului educaţional;
- planificarea unor acivităţi în contextul parteneriatului având în vedere impul, durata acestuia;
- elaborarea strategiilor comune de evaluare a calităţii acţiunilor întreprinse, dar şi a saisfacţiei în urma relaţiei de parteneriat;
- elaborarea mecanismului de îmbunătăţiri şi decizii comune.

Pentru ca relaţia de parteneriat să ie cu succes, acesta nu va începe doar odată cu acţiunile planificate propriu-zise, ci cu mult înainte. În insituţia de educaţie (dacă este vorba de parteneriatul cu familia, spre exemplu), se va analiza (după posibilităţi):

- locul de muncă al părinţilor;
- interesele familiei în educaţia copiilor;
- hobby-urile membrilor familiei;
- specificul individual al copiilor;
- predispoziţia şi disponibilitatea copiilor, a părinţilor de a i partenerii insituţiei de educaţie, tradiţiile de organizare a impului liber;
- unele probleme/diicultăţi în educaţia copiilor.

Organizarea şi desfăşurarea unor activităţi pe bază de proiect, cum sunt cele în parteneriat, oferă o viziune amplă şi sistemică, creează posibilitatea structurării clare a muncii, iar lucrul în parteneriat aduce în plan personal deschideri spre domenii noi şi multiple satisfacţii partenerilor.

Elaborarea, coordonarea şi desfăşurarea unor proiecte educative extracurriculare atrag atenţia nu atât asupra importanţei acestora în sine, cât mai ales asupra implicaţiilor pe care le au asupra construirii şi modelării personalităţii viitorilor cetăţeni ai planetei, elevii de azi. Aceste activităţi sunt apreciate de către copii şi factorii educaţionali în măsura în care:

- urmăresc lărgirea şi adâncirea influenţelor exercitate în procesul de învăţământ ;
- valorifică şi dezvoltă interesele şi aptitudinile celor supuși actului educațional;
- organizează timpul liber într-o manieră plăcută, relaxantă;
- formele de organizare ale acestor activităţi au caracter recreativ, dar urmăresc un scop educativ;
- au un efect pozitiv pentru munca desfasurată în grup, creează un sentiment de siguranţă şi încredere.

Modalităţile de colaborare a grădiniţei cu familia sunt multiple, însă dintre cele mai importante menţionăm:

- şedinţele cu părinţii – care oferă acestora ocazia de a se întruni ca grup, de a discuta aspecte ale programului, de a afla despre progresele copiilor sau despre alte subiecte de interes;
- consultaţiile individuale (convorbirile) – ne dau posibilitatea să discutăm cu părinţii despre fiecare copil, să analizăm cauzele diferitelor manifestări, să luăm măsuri educative comune;
- participarea părinţilor la activităţile din grădiniţă – astfel părinţii au posibilitatea să cunoască nivelul de pregătire al copilului, deprinderile însuşite, prietenii acestuia, să se familiarizeze cu metodele şi procedeele folosite în grădiniţă;
- vizite, excursii, plimbări – părinţii pot contribui la organizarea şi sponsorizarea acestor acţiuni, asigură securitatea şi supravegherea copiilor, trăiesc emoţii pozitive alături de copilul lor, le oferă modele de comportare; părintele educator – situaţie în care părintele este pus în postura de educator pentru o zi şi trebuie să desfăşoare activităţile pe parcursul acelei zile; afişierul grupei – unde părinţii se informează despre orar, tema săptămânii, cântecele şi poeziile învăţate, anunţuri spectacole, concursuri, mulţumiri pentru părinţii care s-au evidenţiat în săptămâna anterioară, apariţii de reviste pentru copii etc.;
- expoziţia cu lucrările copiilor – prilej de a-i familiariza cu date importante despre evoluţia copiilor atât pe plan artistic cât şi al bagajului de cunoştinţe;
- sărbătorirea zilei de naştere – prilej de exersare a comportamentului civilizat între membrii colectivului;
- de asemenea o modalitate de a crea legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitaţii sărbătoritului sunt părinţi, fraţi bunici şi prieteni;
- serbările – sunt o modalitate ca părinţii să se cunoască între ei, să evalueze performanţele copiilor, să se implice în organizarea acestor activităţi;
- jurnalul grupei – cu seturi de fotografii, descrieri de acţiuni, impresii ale părinţilor, diplome obţinute;

- lectoratele – pe diverse teme prin care părinţii sunt mai bine informaţi asupra problemelor educative şi de dezvoltare ale copilului;
- şi nu în ultimul rând întâlnirile cu doctori, psihologi, logopezi, consilieri psihopedagogi acolo unde este cazul pentru a fi explicate situaţiile existente pentru o deplină acceptare a situaţiei.

Consider că parteneriatul educaţional este deosebit de benefic, întrucât ajută părinţii să fie mult mai deschişi în relaţia cu cadrele didactice, ajungând poate în acest fel să le încredinţeze acestora problemele pe care le au mai ales cu copiii lor, recunoscând eventualele probleme cu care se confruntă aceştia. Căci primul pas în rezolvarea unei probleme este recunoaşterea acesteia.

Printre efectele majore pe care le produc proiectele educative, se pot menţiona:

- creşterea calităţii actului educaţional şi a rezultatelor învăţării;
- stimularea şi multiplicarea iniţiativelor tinerilor în dezvoltarea vieţii comunităţii şcolare/comunităţii;
- creșterea gradului de socializare și valorizare a elevilor;
- reducerea procentului fenomenelor antisociale, a abandonului şi absenteismului şcolar;
- creşterea ratei promovabilităţii şcolare;
- asigurarea şanselor egale de dezvoltare personală;
- ridicarea calităţii resursei umane din sistemul educaţional;
- formarea resursei umane necesare dezvoltării societăţii cunoaşterii;
- asigurarea sustenabilităţii proiectelor educative prin conştientizarea comunităţii cu privire la potenţialul pe care programele educaţionale le au asupra formării tinerei generaţii ce urmează a se integra;
- transformarea educaţiei în sursă de dezvoltare comunitară.

Concluzionând, spunem că răspunzând cerinţelor unei educaţii psihopedagogice complete, parteneriatul grădiniță/școală-familie rămâne un deziderat prioritar, cu atât mai mult cu cât materializarea lui dovedeşte practic că oferă avantaje tuturor părţilor implicate în procesul educaţional:

- părinţii au posibilitatea să-şi cunoască mai bine copiii, modul lor de manifestare în cadrul microgrupului;
- părinţii înţeleg mai bine rolul lor educativ şi îşi însuşesc procedee pe care să le aplice în educaţia copiilor lor;
- se stabilesc relaţii mai apropiate şi mai deschise între educatoare şi părinţi, iar părinţii, cunoscându-se mai bine între ei, pot colabora mai uşor în luarea unor decizii importante în activitatea grădiniţei, astfel constituindu-se în factori de sprijin reali în procesul instructiv
- educativ al acestei instituţii.

Ca și concluzie generală, în societatea actuală este extrem de important rolul școlii în favorizarea relațiilor constructive, în crearea relațiilor pozitive între elevi și semenii lor, în promovarea comportamentului incluziv.

Parteneriatul educaţional inde să devină un concept central pentru educaţia de calitate, lexibilă şi deschisă pentru rezolvarea problemelor educaive. În relaţia de parteneriat se identifică nevoia cunoaşterii, respectării şi valorizării diversităţii. Este vorba de o diversitate umană, a relaţiilor, care presupune unicitatea fiecărei fiinţe umane şi multiculturalitatea orientată pentru un singur scop. Parteneriatul educaţional se realizează împreună cu actul educaţional propriu-zis. El vizează cerinţe precum proiectarea, decizia, acţiunea şi colaborarea reală dintre insituţii, influenţe şi agenţi educaţionali.

3. Aplicație

Mesajul monstrului

Categoria: Exerciţiu de intercunoaştere
Nivelul de dificulate: Uşor
Grupul ţintă: toate nivelurile de clase

Obiective: exprimarea sentimentelor actuale şi eliberarea tensiunii
Descrierea exerciţiului:

Participanţii sunt poziţionaţi într-un cerc. Unul dintre participanţi ia o mimică, o expresie facială care arată ca un monstru şi este transmisă mai departe, persoanei de lângă. Acea persoană adoptă aceeaşi expresie şi apoi crează alta nouă pe care o transmite persoanei următoare, şi aşa mai departe.

Bibliografie recomandată

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educaţie. Bucureşi: Editura Aramis Print, 2004.
2. Bătrînu, E.. Educaţia în familie. Bucureşti: Editura Politică, 1980.
3. Beznea N. Familia şi şcoala în relaţia de parteneriat educaţional. In: Revista Învăţământul primar, 2005, nr. 1-2.
4. Cucoş, C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită. Iaşi: Editura Polirom, 2009.Maciuc, Irina, Valorizarea diferenţei în educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2004;
5. Neamţu, Cristina, Gherguţ, Alois, Psihopedagogie specială, Polirom, 2000.
6. Mihaela Ungureanu, *Parteneriatele educaționale în slujba educării copiilor*, Grădinița cu program prelungit Floare Albastră, Craiova (Dolj), România, 2019
7. Stahl P.H. Familia şi şcoala. Contribuţii la sociologia educaţiei. Bucureşi: Paideia, 2002.
8. Vâju C. Parteneriatul educaţional şcoală–comunitate.

1. Subiectul dezbaterii: *Starea de bine a copiilor & Stresul părinților*

Obiective:

- ✓ înțelegerea relației dintre stilul de viață alert al părinților și nivelul de stres în cazul copiilor;
- ✓ identificarea surselor de stres pentru preșcolar sau școlar și modul cum acestea influiențează activitatea didactică;
- ✓ înțelegerea filosofiei well being-ului;
- ✓ identificarea modalității prin care competențele social cognitive pot fi operaționalizate în relație cu starea de bine a copilului;
- ✓ modalități de operaționalizare a conceptului de stres;
- ✓ identificarea și înțelegerea simtomelor date de stresul la copii;
- ✓ identificarea și înțelegerea simptomelor stresului în cazul copiilor sub și peste 5 ani;
- ✓ identificarea de modalități pentru a preveni și ameliora stresul.

3. Fundamente teoretice

Nimicurile cotidiene, emoțiile inhibate, ambianța sufocantă de la serviciu, competițiile feroce, realitățile de zi cu zi, eșecul școlar al copiilor, toate acestea si multe altele ne fac să ne trezim într-o zi că ne simțim rău, foarte rău. Stresul este polimorf și își pune amprenta peste viața noastră.

Stilul de viață alert al părinților influențează nivelul de stres în cazul copiilor?

Stilul de viață al părinților, împreună cu programul încărcat ce nu oferă posibilitatea menținerii unui echilibru între locul de muncă și viața de familie, pot avea un impact semnificativ asupra vieții și bunăstării copiilor.

Părinții care au un stil de viață mult prea alert pot provoca nu numai tulburări ale ciclurilor naturale fizice, mintale și emoționale ale celor mici, ci pot adesea și să ignore nevoile lor speciale.

Acești părinți urmează adesea modele de „parenting" și așteaptă ca cei mici să se adapteze rapid. Își doresc să scurteze semnificativ timpul necesar unui copil să se adapteze la ciclul normal de somn, pentru a-i putea controla digestia și emoțiile.

Să nu uităm și de stresul provocat de mersul la școală**.** Programul încărcat, distanța lungă pe care copilul este nevoit să o parcurgă de acasă până la școală, teama de eșec, hărțuirea sau bullying-ul la cursuri și în pauze, așteptările ridicate ale părinților, temele pentru acasă… toate acestea duc la apariția stresului la copii.

Cine ne face viața grea? Cum se răsfrânge starea noastră de stres asupra celorlalți? Stresul părinților poate fi contagios pentru copii?

Ce se întâmplă cu starea de bine a copiilor care trăiesc pe „un câmp de bătălie" al familiei unde mama și tata, din cauza stresului devin nervoși, iar în casă certurile sunt permanente?

Acest „iceberg" al stresului părinților doboară corabia de vis a familiei ducând la nefericire. Dacă răsfoim sursele de informare românești vom găsi puține studii in privința stării de bine a copiilor. Este un aspect care suscită oarece discuții, dar prea puține.

Drept pentru care o mare parte din literatura de specialitate cuprinde studii efectuate în alte țări,dar cu aspecte teoretice cu o aplicabilitate generală și utilă și în granițele românești.

Starea de bine (*well being*), deși un termen vehiculat încă din anul 1968 a început să preocupe din ce în ce mai mult liderii popoarelor,fiind corelat cu valoarea produsului intern brut (PIB) odată cu declanșarea crizei mondiale din 2008. Deși privit în sensul binelui dat de opulență sau de asigurarea nivelului necesar de trai, corelat cu nevoile individului,starea de bine migrează încet-încet către fiecare etapă a vârstei, ajungând o adevărată filosofie a conceperii și proiectării demersului didactic în școală, pe principiul corelării proceselor cognitive implicate în învățare ale elevilor cu procesele regulatorii, îndeosebi cu afectivitatea și anume zona emoțiilor. Așadar, am putea concluziona că domeniul în care starea de bine a elevului se integrează este cel al psihologiei educației, disciplină ce pune în corelație directă din punct de vedere psihologic actorii participanți la actul învățării (elevii,profesorii) cu beneficiarii (elevii, părinții, comunitatea, societatea).

La noi in țară, *filosofia well being-ului* este dezvoltată în noua formă a standardelor de acreditare și de evaluare periodică ale școlilor propuse de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, aflate actualmente în curs de aprobare prin hotărâre de guvern.

Noutatea abordării la nivelul sistemului de învățământ din România duce la inexistența unor studii relevante în domeniu.

Însă se poate afirma că sursa de cunoaștere a etapei dezvoltării conceptului este îndeosebi cea europeană. Organizația Economică de Cooperare și Dezvoltare este o organizație mondială ce își propune promovarea de politici economice și sociale ce au ca scop creșterea stării de bine a oamenilor (www.oecd.org). Conform OECD-ului, dintre factorii cere influențează rezultatele elevilor, unul îl reprezintă nivelul economic al familiei și celălalt nivelul de educație al familiei. Desigur ,dintre toate influențele pe care familia le exercită asupra elevului, ar fi interesant de studiat stresul manifestat de părinți și ce efecte produce acesta asupra stării de bine a copilului.

Cooper et al.(2009) face referire la studiul de doi ani realizat de guvernul britanic cu scopul identificării unei viziuni legate de optimizarea sănătății mentale și a stării de bine în vederea creșterii beneficiilor individuale și ale societății. Beddington et al.(2008) definește capitalul mental ca un status dinamic ce se referă la abilitatea individuală de a-și dezvolta potențialul,de a lucra productiv si creativ, de a crește relații puternice și pozitive cu alții în vederea contribuției la comunitate(apud Cooper et al.,2014,31).

Studiul a concluzionat alături de peste alte 85 de studii internaționale care sunt factorii ce influențează capitalul mental și well-beingul de-a lungul vieții,după cum urmează: identificarea din perioada timpurie a copilăriei a dificultăților de învățare,în vederea eliminării costurilor crescânde de comportamente neintegrate social ca o consecință a dificultăților de învățare, identificarea bolilor ce afectează capitalul mental și starea de bine (depresia, anxietatea), în vederea stabilirii tratamentelor adecvate, rolul stresului în starea de bine a omului contemporan, prevenirea demenței ca boală a contemporaneității (Cooper et al.,2014,32).

De asemenea, sinteza realizată sub egida UNICEF, de Anderson Moore, Kristin, Lippman, Laura H, McIntosh, Hugh(2009), *Positive Indicators of Child Well-being, A conceptual framework, measures and methodological issues, Innocenti Working Papers no. 2009-21,* inventariază cadrul indicatorilor pozitivi ale stării de bine a copilului, bazându-se pe două cadre – pe dezvoltarea pozitivă și pe psihologia dezvoltării (pg.14-18): la nivel individual (sănătate fizică, dezvoltare și siguranță, dezvoltare cognitivă, emoțională, socială și comportamentală), la nivelul relațiilor (familie, prieteni, școală, comunitate), la nivelul contextual (familie, prieten, școală, comunitate).

Carry L., Cooper, Susan, H, Laundry (2014) precizează că o importanță majoră a stării de bine a copilului o au competențele sociale si cognitive. Asemenea OECD-ului, operaționalizarea competențelor cuprind și latura afectiv emoțională, însă acesteia i se adaugă un alt proces regulator, motivația. Așadar, din perspectiva autorilor citați, competențele social cognitive în relație cu starea de bine a copilului pot fi operaționalizate în:

- competențele ce dau autonomie copilului (autoreglare și control)
- dezvoltarea regulilor de stăpânire a emoțiilor
- dezvoltarea motivației intrinseci de învățare.

Pe măsură ce cresc, copiii devin tot mai conștienți de ceea ce simt ei și de ceea ce simt ceilalți, adică de sentimentele lor și ale celorlalți. Astfel, ei își pot regla sau controla mai bine emoțiile și pot răspunde la distress-ul altora (Saarni et al., 1998). Ei învață ce anume le provoacă tristețe, frică sau furie și învață să se poarte în consecință. Atunci când părinții reacționează prin dezaprobare sau pedeapsă, frica si furia pot

deveni mult mai intense și pot afecta adaptarea socială a copilului (Fabes,Leonard, Kupanoff și Martin, 2001). Copiii care au o stimă de sine ridicată sunt mai dispuși în a-și oferi voluntar ajutorul (Karafantis și Levz, 2004). Părinții stimulează empatia, dezvoltarea prosocială și aptitudinile sociale ale copiilor atunci când sesizează frământările pe care le au aceștia și îi ajută pe copii să-și rezolve problemele (Bryant, 1987, Eisenberg at al., 1996).

Cele mai importante influențe pe care le exercită mediul familial asupra dezvoltării copiilor vin din atmosfera căminului. Copiii expuși la cearta părinților și la un parentaj slab prezintă anxietate, teamă și depresie, precum și agresivitate, ostilitate, implicarea în acțiuni violente.

Copiii au nevoie să conștientizeze relația de tip cauză-efect dintre gândurile și acțiunile lor și consecințele acțiunilor, tocmai pentru a-și dezvolta o atitudine responsabilă. Cu alte cuvinte, copii pot învăța că, atunci când fac anumite alegeri, apar și consecințele logice sau naturale, cu care ei se vor confrunta. Părinții au un rol important în modelarea comportamentelor copiilor, în rezolvarea situațiilor sociale și de exprimare a emoțiilor. Părintele este un model pentru copil, un model de cum rezolvă o problemă, cum reacționează când este stresat, cum exprimă bucuria, cum împărtășește teama, ce face când îi este teamă că va greși.

Nu poate fi negată nici bunăstarea profesorului, care prin contagiune va crea bunăstare. Starea de bine este o interdependență între mai mulți factori: sănătatea, rezultatele școlare obținute, dezvoltarea psihologică și emoțională,comportamentul social. Aici adăugam relațiile din familie, din școală, din comunitate și cele de la nivel de societate. Această stare presupune un confort pe mai multe planuri, care se consolidează cu sprijin și în armonie cu ceilalți și cu sine.

Anderson Moore, Kristin,Lippman,Laura H,McIntosh,Hugh (2009) analizează starea de bine a copilului pe baza unor indicatori, ceea ce ne sprijină în operaționalizarea conceptului pe mai multe niveluri:

- nivel individual (starea de sănătate, siguranță, dezvoltarea competențelor sociale și cognitive);
- nivel relațional (familie, clasă, școală, comunitate, societate) – nivel contextual (mediul familial, mediul școlar, mediul comunitar,mediul social).

Pe baza observațiilor teoretice, conceptul de stres se operaționalizează în:

- influențe pozitive și negative (părinților, colegilor, prietenilor, comunității, sociale);
- parentingul eficient;
- stresul la copilul mic și consecințele lui neurologice;
- starea de bine mentală.

Contextul stresant poate fi determinat de:

– un părinte stresat, anxios pe motive diverse
– o relaționare defectuoasă a celor doi părinți
– probleme externe ce afectează climatul familial general.

Indiferent de sursa stresului, efectul asupra copilului, conform studiilor de educație timpurie, este de eliminare a hormonului stresului, cortizonul, ce se constituie în barieră în dezvoltarea psihică a copilului.

Care sunt simptomele date de stresul la copii?

Copilăria este o etapă a vieții în care au loc multe schimbări. Bebelușii și copiii au abilitatea de a se adapta. Aceștia cresc și depășesc fiecare obstacol sau schimbare ce le apare în cale. Însă uneori, din cauza presiunii exercitate de părinți, aceștia ajung să se confrunte cu episoade acute de stres.

Simptomele stresului în cazul copiilor sub 5 ani sunt:

- Iritabilitate constantă
- Plâns frecvent
- Dorința de a sta permanent în brațele părinților pentru a evita disconfortul
- Probleme de vorbire
- Repetarea obiceiurilor proaste din trecut, precum suptul degetelor sau udatul patului
- Temeri exagerate (frica de întuneric, animale, frica de a fi separat de părinți…)

Simptomele stresului în cazul copiilor peste 5 ani:

- Iritabilitate, mofturi și plâns fără motiv. Poate apărea și un comportament agresiv.
- Performanță scăzută în timpul activităților zilnice și lipsă de motivație
- Oboseală, stare de lene sau nepăsare
- Dureri de cap și disconfort fizic
- Stare de boală fără o cauză fizică (somatizare)
- Lipsă de concentrare
- Comportament apatic sau respingere
- Coșmaruri și udatul patului
- Schimbări în obiceiurile de studiu și note mai mici
- Schimbări sau probleme ale obiceiurilor alimentare

De asemenea, o componentă importantă este durata,frecvența și intensitatea stărilor de stres din familie. Ființa umană nu funcționează ca un aparat electronic, nu are butoane, nu o poți scoate și băga în priză, permițând astfel trecerea rapidă și pe nesimțite a omului de la o stare la alta, într-o clipă. Schimbarea aceasta este un proces ce se derulează în mai multe etape.

Ignorarea acestui principiu fundamental al schimbării duce la expunerea noastră la stres. Psihologul David Elkind (1981, 1986, 1997, 1998) a spus despre copilul zilelor noastre că este un copil „zorit", avertizând că presiunile vieții moderne duc la creșterea forțată a copiilor, făcându-le copilăria stresantă. De la copiii zilelor noastre se așteaptă rezultate foarte bune la școală, premii la diverse competiții, totul pentru a satisface nevoile emoționale ale părinților. Copiii cunosc problemele numeroase ale adulților înainte să poată stăpâni bine problemele copilăriei. Ei au cunoștințe diverse despre violență, despre sex, iar uneori sunt nevoiți să-și asume responsabilități de adult. Mulți copii sunt nevoiți să se mute datorită schimbărilor de la serviciul părinților. Astfel își schimbă școala si grupul de prieteni.

Ritmul agitat de lucru și programul încărcat îi transformă în mici oameni mari. Și, totuși, ei nu sunt niște adulți mai mici. Ei simt și gândesc precum copiii și au nevoie de anii copilăriei ca să se poată dezvolta normal și sănătos. Ținând cont de cantitatea de stres la care sunt expuși copiii, n-ar trebui să ne surprindă faptul că anxietatea în copilărie a crescut foarte mult (Twenge, 2000).

Fragilitatea incontestabilă sugerată oricui de noțiunea de stres este o provocare spre identificarea resurselor, ceea ce poate duce la sprijin pentru cei afectați emoțional de experiențe dificile personale, familiale, profesionale. Promovarea stării de bine sporește înțelegerea relației minte-corp.

Mulți copii sunt învățați că stresul este inevitabil și că nu au ce să-i facă – trebuie doar să treacă mai departe și să-și vadă de viață lor. Ce nu înțeleg acești părinți este că generațiile noi sunt asaltate de stări de anxietate de la o vârstă fragedă.

Copiii își fac griji în legătură cu notele de la școală, presiuni sociale și culturale, iar modul în care adulții își conduc existența comunică, într-un mod subtil, că stresul este un element de neevitat în viața unui om mare și că nu au ce să facă pentru a-l evita. Anumite studii ne arată cum copiii părinților care suferă de sindromul burnout au șanse mai mari să dezvolte, la rândul lor, sindromul burnout la școală.

În loc să ascundem sub preș mizeriile, mai bine învățăm cum să le aruncăm la coșul de gunoi.

Îi este mai benefic copilului dacă învață cum să-și accepte momente de stres și că există metode de a se relaxa și detașa de factorii cauzatori. Stresul poate să apară din varii motive, dar, la fel, sunt nenumărate moduri prin care poți să îi faci față.

Părinții au tendința de a crea o identitate pentru copil bazată pe anumite puncte forte sau activități la care excelează – spre exemplu, "copilul meu este un artist", sau "este foarte priceput la matematică, o să devină programator". Dar, un studiu făcut de Carol Dweck, în cadrul Universității din Stanford, a arătat că această mentalitate îi impune copilului anumite limite și-l blochează într-un anumit tip de persoană.

Acesta ajunge să-i fie frică să încerce lucruri noi la care, se gândește el, îi este în afară ariei de expertiză.

Când unui copil i se spune că este cel mai bun la matematică și că nu are rost să picteze că nu este suficient de talentat, se crează un precedent, iar următoarele activități noi pe care ar trebui să le încerce, pentru a-și mări orizontul, or să fie primite cu anxietate și frică.

Creierul uman este construit să afle (și să învețe) cât mai multe, nu să se complacă cu un singur set de cunoștințe. Un părinte trebuie să învețe copilul că este bine să învețe lucruri noi mereu și să nu se oprească doar la o singură activitate – chiar dacă nu-i iese de la bun început și are nevoie de repetate rânduri de a învăța sau a pune în practică, un copil trebuie să știe că este capabil să se îmbunătățească.

Recomandările de bază pentru a preveni și ameliora stresul sunt:

- Atunci când vine vorba de anxietate, fii cel mai bun exemplu de autocontrol pentru copilul tău. Tu ești modelul celui mic; după tine se va ghida și va învăța să răspundă situațiilor stresante așa cum o faci și tu.
- Afișează o atitudine calmă, răbdătoare, bucură-te de viață, fii blând și gândește de două ori înainte de a lua o decizie. Aceste lucruri îl vor ajuta pe cel mic să facă față stresului.
- Petrece timp cu copilul tău și oferă-i soluții la problemele pe care le are în familie sau în viața de zi cu zi. În acest mod, îi vei arăta o abordare realistă și optimistă în fața dificultăților cotidiene.
- Ascultă și ține cont de opiniile copilului tău. Dacă cel mic prezintă deja simptome de stres, este esențial să stabilești un canal de comunicare cu acesta.
- Află ce crede despre școală, activitățile extracuriculare și temele pentru acasă.
- Respectă nevoile speciale ale copilului tău. Evită să îl compari cu ceilalți frați sau alți copii. Prețuiește-i abilitățile și aptitudinile.

3. Aplicație

Imaginea mea – Imaginea ta

Categoria: Evaluarea stării grupului, exerciţiu de exprimare artistică

Grupul ţintă: toate nivelurile de clase

Obiective: A exprima într-o formă creativă, modul în care s-a simţit grupul pe parcursul săptămânii, zilei, şedinţei. Exprimarea sentimentelor şi emoţiilor.

Descrierea exerciţiului:

Toată lumea primeşte o bucată de argilă / plastelină de 10x10 cm. Pe un fundal muzical, pentru a crea o atmosferă liniştită şi relaxantă, la început fiecare porneşte de la un indiciu, pentru a crea o imagine simbolică a sesiunii, cursului,

și cum s-au simțit în această perioadă. De obicei durează 15 minute. După aceea grupul este divizat în alte grupulețe de 5-6 persoane, după care discută în grupulețe despre imaginea pe care au dorit s-o reprezinte și să realizeze de asemenea o scurtă piesă, scenetă, un cântec, care să fie în concordanță cu creația lor. La final, toate grupurile, prezintă lucrarea lor

4. Bibliografie:

1. Anderson Moore, Kristin, Lippman, Laura H., McIntosh, Hugh (2009). Positive Indicators of Child Well-being: A conceptual framework, measures and methodological issues, Innocent working Papers no.2009-21
2. Antonesei,L. (2009) (coord.) Ghid pentru cercetarea educatiei. Iasi: Editura Polirom
3. Babbie, Earl (2010). Practica cercetării sociale. Iasi: Polirom
4. Banati, Prerna, Diers, Judith (2016). Measuring Adolescent Well-being: National Adolescent Assessement Cards (NAACs) no.IRB_2016_10, UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence
5. Carmen-Elena Benke, *Stresul părinților și starea de bine a copiilor*, Școala Gimnazială Alexandru Ioan Cuza, Fălticeni (Suceava), România, 2018
6. Chapman, L., West-Burnham, J. (2010). Education for Social Justice. London: Continuum
7. Cooper, L.C. (2013). From Stress to Wellbeing. Stress Management and Enhancing Wellbeing, volume 2. London: Palgrave Macmillan
8. Cooper, L.C. (2014). Wellbeing: A complete reference guide, vol 1, Malden: Willey Blackwell
9. Ferguson,D. (2008), What teachers need to know about personal wellbeing. Camberwell Victoria: Acer Press
10. Hoffman, Oscar (1977). Sisteme conceptuale operaționale în sociologie. București: Editura științifică și enciclopedică
11. Huppert, F., Cooper, L.C. (2014). Interventions and Policies to Enhance Wellbeing. Wellbeing: A Complete Reference Guide , Volume VI.Malden: Willey Blackwell
12. Kerlinger, F.N. (1969). Foundations of Behaviour Research Educational and Psyhological Inquiry. New York: Holt, Rinehart and Winston.

33

1. Subiectul dezbaterii: *Modalități de colaborare în parteneriatul școală - familie*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea principalilor factori de succes în colaborarea părinte-profesor;
- ✓ identificarea de forme şi metode de colaborare a şcolii cu familia şi comunitatea în vederea unei relaţii optime cu părinţii;
- ✓ identificarea principalelor activități pentru formarea părinților în raport cu școala;

- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor elevilor și așteptărilor părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare părinte-elev
- ✓ acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinți – copii;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea părinților în activitățile școlii;
- ✓ identificarea și înțelegerea principalelor cerințe ale școlii în raport cu familia și invers;

2. Fundamente teoretice

Educaţia, definită în termeni foarte generali, este un proces al cărui scop esenţial este de a uşura o anumită modificare de comportament. Părinţii sunt primii profesori ai copilului, ei începând educarea lui în mediul familial. De cele mai multe ori, comportamentul parental este inspirat din propria experienţă de viaţă a acestora, astfel perpetuând atât aspecte pozitive cât şi negative, pe parcursul mai multor generaţii. Împreună cu părinţii, şcoala îşi are rolul bine stabilit, intervenind în dezvoltarea primară a copilului. În acest context, educarea părinţilor după principii ştiinţifice de psihopedagogie devine o necesitate.

Profund modificat de evoluţiile tehnologice şi sociale, de urbanizare, de multiplicarea obiectelor tehnice, de o schimbare a condiţiei femeii în viaţă şi în cuplu, de mobilitatea crescândă a locurilor de muncă, de constrângerile orare ale adulţilor, mediul înconjurător este determinat să răspundă tot mai dificil nevoilor de spaţiu, de acţiune, de joc ale copiilor.

Evoluţia societăţii româneşti marcată de o tranziţie prelungită către ceva care nu este clar nici măcar politicienilor, bulversarea valorilor într-o societate instabilă, scăderea calităţii vieţii, lipsa unor modele de urmat îi pun pe adulţi în dificultate ca părinţi.

Copilul din ziua de azi simte nevoia de adulţi disponibili pentru a-i respecta ritmul de viaţă, de adulţi care să participe la jocurile sale şi care să-i transmită zilei de mâine un om care nu poate proveni dintr-un sistem de învățământ clasic şi dintr-o familie care nu-şi asumă toate rolurile. Informarea şi formarea părinţilor în ceea ce priveşte şcolaritatea copilului presupune, ca fiecare părinte să cunoască: obligaţiile legale privind educaţia copilului, importanţa atitudinii lui pentru reuşita şcolară a copilului, metodele de colaborare cu şcoala. În acest scop este necesar un dialog între profesori şi părinţi; profesorii trebuie să primească o pregătire în materie de relaţie cu părinţii iar competenţa lor în această materie trebuie considerată ca o aptitudine profesională; părinţii trebuie să fie pregătiţi pentru a juca rolul lor educativ în cooperare cu profesorii; şcolile trebuie să asigure părinţilor asistenţa necesară.

În momentul actual, copilul este asaltat de influenţele exercitate de o multitudine de factori educativi formali, informali și nonformali. Pe lângă instituțiile consfințite (familia, şcoala, clubul copiilor, biblioteca, biserica, muzeul, casa de cultură, internetul, radioul, televiziunea, presa scrisă), sunt diverse organizaţii (ale copiilor, tinerilor, părinţilor, etc.) fundaţii, grupuri de similitudine (de vârstă, de sex, de categorie socială etc.) specialişti în intervenţia socio-educativă.

Familia şi şcoala sunt agenţii educativi cu o influenţă deosebită asupra formării şi dezvoltării personalităţii copilului. Un factor important îl constituie raporturile dintre cei doi factori educativi, relaţiile reciproce pe care le dezvoltă, poziţia pe care o adoptă fiecare în relaţia şcoală - familie.

Mult timp, concepţia potrivit căreia şcolii îi revine sarcina instrucţiei, iar familiei, cea a educaţiei, a persistat, separând astfel rolurile celor doi agenţi educativi. Şcoala şi familia trebuie să colaboreze real, bazându-se pe încredere şi respect reciproc, pe grija faţă de elev, făcând loc unei relaţii deschise.

Părinţilor le revine totuși rolul primordial în creşterea copiilor, asigurându-le acestora condițiile materiale, cât şi un climat afectiv şi moral.

Școala, ca instituţie de educaţie, formare și orientare, are rolul de a crea premise favorabile pentru elevi pentru a le facilita integrarea socială, spirituală și economică. Şcoala trebuie să facă tot ce-i stă în putinţă pentru valorizarea maximă a fiecărui individ prin stimularea elevilor în ce privește aptitudinile, atitudinile și a trăsăturile lor de personalitate

Este știut faptul că metodele educative din cadrul familiei, mai mult sau mai puţin planificate și coordonate benefic, determină în bună măsură dezvoltarea personalităţii, precum şi randamentul la școală ale tinerilor, precum și manifestările lor socio-morale.

Până nu demult educația elevilor a fost considerată responsabilitatea şcolii. Noile orientări în educație aduc schimbări în sensul că familia trebuie implicată un numai sub aspect financiar, ci și sub aspect educațional și cultural.

Factorul hotărâtor pentru succesul şcolar este colaborarea directă și activă în cadrul ecuației şcoală - familie. Efectul colaborării cu părinţii asigură reușita scopului educaţional. Pornind de la necesitatea cunoaşterii socio-psiho-pedagogice a adolescentului, şcoala stabilește colaborarea cu familia sub diverse forme. Urmărind formele comune, distincte şi diferenţiate pe care viaţa de elev o prezintă, părinţii pot completa, susține şi dezvolta personalitatea viitorului adult cu o singură condiţie – colaborarea cu şcoala.

O bună colaborare între familie și școală se poare realiza prin parteneriate. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi.

Parteneriatul nu mai este considerat doar o simplă activitate cu caracter facultativ sau o problemă de natura relaţiilor publice. Parteneriatul determină și orientarea pentru o abordare flexibilă şi deschisă spre soluţionarea problemelor educative, dar şi o formă de comunicare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ.

Parteneriatul *şcoală - familie* este o formulă pedagogică, noţiune relativ nouă înserată în domeniul educaţiei. Pedagogul Sorin Cristea (2000) consideră că acest parteneriat este de fapt un segment care „reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul relaţiilor existente între instituţiile implicate direct şi/sau indirect în proiectarea şi realizarea obiectivelor sistemului de învăţământ: şcoala, familia, comunitatea locală, agenţii sociali (economici, culturali, politici, religioşi etc.), factori de asistenţă socială etc.”.

Parteneriatul cu familia insistă pe formarea anumitor competenţe şi deprinderi de pregătire a copiilor pentru viaţa şcolară şi cea socială, iar părinţilor pentru asigurarea unei educaţii de calitate copiilor. În general, majoritatea familiilor sunt interesate să întreţină o colaborare strânsă cu şcoala.

Prin parteneriatul școală – familie se urmărește realizarea unei comunicări eficiente între cei doi factori și punerea de comun acord a sistemelor de valori şi a cerinţelor de la copil. Mircea Agabrian (2005) consideră că din acest parteneriat cei câștigați sunt elevii. Acestea acţionează în următoarele direcţii: ajută profesorii în munca lor, generează și perfecționează competențele şcolare ale elevilor, îmbunătăţesc programele de studiu şi climatul şcolar, dezvoltă abilităţile educaţionale ale părinţilor, creează un mediu de siguranță sporit în şcoli.

Cooperarea profesor-părinte în beneficiul elevului vine în completarea participării părinţilor la gestiunea şcolii. Ca responsabili legali ai educaţiei copiilor lor ei au responsabilitatea de a influenţa natura acestei educaţii; modelele participative pot ajuta la coordonarea eforturilor educative şi la orientarea adaptării şcolii la schimbările din societate; influenţarea pe plan local asupra rezolvării problemelor şi luării deciziilor. Cu alte cuvinte participarea poate stimula iniţiativele si inovaţiile.

Şcolaritatea este o etapă importantă, dificilă, cu implicaţii profunde în evoluţia copilului. Acest moment îi prinde nepregătiţi pe marea majoritate a părinţilor iar comportamentul familiei intervine astfel de cele mai multe ori într-un mod apăsător, ceea ce poate să conducă pe o cale greşită dezvoltarea intelectuală şi emoţională a acestuia.

Toţi adulţii care fac parte din viaţa unui copil (părinte, bunic, profesor) ar trebui să înţeleagă că acesta aşteaptă de la ei să-şi amintească şi să înţeleagă că au fost cândva de vârsta lui.

Pentru ca un copil să aibă succes în şcoală şi mai apoi pe parcursul vieţii, specialiştii, printre care Daniel Goleman, Inteligenţa emoţională, spun că există şapte elemente cheie:

1. **Încrederea –** sentimentul de siguranţă, certitudinea că se poate bizui pe ajutorul celor din jur în demersul său spre cunoaştere şi devenire;
2. **Curiozitatea –** dorinţa de a cunoaşte ceva nou;
3. **Intenţia –** pornirea interioară, conştientă,însoţită de dorinţa de a înfăptui ceea ce îţi propui;
4. **Controlul de sine –** capacitatea de control asupra faptelor proprii;
5. **Raportarea** – dorinţa şi capacitatea de a se alătura unui grup, de a participa la activitatea acelui grup încercând să se facă înţeles şi să-i înţeleagă pe ceilalţi;
6. **Comunicarea** – capacitatea şi dorinţa de a transmite şi a face cunoscute celorlalţi, propriile idei şi sentimente;
7. **Cooperarea** – capacitatea de a lucra împreună cu cineva în scopul realizării unui obiectiv comun.

Dacă un copil dobândeşte pe timpul şcolarităţii aceste calităţi, depinde de părinţii şi educatorii lui care au o mare responsabilitate în formarea unitară a personalităţii lui.

Organizaţia şcolară trebuie să-şi deschidă porţile pentru ca familia să cunoască şi să participe la activităţile ce se desfăşoară în incinta şi în exteriorul şcolii dar organizate de aceasta. Cadrele didactice trebuie să iniţieze activităţi care să ofere familiei oportunităţi de a participa alături de copil, de a cunoaşte copilul în situaţii diverse, de a se bucura alături şi cu copilul de realizările lui, de a lucra împreună părinte-copil la diferite proiecte. Voi trece în revistă câteva ***dintre activităţile care pot contribui la formarea părinţilor***:

- ***Lecţia*** – ca principală formă de organizare a procesului didactic creează variate situaţii de învăţare pentru copil prin: multitudinea obiectivelor pe care le vizează, strategiile didactice utilizate, materialele didactice folosite. Profesorii pot desfăşura lecţii la care să participe părinţii copiilor. Pentru a ne îndeplini acest obiectiv: cât mai mulţi părinţi să asiste la acest tip de activitate, este bine să desfăşurăm proiectul pe parcursul unui an şcolar, într-o zi a săptămânii "În fiecare joi-Ziua porţilor deschise". Astfel familia se va simţi ca parte a şcolii, va avea posibilitate să vadă copilul în acel context educaţional, să-l vadă cum se comportă, ce atitudine are faţă de activitatea de învăţare, faţă de profesor, ce ceilalţi colegi. Copilul va simţi permanent că părinţii înţeleg efortul lui, că îi are alături nu numai acasă.

- ***Vizita*** – este o deplasare scurtă, de ce mult o zi, şi are ca scop atingerea unor finalităţi educaţionale concrete. Este foarte bine când organizăm astfel de activităţi la care să participe şi părinţii copiilor. Părintele îşi poate observa copilul într-un alt mediu, în afara şcolii, îl poate cunoaşte sub alte aspecte: relaţionare cu ceilalţi colegi, cu adulţii din grup, comportarea în locuri publice. În acelaşi timp este o nouă ocazie în care profesorul îl poate cunoaşte mai bine pe părinte şi invers, pot discuta mai mult într-un mediu informal care-l face pe părinte să se simtă în largul său.
- ***Excursia*** – este o deplasare pe parcursul unei sau mai multor zile care are ca scop recreerea şi refacerea psihofizică a elevilor dar şi a părinţilor acestora, culegerea de informaţii prin observarea directă a evenimentelor, proceselor fenomenelor, realităţii.

Este o oportunitate pentru părinţi de a cunoaşte propriul copil în alte situaţii decât cele de acasă, de a cunoaşte grupul din care face parte copilul, de a se simţi bine alături de propriul copil, de a înţelege mai bine caracteristicile vârstei fiului/fiicei, de a relaţiona cu ceilalţi părinţi din grup şi de a găsi puncte comune, de a relaţiona cu profesorii care însoţesc copiii. Este o ocazie de a cunoaşte viaţa şcolii.

- ***Serbările şcolare*** – reprezintă evenimente de o importanţă deosebită în activitatea elevilor şi în viaţa familiilor acestora-atât din punct de vedere afectiv, cât şi cognitiv, dând ocazia elevilor de a prezenta, într-o manieră personală şi originală, tot ce au învăţat pe parcursul unui semestru sau an şcolar. Acest tip de activităţi extracurriculare au reprezentat întotdeauna un prilej de manifestare inedită al talentului nativ al copilului. Este o ocazie în care copilul îşi poate pune în valoare inteligenţa dominantă descoperită şi valorificată de cadrul didactic. De multe ori familia este surprinsă de potenţialul propriului copil.

Cântecul, dansul, recitarea de poezii sau interpretarea unor piese de teatru reprezintă câteva dintre formele de manifestare prin care copilul îşi satisface nevoia de afirmare de joc, căpătând încredere în propriul potenţial artistic şi cognitiv. De aceea o sărbătoare şcolară reprezintă un mijloc eficient de educare , de influenţare formativă a elevilor, de sudare a colectivului, de asigurare a unor contexte educaţionale în care relaţionările se produc în condiţii inedite, de încurajare a talentului, de dezvoltare a aptitudinilor şi de stimulare a elevilor timizi sau mai puţin talentaţi. Este foarte indicat ca pe parcursul serbării să iniţiem momente interactive părinţi-copii :jocuri, scenete, recitare, dansuri populare, cântece pe care părinţii fie le cunosc, fie le învaţă împreună cu copiii. Toate acestea contribuie la sudarea relaţiilor dintre copii şi părinţi, atmosfera să fie mai caldă, de sărbătoare a tuturor vârstelor.

- ***Şedinţele cu părinţii*** – sunt întâlniri tematice organizate de către cadrul didactic. Au durata de două ore, timp în care se lucrează: exerciţii de intercunoaştere, de autocunoaştere, de cunoaştere a copilului, se dezbat diverse probleme de interes general, studii de caz, se generează situaţii în care părinţii trebuie să dea soluţii. Aceste întâlniri sunt de fapt adevărate sesiuni de formare pentru părinţi. Ele oferă ocazii ca grupul de adulţi să se sudeze, să discute unii cu ceilalţi, să-şi împărtăşească din experienţă unii altora, dar mai ales să afle noutăţi legate de psihologia copilului, procesul de învăţare, instituţia şcolară unde învaţă copilul. Sunt ocazii unde se pot proiecta activităţi dorite de părinţi, pentru viitor.
- ***Lectoratul cu părinţii, vizita la domiciliul elevului, masa rotundă, discuţiile individuale*** oferă şi ele ocazii în care părinţii pot afla, pot găsi soluţii potrivite la diferite probleme apărute în relaţia cu copilul. Pot fi consiliaţi de către profesor, iar profesorul poate afla multe aspecte din viaţa copilului şi a familiei sale, care îl pot ajuta să înţeleagă mai bine fiecare situaţie în parte.

Ca parteneri, atât şcoala cât şi familia au anumite cerinţe una faţă de cealaltă. Prin urmare, profesorii doresc din partea părinţilor:

- să ofere copiilor lor condiţii optime ca aceștia să se dezvolte,
- să le ofere un mediu sigur, liniştit şi prielnic pentru a învăța,
- să sugereze copiilor importanţa educaţiei pentru viaţa de adult,
- să-i îndrume pe copii să realizeze un echilibru între activităţile şcolare şi cele casnice,
- să comunice des şi deschis cu profesorii,
- să-i înveţe pe copii auto-disciplina şi respectul faţă de alţii,
- să-i determine pe copii cum să reziste influenţelor nefaste,
- să-şi accepte responsabilitatea de părinte fiind un bun exemplu,
- să susţină acţiunile şcolii.

De asemenea, părinţii au şi ei expectanţe privitoare la activitatea cadrelor didactice cum ar fi:

- să fie receptivi la nevoile, interesele şi abilitățile copiilor,
- să comunice des şi deschis cu părinţii,
- să stabilească cerinţe şcolare nepărtinitoare pentru toţi elevii.
- să manifeste dăruire în educarea copiilor,
- să trateze pe toți elevii corect,
- să intensifice disciplina pozitivă a copiilor,
- să ofere indicaţii cu privire la modul în care părinţii îi pot ajuta pe copii să înveţe.

Mai mult, reprezentanţii părinţilor au acces în *Consiliul de administraţie al şcolii*, se constituie în asociaţii de părinţi, dându-le un statut legal suplimentar de autoritate.

Participarea democratică în luarea deciziilor în cadrul şcolii constă în stabilirea prin lege a consiliului de administraţie şcolară, în care părinţii au reprezentanți cu rol decizional şi de control.

În ultimii ani se pune accent și pe un angajament mutual clar stabilit între părinţi şi școală, în baza unui *contract educațional* individual privind educaţia copilului. Scopul contractului are ca principiu asigurarea condiţiilor optime de derulare a procesului de învățământ prin implicarea şi responsabilizarea părţilor în educaţia beneficiarilor direcţi ai educaţiei elevilor. Astfel:

- Ş*coala* are responsabilitatea cea mai importantă în procesul instructiv-educativ.
- *Părintele* este o persoană responsabilă pentru educarea şi comportamentul copilului
  şi pentru colaborarea cu şcoala spre beneficiul copilului.
- *Elevul* este și el responsabil pentru propria educaţie.

Din momentul semnării acestuia, contractul educațional dintre familie şi şcoală se consideră ca un sistem de îndatoriri reciproce în colaborarea părinţilor cu şcoala pentru a educa şi forma copilul.

Experienţa acumulată pe parcursul timpului la catedră a arătat că o relaţie de susţinere reciprocă şi o atmosferă binevoitoare a factorilor educaţionali favorizează educaţia de calitate şi sprijină formarea şi completarea culturii pedagogice a familiei.

Privind dintr-un alt unghi, pentru o relaţie optimă cu părinţii este nevoie de a îmbina variate forme şi metode de colaborare a şcolii cu familia şi comunitatea. Unele dintre acestea sunt:

- ***şedinţele cu părinţii*** - oferă acestora ocazia de a se cunoaşte între ei, de a acţiona ca o echipă, de a se cunoaşte reciproc cu cadrele didactice, de a discuta aspecte ale programului şcolar, de a afla despre progresele/regresele copiilor, schimbările intervenite în evoluţia lor ș.a;
- ***lectoratele cu părinţii*** - cu teme diverse, prin care părinţii sunt informaţi privitor la importanţa cunoaşterii personalităţii propriului copil, aprecierea corectă a comportamentelor copiilor, măsuri şi soluţii pentru ignorarea sau limitarea comportamentelor negative, tehnici şi metode prin care-şi pot ajuta copilul la lecţii etc.;
- ***consultaţiile individuale (convorbirile)*** - oferă prilejul abordării individualizate a problemelor cu care se confruntă copilul sau părintele, se pot oferi sfaturi, părinţii pot furniza informaţii mai intime pe care nu doresc să le facă publice, dar sunt relevante pentru educaţia şi instrucţia copilului;
- ***convorbiri telefonice*** – care au luat amploare datorită telefoniei mobile, dar și timpului limitat al părinților și cadrelor didactice;

- ***chestionarul*** – permite obţinerea unor informaţii privind organizarea colectivelor de elevi, subiecte abordate pe viitor la ședințe, doleanțe ale părinților ș.a.;
- ***participarea părinţilor la activităţi organizate în şcoală*** - lecţii deschise pentru părinţi, astfel părinţii au posibilitatea să cunoască nivelul de pregătire al copilului, deprinderile însuşite, prietenii acestuia, să se familiarizeze cu metodele şi procedeele folosite în predare, pot face analize comparative privitoare la copiii lor;
- ***consiliere psihopedagogică*** - constă în rezolvarea unor situaţii – problemă cu copiii lor, prestează servicii de consiliere şi distribuie materiale informative;
- ***vizitele ale cadrelor didactice la părinţii copiilor*** - specificul acesteia constă în aflarea directă a condiţiilor concrete de viaţă şi educaţie ale copilului în familie;
- ***vizite la locul de muncă al părinţilor*** - contribuie la cunoaşterea specificului unor profesii și competențele necesare practicării acestora; părintele poate fi ghidul acestor acţiuni;
- ***excursii, drumeții*** - părinţii pot contribui la organizarea şi sponsorizarea acestor acţiuni, asigură supravegherea copiilor, trăiesc emoţii pozitive alături de copilul lor, le oferă modele de comportare;
- ***expoziţii cu lucrări ale copiilor*** - prilej de a-i familiariza cu date importante despre evoluţia copiilor, atât pe plan artistic, cât şi al bagajului de cunoştinţe;
- ***sărbătorirea zilei de naştere a copiilor în clasă*** - copiii învaţă comportamentul civilizat, unele convenţii sociale şi se creează legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitaţii sărbătoritului pot fi părinţi și alte rude;
- ***serbările şcolare*** - prin care părinţii pot descoperi aptitudini speciale ale copiilor, nivelul dezvoltării acestora, pot să le evalueze performanţele, să se implice în organizarea acestor activităţi;
- ***implicarea părinților în proiecte și parteneriate școlar***e;
- ***ziua uşilor deschise*** - în cadrul cărora părinţii asistă la orele de curs şi la alte activităţi;
- ***jurnalul clasei*** - cuprinzând fotografii, impresii ale copiilor, altor persoane implicate în activităţile clasei, descrieri de acţiuni, diplome obţinute, desene create de copii etc;
- ***scrisorile şi însemnările*** - necesare ca mijloc operativ, comod, în condiţiile când cadrele didactice nu au posibilitatea unor întâlniri directe cu părinţii elevilor;

- ***lecţii deschise*** - părinţii pot participa la lecţii şi cunoaşte modalităţi, metode, mijloace didactice, pe care le pot folosi acasă pentru completarea educaţiei copiilor;
- ***avizierul şcolii*** - conţine informaţii de interes comun pentru elevi şi părinţi privind activităţi ce se desfăşoară în şcoală, rezultate de la concursuri, anunţuri importante, programe în derulare etc;
- ***ateliere de lucru cu părinţii*** - în cadrul cărora aceştia sunt familiarizaţi cu standardele de eficienţă a învăţării/finalităţile educaţiei, conţinuturile, strategiile aplicate, programul de activitate a şcolii;
- ***mese rotunde*** - la care părinţii şi profesorii fac schimb de experienţă educaţională;
- ***conferinţe ştiinţifice*** - în cadrul cărora cadrele didactice, dar şi părinţii ţin comunicări cu privire la educaţia copiilor în şcoală şi în familie;
- ***revista și sait-ul web al școlii*** - ce conține informații despre activitățile instituției; prezentarea unor evenimente; anunțuri despre activitățile ce urmează a fi desfășurate; articole diverse la care pot să-și aducă aportul și unii părinți;
- ***acordul de colaborare şcoală-familie*** - sunt stipulate responsabilităţile şcolii şi ale părinţilor în procesul educaţional;
- ***școala părinților*** - se organizează cursuri psihopedagogice pentru părinți;
- ***"biblioteca vie"*** (vorbitor, invitat, vizitator) - aceasta este o tehnică prin intermediul căreia un părinte prezintă copiilor, profesorilor, altor părinţi informaţii importante privind profesia sa;
- ***activităţi pentru copii organizate în comun de către învăţători şi părinţi***.

Dezavantajul cel mai evident constă în faptul că acţiunile parteneriatului educaţional nu se planifică în baza unor analize profunde, nu se consideră obligatorii şi nu se monitorizează continuu pentru a lichida la timp lacunele şi greşelile comise.

3. Aplicație

Sculpturi

Scop: perceperea propriului corp, stimularea cooperării Categoria de vârsta: 5 -100 de ani Număr de participanţi: să fie număr par
Materiale: - Durata: 15 min
Locul de desfăşurare: oriunde
Ritmul: lent

Conţinut:

- ✓ Se vor face perechi de câte 2 persoane: una va fi lutul alta sculptorul.
- ✓ Lutul se va lăsa modelat de către sculptor.

- ✓ Animatorul poate să ofere instrucţiuni pentru sculptor: teme de modelare din filme, autoportret, cum vreau să te văd etc.
- ✓ După ce se termină sculptura se pot inversa rolurile.
- ✓ La evaluare se poate urmări: care este rolul în care s-au simţit cel mai bine şi de ce? Care este poziţia în care s-a regăsit cel mai bine? Dacă sculptorul a simţit dacă se simte bine sau nu într-o anumită poziţie? etc.
- ✓ tema curăţeniei după joacă este următorul:

Bibliografie recomandată

1. Agabrian, M., Milea V., *Parteneriate şcoală-familie-comunitate*, Ed. Institutul European, Iaşi, 2005
2. Batrânu, E., *Educația în familie*, Ed. Politică, Bucuresti, 2005
3. Cosma, T., *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001
4. Cristea S., *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași, 2010
5. Jigău M., coord., *Curriculum clasele V-VIII Consiliere și orientare*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Consiliul Naţional pentru Curriculum, Bucureşti, 2005
6. *Jinga, I., Negreț, I., Învățarea eficientă*, Ed. Aldin, București, *1999*
7. Vinţanu, N., *Educaţia adulţilor. Idei pedagogice contemporane*, Ed. Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1998
8. Vrasmaş, Ecaterina, *Intervenţia socio-educaţională ca sprijin pentru părinţi*, Ed. Aramis, București, 2008
9. Lungeanu Cătălin, Modalități de colaborare în parteneriatul școală – familie, Școala Gimnazială Sadova, județul Suceava
10. Nicoleta Stanică , Şcoală-familie. un parteneriat real în beneficiul copilului, Școala Gimnazială „Prof. Ion Vișoiu" Chitila

34

1. Subiectul dezbaterii: *Importanța comunicării profesor – elev în procesul de învățământ*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea unor măsuri pentru amplificarea comunicării dintre profesor și elev;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice pentru a răspunde nevoilor elevilor și așteptărilor părinților;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare profesor – elev – părinte;
- ✓ identificarea de soluții practice pentru angrenarea elevilor în procesul didactic
- ✓ identificarea cauzelor ce duc la apariția dezinteresului pentru procesul de învățământ al copilului;

- ✓ identificarea de tehnici și metode privind conştientizarea copiilor asupra rolului școlii;
- ✓ formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice elevii în scopul identificării celor mai bune soluții de comunicare;
- ✓ identificarea de soluții pentru atragerea copiilor în activitățile școlii;

2. Fundamente teoretice

Caracteristicile si semnificatiile educationale ale relatiei profesor-elev

In stabilirea unei relatii bune profesor-elev trebuie sa se tina cont de urmatoarele aspecte:

a) *Organizarea clase*i. Este necesar ca profesorii sa faca tot posibilul ca in clasa sa fie o_atmosfera placuta. Aceasta presupune analiza cuprinsului lectiei si a modului de expunere, organizarea de grupuri si amenajarea placuta a mediului fizic scolar

b) *Stabilirea obiectivelor*. Este important ca elevii sa inteleaga scopul actului educational, la care trebuie sa ajunga. Este necesar ca elevii sa cunoasca si sa inteleaga obiectivele pe termen lung si scurt ale clasei. Consultarea mai frecventa a elevilor in vederea stabilirii obiectivelor poate crea o solida baza motivationala pentru invatare.

c) *Comportamentul profesorului*. Nu este surprinzator ca maniera in care se poarta profesorii are un efect direct asupra comportamentului elevilor. Nu numai ca profesorii ofera un model de comportament pe care elevii il pot imita, dar ei sunt in pozitia din care pot sa modeleze si sa schimbe comportamentul elevilor.

d) *Reguli adecvate*. Toate scolile au un set de reguli. In plus, fiecare profesor va avea o serie de reguli care se aplica in clasa si definesc comportamentul acceptabil si cel inacceptabil in randul elevilor.

e) *Relatiile parinti-profesor*. Implicarea intr-o masura cat mai mare a parintilor in cadrul unei scoli nu numai ca duce la dezvoltarea unor relatii pozitive intre familie si scoala, dar creeaza parteneriatul propice atingerii idealului educational, in situatia de parteneri in educarea copiilor, profesorii trebuie sa aiba in vedere:

- ✓ Parintii trebuie priviti ca participanti activi, care pot aduce o contributie reala la educarea copiilor lor.
- ✓ Parintii sa ia parte la luarea deciziilor in ceea ce-i priveste pe copiii lor.
- ✓ Responsabilitatea in educarea copiilor sa fie impartita intre parinti si profesori.

Kessel distinge mai multe stiluri de raportare a prof la clasa de elevi:

- ✓ strategia de dominare (caracterizata prin impunere, prin structuri relationale ierarhice asimetrice ce aduc mereu in prim-plan autoritatea profesorului);

- ✓ negocierea (stabilirea, explicita sau implicita a "limitelor" libertatii comportamentale si atitudinale ale elevilor);
- ✓ fraternizarea (originata in neputinta cadrului didactic de a-si impune punctul de vedere in fata clasei, rezultand o "alianta" a profesorului cu clasa);
- ✓ strategia bazata pe rutina (profesorul predictibil, care-si fundamenteaza interventiile pe standardizare si uniformizare);
- ✓ terapia ocupationala (sarcinile scolare frecvente sunt privite ca modalitati de prevenire si interventie in ceea ce priveste abaterile disciplinare);
- ✓ strategia de sustinere morala (accentueaza functia moralizatoare a discutiei directe, asociind reusita scolara cu cea in planul social al conduitelor ireprosabile);

Mentionam faptul ca strategiile anterior mentionate nu sunt utilizate invariabil de catre cadrele didactice ci acestea primesc ponderi diferite in functie de stilul educational adoptat de catre profesor. Stilul educational nu se formeaza dintr-o data, el fiind produsul unor acumulari in timp, acumulari mediate de catre sistemul de personalitate al cadrului didactic respectiv.

Interactiunea educationala este un aspect, o forma din multitudinea si varietatea relatiilor interpersonale in clasa de elevi in ceea ce priveste o posibila clasificare a relatiilor interpersonale in clasa de elevi, criteriul utilizat il reprezinta nevoile si trebuintele psihologice resimtite de elevi atunci cand se raporteaza unii la altii. Prin exploatarea acestui criteriu, rezulta urmatoarele tipuri de relatii interpersonale in clasa de elevi:

- ✓ relatii de intercunoastere
- ✓ relatii de intercomunicare
- ✓ relatii socio-afective (afectiv-simpatetice)
- ✓ relatii de influentare.

Relatii de intercunoastere

Deriva din nevoia psihologica de a dispune de unele informatii cu privire la celalalt, la felul lui de a fi, la personalitatea acestuia. Cu cat informatiile de care dispune un cadru didactic la un moment dat despre elevi sai si un anumit elev despre ceilalti colegi sunt foarte diverse si consistente, cu atat universul dinamic al interactiunilor respective este mai viguros. Cand informatiile sunt mai limitate, sansele instaurarii neincrederii si a suspiciunii intre parteneri sunt mai ridicate. Elementul central, inceputul si sfarsitul acestui tip de relatii interpersonale, il constitute imaginea partenerilor unul despre celalalt si despre ei insisi.

Reprezentarile interpersonale sunt un subiect preferential al sociologiei educatiei si constituie variabile definitorii ale interactiunilor din clasa de elevi. Inertiile perceptive, stereotipiile perceptive, efectele predictive, ecuatia personala a

profesorului s.a.m.d. sunt tot atatea exemple edificatoare ale deficientelor potentiale inregistrate in interactiunile educationale, ca urmare a unor lacune sau vicii de intercunoastere.

Relatii de intercomunicare

Apar ca o rezultanta a ceea ce resimt oamenii, copiii, atunci cand intra in interactiune, nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informatii, de a comunica. Clasa, ca univers al comunicarii, prin excelenta, constituie pentru elevi un univers deschis provocarilor informationale, cu schimburi de mesaje, cu aprecieri frecvente si intense la adresa situatiei procesului de intercomunicare din interiorul grupului.

Domeniul abordat in cadrul sociologiei educatiei, comunicarea in interiorul clasei de elevi poate fi privita, critic, din urmatoarele puncte de vedere:

- ✓ modelele comunicarii interpersonale in clasa
- ✓ contextul in procesul de comunicare interpersonala;
- ✓ aspectele particulare ale negocierii in procesul de com interpersonala
- ✓ aspectele nonverbale ale comunicarii interpersonale.

Ceea ce poate fi relevant pentru relatiile de intercomunicare sunt situatiile de perturbare a comunicarii filtrarea informatiilor, blocajul efectiv, bruiajul, distorsiunea. Nesolutionate in spatiul temporal adecvat, asemenea fenomene pot sa se transforme in autentice situatii de criza educationala, solutionate cu suficienta dificultate.

Relatii socio-afective preferentiale

Sunt rezultatul interventiei unei nevoi de tip interpersonal, ce are in vedere schimbul de emotii, sentimente si structuri de tip afectiv-simpatetic, creionandu-se astfel un nou tip de relatii interpersonale, relatii afectiv-simpatetice, care presupun relatii de simpatie si antipatie, de preferinta si de respingere reciproca intre membrii clasei de elevi.

Atractia interpersonala are la baza o serie de emotii ce pot fi intelese ca modificari organice, fiecare dintre aceste modificari avand drept cauza un proces fiziologic refluxul declansat de excitatia venita de la obiect. Atitudinile Eului sunt simtite de constiinta ca emotii, in inteles general iar in inteles, special, emotiile sunt fapte de constiinta care raspund de atitudinile primitive ale Eului. La nivel emotional, in derularea acestui proces nu intervine orice fel de judecata de valoare. Emotiile provin din atitudini rapide si pripite, cu un grad mare de dezorganizare.

Din punct de vedere structural, emotiile au tendinta de a se combina intre ele, in mod atat de intim, incat nu exista posibilitatea de a le separa intre ele. Prin aportul experientei socio-interactionale, ele se alipesc starilor de constiinta si creeaza

impresia de armonie sau de conflict intre anumite parti ale personalitatii. Aceasta imagine interioara este proiectata de foarte multe ori sub forma unor "goluri personate', care solicita, in plan exterior, o completare, o complementaritate, in plan relational.

Explicarea mecanismului interior de expansiune sociala in plan relational, a universului afectiv al indivizilor cuprinsi in clasa, aduce contributii fundamentale cu privire la dinamica relatiilor afectiv-simpatetice in grupul-clasa. Caracteristicile fundamentale ale relatiilor afectiv-simpatetice in clasa sunt spontaneitatea, sinceritatea, disproportia dintre amploarea afectiunii si cauza, nevoia de reciprocitate in schimburile afective pozitive si supraevaluarea trairilor atunci cand le constientizeaza.

Nu trebuie pierdute din vedere influentele mediului social al clasei de elevi, nici cele ale modului de evaluare a comportamentelor interpersonale, asupra afectivitatii elevilor. Spre exemplu, o atitudine contradictorie fata de zambet si ras; atunci emotia reconfortanta de veselie si starea de buna dispozitie vor fi estompate. Lipsirea colectivului de elevi de afectivitate poate conduce la efecte negative incalculabile in planul capacitatilor interactionale ale elevilor. Relatiile afectiv-simpatetice sunt o conditie pentru dezvoltarea personalitatii elevilor.

Relatii de influentare

Clasa de elevi, ca un univers socio-relational complex, dezvolta o varietate de relatii si interactiuni din care elevul deprinde o serie de norme si valori pe care le dezvolta pe termen lung. Aceasta deprindere, internalizare sau chiar invatare sociala este dependenta de functionarea unor factori de supradeterminare ai comportamentului social. E important de mentionat la acest nivel, ca relatiile interpersonale de influentare nu se manifesta doar ca rezultante ale unor afinitati personale, ci sunt determinate si de pozitia pe care o ocupa fiecare in ierarhiile subiective si obiective ale grupului-clasa. Totodata, asemenea interactiuni, soldate sau nu cu un rezultat, pot fi considerate efectul participarii constiente sau inconstiente, dorite sau nedorite, a membrilor grupului-clasa. Asemenea constatari au contribuit la alimentarea unor puncte de vedere interesante potrivit carora relatiile interpersonale au, in primul rand, un caracter impersonal, esenta lor rezidand in interactiunea rolurilor, functiilor si a statutelor sociale.

Relatia afectiva existenta intre elevi si profesor poate avea o influenta pozitiva sau negativa asupra relatiilor sociale stabilite la acest nivel in general, daca exista o relatie afectiva de natura pozitiva, acest fapt va determina adoptarea de catre elevi a celor mai multe dintre atitudinile profesorului, putand duce chiar la formarea anumitor tipuri de abilitati, iar daca exista o relatie afectiva negativa, se pot constata reactii de respingere din partea elevilor, inmultirea atitudinilor »originale',

consolidarea lipsurilor si defectelor, scaderea ratei de invatare. Acest tip de relatie afectiva stabilita intre elevi si profesor este independenta de competentele profesionale ale acestuia.

Perceptia interpersonala profesor-elev se refera in special la cunostintele, competenta si statutul profesorului; modul in care sunt percepute toate acestea de catre elevi determina influenta profesorului asupra clasei. Daca toate acestea sunt percepute ca atare si solicitate de catre elevi, este evident ca se ofera spatiu de crestere a influentei acestuia. In caz contrar, exista situatiile tipice cand elevii se plang in privinta diverselor sarcini solicitate de catre profesor. Raportat la desfasurarea intregului an scolar, exista diferente de percepere si, implicit, de influ-enta a profesorului: spre exemplu, intr-un caz particular al managementului clasei de elevi, inceputul anului scolar este dificit ca perceptia elevilor sa fie corecta. Ea se imbunatateste spre sfarsit, definitivand, practic, tipurile de influente pe care profesorul le poate exercita.

Folosirea in exces a influentei de catre profesor duce la crearea impresiei ca toate sarcinile cerute sunt plictisitoare, profesorul motivand cerinta respectiva numai prin influenta personala, recurgand fie la amenintari, fie la diferiti stimuli ai motivatiei extrinseci. Dar folosirea in exces a acestei forte care este influenza personala deiermina o scadere a acesteia si, chiar daca s-a manifestat repetat cu precadere asupra unui singur elev, are efect asupra intregii clase, modificand perceptia asupra profesorului. Este deci indicat sa fie date teme ce sunt predominant motivate intrinsec, iar daca exista diferite tulburari de comportament ale elevilor este mult mai eficient sa nu fie folosite, pentru combaterea acestora, forta, amenintarea, cearta etc.; in asemenea situatii, cea mai indicata atitudine a profesorului este aceea de a realiza un control de comportament prin simplul fapt de a se pozitiona langa elevul perturbator si de a-si aseza palmele, ferm, dar prieteneste pe umerii acestuia un asemenea tip de comunicare tacita este eficient si amplifica puterea de influenta a profesorului.

Gradul de individualizare a strategiilor de interventie ale cadrului didactic ofera acestuia posibilitatea de a-si arata respectul fata de personalitatea fiecarui elev si creeaza sansele intensificarii motivatiei intrinseci, iar la nivelul relatiilor de grup se pot realiza cu timpul anumite nuclee in jurul unor lideri. In individualizare, fiecare face un lucru diferit, potrivit cunostintelor si aptitudinilor sale, si determina modul in care elevii maximizeaza pedepsele sau recompensele. In sistemul neindividualizat, toti elevii sunt pozitionati la acelasi standard, realizand aceleasi sarcini si, fiind evaluati dupa criterii identice, se poate induce o presiune asupra elitelor, pentru a scadea performanta din punct de vedere profesoral, elevii sunt nemotivati si frustrati. Un minus al individualizarii il constituie acela ca elevul nu are realmente oportunitatea de a observa competenta profesorului, cele zece minute acordate saptamanal unui asemenea exercitiu relational fiind insuficiente.

Un rol primordial in reglarea mecanismelor influentei educationale il au spatiul personal si teritorialitatea.

Dupa observatia lui Hall, copiii au o nevoie mai mica de spatiu decat adultii, cadrul didactic urmarind treptat o diminuare a acestuia, in functie de obiectivele sarcinilor de instruire sau a situatiilor interactionale.

Toate elementele anterior prezentate, referitoare la fenomenele de influenta educationala impusa de cadrul didactic asupra elevilor, reprezinta un corpus destul de fragmentat, la o prima analiza, insa isi poate creiona identitatea si unitatea prin apelul la prezentarea grupului ca a doua forta de influenta educationala. Se poate vorbi despre un grup, in cazul clasei de elevi, in situatia in care aceasta s-a diferentiat clar de celelalte clase, daca se poate creiona un adevarat sistem social ce-si dezvolta propriite standarde si influenteaza comportamentul membrilor, creand o dinamica la nivel de roluri, statute si subgrupuri.

O directie de investigate ce ar putea fi incadrata in structura influentei sociale se refera la manifestarea autoritatii in clasa de elevi. Investigatiile privitoare la autoritatea educationala studiaza indeosebi aspectul psihologic al acesteia, punandu-i in corelatie ariile de manifestare cu diferite variabile personalitare. Abundenta investigatiilor pedagogice dedicate subiectului anterior, foarte multe dintre ele chiar experimentale, sunt motivate de transformarea in loc comun a ideii ca performanta indidividuala si chiar performanta grupului sunt determinate intr-o masura foarte ridicata de structura de autoritate a comandamentului grupului, in general, si a autoritatii cadrului didactic, in special.

Important de mentionat, la nivelul dinamicii si procesualitatii relatiilor interpersonale, este faptul ca influenta educationala poate functiona si ca criteriu de analiza a interactiunilor din clasa de elevi:

- ✓ relatii de cooperare bazate pe coordonarea eforturilor in vederea realizarii unui obiectiv comun
- ✓ relatii de competitie bazate pe rivalitatea partenerilor, in atingerea unei tinte individuale
- ✓ relatii de conflict bazate pe opozitia mutuala a partenerilor, raportata la un scop indivizibil.

Toate aceste tipuri relationale propun o reflectie amanuntita asupra relatiilor dintre cooperare si competitie.

Morton a descoperit ca, in comparatie cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosfera ce duce la:

- ✓ elevi cu un ridicat nivel al anxietatii;
- ✓ elevi care se gandesc mai putin la ei si la munca lor;
- ✓ studenti cu atitudini reprobabile fata de colegi

- ✓ studenti cu un foarte scazut sentiment de responsabilitate fata de ceilalti.

Deutsch a studiat timp de 35 de ani fenomenele anterioare, determinand o serie de concluzii importante pentru cadrul didactic cu cat elevii sunt mai implicati in activitati ce necesita cooperarea, cu atat atmosfera generala in clasa va fi mai buna. Dezvoltarea diverselor interese intr-un rol specializat al sistemului cooperant, cresterea favoritismelor pot conduce la discriminare fata de membrii ce nu fac parte din grup si la evolutia unui conformism excesiv in absenta opiniei majoritatii.

Un profesor poate avea un avantaj real pe seama competitiei din clasa de elevi. Elevii se indreapta intotdeauna spre domeniile in care se simt puternici si, in contrast, este aproape imposibil sa-i motivezi pe domenii ale vietii sociale in clasa in care ei nu se simt competenti.

Exista si situatii in care clasificarea relatiilor interpersonale, punand accent pe aportul influentei educationale, in sensul actiunii mutuale a partenerilor, poate fi realizata in urmatoarea maniera:

- ✓ *relatii de acomodare* partenerii se obisnuiesc, se ajusteaza unii dupa ceilaiti
- ✓ *relatii de asimilare* partenerii desfasoara un transfer reciproc de mentalitati si puncte de vedere, atitudini si comportamente, pana la un nivel la care subiectii pot gandi sau actiona identic
- ✓ *relatii de stratificare* partenerii se pot structura dupa o ierarhie ce exploateaza statutele detinute de elevi
- ✓ *relatii de alienare* partenerii, in imposibilitatea de a desfasura interactiuni reciproce, parasesc universul clasei, provocand anumite schisme intragrupale.

Circumscrisa unor jocuri competitive, scoala face necesara adaptarea de catre elevii inferiorizati a unor strategii comportamentale susceptibile de a mentine o imagine de sine nefavorabila in functie de importanta acestei inferioritati pot izvori o serie de reactii multiple abandonarea situatiei respective, tentativa de atingere si de depasire a celui ce reprezinta “competitivul”, renuntarea la compararea cu ceilaiti pentru raportarea la sine sau introducerea unor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil.

De foarte multe ori, in clasa de elevi are loc o percepere gresita a ideii de competitie si, asa cum arata multi analisti ai domeniului, aceasta competitie, care exista si care ar trebui sa constituie fundalul de aplicare a competentelor dobandite, nu poate functiona in acelasi timp si ca baza sociala pentru formarea acestora. Numai o atentie sporita a cadrului didactic permite eficientizarea interventiilor in situatii percepute ca fiind situatii de criza educationala.

A fi un cadru didactic performant inseamna a fi o prezenta semnificativa atat in viata obiectiva, cat si in viata subiectiva a elevilor. In ciuda asimetriei constitutive existente in clasa de elevi - referitoare la statutul de superioritate a profesorului

relatia profesor-elev nu mai poate fi conceputa ca o relatie de dependenta a elevului de profesor sau ca o relatie de comunicare abstracta. Mult discutata autoritate a profesorului nu se reduce la posesia cunostintelor de specialitate, ci deriva si din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice, adaptandu-le situatiilor educationale, de a repartiza responsabilitati elevilor, de a mobiliza elevii la cooperare in grup, de a valorifica valentele relaliei profesor-elev in sensul unui dialog real. Prin tot ceea ce am mentionat pana in momentui de fata, se poate observa faptul ca asa-numita autoritate se poate confunda cu forta influentei educationale in clasa.

Procesul de *influenta educationala* este definit ca ,,actiune educationala organizata si structurata, exercitata asupra unei persoane - elev -in vederea construirii, formarii sau schimbarii unor comportamente, atitudini etc Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi insa, procesul de influenta educationala poate fi analizat din doua perspective diferite :

- ✓ influenta personala a profesorului atat ca lider, cat si ca factor exterior
- ✓ influenta de grup guvernata aparent de factori formali sau nonformali.

Otilia Ivanescu arata, in ,,Clasa de elevi - aspecte sociorelationale' ca influenta personala a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscuta si descrisa in general ca fiind o "capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, in speta al elevilor; in aproape fiecare moment profesorul initiaza actiuni prin care afecteaza comportamentul elevilor' spre exemplu, le poate cere sa fie atenti, sa indeplineasca anumite sarcini etc., iar elevii le fac bine daca influenta profesorului este foarte mare.

Ar putea fi descrise patru factori ce modeleaza influenta anterior descrisa:

- ✓ relatia afectiva stabilita intre elevi si profesor
- ✓ perceptia elevului asupra profesorului
- ✓ folosirea in exces a influentei
- ✓ gradul de individualizare al strategiilor de lucru utilizate de catre profesor

Existenta umana ar fi greu de conceput in afara relatiilor sociale, variate, multiforme si care actioneaza in planuri diferite.

Toate ramificatiile relationale din clasa de elevi formeaza in plan psihosocial o categoric aparte de relatii interpersonale. Acestea sunt si in cazul grupului-clasa o mixtura intre social si psihologic, intre componenta lor obiectiva si componenta lor subiectiva. In cazul clasei de elevi, relatiile interpersonale imbraca si un nou caracter constitutiv, cel etic, moral, avand in vedere obiectivul educativ implicit ai acestora, de a forma, dezvolta si consolida componenta axiologica a personalitatii copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat si un alt caracter al relatiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestari sociale in constructia personalitatii.

Copilul stabileste relatii interpersonale, inca din frageda copilarie, cu mama, cu familia sa, in timp ce pe masura dezvoltarii sale procesul de socializare se amplifica. Relatiile copilului cu grupurile sociale in care se va integra de-a lungul existentei sale vor exercita o influenta deosebita atat asupra evolutiei sale, ca persoana in permanenta devenire, cat si asupra randamentului activitatii desfasurate.

Indeplinirea unor sarcini sau activitati comune determina intre membrii grupului respectiv relatii functionale de interdependenta, in vederea atingerii scopului comun propus. Pe de alta parte, pe langa relatiile legate strict de natura obligatiilor sau a activitatilor, viata in grup comporta intotdeauna si aspecte emotional-afective, precum si momente de tensiune si conflict.

Coloratura afectiva a relatiilor este determinata, in mod firesc, de faptul ca viata colectiva in mediul clasei de elevi dezvoltat treptat si gradat, valori, norme, convingeri, care exercita atat influente, cat si constrangeri asupra indivizilor. In acelasi timp, raporturile functionale si de comunicare intre elevi in momentul indeplinirii unor sarcini comune contureaza o ierarhie de statusuri, de care se leaga aprecierile diferentiate ale membrilor grupului-clasa. Aprecierea diferentiata este posibila datorita faptului ca persoana imprima actului social un specific personal, ca expresie a trasaturilor sale psihologice si, in acelasi timp, asimileaza tot intr-un mod personal realitatea socio-psihologica existenta. In acest sens clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajati in activitati cu scopuri comune si care dezvolta in interiorul sau o intreaga retea de simpatii, antipatii si raporturi de indiferenta care, o data conturate exercita, o influenta puternica asupra vietii colective.
Faptul ca personalitatea elevului se contureaza si se manifesta in interdependenta cu viata grupului din care el face parte, cu normele si valorile pe care acesta le dezvolta constituie un argument definitoriu al covarsitoarei importante a grupului-clasa pentru rolul de multiplu fundal, al relatiilor interpersonale dezvoltate aici.

Tipuri de relatii in invatamantul special.

Un aspect fundamental al interactiunilor educationale il constituie interactiunea pe verticala, profesor elev, care influenteaza in mod hotarator atmosfera din clasa, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau care, dimpotriva, prin atitudinile sale, duce la dezbinarea, fragmentarea grupului-clasa.

Relatia educat-educator in scoala speciala prezinta unele specificitati datorate pe de o parte dezvoltarii mintale a deficientilor iar pe de alta parte dezvoltarii lor psiho-sociale. Deficientul mintal are o personalitate care trebuie sa ocupe locul principal inaintea dezvoltarii lui intelectuale. Daca la copiii normali cu cit creierul lucreaza mai mult cu atit se mareste eficienta si capacitatea lui, deficientii mintali sint

dezavantajati in conditiile de accelerare a informatiei. De aceea in invatamintul special problema personalitatii trebuie sa ocupe locul principal. „Scopul actiunii educationale este structurarea personalitatii cu o mare functionalitate integratoare'

Scoala speciala trebuie sa permita deficientilor mintali invatarea realitatilor sociale pentru ca ei se vor incadra in, realitatea sociala normala. Pentru aceasta este nevoie de personalitati echilibrate, constiente de masura puterii lor.

Scopul educatiei e sa formeze oameni liberi, oameni de actiune in cadrul relatiilor sociale. Actiunea educativa cea mai buna este aceea „care rnodeleaza in profunzirne si integral eul'
De educatori si de relatiile care se stabilesc intre ei si elevi depinde sadirea acelei nevoi si dorinta de perfectionare continua a viitorilor cetateni ce vor fi in plina activitate peste 10—20 de ani. Cunostintele insusite astazi nu se vor mai potrivi cu ceea ce ei vor face peste ani de zile „dar se va pastra in spiritul lor un nucleu forte de conceptie asupra vietii si deprinderi care il vor ajuta mereu, o structura stabila in stare sa faciliteze prompt devenire'.

Profesorii educatori pentru viitor au tot mai mult menirea sa sensibilizeze in elevi propriul eu, constiinta posibilitatilor, capacitatea de a lua decizii, sa fie stapini pe ei. Pentru aceasta educatorul trebuie sa-si cunoasca elevii dar mai ales sa stie cum invata ei si cum sa-i invete. El imbina maiestria de a conduce lectia, de a fi o personalitate autentica prin adaptarea creatoare a strategiilor in functie de subiecti. In procesul educational se urmareste a se produce ceea ce este mai important - personalitatea pentru societate.

Noile cercetari in teoria instruirii cer profesorului sa renunte la predarea de cunostinte in favoarea crearii conditiilor in care elevii pot invata, a crearii modului de instruire prin adecvarea invatarii la ritmul psihic si capacitatea fiecarui elev.

La lectii, procedeul de “a indruma invatarea ' trebuie sa ia locul procedeului „a preda' pentru ca toata atentia trebuie sa se indrepte asupra elevului si nu asupra profesorului.

O buna comunicare intre educator si elev se soldeaza cu progrese la elevi si aceasta depinde de comportamentul educatorului „de felul in care educatorul : il motiveaza pe elev, ii prezinta informatia si il indruma in prelucrarea ei, realizeaza cu scopul de a obtine de la elev raspunsul adecvat, intareste pozitiv raspunsul elevului'.

Uneori profesorul desi isi propune activizarea elevilor in realitate nu contribuie prea mult la participarea cu adevarat activa si constienta a elevilor la lectie. Pentru a se depasi aceste lipsuri se face apel la teoriile si modelele psiho-sociologice care privesc lectia ca „un sistem de comunicare autoreglator si autoexcitant'.

In baza sistemului „Educatorul si elevul se afla intr-o asemenea interdependenta incit nici unul dintre ei nu-si poate atinge scopul fara indeplinirea unui act instrumental din partea celuilalt: educatorul asteapta actiunea de sprijin a elevului actiune de care depinde realizarea scopului sau si viceversa'.

Procesul de invatamint trebuie sa se caracterizeze prin umanism, interdependenta, afectiune, deschidere spre nou. Depinde aceasta in mare parte de *relatia educat-educator* si mai ales de educator care solicita din plin elevilor sa participe la luarea deciziilor. Dar si aici intervine factorul om prin aceea ca educatorii ca indivizi difera foarte mult intre ei la fel cum difera si conceptia lor despre propria munca.

Ca profesionist aduce o contributie unica societatii pregatind personalitati si fiind in acelasi timp si el o personalitate. Prin exemplul sau sugereaza efortul de implinire. Pentru intarirea motivatiei si mentinerea coeziunii grupului profesorii ii trateaza pe toti elevii in mod egal si tin in aceiasi timp seama de solicitarile fiecaruia, discuta, motiveaza, rectifica erorile dar mai ales in scoala speciala trebuie sa-si educe sensibilitatea — sa accepte o schimbare in modalitatea de a actiona, sa nu injoseasca pe cei care gresesc, sa fie sensibili la ceea ce se intimpla in colectiv si sa nu faca din elevi informatorii lor personali.

Orice copil, fie el deficient, vrea sa fie mare, si se crede mare, prefera dreptatea si vrea cu tot dinadinsul sa realizeze ceva, el simte nevoia de implinire, vrea sa se definitiveze si aceasta definitivare e implinita de motivatia afectiva. Uitam unele reguli si date dar nu putem uita ajutorul pe care l-am primit de la profesorii nostri tot timpul si oricind a fost nevoie. Clasa este locul dialogului deschis care permite interventia dar impune si seriozitatea. Problema disciplinei in cadrul relatiei profesor-elev ar trebui sa finalizeze cu autodisciplina. Pentru a se ajunge aici nu trebuie anihilata vointa elevului ca sa ti-i supui tie ,,ci trebuie treptat sa-i dai friu liber pentru a-si gasi locul intr-o ordine pe care 1-ai facut s-o inteleaga si in care isi vede realizarea “de sine'. Orice norma este o ingradire dar depinde cum o aplici, legat la ochi sau intelegind-o. Adevarata morala e cea constienta, afectiva.

De recuperarea psihica si sociala a deficienfilor mintali se preocupa majoritatea tarilor din considerente umanitare, sociale si economice. Luand in considerare faptul ca scoala isi propune ca obiectiv principal recuperarea si integrarea sociala a debililor mintali, ca in scoala elevii se pregatesc pentru viata sociala prin cunostintele ce le primesc la diferite obiecte de invatamint, am urmarit relatiile ce se stabilesc intre educati si educator in procesul educational.

In acest scop s-a intreprins un experiment — avind ca model experimentul realizat de Dicu si Dimitriu urmarind eficienta celor trei stiluri de conducere a procesului educational in grupele scolare cu deficientii mintali.

Experimentul a scos in evidenta faptul ca in relatiile cu elevii debili mintali in procesul educational — profesorul trebuie sa adopte strategia de lectie in care sa coopereze cu clasa si cu fiecare elev in parte ca toti elevii sa inregistreze succese, fie ele cit de mici pentru ca, asa cum toate cercetarile demonstreaza, intaririle pozitive determina progrese.

Deoarece lor le lipsesc stimularile de la nivel superior, stimularile cele mai obisnuite sint acelea care dau nastere impulsurilor imediate de satisfactie-nesatisfactie, placere-neplacere pentru propria lor persoana. Deficientilor mintali trebuie sa li se creeze situatii de succes, situatii adecvate fiecarui elev in parte si multa disponibilitate psihica pentru a se recupera toti elevii si in special elevii inadaptati sau traumatizati psihic.

In ceea ce priveste relatiei educator - elev, din cadrul scolilor speciale, in conditiile invatamantului diferentiat, rolul si sarcinile educatorului devin mai complexe si solicita un efort mai mare din partea acestuia; el trebuie sa respecte viziunea si sentimentele fiecarui elev in parte, sa stimuleze mai mult elevii decat sa-i critice, sa sugereze mai mult decat sa corijeze, sa propuna mai mult decat sa impuna si, nu in ultimul rand, sa se adapteze capacitatilor elevilor, posibilitalilor lor, si nu sa aiba fata de toti, in mod egal, aceleasi cerinte.

3. Aplicație

Activitatea: „ce fac când?" pentru elevi

Obiectivul activităţii: formarea atitudinii de respect şi dezvoltarea comportamentelor responsabile prin:

- identificarea de soluţii în diminuarea barierelor de comunicare;
- descrierea propriului comportament într-o situaţie de comunicare dată;
- descoperirea importanţei unei ascultări active în procesul de comunicare.

Metode: dezbatere frontală, exerciţiul, brainstormingul,

Mod de organizare: frontal şi pe grupe

Materiale: flip-chart, coli de flip- chart, markere, fişe de lucru.

Desfăşurarea activităţii:

1. Sunt afişate barierele de comunicare – sunt discutate soluţiile propuse de elevi pentru depăşirea acestor bariere frontal pentru exemplificare şi apoi în grupe de 4-6 elevi

Exemplu:

Bariera	Soluţii
Moralizarea excesivă	- Renunţarea la formulele de genul: „ar trebui"…ar fi cea mai mare greşeală" etc:

Etichetarea	- tactica devierii, abaterii „mai bine să vorbim despre”

2. Tot pe grupe elevii primesc situaţii de comunicare, iar elevii au sarcina să completeze tabelul din fişa dată de profesor.

Situaţiile de comunicare propuse pentru fiecare grupă:

- Ce fac când profesorul ridică tonul la mine?
- Ce fac când în clasă este mult zgomot şi eu aş dori să mă anunţ la răspuns?
- Ce fac când profesorul foloseşte frecvent termeni de specialitate pe care nu-i înţeleg?
- Ce fac când un coleg încearcă să-şi impună punctul de vedere? Tabelul oferit spre completare arată astfel:

Situaţia	Ce fac?	Comportamentul care înlesneşte comunicarea
Când nu mă interesează subiectul lecţiei	-completez rebus; - îmi fac temele la alte materii; - vorbesc cu colegul; - sabotez lecţia; - plec de la oră.	- încerc să fiu atent; - îmi notez doar ideile principale; -caut utilitatea informaţiilor; - mă implic în discuţii.

Câte un reprezentant al fiecărei grupe prezintă soluţiile propuse. Acestea sunt discutate la nivel frontal, sunt alese cele mai viabile şi favorizante comunicării; reprezentanţii celorlalte grupe pot propune şi ei soluţii.

3. Se prezintă elevilor etapele unei ascultări active şi eficiente, apoi folosind brainstormingul se identifică regulile care se cer respectate în comunicarea eficientă.

Pentru lider: evaluarea activităţii vizează:

- reuşita etapei de descoperire a comportamentelor ce favorizează ascultarea eficientă;
- lista de reguli ce caracterizează ascultarea eficientă, identificate de elevi

COMPONENTA 3
Dezvoltarea profesională

1. Caracteristici personale relevante pentru carieră
2. Ce este Planul de dezvoltare profesională?
3. Autocunoaştere şi dezvoltare personală. Imaginea de sine
4. Planificarea carierei
5. Interviul de angajare
6. Proiectarea activităților didactice
7. Valenţele formativ-educative ale metodelor interactive de învăţare în grup. Metoda Mozaic
8. Evaluarea cadrelor didactice-elevilor-școlii 1. Diferitele dimensiuni ale evaluării
9. Rolul și importanța testelor de cunoștințe
10. Realizarea unui interviu pentru profesori și directori. Identificarea nevoii de formare
11. Caracteristici ale didacticii competențelor
12. Înregistrarea progresului şcolar
13. Constructivismul în educație
14. Evoluția ascendență a elevului raportată la creativitatea profesorului
15. Rolul educației în dezvoltarea competenţei sociale
16. Învățarea tradițională versus învățarea on line
17. Școala online. Digitalizarea lecțiilor
18. Transdisciplinaritatea versus Interdisciplinaritatea
19. Consilierea de carieră
20. Cum începem dezvoltarea personală?
21. Obstacole in realizarea planului de dezvoltare personală
22. Autocunoaştere şi dezvoltare personală. Sistemul motivational al individului
23. Abilitățile de comunicare
24. Networking-ul
25. Cunoaşterea de sine. Luarea deciziei
26. Tehnici de predare. Predarea interactivă centrată pe elev
27. Modalități de evaluare eficientă a elevilor
28. Învățarea bazată pe probleme
29. Programare Neuro-Lingvistică – tehnică în sprijinul profesorilor
30. Învățarea digitală și rolul acesteia în evoluția elevului
31. Utilizarea TIC în procesul instructiv-educativ. Necesitatea dezvoltării competențelor IT
32. Strategii de realizare a evaluarii
33. Stimularea creativității la vârsta preșcolară
34. Stimularea activitatii elevilor capabili de performante superioare

1. Subiectul dezbaterii: *Caracteristici personale relevante pentru carieră*

Obiective:

- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ structurarea unor competențe profesionale ale cadrelor didactice care să permită formarea la elevi a unor capacități de învățare de-a lungul întregii vieți, precum și de integrare socială armonioasă, inclusiv sporirea șanselor de a urma parcursuri de învățare ulterioare care să le faciliteze găsirea unui loc de muncă într-o piață a muncii modernă, flexibilă și incluzivă;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Răspundeți sincer la întrebările de mai jos și argumentați răspunsurile date.

Ce tip de activitati preferi in timpul liber ? De ce?
Cand iti alegi prietenii ce caracteristici te astepti sa aiba?
Ce activitați de voluntariat ti-ai ales sa faci ? De ce?
Care a fost ce mai importanta decizie pe care ai luat-o?
Ce te –a ghidat in luarea deciziei?
Care a fost cea mai rea decizie luata? De ce?
Care a fost cea mai buna decizie luata? De ce?
Daca ai avea doar cate o ora pe zi la dispozitie, ce ai alege sa faci?
Dacă ai avea o sumă mare de bani, ce ai alege să faci cu ea?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Interesele.

Reprezinta preferintele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoastinte sau de activitate. Ele constituie unul din elementele importante de decizie in cariera. Preferintele pentru anumite domenii de cunoastere si activitati favorizeaza alegerea ocupatiilor in care aceste interese pot fi valorificate.

Modalitatile de investigare a intereselor: Reflexia sistematica, inventarele de interese chestionarul de interese Holland considera ca oamenii manifesta interese diferite pentru lucru cu oamenii sau obiecte si preferinte pentru lucru cu idei si fapte in

functie de tipul lor de personalitate: realist(R), investigativ (I), artistic (A), social (S), intreprinzator (E) si conventional (C).

Tipul realist se caracterizeaza prin tendinta de a se indrepta spre acele activitati care presupune manipularea obiectelor si instrumentelor. Poseda aptitudini manuale, mecanice sau tehnice si este satisfacut de acele medii profesionale care necesita un nivel optim de dezvoltare a acestor aptitudini.

Tipul investigativ se distinge prin apetit deosebit pentru cercetare sub diverse forme si domenii : biologic, fizic, social, cultural. Are abilitati matematice si stiintifice, prefera sa lucreze singur.

Tipul artistic manifesta atractie spre activitatile mai putin structurate, spre activitati care presupun o rezolvare creativa si ofera posibilitea de autoexpresie. Este inzestrat cu abilitati artistice si imaginatie.

Tipul social este interesat de activitati care implica relationarea interpersonala. Prefera sa ajute oamenii sa-si rezolve problemele sau sa-i invete diverse lucruri decat sa realizeze activitati care necesita manipularea unor unelte sau masini.

Tipul intreprinzator prefera sa lucreze in echipa, insa in primul rand cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evita activitatile stiintifice sau domeniile care implica o munca foarte dificila, preferandu-le pe acelea care ii pun in valoare abilitatile oratorice, manageriale.

Tipul conventional se indreapta spre acele activitati care se caracterizeaza prin manipularea sistematica si ordonata a unor obiecte intr-un cadru bine organizat si definit. Are abilitati secretariale si matematice ceea ce il face potrivit pentru activitati administrative. Reuseste cu dificultate sa se adapteze la situatiile cu grad ridicat de ambiguitate si care nu au descrise cerintele clare.

Valorile

Reprezinta convingerile bazate ale indivizilor. Ele sunt surse motivationale si ale standardelor individuale de performanta intr-un anumit domeniu.

Valorile se manifesta in comportament prin evitarea sau dimpotriva presiunea pe unele elemente tangibile sau intangibile cum ar fi: banii, puterea, spiritualitatea.Exemple de valori: performanta, coleagilitatea, mediul familial placut, autonomie, grija pentru altii, bani, putere, autoritate, recunoastere.

Ceea ce valorizeaza o persoana se reflecta la nivelul cerintelor pentru mediu de activitate in care aceasta urmeaza sa se incadreze.

Modalitati de investigare a valorilor personale:

- Ierarhizarea unor valori date. Se da o lista de valori pe care adolescentul sa noteze cu + valorile importante pentru sine si cu – pe cele neimportante. Apoi se face o ierarhie a primelor 5 valori importante.
- Analiza alegerilor anterioare.

- Utilizarea discretionala a timpului.
- Analiza fanteziilor personale legate de cariera.

Fanteziile personale legate de cariera sunt buni predictori ai alegerilor vocationale ulterioare. Ele reprezinta o sursa de identificare a valorilor si de proiectie in viitor. ◎ Identificarea modelelor. Persoanele pe care adolescentii le admira reprezinta indicatori ai valorilor lor personale. Ei pot realiza singuri liste cu persoane pe care le considera importante pentru sine sau pot sa selecteze persoanele relevante pentru ei.

- **Caracteristicile de personalitate.**

Reprezinta paternuri tipice de gandire, comportament, afectivitate si relationare pe care le poseda si manifesta o persoana. Personalitatea este variabila centrala determinanta in alegerea si adaptarea la cariera.
O serie de modalitati de investigare a caracteristicilor personale au fost realizate de Holland care specifica fiecarui tip de interes carateristicile de personalitate:
◎ realistul are caracteristici de personalitate: conformist, sincer, onest, supus, materialist, natural,consecvent, practic, modest, timid, stabil, econom.
◎ investigativul are caracteristici de personalitate: analitic preocupat, critic, curios, independent, cognitiv, introvertit, metodic, modest, precis, ratoinal, rezervat.
◎ artistul are caracteristici de personalitate: complicat, dezordonat. Emotional, expresiv, idealist, imaginativ, lipsit de abilitati practice, impulsiv, independent, intuitiv, nonconformist, original.
◎ socialul are caracteristici de personalitate: convingator, cooperant, prietenos, generos, saritor, idealist, centrat pe probleme, amabil, responsabil, sociabil, cu tact, intelegator.
◎ intreprinzatorul are caracteristici de personalitate: curajos, ambitios, atrage atentia, dominant, energic,impulsiv,optimist, cauta placere,popular, increzator in sine, vorbaret.
◎ conventionalul are caracteristice de personalitate: conformist, constiincios, atent, conservator, inhibat, supus, ordonat, consecvent, practic, controlat, lipsit de imaginatie, eficient.
Nu se poate stabili o corespondenta directa intre caracteristicile de personalitate si anumite profesii.este vorba mai degraba de a specifica ami bine mediul si tipul de sarcini pe care persoana respectiva ar prefera sa le faca. Exemplu – daca o persoana este extravertita si se orinteaza spre domeniul –administratie publica va prefera o activitate in care sa aiba contact cu publicul si mai putin o activitate in care sa manipuleze dosare si sa faca statistici, in timp ce introvertitul va prefera acele sarcini in defavoarea interactiunii cu publicul.

- **Aptitudini si deprinderi.**

Aptitudinea reprezinta potentialul unei persoane de a invata si obtine performanta intr-un anumit domeniu. Dezvoltata prin invatare si exersare aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare in practica si automatizare, abilitatea devine deprindere.

Fiecare persoana are anumite aptitudini. Pentru multi insa este dificil sa le recunoasca si sa le puna in valoare sau sa-si construieasca un plan de cariera pornind de la acestea. Putem identifica in discursurile unor persoane expresii de genul: stiu sa..., pot sa..., ma pricep sa... Acestea desemneaza de fapt aptitudinile, abilitatile si deprinderile pe care le are persoana respectiva si care ii faciliteaza realizarea fara dificultati a anumitor sarcini.

Una din cele mai apreciata clasificare a aptitudinilor a fost realizata de Fleishman in 1984 si cuprinde calitati ca fiind cele mai necesare persoanei:

- exprimare orala sau scrisa;
- fluenta ideilor;
- sensibilitatea la probleme;
- aptitudine numerica;
- capacitatea memoriei;
- flexibilitate in clasificare;
- orintarea in spatiu;
- viteza perceptiva;
- coordonarea membrelor;
- atentie distributiva;
- forta statica;
- reprezentare spatiala;
- dexteritate manuala.

Calitati pe care angajatorii le evalueaza: cooperarea, fermitate in apararea principiilor, calm, adaptarea la schimbare, loialitate, spirit de observatie, sinceritatea, empatie, toleranta, perspicacitate, capacitatea de a-si planifica singur munca, initiative in realizarea diverselor sarcini si actiuni, orintarea spre progres si autodezvoltare, capacitatea de analiza, exprimarea clara, buna dispozitie, capacitatea de a dobandi cu usurinta noi deprinderi, constiiciozitatea, respect fata de colegi, abilitati decizionale, responsabilitate pentru munca realizata, diplomatie, discretie, eficienta in realizarea sarcinilor, stabilitate emotionala, entuziasmul in munca, onestitate, imaginatie, adaptabilitate in munca de echipa.

Ca modalitati de identificare a aptitudinilor sunt investigarea activitatilor pe care o persoana poate sa le facala un nivel mediu si fara efort deosebit si completarea unor chestionare.

In viata niciodata nu poti spune ca stii tot, omul cat traieste invata, sunt vorbe pe care le auzim des. Daca vrei sa sa construiesti o cariera este necesar sa

constientizezi ca trebuie sa fii permanent bine informat sa cunoasti in amanunt fiecare detaliu al oricarui fragment din oportunitatea pentru care am optat.

O cariera se cladeste in timp, cu rabdare, caramida cu caramida. Si inca ceva nu te entuziasma imediat ce o caramida s-a cimentat, pentru ca va veni timpul cand imediat cineva sau ceva o va darama.

Cu consecventa vei cimenta alte 2-3 in locul celei care a cazut, important e sa nu renunti. Drumul pana la o cariera de succes este lung, cu multe urcusuri si poate cu mai multe cobarasuri, intotdeauna cand ajungi jos te ridici mai puternic, cu conditia sa ai curaj sa recunosti ca tu ai gresit, sa inveti din greselile tale – astea arata ce calitati mari si relevante ai in cariera ta.

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,
3. Lemeni, G., Miclea, M. : Consiliere şi orientare, Editura ASCR Cluj Napoca,2004
4. Philippe, J., Moussatak, E., Rosette, D.: Curriculum și competente – un cadru operational, Editura ASCR, Cluj-Napoca, Colectia Educatie, 2010,
5. Zlate, M.:Tratat de psihologie organizaţional – managerială, vol.I, Editura Polirom, Iaşi, 2002
6. http://www.smartbox.ro/index.html
7. http://www.profilescan.ro/index_ro.php
8. PCWorldComputerWorldNetworkWorldIDG
9. Manolescu, Aurel, Managementul resurselor umane, ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Economică, 2001, pp.322-323.
10. Neculau, A. (coord.), (2003) – Manual de psihologie socială, Iaşi: Ed. Polirom.
11. Radu, I. (coord), (1994) Psihologie socială, Cluj Napoca: Editura Exe SRL.
12. Robbins, A. (2001) Putere nemărginită, Bucureşti: Ed. Amaltea;
13. Zani, B., Palmonari A. (coord.) (2003) - Manual de psihologia comunităţii, Ed. Polirom, Iaşi

2

1. Subiectul dezbaterii: *Ce este Planul de dezvoltare profesională?*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru

studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;

- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație: *Care sunt nevoile mele?*

Plecând de la exemplul de mai jos, identificați-vă propriile nevoi de dezvoltare și modalitățile prin care vă veți atinge scopurile.

Ce trebuie sa imi imbunatatesc/sa invat?	Voi folosi tehnici NLP pentru dezvoltarea increderii Voi practica asertivitatea prin a sugera idei si prin a lua decizii in cadrul sedintelor /intalnirilor si ma voi oferi sa conduc proiecte Voi practica meditatia pentru a deveni mai calm si mai relaxat
Care sunt posibilele resurse de care am nevoie?	Voi cumpara cartea,, Cum sa dezvolt increderea'' de Joe Smith Voi particia la cursul de comunicare asertiva
Cand vreau sa ating stadiul dorit?	Data de start: 1.01 2019 Obiectiv pe termen scurt: 1.03.2019 Obiectiv pe termen lung: 5.07.2019
Care este programul de lucru pentru a-mi atinge scopul meu?	Luni, Miercuri si Vineri intre orele 20:00-22:00 am sa citesc ,,Cum sa dezvolt increderea" Sambata voi practica tehnici NLP de dezvoltare a increderii 3 ore pe saptamana voi merge la cursul de ,,Managementul stresului" Duminica voi practica Meditatia

3. Repere teoretice/Suport științific:

Definită uneori auto-dezvoltare, dezvoltarea personala se refera la studiul si practica de a-ti imbunatati propria viata, mai ales cariera, educatia, relatiile,

sanatatea, productivitatea si spiritualitatea, prin efortul tau propriu. Este vorba despre stradania permanenta a fiecarui om de a deveni mai bun, de a se autodepasi, de a se perfectiona din ce in ce mai mult. Este un proces continuu de auto-imbunatatire, care dureaza toata viata (adica ar fi bine sa dureze toata viata).

Ce reprezinta planul de dezvoltare personala?(PDP)

Planul de dezvoltare personala este un cadru structurat ce poate fi utilizat la:

- constientizarea abilitatilor detinute pana in prezent;
- identificarea abilitatilor necesare in atingerea scopului dorit;
- intelegerea a ceea se doreste si a modalitatilor de atingere a scopului propus;
- elaborarea unui CV;
- pregatirea unui interviu in vederea obtinerii unui loc de munca;
- elaborarea unei strategii de brand personal.

PDP ajuta la o tranzitie mai usoara la viata profesională, fortand oamenii sa-si adreseze intrebari asupra: modalitatilor lor de invatare, ajutandu-i pe acestia sa reflecte asupra realizarilor lor, asupra planului lor profesional si asupra dezvoltarii lor personale.

Astazi, angajatorii sunt mai putin preocupati de tema tezei de licenta sau doctorat, ci mai mult sunt preocupati de o gama larga de abilitati si competente transferabile. În mod normal, recrutorii caută profiluri concrete printre candidaţii lor. Aceste profiluri se bazează pe portretul de abilităţi care ar trebui să reiasă din CV-ul dumneavoastră, în special acele abilităţi transferabile, adică relevante pentru poziţiile respective.

Exemple de abilităţi transferabile:

- Lucru în echipă;
- Comunicare;
- Rezolvarea problemelor;
- Gestionarea informaţiilor;
- Abilităţi de lucru cu numerele;
- Tehnologia informaţiei;
- Cunoaşterea domeniului afacerilor, etc.

Este extreme de important ca elevul/studentul de astazi sa-si foloseasca timpul petrecut in școală/facultate dezvoltandu-si abilitatile si experienta care sunt atat de necesare unei piete a muncii deosebit de competitiva. Absolvirea unei școli nu reprezinta o garantie a obtinerii ulterioare a unui loc de munca.

Planificarea dezvoltarii personale va implica persoana sa se auto-evalueze, sa reflecteze atat asupra obiectivelor din viata academica dar si din viata privata.

Conceptul de planificare pentru dezvoltare personală se refera la crearea unui **plan de acţiune** care are la bază:

- ✓ conştientizarea situaţiei,
- ✓ reflectarea asupra situaţiei,
- ✓ stabilirea scopurilor,
- ✓ stabilirea unui plan de acţiune pentru dezvoltare personală în contextul fie a carierei, educaţiei, sau vietii de familie.

PDP (planul de dezvoltare personală), de asemenea, numit IDP (plan de dezvoltare individual),include de obicei o declaraţie de viziune, puncte tari sau competenţele individului, precum şi etapele sau paşii care indică modul în care planul urmează să fie realizat.

Termenul Planificarea pentu dezvoltarea personală (PDP) este folosit pentru a descrie un proces structurat prin care tinerii pot: reflecta asupra experienţelor de viată, construi un plan de acţiune cu scopul de a se dezvolta personal şi/sau profesional şi a monitoriza propria lor dezvoltare.

Scopul principal al unui PDP (Planul de dezvoltare personală) este de a îmbunătăţi capacitatea unui individ de a înţelege ce şi cum învaţă, să ofere oportunitatea unui proces planificat de învăţare şi să îşi asume responsabilitatea procesului de învăţare individual.

Intenţia este de a ajuta tinerii să:
• înveţe într-o gama mai largă de moduri şi contexte decât cele clasice;
• să devină mai independenţi, eficienţi şi încrezători în procesul de învăţare autodidact;
• să înţeleagă ce şi cum învaţă şi să îl relaţioneze la un context mai larg;
• să recunoască şi să fie în măsură să identifice elementele învăţate şi prin urmare, progresele pe care le face;
• utilizeze cunoştinţe învăţate pentru atingerea obiectivelor specifice planifcate;
• revizuiască, planifice şi să îşi asume responsabilitatea pentru propriul proces de învăţare;
• să articuleze obiective personale şi să îşi evalueze propriul progres realizat pentru atingerea acestora;

Scopul PDP este să:

- ➢ definească obiectivele personale pe termen scurt şi pe termen lung;
- ➢ decidă ce este de făcut pentru atingerea acestor obiective;

- să identifice, să analizeze şi să înţeleagă propriile puncte tari şi punctele slabe;
- reflecteze asupra sa şi să ia parte activ în planificarea şi dezvoltarea abilităţilor personale;
- îi facă mai eficienţi în îndeplinirea sarcinilor.
- încurajeze o atitudine pozitivă asupra procesului de învaţare pe toată durata vieţii;
- recunoască şi să definească nevoile de învăţare.

PDP-ul are două rezultate:

- Primul este îmbunătăţirea auto-conştientizării punctelor personale tari şi a punctelor slabe şi direcţiilor necesare pentru schimbare. Procesul este destinat pentru a ajuta persoanele să înţeleagă valoarea adăugată pe care o aduce procesul de învăţare, pentru că relaţionează întreaga persoană în procesul de învăţare.
- Cel de al doilea rezultat este creşterea responsabilizării individuale vis-a-vis de propriul proces de învăţare prin menţinerea unui jurnal al experienţelor de învăţare şi realizărilor, a reflecţiilor personale şi planurile de auto-dezvoltare, care furnizează o resursă unică pentru fiecare individ.

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,
3. Creaza-ti o prezenta personala puternica si credibila - de Diana Booher, Ed. Businesstech International, Bucuresti, 2015.
4. Despre succes – de Napoleon Hill, Ed. Curtea Veche Publishing, Bucuresti, 2013.
5. Teste de inteligenta si psihometrice – de Philip Carter, Ed. Meteor Press, Bucuresti 2011.
6. Secretul fericirii permanente – de Cecile Neuville, Ed. House of Guides Pubishing Group, 2014.
7. Putere nemarginita – de Anthony Robbins, Ed. Amaltea, Bucuresti, 2001.
8. Branding pe frontul de est – de Aneta Bogdan, Ed. Bradient, 2011.
9. 8. Comunicarea non-verbala: gesturile si postura - de Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea, Ed. Comunicare.ro, 2005
10. Personal and confidence&Motivation – MTD Training, bookboon.com, 2013.
11. 12. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010
12. http://mashable.com/2009/07/27/linkedin-personal-brand/
13. https://www.youtube.com/watch?v=bDNz3496abs

14. 17. http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you
15. 18. https://www.youtube.com/watch?v=w-HYZv6HzAsZani, B., Palmonari A. (coord.) (2003) - Manual de psihologia comunităţii, Ed. Polirom, Iaşi;
16. Ghid metodologic pentru predarea disciplinei opţionale Managementul vieţii personale

3

1. Subiectul dezbaterii: *Autocunoaştere şi dezvoltare personală. Imaginea de sine*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Raspundeti sincer la urmatoarele intrebari și argumentați pe scurt răspunsurile.

1. V-ati gandit in ultimul timp la visul vietii voastre?
2. La ce ai visat cand erai copil? Inca este de actualitate? Lucrezi la realizarea acestui vis?
3. Cand te gandesti la „viata perfecta", consideri ca faci destul astfel incat sa ajungi
4. acolo?
5. Scrie o lista cu cele mai mari dorinte ale tale si verifica daca faci ceva pentru realizarea lor.

6. Ai luat vreodata alte persoane drept modele de urmat? Te-a interest vreodata experienta lor?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Conceptul de autocunoastere se refera la procesul de explorare si structurare a propriilor caracteristici (de exemplu. abilitati, emotii. motivatii, atitudini, credinte, mecanisme de aparare si adaptare. etc.) in urma caruia rezulta imaginea de sine a persoanei. Functionarea eficienta in mediul socio-profesional contemporan este facilitata de capacitatea de autocunoastere si autoreglare eficienta a persoanei.

Aspectele relevante ale autocunoasterii sunt:

- imaginea de sine;
- aptitudinile si abilitatile personale;
- sistemul motivational al individului;
- emotiile si mecanismele de aparare si adaptare;
- autoeficacitatea perceputa.

Cunoasterea de sine se dezvolta o data cu varsta si cu experientele prin care trecem. Pe masura ce o persoana avanseaza în etate, dobandeste o capacitate mai mare de autoreflexie. Totusi, niciodata nu vom putea spune ca ne cunoastem pe noi înşine în totalitate; cunoasterea de sine nu este un proces care se încheie o data cu adolescenta sau cu tineretea. Pusi în fata unor obstacole, a unor provocari, vom gasi de multe ori resurse de care poate nu eram constienţi până în acele momente.

Cunoasterea de sine este un proces cognitiv, afectiv si motivational individual, dar suportă influente puternice de mediu.

Comunicarea interpersonala este una dintre sursele de autocunoastere. 0 comunicare eficienta poate asigura un climat securizant, facilitator al autodezvaluirii si intercunoasterii.

IMAGINEA DE SINE

Este modul în care o persoana îsi percepe propriile caracteristici fizice, cognitive, emotionale, sociale si spirituale. In limbaj curent, imaginea de sine este parerea pe care o avem despre noi, despre "cine suntem noi" si "ce putem face noi". Aceasta evaluare, fondata sau nu, a calitatilor si defectelor noastre, este un stalp al stimei de sine.. Imaginea de sine pozitiva este o forta interioara care ne permite sa ne bucuram de sansa noastra în ciuda obstacolelor si presupune a fi satisfacut de sine la un moment dat.

Pe masura ce copilul înainteaza în varsta si se confrunta cu situatii din ce în ce mai numeroase şi mai diverse incepe sa-si dezvolte cunoasterea de sine. Acesta este un proces complex, care dureaza întreaga viata şi care duce mai întai la conturarea, iar apoi la structurarea si îmbogatirea imaginii de sine. Cu alte cuvinte, imaginea de

sine este o reprezentare mentala a propriei persoane, un "tablou" în care sunt incluse cunostintele despre sine (abilitaţi, comportamente, emotii, cunostinţe, valori, etc.), si care ne ajuta sa ne reglam comportamentul în societate.

Imaginea de sine nu reflecta întotdeauna realitatea. O adolescenta cu o înfatisare fizica atractiva se poate percepe cu fiind urata si grasa. Cu cat o persoana se percepe mai corect, îsi interpreteaza caracteristicile mai precis si îsi dezvolta convingeri mai realiste despre sine, cu atat si functionarea sa generala este mai buna.

Imaginea de sine (Eul) nu este o structura omogena. In cadrul sau se pot diferentia mai multe componente:

- eul actual, care se refera la ceea ce individul considera ca este într-un anumit moment al dezvoltarii sale;
- eul ideal, care reflectă ceea ce individul ar dori sa fie;
- eul viitor. care exprimă ceea ce individul poate deveni în viitor.

Eul actual este modul în care persoana îsi percepe propriile caracteristici fizice, cognitive, emotionale, sociale si spirituale la un moment dat. Eul actual are mai multe dimensiuni:

1) eul fizic (ce cred despre corpul meu);
2) eul cognitiv (ce cred despre modul în care gandesc, memorez, etc.);
3) eul emoţional (ce cred despre emotiile si sentimentele mele);
4) eul social (cum cred ca ma percep ceilaiti);
5) eul spiritual (ce cred ca este important si reprezinta o valoare pentru mine).

Eul ideal este modul in care o persoana îsi reprezinta mental ceea ce ar dori sa fie, dar este în acelasi rimp constienta ca nu are in prezent resursele reale sa devina. Eul ideal se exprima prin nivelul de aspiraţie, adica nivelul la care si-ar dori sa ajunga persoana in viitorul mai mult sau mai putin îndepartat. Ca multe idealuri, eul ideal uneori poate fi atins, alteori nu.

Eul viitor este modul în care o persoana îsi reprezinta mental ceea ce poate deveni în viitor, folosind resursele de care dispune în prezent. Eul viitor se exprima prin nivelul de expectanţă, adica nivelul la care este foarte probabil sa ajunga persoana, într-un timp dat, folosind resursele pe care le are. De pilda, absolvirea liceului este un scop realizabil pentru cei mai multi dintre adolescenti (Eul viitor - imaginea proprie ca absolvent de liceu). Este important ca, în cursul formarii personalitatii lor, tinerii sa fie ajutati sa îsi contureze un Eu viitor centrat pe calitatile si resursele de care ei dispun.

Modalitatile de manifestare a imaginii de sine negative sunt:

- Evitarea.

Un elev cu o imagine de sine negativa poate adopta atitudini de genul "Daca nu încerci, nu gresesti". Retragerea si comportamentele timide, de evitare a confruntarii cu probleme sunt indici ai imaginii de sine negative.

- Agresivitatea defensiva.

Un elev cu o imagine de sine negativa compenseaza atacand sursa frustrarii (de exemplu, îl ironizeaza pe un coleg care a luat o nota mai mare).

- Compensarea.

Un elev care nu are succes la unele materii, le minimalizeaza importanta si încearca sa aiba succes la altele, pe care ajunge sa le considere mai importante.

- Rezistenta.

Elevii încearca sa își "conserve" imaginea de sine si manifesta rezistenta la schimbari, chiar daca aceste schimbari pot fi în beneficiul lor. Elevii cu o imagine de sine negativa sunt mai rezistenti la schimbare, reducand astfel riscul unui esec în situatiile dificile.

- Motivatia scazuta.

Un elev cu o imagine de sine negativa va manifesta lipsa de încredere în fortele proprii. In consecinta, el va fi mult mai putin motivat sa initieze sau sa se implice în diverse activitati, deoarece nu se va simti în stare sa le finalizeze cu succes.

STIMA DE SINE

Reprezinta dimensiunea evaluativa a imaginii de sine si se refera la modul în care ne consideram ca persoane în raport cu propriile asteptari si cu ceilaiti (de exemplu, mai buni sau mai putin buni).Valoarea unei fiinte umane nu decurge din performantele realizate de aceasta într-un anumit domeniu, ci din ansamblul tuturor comportamentelor, actiunilor si potentialitatilor sale trecute, prezente si viitoare, pe toate palierele vietii.

Copiii mici încep sa își evalueze imaginea de sine pornind de la parerile si reactiile parintilor si educatorilor lor. Aprecierile sau criticile acestora sunt preluate si interiorizate de catre copil, ducand la formarea unei stime de sine scazute sau ridicate. Stima de sine ridicata reflecta recunoasterea valorii intrinseci a oricarei fiinte umane, autoaprecierea si increderea în fortele proprii.

Satisfactia stimei de sine consta în sentimentul de a fi iubit si sentimentul de a fi competent; de aceea, toata viata, de-a lungul activitatii noastre, cel mai adesea cautam sa satisfacem cele doua mari nevoi. În egala masura indispensabile stimei noastre de sine: sa ne simtim iubiti (apreciati, simpatizati, populari, doriti) si sa ne simtim competenţi (performanti, înzestrati, capabili).

Desi cerintele exagerate fata de copil pot duce la o stima de sine scazuta, nici lipsa oricaror cerinte sau constrangeri nu este utila dezvoltarii acestuia deoarece

reduce implicarea în sarcini. Se poate vorbi astfel despre un nivel optim al cerinfelor impuse copilului. Astfel, cerintele:

- trebuie sa fie suficient de ridicate ca sa motiveze copilul;
- nu trebuie sa fie prea ridicate pentru a nu genera stress si emotii negative inutile.

Abuzul emotional si fizic reprezinta obstacole majore in formarea stimei de sine. Principiile preventiei abuzului emotional sunt:

- Ascultarea activa a copilului;
- Perceperea copilului ca pe o persoana valoroasa si speciala;
- Oferirea de sprijin in asumarea de responsabilitati si decizii personale;
- Evitarea etichetarilor;
- Evitarea criticilor adresate persoanei;
- Evitarea judecarii;
- Dezvoltarea stimei de sine a elevului si a sentimentului de competenta;
- Învăţarea modalitatilor de a face fata situatiilor de stres.

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,
3. Creaza-ti o prezenta personala puternica si credibila - de Diana Booher, Ed. Businesstech International, Bucuresti, 2015.
4. Despre succes – de Napoleon Hill, Ed. Curtea Veche Publishing, Bucuresti, 2013.
5. Teste de inteligenta si psihometrice – de Philip Carter, Ed. Meteor Press, Bucuresti 2011.
6. Secretul fericirii permanente – de Cecile Neuville, Ed. House of Guides Pubishing Group, 2014.
7. Putere nemarginita – de Anthony Robbins, Ed. Amaltea, Bucuresti, 2001.
8. Branding pe frontul de est – de Aneta Bogdan, Ed. Bradient, 2011.
9. Comunicarea non-verbala: gesturile si postura - de Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea, Ed. Comunicare.ro, 2005
10. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală
11. Personal and confidence&Motivation – MTD Training, bookboon.com, 2013.
12. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010
13. http://mashable.com/2009/07/27/linkedin-personal-brand/
14. https://www.youtube.com/watch?v=bDNz3496abs
15. http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you
16. https://www.youtube.com/watch?v=w-HYZv6HzAsZani, B., Palmonari A. (coord.) (2003) - Manual de psihologia comunităţii, Ed. Polirom, Iaşi

1. Subiectul dezbaterii: *Planificarea carierei*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Înainte de a începe completarea propriului plan de dezvoltare personală aş vrea să te gândeşti câteva minute la viaţa ta şi la momentul în care te afli acum. De ce ai avea nevoie să îţi stabileşti plan de dezvoltare personală?
Am nevoie să îmi stabilesc un PDP pentru că:
……
……
……

3. Repere teoretice/Suport științific:

Cariera nu este un lucru pe care il obtii la un moment dat. Ea se construieşte pas cu pas si este reprezentată de o suita de experiente si evenimente trecute, prezente si viitoare. Planificarea carierei este procesul prin care elevii îsi stabilesc scopuri in legatura cu propria cariera si iniţiază acţiuni in vederea atingerii acestora . Este un proces continuu de ajustare a scopurilor de cariera la caracteristicile personale si la oferta educationala si profesionala aflate in permanenta dezvoltare; schimbarea

traseului profesional în decursul vietii active este o modalitate adaptativa la dinamica pietei muncii.

Eficienta planificarii carierei depinde de abilitatile elevilor în urmatoarele domenii:

- autocunoaştere - explorarea si structurarea informatiilor despre sine (interese, valori, aptitudini, personalitate)
- explorare educationala şi ocupationala
- decizia de cariera
- promovarea personala

Dezvoltarea abilitatilor de planificare a carierei este necesitate in conditiile diversificarii ofertei educationale si ocupationale.

Explorarea traseelor educationale şi profesionale:

- se refera la colectarea sistematica a informatiilor despre oportunitatile educationale si ocupationale. Aceste informaţii vizeaza natura muncii ce urmeaza a fi efectuata, cerinte educationale pentru a accede la post, perspective de angajare, mediul, munca, castigul. Corectitudinea informatiilor este esentiala pentru a putea face alegeri compatibile cu interesele, valorile si stilul de viata dorit.

- surse de explorare:

- formale: materiale tiparite (broşuri, monografii profesionale, profile ocupationale, pliante, ziare, reviste), sisteme computerizate (site-uri de Internet, programe de testare aptitudinala), materiale audioviziiale (casete, CD, emisiuni radio-TV), direct de la institutii specializate ONG, AJOFM, ISJ, etc
- informale: interviul informational (persoane aflate în pozitii ce pot oferi informatii precise despre oprtunitatile educationale si ocupationale), experienta directa (activitati de voluntariat, munca în perioada vacantei), reteaua sociala (parinti, rude, prieteni - 80% dintre posturile vacante nu sunt facut publice în timp util, multi angajatori prefera sa angajeze persoane recomandate de cunoscuti).

Decizia de cariera:

- Continutui deciziei (ce decizie sa iau): alegerea unei şcoli si a profilului de studiu alegerea unei profesii, alegerea unui anumit traseu educational, alegerea unor modalitati de formare a competentelor profesionale.
- Procesul deciziei (cum voi lua decizia)

Etape. - definirea deciziei si identificarea alternativelor

- explorarea si evaluarea alternativelor existente; criterii cele mai importante sunt: concordanta cu caracteristicile personale, cu asteptarile persoanei, costurile si beneficiile implicate în alegere.

- planul de carieră - presupune stabilirea unui plan de actiune pentru punerea in practica a deciziei. Un plan de cariera cuprinde scop, obiective, strategii.

- implementarea deciziei
- reevaluarea deciziei - asigura optimizarea procesului de luare a deciziei

• Contextui deciziei (factorii de influenta):

- cunoştinţele despre sine
- cunoştinţele despre oferte (bariere - mituri, stereotipuri)
- abilităţile decizionale
- parintii, prietenii
- modelele de cariera
- oportunitatile materiale, statut socio-economic, dizabilitate fizica si psihica, genul copiilor

Marketingul/promovarea personala: cuprinde modalitatile prin care o persoana îsi sistematizeaza si prezinta informatiile despre abilitatile, interesele, experientele educationale si profesionale proprii, in vederea atingerii unor scopuri de cariera. Implica 2 componente:

Componenta instrumentala
- CV european
- scrisoare de intentie,
- carte de vizita,
-portofoliu personal
(cele mai relevante produse ale activităţii unei personae în raport cu un anumit scop)

Componenta atitudinala
- comunicare asertiva
- dezvoltarea retelei de contacte
- pregatirea pentru interviul de angajare

(pregătirea motivaţională şi emoţională, anticiparea unor întrebări, optimizarea comunicării nonverbale)

Directii şi tendinte în orientarea şcolara şi profesionala

- ❖ Accentuarea caracterului formativ-educativ În vederea realizarii unui echilibru dinamic intre aptitudinile si interesele individului, cerintele profesiunilor si nevoile sociale de forta de munca
- ❖ Inceperea cat mai de timpuriu a actiunilor de orientare - inca din clasele primare, prin actiunile de cunoastere a elevilor si cele de informare scolara si profesionala
- ❖ Intensificarea actiunilor de cunoastere şi respectare a cerintelor social-economice
- ❖ Considerarea activitatilor practice ca mijioc esential de orientare
- ❖ Considerarea informarii scolare si profesionale ca metoda eficienta de educare a intereselor profesionale
- ❖ Intensificarea preocuparilor pentru sporirea eficientei serviciilor de orientare
- ❖ Amanarea momentului alegerii studiilor si profesiunii - prin prelungirea duratei scolaritatii obligatorii si diversificare învatamantului secundar

Bibliografie recomandată:

1. Lemeni, Gabriela; Miclea, Mircea - Consiliere şi orientare, Cluj-Napoca, 2004
2. Băban, Adriana, Consiliere educationala, Cluj-Napoca, 2001
3. Salomia, Elena; Marcinschi, Marcela - Ghidul carierei mele, Humanitas, Bucureşti, 2003
4. Baban, A. - Consiliere educationala, ghid metodologic pentru orele de dirigentie fi consiliere, Cluj Napoca 2001
5. Baiasu, N., Predonescu., E.,- Consilierea in şcoala, Conphys, Rm. Valcea,2001
6. Grigoras, M., Şoldanescu, P.,-Consilierea fi orientarea in alegerea carierei, Danubius, Braila, 2001
7. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de ediicatie pentru cariera, ed. ASCR,Cluj Napoca, 2004
8. Tomsa, Gh., - Consilierea şi dezvoltarea carierei la elevi, Viata Romaneasca, Bucuresti, 1999
9. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală
10. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010

5

1. Subiectul dezbaterii: *Interviul de angajare*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicaţie:

a. Incercati sa simulati un interviu de angajare! Puteti juca pe rand, atat rolul de angajator cat si pe cel de candidat (intervievat).
b. Cereti feedback colegului care a jucat rolul angajatorului!
c. Care au fost aspectele dificile? De ce au fost ele dificile?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Interviul de angajare reprezinta o etapa importanta in procesul de recrutare care permite angajatorului sa isi faca o imagine despre tine, despre personalitatea ta si sa se asigure ca esti persoana potrivita pentru jobul propus. Acesta reprezinta primul moment in care te intalnesti cu angajatorul, de aceea trebuie sa iei in considerare mai multe aspecte. Totodata, este momentul unic in care poti demonstra ca dispui de competentele si personalitatea potrivita job-ului vizat, dar si pentru a vedea daca acel post se potriveste cu asteptarile tale.

Inainte de a pleca la interviu, asigura-te ca ai notat adresa corect si ca ai un carnetel pe care sa iti notezi detaliile cu privire la cerintele acelui job.

Structura unui interviu include:

1) introducere: se stabileste contactul vizual cu intervievatorul, se exprima un zambet cald, se adopta o postura adecvata. Se recomanda sa va imbracati curat si cu gust, in mod adecvat situatiei, sa ajungeti cu cateva minute mai devreme, sa aduceti copii ale CV-ului, sa aveti hartie de scris, pix;
2) intrebarile preliminare: de obicei angajatorul incepe discutia; chiar este bine sa va pregatiti cateva fraze / formule de inceput, de genul ,,Inteleg ca acest post implica …'';
3) intrebarile centrale: vizeaza deprinderile si cunostintele necesare ocuparii postului.

Recomandări pentru interviul de angajare

1. Ce sfaturi dati unui candidat care se prezinta la un interviu de angajare?

Prezenta la un interviu de angajare trebuie tratata cu maxima seriozitate si responsabilitate de catre candidati, cu atat mai mult cu cat orice aspect conteaza. Concurenta pe piata muncii este acerba in momentul de fata, ca atare, un angajator va analiza toate aspectele modului de prezentare al unui candidat: de la remiterea unui CV complet, corect intocmit si care sa reflecte intru totul realitatea, la punctualitatea prezentei la intalnire, la tinuta (business sau cel putin casual office), comportament si skills-uri de prezentare.

2. Ce trebuie sa faca /cum sa se comporte intervievatul astfel incat sa fie angajat?

Reteta ideala pentru angajare nu exista, insa exista cateva lucruri de care trebuie sa tinem cont si care, chiar daca nu ne vor garanta angajarea, cu siguranta ne vor ajuta sa lasam o impresie placuta angajatorului. Comportamentul trebuie sa fie natural in primul rand (nu ne ajuta cu nimic sa ne fortam sa fim altfel decat suntem in realitate pentru ca "teatrul" acesta nu poate dura la nesfarsit). Trebuie sa fim receptivi si sa ascultam cu atentie intervievatorul astfel incat sa stim ce anume sa punctam din intreaga noastra experienta. Este indicat sa ne informam inainte de a ne prezenta la un interviu pentru ca astfel dovedim interes si putem avea puncte comune de discutie cu angajatorul. Nu trebuie sa ne sfiim sa punem intrebari! Este important sa avem un dialog si sa detinem astfel cat mai multe informatii pentru a putea lua o decizie pertinenta.

3. Greseli de neiertat la interviu – Cateva lucruri pe care nu trebuie sa le faca?

Si in acest caz lista este destul de mare si este dificil sa facem un clasament al celor mai mari greseli pentru ca, pentru fiecare dintre noi, conteaza ceva anume! Insa, putem enunta cateva dintre cele mai **frecvente erori:**

- Prezenta neingrijita la un interviu. Aspectul va deranja intervievatorul care va considera ca acel candidat nu acorda suficient interes job-ului.
- Lipsa de punctualitate! In cel mai rau caz, va sfatuiesc sa anuntati ca este posibil sa intarziati 5-10 minute.
- Criticarea fostului angajator! Va crea impresia ca si despre actualul angajator veti vorbi la fel cand vei parasi compania!
- Lipsa de interes si aroganta!
- Lipsa obiectivelor si a scopurilor si imposibilitatea de a enunta realizarile profesionale
- Accentul exagerat pe aspectul financiar si corelarea acestuia cu criterii care nu tin de job: existent unor credite, limitele salariale practicate in piata, etc. Angajatorul vrea sa stie ce poti face tu si ce plus valoare aduci companiei, nu ce credite ai! Acestea pot denota chiar lipsa ta de organizare si preventie in organizarea vietii personale!
- Indecizia! Nu te prezenta la un interviu daca nu esti decis inca de schimbarea pe care vrei sa o faci! "Testarea" pietei, doar pentru a vedea ce joburi mai sunt disponibile, fara un obiectiv clar, va frustra angajatorul (care isi pierde astfel timpul) si iti la elimina sansele viitoare de colaborare!

4. **Care sunt cele mai dese motive pentru care un candidat este respins in urma unui interviu? (Top 5)**

- Cadidatul nu corespunde cu cerintele profesionale ale postului!
- Candidatul nu se potriveste din punct de vedere al skills-urilor personale (de foarte mult ori acestea primeaza in fata expertizei profesionale)

- Asteptari salariale exagerate sau care depasesc bugetul companiei
- Atitudinea candidatului
- Lipsa de seriozitate, interes si implicare!

5. Cum s-a schimbat interviul de angajare o data cu criza economica? Cu ce difera el azi fata de perioada de boom economic?

Interviurile de angajare sunt mult mai stricte, parcurg mai multe etape iar procesul decisional dureaza mai mult. Angajatorii vor sa fie siguri ca iau cea mai buna decizie si cu cele mai mici riscuri si prefera sa astepte mai mult dar sa fie convinsi ca au optat bine!

6. Care este in prezent rata de respingere in urma unui interviu? – Care sunt explicatiile?

Depinde foarte mult despre pozitia deschisa! Nu sunt stabilite anumite procente in functie de domenii. Explicatiile sunt cele mentionate mai sus: necorespundere din punct de vedere personal si professional cu postul, lispa de interes, atitudine.

7. Care este numarul maxim de interviuri pentru acelasi post, la aceeasi companie, prin care poate trece un candidat?

In general, numarul interviurilor depinde de structura companiei si de procedurile acesteia. Daca discutam despre o societate care nu are department de HR si persoana de decizie este, de exemplu, GM-ul, dupa 2 interviuri decizia este luata. Daca ne raportam la o companie multinationala, cu multe proceduri si linii ierarhice, ajungem si la 5 interviuri pentru acelasi post.

8. A crescut numarul de interviuri o data cu criza economica?

Da, am mentionat mai devreme ca rigurozitatea a crescut destul de mult si ca angajatorii prefera sa-si ia cat mai multe masuri de siguranta si sa treaca candidatii prin cat mai multe filtre inainte de a face angajarea.

9. Alte sfaturi pentru candidatii care se prezinta la interviu?

Sa fie seriosi, responsabili, sa trateze procesul de recrutare cu aceeasi atentie pe toata durata lui, sa aiba initiativa, sa fie flexibili si adaptabili si sa inteleaga ca piata foartei de munca a suferit modificari si ca trebuie sa se adapteze noilor cerinte, fara a face insa rabat la calitate.

Bibliografie recomandată

1. Baban, A. - Consiliere educationala, ghid metodologic pentru orele de dirigentie si consiliere, Cluj Napoca, 2001
2. Baiasu, N., Predonescu., E., - Consilierea în şcoala, Conphys, Rm. Valcea, 2001

3. Goleman, D., - Inteligenta emotionala, Curtea veche, Bucureşti, 2001
4. Hayes N., Orrell, S - Introducere in psihologie. All, Bucuresti, 1998
5. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de educatie pentru cariera, ed. ASCR, Cluj Napoca, 2004
6. Prutianu, Ş., - Negocierea şi analiza tranzactionala, Sagittariuss, Iasi, 1996
7. Roco, M. - Creativitate şi inteligenta emotionala, Polirom, lasi, 2001
8. Grigoras, M., Şoldanescu, P.,-Consilierea fi orientarea in alegerea carierei, Danubius, Braila, 2001
9. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de ediicatie pentru cariera, ed. ASCR,Cluj Napoca, 2004
10. Tomsa, Gh., - Consilierea şi dezvoltarea carierei la elevi, Viata Romaneasca, Bucuresti, 1999
11. https://www.hipo.ro/locuri-de-munca/vizualizareArticol/2179/9-sfaturi-pentru-interviul-de-angajare
12. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală
13. https://www.cariereonline.ro/leadership/contribuitori/ce-este networking#sthash.l6oicdlt.dpuf

6

1. Subiectul dezbaterii: *Proiectarea activităților didactice*

Obiective:

- ✓ identificarea pașilor pentru organizarea și desfășurarea activităților didactice;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice adoptarea unor soluții optime în procesul de predare;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice în clasă;

2. Aplicație:

Se aplică chestionarul de mai jos tuturor participanților.
Timpul de răspuns: 15 minute
Se analizează fiecare chestionar. Discuții. Se identifică nevoia de formare.

Chestionar pentru identificarea nevoilor de formare continuă a personalului didactic

Încercuiţi litera corespunzătoare răspunsului pe care îl consideraţi opinia dumneavoastră:

1. În opinia dumneavoastră formarea continuă ar trebui să fie:

a. un drept
b. o îndatorire

2. Care instituţie este responsabilă cu formarea continuă, în opinia dumneavoastră:

a. universităţile
b. Casa Corpului Didactic
c. ISJ
d. Centrul Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar
e. instituţii care oferă cursuri de învăţământ la distanţă
f. şcoala

3. Cine ar trebui să se implice în decizia privitoare la selectarea cadrelor didactice pentru programele de formare:

a. directorul unităţii şcolare
b. inspectorul şcolar cu perfecţionarea
c. şeful comisiei metodice
d. inspectorul şcolar de specialitate
e. cadrul didactic însuşi

4. Ce durată consideraţi că ar trebui să aibă programul de formare:

a. o zi
b. trei zile
c. o săptămână
d. în funcţie de obiectivele cursului
e. altă perioadă

5. Consideraţi că perfecţionarea prin grade vă ajută în munca instructiv-educativă:

a. foarte mult
b. mult
c. oarecum
d. puţin
e. foarte puţin

6. Apreciaţi că gradele didactice trebuie să constituie condiţii ale evoluţiei în carieră:

a. da
b. nu
c. nu ştiu

7. Cum apreciaţi pregătirea didactică şi pedagogică la nivelul facultăţii:

a. foarte bună

b. bună
c. potrivită
d. slabă
e. inexistentă

8. În ce măsură activitatea de formare continuă a corespuns dorinţelor şi aspiraţiilor dumneavoastră:

a. în foarte mare măsură
b. în mare măsură
c. la nivel mediu
d. în mică măsură
e. în foarte mică măsură

9. Asupra cărui aspect aţi dori ca programele de formare continuă să stăruie mai mult:

a. proiectarea didactică
b. curriculum
c. metode şi mijloace de învăţământ
d. principii şi tehnici de evaluare
e. organizarea şi conducerea colectivelor de elevi
f. cerinţe educaţionale speciale (educaţia elevilor cu nevoi speciale)

10. Selectaţi care dintre următoarele componente ale formării psihopedagogice şi metodice credeţi că este cel mai important:

a. teoria şi practica evaluării
b. teoria şi metodologia curriculumului
c. managementul clasei de elevi
d. metodica predării disciplinei
e. cerinţe educaţionale speciale (educaţia elevilor cu nevoi speciale)

11. Selectati cea mai frecventă dificultate înregistrată în activitatea de la catedră:

a. structurarea modernă a conţinuturilor
b. evaluarea didactică
c. tratarea diferenţiată a elevilor
d. consiliere
e. proiectare
f. disciplina şcolară
g. organizarea colectivului de elevi

12. Evaluaţi care este principala modificare adusă procesului instructiv-educativ în urma desfăşurării activităţilor de formare:

a. îmbunătăţirea sistemului de evaluare
b. îmbunătăţirea relaţiei profesor –elev
c. abordări noi ale unor teme vechi

d. informare în specialitate (parte ştiinţifică)
e. informare generală metodică

13. În opinia dumneavoastră cât de importantă este formarea continuă în procesul de învăţământ:

a. foarte importantă
b. importantă
c. mediu
d. puţin importantă
e. foarte puţin importantă

14. Selectaţi dintre următoarele forme de perfecţionare la nivelul şcolii pe aceea care vi se pare cea mai eficientă:

a. cursuri de formare iniţiate de şcoală
b. dezbateri la nivelul comisiilor metodice
c. lecţii demonstrative
d. prezentare de referate în Consiliul Profesoral

15. Cum consideraţi activitatea de perfecţionare desfăşurată de Casa Corpului Didactic:

a. modernă ca formă şi eficienţă
b. de ajutor pentru cine este interesat
c. de ajutor pentru cadrele didactice tinere
d. de niciun ajutor

16. Pentru perioada următoare, ce cursuri de perfecţionare aţi dori să urmaţi?

.....
.....

2. Repere teoretice/Suport științific/Aplicație:

Proiectarea presupune ansamblul operatiilor de anticipare rationala si sistematica a activitatii instructiv - educative, dobandind astfel, caracter eficient.

A proiecta inseamna a planifica, a anticipa, a prevedea cat mai exact desfasurarea unei activitati educative prin organizarea si combinerae optima a *obiectivelor, resurselor, strategiilor de predare- invatare*, a modalitatilor de *evaluare* si a *relatiilor dintre acesteia.*

Etapele si operatiile proiectarii didactice (I. Neacsu - Prelegeri pedagogice, 2001)

I. Demers rational: Ce voi face ?
Etapa: Formularea obiectivelor operationale
Operatii:
- Stabiliti precis ce va sti/ ce va sti sa faca fiecare elev la sfarsitul activitatii

- Verificati daca ceea ce ati stabilit este ceea ce trebuie realizat, confruntandu-va cu programele de invatamant si precizand performantele minime asteptate
- Verificati daca obiectivele stabilite sunt realizabile in timpul pe care il aveti la dispozitie.

II. **Demers rational:** Cu ce voi face ?
Etapa: Analiza resurselor
Operatii:
- Stabiliti continutul esential al activitatii
- Diferentiati instruirea in functie de capacitatile de invatare existente in clasa
- Stabiliti sarcini de invatare "tinta" pentru fiecare obiectiv formulat.
- Diferentiati sarcinile de invatare peste peste nivelul minim de performanta

III. **Demers rational:** Cum voi face ?
Etapa: Stabilirea strategiilor didactice
Operatii:
- Regasiti conditiile interne ale invatarii (tipuri de invatare, tipuri de motivatie)
- Elaborati situatii optime de invatare, combinand metodele si materialele pentru a amplifica eficacitatea lor didactica, oferind elevului "ocazii de invatare" a unor sarcini, cu tinta pe obiective

IV. **Demers rational:** Cum voi sti daca s-a relizat ceea ce trebuia ?
Etapa: Elaborarea testelor de evaluare sumativa
Operatii:
- Elaborati un test de evaluare a progresului invatarii

V. **Addenda**

- Construiti-va un instrument de transpunere a proiectului in practica !

Sarcina de lucru:
Analizati operatiile si conditiile corespunzatoare etapelor proiectarii, conform urmatoarelor criterii:
Etapa I: Formularea obiectivelor operationale
- Operatii utilizate
- Tipul obiectivelor precizate
- Criterii de raportare in stabilirea obiectivelor
- Necesitatea acestei etape in proiectarea didactica

Etapa II: Determinarea continutului si a resurselor
- Operatii utilizate

- Tipuri de resurse
- Criterii de raportare in stabilirea continuturilor si a resurselor
- Necesitatea acestei etape in proiectarea didactica

Etapa III: Elaborarea strategiilor de predare - invatare

- Operatii utilizate
- Componentele stategiei didactice
- Criterii de raportare in elaborarea strategiei didactice
- Necesitatea acestei etape in proiectarea didactica

Etapa IV: Elaborarea strategiilor de predare - invatare

- Operatii utilizate
- Criterii de raportare in stabilirea modalitatilor de evaluare
- Necesitatea acestei etape in proiectarea didactica

Nivelurile proiectării didactice

I. Proiectarea "globala" sau macroproiectarea - realizata de organismele oficile specializate, la nivelul sistemului de invatamant

II. Proiectarea "esalonata" sau microproiectarea realizata de fiecare cadru didactic

Didactica moderna structureaza proiectarea realizata de cadrele didactice pe trei nivele:

- Proiectarea anuala/semestriala
- Proiectarea pe unitati de invatare
- Proiectul de lectie

Proiectarea anuala

Proiectarea anuala presupune o planificarea calendaristica, care asociaza elemente ale programei (obiective de referinta - continuturi/ competente - continuturi) cu unitati de timp, considerate de profesor ca fiind optime pe parcursul unui an scolar.

Proiectarea anuala poate avea urmatoarea rubricatie:

Scoala.. Profesor.

Disciplina.. Clasa/nr. Ore pe sapt./ Tip de curriculum/

Anul .

Planificare calendaristica

Nr. crt.	Unitatea de invatare	Obiective de referinta/ Competente vizate	Continuturi	Numar de ore alocate	Saptamana	Observatii

Explicatii:

- Unitatile de invatare se indica prin titluri (teme)

- Obiectivele de referinta/competentele se trec cu numerele lor din programa scolara
- Continuturile sunt cele extrase din lista de continuturi ale programei scolare
- Numarul de ore alocate se stabileste de fiecare cadru didactiv

Etape:

- stabilirea succesiunii in care se va parcurge continutul
- gruparea continuturilor in unitati coerente din punct de vedere tematic; aceasta presupune:
  - identificarea unitatilor de invatare dupa urmatoarele criterii:
    - unitatea tematica
    - structura flexibila, deschisa,
    - continuitatea pe parcursul unui interval de timp
    - finalizarea prin evaluare
  - stabilirea titlului unitatii de invatare, se poate realiza prin:
    - preluare din lista de continuturi ale programei
    - preluare din manual
    - formulare originala de catre profesor - Mihaila

De regula, unitatea de invatare nu trebuie sa cuprinda un numar foarte mare de lectii; in situatia in care un capitol, ca de exemplu "Functiile de relatie" la clasa a VII-a presupune a fi predat intr-un numar foarte mare de ore, acesta poate fi subdivizat in mai multe unitati de invatare, fiecare cu titlul adecvat (Sistemul nervos, Organele de simt, Sistemul locomotor, Glandele endocrine).

- corelarea continuturilor fiecarei grupari tematice, delimitate in etapa anterioara, cu obiective de referinta sau competentele specifice vizate; daca tema vizeaza cel putin un obiectiv de referinta / o competenta specifica pentru fiecare obiectiv cadru / competenta generala, care sunt corelate prin programa la tematica respectiva, atunci acea tema poate constitui o unitate de invatare
- verificarea concordantei dintre demersul didactic propus de profesor si resursele didactice de care dispune scoala
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare continut in concordanta cu obiectivele de referinta / competentele specifice vizate si cu numarul de ore alocat la disciplina/an scolar, prin planul cadru de invatamant;

Numarul de ore / saptamana din trunchiul comun, la clasele de gimnaziu este acelasi (o ora la clasele a V - a si a VIII-a, cate doua ore la clasele a VI-a si a VII-a), iar la clasele de liceu difera in functie de filiera si profilul liceului.

Orele din Curriculum la decizia scolii se atribuie in functie de situatia concreta din scoala (in urma consultarilor profesori - parinti, in functie de capacitatile cognitive si interesele copiilor).

Proiectarea pe unitati de invatare

Proiectarea didactica a unei unitati de invatare presupune parcurgerea unor etape intr-o succesiune logica. Pentru a intelege aceasta succesiune se porneste de la rubricile prezentate mai jos:

Scoala..... Profesor.....

Disciplina...

Clasa.. Clasa/Nr.ore pe sapt./..

Anul/Saptamana.

Unitatea de invatare..

Numarul de ore alocate....

Proiectul didactic al unitatii de invatare

Continuturi (detalieri)	**Obiective de referinta/competente specifice**	**Activitati de invatare**	**Resurse**	**Evaluare**

Cum concepem proiectul unitatii de invatare ?

Demers rational	**Operatii**
Care este continutul din programa pentru care trebuie sa intocmesc proiectul didactic ?	Selectezi si analizezi continutul care urmeaza a fi proiectat
Care este titlul unitatii de invatare ?	Completezi titlul unitatii de continut (vezi discutia anterioara legata de stabilirea titlului)
Care sunt detalierile de continutul (titluri de lectii) ?	Inscrii detalierile de continut in proiect la rubrica 1
Deci, ce estimezi ca vor sti si vor putea face elevii dupa participarea la instruire ?	Selectezi, din programa *obiectivele de referinta/competentele specifice****
Ce activitati de invatare iti propui sa realizezi, in functie de obiective?	Consulti exemplele de activitati de invatare din programa Analizezi in ce masura se suprapun peste intentiile tale si conditiile concrete de realizare a instruirii Selectezi ceea ce este realizabil, detaliezi sau propui alte activitati
Care sunt resursele pe care le vei folosi	Resurse de timp : estimezi daca in timpul pe care

pentru a pune in practica cele propuse ?	il ai la dispozitie vei putea realiza cele propuse **Resurse materiale** : Selectezi resursele materiale de care dispune scoala si pe care le vei putea folosi la activitatile propuse Confectionezi sau procuri resurse de instruire suplimentare, moderne sau mai adecvate scopului propus. Ia in considerare locul desfasuririi instruirii (laborator, sala de clasa, cadru natural, muzeu, gradina botanica) **Resurse umane**: Trebuie sa ai in vedere capacitatae de invatare si nivelul general de pregatire al elevilor; Ai grija, nu-ti propune tinte prea inalte sau prea joase in raport cu capacitatile elevilor, caci, altfel, se poate ca lectia sa fie un esec !
Cum vei putea proiecta modul de evaluare a performantelor elevilor la sfarsitul parcurgerii unitatii de invatare ?	Analizezi standardele curriculare de performanta descrise de programa Verifici daca au fost elaborati descriptorii de performanta pentru disciplina data. Elaborezi instrumente de evaluare -matrice de evaluare

Proiectul de lecție

Presupune o anticipare detaliata a demersului didactic pentru un timp scolar delimitat (50 minute) si cuprinde, in general, doua segmente:

A. **Date introductive** (date de "identitate" sau "de intentie" ale lectiei
B. **Scenariu didactic** pentru fiecare moment al activitatii instructiv - educative

A. Date introductive

Data:
Clasa:
Disciplina:
Tema:
Durata:
Tipul lectiei:
Obiective referinta:
Obiective operationale:

- cognitive

- afective
- psiho-motorii

Resurse educationale

- procedurale:
  - § Metode si procedee
  - § Forme de organizare
- materiale

Bibliografie si anexe

B. Scenariul didactic poate avea următoarea structura:

Evenimentele instruirii	**Obiective operationale**	**Continuturile activitatii instructiv - educative**	**Resurse**
		Activitatea cadrului didactic/ Activitatea elevilor	**Procedurale/Materiale**

Operatii utilizate in proiectarea unei lectii (dupa C. Cucos, 1996):

- analiza generala a lectiei, prin consultarea programei, manualului si a altor materiale bibliografice
- deteminarea obiectivului cadru/de referinta si operationale prin decelarea capacitatilor umane ce pot fi identificate, masurate, exprimate
- selectare si organizarea continutului invatarii in unitati si teme principale care sa fie convergente si sa slujeasca obiectivelor fixate
- alegerea si combinarea metodelor si procedeelor didactice pentru situatii concrete, in acord cu secventele de continut, particularitatile elevilor, obiectivele lectiei

Demers rational	**Operatii**
Care este continutul pentru care trebuie sa intocmesc proiectul didactic ? Care este titlul lectiei ?	Selectezi si analizezi continutul lectiei care urmeaza a fi proiectat; Completezi titlul lectiei
Care sunt ideile esentiale cuprinse in lectie ?	Delimitezi ideile, realizezi schema logica a lectiei;
Deci, ce estimezi ca vor sti si vor putea face elevii dupa participarea la instruire (cunoastere si intelegere de terminologie, dezvoltare de capacitati practice, de comunicare, formare de atitudini) ?	Analizezi cu atentie continutul si formulezi obiectivele operationale / competente derivate - cognitive, motorii, comportamentale - Atentie, pe acestea nu le gasesti in programa !

Cum vei formula obiectivele operationale / competente derivate?	Explicatii vei gasi in continuarea tabelului **(** vezi reguli de formulare)
Ce activitati de invatare iti propui sa realizezi, in functie de obiective?	Le poti prelua din proiectul unitatii de invatare / programa (daca, in calitate de student ai lucrat un asemenea proiect; daca nu, atunci te ghidezi dupa indicatiile date mai sus si propui activitati la nivel de lectie), sau le poti modifica in functie de conditiile concrete constatate in cursul instruirii.
Prin ce metode iti propui sa realizezi activitatile de instruire ?	Iti reamintesti conceptul fiecarei metode de predare-invatare . Analizezi metodele prin raportare la fragmentele de continut, activitatile de invatare si obiectivele instruirii. Selectezi metodele adecvate contextului instruirii.
Care sunt resursele pe care le vei folosi pentru a pune in practica cele propuse ?	Le poti prelua din proiectul unitatii de invatare .
Cum vei putea aprecia, cat mai exact, in ce masura elevii au atins, dupa participarea la lectie, obiectivele propuse sau au dobandit competentele planificate ?	Analizezi standardele curriculare de performanta descrise de programa Verifici daca nu au fost elaborati descriptorii de performanta pentru disciplina data. Elaborezi instrumente de evaluare pentru fiecare obiectiv si le imbini, intr-o proba de evaluare Aplici probele de evaluare, in mod corespunzator, in momente adecvate de pe parcursul instruirii Stabilesti baremele de notare Oferi feed - back elevilor privind activitate lor de invatare
Cum imbini toate aceste elemente ale proiectului ?	Urmaresti corelarea lor logica pe orizontala (obiective - activitati - resurse - evaluare) si pe verticala in functie de succesiunea derularii continuturilor si momentelor instruirii.

Ce trebuie sa mai stim pentru a putea elabora un proiect didactice?

Care este raportul dintre proiectul unitatii de invatare si proiectul de lectie ?

Relatia dintre mezoproiect si microproiect este redata sintetic in tabelul de mai jos.

Proiectul de lectie	Proiectul unitatii de invatare
Reda *practica traditionala* de proiectare centrata pe lectie.	Reda *practica actuala* de proiectare, centrata pe unitatea de invatare
Este componenta operationala pe *termen scurt* a unitatii de invatare	Creeaza un mediu de invatare coerent, cu tinte clare pe *termen mediu si lung*, cu accente pe ritmurile proprii de invatare a elevilor, pe capacitatea lor de explorare si reflectie
Permite intelegerea procesului didactic din *perspectiva operativa, tactica*	Permite intelegerea procesului didactic din *perspectiva strategica*
Este *subordonata* unitatii de invatare	Este *supraordonata lectiei*, ca urmare, in structura unitatii de invatare se pot delimita, prin linii orizontale, elementele corespunzatoare unui microproiect
Reprezinta *o replicare* functionala, structurala si operationala a unitatii de invatare	Reprezinta *o derivare* a lectiilor componente

Din cele prezentate mai sus putem deduce ca:

- in cazul in care, proiectul unitatii de invatare este bine intocmit, detalierea la nivelul proiectului de lectie este foarte facila
- deprinderea de a realiza proiectarea didactica se formeaza prin exercitii simple, pe unitati mici de continut; ca urmare, in perioada formarii initiale, studentii vor realiza initial microproiecte, pentru ca ulterior sa poata elabora mezoproiecte.

Obiective cadru si de referinta/competente generale si specifice

- au fost prezentate in cadrul capitolului destinat analizei elementelor componente ale programei scolare
- se regasesc, complet formulate / ani de studiu in programele scolare pentru gimnaziu si liceu

Obiectivele educationale / operationale

Taxonomia obiectivelor educationale

Dupa tipul de comportament asteptat se cunosc trei tipuri de obiective educative:
Cognitive - centrate pe cunostere; vizeaza insusirea unor informatii, elaborarea unor concepte, formarea unor priceperi, deprinderi si capacitati intelectuale;
Afective - se refera la modelarea *atitudinilor*, dezvoltarea *intereselor*, cultivarea *sentimentelor*, formarea si intarirea *convingerilor*, *judecatilor de valoare* prin care se influenteaza comportamentele elevilor

Psihomotorii - urmaresc elaborarea conduitelor motrice, a operatiilor manuale cum sunt manuirea instrumentelor de laborator, efectuarea de activitati practice etc.
Pentru domeniul cognitiv se cunoaste taxonomia lui **Bloom,** pentru domeniul afectiv - a lui **Krathwohl**, iar pentru domeniul psihomotori - a lui **Simpson.**

Operationalizarea obiectivelor educationale

Consta in formularea *corecta si clara*, transpunerea in termeni de *operatii, actiuni, comportamente observabile si masurabile.*
Au fost elaborate mai multe modele de operationalizare a obiectivelor, cele mai cunoscute fiind ale lui *Mager* si a lui *Landsheere*.

Procedura lui Mager ia in atentie trei parametri pentru elaborarea unui obiectiv operational:

- descrierea comportamentului final (a operatiilor efectuate de elevi in termeni de comportamente observabile)
- precizarea conditiilor prin care elevii vor proba ca au ajuns la schimbarea descrisa de comportament (facilitati si restrictii)
- stabilirea nivelelor de performanta acceptabile (numarul minim de raspunsuri corecte si proportia de reusita).

Procedura de operationalizare a lui *Landsheere* cuprinde cinci parametri pentru formularea unui obiectiv operational, corespunzatoare celor cinci intrebari de mai jos:

- Cine va produce comportamenul dorit ?
- Ce comportament observabil va dovedi ca obiectivul este atins ?
- Care va fi produsul acestui comportament (performanta) ?
- In ce conditii trebuie sa aiba loc comportamentul ?
- In temeiul caror criterii ajungem la concluzia ca produsul este satisfacator ?

Exemplificare:

1. Subiectul — 1. Elevii
2. Comportamentul — 2. sa reprezinte
3. Performanta — 3. diagrama florii de lalea
4. Conditii — 4. identificand corect elementele florale
5. Criterii — 5. cu utilizarea corecta a simbolului fiecarei piese florale.

1. Subiectul — 1. Elevii
2. Comportamentul — 2. sa descrie
3. Performanta — 3. structura radacinii de piciorul cocosului
4. Conditii — 4.observand un preparat microscopic
5. Criterii — 5. cu identificarea caracteristicilor fiecarei zone anatomice.

Cerințe pentru formularea obiectivelor operationale:

1. Orice obiectiv sa se refere la *activitatea de invatare a elevilor* si nu la activitatea profesorului

Exemple incorecte:
- sa familiarizez elevii cu
- sa transmit cunostinte despre
- sa demonstrez elevilor

Exemple corecte:
- elevii sa identifice
- elevii sa aplice
- elevii sa analizeze

2. Obiectivul sa descrie *comportamente observabile la elevi*:

Exemple incorecte:
- elevii sa invete
- elevii sa gandeasca
- elevii sa asimileze

Exemple corecte:
- elevii sa descrie
- elevii sa generalizeze
- elevii sa rezolve

3. Obiectivul sa fie formulat in *termeni expliciti care sa vizeze o singura actiune*

Exemple incorecte:
- elevii sa inteleaga si sa reprezinte grafic
- elevii sa invete si sa rezolve
- elevii sa analizeze si sa compare

Exemple corecte:
- elevii sa deseneze
- elevii sa rezolve
- elevii sa analizeze

4. Obiectivele:
- sa fie variate, depasind nivelul simplei reproduceri de informatii
- sa exprime capacitatea, abilitatea mentala activata si nu informatia, ideea sau concluzia

Exemple incorecte:
- elevii sa spuna ca
- elevii sa ajunga la concluzia ca

Exemple corecte:
- elevii sa analizeze

- elevii sa interpreteze

5. Sa se evite numarul exagerat de obiective pentru o lectie

6. In cazul in care sarcinile de invatare vizeaza creativitatea, atitudinile sau convingerile elevilor, posibilitatea de operationalizare se diminueaza si se recomanda ca obiectivul sa consiste mai mult intr-o descriere a conditiilor in care urmeaza sa se produca comportamentul, fara a mai specifica actul comportamental particular.

Verbele utilizabile pentru stabilirea obiectivelor operationale ale lectiei sunt redate in tabelele de mai jos selectate si modificate dupa D. Copilu, 2002

Domeniul cognitiv

Capacitatea de format	Verbul	Complementul
cunoasterea	a defini, a distinge, a identifica, a recunoaste, a aminti	terminologie, vocabular, proprietati, fenomene, exemple, utilizari, reguli, modalitati, procese, cauze relatii, influente, tipuri caracteristici, clase, diviziuni, clasificare, categorii, metode , tehnici, utilizari, principii, legi, parti componente, elemente principale, teorii, interrelatii, organizare, structurari
intelegerea	a exprima prin propriile cuvinte, a ilustra, a reprezenta, a redefini = transpozitie (transformare)	semnificatii, exemple, definitii, reprezentari
	a interpreta, a reorganiza, a diferentia, a distinge, a stabili, a explica, a demonstra , a interpreta	relatii, caracterizari, metode, concluzii, teorii, abstractizari
	a aprecia, a estima, a prevedea, a determina, a stabili = extrapolarea	consecinte, implicatii, factori, efecte
aplicarea	a aplica, a generaliza, a stabili legaturi, a organiza, a utiliza, a clasifica	principii, legi, efecte, procese, fenomene, teorii, situatii
analiza	a distinge, a identifica, a clasifica, a recunoaste - analiza elementelor	elemente, argumente, particularitati, ipoteze
	a analiza, a compara, a distinge, a deduce	relatii, interrelatii, teme, cauza, efecte, structura, organizare, aranjament
sinteza	a relata, a constitui, a transmite, a crea, a argumenta, a proiecta, a modifica, a	structura, model, performanta, modalitate, solutie, fenomene,

	specifica, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a formula, a modifica	concepte, teorii, scheme, relatii, generalizari, ipoteze, perceptii, modalitati
evaluarea	a argumenta, a considera, a compara, a evalua	Mijloace, utilitate, alternative, standarde, teorii, generalizari

Domeniul afectiv – emoțional

Capacitate de format	Verbul	Complementul
perceptia afectiva	a stimula, a solicita, a manifesta interes fata de ., a exprima, a opta pentru, a accepta, a prefera, a respinge, a participa afectiv, a admite importanta	o trebuinta, un interes, o idee, o opinie, un plan, un concept, o lege, o atitudine
convingeri	a se convinge/a convinge pe altii, a verifica, a argumenta, a crede, a accepta, a dori sa, a fi constient de., a cauta si gasi argumente in sustinerea., a critica argumentat, a se opune, a sustine ca.	o idee, o opinie, un plan, un punct de vedere,
trairi afective	a exprima, a manifesta, a descrie, a participa la	emotia, sentimentul, trairea, semnificatia,
atitudini, comportamente	a manifesta, a exprima, a sustine, a respinge, a combate, a promova, a-si schimba atitudinea, a reflecta asupra, a-i face pe altii sa se angajeze, a se adapta la, a actiona in spiritul,	combativitate, spirit critic, spirit civic

Domeniul psihomotor

Capacitatea de format	Verbul	Complementul
priceperi, deprinderi fizice simple	a folosi, a executa, a efectua, a aplica, a utiliza, a construi, asambla, a modela, a elabora, a proiecta, a organiza, a confectiona	aparate, instrumente de masura, o tehnica, o schita, un desen, planuri
deprinderi intelectuale simple si complexe	a recunoaste, a reproduce, a identifica apartenenta la o clasa, a grupa (a clasifica) elementele dupa un criteriu, a stabili relatii, a integra in sisteme mai complexe, a structura, a conceptualiza	elementele unei clase, categorii, a uni concept, o proprietate, concept, lege, principiu

aptitudini (abilitati) practice	a manifesta, a demonstra capacitatea de a., a elabora, a aplica, a demonstra abilitati de .	analiza, sinteza, generalizare, schite, diagrame, indicatori, elemente cunoscute

Cum folosim verbele operationale in formularea obiectivelor ?
Care sunt etapele necesare formularii obiectivelor operationale
Cum se realizeaza derivarea competentelor ?

Competentele fiind exprimate prin capacitati adaptative complexe ale indivizilor la diferite situatii contextuale, se pot forma intr-un interval de timp mai lung, uneori, pe parcursul a doua sau mai multe cicluri de instruire. Din acest motiv, competentele specifice, trebuie derivate si exprimate prin formulari care sa poata fi evaluate pe parcursul lectiilor desfasurate pe parcursul unui an de studiu. Cu alte cuvinte, competentele specifice, care devin vizibil exprimate la elevi dupa un parcurs scolar mai lung, pot fi transpuse in elemente concrete, posibil de cuantificat la fiecare lectie.
Surprindeti si explicati paralelismul dintre obiectivele operationale si competentele derivate.

Definitii utile (dupa Andrei Barna, 2004)
Metoda de invatamint este o cale eficienta de organizare si conducere a invatarii, un mod comun de a preda care reuneste intr-un mod familiar eforturile profesorului si ale elevilor sai.

Procedeul didactic este o secventa a metodei, un detaliu, o tehnica mai limitata de actiune, o componenta sau chiar o particularizare a metodei.
Metodologia didactica se refera la ansamblul metodelor si procedeelor didactice utilizate in procesul de invatamant, precizind natura, functiile si clasificarile posibile ale mijloacelor de invatamant.
Strategia didactica se refera la modul in care cadrul didactic reuseste sa aleaga, sa combine si sa organizeze ansamblu de metode, materiale si mijloace in vederea atingerii anumitor obiective.
Mijloace de invatamant reprezinta ansamblul instrumentelor materiale, naturale, tehnice selectate si adaptate pedagogic metodelor si procedeelor de instruire pentru realizarea eficienta a sarcinilor proiectate la nivelul activitatii de predare - invatare - evaluare.
Evenimentele instruirii determina o dirijare a invatarii, care poate fi riguroasa, moderata sau minima:

- Captarea si controlul atentiei
- Enuntarea obiectivelor
- Reactualizarea cunostintelor invatate anterior

- Prezentarea materialului stimul (a noului continut)
- Fixarea (retentia) cunostintelor
- Transferul cunostintelor
- Asigurarea conexiunii inverse (feed - back corectiv)
- Evaluarea rezultatelor

Bibliografie recomandată

1. O.,Pacurari, Invatarea activa.Ghid pentru formatori, MEC-CNPP.,2oo1
2. Gliga, I., Invatarea activa, MEC., Bucuresti, 2001.
3. Jiga, I., Negrut, I., Invatarea eficienta, Editura Editis, Bucuresti, 1999.
4. Cerghit, I., Metode de invatamant, ed. a III-a, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1997.
5. Pintilie, Mariana, Metode moderne de invatare-evaluare, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca, 2003.
6. Ionescu, Miron, Chis, Vasile,Strategii de predare si invatare, Editura Stiintifica, Bucuresti, 1992.
7. Ana Stoica, Creativitatea elevilor, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1983.
8. http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie
9. http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica

7

1. Subiectul dezbaterii: *Valenţele formativ-educative ale metodelor interactive de învăţare în grup. Metoda Mozaic*

Obiective:

- ✓ dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- ✓ stimularea încrederii în sine a elevilor;
- ✓ dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativa si de relaționare in cadrul grupului;
- ✓ auto-descoperirea propriilor capacităţi şi limite;
- ✓ stimularea spiritului de echipă;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ dezvoltarea inteligenţelor multiple, capacităţi specifice inteligenţei lingvistice, inteligenţei logice-matematice, inteligenţa spaţială, inteligenţa interpersonală, inteligenţa intrapersonală, inteligenţa naturalistă, inteligenţa morală
- ✓ stimularea spiritului de cooperare si găsirea unei identități comune;

2. Repere teoretice/Suport științific/Aplicație:

Valenţele formativ-educative care recomandă aceste metode interactive ca practici de succes atât pentru învăţare cât şi pentru evaluare, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceştia fiind mai conştienţi de responsabilitatea ce şi-o asumă;
- exersează capacităţile de analiză şi de luare a deciziilor oportune la momentul potrivit, stimulând iniţiativa tuturor elevilor implicaţi în sarcină;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoştinţelor, exersarea priceperilor şi capacităţilor în variate contexte şi situaţii;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală şi o integrare uşoară a cunoştinţelor asimilate în sistemul noţional, devenind astfel operaţionale;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activităţii elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depăşind neajunsurile altor metode tradiţionale de evaluare cu caracter de sondaj şi materie şi între elevi;
- asigură un demers interactiv al actului de predare–învăţare–evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând şi stimulând potenţialul creativ şi originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învăţare doar pentru notă.

Metoda mozaic (jigsaw)

Are ca note caracteristice, pe de o parte :
a) preocuparea diferită a membrilor din acelaşi grup cooperativ
b) o anumită dinamică a grupurilor formate ad-hoc în fiecare grup, fiecare membru are rangul de „expert" într-un anumit aspect al subiectului de studiat. Astfel se ajunge la acoperirea completă de către elevi a sarcinilor de predare a subiectului întreg .

Structurile cooperative de tip mozaic presupun formarea unor grupuri cooperative, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice materialului propus spre învățare.

Schema specifică:
– grupuri cooperative (distribuirea materialelor);
– grupuri expert (învățare și pregătire);
– grupuri cooperative (predare și verificare).

Jigsaw (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau "metoda grupurilor interdependente" (A. Neculau, 1998), este o strategie bazată pe învăţarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină *expert*. El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informaţiilor asimilate, celorlalţi colegi.

Etape şi faze:

1. ***Pregătirea materialului de studiu:***

• Profesorul stabileşte tema de studiu (de exemplu "formele de relief") şi o împarte în 4 sau 5 ***sub-teme***. Opţional, poate stabili pentru fiecare sub-temă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul.
• Realizează o *fişă-expert* în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse şi care va fi oferită fiecărui grup.

2. ***Organizarea colectivului în echipe de învăţare*** de câte 4–5 elevi (în funcţie de numărul lor în clasă).
• Fiecare elev din echipă, primeşte un număr de la 1 la 4–5 şi are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său.
• El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învăţare formate, vor aprofunda sub-tema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia sub-tema numărul 2, şi aşa mai departe.
• *Faza independentă:*
• Fiecare elev studiază sub-tema lui, citeşte textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. ***Constituirea grupurilor de experţi:***
După ce au parcurs faza de lucru independent, experţii cu acelaşi număr se reunesc, constituind *grupe de experţi* pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învăţare iniţiale şi se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul1. La fel procedează şi ceilalţi elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experţi are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuţiilor în grupul de experţi:

Elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membrii din echipa iniţială.
Fiecare elev este membru într-un grup de experţi şi face parte dintr-o echipă de învăţare.
Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experţi trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experţi este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învăţări şi a predării şi învăţării colegilor din echipa iniţială.

4. ***Reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare.***

Faza raportului de echipă:

Experţii transmit cunoștințele asimilate, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte sub-teme.

Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoţită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale.

Specialiştii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor.

Membrii sunt stimulaţi să discute, să pună întrebări şi să-şi noteze, fiecare realizându-şi propriul plan de idei.

5. ***Evaluarea***

Faza demonstraţiei:

Grupele prezintă rezultatele întregii clase.

În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare.

Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

Avantajele Jigsaw-ului:

Strategia mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităţilor de *ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă şi rezolvare de probleme*. Astfel, elevii trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să expună ceea ce au învăţat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăţa şi pe colegii lor ceea ce au studiat.

"Esenţială pentru această modalitate de structurare a travaliului clasei este interdependenţa dintre membrii grupului, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev îşi aduce contribuţia. Metoda cuprinde activităţi ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării şi dezvoltarea capacităţii de a facilita achiziţionarea cunoştinţelor de către colegi. Prin intermediul ei se anihilează tendinţa de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu status înalt şi cu abilităţi deosebite învaţă de la ceilalţi în aceeaşi măsură în care ei îşi ajută colegii să înţeleagă şi să-şi însuşească o sub-temă.

Trebuie să remarcăm calitatea metodei grupurilor interdependente de a anihila manifestarea *efectului Ringelmann.* Lenea socială, cum se mai numeşte acest efect, apare cu deosebire atunci când individul îşi imaginează că propria contribuţie la

sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. Interdependența dintre membri şi individualizarea aportului fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect." (Adrian Neculau, Ştefan Boncu, 1998, p. 244)

Are urmatoarele avantaje:

- stimuleaza increderea in sine a elevilor
- dezvolta abilitatile de comunicare argumentativa si de relationare in cadrul grupului
- dezvolta gandirea logica, critica si independenta
- dezvolta raspunderea individuala si de grup
- optimizeaza invatarea prin predarea achizițiilor altcuiva

Presupune urmatoarele etape:

- clasa se imparte in grupuri eterogene de patru elevi; fiecare primeste cate o fisa de invatare numerotata de la 1 la 4 reprezentand parti ale unei unitati de cunoastere
- se prezinta succint subiectul tratat
- se explica sarcina care consta in intelegerea intregii unitati de cunoastere
- se regrupeaza elevilor in functie de numarul fisei primita, in grupuri de experti: tori elevii care au numarul 1 vor forma un grup si asa mai departe
- se invata prin cooperare a sectiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoastere desemnata pentru ora: elevii citesc, discuta, incearca sa inteleaga cat mai bine, hotarasc modul in care pot preda colegilor din grupul lor ceea ce au inteles; este foarte important ca fiecare membru al grupului de experti sa inteleaga ca el este responsabil de predarea sectiunii respective celorlalti membrii ai grupului initial
- se revine in grupul initial si predarea sectiunii pregatite celorlalti membrii; daca sunt neclaritati se adreseaza intrebari expertului; daca acesta nu poate raspunde, intrebarea este adresata celorlalti membrii ai grupului initial; daca persista dubiile, atunci problema trebuie cercetata in continuare
- se trece in revista unitatea de cunoastere prin prezentare orala cu toti participantii.

Limite (în absența monitorizării atente a lucrului în grup):

- Abordarea superficială a materialului de studiu;
- Înțelegerea și însușirea greșită a unor idei, concepte etc.;
- Apariția unor conflicte între membrii grupurilor;
- Crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine etc.

Exemplu:

Animalele sălbatice

-text suport pentru lectia de cunoasterea mediului "să invatam despre animalele salbatice"-

Nr.1

Animalele sălbatice trăiesc atât în zona de munte, cât şi în cea de câmpie. Ele îşi caută singure adăpost şi hrană, iar unele animale sunt folositoare.

Leul este unica felină care trăieşte şi vânează în grup. El trăieşte în savană şi mai este numit şi "regele animalelor".

Pentru a ţine intruşii la distanţă de teritoriul său, scoate răgete teribile care se aud de jur împrejur pe o rază de 10 km.grupul de lei este condus de o leoaică. Şi tot leoaicele sunt cele care vânează.

1. Unde trăiesc animalel sălbatice?
2. Unde trăieşte leul?
3. Cum trăieşte leul?
4. Cine conduce grupul?

Nr.2

Tigrul este un animal superb, fiind cel mai mare dintre feline: poate cântării aproape 300kg. El trăieşte în pădurea tropicală şi este cel mai mai temut prădător al junglei. El este mai lent decât prada sa, dar compensează acest lucru apropiindu-se cu răbdare şi atacând fulgerător.

Astăzi, tigrul este ocrotit de lege, dar braconajul face încă ravagii: blana unui tigru se vinde pentru o avere.

1. Unde trăieşte tigrul?
2. Cât cântăreşte un tigru matur?
3. Cum işi atacă prada?
4. Pentru ce este vânat tigrul de către oameni?

Nr.3

Puma, este tot o felină, şi mai este cunoscută sub numele de „leu-de-munte". Ea trăieşte în munţi, în păduri de conifere şi de foaiase sau alte zone împădurite. Deţine recordul la sărituri: face salturi de 7 m înălţime, fără elan.

Puma este foarte agilă şi rapidă. Vânează animalele mari, mai ales cerbi. Femela este cea care se ocupă de pui.

Puma este vânată de cătree om pentru că atacă şi animalel domestice.

1. Unde trăieşte puma?
2. Cum se mai numeşte puma?
3. Ce animale vânează?
4. De ce este vânată de către om?

Nr.4

Râsul este un formidabil cățărător. El trăieşte în păduri dar şi la şes. Este un animal

prudent şi răbdător care vânează noaptea. Prada sa este alcătuită din căprioare, şoareci de câmp, capre negre, etc. este solitar. Femela este cea care se ocupă de educare puilor.
Râsul este vânat de om pentru blana sa mătăsoasă.

1. Unde trăieşte râsul?
2. La ce se pricepe cel mai bine râsul?
3. Ce animale vânează el ?
4. Cine se ocupă de educaţia puilor?

Animalele sălbatice
-text suport pentru lectia de cunoasterea mediului "să invatam despre animalele salbatice"-

Animalele sălbatice trăiesc atât în zona de munte, cât şi în cea de câmpie. Ele îşi caută singure adăpost şi hrană, iar unele animale sunt folositoare.

Leul este unica felină care trăieşte şi vânează în grup. El trăieşte în savană şi mai este numit şi "regele animalelor".

Pentru a ţine intruşii la distanţă de teritoriul său, scoate răgete teribile care se aud de jur împrejur pe o rază de 10 km.grupul de lei este condus de o leoaică. Şi tot leoaicele sunt cele care vânează.
Tigrul este un animal superb, fiind cel mai mare dintre feline: poate cântării aproape 300kg. El trăieşte în pădurea tropicală şi este cel mai mai temut prădător al junglei. El este mai lent decât prada sa, dar compensează acest lucru apropiindu-se cu răbdare şi atacând fulgerător.

Astăzi, tigrul este ocrotit de lege, dar braconajul face încă ravagii: blana unui tigru se vinde pentru o avere.
Puma, este tot o felină, şi mai este cunoscută sub numele de „leu-de-munte". Ea trăieşte în munţi, în păduri de conifere şi de foaiase sau alte zone împădurite. Deţine recordul la sărituri: face salturi de 7 m înălţime, fără elan.
Puma este foarte agilă şi rapidă. Vânează animalele mari, mai ales cerbi. Femela este cea care se ocupă de pui.
Puma este vânată de cătree om pentru că atacă şi animalel domestice
Râsul este un formidabil cățărător. El trăieşte în păduri dar şi la şes. Este un animal prudent şi răbdător care vânează noaptea. Prada sa este alcătuită din căprioare, şoareci de câmp, capre negre, etc. este solitar. Femela este cea care se ocupă de educare puilor.
Râsul este vânat de om pentru blana sa mătăsoasă.

Bibliografie recomandată

15. ANGHEL, PETRE, Stiluri si metode de comunicare, Editura Aramis, Bucuresti, 2003

16. CERGHIT, I; RADU, I.T., Didactica, Editura didactică si pedagogică, Bucuresti, 1994
17. CRISTEA, SORIN, Dicționar de Pedagogie, Editura Litera Educațional, Chisinău, 2002
18. CURTEANU,DORU, CHIVU, IULIA, POPA ION, Ghidul trainerului, Editura Irecson, Bucuresti, 2005
19. HART, LOIS BORLAND, The leadership training activity book, Editura Amacom, 2003
20. MOISE CONSTANTIN , Seghedin Elena Metodele de învățământ. In C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* , Polirom 2009, pag . 384-385
21. NICULESCU, MARIANA, Formarea formatorilor, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucuresti, 2000
22. HARE, K, REYNOLDS, L, The trainer's toolkit, Crown House Publishing Limited, 2002
23. OPREA, CRENGUTA, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura UniversitățIi, Bucuresti, 2003
24. Oprea. C. Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității, Bucuresti 2003
25. ROBERT W. LUCAS, The creative training idea book : inspired tips and techniques for engaging and effective learning, Editura Amacom, 2003
26. PÂNISOARĂ, ION OVIDIU , Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iasi, 2003,
27. ZLATE, MIELU., Eul si personalitatea, Editura Trei, Bucuresti,1999.

1. Subiectul dezbaterii: *Evaluarea cadrelor didactice-elevilor-școlii 1*

Obiective:

- ✓ identificarea și evaluarea învățării de succes;
- ✓ modalități de aplicare a autoevaluării și evaluării făcute de alții;
- ✓ dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- ✓ modalități de asigurare a îndeplinirii obiectivelor;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ identificarea de modalități a controlului şi evaluării comportamentului de învăţare;
- ✓ dezvoltarea inteligenţelor multiple, capacităţi specifice inteligenţei lingvistice, inteligenţei logice-matematice, inteligenţa spaţială, inteligenţa interpersonală, inteligenţa intrapersonală, inteligenţa naturalistă, inteligenţa morală
- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;

2. Repere teoretice/Suport științific/Aplicație:

Sarcini de lucru şi întrebări cheie pentru evaluarea elevilor, a profesorilor şi a şcolilor

1. Sarcină de lucru

În planificarea lecţiilor şi a unităţilor de învăţare, un aspect care merită atenţie este întrebarea cum poate fi controlat şi asigurat progresul elevilor în învăţare, cum se poate identifica progresul pe care l- au făcut şi cum se pot evalua rezultatele învăţării elevilor şi ale activităţilor de predare. Înainte ca lecţiile să aibă loc, trebuie să planifici modul de organizare şi estimare, îmbunătăţirea efectului şi calităţii predării şi modul de înregistrare, analiză, îmbunătăţire şi apreciere a activităţii elevilor şi a activităţilor de învăţare. În acest proces, vă veţi gândi prin ce măsuri şi instrumente veţi putea afla în ce măsură clasa, în ansamblul ei, sau fiecare elev în parte au realizat obiectivele stabilite şi, dacă este necesar, pe ce criterii se va baza sistemul de notare.

2. Întrebări cheie

Procesul de învăţare al elevilor:

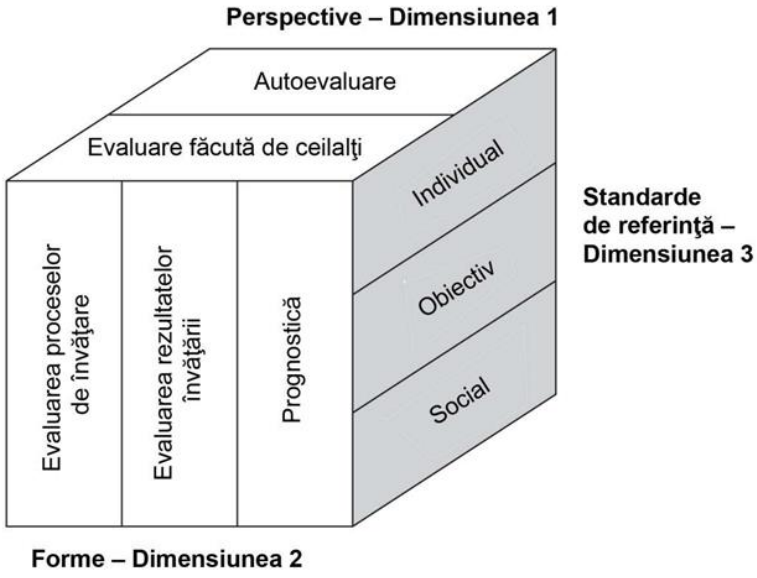
- Cum este identificată şi evaluată învăţarea de succes?
- În ce fel se aplică autoevaluarea şi evaluarea făcută de alţii?
- Cum mă asigur că elevii au îndeplinit obiectivele?
- Au avut elevii, în mod regulat, experienţe de succes în timpul învăţării?
- Sunt elevii conştienţi de progresul pe care l-au făcut?
- Oferă predarea, băieţilor şi fetelor, o şansă egală de reuşită?
- Observă elevii, controlează şi îşi îmbunătăţesc în mod conştient învăţarea şi comportamentul în desfăşurarea activităţii?
- Au primit elevii îndrumări care să îi ajute în timpul învăţării?
- Pot elevii să îşi controleze şi să îşi evalueze comportamentul de învăţare şi rezultatele?
- Pot elevii identifica comportamentul de învăţare al altor colegi prin intermediul unei evaluări între
- egali?
- În autoevaluarea lor, se referă elevii şi la propriile lor obiective, standarde, criterii sau nevoi?
- Îmi dau seama de progresul fiecărui elev?
- Cum identific problemele de învăţare ale fiecărui elev?
- Cum observ interacţiunea socială în clasă?
- Cum păstrez evidenţa observaţiilor şi evaluărilor fiecărui elev şi ale clasei în ansamblul ei?

Procesul de învăţare al profesorilor:

- Cum este identificată şi evaluată învăţarea de succes?
- În ce fel se aplică autoevaluarea şi evaluarea făcută de alţii?
- Cum, când şi cu cine reflectez asupra modului meu de predare?
- În ce mod îi las pe elevii mei să participe?
- Cum asociez succesul sau eşecul elevilor mei cu predarea?
- Cum recunosc progresul în predare şi cum învăţ ca profesor?

Fișă de lucru 1. Diferitele dimensiuni ale evaluării

Dimensiunile diferite ale evaluării elevilor includ trei niveluri. Folosind acest model al cubului, poate fi explicată interdependenţa dintre cele trei dimensiuni.
Dimensiunea 1 – perspective: elevii se pot evalua ei înşişi (autoevaluare) sau pot fi evaluaţi de către ceilalţi (evaluarea de către ceilalţi).
Dimensiunea 2 - forme: evaluarea poate avea trei forme diferite – evaluarea proceselor de învăţare, evaluarea rezultatelor învăţării şi prognostică. Fiecare formă are avantajele şi dezavantajele ei.
Dimensiunea 3 – standarde de referinţă: pentru evaluare, un profesor se poate orienta spre un standard individual (elevul), spre un standard obiectiv (obiectivul învăţării) sau spre un standard social (poziţia elevului în clasă). Impactul pe care evaluarea îl va avea asupra învăţării viitoare a elevului depinde foarte mult de standardul de referinţă.
Înainte de a reflecta asupra diferitelor dimensiuni, trebuie să ne întrebăm ce



competenţe evaluăm. În cadrul ECD/EDO, această întrebare are ca răspuns cele trei competenţe deja discutate: competenţa de a analiza, competenţa de a

argumenta politic şi competenţa de a acţiona.

În această privinţă, putem pune următoarele întrebări cu privire la stabilirea unor criterii clare şi obiective pentru evaluare:

- Sunt elementele esenţiale cele care sunt testate în evaluarea performanţei elevilor (informaţii stocate permanent, fapte de importanţă exemplară şi, mai mult decât simplele cunoştinţe despre fapte, „instrumentele gândirii şi acţiunii", competenţele şi abilităţile)?
- În notarea activităţii elevilor, sunt notele stabilite pe criterii absolut corecte?
- Corespund standardele de performanţă din test cu cele ale programei şcolare?
- Au fost stabilite în prealabil toate cerinţele care trebuie îndeplinite pentru a obţine o anumită notă (niveluri diferite de realizare)?
- Le permite testul, elevilor să înţeleagă ce aspecte ale unui obiectiv de învăţare au îndeplinit?
- Există tipuri diferite de testare pentru elevii cu condiţii de plecare diferite?
- Sunt elevii capabili să rezolve testele individual atunci când este cazul (de exemplu, pot alege răspunsul exact, în timpul dat)?

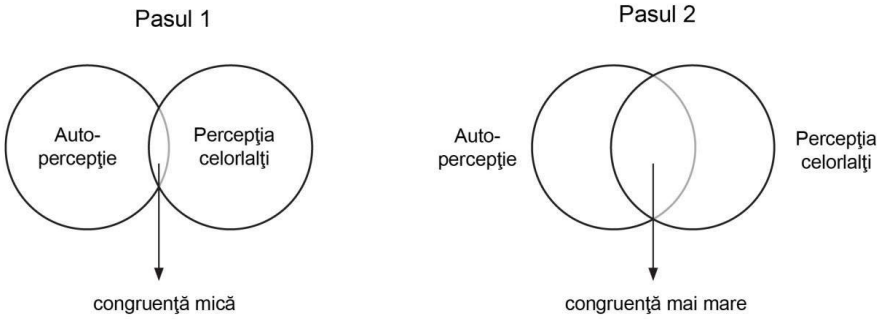
Fișă de lucru 1. Perspective de evaluare

Evaluările interne şi externe permit unei persoane să aibă o imagine despre stadiul său de învăţare şi să urmeze alţi paşi. Ambele tipuri de evaluare ajută şi la stabilirea de noi obiective.

Toţi oamenii sunt obişnuiţi cu evaluarea făcută de alţi oameni. Fiind evaluat de alţi oameni, se poate primi feedback de la elevi, profesori sau părinţi.

Autoevaluarea descrie capacitatea cuiva de a se estima şi de a trage concluzii. Este un instrument esenţial pentru sprijinirea autonomiei elevilor şi pentru îndrumarea lor departe de dependenţa absolută de feedbackul profesorilor. Elevii care se pot evalua pe ei înşişi au, în mod realist, o imagine mai bună asupra sinelui şi vor fi mai puţin în pericol să se simtă nesiguri. Ei vor fi mai puţin dependenţi de feedback şi vor aprecia şi interpreta reacţiile profesorilor mult mai bine.

Autoevaluarea şi evaluarea făcută de ceilalţi nu trebuie să fie congruente complet, dar ar trebui realizate în întâlniri comune, gândite şi discutate. Un elev nu se vede automat în acelaşi mod în care îl vede profesorul. Punctele de vedere diferite trebuie expuse şi discutate. Astfel, aspectele necunoscute, perspectivele limitate sau imaginile fixe pot fi corectate. Elevii trebuie să înveţe pas cu pas cum să îşi estimeze propriile competenţe şi abilităţi, precum şi cum să dea feedback celorlalţi elevi, cum să accepte feedback-ul şi să îl discute. Prin intermediul acestei abordări pas cu pas, autoevaluarea şi evaluarea de către ceilalţi devin mai congruente



Fișă de lucru 3: Perspective și forme de evaluare

Evaluarea procesului de învățare (formativă)

Această perspectivă ajută la îmbunătățirea, controlul şi verificarea procesului de învăţare al elevului
sau a activităţilor elevului şi profesorului pentru realizarea unui anumit obiectiv.

Evaluarea rezultatelor învățării (sumativă)

La un anumit moment în timp, o evaluare concludentă rezumă cunoştinţele şi abilităţile pe care le-a dobândit un elev. Scopul principal al acesteia este de a informa, de exemplu, elevul sau părinţii, despre nivelul de performanţă al elevului.

Evaluare prognostică

Acest tip de evaluare este orientat către dezvoltarea viitoare a elevului. În diferite etape din cariera şcolară a unui elev, oamenii implicaţi în procesul de educare a elevului (elevi, profesori, părinţi, în unele cazuri, psihologii din şcoală şi autorităţile) fac recomandări despre modul în care un elev ar trebui să-şi continue parcursul şcolar.

Evaluarea proceselor de învăţare

Principalul obiectiv în evaluarea proceselor de învăţare (sau evaluarea formativă) este acela de a sprijini fiecare elev. Prin urmare, eficienţa predării este îmbunătăţită. În locul contracarării manifestărilor, sunt investigate şi abordate principalele cauze ale dificultăţilor de învăţare (aceste cauze pot fi cognitive, precum şi emoţionale). Greşelile nu sunt corectate, ci analizate. În acest fel, ideile şi starea de spirit a elevului pot fi înţelese şi sprijinite într-un mod orientat spre obiectiv. Dificultăţile trebuie discutate împreună cu elevul şi pot fi abordate utilizând sarcini de lucru şi măsuri specifice de sprijin. Analizând sursa greşelilor, elevii nu trebuie să se adapteze în mod superficial. Analizând aceste surse ale greşelilor, elevii simt că nu stau la discreţia dificultăţilor lor. În schimb, ei învaţă să elaboreze strategii individuale pentru a se confrunta cu problemele lor.

În această privinţă, învăţarea de succes presupune continuitatea procesului de învăţare şi lucrul pe greşeli şi de către profesor şi de către elev, şi nu doar căutarea celor mai bune metode. Posibilităţile de evaluare a proceselor de învăţare:

– observaţii;
– mici teste zilnice;
– teste după o etapă lungă de lucru.

Testele care evaluează procesele de învăţare sunt ca un indicator pentru procesele de predare şi învăţare. Acestea le permit elevilor şi profesorilor să verifice nivelul de reuşită. Lacunele şi nesiguranţa pot fi rezolvate prin sarcini suplimentare.

Posibilităţi de testare:

– observarea elevilor în timp ce rezolvă o sarcină de lucru;
– examinare şi analiză atentă a sarcinilor realizate;
– discuţii individuale despre sarcinile realizate;
– întrebări despre modul în care a fost rezolvată o problemă;
– teste scurte.

Pe lângă observaţiile şi conversaţiile despre modul de realizare a sarcinilor şi despre sursele greşelilor, apar obiective individuale pe care elevii şi le stabilesc, pe care le realizează împreună cu profesorul sau pe care profesorul le stabileşte pentru ei.

Atunci când se aplică acest tip de evaluare în predare, consecinţa logică este de asemenea o schimbare spre:

– învăţarea orientată spre obiectiv în loc de învăţarea orientată doar spre conţinut;
– predarea individualizată în locul predării în care toţi rezolvă aceeaşi sarcină de lucru.

Evaluarea rezultatelor învăţării

Evaluarea rezultatelor învăţării (sau evaluarea sumativă) este, pe scurt, o evaluare a rezultatelor elevului. Aceasta rezumă toate cunoştinţele şi competenţele dobândite. Se comportă ca un instrument de feedback pentru părinţi, elevi şi profesori. Poate fi baza unei asistenţe orientate spre obiectiv.

Aceste tipuri de evaluare sunt utilizate după multe activităţi de predare şi învăţare prin observare şi teste. Acestea informează diferiţi actori în ce măsură elevii au realizat diferite obiective. Exemplele de evaluare a rezultatelor învăţării sunt tot felul de teste care solicită cunoştinţele acumulate sau competenţele elevului într-un anumit domeniu pe o anumită perioadă de timp (de exemplu, chestionar pe tema democraţiei, teste de matematică, teste de vocabular, teste de studii sociale). Evaluarea rezultatelor învăţării este utilizată în şcoli la toate disciplinele. Chiar dacă sunt necesare pentru notarea elevilor şi le oferă profesorilor informaţii selective

despre performanţa generală a elevilor, acestea au diverse probleme.

Ca mijloc de feedback, se folosesc notele. În legătură cu notele, există câteva probleme nerezolvate:

– Diferiţi profesori evaluează în mod diferit acelaşi produs al unui elev. Evaluarea nu este obiectivă. În această privinţă, nu este relevant ce disciplină este. Un test de matematică va fi evaluat de diferiţi profesori la fel de diferit ca o poveste scrisă. Prin urmare, evaluarea este puternic influenţată de profesorul care face evaluarea. Poate fi o chestiune de soartă pentru un elev şi pentru parcursul său şcolar viitor în ce clasă şi cu ce profesor îşi petrece timpul la şcoală. Se poate spune că criteriul obiectivităţii nu este îndeplinit.

– Un profesor are tendinţa să evalueze aceeaşi activitate a unui elev în mod diferit, în momente diferite de timp. Evaluarea nu este sigură. Indiferent care disciplină face obiectul evaluării, un profesor va evalua diferit în momente diferite de timp. Prin urmare, criteriul siguranţei nu este îndeplinit.

– Nu este clar stabilit ce se exprimă printr-o notă (abilităţi, competenţe, cunoştinţe, atitudini?). Atunci când profesorii utilizează note în evaluarea rezultatelor, ei includ diverse aspecte în nota dată, precum rezultatele reale din semestrul trecut, rezultatul estimat, progresul sau înrăutăţirea învăţării în comparaţie cu media clasei, aspecte motivaţionale, precum şi aspecte comportamentale. Este foarte dificil pentru elev să afle cu adevărat ce exprimă nota dată. De obicei, elevii nu cunosc diferitele strategii de evaluare ale profesorilor lor. Conţinuturile pot fi multidimensionale, iar spaţiul pentru interpretare poate fi mare. Luând în considerare diferitele funcţii ale notelor în societatea noastră precum calificativ, criteriu de selecţie şi de repartizare, interpretarea notelor date devine şi mai complexă. Se poate spune că criteriul validităţii nu este îndeplinit. Pentru majoritatea funcţiilor de mai sus, notele acordate conform unei evaluări a rezultatelor învăţării nu sunt indicatori utili pentru şcoala, studiul sau pentru succesul profesional viitor.

– Practica obişnuită de notare conform unei evaluări a rezultatelor învăţării are un efect nedorit foarte important: acordarea notelor într-o clasă conform unei distribuţii normale duce chiar la mai multe experienţe de eşec pentru elevii mai slabi din punct de vedere academic. Deoarece, într-o repartizare normală, puţinele locuri pentru elevii foarte buni şi buni sunt rezervate aceloraşi elevi, aceiaşi elevi vor rămâne mereu la celălalt capăt al scalei. Chiar dacă îşi îmbunătăţesc realizările academice, vor rămâne tot în aceeaşi poziţie. Prin urmare, clasificarea elevilor conform performanţei lor măsurate în clasă va duce doar la demotivarea şi pierderea interesului atât timp cât situaţiile rămân neschimbate, mai ales pentru cei mai slabi.

– Notele nu se aplică anumitor situaţii sau fenomene; poate fi mai simplu la

discipline precum matematica unde un răspuns poate fi corect sau greşit, dar este mult mai dificil la arte sau la orice alt domeniu creativ de învăţare, precum şi la limbi. Acest lucru se datorează criteriilor de evaluare care lipsesc sau sunt neclare şi faptului că discipline diferite presupun competenţe sau abilităţi diferite. În cadrul ECD/EDO, discutarea diferitelor forme de rezolvare a unei probleme poate duce la idei foarte creative sau inovative în timp ce la alte discipline, doar un singur răspuns poate fi considerat ca fiind cel corect. Deci, există pericolul ca notele şi dorinţa de a fi capabil de a nota totul în evaluarea rezultatelor învăţării, să conducă la uniformizare. O căutare creativă a unor noi moduri de a rezolva sarcina de lucru nu poate avea loc.

– Notarea aritmetică nu este validă din punct de vedere matematic: în mod ideal, notele nu pot fi mai mult decât nişte estimări brute pentru o poziţie aproximativă a unui elev în cadrul clasei sale. În această privinţă, chiar şi metodele matematice foarte precise nu pot servi ca mijloc de îmbunătăţire a acestei situaţii. Calcularea mediei unei note, prin adunarea a diferite note şi împărţirea din nou la numărul de note date, poate servi doar într-un mod superficial ca sursă suplimentară de siguranţă. Aceasta depinde, de asemenea, de momentul în care o notă este dată. Un elev care a început semestrul cu o notă destul de mică şi şi-a îmbunătăţit rezultatele în timp, ar trebui să fie evaluat diferit faţă de un elev ale cărui note s-au înrăutăţit în timpul semestrului. Chiar dacă media calculată ar putea fi aceeaşi, statutul rezultatelor şi progresul învăţării celor doi elevi nu sunt aceleaşi.

Ca urmare a problemelor menţionate mai sus, evaluarea rezultatelor la învăţare nu ar trebui să constituie singurul mod de colectare a informaţiilor despre performanţa elevilor în cadrul ECD/EDO. Competenţele şi abilităţile care au fost dobândite de către elevi ar trebui să fie, de asemenea, măsurate prin aplicarea metodelor de evaluare formativă.

Evaluare prognostică

Evaluările prognostice constituie un mijloc de estimare şi predicţie a carierei viitoare. Evaluarea prognostică combină aspecte de bază luate dintr-o evaluare a proceselor de învăţare şi o evaluare a rezultatelor învăţării şi încearcă să formuleze un diagnostic pentru viitorul elevului. Pune întrebări de genul: cum putem sprijini dezvoltarea individuală şi procesele pozitive de învăţare? Evaluările prognostice devin foarte importante în diferite etape din viaţa academică a elevului:

- înscrierea la şcoală;
- repetarea unui an şcolar;
- schimbarea claselor/şcolilor;
- transferul la un tip diferit de şcoală (de exemplu, educaţia specială);

– transferal la o şcoală mai bună.

În această privinţă, în cadrul discuţiilor care au continuat în ultimele decenii, s-a pus problema dacă evaluarea prognostică poate fi, într-adevăr, descrisă ca o formă de evaluare sau mai degrabă poate fi văzută ca o funcţie a evaluării.

Bibliografie recomandată

28. CERGHIT, I; RADU, I.T., Didactica, Editura didactică si pedagogică, Bucuresti, 1994
29. CRISTEA, SORIN, Dicționar de Pedagogie, Editura Litera Educațional, Chisinău, 2002
30. CURTEANU,DORU, CHIVU, IULIA, POPA ION, Ghidul trainerului, Editura Irecson, Bucuresti, 2005
31. HART, LOIS BORLAND, The leadership training activity book, Editura Amacom, 2003
32. NICULESCU, MARIANA, Formarea formatorilor, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucuresti, 2000
33. HARE, K, REYNOLDS, L, The trainer's toolkit, Crown House Publishing Limited, 2002
34. OPREA, CRENGUTA, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura UniversităȚii, Bucuresti, 2003
35. Oprea. C. Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității, Bucuresti 2003
36. ROBERT W. LUCAS, The creative training idea book : inspired tips and techniques for engaging and effective learning, Editura Amacom, 2003
37. PÂNISOARĂ, ION OVIDIU , Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iasi, 2003,
38. ZLATE, MIELU., Eul si personalitatea, Editura Trei, Bucuresti,1999.
39. http://www.creeaza.com

1. Subiectul dezbaterii: *Rolul și importanța testelor de cunoștințe*

Obiective:

- ✓ îmbunătăţirea pregătirii profesionale a a personalului din unitățile școlare (cadre didactice, directori) în vederea formării competenţelor specifice, centrată pe nevoile de dezvoltare ale elevilor şi pe nevoile specifice comunităţii locale, care să corespundă standardelor naţionale de calitate;
- ✓ structurarea unor competențe profesionale ale cadrelor didactice care să permită formarea la elevi a unor capacități de învățare de-a lungul întregii vieți, precum și de integrare socială armonioasă, inclusiv sporirea șanselor de a urma parcursuri de învățare ulterioare care să le faciliteze găsirea unui loc de muncă într-o piață a muncii modernă, flexibilă și incluzivă;

- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.
- ✓ identificarea și fundamentarea metodelor și mijloacelor necesare evaluării elevilor;
- ✓ dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;

2. Aplicație:

1 Care este denuimirea populară a lunii iulie?
a. Gerar.
b. Cuptor.
c. Mărar.

2. Câte simfonii a compus Beethoven?
a. 5.
b. 7.
c. 9.

3. Cum se numea fratele lui Moise?
a. Aaron.
b. Simeon.
c. Pluto.

4. Care este cel mai des întâlnit nume de rege în istoria Franţei?
a. Ludovic.
b. Carol.
c. Henri.

5. În ce desen animat apar câinii Pongo şi Perdita?
a. „1001 dalmaţieni".
b. „Doamna şi vagabondul".
c. „Shrek".

6. La ce dată era sărbătorită ziua naţională a României până în 1990?
a. 10 mai.
b. 23 august.
c. 1 ianuarie.

7. Ce culoare are vinul pinot gris?
a. Roze.

b. Alb.
c. Roşu.

8. În ce an s-a sinucis Adolf Hitler?
a. 1944.
b. 1945.
c. 1946.

9. Pe ce continent trăiesc animalele cu marsupiu?
a. Asia.
b. Africa.
c. Australia.

10. Cine a fost primul preşedinte ales al Federaţiei Ruse?
a. Mihail Gorbaciov.
b. Boris Elţîn.
c. Vladimir Putin.

11. În ce mare se varsă fluviul Sena?
a. Marea Mediteraneană.
b. Marea Baltică.
c. Marea Mânecii.

12. Ce reşedinţă de judeţ are Maramureşul?
a. Baia Mare.
b. Satu Mare.
c. Căpâlna.

13. Cine este autorul tablourilor „Catiuşa, lipoveanca“ şi „Fetiţa pădurarului“?
a. Nicolae Grigorescu.
b. Nicolae Tonitza.
c. Corneliu Baba.

14. În ce ţară se află oraşul Uppsala?
a. Fillanda.
b. Islanda.
c. Suedia.

15. Ce actor joacă rolul principal în filmul „Tootsie“?
a. Robert Dreyfuss.
b. Al Pacino.
c. Dustin Hoffman.

16. Chipul cărei personalităţi româneşti este imprimat pe bancnota de 10 lei?
a. Nicolae Iorga.
b. Nicolae Bălcescu.

c. Nicolae Grigorescu.

17. În ce parc din Bucureşti se află Muzeul Satului?
a. Parcul Bordei.
b. Parcul Herăstrău.
c. Parcul Chişmigiu.

18. Cărui stat îi aparţine Insula Şerpilor?
a. Rusia.
b. Bulgaria.
c. Ucraina.

19. Care este culoarea complementară a albastrului?
a. Verde.
b. Galben.
c. Portocaliu.

20. Ce râu traversează Parisul?
a. Rin.
b. Tisa.
c. Sena. 21.

Pe ce continent trăieşte lama?
a. America de Sud.
b. Australia.
c. Europa.

22. Ce poet a condus în 1938 Guvernul României?
a. George Coşbuc.
b. Tudor Arghezi.
c. Octavian Goga.

23. Câte straturi are pielea omului?
a. Trei.
b. Patru.
c. Cinci.

24. Ce profesie avea scriitorul rus Anton Pevlovici Cehov?
a. Avocat.
b. Medic.
c. Contabil.

25. În ce organ se află coardele vocale la om?
a. Trahee.
b. Laringe.
c. Gură.

26. Care este singurul stat care ocupă un întreg continent?
a. China.
b. Statele Unite ale Americii.
c. Australia.

27. Din ce se prepară sake?
a. Prune.
b. Struguri.
c. Orez.

Răspunsuri corecte: 1. b. Cuptor. 2. c. 9. 3. a. Aaron. 4. a. Ludovic. 5. a. „1001 dalmaţieni". 6. b. 23 august. 7. b. Alb. 8. b. 1945. 9. c. Australia. 10. b. Boris Elţîn. 11. c. Marea Mânecii. 12. a. Baia Mare. 13. b. Nicolae Tonitza. 14. c. Suedia. 15. c. Dustin Hoffman. 16. c. Nicolae Grigorescu. 17. b. Parcul Herăstrău. 18. c. Ucraina. 19. c. Portocaliu. 20. c. Sena. 21. a. America de Sud. 22. c. Octavian Goga. 23. a. Trei. 24. b. Medic. 25. b. Laringe. 26. c. Australia. 27. c. Orez

3. Repere teoretice/Suport științific:

Testele de cunoştinţe cu itemi obiectivi

Testele obiective conţin un singur răspuns corect cunoscut, spre deosebire de testele subiective în care calitatea răspunsului rămâne deschisă interpretării; diferiţi profesori pot nota diferit acelaşi test de tip eseu. Itemii de tip obiectiv cuprind următoarele categorii: itemi cu alegere multiplă, itemi de completare a spaţiilor libere, itemi cu răspunsuri scurte, itemi de decizie adevărat-fals şi itemi de punere în corespondenţă.

1. Itemi cu alegere multiplă. Permit testarea unei cantităţi semnificative de informaţie, într-o singură şedinţă. Sunt de folos în testarea cunoştinţelor factuale, declarative. Cei bine concepuţi, măsoară adâncimea procesării informaţiilor şi capacitatea de aplicare a cunoştinţelor. Fiecare întrebare care presupune răspuns cu alegere multiplă conţine o rădăcină (constând dintr-o întrebare sau o afirmaţie incompletă) şi dintr-un grup de opţiuni, dintre care doar unul reprezintă cheia sau răspunsul corect. Opţiunile incorecte sunt numite distractori deoarece induc confuzie elevilor care nu sunt siguri care dintre opţiuni reprezintă cheia sau răspunsul corect. În anumite întrebări cu alegere multiplă, există doar un singur răspuns corect. În altele, opţiunile reprezintă diferite grade de corectitudine, iar subiectul trebuie să aleagă cea mai bună opţiune.

Rădăcina bine redactată prezintă o singură problemă sau întrebare; ea trebuie să fie clară şi lipsită de ambiguităţi. Distractorii trebuie să fie de asemenea clari, consistenţi din punct de vedere gramatical cu întrebarea din rădăcină şi redactaţi într-un limbaj asemănător, astfel încât răspunsul corect să nu fie evident din cauza diferenţei de

alcătuire față de ceilalți distractori. Răspunsul corect trebuie randomizat întâmplător printre distractori. Toate opțiunile, corecte sau incorecte, trebuie să aibă lungime congruentă. Evitați folosirea adverbelor relative de tipul "niciodată" sau "totdeauna" deoarece măresc probabilitatea de a ghici răspunsul corect. Similar, evitați formulări de genul "nici una din afirmațiile de mai sus" ori "toate afirmațiile de mai sus" deoarece încurajează aplicarea de strategii care nu sunt relevante pentru testarea în cauză (putem alege afirmația din al doilea exemplu, dacă cel puțin două opțiuni sunt identificate ca plauzibile; asta nu înseamnă că știm cu certitudine răspunsul corect). Nu alcătuiți distractori cu înțeles identic, deoarece elevilor le este evident că ei nu pot constitui răspunsul corect. Subliniați negațiile pentru a fi mai ușor observate.

Itemii cu alegere multiplă pot fi folosiți pentru a măsura procesările de adâncime. Elevii pot primi un material pe care să-l analizeze individual în timpul testului. Acest material poate fi nou pentru elevi, dar în același timp analiza presupune corelarea cu informațiile dobândite în clasă.

2. Itemi de decizie adevărat/fals. Elevii trebuie să aprecieze valoarea de adevăr a unei afirmații. Având la dispoziție doar două răspunsuri posibile, șansele de a ghici răspunsul corect sunt foarte mari (50 %). Fiecare afirmație supusă evaluări ca adevărată sau falsă este simplă și factuală. Din acest motiv, utilizăm astfel de itemi doar când cunoștințele predate elevilor sunt mai mult informații factuale; chiar și în această situație, doar o parte din itemii testului trebuie să aparțină acestei categorii. Deci, nu elaborăm teste de evaluare care conțin în exclusivitate itemi de decizie adevărat / fals. Aceștia sunt recomandați în parte pentru elevii din clase mici, care nu au formate încă deprinderi școlare de a elabora un răspuns complex.

Dacă ne decidem pentru astfel de itemi, fiecare afirmație trebuie să fie scrisă într-o manieră clară și lipsită de ambiguități, care să conțină o singură idee supusă evaluării adevărat/fals. Un enunț care conține două idei provoacă confuzie elevilor, care consideră că o idee poate fi adevărată și una falsă. Dacă este posibil, evitați adverbe relative de genul: cei mai mulți/multe, anumiți, câteodată, probabil, posibil, mulți/multe, de obicei, totdeauna, niciodată, toți/toate, nici unul/nici una, etc. Acești termeni conțin amorse care cresc șansele de a ghici răspunsul. Unii profesori cer elevilor să își explice rațional decizia.

3. Itemi de punere în corespondență. Sunt asemănători itemilor cu alegere multiplă, dar spre deosebire de aceștia conțin un grup de rădăcini care trebuie puse în corespondență cu un grup de opțiuni. Fiecărei rădăcini din prima coloană trebuie să-i corespundă o opțiune din a doua coloană. Cei mai buni itemi din această categorie sunt cei în care un anumit răspuns poate fi utilizat de câteva ori, și cei în care rădăcinile, pe de o parte, și opțiunile, pe de altă parte, sunt idiomatic congruente.

Aceşti itemi sunt utili pentru a măsura abilitatea elevilor de a discerne definiţia exactă a unui grup de termeni. Itemii bine redactaţi permit elevilor să demonstreze ceea ce ştiu mai repede decât citind pentru a rezolva tipul de itemi cu alegere multiplă. Pentru a evita confuzia, fiecare din cele două coloane nu trebuie să depăşească zece itemi. Având în vedere capacitatea memorie de lucru, lista de itemi trebuie scrisă pe aceeaşi pagină.

4. Itemi de completare a spaţiilor libere şi itemi cu răspunsuri scurte. Numiţi şi itemi de completare, cer elevilor să completeze o informaţie lipsă dintr-un enunţ, sau să compună un scurt răspuns la o întrebare. Profesorii preferă acest tip de itemi având în vedere uşurinţa cu care pot fi scrişi, bazându-ne pe enunţuri din manual; putem alege un enunţ din manual, ştergem o parte a acestuia, iar ulterior le cerem elevilor să completeze porţiunea lipsă. Deşi procedura pare simplă pentru profesorul care ştie deja răspunsul căutat, pentru elevi poate părea confuză.

Pot să existe mai multe răspunsuri potenţial corecte, dar pe care profesorul să nu le ia în calcul. Dacă elevul dă un răspuns corect, dar nu cel aşteptat de profesor, răspunsul lui nu va fi apreciat de profesor. Elevii perspicace îşi dau seama că sarcina lor este nu doar de a se gândi cum să completeze enunţul, ci să decidă dacă acesta este răspunsul aşteptat de profesor din potenţialele opţiuni corecte. Pentru a elimina astfel de probleme, profesorii aleg să scrie enunţul într-o formă foarte simplă, care nu lasă loc ambiguităţilor. Evitarea complexităţii conduce la itemi care presupun procesări cognitive de suprafaţă sau cunoştinţe bazale. Ţinând cont de aceste neajunsuri, itemii de completare a spaţiilor libere şi cei cu răspunsuri scurte trebuie utilizaţi cu rezerve.

Dacă totuşi decidem să-i folosim, trebuie să respectăm câteva recomandări. În primul rând, fiecare enunţ trebuie să aducă în discuţie o singură problemă şi să conţină un singur spaţiu liber de completat. Mai multe spaţii libere separate de porţiuni lingvistice poate crea confuzie. În al doilea rând, toate spaţiile libere trebuie să aibă aceeaşi lungime, astfel încât lungimea spaţiilor albe să nu fie o amorsă în ghicirea răspunsului corect. În al treilea rând, trebuie să fim specifici în privinţa formei răspunsului căutat, fără ca totuşi să-l sugerăm.

Evaluarea itemilor obiectivi

Un test cu itemi obiectivi odată alcătuit şi citit cu atenţie, este gata de aplicat. Înainte de a face acest pas, prezentaţi testul unui coleg ca unei persoane exterioare care poate verifica cu un ochi critic modul în care aţi gândit şi elaborat testul. Puteţi să rugaţi un elev din altă clasă să-şi exprime opiniile vis-à-vis de test, fără să-l puneţi în situaţia de a-l completa. Dacă pur şi simplu nu găsiţi o persoană din afară să evalueze testul, puneţi-l deoparte câteva zile şi recitiţi-l cu un ochi critic ulterior.

Odată ce aţi administrat testul, fiţi atenţi la potenţialele probleme care pot să apară cu anumiţi itemi. Nelămuririle repetate pe care le pot avea elevii cu un anumit item indică existenţa unor probleme în privinţa acestuia. Dacă mai mulţi elevi răspund greşit la acelaşi item sau îl citesc greşit, itemul în sine poate fi greşit redactat. Cei mai buni itemi discriminează clar între elevii cu performanţe ridicate şi cei cu performanţe scăzute la acest test.

Pe măsură ce notaţi testele, urmăriţi itemii incorecţi care trebuie reformulaţi sau eventual eliminaţi din aplicările ulterioare. Cu timpul şi prin mai multă experienţă în domeniul educaţional, veţi putea elimina orice surse de biasare din testele cu itemi obiectivi pe care îi creaţi.

Bibliografie recomandată

1. Bârzea, Cezar, (1998), Arta şi ştiinţa educaţiei, E.D.P., Bucureşti.
2. Boterf, le Guy., (1998), Le management des competences, Conference au CIFP d'Aix-en Provence.PÂNISOARĂ, ION OVIDIU , Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iasi, 2003,
3. Mih Codruţa, Didactica Psihologiei, 2015-2016, Universitatea Babeş-Bolyai, Facultate de psihologie şi ştiinţele educaţiei, Specializarea Psihologie
4. Niculescu, Mariana, Formarea formatorilor, Editura All Educational, Bucuresti, 2000

10

1. Subiectul dezbaterii: *Realizarea unui interviu pentru profesori și directori. Identificarea nevoii de formare*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea modalității de organizare și desfășurare a unui interviu pentru stabilirea nevoilor de formare a cadrelor didactice și directori;
- ✓ identificarea și fundamentarea etapelor de desfășurare a unui interviu;
- ✓ identificarea și fundamentarea metodelor și mijloacelor de evaluare a nevoilor de formare;
- ✓ îmbunătățirea pregătirii profesionale a a personalului din unitățile școlare (cadre didactice, directori) în vederea formării competențelor specifice, centrată pe nevoile de dezvoltare ale elevilor şi pe nevoile specifice comunității locale, care să corespundă standardelor naționale de calitate;
- ✓ structurarea unor competențe profesionale ale cadrelor didactice care să permită formarea la elevi a unor capacități de învățare de-a lungul întregii vieți, precum și de integrare socială armonioasă, inclusiv sporirea șanselor de a urma parcursuri de învățare ulterioare care să le faciliteze găsirea unui loc de muncă într-o piață a muncii modernă, flexibilă și incluzivă;

- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.
- ✓ identificarea și fundamentarea metodelor și mijloacelor necesare evaluării elevilor;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;

2. Aplicație:

Implementarea unui interviu pentru cadre didactice și profesori

Data si locul interviului

- După completarea chestionarului de autoevaluare, va avea loc un interviu individual cu fiecare cadru didactic din școală. În mod normal, acest interviu de evaluare a performanţei are loc anual, fiecare membru al personalului fiind intervievat de superiorul său direct;
- Interviul trebuie să aibă loc într-un spaţiu dinainte stabilit;
- Trebuie evitate întreruperile;
- Pentru interviu trebuie alocat suficient timp; acesta nu trebuie să dureze mai multe de 1,5 ore;
- Rezultatele interviului trebuie consemnate imediat după terminarea acestuia pentru a se reda cât mai bine tot ceea ce s-a discutat.

În cadrul acestui interviu, persoana intervievată va avea posibilitatea:

- să îşi analizeze propria performanţă din ultimele 12 luni, în raport cu obiectivele stabilite în cadrul ultimului interviu de evaluare profesională (bineînţeles ca acest lucru nu se aplică în cazul unui prim interviu de evaluare în cadrul căruia se va analiza performanţa de la începutul activităţii în organizaţie până în momentul interviului);
- ◎ să discute şi să îşi identifice aşteptările personale inclusiv în ceea ce priveşte dezvoltarea carierei;
- ◎ să negocieze obiective şi să stabilească ţinte pentru următoarele 12 luni;
- ◎ să identifice nevoile de formare şi dezvoltare profesională in strânsă legătură cu activitatea desfăşurată.

Scopul interviului din cadrul ANF

Chestionarul este analizat înainte de desfăşurarea interviului, iar cadrul didactic şi intervievatorul trebuie să aibă în vedere următoarele:

- Discutarea chestionarului de autoevaluare, pentru a oferi profesorului posibilitatea de a reflecta asupra propriei performanţe şi propriilor competenţe;
- Identificarea lipsurilor în oferta de formare;
- Identificarea nevoilor de dezvoltare profesională la nivelul şcolii şi stabilirea priorităţilor.

Domeniile abordate în cadrul interviului:
In cadrul interviului, pot fi abordate aspecte legate de:

a) Schimbări educaţionale, de exemplu:
- implementarea de noi curricula
- metodologii didactice noi
- discipline de studiu noi
- manuale noi
- noi criterii de evaluare

b) Schimbări organizaţionale, de exemplu:
- cooperarea intre elevi si profesori
- coordonare la nivelul cadrelor didactice
- organizarea grupurilor de elevi.

c) Elevi:
- scăderea abandonului şcolar
- elevi/ clase noi în şcoală
- frecvenţa
- progresul şcolar etc.

d) Relaţii de cooperare:
- relaţia părinte-profesor
- relaţia şcoală-comunitate; aspecte legate de piaţa muncii etc.

Sugestii privind desfăşurarea interviurilor. Îndrumările de mai jos pot constitui o sursă buna de inspiraţie pentru ca interviurile sa fie eficiente. Pentru interviurile de evaluare a performanţei/ analiza nevoilor de formare, atât evaluatorul, cât şi persoana evaluată:

- trebuie să deţină abilităţile necesare pentru desfăşurarea optima a interviului
- trebuie să dea dovadă de implicare in acest proces
- trebuie să abordeze acest exerciţiu cu o atitudine de respect şi încredere reciprocă
- să se considere parteneri egali în această activitate
- să creeze un climat care încurajează şi facilitează dezvoltarea personală.

Pentru a desfăşura interviuri de calitate în cadrul ANF, este nevoie, printre altele, ca:

- întrebările sa fie clar formulate, astfel încât sa permită un dialog deschis şi relaxant
- ascultarea să fie una de tip activ
- să se ofere feedback
- să se revină asupra unor aspecte care necesita clarificări suplimentare.

Formularea întrebărilor

Întrebările reprezintă o parte fundamentală în desfăşurarea interviului de evaluarea a performanţei/identificare a nevoilor de formare. Există mai multe modalităţi de a formula întrebările, fiecare având un scop diferit.

În acest sens, gândiţi-vă la ultimul interviu la care aţi participat şi răspundeţi la următoarele întrebări:

- Interviul s-a desfăşurat bine?
- Ce credeţi că a contribuit la buna desfăşurare a interviului?
- Ce credeţi despre interviuri în general?

Chiar dacă toate sunt întrebări, fiecare dintre ele aparţine unei categorii diferite şi este folosită într-un anumit scop.

Concluzii la sfârşitul interviului pentru completarea planului individual de dezvoltare

Concluzia finală despre abilităţile identificate ca necesare şi cele deja dobândite constituie rezultatul unui acord clar stabilit cu persoana intervievată. Nevoile de formare continuă trebuie să fie incluse în Planul Individual de Dezvoltare.

Desfăşurarea unui interviu cu cadre didactice sau directori

A. Stabiliţi contextul în care are loc interviul

- Se menţionează scopul interviului

B. Adresaţi primele întrebări (exemple de întrebări)

1. Când aţi completat chestionarul?
2. De cât timp aţi avut nevoie pentru a completa chestionarul?
3. A fost clar şi uşor de înţeles?
4. Cum aţi completat chestionarul, aţi dat răspunsuri rapide sau a fost nevoie ca la unele întrebări să vă gândiţi mai mult?
5. Aţi stat de vorbă cu alţi colegi despre cum să răspundeţi la întrebări sau pentru a discuta despre chestionar în general?

C. Parcurgeţi chestionarul de autoevaluare şi discutaţi despre nevoile de formare

a) Sugestii de întrebări pe care le puteţi adresa persoanei intervievate în legătură cu *punctele tari* evidenţiate de chestionar:

1. Aţi răspuns că aveţi foarte bune competenţe în următoarele domenii şi aş vrea să vă întreb mai multe în legătură cu acestea.
2. Îmi puteţi descrie o situaţie în care puneţi în practică aceste competenţe (la clasă, în dialogul cu colegii sau altă situaţie relevantă).

Formulaţi întrebări detaliate în legătură cu aceste competenţe:

- Cum faceţi …….
- Cum reacţionaţi în cazul…….
- Care este rezultatul …….

3. Vă amintiţi cum aţi dobândit aceste competenţe?
4. Puteţi reflecta asupra propriei activităţi, să îi ascultaţi pe ceilalţi etc.?
5. Ce se va întâmpla dacă vă veţi continua activitatea în acelaşi fel?

b) Sugestii de întrebări pe care le puteţi adresa persoanei intervievate în legătură cu *punctele slabe* evidenţiate de chestionar:

1. Dacă aţi participa la cursuri de formare în acest domeniu, cine ar afla primul?
2. Care credeţi ca va fi impactul cursului asupra dumneavoastră ?
3. Ce aţi dori să se schimbe?
4. Cum credeţi că vor reacţiona colegii/ elevii când vă veţi schimba modul de a acţiona în domeniul în care v-aţi perfecţionat?
5. Care sunt consecinţele în cazul în care nu participaţi la cursurile de formare de care credeţi că aveţi nevoie şi dacă vă continuaţi activitatea ca şi până acum?

D. Faceţi o comparaţie între nevoile de dezvoltare profesională enumerate în ultima pagină a chestionarului şi cele identificate în timpul interviului (exemple de întrebări).

1. Credeţi în continuare că domeniile de îmbunătăţire pe care le-aţi identificat sunt încă relevante după această conversaţie?

*E. Trage*ţi concluziile

a) Rezumaţi nevoile de formare viitoare ale persoanei intervievate şi notaţi-le în Planul Individual de Dezvoltare Profesională.
b) Solicitaţi comentarii din partea celui intervievat.
c) De comun acord, finalizaţi conţinutul Planului Individual de Dezvoltare Profesională.
d) Intervievatul completează a doua pagină a Planului Individual de Dezvoltare Profesională şi semnează documentul.

F. Evaluaţi chestionarul şi interviul (exemple de întrebări)

1. Ce idei v-au venit pe parcursul acestui proces?
2. Aveţi alte idei de acţiune pe care aţi dori să le adăugaţi?

G. Finalizaţi interviul

- Faceţi aprecieri privind modul în care persoana intervievată a răspuns la întrebări
- Mulţumiţi-i pentru timpul alocat etc.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Interviul de analiza nevoii de formare

Reprezintă o discuţie care este planificată a avea loc între directorul de şcoală sau profesorul responsabil cu perfecţionarea şi cadrul didactic şi se presupune că are loc în fiecare an. Ambii participanţi au şansa să analizeze performanţa şi să *stabilească un plan* prin care nevoile de formare ale personalului sunt identificate şi prioritizate, în strânsă legătură cu dezvoltarea profesională a cadrului didactic şi cea a şcolii.

Interviurile sunt populare în şcoli deoarece:

- pot fi o modalitate foarte eficientă de *colectare* a unei cantităţi mari de date de bună calitate. Corectarea formulării întrebărilor şi conştientizarea mesajelor nonverbale (limbajul trupului) îi permit intervievatorului să adune rapid informaţii precise şi opinii oneste.
- pot fi foarte *flexibile,* adaptându-se nevoilor impuse de o anumită situaţie. Profesorul responsabil cu perfecţionarea trebuie să poată înţelege şi investigheze informaţiile pe care nu le-a prevăzut anterior.
- pot fi *profitabile* atât pentru intervievator, cât şi pentru persoana intervievată. Un interviu bine organizat facilitează un schimb rapid, pe un ton vesel, de informaţii precise şi complete, diminuând dificultatea sarcinii intervievatorului.

Pregătirea pentru interviu

Interviul de *analiză a nevoii de formare* va fi o posibilitate de identificare a nevoilor individuale de formare şi de dezvoltare profesională şi poate sprijini dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, putând astfel contribui la dezvoltarea continuă individuală. Fiţi bine organizaţi: asiguraţi-vă că alocaţi suficient timp şi că sala este pregătită.

Dacă aţi planificat mai multe interviuri, verificaţi dacă este suficient timp liber între interviuri. Chestionarul de *analiză a nevoii de formare* şi analiza vor fi folosite pentru pregătirea interviului de *analiză a nevoii de formare* cu toţi participanţii, pentru a identifica nevoile lor specifice de formare şi de dezvoltare profesională. Cadrul didactic intervievat trebuie şi el/ ea să-şi analizeze propriul chestionar de *analiză a nevoii de formare*.

Domeniile de formare şi de dezvoltare profesională

Este important ca **intervievatul** (cadrul didactic) şi **intervievatorul** (profesorul responsabil cu perfecţionarea) să aloce suficient timp să citească chestionarul spre a se pregăti pentru interviu şi să sublinieze domeniile care ar avea nevoie de investigaţii şi clarificări suplimentare înainte de interviu. Este util să se pregătească şi un *set de întrebări* care pot fi folosite la interviu pentru a afla care sunt cunoştinţele şi atitudinile cadrului didactic. (Vezi paragraful referitor la analiza chestionarului). Alte domenii de dezvoltare pe care le-aţi putea selecta se pot referi la:

1. Schimbări în plan educaţional – cum ar fi:
- implementarea de noi curricula, noi metodologii de învăţare;
- noi discipline care trebuie acoperite, manuale noi;
- noi criterii de evaluare.

2. Elevi – cum ar fi:
- domenii specifice ce trebuie îmbunătăţite;
- scăderea numărului de abandonuri şcolare;
- prevenirea scăderii numărului de elevi.

3. Cooperarea externă – cum ar fi:
- relaţia părinte-cadru didactic,
- contactele cu comunitatea locală.

Listă de verificare pentru planificarea interviului

- Cunoaşteţi care este rolul dumneavoastră în calitate de intervievator?
- Aveţi la dispoziţie o locaţie potrivită, o cameră special amenajată?
- Aţi planificat durata interviului (în jur de o oră)?
- Aţi luat măsurile necesare pentru a preveni întreruperile?
- Permiteţi ca interviul să devină interactiv (incluzând discuţii)?
- Alocaţi suficient timp şi structuraţi interviul în aşa fel încât cadrele didactice să poată pune întrebări ?
- Anticipaţi întrebările care ar putea apărea în timpul interviului?
- Aţi scos în evidenţă domeniile de formare despre care doriţi să discutaţi (chestionarul)?
- Aveţi instrumentele necesare pentru a înregistra rezultatele interviului?
- Puteţi să descrieţi clar ce se va întâmpla după interviu?

Pregătirea interviului

Interviul constă într-un set de întrebări de bază şi un set de întrebări suplimentare de investigare, asociate fiecărei întrebări din primul set. Trebuie să adresaţi la început întrebările de bază, lăsându-i suficient timp persoanei intervievate pentru a răspunde. Continuaţi folosind întrebările de investigare, până când consideraţi că

intervievatul v-a oferit toate informaţiile posibile legate de un anumit subiect. Apoi, mergeţi la următoarea întrebare de bază şi repetaţi procesul. (Ar putea fi folosit şi un set de întrebări generale – studiile, experienţa, date personale ale cadrului didactic).

Unul dintre aspectele cele mai solicitante ale interviului constă în a reţine ceea ce vă spune cadrul didactic. Bineînţeles, o soluţie ar fi să înregistraţi interviul şi să-l transcrieţi mai târziu. În orice caz, multe cadre didactice sunt intimidate de ideea unui interviu înregistrat, iar logistica necesară poate fi dificil de folosit şi un pic stânjenitoare. Alternativa ar fi să se ia notiţe în timpul interviului şi să scrieţi răspunsurile imediat după terminarea interviului. Pe de altă parte, notiţele din timpul interviului necesită o abilitate care trebuie dezvoltată şi exersată în timp, pentru a nu vă distrage atenţia de la cerinţa principală a interviului, aceea de a crea o relaţie bună cu persoana pe care o intervievaţi. Interviurile de ANF au cel mai mare succes dacă sunt bine structurate. Dacă procesul în sine este înţeles, aşteptaţi-vă să primiţi întrebări, daţi răspunsuri deschise şi sincere şi pretindeţi-i intervievatului să clarifice şi să rezume discuţia. Interviul în sine trebuie să dureze maxim 1,5 ore. Rezultatele trebuie înregistrate cât mai curând posibil după interviu, atâta timp cât acesta este încă proaspăt în memorie.

Începutul interviului

Această etapă pregăteşte scena şi cadrul emoţional. Cadrul didactic are ocazia să se relaxeze, discutând despre scopul şi structura interviului. Poate începe cu următoarele întrebări:

- Când aţi completat chestionarul?
- Cât timp v-a luat să-l completaţi?
- A fost clar şi uşor de înţeles?
- Ce abordare aţi folosit, aţi răspuns rapid sau au existat unele întrebări la care a trebuit să vă gândiţi mai mult?
- Aţi apelat la o altă persoană pentru a vorbi despre felul în care să răspundeţi la întrebări, pentru a obţine idei sau din oricare alt motiv?

Desfăşurarea interviului

Interviul trebuie să continue cu parcurgerea chestionarului, pentru a se discuta despre nevoile de formare. Acest lucru constă în:

- răsfoirea chestionarului de analiză de nevoi;
- prelucrare a domeniilor selectate ce au indicat o posibilă nevoie de formare.

Bibliografie recomandată

1. Bârzea, Cezar, (1998), Arta şi ştiinţa educaţiei, E.D.P., Bucureşti.

2. Boterf, le Guy., (1998), Le management des competences, Conference au CIFP d'Aix-en Provence.PÂNISOARĂ, ION OVIDIU, Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iasi, 2003,
3. Mih Codruța, Didactica Psihologiei, 2015-2016, Universitatea Babeş-Bolyai, Facultate de psihologie şi ştiinţele educaţiei, Specializarea Psihologie
4. Niculescu, Mariana, Formarea formatorilor, Editura All Educational, Bucuresti, 2000
5. Ton Farla (coordonator), Lucian Ciolan, Romiţă Iucu, Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea, implementarea şi interpretarea datelor analizei nevoii de formare în școli, Editura Atelier Didactic, Bucureşti, 2007

11

1. Subiectul dezbaterii: *Caracteristici ale didacticii competențelor*

Obiective:

- ✓ dezvoltarea capacității de a realiza o analiză obiectivă a cumulului de competențe necesar în raport cu necesitățile procesului de învățământ;
- ✓ capacitatea de a realiza transferul competențelor din documentele reglatoare, în curriculum şcolar aplicat şi în procesul de învățământ;
- ✓ identificarea și înțelegerea finalităților din procesul de învățământ în raport cu procesul de instruire preuniversitară;
- ✓ identificarea și înțelegerea legăturii dintre didactica generală şi conţinuturile procesului de instruire;
- ✓ identificarea mecanismului de procesare a informaţiilor existente şi de identificare a celor cu finalitate pragmatică, dar şi teoretică din perspectiva instruirii pe competenţe
- ✓ Să explice necesitatea perfecţionării competenţelor de aplicare inovatoare a metodelor de evaluare;

2. Aplicație:

A. Citiţi câteva informaţii despre vreme şi stabiliţi corespondenţa lor cu afirmaţiile de la a la g. Atenţie, două propoziţii sunt în plus!

1. Săptămâna trecută a fost frig în toată ţara.
2. Azi vremea a fost frumoasă, dar nu foarte caldă dimineaţa.
3. La prânz, temperatura a fost foarte mare.
4. Condiţiile meteo sunt obişnuite pentru această lună.
5. Pe litoral vremea este frumoasă şi apa este caldă.

a. La mare, cerul este senin şi puteţi face baie.
b. Astăzi vremea a fost plăcută, dar mai rece dimineaţa.
c. Vremea este normală pentru perioada aceasta.
d. Vremea a fost foarte caldă la amiază.
e. Pe litoral, vremea e foarte rece.

f. Săptămâna trecută a plouat în toată ţara.
g. Săptămâna trecută a fost rece în toată ţara.

B. Mihai este la mare şi scrie o scrisoare acasă. Puneţi în ordine fragmentele din scrisoarea lui.

a. Mai rămân până joi, apoi plec spre Braşov.
b. Am ajuns cu bine la Mangalia.
c. Vremea e minunată şi camera de hotel e bună.
d. Cu drag, Mihai.
e. Dragă mamă,

C. Citiţi mesajul, apoi răspundeţi. (40 de cuvinte)

Dragă mamă, Sunt la facultate până la ora 14. Nu ajung acasă la prânz, pentrucă rămân la bibliotecă. Dacă vrei să cumpăr ceva de la piaţă, te rog să scrii un mesaj. Claudia

……
……

D. Descrieţi o persoană din familia voastră sau un prieten. Specificaţi: caracteristicile fizice şi psihice, vârsta, profesia şi locul de muncă, hobby-uri etc. (60 de cuvinte)

……
……

D. Ascultaţi următorul anunţ şi selectaţi răspunsul corect:

Auzim acest anunţ în	a. gară. b. aeroport. c. staţia de metrou
Acum vine un tren	a. rapid. b. personal. c. accelerat
Trenul staţionează la linia	a. numărul 4. b. numărul 3. c. numărul 2
Trenul pleacă la	a. Bucureşti. b. Cluj-Napoca. c. Baia-Mare
Trenul stă în gară	a. un sfert de oră. b. treisprezece minute c. douăzeci de minute.

E. Interacţiune verbală

Subiect A: Sunteţi chelner/ chelneriţă într-un restaurant. Recomandaţi o mâncare şi o băutură speciale pentru clientul vostru.
Subiect B: Sunteţi client(ă) într-un restaurant. Aţi citit meniul. Întrebaţi chelnerul ce poate recomanda din meniu pentru dumneavoastră şi pentru partenerul/ partenera dumneavoastră, care este vegetarian(ă).

3. Repere teoretice/Suport științific:

a. Analiza procesului de învăţământ

În contextul instruirii pe competenţe, componentele procesului de învăţământ au o anumită modificare calitativă, prin repoziţionarea finalităţilor din două perspective diferite: competenţele – cheie şi competenţele curriculumului şcolar.

Din acest punct derivă celelalte elemente ale procesului de învăţământ. În modelul general de proiectare, elementele procesului de învăţământ sunt consemnate ca atare, pentru a sensibiliza cadrul didactic în luarea lor în consideraţie.

Gradul de detaliere nu permite însă menţionarea calitativă a tuturor elementelor (nivelul real al elevilor, mediul educaţional etc.). Cea mai importantă inovaţie posibilă din perspectiva didacticii competenţelor este aceea a semnalării în proiectarea generală a domeniilor de competenţe – cheie, într-o formă care poate fi adaptată fiecărei discipline şcolare, după modul de corespondenţe dintre aceste competenţe şi disponibilităţile disciplinei.

Deoarece instruirea pe competenţe are în vedere un transfer sesizabil spre alte discipline şcolare şi spre situaţii reale, atât în analiza procesului de învăţământ, cât şi în proiectarea instruirii, aceste componente sunt bine individualizate.

b. Finalităţile procesului de învăţământ

După cum am arătat mai sus, finalităţile au evoluat din zona cunoştinţelor, spre cea a scopurilor (instructiv – educative), de aici în zona obiectivelor şi, în ultimele două – trei decenii, în zona formării competenţelor. Finalităţile însă sunt judecate şi dintr-o perspectivă mai largă, referitoare la întreg procesul de instruire preuniversitară. Acestea cuprind profilul de formare, finalităţile pe cicluri de învăţământ, pe cicluri curriculare şi clase şi diferitele tipuri de finalităţi (obiective sau conţinuturi).

Idealul educaţional şi profilul de formare sunt definite în documentele de politică educaţională. Finalităţile pe cicluri sunt definite în documentele curriculare reglatoare, iar finalităţile pe clase sunt consemnate în cadrul programelor şcolare disciplinare. Din perspectiva didacticii competenţelor, mutaţia esenţială o constituie tipul de finalitate urmărită (competenţe în loc de obiective).

După cum se poate observa (Frumos, F.,2008, pg. 130), 16 în noul Curriculum Naţional nu există o gradare a competenţelor pe niveluri. Se consideră că, într-o

anumită perspectivă, identificarea unor clase de performanţă ipotetică în atingerea competenţelor ar fi foarte utilă.

În privinţa formării competenţelor, trebuie să precizăm din nou cele trei niveluri de accepţie a acestora:

- ✓ taxonomia şi domeniile presupuse de competenţele
- ✓ cheie europene;
- ✓ structura interioară a competenţelor ca finalităţi: cunoştinţe, abilităţi, atitudini;
- ✓ curriculum şcolar (care cuprinde competenţe generale şi competenţe specifice).

În cazul competenţelor, ca şi în cazul obiectivelor, principala preocupare o reprezintă transferul acestora din documentele reglatoare, în curriculum şcolar aplicat şi în procesul de învăţământ (adică, „operaţionalizarea" acestora).

Din perspectiva competenţelor, structura interioară a acestora evidenţiază posibilitatea unui transfer din zona elementelor scrise (competenţe, conţinuturi), în zona activităţilor şi a situaţiilor de învăţare. Din acest punct de vedere, didactica axată pe competenţe are ca preocupare nouă imaginarea unor situaţii de învăţare diverse (cu ajutorul unor suporturi corespunzătoare), care să faciliteze atingerea competenţelor.

c. Conţinutul învăţământului

Un element central al oricărei didactici l-a reprezentat, din totdeauna, conţinutul învăţământului. Există chiar o legătură foarte strânsă între didactica generală şi conţinuturile procesului de instruire.

Conţinutul se defineşte nu doar în termeni de cunoştinţe, ci şi în ceea ce priveşte principiile, atitudinile, deprinderile, sistemul de valori, formele sub care apare conţinutul şi mediul informaţional.

Organizarea conţinuturilor se realizează într-un mod preponderent prin discipline şcolare şi, într-un mod asociat, prin domenii interdisciplinare. Documentele reglatoare utilizează termenul de domenii de studii, iar documentele curriculare, de arii curriculare. Legitimitatea ariilor curriculare scade foarte mult în condiţiile competenţelor, deşi s-a încercat în repetate rânduri o compatibilizare între cele opt domenii de competenţe – cheie şi ariile curriculare.

Competenţele – cheie au un caracter mult mai integrat, general, trasversal, decât ariile curriculare. Totodată, ele sunt orientate într-un mod foarte clar, prin definiţie, spre dezvoltarea educaţiei permanente. Există discuţii semnificative asupra conţinutului învăţământului, care privesc toate laturile sale. Prezenta argumentare nu intră în analize detaliate referitoare la acest aspect. De asemenea, nu discutăm cu această

ocazie criteriile de selectare şi de organizare a conţinuturilor, precum şi alte aspecte ale selectării cunoştinţelor esenţiale. Ar fi de discutat însă raportul dintre cultura generală (în sens enciclopedist) şi cultura generală de tip operaţional (în sensul accentuării metodologiei de dobândire a acestora).

Instruirea pe competenţe presupune accentuarea laturii metodologice de dobândire a unor cunoştinţe diverse, cu un pronunţat caracter esenţial şi pragmatic, faţă de primirea unor cunoştinţe ca atare, de o întindere, varietate şi calitate discutabile (aşa cum sunt consemnate în multe dintre programele şcolare actuale), transmise de la o generaţie la alta, îndeosebi pe baza unui vector de tradiţionalitate.

Din perspectiva instruirii pe competenţe, didactica acestei abordări trebuie să îşi propună un mecanism de procesare a informaţiilor existente şi de identificare a celor cu finalitate pragmatică, dar şi teoretică.

Definiţia unei culturi generale, chiar dacă are un pronunţat caracter operaţional, nu poate eluda însă un număr semnificativ de exemple, care lustrează valori perene ale culturii şi civilizaţiei mondiale. Deşi depăşeşte sensibil intenţiile de faţă, cultura generală operaţională va trebui să reprezinte o anumită preocupare semnificativă, îndeosebi în contextul structurilor de instruire transdisciplinare sau al unor decupaje disciplinare noi.

În privinţa organizării conţinuturilor, considerăm că pot exista două tipuri fundamentale de demersuri (descrise de K. F. Kneller):

- ✓ organizarea psihologică (pentru prima parte a şcolarităţii) şi
- ✓ organizarea logică (pentru a doua parte).

F. Frumos (2008, pag. 144 – 149) prezintă mai multe modalităţi de organizare, dintre care amintim: organizarea logică, organizarea liniară, organizarea genetică, organizarea concentrică şi spiralată, organizarea după puterea explicativă a cunoştinţelor, organizarea ramificată, organizarea interdisciplinară, organizarea modulară şi organizarea integrată a conţinuturilor. Aceste forme sunt legitimate de tipul de construcţie a conţinuturilor şi ele acţionează în momente diferite ale evoluţiei învăţământului. Este posibil ca un ansamblu de cunoştinţe să fie organizat după oricare dintre aceste forme.

d. Metode, mijloace şi strategii de instruire

Elementele de legitimitate a didacticii formării competenţelor găsesc în sistemul metodologic şi al strategiilor de instruire un reper semnificativ.

Metodologia didactică însumează sistemul de metode pedagogice utilizate în instruire, la care se adaugă ca element subînţeles mijloacele de învăţământ, orientate împreună spre atingerea finalităţilor.

Metodele de învăţământ (care cuprinde atât metodele de instruire propriu-zisă, cât şi cele din învăţarea şi autoînvăţarea nonformală şi informală) sunt într-o continuă evoluţie, generată de apariţia unor vectori noi (tehnologia informaţiei şi comunicării), precum şi de orientarea acestora spre eficientizarea procesului de formare din perspectiva educaţiei permanente. Există taxonomii cunoscute ale metodelor de învăţământ. Ele sunt foarte diversificate şi dau imaginea complexităţii acestora.

Didactica centrată pe competenţe nu îşi propune să ofere o taxonomie nouă, ci doar să indice în cazul metodelor cunoscute până acum (şi descrise într-un mod narativ cunoscut) dimensiunile noi pe care le pot avea, în contextul orientării acestora spre formarea competenţelor. De asemenea, este foarte uşor de observat că o serie de metode (experiment, demonstraţie, brainstorming etc.) capătă o semnificaţie deosebită în contextul competenţelor.

Mijloacele de învăţământ au dinamizat sensibil posibilităţile de organizare a instruirii. Este suficient să amintim mijloacele relativ noi de prezentare în format electronic a informaţiilor (fără a fi necesară scrierea lor pe tablă), care permit derularea unui volum considerabil de cunoştinţe, structurate în forme accesibile.

Dacă în privinţa metodelor şi a mijloacelor didactica centrată pe competenţe nu diferă foarte mult de didactica centrată pe obiective, în privinţa strategiilor de instruire, acest lucru este mai vizibil.

Strategiile de instruire (aşa cum sunt prezentate în această lucrare) au o componentă temporală foarte evidentă, fiind aproape similare cu o caracteristică interioară a competenţelor: formarea acestora în timp. Din acest punct de vedere, atât formarea competenţelor, cât şi strategiile puse în slujba acestora au în vedere dimensiunea temporală şi posibilitatea formării lor printr-un sistem cumulativ şi continuu.

Formarea competenţelor – cheie şi a competenţelor generale din curriculum şcolar necesită strategii corespunzătoare, dezvoltate într-o succesiune de mai mulţi ani şcolari. La aceasta se asociază caracterul transdisciplinar al formîrii competenţelor, tradus în strategii de instruire integrată. Noul model de proiectare a instruirii are în vedere aceste strategii dezvoltate în timp.

e. Forme de organizare a instruirii

Modul actual de organizare, predominant sub forma lecţiilor, ar putea rămâne funcţional un anumit timp, deoarece are multe elemente de comoditate şi de tradiţie, precum şi un reper exterior foarte greu de înlocuit: ora ca unitate de timp. În condiţiile formării competenţelor, ar trebui imaginat un mecanism interior mai nuanţat, în care vectorul timp să fie adaptat posibilităţii reale de atingere a unei anumite competenţe şi să fie nuanţat în raport de posibilităţile concrete individuale.

Instruirea pe „unităţi de învăţare" rămâne teoretic o formă foarte generoasă. Utilizarea ei, din foarte multe motive, este limitată şi are mai mult un caracter formal (concretizat în proiectarea unităţii de învăţare). Problematica organizării instruirii rămâne, pentru didactica formării competenţelor, un domeniu de cercetare şi aprofundare. Expresia cea mai evidentă a organizării instruirii o reprezintă modelul nou de proiectare, propus în ultimii doi ani (Mândruţ, O., Catană, Luminiţa, 2010, Mândruţ, O., Catană, Luminiţa, Mândruţ, Marilena, 2012).

f. Evaluarea şcolară

Evaluarea şcolară constituie, de asemenea, o componentă cu multiple elemente inovative, rezultate din utilizarea competenţelor. Tehnica evaluării, precum şi exemple de evaluări internaţionale fac obiectul unor capitole speciale din această lucrare.

Elementul esenţial al evaluării competenţelor îl reprezintă (indiferent de tipul de evaluare) trecerea de la evaluarea cunoştinţelor, spre ofertarea unor situaţii evaluative pe baza cărora poate fi identificat modul de realizare al competenţelor supuse evaluării. Din această perspectivă, elementul central al evaluării îl reprezintă ofertarea unor situaţii bine construite, pe baza cărora să poată fi identificat atât demersul realizat de elev, cât şi rezultatele acestui demers.

Un rol important îl poate avea imaginarea unor situaţii cu un caracter proiectiv.

Rezumând, putem aprecia că elementele de noutate introduse de competenţe în procesul de instruire (menţionate anterior) justifică posibilitatea construirii unei didactici „speciale", care poate fi denumită didactica formării competenţelor

Bibliografie recomandată

1. BADEA, D. Competenţe şi cunoştinţe – faţa şi reversul abordării lor, în Revista de Pedagogie nr. 58 (3), Bucureşti: 2010.
2. BADEA, D. Didactica la şcoala competenţelor – dominante şi exemplificări ale scenariului didactic, în Revista de Pedagogie, anul LIX, nr. 4, Bucureşti: 2011.
3. BÎRZEA, C. Definirea şi clasificarea competenţelor, în Revista de Pedagogie nr. 58 (3), Bucureşti: 2010.
4. CIOLAN, L. Învăţarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Editura Polirom, 2008.
5. DULAMĂ, Maria – Eliza. Despre competenţe: Teorie şi practică, Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
6. FRUMOS, F. Didactica: Fundamente şi dezvoltări cognitive, Iaşi: Editura Polirom, 2008.
7. MAGER, R. F. Preparing Instructional Objectives. Belmont, USA: Lake Publishing Company, 1984.

8. MANOLESCU, M. Pedagogia competenţelor – o viziune integratoare asupra educaţiei, în Revista de Pedagogie 58 (3), Bucureşti: 2010.
9. MARSH, C.I. Key concepts for understanding Curriculum. London – New York: Rutledge Falmer, 2004.
10. MÂNDRUŢ, O., MÂNDRUŢ, Marilena. Proiect pentru un curriculum de „Civilizaţie şi cultură". În: Revista de pedagogie, nr. 3 – 4, 1994.
11. MÂNDRUŢ, O. Competenţele în învăţarea geografiei. Ghid metodologic pentru aplicarea curriculumului de geografie din învăţământul preuniversitar. Bucureşti: Corint, 2010.
12. MINDER, M. Didactique fonctionelle (objectifs, stratégies, evaluation). Paris – Bruxelles: De Boeck – Larcier, 1996.
13. NEGREŢ – DOBRIDOR, I. Teoria curriculumului, în vol. Prelegeri pedagogice. Iaşi: Editura Polirom, 2001.
14. NEGREŢ - DOBRIDOR, I. Teoria generală a curriculumului educaţional, Iaşi: Editura Polirom, 2008. NICOLA, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: EDP, 1996.
15. PERRENOUD, Ph. Construire des compétences dès l'école, Paris: ESF, 1998.
16. PIAGET, J. Psihologia inteligenţei. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1998.
17. PREDA, V. Principiile didactice, în Ionescu, M, Radu, I (coord.) Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
18. REUTER, Y. (ed.) Dictionaire des concepts fundamentaux des disciplines, Bruxelles: de Boeck, 2010.
19. REY, B. Les Compétences transversales en question, Paris: ESF éditeur, 1996.

12

1. Subiectul dezbaterii: *Înregistrarea progresului şcolar*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea principalelor instrumente și metode de înregistrare a progresului școlar;
- ✓ înțelegerea avantajeleor și dezavantajelor fiecărei metode de înregistrare a progresului școlar;
- ✓ identificarea și fundamentarea de alte instrumente utilizate în înregistrarea progresului școlar;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia;
- ✓ dezvoltarea deprinderilor de comunicare;
- ✓ dezvoltarea capacităţilor personale;
- ✓ dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- ✓ stimularea spiritului de echipă;

2. Aplicație:

I. Rolul facilitatorului/Agentului de schimbare

Obiectiv: identificarea elementelor care fac posibilă schimbarea;
Coordonatorul va desena un cerc pe foaia de flip-chart și va cere cursanților să stabilească nevoile interioare și exterioare pentru a se produce schimbarea. Fiecare cursant scrie câte un cuvânt. Din ceea ce rezultă se extrag concluziile: încredere, provocare, libertate, introspecție….

II. Angajamentul

Obiectiv: identificarea deciziilor și transpunerea în angajament
Coordonatorul poate desfășura această activitate într-un mediu natural care să trezească emoție, să inspire cursanții.
Fiecare cursant va trece o linie, fixată de coordonator, după ce va rosti cuvintele:

”De azi înainte în cariera mea de profesor/consilier/psiholog/părinte voi spune DA ……și voi spune NU…….”
Cursantul dă apoi mâna cu facilitatorul întărind cele afirmate!
Este o activitate atractivă care deschide noi perspective!

3. Repere teoretice/Suport științific:

1. *Matricea de structurare a competenţelor*

Pentru a înregistra sistematic nivelul de achiziţii ale elevilor este necesară organizarea evidenţei rezultatelor fiecărui elev cât mai simplu şi mai clar. Această evidenţă trebuie să conţină informaţii despre rezultatele testărilor, structurate pe tipuri de abilităţi. În acest scop se dovedeşte utilă *matricea de structurare a competenţelor* formate în domeniul matematicii pe parcursul învăţământului obligatoriu. Matricea grupează obiectivele programei pe niveluri de dificultate, în funcţie de tipul unităţilor de conţinut. Aceasta constituie o bază de lucru pentru:

- proiectarea raţională şi riguroasă a unităţilor de învăţare;
- urmărirea progresului şcolar;
- conceperea probelor de evaluare în concordanţă cu obiectivele vizate;
- generarea unor descriptori de performanţă/criterii de notare.
- organizarea orelor de recapitulare în corelaţie cu rezultatele obţinute de elevi.

O posibilă matrice de structurare a competenţelor este descrisă în paginile următoare. Pentru fiecare dintre domeniile clasei a VlII-a, am identificat patru niveluri de dificultate, notate A, B, C, D (A este cel mai simplu, D este cel mai complex).

2. *Observarea sistematică a comportamentului elevilor*

Observarea sistematică poate furniza informaţii relevante asupra nivelului de cunoştinţe şi deprinderi ale elevilor, asupra comportamentului şi calităţilor lor personale. Mulţi profesori utilizează observarea elevilor în mod subiectiv,

transformând în notă impresia pe care o au despre activitatea unui elev pe o perioadă mai lungă de timp (de obicei, un semestru). Pentru a spori gradul de obiectivitate, observarea sistematică presupune utilizarea unei grile de observare şi înregistrarea observaţiilor într-o manieră cât mai simplă. Pentru a înregistra nivelul de atingere a unor competenţe de tip cognitiv, puteţi utiliza matricea de structurare prezentată anterior. Există însă şi alte tipuri de competenţe; acestea pot fi grupate în următoarele categorii:

a. ***Rezolvarea de situaţii-problemă. Se va urmări în ce măsură elevul este capabil:***
   - să lucreze sistematic pe baza unui plan coerent;
   - să finalizeze o sarcină de lucru, descompunând-o în activităţi mai uşoare;
   - să reformuleze un enunţ uzual sau matematic;
   - să imagineze şi să folosească diverse reprezentări pentru depăşirea unor dificultăţi sau pentru ilustrarea, intuirea sau justificarea unor metode de rezolvare;
   - să folosească în probleme transferul, particularizarea, analogia, generalizarea, reducerea la absurd, contraexemplul;
   - să aprecieze critic soluţiile sau metodele folosite în rezolvare.

b. ***Dezvoltarea deprinderilor de comunicare. Se va urmări în ce măsură elevul este capabil:***
   - să înţeleagă sarcini de lucru în diferite contexte;
   - să vorbească despre ceea ce lucrează, să răspundă şi să pună întrebări, utilizând limbajul matematic;
   - să se angajeze în discuţii cu colegii şi profesorii;
   - să formuleze întrebări pentru clarificarea propriilor idei;
   - să discute mai multe abordări posibile ale unei sarcini de lucru;
   - să argumenteze propriile idei şi puncte de vedere.

c. ***Dezvoltarea capacităţilor personale. Se va urmări în ce măsură elevul manifestă următoarele atitudini:***
   - curiozitate şi imaginaţie;
   - tenacitate, perseverenţă, încredere în forţele proprii;
   - spirit de obiectivitate şi toleranţă;
   - independenţă în gândire şi acţiune;
   - obişnuinţa de a recurge la metode şi concepte matematice în situaţii cotidiene;
   - atitudine favorabilă faţă de cunoaştere.

Pentru a urmări eficient progresul şcolar al fiecărui elev, propunem întocmirea unui catalog de observare sistematică. În acest catalog se înscrie, pentru fiecare elev şi

pentru fiecare dintre cele zece domenii identificate în matricea de structurare a competenţelor, nivelul de achiziţii atins de către elev, în momentul observării (respectiv A, B, C sau D), precum şi data înregistrării.

Astfel, dacă un elev cunoaşte reguli de calcul cu radicali, dar greşeşte în efectuarea de adunări cu astfel de numere, în catalogul de observare sistematică va apărea, în rubrica alocată pentru „calcul numeric", litera B. Un semn distinctiv (de exemplu O) va marca faptul că nu a fost atins nivelul cel mai scăzut de dificultate avut în vedere (nivelul A). Pe parcursul unui semestru apar astfel mai multe înregistrări pentru fiecare domeniu; în acest fel, există o imagine globală a evoluţiei elevului şi se pot proiecta eficient orele de recapitulare. Observarea poate fi făcută în timpul rezolvării unui exerciţiu sau prin verificarea temei de acasă sau ca urmare a unor probe scrise etc.

Evaluarea nivelului de formare a competenţelor ce vizează rezolvarea de situaţii-problemă, dezvoltarea deprinderilor de comunicare şi dezvoltarea calităţilor personale presupune un grad mai mare de subiectivitate. De aceea, vom folosi pentru fiecare înregistrare o scală în care definim nivelul maxim, iar treptele intermediare rămân la aprecierea profesorului.

3. *Tema pentru acasă*

Tema pentru acasă reprezintă o modalitate de exersare prin activitate individuală a deprinderilor dobândite în timpul lecţiei.

Cum? Cât? Când?

- Corelaţi tema cu obiectivele urmărite în lecţie; tema trebuie să fie percepută ca o continuare a activităţii din clasă.
- Adaptaţi tema nivelului de vârstă, posibilităţilor de înţelegere şi interesului elevilor; gândiţi-vă că atunci când primesc tema, elevii ar trebui să exclame: „E o provocare!" sau
  „E uşor!" şi nu „Aoleu!”.
- Folosiţi teme diferenţiate, astfel ca orice elev al clasei să poată aborda, la nivelul achiziţiilor sale, sarcini de lucru cuprinse în lecţie.
- Diversificaţi cerinţele; de exemplu: propuneţi redactarea sau explicarea în scris a unei probleme rezolvate în clasă; cereţi elevilor să completeze un enunţ dat, să formuleze ipoteze când concluzia este dată; solicitaţi elevilor să propună probleme în condiţii date, să analizeze consecinţe care decurg ca urmare a modificării ipotezelor unei probleme date.
- Încurajaţi elevii să caute mai multe rezolvări, să propună conexiuni şi generalizări. Creaţi elevilor diferite surprize în propunerea temei; de exemplu, daţi ca temă: corectarea rezolvărilor din tema unui coleg; evaluarea pe o scală de notare a temei unui coleg; o activitate care presupune decupaje

și colaje; o activitate care presupune explorarea unor proprietăți prin considerarea unor cazuri particulare (eventual, prin folosirea calculatorului) și formularea unor generalizări; rezolvarea de probleme pe baza unei documentări suplimentare, dintr-o bibliografie precizată de către profesor.

- Temele non-standard (de exemplu, proiectele) presupun o analiză specială, o planificare a timpului alocat și avertizarea elevilor asupra specificului și obiectivelor urmărite.
- Folosiți metoda „rezolv și corectez" (în care fiecare elev, după ce a rezolvat propria temă, corectează tema unui coleg, face comentarii asupra acesteia și propune o notă) ca o modalitate de dinamizare a activității clasei.
- Folosiți diverse resurse în conceperea temei – culegeri de probleme, caiete de învățare dirijată.
- Pe parcursul clasei a VIII-a, relativ frecvent în semestrul I, dar săptămânal în semestrul al II-lea, propuneți o parte a temei pentru acasă cu exerciții de tipul itemilor din teste standardizate; acoperiți, în cadrul acestei teme, cât mai multe tipuri de itemi.
- Țineți cont de tipurile de probleme care ar necesita verificarea în ora următoare; aveți în vedere faptul că verificarea temei trebuie să se facă succint, acoperind în același timp principalele obiective ale lecției parcurse.
- Țineți cont de principiul: „ceea ce nu se verifică, nu se face!".
- Nu propuneți teme în vacanțe; dați eventual, pentru perioada vacanței, teme de reflecție sau propuneți un proiect.
- Periodic, verificați tema pentru acasă prin corectarea efectivă a acesteia, în afara orelor de curs; marcați cât mai vizibil în caietul elevilor zona pe care ați corectat-o.
- Alternați temele „pentru a doua zi" cu teme date pe o perioadă mai lungă de timp.
- La sfârșitul fiecărei unități de învățare, propuneți ca temă pentru acasă una-două probleme de sinteză, care acoperă cât mai multe dintre noțiunile specifice unității de învățare parcurse; este important să fie reunite *în cadrul aceleiași probleme* cât mai multe din noțiunile studiate, pentru a realiza o relaționare imediată a lor.
- Înainte de penalizarea elevului pentru nerealizarea temei, analizați cu obiectivitate cauzele; oferiți elevilor o a doua șansă, dar reacționați prompt atunci când constatați încercarea de a trișa.

Cum verificați rapid și eficient tema pentru acasă?

Teme care presupun rezultate numerice:

- Notaţi rezultatele problemelor pe tablă şi cereţi elevilor să confirme, prin ridicarea mâinilor, dacă rezultatul marcat este cel obţinut pe caiet; în cazul în care un număr semnificativ de elevi a obţinut rezultatul corect, se poate trece la exerciţiul următor; în caz contrar, analizaţi exerciţiul în clasă şi verificaţi rezultate parţiale.
- Creaţi un astfel de climat încât raportările pe care le face elevul despre realizarea temei să fie oneste şi să implice responsabilizarea acestuia pentru propria învăţare.

Teme care presupun efectuarea de raţionamente:

Selectaţi din temă una-două probleme, care sunt semnificative din punctul de vedere al metodelor folosite în demonstraţie. Figuraţi pe tablă cât mai clar desenul problemei (dacă e cazul), eventual cu cretă colorată. Precizaţi cu ajutorul elevilor etapele demonstraţiei, fără a intra în toate detaliile. Dacă aceste etape nu au fost parcurse de un număr semnificativ de elevi, propuneţi reluarea temei pe baza punctelor de sprijin oferite. În acest caz, verificaţi în ora următoare o altă parte a temei.

Metoda „rezolv şi corectez" - reprezintă o metodă spectaculoasă de implicare a elevilor în aprecierea activităţii colegilor. Se propune elevilor o temă pe o perioadă mai mare de timp (de exemplu, o săptămână). Se solicită elevilor ca, după efectuarea temei, să lucreze în perechi şi să-şi corecteze reciproc tema primită. Se evaluează atât efectuarea temei cât şi corectura.

Solicitaţi „corectorilor" nu doar verificarea şi evaluarea temei colegilor, ci şi judecăţi de valoare despre modul de redactare, metodele de rezolvare alese, claritatea explicaţiilor, aspectul general al temei etc. Este important ca elevii corectori să fi avut aceeaşi temă ca şi elevii cărora le corectează tema. Precizaţi de la început modalitatea de apreciere a întregii activităţi.

Bibliografie recomandată

1. Akker, J. van den, Gravemeijer, K.,McKenny, S & Neiveen, N. (Eds.) (2006) Educational design research. London: Routledge
2. Dweck, C (2006) Mindset: The new psychology of succes, New York, NY, Random House
3. Guerreiro, S (Ed.) (2017) Educational research and innovation. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Paris:OECD
4. Hattie, J& Timperley, H (2007) The power of feedback, Review of Educational Research
5. Harmin Merril, Toth Melanie (2006) Inspiring active learning: a complete handbook for today's teachers, Expanded 2nd Edition

6. Kember, David (2003) Action Learning and Action Research: Improving the quality of teaching and learning, Kogan Page
7. Ludewig Alexis, Swan Amy (2007) One hundred one great classroom games, McGraw Hill Profesional
8. Redecker Ch., Leis M., Leenderste M., Punie Y.,Gjebers G.,Khrischner P., Stoyanov S. &Hoogveld B. (2011) The Future of Leatning: Preparing for Change, Luxemburg: Publication Office of The European Union
9. Rîpan Alexandra-Roxana (2011). Metode active de îmbunătăţire a motivaţiei pentru învăţare, Alba Iulia
10. Sabina Manes, 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor, Ştiinşele Educaţiei, Polirom 2008;
11. Vernon, Ce, cum, când – în terapia copilului şi adolescentului, Editura RTS, Cluj Napoca;

13

1. Subiectul dezbaterii: *Constructivismul în educație*

Competențe:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin constructivism;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin constructivism;
- ✓ înțelegerea modului de aplicare a metodei discuției Harkness;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare bazată pe constructivism, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

Exercițiul „LEGO"

SCOP: colaborarea în cadrul echipei; identificarea cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudnilor individuale care ajută sau sabotează echipa.

GRUPUL: 2 grupuri a câte 10-12 persoane

MATERIALE: 2 seturi piese lego cu două plăci de bază

Partea 1:

TIMP: 15 minute (cu 5 minute oferite dacă mai este nevoie)

Trebuie să existe tăcere absolută din momentul în care acordați misiunile. Nu vorbiţi din acel moment. Înainte de alocare, explicați ce este un „strat" și ce este o

„cărămidă". Când fiecare persoană primește sarcina, trebuie să o citească doar în tăcere.

Dacă nu înțeleg sarcina, ei pot cere informații instructorului pentru clarificare. Este esențial ca fiecare să înțeleagă misiunea lui individuală și să procedeze astfel încât să determine întreaga echipă să nu eșueze.

Citiți: „Acum sunteți în grup, veți construi o structură cu LEGO în fața voastra, pe mijlocul mesei. Fiecare dintre voi va primi un bileţel cu o sarcină. Aceasta este misiunea ta personală în timpul exercițiului. Mesajul de pe bileţel va fi păstrat secret față de ceilalți membri ai grupului".
Instrucţiuni individuale – se scrie şi se decupează fiecare sarcină pe câte un bileţel:

1. Eşti singura persoană care are voie să construiască (să pună piesele împreună)
   primele 3 straturi ale structurii.
2. Eşti persoana care trebuie să se asigure că straturile 3 şi 4 din structură conţin doar piese de culoare galbenă.
3. Eşti persoana care trebuie să se asigure că straturile 2 şi 6 din structură conţin
   împreună exact 8 piese.
4. Eşti singura persoană care are voie să construiască (să pună piesele împreună) pe straturile 5 şi 6 ale structurii.
5. Eşti persoana care trebuie să se asigure că maximum 8 piese vor fi folosite pentru a construi stratul 3 şi 5 al structurii.
6. Eşti persoana care trebuie să se asigure că întreaga construcţie este finalizată într-un timp cât mai scurt.
7. Eşti liderul grupului.
8. Eşti persoana care trebuie să se asigure că întreaga structură conţine maximum 8 straturi de piese. Va trebui să îi opreşti din a construi după ce structura depăşeşte 8 straturi şi apoi să faci astfel încât să rămână cu maximum 8.
9. Eşti persoana care trebuie să se asigure că piesele care se află una lângă cealaltă pe straturile 1, 6 şi 8 nu au aceeaşi culoare.
10. Eşti persoana care trebuie să se asigure că doar tu şi alte două persoane construiţi/aşezaţi piese pe straturile 4 şi 8.
11. Eşti persoana care trebuie să se asigure că maximum 3 persoane construiesc/aşează piese pe straturile 4 şi 7.
12. Eşti persoana care trebuie să se asigure că straturile 2 şi 5 ale structurii sunt construite doar din piese de culoare roşie.

Bileţelele sunt date candidaților. Când bileţelele au fost distribuite și citite de

către candidați, continuați cu următorul set de instrucțiuni:

„Veți avea acum 15 minute pentru a vă construi structura. Lucrarea va avea loc în tăcere completă. Vă voi informa când au mai rămas 3 minute". După 10 minute : „Încă nu vi se permite să vorbiți unul cu celălalt. Ridicați mâna dacă credeți că există un „sabotor" în grup. Apoi indicați cine credeți că este un „sabotor" (răspuns: această sarcină se poate rezolva și nu există nici un „sabotor" în grup).

Oferiți timp suplimentar 5 minute dacă este necesar pentru grupuri. Când un grup a terminat, cereți-le să își pună mâinile la spate. Dacă fiecare membru pe rând şi-a finalizat sarcina, ridică 1 deget, dacă a fost primul, două degete dacă a fost al doilea... până la 10. Dacă ultimul ridică 10 degete, atunci sarcina este finalizată 100%.

„Acum, în mod individual, vă veți citi sarcinile în cadrul grupului și explicați dacă v-ați finalizat sau nu sarcina personală. Apoi explicați cum vedeți capacitatea grupului dvs. de a lucra împreună (aproximativ 10 minute). Dacă nu sunt toate terminate, cereți-le să se susțină reciproc pentru a finaliza cât mai multe sarcini la un nivel de 10 degete în 5 minute.

Partea 2: Cunoștințe, abilități aptitudini folosite în timpul activității cu LEGO

La nivelul echipei, fiecare membru va contribui la completarea tabelului:

- Pentru a coopera mai bine unul cu celălalt, trebuie să fim: „Mai mult ca... și mai puțin
  ca..
- Pentru a asculta mai eficient unul de altul, trebuie să fim: „Mai mult ca... și mai puțin
  ca..
- Să ne ajutăm reciproc să crească în încrederea în sine, trebuie să fim : „Mai mult ca...
  și mai puțin ca...

Se completează un tabel cu
3 coloane:

Cunoștințe	Abilități	Atitudini:	
		pozitive	negative

Cunoștințe: rând, culoare, număr piese, cunoașterea și înțelegerea sarcinii de pe bilețel, alte
reguli;
Abilități: a planifica, observație dirijată, comunicare, analiza întregului;

Atitudini: - pozitive: responsabilitate, tenacitate, perseverență, determinare, încredere;
-negative: egoism, competiție, resemnare, plictiseală, abandon, dependență (care au blocat realizarea sarcinii).
Ce ne-ar fi ajutat?

1. Comunicarea nonverbală a sarcinilor, comunicarea în scris, viziunea globală.
2. Să înțelegem noțiunea de echipă!
3. Fiecare este parte din echipă, nimeni nu are răspunsul absolut, contează rezultatul echipei și nu cel individual. Ca un cor în care o voce care se aude mai tare, alt volum, ritm, intensitate, chiar dacă este foarte bună, deranjează.

Etapele, nivelele de performanță:

- Confuzia;
- Controlul;
- Colaborarea.

Cum construim o echipă în condiții ambigue?

1. Stabiliți cu acuratețe sarcinile în echipă;
2. Brainstorming pentru a evidenția cât mai multe idei;
3. Stabiliți scopul comun, viziunea comună asupra sarcinii.
4. Stabilirea direcției și un plan de acțiune.
5. Înțelegerea sarcinii, conștientizarea ambiguității.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Constructivismul în educație are rădăcini în epistemologie. Elevul are cunoștințe și experiențe anterioare, care sunt adesea determinate de mediul lor social și cultural. Prin urmare, învățarea este realizată de elevii care „construiesc" cunoștințe din experiențele lor. În timp ce școala comportamentală de învățare poate ajuta la înțelegerea a ceea ce fac elevii, educatorii trebuie să știe și ei ce gândesc elevii și cum să îmbogățească ceea ce gândesc elevii. [1]

Constructivismul poate fi urmărit în psihologia educațională în opera lui Jean Piaget (1896–1980) identificată cu teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă. Piaget s-a concentrat pe modul în care oamenii își aduc sens în relație cu interacțiunea dintre experiențele și ideile lor. Opiniile sale tindeau să se concentreze asupra dezvoltării umane în raport cu ceea ce se întâmplă cu un individ diferit de dezvoltarea influențată de alte persoane. [2]

Teoria lui Lev Vygotsky (1896-1934) a constructivismului social a accentuat importanța învățării socioculturale; modul în care interacțiunile cu adulții, colegii

mai capabili și instrumentele cognitive sunt interiorizate de către cursanți pentru a forma construcții mentale prin zona de dezvoltare proximală. Extinzându-se pe teoria lui Vygotsky, Jerome Bruner și alți psihologi educaționali au dezvoltat conceptul important de schele instrucționale, prin care mediul social sau informațional oferă suport (sau schele) pentru învățare care sunt retrase treptat pe măsură ce devin interiorizate. [1]

Opiniile mai concentrate asupra dezvoltării umane în contextul lumii sociale includ perspectiva socioculturală sau socio-istorică a lui Lev Vygotsky și perspectivele cognitive situate ale lui Mikhail Bakhtin, Jean Lave și Etienne Wenger; [3] Brown, Collins și Duguid; [4]] Newman, Griffin și Cole, [5] și Barbara Rogoff. [6]

Conceptul de constructivism a influențat o serie de discipline, inclusiv psihologia, sociologia, educația și istoria științei. [7] În perioada de început, constructivismul a examinat interacțiunea dintre experiențele umane și reflexele lor sau modelele de comportament. Piaget a numit aceste sisteme de cunoaștere „scheme".

Schemele nu trebuie confundate cu schema, un termen care provine din teoria schemelor, care este din perspectivele de procesare a informațiilor asupra cogniției umane. Întrucât schemele lui Piaget nu conțin conținut, schemele (pluralul schemei) sunt concepte; de exemplu, majoritatea oamenilor au o schemă pentru „bunica", „ou" sau „magnet".

Constructivismul nu se referă la o pedagogie specifică, deși este adesea confundat cu construcționismul, teorie educațională dezvoltată de Seymour Papert, inspirată de ideile constructive și de învățare experiențială a lui Piaget.

Teoria lui Piaget despre învățarea constructivistă a avut un impact larg asupra teoriilor și metodelor de învățare în învățământ și este o temă de bază a mișcărilor de reformă a educației. alții care contrazic rezultatele constructiviste.

Formalizarea constructivismului dintr-o perspectivă în interiorul omului este atribuită în general lui Jean Piaget, care a articulat mecanisme prin care informațiile din mediul înconjurător și ideile de la individ interacționează și rezultă în structuri interiorizate dezvoltate de cursanți. El a identificat procesele de asimilare și acomodare care sunt cheie în această interacțiune, pe măsură ce indivizii construiesc noi cunoștințe din experiențele lor.

Când indivizii asimilează informații noi, acestea o încorporează într-un cadru deja existent, fără a schimba cadrul respectiv. Acest lucru poate apărea atunci când experiențele indivizilor sunt aliniate la reprezentările lor interne ale lumii, dar poate apărea și ca o eșec în schimbarea unei înțelegeri defectuoase; de exemplu, ei nu pot observa evenimente, pot înțelege greșit aportul de la alții sau pot decide că un eveniment este un fluke și, prin urmare, este lipsit de importanță ca informații

despre lume. În schimb, atunci când experiențele indivizilor se contrazic cu reprezentările lor interne, acestea își pot schimba percepțiile despre experiențe pentru a se potrivi cu reprezentările lor interne.

Conform teoriei, acomodarea este procesul de reformulare a reprezentării mentale a lumii externe pentru a se potrivi cu noi experiențe. Cazarea poate fi înțeleasă ca mecanismul prin care eșecul duce la învățare: atunci când acționăm în așteptarea faptului că lumea funcționează într-un fel și ne încalcă așteptările, adesea eșuăm, dar acomodând această nouă experiență și redimensionând modelul nostru de drum. lumea funcționează, învățăm din experiența eșecului sau a eșecului altora.

Este important de menționat că constructivismul nu este o pedagogie particulară. De fapt, constructivismul este o teorie care descrie cum se întâmplă învățarea, indiferent dacă elevii își folosesc experiențele pentru a înțelege o prelegere sau urmând instrucțiunile pentru construirea unui avion model. În ambele cazuri, teoria constructivismului sugerează că elevii construiesc cunoștințe din experiențele lor.

Cu toate acestea, constructivismul este adesea asociat cu abordările pedagogice care promovează învățarea activă sau învățarea prin acțiuni. Există mulți critici cu privire la „învățarea prin a face" (de exemplu, „învățarea prin descoperire") ca strategie instructivă (de exemplu, vezi criticile de mai jos). [8] [9] În timp ce există mult entuziasm pentru constructivism ca strategie de proiectare, în conformitate cu Tobias și Duffy "... pentru noi, s-ar părea că constructivismul rămâne mai mult un cadru filosofic decât o teorie care ne permite să descriem cu precizie instrucțiunea sau să prescriem strategii de proiectare.

Importanța fundalului și a culturii elevului

Constructivismele sociale sau socioculturalismul încurajează elevul sau elevii să ajungă la versiunea lui de adevăr, influențată de fundalul, cultura sau viziunea mondială a acestuia. Evoluțiile istorice și sistemele de simboluri, precum limbajul, logica și sistemele matematice, sunt moștenite de către elev ca membru al unei anumite culturi și acestea sunt învățate de-a lungul vieții cursantului. Acest lucru subliniază, de asemenea, importanța naturii interacțiunii sociale a elevului cu membrii cunoscuți ai societății. Fără interacțiunea socială cu alți oameni mai cunoscuți, este imposibil să dobândești sensul social al sistemelor de simboluri importante și să înveți cum să le folosești. Copiii mici își dezvoltă abilitățile de gândire interacționând cu alți copii, adulți și lumea fizică. Din punct de vedere constructivist social, este important să se țină cont de contextul și cultura elevului pe parcursul procesului de învățare, deoarece acest context ajută, de asemenea, la modelarea cunoștințelor și adevărului pe care elevul îl creează, îl descoperă și îl atinge în procesul de învățare. [10]

Responsabilitatea învățării

Mai mult, se susține că responsabilitatea învățării ar trebui să fie din ce în ce mai mare cu elevul. Constructivismul social subliniază astfel importanța ca elevul să fie implicat activ în procesul de învățare, spre deosebire de punctele de vedere educaționale anterioare, unde responsabilitatea revine instructorului de a învăța și unde elevul a jucat un rol pasiv, receptiv. Von Glasersfeld (1989) a subliniat că elevii își construiesc propria înțelegere și că nu reflectă și reflectă ceea ce citesc. Studenții caută sens și vor încerca să găsească regularitate și ordine în evenimentele lumii chiar și în absența informațiilor complete sau complete [11].

Metoda discuției Harkness

Se numește metoda de discuție „Harkness", deoarece a fost dezvoltată la Phillips Exeter Academy, cu fonduri donate în anii '30 de către Edward Harkness. De asemenea, aceasta poartă numele tabelului Harkness și implică studenții așezați într-un cerc, motivând și controlând propria discuție. Profesorul acționează cât mai puțin. Poate că singura funcție a profesorului este aceea de a observa, deși ar putea începe sau schimba sau chiar conduce o discuție. Elevii o fac să se rostogolească, să o direcționeze și să o concentreze. Ei acționează ca o echipă, în cooperare, pentru a face să funcționeze. Toți participă, dar nu într-un mod competitiv. Mai degrabă, aceștia împărtășesc cu toții responsabilitatea și obiectivele, la fel cum participă membrii la orice sport de echipă. Deși obiectivele oricărei discuții se vor schimba în funcție de ceea ce este în discuție, unele obiective vor fi întotdeauna aceleași: iluminarea subiectului, dezvăluirea misterelor sale, interpretarea și împărtășirea și învățarea din alte puncte de vedere, împărțirea puzzle-ului folosind contribuția tuturor. Abilitățile de discuție sunt importante. Toți trebuie să fie conștienți de modul în care această discuție se derulează și să o mențină interesantă. La fel ca în orice sport, o serie de abilități sunt necesare pentru a lucra și a le utiliza în momente adecvate. Toată lumea este de așteptat să contribuie prin utilizarea acestor abilități.

Motivația învățării

O altă presupunere crucială cu privire la natura elevului privește nivelul și sursa de motivație pentru învățare. Potrivit Von Glasersfeld, susținerea motivației de a învăța depinde puternic de încrederea elevului în potențialul său de învățare. [11] Aceste sentimente de competență și credință în potențialul de a rezolva noi probleme, sunt derivate din experiența de primă mână a stăpânirii problemelor în trecut și sunt mult mai puternice decât orice recunoaștere externă și motivație [12]. Aceasta se leagă de „zona de dezvoltare proximă" a lui Vygotsky, unde elevii sunt provocați în imediata apropiere, dar puțin peste nivelul actual de dezvoltare. Prin

experiența finalizată cu succes a sarcinilor provocatoare, elevii obțin încredere și motivație pentru a se apuca de provocări mai complexe. [13]

Instructori ca facilitatori

Conform abordării constructiviste sociale, instructorii trebuie să se adapteze rolului de facilitatori și nu de profesori [14]. În timp ce un profesor oferă o prelegere didactică care acoperă subiectul, un facilitator îl ajută pe elev să înțeleagă propriul conținut. În primul scenariu, elevul joacă un rol pasiv, iar în cel de-al doilea scenariu, elevul joacă un rol activ în procesul de învățare. Accentul se îndepărtează astfel de instructor și de conținut și de către elev. [15] Această schimbare dramatică a rolului implică faptul că un facilitator trebuie să afișeze un set cu totul diferit de abilități decât cel al unui profesor [16]. Un profesor spune, un facilitator întreabă; un profesor predă din față, un facilitator sprijină din spate; un profesor oferă răspunsuri conform unui curriculum stabilit, un facilitator oferă îndrumări și creează mediul în care elevul poate ajunge la propriile concluzii; un profesor dă mai ales un monolog, un facilitator este în dialog continuu cu elevii. [17] Un facilitator ar trebui să fie, de asemenea, capabil să adapteze experiența de învățare „în mijlocul aerului", luând inițiativa de a orienta experiența de învățare spre locul în care elevii doresc să creeze valoare.

Mediul de învățare ar trebui să fie, de asemenea, conceput pentru a sprijini și provoca gândirea cursantului. Deși se recomandă acordarea de către elev a dreptului de proprietate asupra problemei și procesului soluției, nu este cazul ca vreo activitate sau vreo soluție să fie adecvată. Scopul critic este acela de a sprijini elevul în a deveni un gânditor eficient. Acest lucru poate fi realizat prin asumarea mai multor roluri, precum consultant și antrenor.

Câteva strategii de învățare cooperativă includ:

- Întrebări reciproce: elevii lucrează împreună pentru a pune și a răspunde la întrebări
- Jigsaw Classroom: elevii devin „experți" pe o parte a unui proiect de grup și îi învață celorlalți din grupul lor
- Controverse structurate: studenții colaborează pentru a cerceta o anumită controversă [19]

Învățarea este un proces activ

Constructivismul social, puternic influențat de opera lui Vygotsky (1978), sugerează că cunoașterea este construită mai întâi într-un context social și apoi este însușită de indivizi. [20] Potrivit constructivistilor sociali, procesul de partajare a perspectivelor individuale - denumite elaborare colaborativa - are ca rezultat ca elevii sa construiasca intelegerea impreuna, care nu ar fi posibila singura [21] [22].

Savanții constructiviști sociali consideră învățarea ca un proces activ în care elevii ar trebui să învețe să descopere principii, concepte și fapte pentru ei înșiși, de unde și importanța încurajării ghicitului și a gândirii intuitive la studenți. [4] [23] De fapt, pentru constructivistul social, realitatea nu este ceva ce putem descoperi pentru că nu există înainte de invenția noastră socială a acesteia. Kukla (2000) susține că realitatea este construită din propriile noastre activități și că oamenii, împreună ca membri ai unei societăți, inventează proprietățile lumii.

Alți savanți constructivisti sunt de acord cu acest lucru și subliniază că indivizii au sensuri prin interacțiunile între ei și cu mediul în care trăiesc. [24] Cunoașterea este astfel un produs al oamenilor și este construită social și cultural. [12] [25] McMahon (1997) este de acord că învățarea este un proces social. El afirmă în plus că învățarea nu este un proces care are loc doar în interiorul minții noastre și nici nu este o dezvoltare pasivă a comportamentelor noastre, care este modelată de forțe externe. Mai degrabă, învățarea semnificativă are loc atunci când indivizii sunt angajați în activități sociale. [26]

Vygotsky (1978) a evidențiat, de asemenea, convergența elementelor sociale și practice în învățare, spunând că cel mai semnificativ moment din cursul dezvoltării intelectuale apare atunci când vorbesc și activitatea practică, două linii de dezvoltare anterior complet independente, converg. Prin activitatea practică, un copil construiește semnificație la nivel intra-personal, în timp ce vorbirea conectează acest sens cu lumea interpersonală împărtășită de copil și de cultura sa [13].

Relație bună între instructor și elev

O caracteristică suplimentară a rolului facilitatorului în punctul de vedere al constructivistului social este faptul că instructorul și elevii sunt implicați în egală măsură și în învățarea unii de la alții [27]. Aceasta înseamnă că experiența de învățare este atât subiectivă cât și obiectivă și necesită ca cultura, valorile și fundalul instructorului să devină o parte esențială a interacțiunii dintre cursanți și sarcini în conturarea sensului. Studenții compară versiunea lor a adevărului cu cea a instructorului și a colegilor care învață pentru a ajunge la o versiune nouă a adevărului testată social (Kukla 2000). Sarcina sau problema este astfel interfața dintre instructor și elev. [26] Aceasta creează o interacțiune dinamică între sarcină, instructor și elev. Aceasta înseamnă că elevii și instructorii ar trebui să-și dezvolte conștientizarea punctelor de vedere reciproce și apoi să privească propriile credințe, standarde și valori, fiind astfel atât subiective cât și obiective în același timp. [28]

Unele studii argumentează importanța îndrumării în procesul de învățare. [4] [29] Modelul social constructivist subliniază astfel importanța relației dintre elev și instructor în procesul de învățare.

Unele abordări de învățare care ar putea adăuga această învățare interactivă includ învățare reciprocă, colaborare de la egal la egal, învățare cognitivă, instrucțiune bazată pe probleme, căutări web, instrucțiune ancorată și alte abordări care implică învățarea cu alții.

Importanța contextului

Paradigma constructivistă socială privește contextul în care învățarea are loc ca un element central al învățării în sine. [26]

La baza noțiunii elevului ca procesor activ este „presupunerea că nu există un set de legi de învățare generalizate cu fiecare lege care se aplică tuturor domeniilor" [18]: 208 Cunoștințele decontextualizate nu ne oferă abilitățile de a aplica înțelegerile noastre la sarcini autentice, deoarece nu lucrăm cu conceptul în mediul complex și experimentăm interrelațiile complexe din acel mediu care determină cum și când este utilizat conceptul. [30] O noțiune constructivistă socială este cea a învățării autentice sau situate, în care studentul ia parte la activități direct relevante pentru aplicarea învățării și care se desfășoară într-o cultură similară cadrului aplicat. [4] Ucenicia cognitivă a fost propusă ca un model constructivist de învățare eficient, care încearcă să „încultureze elevii în practici autentice prin activitate și interacțiune socială într-un mod similar cu cel evident și, în mod evident, de succes, în ucenicia meșteșugărită" [23]

Holt și Willard-Holt (2000) subliniază conceptul de evaluare dinamică, care este o modalitate de evaluare a adevăratului potențial al cursanților care diferă semnificativ de testele convenționale. Aici, natura esențială interactivă a învățării este extinsă la procesul de evaluare. În loc să vizualizeze evaluarea ca un proces desfășurat de o singură persoană, cum ar fi un instructor, este privit ca un proces cu două sensuri care implică interacțiunea dintre instructor și elev. Rolul evaluatorului devine unul de a intra în dialog cu persoanele evaluate pentru a afla nivelul lor de performanță actual la orice sarcină și a împărtăși cu ele posibile modalități de îmbunătățire a performanței la o ocazie ulterioară. Astfel, evaluarea și învățarea sunt văzute ca procese legate inextricabil și nu separate. [27]

Conform acestui punct de vedere, instructorii ar trebui să vadă evaluarea ca un proces continuu și interactiv care măsoară realizarea elevului, calitatea experienței de învățare și cursul. Feedback-ul creat prin procesul de evaluare servește drept bază directă pentru dezvoltarea ulterioară.

Bibliografie recomandată

1. Seifert, Kelvin & Sutton, Rosemary. Educational Psychology: Second Edition. Global Text Project, 2009, pp. 33–37.

2. Piaget, J., Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge (New York: Grossman, 1971).
3. *Lave, Jean; Wenger, Etienne (27 September 1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.* ISBN 978-0-521-42374-8.
4. *Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989).* "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher.* ***18*** *(1): 32–42.*
5. *Newman, Denis; Griffin, Peg; Cole, Michael (28 April 1989). The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School. Cambridge University Press.* ISBN 978-0-521-38942-6.
6. *Rogoff, Barbara (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. Oxford University Press.*
7. *Eddy, Matthew Daniel (2004).* "Fallible or Inerrant? A Belated review of the "Constructivist Bible"". *British Journal for the History of Science.* ***37****: 93–8.*
8. *Kirschner, P. A.; Sweller, J.; Clark, R. E. (2006).* "Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching". Educational Psychologist. ***41****(2): 75–86*
9. *Tobias, S.; Duffy, T. M. (2009). Constructivist instruction: Success or failure?. New York: Taylor & Francis.* ISBN 9780415994231.
10. *Wertsch, James V. (1997). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.* OCLC 489891986.
11. *Von Glasersfeld, Ernst (1998).* "Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching" (PDF). *Constructivism in Science Education. Springer, Dordrecht. pp. 11–30.* ISBN 978-0-7923-4924-2.
12. *Prawat, Richard S.; Floden, Robert E. (1 January 1994).* "Philosophical perspectives on constructivist views of learning". *Educational Psychologist.* ***29*** *(1): 37–48.* ISSN 0046-1520.
13. *Vygotsky, L. S.; Cole, Michael (1978).* Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. *Harvard University Press.* ISBN 978-0-674-57629-2.
14. Bauersfeld, 1995
15. *Gamoran, Adam; Secada, Walter G.; Marrett, Cora B. (2000).* "The Organizational Context of Teaching and Learning" (PDF). *In Hallinan, M.T. (ed.). Handbook of the Sociology of Education. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Boston, MA. pp. 37–63.* ISBN 978-0-387-32517-0.
16. *Brownstein, Bonnie (22 December 2001). "Collaboration: the foundation of learning in the future". Education.* ***122*** *(2).*
17. *Rhodes, Lynn K.; Bellamy, G. Thomas (1 January 1999). "Choices and Consequences in the Renewal of Teacher Education". Journal of Teacher Education.* ***50*** *(1): 17–26.* ISSN 0022-4871.
18. *Di Vesta, Francis J. (1987). "The Cognitive Movement and Education". Historical Foundations of Educational Psychology. Perspectives on Individual Differences. Boston: Springer. pp. 203–233.* ISBN 978-1-4899-3622-6.
19. Woolfolk 2010

20. *Bruning, Roger H.; Schraw, Gregory J.; Ronning, Royce R. (1999). Cognitive Psychology and Instruction (3rd ed.). Prentice-Hall, Inc.* ISBN 978-0-13-716606-0.
21. *Meter, Peggy Van; Stevens, Robert J. (1 January 2000). "The Role of Theory in the Study of Peer Collaboration". The Journal of Experimental Education.* ***69*** *(1): 113–127.* ISSN 0022-0973.
22. *Greeno, James G; Collins, Allan M; Resnick, Lauren B (1996). "Cognition and learning". Handbook of Educational Psychology.* ***77****: 15–46.*
23. *Ackerman, Phillip L. (1 March 1996). "A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge". Intelligence.* ***22*** *(2): 227–257.* ISSN 0160-2896.
24. *Hsu, Liwei (2013). "English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study". Computer Assisted Language Learning. Taylor & Francis online.* ***26*** *(3): 197–213.*
25. Ernest 1991.
26. McMahon 1997.
27. *Holt, Dan G.; Willard-Holt, Colleen (1 November 2000). "Let's Get Real™: Students Solving Authentic Corporate Problems". Phi Delta Kappan.* ***82*** *(3): 243–246.* ISSN 0031-7217.
28. *Savery, Lawson K. (1 June 1994). "The Influence of the Perceived Styles of Leadership on a Group of Workers on their Attitudes to Work". Leadership & Organization Development Journal.* ***15*** *(4)* ISSN 0143-7739.
29. *Archee, Ray; Hill Duin, DA (1995).* The World Wide Web and Distance Education: Congergenece or Cacophony?. *AUUG Conference Proceedings. AUUG, Inc. pp. 348–356.*
30. *Duffy, Thomas; Jonassen, eds. (1992). Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.* ISBN 978-0-8058-1272-5.

1. Subiectul dezbaterii: *Evoluția ascendență a elevului raportată la creativitatea profesorului*

Obiective:

- ✓ înțelegerea modului în care creativitatea profesorului influiențează pozitiv evoluția elevului în procesul de învățare și dezvoltare;
- ✓ înțelegerea relației dintre atmosfera pe care o creează profesorul în clasă și comportamentului de învățare al elevului;
- ✓ identificarea și înțelegerea etapelor din cadrul creativității în raport cu strategiile utilizate;
- ✓ identificarea și înțelegerea profilul competențelor cadrului didactic creativ;
- ✓ identificarea trăsăturilor principale ale profesorului creator;
- ✓ identificarea și înțelegerea diverselor modalități prin care cadrul didactic stimulează creativitatea elevilor;

- ✓ identificarea și înțelegerea indicatorilor creativității la elevi și modul cum aceștia pot fi folosiți în procesul didactic;
- ✓ modalități de dezvoltare în clasă a unei atmosfere care să faciliteze creativitatea.

2. Aplicație:

FISHBOWL – Arta ascultării active

Ce este?

Fishbowl sau „tehnica acvariului" este o metodă de facilitare a dialogului între experţi într-un mod care îi expune pe ceilalţi la propriile cunoştinţe şi în acelaşi timp ajută la înţelegerea colectivă a unui subiect.

Participanţii care au cunoştinţe (peştii) stau într-un cerc şi discută o serie de probleme, înconjuraţi de un alt grup mai mare de participanţi, care sunt observatorii şi formează un cerc mai lărgit în jurul primilor (acvariul).

Cercul interior este spaţiul unde se discută, se aduc contribuții, se dezbate. Cei din cercul exterior, observatorii, ascultă activ, se ridică și se mută în rolul peștilor atunci când simt că vor să participle la discuție.

Când să o folosim?

1. Ca o alternativă la dezbaterile tradiționale;
2. Pentru a întări și a susține participarea activă;
3. Pentru a atinge subiecte controversate, sensibile;
4. Pentru a evita prezentări lungi și inutile.

Cum să o aplicăm?

1. Identificați doi sau trei experți (participanți care au experiență în subiectul care este discutat);
2. Instruiți experții în ceea ce urmează să se întâmple, în cum se desfășoară Fishbowl;
3. Aranjați un cerc mai mic de scaune în centru, înconjurat de un cerc mai larg de scaune, cu trei sau patru scaune în plus, ca să asigurați mobilitatea participanților.
4. Începeți sesiunea cu experții din cercul din mijloc.
5. Explicați procesul, obiectivele și problemele care vor fi discutate
6. Participanții din cercul din afară vor observa întotdeauna în liniște procesul, iar acest principiu trebuie transmis cu insistență de către facilitator.
7. De îndată ce subiectul sau timpul alocat au fost epuizate, facilitatorul ar trebui să sumarizeze discuția, iar apoi să acorde timp pentru o discuție suplimentară în care să se reia punctele cheie, comentariile interesante și sentimentele resimțite legat de anumite probleme apărute. Participanții vor fi încurajați să-și dezvolte propriile concluzii și să se exprime liber.

Timp necesar:

- Introducerea metodei și a obiectivelor/întrebărilor de ghidare ale discuției (10 minute)
- Discuțiile în acvariu (60 minute)
- Debriefing (20 minute)

Materiale necesare:

- Câte un scaun pentru fiecare participant, plus trei sau patru scaune goale;
- Flipchart și markere pentru cel care va lua notițe.

Cum se poate adapta?

Împărțiți participanții în două grupuri. Fiecare grup va nota două – patru întrebări pentru celălalt grup. Primul grup se va așeza apoi în cercul interior și va discuta întrebările adresate. După ce toți cei din cercul interior au avut ocazia să vorbească, inversați rolurile astfel încât cel de al doilea grup va avea ocazia să se așeze în cercul din mijloc și să răspundă la întrebările primului grup.

Un Fishbowl pentru feedback este o variantă de fishbowl care presupune interacțiune directă între cercul interior și cercul exterior. Participanții din interior vor discuta subiectul propus pentru 15 minute, apoi își vor întoarce scaunele cu fața către scaunele din cercul exterior. Fiecare dintre participanții de pe rândul extern vor avea ocazia să acorde feedback, întrebări, comentarii, direct fiecăruia dintre participanții din mijloc. Apoi aceștia vor avea ocazia să revină în cercul interior și să încorporeze în discuție noile informații, în timp ce cei din exterior vor rămâne din nou în liniște. După trasarea concluziilor acestui rând, cele două grupuri își vor schimba locurile și procesul va fi repetat.

3. Repere teoretice/Suport științific:

În contextul învățământului de astăzi, rolul și importanța cadrului didactic capătă o altă dimensiune datorită instruirii interactive, cât și a celei creative.

Astfel, atmosfera pe care o creează profesorul în clasă reprezintă un factor cu influenţă majoră asupra comportamentului de învăţare al elevului.
Crearea climatului favorabil, a unei colaborări eficiente între profesori şi elevi, o atmosferă caldă, afectivă, pozitivă, de exigenţă, dar şi de înţelegere, de responsabilitate este o condiţie esenţială ce trebuie îndeplinită la lecţie.

Profesorul este acea persoană care poate intui şi dezvolta la elevi creativitatea prin diferite strategii specifice activităţilor. Prin strategiile aplicate, profesorul trebuie să dezvolte la elevi competenţele generale, specifice, lingvistice şi digitale. El trebuie să fie mai mult un organizator al situaţiilor de învăţare, precum şi un element de legătură între elev şi societate, care mediază şi facilitează accesul la informaţie.

Analiza comparativă a mai multor modele ale procesului creativ l-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de etape în cadrul creativităţii poate fi redus la patru:

- prepararea;
- incubaţia;
- iluminarea;
- verificarea.

Aceste etape se întâlnesc atât în creația artistică, precum și în cea științifică sau tehnică. Nu întotdeauna etapele se succed în această ordine și nu întotdeauna sunt la fel de importante. Prima și ultima etapă sunt organizate în mod rațional și se desfășoară conștient, iar celelalte două sunt nelipsite în orice proces creator, indiferent de domeniu.

Etapele procesului de creaţie	Evaluare strategii folosite
Organizarea masei	Observaţia sistematică
1. Prepararea	Examinarea orală; Observaţia sistematică; Investigaţia
2. Incubaţia	Examinare scrisă; Observare sistematică
3. Iluminare	Examinare orală; Observarea curentă sistematică a elevilor; Documentarea; Investigaţia
4. Verificarea ipotezei	Observaţia curentă sistematică a elevilor; Investigaţia

Ideea fundamentală a profesorilor este „Ce se poate face pentru stimularea creativităţii elevilor?" ori „Care sunt coordonatele unei educaţii în vederea creativităţii?". Nu este un anumit ghid al creativităţii, însă există anumite metode şi principii călăuzitoare cu caracter general ce se pot aplica în mai multe sau poate în majoritatea problemelor legate de creativitate.

Profesorii pot face foarte mult pentru stimularea creativităţii elevilor. Cercetările pe această temă au arătat că atitudinea pozitivă a profesorului faţă de creativitate este unul dintre cei mai importanţi factori care facilitează creativitatea. O primă condiţie a dezvoltării creativităţii elevului este ca profesorul să ştie ce înseamnă a fi creativ, să aibă cunoştinţe de bază despre creativitate, despre psihologia creativităţii, despre posibilităţile de dezvoltare a acesteia în procesul de învăţământ. E necesar a se respecta personalitatea creatoare a elevului. Acest lucru nu este uşor dacă ne gândim la faptul că elevii creativi pun întrebări incomode, oferă soluţii inedite de rezolvare a problemelor, nerespectând procedeele stereotipe, sunt de o curiozitate uneori supărătoare. Uneori profesorii tind să aprecieze mai mult elevii disciplinaţi, care îşi îndeplinesc sarcina fără să comenteze şi sunt dispuşi să accepte judecata profesorului sau pe cea a majorităţii. Un elev care este capabil să nu fie de acord cu

majoritatea poate trezi sentimente negative chiar dacă opinia lui e justă. Sunt şi situaţii în care marea majoritate a elevilor simte ceea ce preţuiesc profesorii, un anume comportament conformist şi atunci ei dau curs acestor aşteptări ale profesorilor. Este foarte important ca profesorul să nu reprime manifestările elevilor creativi, să încurajeze libera exprimare a opiniilor, să stimuleze imaginaţia sau soluţiile mai deosebite. Elevii trebuie să-şi poată manifesta liber curiozitatea şi spontaneitatea. Profesorul trebuie să dirijeze situaţiile-problemă astfel încât să se întreţină o atmosferă permisivă a unor relaţii, dar să nu se exagereze nici prin autoritarism.
În activitatea de predare - învăţare profesorul trebuie să fie el însuși creativ, să dovedească flexibilitate intelectuală. Acest lucru va fi simţit de elevi şi le va stârni o atenţie sporită, le va determina o curiozitate. Un asemenea profesor va fi privit cu ochi admirativi de elevi.

A avea creativitate pedagogică înseamnă a deține una dintre aptitudinile esențiale ale personalității didactice .

Pedagogul are rolul de a stimula efortul copilului, tendința acestuia de fi original, inventiv, creativ. Atitudinea profesorului are un rol major în crearea unei atmosfere prielnice stimulării şi dezvoltării învăţării interactiv-creative.

Profesorul creativ dă libertate elevilor să-şi spună părerea promovând o atitudine deschisă, respectă opiniile celorlalţi, le întăreşte convingerea că pot emite judecăți valoroase, îi antrenează în procesul de evaluare, le comunică criteriile de evaluare şi le oferă timp suficient exersării. Pentru a stimula creativitatea elevului, profesorul însuşi trebuie să fie creativ , să manifeste un comportament şi o atitudine pozitivă în acest sens.

Profesorul creativ utilizează în procesul de predare – învățare - evaluare învățarea prin colaborare în mod eficient.

Cultivarea gândirii creatoare este o sarcină importantă a şcolilor de astăzi. Stimularea creativităţii elevilor se realizează printr-o pregătire susținută teoretică şi practică; prin dezvoltarea competențelor de muncă și experimentare independentă; prin dezvoltarea spiritului critic. Foarte importantă este relația și atitudinea profesorului în relația sa cu elevii. Atitudinea autoritară creează blocaje afective. E necesar un climat destins, democratic, prietenos care contribuie la o deschidere spre imaginație, spre creativitate.

Profesorului îi revine datoria să depisteze elevii ce dispun de un potenţial creativ peste medie şi să le cultive dezvoltarea acestor capacităţi. Cultivarea imaginaţiei, a creativităţii se face și in cadrul activităților din afara clasei si a celor extrașcolare.
Profilul competențelor cadrului didactic creativ este următorul:

- pedagog care “construieşte dispozitive de învățare procedurală”;

- proiectant, tutore, manager, moderator, organizator şi gestionar al conţinuturilor ştiinţifice;
- mediator, facilitator al învăţării;
- consilierul elevilor;
- coordonator al muncii elevului;
- co-evaluator alături de elev al procesului şi produsului.

Profilul competenţelor profesorului creativ capătă valenţe noi, depăşind tradiţionalul, nemaifiind doar un furnizor de informații. Cadrul didactic devine un coparticipant în actul invățării, alături de elevi . Procesul de învăţământ (predare-învăţare-evaluare) capată, astfel, valențe formative şi formatoare și încurajează progresul individual şi colectiv. Profesorul este cel care poate încuraja sau dimpotrivă, descuraja manifestarile creative ale elevilor.

În esență, *trăsăturile principale ale profesorului creator* sunt:

- îmbinarea judicioasă a muncii practice cu cea teoretice;
- motivaţie şi angajament puternice;
- imagine de sine pozitivă;
- ţinerea pasului cu noutăţile;
- flexibilitate, inteligenţă, curiozitate;
- intoleranţă faţă de dogmatism, şablonism sau rutină;
- capacitate de imaginaţie şi intuiţie;
- profesorul creator este motorul care pune în mişcare colectivul de specialişti.

Iată câteva moduri prin care cadrul didactic stimulează creativitatea elevilor:
a) încurajează gândirea divergentă;
Exemple:”Puteți înțelege în alt mod această întrebare?”sau recompense pentru încercări de a găsi soluții noi, chiar dacă rezultatul final nu e unul excelent.
b) tolerează opiniile nonconformiste;
Exemple: se cere elevilor să-și argumenteze părerile divergente;
c) încurajează elevii să aibă încredere în propriile judecăți;
Profesorul trebuie să faciliteze activitățile în care elevii formulează întrebări pentru care au și răspunsuri.
d) accentuează faptul că orice om este capabil să fie creativ într-o anumită măsură. Se evită exemple de mari artiști sau inventatori .Trebuie recunoscute și apreciate eforturile creative ale elevilor.

Experiența la catedră dovedește cum se poate înlesni creativitatea. Iată câteva exemple:

- încurajând elevii să gândească, dar fără să fie amenințați că vor fi evaluați. Evaluarea îi blochează uneori pe elevi în actul creativ. Trebuie acceptate erorile ca elemente ale procesului creativ;

- prin încurajarea curiozității, a explorării, a experimentării, a punerii de întrebări, a testării și încurajării talentelor creative ;
- recompensând ideile noi ,originale;
- prin neimpunerea unei soluții în rezolvarea de probleme;
- oferind idei controversate care să-i antreneze să gândească și să-și pună singuri probleme;
- încurajând elevii să-și noteze ideile proprii în caiete de notițe sau jurnale.

Profesorii care renunță la a oferi doar cunoștințe devin astfel mediatori între copil și realitate, ei nemaifiind doar o sursă de informație. Acești profesori:

- formulează întrebări de genul: „Care e părerea ta?", „Tu cum vezi lucrurile?".
  adresează întrebări divergente de genul: " Ce crezi că s-ar întâmpla în situația…? .", „Cum argumentezi aceasta?";
- manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale.

Rezultatul unor astfel de strategii este că elevii vor tinde spre a-și pune probleme, vor dori să descopere noi probleme și să problematizeze unele situații.

Învățarea prin descoperire dirijată este o învățare de tip euristic prin care profesorul nu face altceva decât să stimuleze creativitatea elevilor. Elevii trebuie dirijați să gândească independent, să tolereze ideile noi, să critice constructiv. Acest mod de învățare conduce spre formarea stilului creativ de rezolvare al problemelor, dar contribuie și la dezvoltarea personalității elevilor. Elevul abordează problemele în mod deschis, fără teamă . Este stimulat astfel să rezolve cu plăcere sarcinile.

Evaluarea trebuie să evidențieze aspectele pozitive și progresele fiecărui elev în parte. Uneori, evaluarea poate fi amânată pentru a-i elibera pe elevi de teama evaluării. Scopul îl reprezintă deschiderea pentru exprimarea liberă a fiecărui elev, dezvoltarea aptitudinilor creatoare, fără temerea că ar putea greși și a fi, eventual, sancționat, amplificarea încrederii în propriile forțe și dezvoltarea curajului.

Analizând toate acestea, putem considera creativitatea ca fiind o capacitate complexă, care face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație , dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări.

Orientând activitatea elevilor, profesorul îi încurajează să descopere cunoştinţele, să rezolve probleme, dar şi să formuleze, ei înşişi, probleme. Învăţarea pe bază de probleme, învăţarea prin descoperire sau învăţarea prin descoperire dirijată reprezintă forme ale unei învăţări de tip euristic prin care profesorul stimulează creativitatea elevilor. Elevii sunt puşi în situaţia să privească o problemă din

unghiuri de vedere diferite, să o interpreteze, să elaboreze o ipoteză explicativă pe care să o verifice, să caute independent o soluţie. Şcolarii trebuie îndrumaţi să manifeste toleranţă faţă de ideile noi, să acţioneze liber şi să utilizeze o critică de tip constructiv. Acest tip de învăţare nu numai că duce la formarea unui stil creativ de rezolvarea a situaţiilor - problemă, dar are efecte şi asupra formării personalităţii elevilor. Elevii se obişnuiesc să abordeze fără teamă problemele, să le analizeze şi să le rezolve. Sunt stimulaţi să devină curioşi şi deschişi, să îndeplinească cu plăcere sarcinile.

Instruirea orientată spre creativitate implică un set de condiţii favorabile, fiind hotărâtoare încurajarea copiilor să lucreze şi să gândească independent, să-şi elaboreze propriile proiecte.

Profesorului îi revine sarcina de a selecta metodele, moderne sau tradiționale, care vor fi folosite eficient în lecțiile de dobândire de noi cunoștințe și în lecțiile de evaluare a cunoștințelor și abilităților.

A fi azi profesor european presupune a promova strategii și metode de predare activă și de a dezvolta interesul elevilor pentru cunoaștere și înțelegere. Pentru aceasta este necesar să utilizăm toate mijloacele care ne stau la dispoziție: video, audio, calculator, internet, experiment real sau virtual.

Indicatorii creativității la elevi sunt**:** *curiozitatea, puterea de concentrare, adaptabilitatea, puterea de muncă, independența, nonconformismul, capacitatea de a risca, atractivitatea față de complex și misterios*.

Pentru a dezvolta în clasă o atmosferă care să faciliteze creativitatea, profesorul poate folosi:

- încurajarea elevilor să gândească, să descopere fără a fi amenințați cu evaluarea imediată. Evaluarea continuă, îndeosebi în timpul învățării inițiale îi determină pe elevi să aibă teamă de utilizarea unor modalități creative de învățare. E importantă acceptarea erorilor pe care le recunosc ca parte a procesului creativ.

- încurajarea curiozității, explorării, experimentării, punerii de întrebări, testării și dezvoltării talentelor creative. Elevii trebuie învățați să exploreze, să vizualizeze o problemă, să inventeze sau să modifice unele din procedurile învățate, să asculte și să argumenteze, să-și definească scopurile și să coopereze în echipă.
- recompensarea exprimării unor idei noi sau a unor acțiuni creative;
- neimpunerea propriei soluții în rezolvarea unor probleme.

Profesorii care aplică aceste principii renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin un mediator între copil și realitate și nu va mai fi doar o sursă directă de informație. Astfel, cercetările au arătat ca acești profesori în timpul orelor frecvent:

- alocă o cantitate mai mare din timp adresării de întrebări;
- refuză să răspundă imediat unor întrebări reflectându-le în replici de forma: "Dar tu ce crezi?", "Cum vezi tu lucrurile?";
- adresează întrebări cu caracter divergent de genul: "Ce s-ar întâmpla dacă...?", "Ce te face să crezi asta?";
- nu oferă un feedback evaluativ imediat, ci acceptă și manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale.

Rezultatul acestor strategii proprii este că elevii înșiși vor tinde să-și pună probleme să descopere noi probleme și să problematizeze asupra unor lucruri acceptate ca adevărate.

Climatul spornic de lucru este facilitat de faptul că profesorul tratează de fiecare dată întrebările elevilor cu interes, respectă opiniile celorlalți, întărește constant convingerea elevilor că pot emite idei valoroase, antrenându-i în procesul de evaluare, comunicându-le criteriile de evaluare și oferindu-le timpul necesar exersării propriilor capacități.

Pentru a stimula activismul și creativitatea elevului, profesorul însuși trebuie să fie un tip creativ și activ, să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă în acest sens.

În concluzie, atitudinea profesorului este deosebit de importantă în relaţia sa cu elevii. În consecință, nu este indicată o poziţie foarte autoritară deoarece creează blocaje afective, iar elevii nu îndrăznesc să pună întrebări și se tem de eşec. Din aceste considerente este nevoie de un climat destins și prietenos. Profesorul trebuie să fie apropiat de elevi, îngăduitor în limite fireşti şi să încurajeze imaginaţia, sugestiile mai deosebite, pentru ca elevii să-şi poată manifesta în voie curiozitatea și spontaneitatea.

Bibliografie recomandată

1. Cosmovici, L. Iacob, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
2. Baban, A., *Consiliere școlară*, Ed. Psinet, Cluj-Napoca, 2001
3. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Cerghit, I. (2006), *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi
5. Claparede, Ed. (1975), *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
6. Cosmovici, A., *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1998
7. M. Herța, C. Ciocănel," *Dezvoltarea creativității în învățământ*" (articol publicat pe site-ul http://www.asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-creativitatii-in-invatamant.html.
8. Gage, J. și colab., *Educational Psychology*, Prentice Hall, New Jersey, 1992
9. Jurcău, N., *Psihologie educaţională*, Editura U.T. Press, Cluj-Napoca, 2000

10. Mihaela Coman, *Creativitatea profesorului – avantajul elevilor*, Liceul Tehnologic Petru Rareş, Bârlad (Vaslui), România, 2018
11. M. Ionescu, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Editura Presa Universitară Clujeană, ClujNapoca, 2000.
12. N. Jurcău, (coord.), - *Psihologia educaţiei*, Editura U.T. Pres, Cluj-Napoca, 2001.
13. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti, 1996
14. Landau, *Psihologia creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
15. Moraru, Ştiinţa şi filosofia creaţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
16. Munteanu A., *Incursiuni în creatologie,* Editura Augusta, Timişoara, 1994.
17. Paşcan, "*Dezvoltarea potenţialului creativ prin mijloacele educaţiei fizice*", Suport de curs, Universitatea Babeș Bolyai, Cluj – Napoca, 2009.
18. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi, 2001
19. Radu, I., *Psihologie școlară*, Ed. Științifică, București, 1977

15

1. Subiectul dezbaterii: *Rolul educației în dezvoltarea competenței sociale*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea rolului educației în dezvoltarea competențelor sociale;
- ✓ înțelegerea termenului de competență socială;
- ✓ identificarea potențialelor competențe sociale ale unui individ și modalitatea cum acestea pot fi formate;
- ✓ rolul competențelor sociale la un preșcolar, respectiv școlar și modalitatea în care acestea influiențează interacțiunea acestor categorii cu grădinița/școala;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea/formarea competențelor sociale;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

Cum ne văd ceilalți?

Scop: observarea și conștientizarea aspectelor pozitive și a celor negative ale propriei personalități și a celorlalți. Modalități de acordare a feedback-ului.

Descriere: Activitatea poate fi desfășurată după un discurs / o prezentare realizat/ă de cursanți. Se solicită celorlalți cursanți să răspundă următoarelor întrebări: Ce a lipsit? Ce aș vrea să văd mai mult? Ce mi-a plăcut la tine/voi?

Sugestii pentru coordonator: Coordonatorul îi va invita pe toți membrii grupului să comenteze, să accepte, să dezaprobe sau să aprobe ceea ce au spus și subliniat ceilalți. Va rezulta o breșă în modul de a ține discursuri, care uneori este cunoscută de individ alteori nu.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Competenţa socială a fost definită de-a lungul timpului de mai mulţi cercetători. În viziunea unor cercetători, competenţa socială este o modalitate învăţată, acceptabilă social, de a te comporta, care permite interacţiunea eficientă cu alte persoane (Smart & Sanson, 2003).

Larson a definit competența socială ca fiind abilitatea de a te implica cu succes în interacţiuni sociale şi relaţii interpersonale, precum şi abilitatea de a interpreta mesajele comunicării verbale şi nonverbale (Larson, Whitton, Hauser & Allen, 2007).

O altă definiție a fost dată de Murakami care consideră competența socială ca fiind modalitatea de a administra şi de a construi relaţii sociale într-un anumit context (Murakami, Murray, Sims & Chedzey, 2009).

Și definiție generală, putem considera competența socială ca fiind capacitatea unei persoane de a relaționa într-un mod adecvat cu cei din jur, a avea capacitatea de a coopera şi colabora în cadrul unui grup, precum şi capacitatea de a respecta diversitatea.

Cercetările realizate de-a lungul timpului au arătat că şansele de a deveni un adult competent social cresc dacă vârsta la care se începe educaţia din acest punct de vedere este mai mică. Astfel, un copil de grădiniţă cu cât a reuşit să relaţioneze cu alte persoane, să coopereze şi să colaboreze în cadrul jocului, a unor activităţi la grupă, se va integra mai uşor în societate, se va descurca mai bine la activităţi desfăşurate în timpul şcolii, în grupul de prieteni, la locul de muncă.

Competenţele sociale se manifestă prin comportamente învăţate şi acceptate social care permit unei persoane să interacţioneze eficient cu ceilalţi (Gresham şi Elliott, 1984). Astfel, competenţele sociale sunt acele abilităţi care permit modularea comportamentelor unui individ pentru a realiza interacţiuni sociale funcţionale cu ceilalţi. A împărtăşi cu ceilalţi lucruri sau activităţi, a ajuta, a iniţia relaţii, a cere ajutor, a face complimente sunt modalităţi prin care se exprimă abilitatea socială.

Care sunt atributele si caracteristicile necesare a fi dezvoltate inca de la cele mai mici varste? Iata ce inseamna a avea competente sociale:

- apropierea de alte persoane intr-un mod pozitiv si agreat;
- exprimarea libera a dorintelor si a preferintelor precum si a tendintei de actiune;
- capacitatea de a lua singur decizii si de a prezenta alegerea altor oameni cu posibilitatea de a o modifica in situatia in care ceilalti ofera sugestii foarte bune;

- a-si exprima sentimentele atat pozitive, cat si pe cele negative intr-o maniera clara, fara insa a le directiona spre cineva ("a nu-si varsa nervii pe altii");
- a castiga acces, a primi si a oferi invitatii de joaca impreuna cu alti copii;
- a aduce contributii remarcabile la un proiect de grup, la o idee de joaca sau activitate desfasurata impreuna cu altii;
- a manifesta interes pentru obtinerea de informatii, pentru a sti mai multe, a afla aspecte cat mai noi, din domenii cat mai variate;
- capacitatea de a lucra si a realiza o activitate intr-un grup care nu este omogen din punct de vedere etnic, religios ori al varstei;
- capacitatea de a se exprima din punct de vedere nonverbal (prin intermediul gesturilor, al mimicii, al posturii).

Cum altfel mai poti contribui sa-i formezi aceste abilitati?

In primul rand, invata-l sa nu fie dependent de tine. Ofera-i ocazia de a interactiona cu grupuri de indivizi neomogeni. Promoveaza libertatea de exprimare, cere-i sfaturi, pareri cu referire la diverse aspecte din viata voastra de familie, si nu numai. Fii un model de conduita pentru el si tine deschisa usa casei pentru copii de aceeasi varsta sau mai mari care-si doresc sa va paseasca pragul pentru interactiune si comunicare.

Ajuta-l sa-si faca prieteni si trezeste-i interesul pentru domenii cat mai variate.

Spre exemplu, poti sa-l inscrii in diverse cluburi scolare, ii poti recomanda carti pe care sa le citeasca, permite-i sa mearga in excursie cu clasa, invata-l cum sa faca fata unor situatii mai speciale. De exemplu, ce faci atunci cand cineva spune celorlalti o minciuna despre tine? Invata-l sa ridice capul sus si sa dezminta cu argumentele pe care le are la indemana. Cum actionezi daca cineva incearca mereu sa rada de tine? Evita persoana, dar daca nu e posibil, ia-o ca si pe o gluma, zambeste impreuna cu el, intoarce-i vorba si fa haz de ceea ce a spus. Cu cat cineva observa ca nu reuseste sa te faca sa te superi, cu atat va renunta mai repede din plictiseala si isi va indrepta atentia catre altcineva. Invata-l despre umor. Fii jucaus si pus pe sotii din cand in cand. Astfel, va invata ca uneori este bine sa abordeze lucrurile si intr-o maniera relaxata.

La preşcolari, abilităţile sociale au ca şi consecinţe relaţii interpersonale adecvate acasă, la grădiniţă şi în alte medii care presupun astfel de interacţiuni. Abilitatea unui copil de a stabili relaţii pozitive cu ceilalţi are un impact major pentru toate aspectele dezvoltării sale. Măsura în care se înţelege cu ceilalţi, cooperează cu cei din jur prevesteşte adaptarea lui în viaţa de adult. Prin cercetări ştiinţifice s-a dovedit faptul că *„copiii care nu sunt plăcuţi de ceilalţi, care sunt agresivi şi opozanţi, care nu reuşesc să menţină relaţii apropiate cu ceilalţi copii prezintă un risc major"* pentru adaptarea socială ulterioară (Hartup, 1992).

Se consideră că este foarte importantă dezvoltarea competenţei sociale la preşcolari prin diferite modalităţi, pentru a forma adulţi care se integrează uşor în viaţa socială.

Literatura de specialitate arată că acei copii care nu au dezvoltat un nivel minimal al competenţei sociale până la vârsta de 6 ani, au o probabilitate mai mare să prezinte dificultăţi legate de stabilirea şi menţinerea relaţiilor în viaţa adultă (McClellan şi Katz 2001). Studiile care au investigat acest subiect sugerează că dezvoltarea competenţei sociale în perioada copilăriei mici favorizează adaptarea socială, emoţională, dezvoltarea cognitivă şi academică ulterioară (McClellan şi Katz 2001).

Copilul în primii ani de viaţă experimentează mediul prin prisma relaţiilor pe care le stabileşte cu adulţii din jurul său. Calitatea şi stabilitatea relaţiilor copilului în primii ani de viaţă constituie baza pentru toate achiziţiile ulterioare: încrederea în sine, sănătatea mentală, motivaţia de a învăţa, performanţele şcolare, succesul profesional, abilitatea de control a impulsurilor agresive, abilitatea de rezolvare prosocială a conflictelor, distincţia între bine şi rău etc.

Perioada copilăriei este numită de unii specialişti perioada ,,magică", tocmai datorită schimbărilor şi salturilor uimitoare care surprind toate nivelurile de dezvoltare a copilului. Atunci când competenţele sociale sunt optim dezvoltate, toate nivelurile de dezvoltare acţionează împreună într-un mod integrat.

Formarea competenţelor elevilor se realizează pe un continuu, care nu are inserate pauze de relaxare. Privind anumite aspecte ale dezvoltării acestora, cum ar fi competenţele sociale, nici nu mai contează faptul că aceştia se află în timpul vacanţei sau parcurg într-un an de studiu sau altul cursurile şcolare. Scopul pentru care se realizează efortul educativ este tocmai pentru a putea proba competenţele în cauză în viaţa de zi cu zi. O diferenţă ar fi observabilă cu referire la caracterul implicit sau explicit al modului în care are loc formarea competenţei, în timpul anului şcolar fiind susţinute prin diverse activităţi educativ-formative conştientizarea, transferul, integrarea componentelor teoretice ale competenţei sociale, în timp ce pe parcursul vacanţei este relevantă mai cu seamă situaţia de viaţă semnificativă, influenţa spontană a mediului social etc.

Cea mai importantă caracteristică a omului este aceea de a nu fi doar un produs al evoluţiei biologice naturale, ci şi un produs al unei modelări sociale şi culturale a personalităţii.

Există o serie de argumente indubitabile asupra rolului decisiv al învăţării şi socializării în formarea personalităţii umane.

Cazul celor două doua fetiţe, Amala şi Kamala, descoperite într-o pădure într-o stare complet animalică şi crescute apoi într-un orfelinat este foarte celebră. Una dintre

fetiţe nu a supravieţuit, iar cealaltă după mulţi ani de eforturi folosea doar câteva cuvinte şi nu stăpânea mersul biped.

Un alt argument pro educaţie este cazul fiinţelor umane adoptate şi crescute de animale, la un loc cu puii lor. Aceste cazuri demonstrează rolul esenţial al educaţiei în formarea individului ca om. Educaţia urmăreşte formarea unui tip de personalitate care să corespundă cerinţelor sociale, dar care să fie capabilă să se adapteze schimbărilor sociale ce pot interveni.

Comenius susţinea că *„fiecare om se naşte capabil să dobândească cunoaşterea lucrurilor"* şi „omul, ca să devină om, trebuie educat". La fel, J. Locke spunea : *„nouă zecimi din oamenii pe care îi cunoaştem sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau dăunători, prin efectul educaţiei. Educaţia este aceea care determină diferenţa dintre oameni"*. Alţii spun că ereditatea este mai importantă decât educaţia, însă cercetările au dovedit necesitatea educaţiei în viaţa individului, în dezvoltarea acestuia.

Cercetările antropologice au dovedit faptul că omul este o fiinţă socială, deci trebuie educat şi este educabil. Astfel reuşeşte să relaţioneze adecvat cu semenii săi şi să se integreze în societatea în care trăieşte. Acesta se poate realiza doar dacă prin educaţie dezvoltăm competenţele sociale ale copilului.

La nivelul simţului comun, faptul că un individ are mulţi prieteni pe Facebook, iese cu amicii sâmbăta seara în oraş, are relaţii colegiale bune la şcoală sau la muncă, eventual trăsăturile de extravertit – toate acestea sugerează că este o persoană sociabilă, deţine competenţe în acest sens. Mai mult, dacă cel în cauză probează şi o bună capacitate de influenţare a celorlalţi, comunică asertiv, atunci faptul că deţine competenţe sociale poate fi sigur. Dacă adăugăm şi faptul că merge cu seriozitate la vot, ori de câte ori este cazul, că respectă normele dezirabile social şi îşi plăteşte impozitele; dacă se implică uneori prin activităţi de voluntariat în rezolvarea problemelor comunităţii, reuşim să construim un tablou al cetăţeanului ideal.

În ştiinţele sociale, competenţele generale din *Educaţia socială*, de exemplu, vizează *raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viaţa personală şi a diferitelor grupuri şi comunităţi; cooperarea pentru realizarea unor activităţi; participarea responsabilă la luarea deciziilor* (http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Educatie-sociala.pdf). La acestea se pot adăuga: *manifestarea unui comportament social activ şi responsabil, adecvat unei lumi în schimbare* (Programa şcolară pentru *Psihologie*, sau *aplicarea cunoştinţelor specifice ştiinţelor sociale în rezolvarea unor situaţii problemă, precum şi în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare*.

Deci, profesorii de ştiinţe sociale ar putea considera că, în principal, disciplinele socio-umane sunt responsabile pentru dezvoltarea competenţelor sociale.

Dar cum în centrul acesteia se află abilităţile de comunicare verbală, la care se adaugă desigur şi comunicarea nonverbală, precum şi atitudinile exprimate implicit, aria se lărgeşte foarte mult.

Într-o cercetare realizată longitudinal, începând din anul 1938 şi continuând de-a lungul a peste 75 de ani, asupra unui grup de absolvenţi de la Harvard şi, în paralel, a unui grup de băieţi din cartierele cele mai sărace din Boston, numită *Ce duce la o viaţă bună? Învăţăminte trase din cel mai îndelungat studiu despre fericire*, explicat într-o prezentare TED – psihiatrul Robert Waldinger – descoperim o altă dimensiune a competenţelor sociale.

Întrebarea de la care porneşte discuţia este: *Ce ne menţine sănătoşi şi fericiţi pe parcursul vieţii?* Mai mulţi bani, celebritatea, multă muncă şi mai susţinută, puterea deţinută în ierarhia socială sunt câteva variante de răspuns. Ei bine, nimic din toate acestea; ci nivelul de mulţumire în relaţiile cu ceilalţi, pe care îl aveau cei asupra cărora s-a făcut studiul. Relaţiile bune ne ajută să trecem mai uşor peste dificultăţile vieţii. Acestea fac posibilă o dispoziţie psihică pozitivă, o disponibilitate mai mare spre a fi un suport emoţional pentru semeni. Orice altceva devine secundar. Relaţiile bune ne protejează sănătatea corporală, dar mai ales pe cea psihică. Suferinţa emoţională poate fi diminuată prin faptul că cineva are o relaţie unită şi stabilă mult timp. A preţui relaţiile cu familia, prietenii, comunitatea reprezintă cheia unei vieţi fericite.

În concluzia studiului citat, se precizează: *viaţa bună se construieşte cu relaţii bune*! De aici, înţelegem că nucleul competenţei sociale îl constituie abilitatea de a avea relaţii bune cu ceilalţi. Acest fapt ajută nu doar la procesul complex al integrării sociale, ci şi la împlinirea personală. Empatia, cooperarea armonioasă cu ceilalţi, atenţia la detaliile vieţii de fiecare zi sunt dimensiuni importante ale competenţei sociale.

Dacă suntem de acord cu toate acestea, de ce nu reuşim să le şi realizăm în viaţa noastră? De ce atâţia oameni care deţin cunoştinţe de pedagogie, psihologie cunosc prin chiar specificul meseriei lor nuanţele naturii umane – nu pot pentru ei personal şi ca un exemplu în educarea copiilor să construiască relaţii umane de calitate? Se întâmplă ca unii oameni, deşi practică o profesie care presupune astfel de competenţe, în fapt să nu le deţină şi eventual să mimeze că le au pentru a depăşi dificultăţile activităţii de fiecare zi.

Discursul obişnuit privind competenţele sociale ne plasează în ipostaza de profesori care au datoria să formeze buni cetăţeni, abili profesionişti, oameni cu o personalitate în continuă dezvoltare. Prea puţin reflectăm la propriile noastre competenţe sociale, ca şi cum faptul că lucrăm cu mulţi oameni ne asigură din mers funcţionalitatea relaţiilor.

Dar, în fapt, privind construirea şi păstrarea relaţiilor interumane, lucrurile sunt mult mai complexe, aflate într-o dinamică, pe care, de multe ori, o pierdem din atenţie.

Bibliografie recomandată

1. Catrinel A. Ştefan, Kállay Éva (2011) Dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale la preşcolari, Ghid practic pentru educatori, Colecţia Educaţie, Cluj- Napoca;
2. Cristina Ștefan, Competențele sociale, Tribuna Învățământului, 2020
3. Dulamă, Maria Eliza (2010), Didactică axată pe competenţe, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
4. Larson, J.J., Whitton, S.W., Hauser, S.T., & Allen, J.P. (2007). Being Close and Being Social: Peer Ratings of Distinct Aspects of Young Adult Social Competence. Journal of Personality Assessment, 89 (2), 136-148.
5. Magda Hideg, Educaţia şi dezvoltarea competenţei sociale, Gherla (Cluj), România, 2019
6. Murakami, K., Murray, L., Sims D., & Chedzey, K. (2009). Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. Journal of Adult Development, 16, 13–24.
7. Smart, D., & Sanson, A. (2003). Social competence in young adulthood – its nature and antecedents. Journal of the Australian Institute of Family Studies.

16

1. Subiectul dezbaterii: *Învățarea tradițională versus învățarea online*

Obiective:

- înțelegerea avantajelor și dezavantajelor oferite de învățământul online;
- înțelegerea avantajelor și dezavantajelor învățământului tradițional;
- identificarea și fundamentarea resurselor online utile pentru desfășurarea unei lecții de bună calitate;
- familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnicilor și instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul tradițional versus învățământul online;
- identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul de învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.
- identificarea de soluții și recomandări care pot ajuta în crearea unui kit de educație online pentru diverse nivele de educație;

2. Aplicație:

Visele

Categoria: Exerciţii de intercunoaştere
Nivelul de dificultate: Uşor
Grupul ţintă: toate nivelurile de clase
Obiective: a afla cât mai multe despre ceilalţi membrii ai grupului

Descrierea exerciţiului:
Fiecare persoană alege să povestească un vis pe care l-a avut. Un alt membru al grupului este un vizionar, care încearcă sa afle visul, adresând cât mai multe întrebări. Visătorul nu poate să spună decât că se apropie sau nu de adevăr (cald/rece), în funcţie de cât vizionarul ghiceşte sau nu. Apoi se schimbă rolurile. Se procedează astfel, până când sunt ghicite ambele vise.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Dezvoltarea profesională şi învăţarea în modelul tradiţional devin deja istorie. Nu există experţi în clase, lucrurile se mişcă rapid, iar profesorii şi elevii trebuie să facă echipă pentru crearea unui mediu de învățare prin utilizarea tehnologiilor moderne. Astăzi, cel mai bun și cel mai important canal de distribuție este cel online. Mediul online sprijină abilitățile secolului XXI precum colaborarea, comunicarea și creativitatea.

În întreaga lume, universitățile, colegiile şi şcolile trebuie să îşi pregătească profesorii pentru schimbare. Pe măsură ce cultura societăţii noastre se schimbă ca răspuns la inovațiile tehnologice, instituțiile și profesorii trebuie să se adapteze.

Oportunitățile de învățare online și utilizarea resurselor educaționale deschise și a altor tehnologii pot reduce costurile asociate cu materialele necesare instruirii şi permit utilizarea mai eficientă a timpului profesorului. Astăzi, putem vorbi despre o învățare combinată care îmbină oportunitățile de învățare față în față cu oportunitățile de învățare online. Gradul în care are loc învățarea online și modul în care este integrată în curriculum pot varia în funcție de școli. Strategia de combinare a învățării online cu instruirea şcolară faţă în faţă este utilă pentru a adapta diversele stiluri de învățare ale cursanţilor şi pentru a le permite fiecărui cursant să studieze în ritmul propriu.

Resursele online permit revoluționarea sistemului educațional, nu numai pentru că sunt convenabile și accesibile, ci pentru că permit ca întregul proces de predare și învățare să devină mai mai interesant și adaptat elevului digital. Astfel, se realizează o personalizare a învățării. Astăzi, elevii şi profesorii beneficiază de resurse online gratuite și resurse online plătite. Fiecare elev preferă resurse diferite în funcție de subiectele de interes și de stilul de învățare. Profesorii şi elevii doresc instrumente de bună calitate care să fie gratuite. Pentru a ajuta colegii să găsească cele mai bune

resurse online care să le ușureze viața, prezint o listă de mai multe link-uri utile care oferă ceea ce au nevoie pentru o lecţie bună.

Khan Academy (khanacademy.org) este un site util elevilor deoarece conține videoclipuri instructive și materiale care permit studiul în ritm propriu și în afara sălii de clasă. Cursanții pot să studieze matematică, științe şi inginerie, programare pe calculator, istorie, artă, finanțe şi economie etc.

iTunesU (apple.com/education/itunes-u) prezintă peste 180.000 de aplicații concepute special pentru educație. Există mii de aplicații educaționale, cărți și cursuri. Se pot folosi iPad, Mac și Apple TV. Apple oferă sute de cursuri gratuite, prelegeri și discuții academice. iPad are un software conceput special pentru profesori, astfel încât să gestioneze clasa și să colaboreze cu studenții în diferite moduri. De exemplu, se poate conecta iPad-ul la un microscop pentru a captura, edita și salva imaginile video.

YouTube EDU (youtube.com/channel/UC3yA8nDwraeOfnYfBWun83g) oferă o bibliotecă vastă de videoclipuri şi posibilitatea de a crea şi edita videoclipuri. Un ajutor util se poate găsi aici: https://support.google.com/youtube/answer/2802327?hl=ro. Un exemplu de lecţie de fizică foarte interesant găsiţi aici: youtube.com/watch?v=4a0FbQdH3dY. YouTube pentru școli permite accesarea gratuită a videoclipurilor educaţionale YouTube şi limitează accesul la alte conținuturi video YouTube. Personalizarea cu YouTube pentru școli permite adăugarea de videoclipuri vizibile numai în rețeaua școlii, oferind profesorilor posibilitatea de a filtra materialele. Utilizatorii (elevii) intră pe youtube.com şi vor fi redirecţionaţi automat către youtube.com/education. Utilizatorul (elevul) poate viziona numai conținutul afișat pe site-ul educației, inclusiv videoclipurile afișate pe canalul școlii. Astfel, YouTube pentru școli limitează accesul la conținut non-educațional de pe YouTube.com. Profesorii pot afla mai multe informații despre modul de utilizare a YouTube în sala de clasă accesând youtube.com/Teachers.

TED-Ed (ed.ted.com) conţine o bibliotecă de videoclipuri animate pe teme variate şi reprezintă o platformă educaţională pe care profesorii îşi pot crea lecţii proprii şi le pot distribui elevilor. Subiectele variază de la literatură și limbă, la matematică, la știință și tehnologie.

MIT-K12 (k12videos.mit.edu) produce „clipuri video scurte care predau concepte de bază în știință și inginerie", promovând abilităţile STEM (Ştiinţă, Tehnologie, Inginerie şi Matematică) pentru elevi. În general, videoclipurile sunt create de studenții MIT (Institutul de Tehnologie din Massachusetts, universitate plasată în top 10 în lume). Videoclipurile pot fi selectate în funcţie de nivelul clasei. Toate videoclipurile sunt disponibile gratuit. De exemplu, Departamentul de Fizică al MIT

prezintă demonstrații de fizică, concepte subtile de fizică (tsgphysics.mit.edu/front). Videoclipurile pe diferite teme de fizică sunt create de profesorii sau studenții MIT şi sunt disponibile pe YouTube.

NeoK12 (neok12.com) oferă materiale educaționale, lecții, chestionare și jocuri educaționale pentru elevi în diferite domenii, cum ar fi știința, matematica, sănătate, ştiinţe sociale, pământul și spațiul, engleză (inclusiv povești și gramatică), precum și clipuri video distractive, arte și meserii și lecții de muzică. Neo K12 a clasificat şi ordonat cele mai bune videoclipuri gratuite de educație online de pe Internet și le-a adus într-un singur loc. Fiecare videoclip este vizionat și revăzut de către educatori pentru a asigura rigurozitatea ştiinţifică și adaptarea pentru nivelul elevilor. Neo K12 are instrumente web 2.0. Testele, jocurile și puzzle-urile de pe Neo K12 reprezintă o modalitate interactivă de îmbunătățire a învățării. Videoclipurile oferă oportunități excelente de învățare, permiţând crearea unui model în mintea elevilor. La crearea contului, profesorul poate crea instrucțiuni și note pentru elevi. Neo K12 necesită o adresă de e-mail pentru înscriere. Elevii mai mici de 13 trebuie să fie înscrişi de un adult (părinte sau profesor care are consinţământul parinţilor) sau profesorul poate crea un cont al clasei.

WatchKnowLearn (watchknowlearn.org) este o bibliotecă video educațională, care este gestionată colectiv, de o echipă de editori care oferă supravegherea videoclipurilor recomandate de utilizatori. Videoclipurile sunt organizate pe categorii, în funcţie de subiect şi sunt disponibile fără înregistrare sau taxe. WatchKnowLearn nu găzduieşte clipuri video ci serveşte ca o bibliotecă pentru legături către videoclipuri educaționale care au fost selectate de către educatori.

Învăţarea prin Internet

Învăţarea prin Internet poate fi definită ca o formă de învăţământ în care se prezintă elevilor un conţinut de instruire prin Internet. De aceea, condiţia de bază impusă participanţilor în procesul de învăţare este posedarea unui calculator şi o conexiune la Internet.

Când vine vorba de a sprijini programa care se foloseşte în educaţia prin internet, de cele mai multe ori se folosesc aşa-numitele instrumente de curs, care permit stocarea de conţinut educaţional pe un server Web, crearea de reţele de comunicare între participanţii la procesul de educaţie, de învăţare şi de gestionare, permiţând testarea independentă a cunoştinţelor lor prin intermediul diferitelor teste.

Training-ul bazat pe Web şi WBT-Web based training-ul se face pe baza publicării conţinutului pentru învăţarea pe site-ul instituţiei de învăţământ. Avantajele acestei metode de distribuire de materiale didactice sunt următoarele: distribuirea mai rapidă, prin accesarea www cursanţii pot intra în posesia materialelor didactice, este

posibilă inserarea materialelor hiper mediatizate, serviciul poate fi folosit de către una sau mai multe persoane sau grupuri în acelaşi timp, posibilitatea de legare, multimedierea conţinutului, uşurinţa de reînnoire şi publicare a conţinutului, posibilitatea administrării de acces, conţinuturi interactive ş.a.m.d.

E-mailul este cea mai simplă formă de interacţiune asincronă şi de cele mai multe ori este folosit doar ca un supliment pentru/pe lângă alte forme de comunicare. Avantajele prin e-mail: simplitate în utilizare, comunicarea este privată, permite suficient timp pentru reflecţie şi reacţie la răspuns.

Listele de mail sunt un serviciu cu o formă similară de interacţiune. Avantajele şi dezavantajele sunt aceleaşi ca şi la e-mail, asigurând astfel utilizarea lor cu uşurinţă, adaptarea la lucru cu grupul, permite împărţirea studenţilor şi a secţiilor în mai multe grupuri mici, fiecare grup fiind format din participanţi cu caracteristici/ specializări comune.

Forum-urile şi listele online permit dezbateri deschise, se pot trimite întrebări, răspunsuri, se fac schimburi de opinii şi impresii, este posibilă crearea unui nou topic, pentru grup, pe un subiect pe care Dvs. îl alegeţi. Această metodă de comunicare permite ca fişierele de dimensiuni mari să nu se stocheze pe unităţile noastre, permit învăţarea prin duplicare/copiere, uz de transfer de fişiere pentru transferarea materialelor de curs şi formarea tabelelor pentru comunicarea cu profesorul.

Internet relay chat (IRC) este o comunicare sincronă bazată pe mesaje text prin Internet sau Intranet în timp real şi permite conectarea studenţilor cu cunoştinţe aproximativ egale, evaluarea obiectivă a unui conţinut şi posibilitatea de recuperare a unei informaţii omise.

Video conferinţe

Aplicaţiile divizate (Whiteboards) sunt o modalitate de interacţiune sincronă, în care studenţii participă lucrând în echipă pe aplicaţia software. Există două moduri de folosire a aplicaţiei distribuite/divizate: ca un mijloc de a învăţa cum să utilizaţi aplicaţia în sine dar şi pentru învăţarea de concepte şi competenţe. Avantajele acestui mod de interacţiune sunt simularea realităţii şi încurajarea învăţării în grup.

Decizia LINK Academy de a folosi **transmiterea hibridă,** care acoperă parţial utilizarea de Web, a serviciilor de Internet mai sus enumerate, precum şi materialul de pe hard disk pentru transfer de fişiere, face din acestea un sistem de calitate ce oferă ce-i mai bun din **CBT** şi **WBT** şi în acelaşi timp minimalizând dezavantajele fiecărei abordări.

Instrumente de lucru ONLINE si resurse de invatare FREE

Majoritatea companiilor, agentiilor si freelancerilor si-au mutat activitatea online. Unii se bucura de timpul liber, altii il folosesc pentru a invata ceva de care nu aveau timp. Cu totii insa incearca sa se adapteze la nou. Asta facem si noi. Pana cand vom avea vesti despre offline, am stans o colectie de resurse bune online si ne-am gandit sa o trimitem si catre voi. Am impartit resursele in 5 categorii mari: instrumente de lucru, resurse de invatare, cultura si timp liber online, sanatate si intiative de laudat. Sa va fie de folos si sa le dati mai departe oricui are nevoie.

5 instrumente de lucru utile

1. Video Conferinte pe Zoom - platforma pe care o vom folosi si noi pentru intalnirile membrilor online si care iti permite sa faci conferinţe video de până la 100 de persoane, având de asemenea la dispoziţie şi funcţia de mesagerie prin intermediul căreia se pot distribui diferite fişiere şi poze. Conferinţele video 1:1 sunt gratuite indiferent de durata acestora, în timp ce cele de grup sunt gratis doar pentru 40 de minute.

2. Organizare echipe si fluxuri de lucru in Monday.com - un instrument util care merita incercat pentru a reusi sa duceti la bun sfarsit proiectele in derulare, prin desemnare de taskuri si munca in echipa.

3. Grupurile comunica fie pe WhatsApp fie pe Slack.

4. Am mai vorbit despre Canva: usor de folosit si creat sabloane, pentru continut care se schimba si zile lipsite de inspiratie pentur postari noi.

5. Programare intalniri in Calendly: am citit ca se integreaza cu Zoom si permite conectarea agendelor pentur intalniri, fie ele online.

Resurse de educatie

Cursuri gratuite de la Google Atelierul Digital**:**

- marketing digital: https://bit.ly/2TUaq7o
- cum lansezi o afacere online: https://bit.ly/2QiVBta
- exceleaza la vorbitul în public: https://bit.ly/33mGhRv
- cum sa te pregatesti pentru interviuri si cum sa obtii un loc de munca: https://bit.ly/2TUt1QJ

Soluții și recomandări care pot ajuta în crearea unui kit de educație online

- **Pentru ciclul primar:**
  - Învățătorul comunică pe grupul de Whatsapp, Messenger sau canalul prestabilit cu părinții sau cu elevii orarul și modul de derulare a orelor.
  - Puteți pregăti și împărtăși un program săptămânal cu intervalele orare în care veți organiza întâlnirile online, pe teme. Spre exemplu, luni, de la 9

la 9.50: Sesiune de organizare cu toată clasa pe Zoom, de la 10 la 10.50 ora de română pe Zoom, de la 11.00 la 12.00 Tur virtual la muzeu etc.

o Este important ca părintele sau tutorele să pregătească elevul pentru acest program și să sprijine învățătorul în organizarea activităților și temelor pentru acasă. Elevul trebuie să aibă acces la Internet de pe laptop/calculator sau telefon, căști și webcam (opțional) pentru a putea participa online.

- În cazurile unde elevii nu au acces la Internet și nu au acasă echipamentul necesar pentru a se putea conecta, ar trebui să concepeți fișe și activități speciale și să discutați cu persoana care are elevul în grijă săptămânal, pentru a vă asigura că acești copii continuă să lucreze. Puteți comunica și telefonic cu elevii și chiar dacă nu toți vor putea ține pasul, e foarte important să le arătați că vă preocupă starea fiecăruia și că aveți în continuare așteptări și sarcini clare. Chiar și așa, vor fi mulți copii care rămân izolați, iar profesorii iau în calcul deja organizarea unei școli de vară de recuperare pentru aceștia.

- **Pentru ciclurile gimnazial sau liceal:**

o E importantă coordonarea între diriginți și ceilalți profesori, cu sprijinul direcțiunii. În ședințe online, puteți planifica activitățile care pot fi susținute online în perioada următoare.

o Cea mai eficientă metodă pentru a avea o planificare care să sincronizeze activitățile profesorilor dintr-o școală și pentru a evita numeroasele grupuri de comunicare, ar fi centralizarea orarului școlii online într-un folder, pe Google Drive. Acesta poate fi organizat pentru fiecare clasă în parte, fiecare având subfolderul ei denumit 5A, 6B etc., iar separat orarul cu toți profesorii și orele alocate la fiecare clasă, ținut într-un document excel.

- La final de săptămână, calendarul fiecărei clase poate fi înnoit de către diriginte pentru săptămâna următoare, cu instrucțiunile de conectare pentru lecțiile online, completate de către profesorii care își planifică lecțiile online. Calendarul poate fi ținut într-un document Word, pe Google Drive, în folderul corespunzător clasei.

Cum putem ține lecții online?

Pentru a crea un mediu de învățare cât mai aproape de o clasă reală, aveți nevoie de trei tipuri de resurse:

1. **O platformă de interacțiune în timp real,** cu video și text, cu elevii. Mai jos, explicăm pas cu pas cele mai eficiente platforme pe care le folosesc deja

profesorii – Zoom și Google Meet (cu sugestii de alternative unde procesul de a crea o întâlnire online e similar și accesul e gratuit).

2. **Aplicații sau platforme de colaborare online**, care facilitează schimbul de documente, teste sau teme pentru acasă, între profesori și elevi și înregistrează o evidență a acestora, care permite și feedback din partea profesorului. Aici recomandăm Google Classroom și alternative folosite de profesori, precum Edmodo, EasyClass și ClassDojo.
3. **Resurse și aplicații de învățare** pe care le poate crea profesorul sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor live, cât și ca teme de lucru pentru acasă. Aici lista e mai lungă și include aplicații precum ASQ, Kahoot, Quizziz, Wordwall, Padlet, Twinkl sau Digitaliada, precum și surse de inspirație pentru filme, teme și studiu individual.

Învățarea online versus învățarea tradițională

Ați observat, cu siguranță, că interesul pentru programele personalizate de **învățare online** a crescut recent; s-a întâmplat nu numai datorită tehnologiilor disponibile, ci și pentru că cercetarea a demonstrat rezultate sporite ale modelelor de predare de tip **blended**.

Astăzi, succesul unui program de training depinde mult de mediul în care are loc experiența de învățare, de aceea, trebuie să fim cu toții conștienți de cum alegem să predăm o limbă străină: face-to-face, online sau blended.

Pentru început, este important să se știe faptul că programele de Online Teaching sunt fundamentate pe principii de învățare care întâmpină nevoile angajatului moderne și, de asemenea, că există nenumărate beneficii ale acestui tip de predare:

*Principiul **flipped classroom** pentru eficientizarea timpului de la ședința de curs*, cursanții maximizează timpul de discuție la ședință, studiind individual teoria și exersând-o ulterior, la întâlnirea cu trainerul;

*Principiul de **învățare asincronă**, caracteristic nevoilor angajatului modern*– învățare oricând și oriunde, cursanții putând participa deși sunt în delegație, concediu medical ori vacanță;

*Conceptul de **social learning** este maximizat*, cursanții interacționează între ei în medii relaxate precum forumuri de discuție, învățând unii de la ceilalți, nu numai de la trainer;

*Conceptul de **gamification** pentru motivarea și recompensarea cursanților*, cursanții sunt recompensați pentru activitatea lor și li se prezintă clar progresul;

***Conținut** bogat, accesibil imediat și adaptat la dispozitiv*- materialele de studiu sunt diverse, ușor de accesat și vizualizat.

Există, desigur, o serie de **condiții esențiale** pentru ca un training online să aibă succes: conexiunea la internet trebuie să fie de foarte bună calitate atât la trainer, cât și la cursanți, trainerul trebuie să cunoască foarte bine platforma pe care susține trainingul și are nevoie întotdeauna de back-up în cazul în care întâmpină probleme tehnice.

Predarea online presupune flexibilitate în învățare și aduce rezultate clare: *Au fost cursanți care s-au logat în concediu, din recepția hotelului sau din balconul camerei de hotel. Reprezentații de vânzări se logau și din mașină – făceau un popas pentru a participa. O cursantă a participat la cursuri în concediu medical. Important este că, oriunde ai fi, poți găsi 1 oră și 40 de minute la dispoziție pentru a nu rămâne în urmă, atunci când ești interesat cu adevărat de obiectivul tău.* (testimonial trainer Eucom Oana).

Platformele de e-learning pe care echipa noastră susține cursuri în acest moment reprezintă mai mult decât colecții de exerciții și activități adaptate mediului online; utilizează tehnologii noi și urmează tendințe moderne în domeniu – sarcini specifice programelor de învățare continuă sau gamification.

Așadar, predarea online, cel mai flexibil program de training, deschide multe ferestre spre stilul de învățare al cursantului, preferințele lui, bineînțeles punctele lui slabe, trainerul putând, astfel, crea o experiență personalizată pentru fiecare în parte. Se vor vedea rezultate imediat!

17

1. Subiectul dezbaterii: *Școala online. Digitalizarea lecțiilor*

Obiective:

- identificarea mijloacelor necesare pentru realizarea unui învățământ online de calitate;
- înțelegerea modalității de digitalizare a lecțiilor în raport cu cerințele de predare;
- înțelegerea avantajelor și dezavantajelor oferite de învățământul online;
- identificarea și fundamentarea resurselor online utile pentru desfășurarea unei lecții de bună calitate;
- familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnicilor și instrumentelor didactice moderne aplicate în învățământul online;
- identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul de învățare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.
- identificarea de soluții și recomandări care pot ajuta în crearea unui kit de educație online pentru diverse nivele de educație;

2. Repere teoretice/Suport științific:

A realiza calitate în domeniul educației, chiar și în contextul actual al orelor desfășurate în mediul online, presupune anumite capacități și competențe din partea profesorului, în conformitate cu standardele politicilor educaționale naționale sau europene, precum și strategia personală de predare. Procesul complex al educației presupune o bună planificare şi realizarea efectivă a rezultatelor aşteptate ale învăţării, monitorizarea, autoevaluarea și evaluarea rezultatelor și îmbunătățirea lor permanentă.

Creativitatea cadrului didactic în construcția unei lecții poate motiva un elev să-și îndrepte atenția spre disciplina predată de acesta, poate crește interesul pentru lectură și studiu individual, poate determina anumite conexiuni/ interdisciplinaritate, poate anima starea de spirit de la clasă și per total, poate determina ca ora sa să fie așteptată cu nerăbdare de elevi.

Şcoala românească trebuie să iasă din normele stricte ale ideii de transfer de cunoştinte către elevi, idee care încă mai stă ca temei de bază a tot ceea ce şcoala face sau trebuie să facă. Şcoala să fie locul unde elevii primesc informaţii, dar accentul să nu cadă pe dimensiunea informativă, ci din ce în ce mai mult pe formare, integrare, relaţionare (Coroi, 2017).

Utilizarea mijloacelor TIC, a resurselor educaționale deschise, a instrumentelor/ platformelor educative în clasa anului 2020 este imperios necesară. Adaptarea conținuturilor științifice, aplicate la nevoile elevilor generației Y, cu aplicație în viața cotidiană, corelate cu adaptările tehnice de astăzi, conduce spre succesul unei lecții.

Totuși valoarea formativă a mijloacelor de învăţământ şi mai ales a noilor utilităţi tehnice nu au relevanţă pedagogică, cognitivă, decât dacă sunt utilizate pe lângă metode real-active. Aceasta pentru că ele sunt valabile în măsura în care şi elevul este motivat să participe la cunoaştere, să înveţe activ. Atunci profesorul poate să ofere un spectru larg de resurse, să le antreneze într-un context actual, să mobilizeze abilităţi şi competenţe înalt cognitive, să permită interacţiuni între elevi, să sprijine acumulări de cunoştinţe noi, să depăşească simpla achiziţie, să stimuleze curiozitatea epistemică.

Unităţile tehnologice nou introduse sunt benefice numai când vizează activitatea mentală, ating nivelul calităţii şi profunzimii prelucrării cu informaţiile vehiculate. Chiar dacă elevii manevrează calculatorul, eficienţa lui nu depinde de faptul că ei ştiu să-l utilizeze, ci de aspectele pedagogice (obiective urmărite, metode active, situaţii de integrare). De aceea, utilitatea lor trebuie să se raporteze la interactivitatea funcţională şi interactivitatea relaţională în situaţiile de cunoaştere, învăţare. Metodele active sunt de bază, iar nu simpla cunoaştere şi manevrare a tehnologiei. Atunci şi utilităţile tehnologice au aceleaşi roluri ca şi metodele active (ca auxiliare):

de informare, de facilitare a interacţiunilor şi de producere de cunoştinţe noi, modele, concepte, rezolvări de probleme (Parfene, C., 1999)

Așadar, metodele tehnice sunt utile și absolut necesare pentru achiziția de noi cunoștințe, însă atâta timp cât elevul este atras mai mult de modul cum funcționează aplicația, de cântecul, imaginea sau modul în care rulează diferite animații, activitatea nu-și atinge scopul. Utilizarea unei anumite resurse educaționale digitale în clasa secolului XXI trebuie luată treptat, însoțită încă de metode tradiționale precum demonstrarea, explicația, problematizarea etc.

Exemple de bună practică

În timp ce școlile au fost închise în Europa din cauza pandemiei Covid-19, țările au încercat să ofere oportunități de învățare la distanță pentru elevi, fiecare stat adaptându-se mai repede sau mai încet, făcând investiți sau dezvoltând platforme online folosite deja dinaintea acestei perioade dificile pentru educație.

Studiul își propune să analizeze modul în care câteva dintre țările europene au folosit și folosesc tehnologia pentru a sprijini accesul la învățare la distanță pentru elevi și studenți. Informațiile din acest studiu sunt provenite de pe site-urile publice de știri și media on-line, putând fi folosite pentru a compara cu situația din România.

BULGARIA

Ministerul Educației din țara vecină a lansat un sistem de e-learning (începând cu 16 martie 2020). Editorii oferă manualele online din clasele 1-10 gratuit. Instituțiile de învățământ regional sprijină cadre didactice și elevii prin videoclipuri și webinarii. Conținutul educației este difuzat prin canalele de televiziune.

Aproape 89% dintre elevi sunt activi în e-learning. Fiecare elev participă la învățare la distanță șase ore pe zi, inclusiv prin lecții de difuzare pe canalele de televiziune naționale. Părinții asistă specialiștii pedagogici în implementarea instrucțiunilor și sarcinilor stabilite, susțin copiii mai mici cu problemele legate de echipament și oferă copiilor lor oportunități de a viziona lecții la televiziunea națională bulgară.

Toate școlile au primit conturi pentru a lucra pe platforma Microsoft Teams, care este gratuită. Au fost create profiluri pentru toți elevii și profesorii.

Fiecare instituție de învățământ superior organizează în mod independent procesul de învățare la distanță al elevilor săi prin utilizarea diferitelor platforme online și software de videoconferință prin care se desfășoară sesiuni de învățare la distanță, precum și alte canale de comunicare. Sunt utilizate programe precum Office 365, Skype, Blackboard. Se creează servicii de acces și cloud.

Pentru clasele 1-4 din școala primară, cursurile sunt organizate prin televiziunea publică: profesorii sunt filmați ținând ore, având în vedere lipsa de conținut

preexistent. Profesorii trimit părinților exerciții suplimentare pentru elevi. Având în vedere vârsta lor, nu este de așteptat ca acești copii să utilizeze internetul direct ei înșiși, ci mai degrabă să comunice cu profesorii lor prin intermediul părinților. Pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 6-10 ani, nu au fost prevăzute resurse speciale, deoarece orele sunt livrate prin TV, iar profesorii comunică cu părinții prin telefon.

Pentru clasele 5-8, lecțiile video sunt filmate în fiecare zi, 15 minute pe subiect, conform programului național. Acest program național prevede aproximativ 5 ore de lucru școlar pe zi, dar școlile pot adăuga ore suplimentare pentru elevii lor. Lecțiile video sunt disponibile atât prin TV, cât și online. În plus, fiecare școală a organizat o sală de profesori virtuali și săli de clasă virtuale pe diverse platforme (Loomen, Echipe Microsoft, Yammer), unde profesorii comunică zilnic cu elevii, le dau instrucțiuni, își verifică activitatea și finalizează sarcinile.

REPUBLICA CEHĂ

Ministerul Educației, Tineretului și Sportului a lansat pe 12 martie site-ul web „ Educație la distanță ”, care sprijină școlile și profesorii în furnizarea de educație la distanță. Acest site web conține link-uri către instrumente educaționale online, informații actualizate și exemple de bune practici, precum și experiențe cu privire la educația la distanță.
Televiziunea națională cehă transmite programe educaționale pentru elevi sub supravegherea expertă a Ministerului. Pe 16 martie, au înființat și au lansat un program live zilnic, „UčíTelka”, condus de profesori pentru elevii din clasele primare (clasele 1-5). După-amiază, sunt oferite programe TV educaționale pentru elevii din ciclul gimnazial (clasele 6-9). În plus, sunt oferite „programe de inspirație” pentru ca elevii să se pregătească pentru examenele de acces secundar superior (clasa a 9-a) pentru a ajuta la recapitularea subiectelor din clasele inferioare.

FINLANDA

Din cauza închiderilor școlilor, instruirea și îndrumarea pentru elevi sunt organizate prin metode alternative, inclusiv învățare la distanță, medii și soluții de învățare digitală și, dacă este necesar, învățare independentă. De asemenea, testarea și evaluarea sunt continuate.

Mediile virtuale de învățare sunt utilizate pe scară largă în Finlanda, inclusiv în circumstanțele școlare obișnuite. Agenția Națională Finlandeză pentru Educație îndrumă școlile să planifice și să organizeze diferite tipuri de aranjamente flexibile de învățare. Unele dintre cele mai utilizate instrumente prin care elevii sunt capabili să conducă proiecte și sarcini în mod independent și să participe la cursuri online sunt Moodle, Google Classrooms, Ville, Teams, O365, Skype și Zoom. Jocurile și simulatoarele sunt deja utilizate în educație, cu exemple precum VirtualAutoedU, Sandbox sau DigiVirtu.

Este o practică bine stabilită de a media comunicarea între familie și școală prin intermediul platformelor online din Finlanda. Aceste platforme sunt utilizate pentru postarea sarcinilor elevilor, scorurile testelor, notele și feedback-ul dintre casă și școală și de obicei comunică cu alte sisteme de informații administrative ale școlii. Principalele platforme utilizate pentru învățământul primar și secundar sunt Helmi, Wilma (Primus), Studentaplus și Sopimuspro.

Instituțiile de învățământ superior au, de asemenea, diverse instrumente disponibile, cum ar fi propriile sisteme de gestionare a învățării (cum ar fi Moodle), servicii de streaming (precum Adobe Connect și Zoom), Notebook-uri (medii ușor de utilizat pentru a lucra cu date și programare), examene online precum examenul competențe digitale.

ITALIA

Guvernul italian a creat un site web pentru a sprijini școlile pentru a activa diferite forme de învățare la distanță în perioada de închidere legată de starea de urgență provocată de coronavirus. Linkurile diferitelor secțiuni ale acestei pagini permit utilizatorilor să acceseze și să folosească platformele și instrumentele puse la dispoziție.de instituțiile de învățământ gratuit, datorită protocoalelor specifice semnate de Ministerul Educației.

MOLDOVA

Studii.md este utilizat în Moldova ca o platformă care conectează studenții, profesorii și părinții facilitând educația on – line și este deja utilizat de către mai multe instituții de învățământ din Moldova. Acesta a fost dezvoltat de Simpals, cu sprijinul Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare și TEKWILL, pentru a digitaliza procesul educațional. Platforma combină diferite instrumente și caracteristici: agenda electronică, registrul electronic, programul lecțiilor, analiza performanței, precum și informații despre elevi și o bibliotecă, în care sunt stocate toate materialele educaționale. Platforma este adaptată pentru accesul de pe orice sistem de operare (iOS sau Windows) poate fi accesată și de pe dispozitive mobile.

Lecții și teste digitale pentru disciplina Educație tehnologică. Aplicații practice

Conceptul fundamental al prezentei lucrări este acela că, Educația tehnologică, este o disciplină care formează elevii pentru a dobândi aptitudini și abilități, care să le deschidă calea spre cunoașterea științifică, din perspectiva aplicabilității practice interdisciplinare și transdisciplicinare. Educația Tehnologică este legată de educația intelectuală, oferind perspective de necontestat spre educația prin și pentru știință, oferind deschiderea unei perspective către cunoașterea științifică. Argumentul esențial pentru care am elaborat aplicația digitală este acela că o educație tehnologică

temeinică, constituie platforma pentru educația profesională viitoare, care va asigura alegerea profesiei și integrarea pe piața muncii a tinerilor.

Aplicația abordează, într-o manieră structurată și unitară, tematica unei unități de învățare – Localitatea, clasa a-VI-a, fiind structurată în 4 lecții (pagini WEB) – Localitatea, Clădiri, Reguli de urbanism, Rețele de utilități, având atașate, fiecare, un număr de 6 teste cu itemi diferiți – răspuns la alegere, selectare multiplă, răspuns scurt, asociere de noțiuni, ordonare de noțiuni, rebus. Utilitatea aplicației survine și din faptul că oferă elevilor posibilitatea de a parcurge integral, unitar și eficient noțiuni specifice unei întregi unități de învățare, cu testarea cunoștințelor dobândite și obținerea imediată a nivelului de înțelegere și cunoaștere a acestora. Aplicația concepută este totodată un instrument inter și transdisciplinar, care poate fi utilizat eficient în activitățile formative ale educabililor pentru atingerea obiectivelor propuse de programa școlară la nivelul clasei a-VI-a, minimizând neconcordanța între resursa temporală redusă (1h/săptămână) și volumul, respectiv complexitatea cerințelor curriculare. Acest tip de abordare a conținuturilor generează astfel, instrumente interactive, eficiente, de învățare, consolidare și evaluare și constituie o noutate în mediul didactic. Un motiv determinant al conceperii și realizării softului educațional a fost și faptul că, din perspectiva materialelor digitale pentru activitățile de Educație Tehnologică, oferta este extrem de limitată, atât în format letric, cât și în mediile WEB.

Ca structură principală, aplicația cuprinde documentul HTML index, care permite accesul la alte patru pagini WEB – Localitatea, Cladiri, Reguli_urbanism, Retele_de_utilitati, acestea din urmă adordând conținuturi științifice ale lecțiilor corespunzătoare unității de învățare Localitatea din programa școlară a clasei a-VI-a.

Interfețele corespunzătoare acestor pagini WEB sunt omogene și unitare din punct de vedere al elementelor componente, facile în utilizare. Paginile WEB cuprind un număr variabil de suprafețe funcționale: antet – Acest material te va ajuta să înveți în mod plăcut și relaxant!, buton START), secțiuni conținuturi. (Fig. 1.)



Fig. 1. Interfața index (antet, secțiune conținut)

Butonul Start permite accesarea paginii următoare și, corespunzător acestuia, fiecare document HTML este prevăzut cu butoane active, denumite sugestiv în funcție de conținutul lecției, pentru parcurgerea lecțiilor.(Fig.2.)



Fig. 2. Secțiunea antet Lecția Localitatea

Secțiunile conținut cuprind o suprafață pentru Obiectivele operaționale, și suprafețele structurate sunt în concordanță cu conținuturile curriculare ale fiecărei lecții, într-o abordare sintetică, clară și accesibilă nivelului de studiu.(Fig.3.).



Fig. 3. Suprafețe funcționale Lecția Reguli de Urbanism

Legăturile (Hyperlink-urile) create completează și valorifică informațiile științifice prin varietatea de materiale propuse, organizate ca documente html, care permit dobândirea cunoștințelor într-o manieră inter și transdisciplinară, folosindu-se informații de la diverse discipline școlare (Geografie, Limba Engleză). (Fig. 4.)

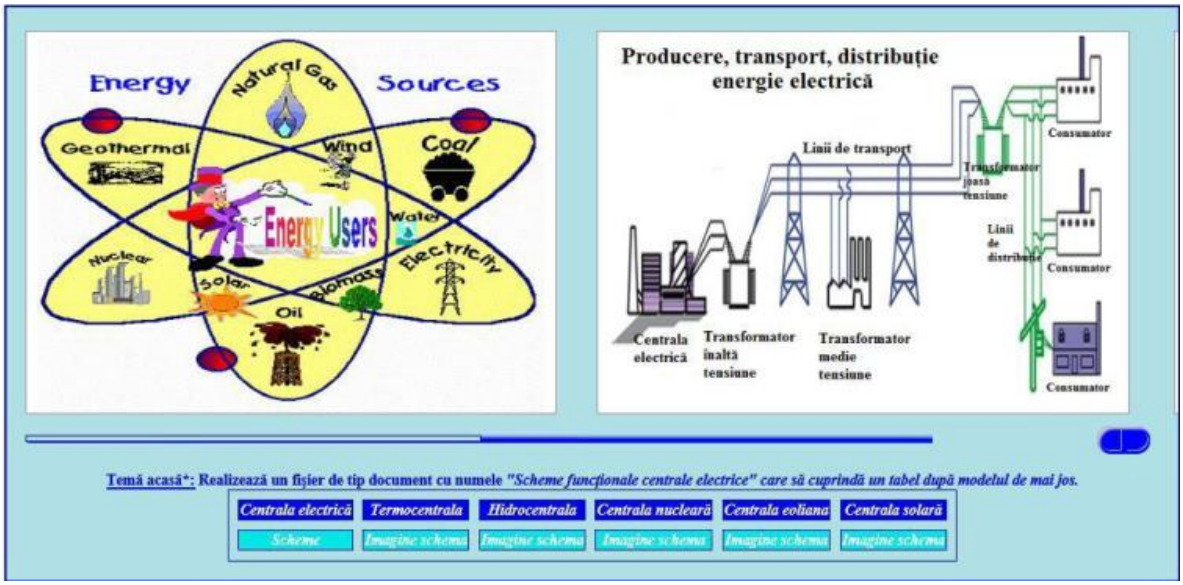


Fig. 4. Slider Reteaua_de_energie.html

Au fost incluse și teme pentru acasă, care să sprijine elevii în utilizarea resurselor TIC, în sensul realizării de fișiere de tip document, prezentare, film, animație cu recomandarea că unele lecții pot fi realizate pe grupe mici de elevi, datorită volumului mare de informații și a timpului limitat prevăzut pentru predarea disciplinei. (Fig. 4.)

Observația care se impune este aceea că materialele pot fi utilizate independent de interfața lecției corespunzătoare, ca moment didactic în desfășurarea unei activități specifice temei.

Meniul Teste oferă alegerea unui anumit tip de teste interactive, grupate pe categorii de itemi – Răspuns la alegere, Asociere de noțiuni, Spații lacunare, Ordonare de noțiuni, Răspuns multiplu, Rebus. (Fig. 5.)



Fig. 5. Selectare/Acces teste

Testele propuse, organizate pe directoare denumite sugestiv după conținuturi, pot fi utilizate ca teste inițiale, formative, de evaluare, sumative.



Fig. 6. Afișare punctaj intermediar la parcurgerea testului

Testele permit controlul imediat asupra evaluării, mai ales pentru elev, ca participant activ la procesul de învățare evaluare, prin afișarea punctajului procentual intermediar (după parcurgerea fiecărei cerințe, la finalul testului).(Fig. 6.)

Optimizarea activităților didactice, privite din perspectiva oricărei discipline curriculare, dar, cu precădere din perspectiva Educației tehnologice, impune, atât din punct de vedere al volumului de noțiuni teoretice, cât și din cel al timpului prevăzut pentru desfășurarea acestora(1h/săptămână), dar, mai ales, din cel al elevului, care privește actul învățării interactiv și cu aplicabilitate imediată, prezența acestui soft educațional în mediul Web se dovedește a fi oportun și necesar.

Dezvoltarea și aplicarea acestui concept WEB în mediul educațional formează elevul ca partener în propria formare inter și transdiciplinară, oferind, totodată, un punct de plecare spre construirea de aptitudini și abilități practic-aplicative.

Bibliografie recomandată

1. Parfene, C., Metodica studierii limbii şi literaturii române, Iaşi, Polirom, 1999.
2. Coroi, I. – Percepţia calităţii în educaţie, 2017, pag. 1-9.
3. Elena Hreciuc, Lecții și teste digitale pentru disciplina Educație tehnologică. Aplicații practice, Școala Gimnazială Ion Creangă, Suceava (Suceava), 2019
4. zeus.eed.usv.ro/~pentiuc/rfpi/js/Js_crsl.htm#JavaScript
5. www.w3schools.com/html/html_intro.asp
6. ciobanu.cich.md/lectii_view.php?id=2
7. Gabriela Lichiardopol, Viorica Stoicescu, Silvica Neacsu, "Educatie tehnologica . Manual clasa a V-a", Editura Aramis, Bucureşti, 2006.

1. Subiectul dezbaterii: *Transdisciplinaritatea versus Interdisciplinaritatea*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea conceptului de transdisciplinaritate;
- ✓ înțelegerea și fundamentarea conceptului de interdisciplinaritate;
- ✓ identificarea avantajelor promovării unui învățământ interdisciplinar;
- ✓ înțelegerea și fundamentarea pilonilor pe care se fundamentează metodologia transdisciplinară;
- ✓ identificarea celor trei axiome ale transdisciplinarității: axioma ontologică, axioma logică, axioma epistemologică.
- ✓ identificarea diferențelor dintre; transdisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, enciclopedism, adisciplinaritate;
- ✓ identificarea și înțelegerea caracteristicilor calității serviciilor educaționale;
- ✓ înțelegerea categoriilor de diferente de perceptie asupra calitatii procesului educational și implicațiile ce decurg din această percepție;

2. Aplicație:

Exemplu de bună practică

Transdisciplinaritatea aplicată șa clasă de Adriana-Claudia Moldovan, Liceul Tehnologic Grigore C. Moisil, Târgu Lăpuș (Maramureş), România

Abordarea transdisciplinară permite o combinare creativă a obiectelor de studiu și este în măsură să ofere elevilor, indiferent de vârstă, noțiuni complexe, complexe și durabile. Această abordare integrată mobilizează și motivează elevul deopotrivă, iar profesorului îi deschide noi orizonturi pentru o formare și o educație organizată în contexte cât mai flexibile.

În cadrul parteneriatului şcoală-bibliotecă, acest nou concept de învăţare capătă valenţe educative specifice, deoarece, pe de o parte, reuneşte cadre didactice din aceeaşi şcoală sau din şcoli diferite, elevi de vârste apropiate sau diferite, iar, pe de altă parte, valorifică într-un mod integrator cunoştinţe specifice mai multor discipline. Din această perspectivă, putem vorbi chiar de o abordare crosscurriculară. În Centrul de Documentare și Informare, pe data de 15 IANUARIE 2019, s-a organizat activitatea de valorificare al tuturor achiziţiilor organizate în cadrul clasei.

Pragurile legate de timp, resurse şi spaţiu, pe care le creează clasa, au fost depăşite, iar valorificarea unor achiziţii în timpul autonom şi independent şi în prezenţa unor resurse umane şi materiale inedite a fost o lecţie memorată cu suflet şi sensibilitate de fiecare copil prezent la acţiune.

În căutările noastre de a facilita înţelegerea unor teme dificile de către elevii claselor VII-VIII, ne-am oprit asupra poeziei eminesciene. Eminescu, prin creaţia sa literară a fost şi a rămas un ambasador al culturii neamului românesc şi, de aceea, orice bun român, indiferent de vârstă, trebuie să cunoască repere fundamentale ale poeziei eminesciene.

Am identificat următoarele scopuri pentru activitate:

- cunoaşterea şi aprofundarea unor cunoştinţe referitoare la poezia eminesciană;
- conştientizarea şi exersarea unor sarcini şcolare şi a unor cerinţe instructiv-educative sub formă de joc, activităţi obligatorii, activităţi recreative;
- cultivarea relaţiilor de colaborare, cooperare şi competiţie în cadrul grupului;
- exersarea unor atitudini corecte în colectiv;
- educarea sentimentelor de dragoste, respect şi admiraţie pentru marii poeţi ai neamului.

Conținutul a constat într-o suită de repere tematice, după cum urmează:

- Să recităm din Eminescu !
- Cunoaşterea bibliotecii şcolii şi a bibliotecii orăşeneşti – volume din opera marelui poet
- Schimburi informaţionale sub formă de idei recitative, de picturi, de proiecte individuale şi de grup, de creaţii în versuri, în cadrul şcolii muzeului
- Aplicaţii specifice în cadrul orelor de educaţie plastică, abilităţi practice
- Elaborarea de coperte pentru carte eminesciană.

Tipurile de activități desfășurate cu elevii:

- Vizită la biblioteca şcolii şi organizarea unor activităţi comune – pregătitoare activităţii
- Educaţie plastică – Tematica poeziei eminesciene zugrăvită în culori
- Abilităţi practice – (1) Tehnici combinate – Copertă pentru carte eminesciană; Modelaj. Teme eminesciene, “Luceafărul”, teiul lui Eminescu, “… plopii fără soţ”, “…somnoroase păsărele”, codrul etc.
- Opţional – Recităm din Eminescu! Învăţăm din Eminescu!
- Educaţie muzicală – Să cântăm pe versurile lui Eminescu! Audiţie muzicală
- Activitate extracurriculară “15 IANUARIE – De ziua marelui poet…”

Activitatea extracurriculară, organizată la CDI a fost un bun prilej de fixare, consolidare şi sistematizare de cunoştinţe într-o formă relaxantă, destinsă, motivantă, dar şi o modalitate eficientă de educare a proceselor psihice, a capacităţilor intelectuale, de formare şi dezvoltare a unor trăsături morale şi de caracter.

Expoziţia organizată cu propriile lucrări despre tematica poeziei eminesciene, medalioanele literare şi montajele literar-artistice cu versurile marelui poet, dar şi creaţiile versificate închinate lui Eminescu au reprezentat tot atâtea forme atractive, dinamizatoare de activitate colectivă, în care comunicarea a fost realizată prin limbaje artistico-plastice accesibile vârstei.

În aceste condiţii, transdisciplinaritatea privită prin prisma activităţilor premergătoare acţiunilor de la CDI, dar şi prin prisma activităţilor de parteneriat şcoală-bibliotecă este o abordare care lasă orice temă să fie investigată cu mijloacele diferitelor domenii de cunoaştere, dar şi cu capacităţile individuale existente. Aceasta oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniul în care capacităţile sunt cele mai evidente.

Este important să concluzionăm că, transdisciplinaritatea poate fi privită ca o posibilitate de a-l face pe elevul nostru, indiferent de vârstă şi de particularităţile individuale, să pătrundă înțelesurile oricărei teme. Cadrului didactic îi revine sarcina de a intensifica nevoia de a lucra a elevului prin sensibilizarea dorinței de cunoaștere. Deschiderea copilului spre cunoașterea lumii prin tehnica transdisciplinarității constituie o abordare novatoare in învățământul romanesc. Transdisciplinaritatea oferă o noua prspectiva in ceea ce priveste integrarea europeana a i n învatamantului.

Freinet, prin tehnicile sale de învățare, subliniază ideea că „*problema principală a educației rămâne nu atât conținuturile învățământului, cum s-ar crede, cât modul de a provoca setea copilului*". Transdisciplinaritatea oferă elevilor motivaţia şi posibilitatea de a se exprima pe ei înşişi.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Transdisciplinaritatea privește - așa cum indică prefixul trans - ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoașterii.

În prezența mai multor niveluri de Realitate, spațiul dintre discipline și de dincolo de discipline este plin de informație.

Cercetarea disciplinară se referă cel mult la unul și același nivel de Realitate; de altfel, cel mai ades, ea se referă doar la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de Realitate. În schimb, transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate. Descoperirea acestei dinamici trece în mod necesar prin cunoașterea disciplinară. Transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă disciplină ori o nouă super-disciplină, se nutrește din cercetarea disciplinară care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă și fertilă de cunoașterea

transdisciplinară. În acest sens, cercetările disciplinare și transdisciplinare nu sunt antagoniste ci complementare.

Basarab Nicolescu definește transdisciplinaritatea prin trei postulate metodologice: nivelurile de Realitate, logica terțului inclus și complexitatea .

Transdisciplinaritatea este radical deosebită de multidisciplinaritate și interdisciplinaritate prin finalitatea sa - înțelegerea lumii prezente -, finalitate ce nu se poate înscrie în cercetarea disciplinară. Finalitatea multidisciplinarității și interdisciplinarității este întotdeauna cercetarea disciplinară. Dacă transdisciplinaritatea este atât de frecvent confundată cu interdisciplinaritatea și multidisciplinaritatea (cum de altfel și interdisciplinaritatea este deseori confundată cu multidisciplinaritatea), aceasta se explică în cea mai mare parte prin faptul că toate trei debordează limitele disciplinelor. Această confuzie este foarte nocivă în măsura în care ea ocultează finalitățile diferite ale acestor trei moduri de abordare a cunoașterii.

Interdisciplinaritatea sau studiile interdisciplinare implică combinarea a două sau mai multe discipline academice într-o singură activitate (de exemplu, un proiect de cercetare), culegerea informațiilor din mai multe domenii precum sociologia, antropologie, psihologie, economie etc. noi prin gândirea peste granițele disciplinare. Este legată de un domeniu interdisciplinar, care este o unitate organizațională care traversează granițele tradiționale dintre disciplinele academice sau școlile de gândire, pe măsură ce apar noi nevoi și profesii. Echipele mari de inginerie sunt de obicei interdisciplinare, deoarece o centrală electrică sau un telefon mobil sau alt proiect necesită îmbinarea mai multor specialități. Cu toate acestea, termenul "interdisciplinar" este uneori limitat la mediul academic.

Termenul interdisciplinar se aplică în cadrul pedagogiilor educaționale și de formare pentru a descrie studii care utilizează metode și cunoștințe de mai multe discipline stabilite sau domenii tradiționale de studiu. Interdisciplinaritatea implică cercetători, studenți și profesori în scopul conectării și integrării mai multor școli academice de gândire, profesii sau tehnologii - împreună cu perspectivele specifice ale acestora - în urmărirea unor obiective comune. Epidemiologia HIV / SIDA sau încălzirea globală necesită înțelegerea diverselor discipline pentru a rezolva probleme complexe. Interdisciplinaritatea poate fi aplicată în cazul în care subiectul este considerat a fi fost neglijat sau chiar rătăcit în structura disciplinară tradițională a instituțiilor de cercetare, de exemplu, studii de femei sau studii de etnie. Interdisciplinaritatea poate fi, de asemenea, aplicată unor subiecte complexe care pot fi înțelese doar prin combinarea perspectivelor a două sau mai multor domenii.

Apariția disciplinelor de intersecție pune probleme deosebit de grave, care implică necesitatea de restructurare profundă a procesului educațional, uneori discutându-se

dacă o combinație de discipline tradiționale este una SAU alta dintre disciplinele tradiționale, mod de a pune problema care denotă inerția și prizonieratul vechilor concepții și clasificări în mentalul specialiștilor formați în mod tradițional. Disciplinele de intersecție necesită oameni de intersecție dar aceștia nu apar spontan ci se formează cu mare întârziere. Vechile clasificări ale științelor necesită revizuire.
Adjectivul interdisciplinar este cel mai adesea folosit în cercurile educaționale atunci când cercetătorii din două sau mai multe discipline își pescuiesc abordările și le modifică astfel încât să fie mai potrivite pentru problema la îndemână, inclusiv în cazul cursului de echipă pe care elevii trebuie să-l înțeleagă un anumit subiect în termeni de mai multe discipline tradiționale. De exemplu, subiectul utilizării terenului poate să apară diferit atunci când este examinat de diferite discipline, de exemplu biologie, chimie, economie, geografie și politică.

Interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt răspunsuri la problemele globalizării şi ale intedependenţelor lumii contemporane, la specializarea excesivă a ştiinţelor provocată de progresul cunoaşterii umane. Un învăţământ interdisciplinar poate conferi elevilor posibilitatea de a dobândi o privire de ansamblu asupra vieţii şi universului, de a asimila mai temeinic valorile fundamentale şi de a distinge mai uşor scopurile de mijloace.

Potrivit studiilor de specialitate, se poate vorbi de o interdisciplinaritate a unor discipline mai apropiate, dar şi de o interdisciplinaritate a unor discipline mai îndepărtate, care realizează sinteze corelative, păstrându-şi însă specificitatea (de exemplu între istorie, literatură, geografie şi economie politică, între matematică şi chimie, între matematică şi biologie). Există şi o interdisciplinaritate tematică sau pe probleme mari, care restructurează într-o sinteză originală aportul fiecărei discipline sub aspectul conceptelor, principiilor şi metodologiilor.

Promovarea interdisciplinarităţii constituie un element definitoriu al progresului cunoaşterii. Copiii nu trebuie educaţi pentru lumea de azi, deoarece nu se ştie cum va fi lumea lor şi e nevoie să fie învăţaţi să se adapteze.

Instruirea interdisciplinară sau cea transdisciplinară presupun o serie de interacţiuni care se manifestă prin: preluarea de metode, de cunoştinţe sau a unui limbaj specific unei anumite discipline;descrierea în paralel a aceluiaşi fenomen sau a unor aspecte diferite ale aceluiaşi fenomen;oferirea de cunoştinţe necesare în alte discipline.

Se poate vorbi şi de o interdisciplinaritate a metodelor, care are drept numitor comun principii şi metode de investigaţie din diverse ştiinţe (metoda experimentală, de exemplu) şi de interdisciplinaritatea bazată pe concepte comune, fundamentale mai multor discipline. Între domeniile privilegiate ale interdisciplinarităţii se situează şi lingvistica, avantajul fundamental fiind, ca şi în cazul altor domenii, acela de a favoriza transferul de cunoştinţe şi prin urmare de a rezolva noi probleme.

Interdisciplinaritatea nu este singurul mod de realizare a unor conexiuni între discipline, aceasta aflându-se în relaţie de complementaritate cu transdisciplinaritatea, multidisciplinaritatea şi pluridisciplinaritatea.
Perspectiva transdisciplinară nu mai e centrată pe discipline, ci le transcende, subordonându-le proceselor individuale de învăţare ale elevilor, intereselor şi caracteristicilor acestora. Se produce o decompartimentare completă a obiectelor de studiu, structurarea instuirii făcându-se în jurul marilor probleme sau provocări ale lumii contemporane. Dezvoltarea personală integrală, succesul personal, social şi profesional al tinerilor devin scopurile supraordonate ale învăţării. Se urmăreşte, pe de o parte, înarmarea elevului cu metode şi tehnici de muncă intelectuală transferabile la situaţiile cu care acesta se confruntă (transdisciplinaritatea instrumentală), pe de altă parte menţinerea permanentă a unei strânse legături cu problemele de viaţă semnificative pentru cei care învaţă (transdisciplinaritatea comportamentală).
„Viitorul unei naţiuni este hotărât de modul în care aceasta îşi pregăteşte tineretul", afirma, încă din secolul al XVII-lea, marele umanist olandez Erasmus.

În urma summit-ului de la Lisabona din octombrie 2000, experţii în educaţie din cadrul Comisiei Europene au definit competenţele de bază solicitate de societate: utilizarea tehnologiei informaţiei şi a comunicării, cunoaşterea limbilor străine, cultura tehnologică, cultura antreprenorială, competenţe sociale interacţionale.

Cadrul didactic nu mai este un simplu executant al unor prescripţii, ci devine factor activ al procesului de invăţamânt, învaţă cu cei pe care îi învaţă, se perfectionează permanent pentru a putea duce la bun sfârşit sarcina ce i se încredinţează.Profesorul şi-a depăşit condiţia, prin dobândirea autonomiei devenind direct responsabil pentru acţiunile sale. Lucrările ce abordează problema personalităţii profesorului, în general, sunt unanime în a recunoaşte că practica învăţământului solicită educatorului ca în relaţiile lui cu elevii, a căror psihologie îi este cunoscută să instituie, păstrând distanţa cuvenită, un climat de muncă dominat de calm şi voioşie. Cald şi binevoitor, profesorul trebuie să lucreze de aşa manieră încât să asigure în relaţiile sale cu elevii o atmosferă sinceră şi deschisă, generatoare de încredere reciprocă, adevarata sursă de optimism şi generozitate. Un astfel de mod de a fi şi a proceda al profesorului se înscrie în conţinutul a ceea ce se cheamă vocaţia pedagogului , vocaţie care decurge,cum arăta pedagogul francez R.Hubert, din dragostea pentru copii înteleasă ca o nevoie de a te dărui fiinţei lor slabe deschisă tuturor influenţelor,ajutându-le să se realizeze atât pentru ei cât şi pentru societate.

Transformarea educaţiei clasice în educaţie permanentă, în care se urmăreşte integrarea şi pregătirea socio-profesională complexă a individului, cu scopul realizării unei continuităţi fireşti între formarea iniţială şi formarea continuă, a

constituit o deplasare de accent în procesul de dezvoltare profesională. Formarea este văzută ca o acţiune socială vitală care asigură progresul sistemului de învăţământ. A forma un cadru didactic coincide cu asigurarea celor mai bune condiţii pentru întâmpinarea viitorului socio-educaţional.

Cadrul didactic nu poate fi înlocuit, dar îşi poate păstra şi în continuare rolul şi funcţiile de coordonator şi de catalizator al eforturilor educaţionale.În epoca pedagogiei informatizate, învăţământul modern reclamă din partea cadrului didactic un dinamism sporit, o distributivitate extinsă faţă de problemele şcolii şi o adaptare rapidă la noile solicitări educaţionale.

În economia procesului de învăţământ, epoca noilor tehnologii educaţionale găseşte cadrul didactic într-o poziţie privilegiată.Cu atât mai mult, reforma sistemului de învăţământ românesc trebuie sa vegheze continuu la buna pregătire a cadrelor didactice, pentru ca acestea să facă faţă schimbării şi să o încurajeze.Astfel, noua generaţie de profesori trebuie pregătită sa facă faţă schimbării şi să o încurajeze.
Un alt aspect al societăţii contemporane este dezintegrarea valorilor. Este de preferat adaptarea vechilor valori la noile cerinţe ale societăţii; individul este încurajat să-şi construiască propriul sistem axiologic în conformitate cu individualitatea sa, şcoala având rolul de a furniza valori şi de a ghida construirea sistemelor axiologice.

În calitate de profesor de geografie,consider că studiul acestei discipline presupune o abordare interdisciplinară, pentru a explica fenomenele geografice în ansamblul lor fiind necesare cunoştinţe de fizică, chimie, biologie, istorie, limbi straine de circulaţie internaţională şi nu în ultimul rând de matematică.

Legătura dintre geografie şi matematică se realizează mai ales la lucrările practice, unde sunt necesare măsurători, lucrări cu planul, cu schiţa, cu harta. Activităţile practice reprezintă o metodă bazată pe acţiunea reală şi se definesc ca un ansamblu de activităţi cu caracter practic şi aplicativ, conştient şi sistematic executate de elevi, în scopul adâncirii înţelegerii şi consolidării cunoştinţelor dobândite, verificării şi corectării lor, însuşirii unor priceperi şi deprinderi practice, aplicative.

Folosirea cunoştinţelor matematice este necesară în cadrul lecţiilor de geografie. Spre exemplu, în clasa a IX-a , la tema „Reprezentarea suprafeţei terestre – Harta", este foarte importantă cunoaşterea operaţiilor cu fracţii, cunoaşterea unităţilor de măsură şi transformarea lor, din centimetri în kilometri şi invers. Cunoştinţele de geometrie (noţiunile de sferă, grade) ale elevilor sunt folosite în predarea lecţiei Globul geografic, la stabilirea coordonatelor geografice şi a fuselor orare. Calculul procentelor este necesar în special în studierea geografiei umane.

Astfel, este necesar să se selecteze şi să se acorde o pondere sporită acelor metode care îi antrenează în mod deosebit pe elevi, diminuându-se ponderea metodelor descriptive şi verbale. Eficienţa metodelor creşte în măsura în care ele trezesc

interesul şi curiozitatea elevilor pentru cunoaşterea ştiinţifică, stimulând pasiunea căutărilor şi determinând, o puternică motivaţie de învăţare a geografiei şi matematicii.

Activităţile şi abordările transcurriculare şi interdisciplinare au făcut ca dificultăţile cu care se confruntă profesorul să fie mai mari şi pentru că nu se mai practică o delimitare strictă a obiectelor de studiu. Aceasta impune ca programele de formare iniţială a profesorilor să ia în considerare trecerea de la informativ la formativ, profesorul fiind cel care va dezvolta competenţele de gândire ale elevului. Profesorului îi revine misiunea: să creeze situaţii de învăţare voloroase din punct de vedere formativ şi educativ, pe un fond cognitiv esenţializat; să pună în valoare întreaga încărcătură etică, socială, estetică; să dezvăluie cu grijă semnificaţiile umane şi sociale ale conţinuturilor ştiinţifice; să acorde atenţia cuvenită selecţiei, esenţializării, actualităţii, concretizării cunoştinţelor predate; să aleagă strategiile adecvate; să asigure o participare intensivă a clasei şi o mai bună personalizare a invăţării şi predării, o mai bună adaptare la particularităţile elevilor, la experienţa lor de viaţă, la posibilităţile lor reale, la motivaţia lor. Astfel, învăţământul începe să pună accent pe problemele umane, pe valorile estetice, etice şi civile.Viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare iniţială şi continuă şi a tehnicilor specifice de asigurare a calităţii acestor procese; modul în care a evoluat în lume piaţa muncii şi-a pus amprenta şi asupra calificării şi competenţelor de care au nevoie cadrele didactice.

În continuare, voi urmări liniile de ***forţă ale metodologiei transdisciplinare***, aşa cum este ea configurată de Basarab Nicolescu, şi voi sublinia câteva derive şi confuzii neavenite, care pot să denatureze sensul autentic al trandisciplinarităţii.

Metodologia transdisciplinară se fundează, în viziunea nicolesciană, pe trei piloni esenţiali, cele trei axiome ale transdisciplinarităţii:

1. Axioma ontologică: existenţa mai multor niveluri de Realitate, fiecare presupunând un ansamblu de legi generale (în cazul sistemelor naturale) sau norme generale (în cazul sistemelor sociale), inadecvate celorlalte niveluri de Realitate existente. Realitatea nu este omogenă, ea este pluristratificată, fiecare nivel al ei având propriul set de legi, diferite de cele ale celoralte niveluri. Basarab Nicolescu oferă exemplul care i-a şi prilejuit intuiţia discontinuităţii ce separă radical fiecare nivel de Realitate de cel imediat anterior, respectiv următor: legile valabile la nivelul macrofizic, cele ale fizicii clasice, sunt total diferite de cele care guvernează nivelul microfizic, al lumii cuantice. De pildă, cauzalitatea se manifestă complet diferit la cele două niveluri: dacă în primul, cel vizibil, cauzalitatea locală implică o înlănţuire de cauze şi efecte imediate, la celălalt nivel, cel cuantic, entităţile sunt non-separabile, ele interacţionează independent de distanţa fizică ce le desparte, existând

aici o cauzalitate globală întru totul diferită de cea locală. Aşadar, nivelurile de Realitate se deosebesc prin legile diferite ce le guvernează şi nu se confundă cu „nivelurile de organizare", care aparţin unuia şi aceluiaşi nivel de Realitate, respectând aceleaşi legi, fiecare nivel de Realitate putând avea în structura sa mai multe niveluri de organizare.

Basarab Nicolescu distinge Realitatea, înţeleasă ca un construct ideatic, „ceea ce rezistă experienţelor, reprezentărilor, descrierilor, imaginilor sau formalizărilor noastre matematice" de Real, ceea ce este, dar nu poate fi niciodată în totalitate cunoscut. Discontinuitatea implică existenţa, între nivelurile de Realitate şi dincolo de ele, a unei zone de non-rezistenţă, care nu poate fi prinsă de experienţele, reprezentările, descrierile, imaginile sau formalizările noastre matematice, o zonă de transparenţă absolută care este asociată sacrului. Această zonă de transparenţă face posibil fluxul de informaţie ce traversează toate nivelurile de Realitate, asigurându-le coerenţa şi autoconsistenţa – fiecare nivel de Realitate este ceea ce este datorită celorlalte niveluri de Realitate existente; de pildă modificarea infimă a unei constante la nivelul cuantic ar perturba nivelul macrofizic, care ar influenţa la rândul său nivelul cosmic, făcând imposibilă chiar existenţa planetelor.

2. Axioma logică: emergenţa terţului inclus. Logica terţului inclus, spre deosebire de cel de-al treilea principiu al logicii aristotelice, al terţului exclus, recunoaşte existenţa unui al treilea termen, T, care este în acelaşi timp A şi non-A. Un exemplu la îndemână, tot din nivelul microfizic: entitatea cuantică este în acelaşi timp particulă şi undă, fără a fi nici doar particulă, nici doar undă. Viziunea unei Realităţi pluristratificate implică existenţa unor straturi de discontinuitate ce separă radical fiecare nivel de Realitate de cel imediat anterior, respectiv următor, iar saltul dintr-un nivel în altul este posibil, după cum dezvăluie exemplul saltului de la nivelul de Realitate al fizicii clasice (particulă sau undă) la cel al fizicii cuantice (entitatea cuantică), doar prin mijlocirea „logicii verticale" (Mihai Şora) a terţului inclus.

Basarab Nicolescu distinge trei terţuri: terţul inclus logic, teoretizat de Ştefan Lupaşcu, terţul inclus ontologic, în care operatorul logic este corelat saltului dintr-un nivel de Realitate în altul, şi Terţul Ascuns, care joacă un rol vital în interacţiunea dintre Obiectul transdisciplinar – „ansamblul nivelurilor de Realitate şi zona sa complementară de non-rezistenţă" – şi Subiectul transdisciplinar – „ansamblul nivelurilor de percepţie şi zona sa complementară de non-rezistenţă" – , întrucât face posibilă, prin zona de transparenţă absolută, comunicarea dintre fluxul de informaţie ce străbate lumea exterioară şi fluxul de conştiinţă ce traversează universul interior.

3. Axioma epistemologică: acceptarea complexităţii. Începutul de secol XXI ne oferă o provocare fără precedent: ne confruntăm cu un boom informaţional imprevizibil,

descoperim o Realitate din ce în ce mai complexă, iar modul nostru de a încerca să o înţelegem nu este adecvat acestei avalanşe de informaţii derutante şi contradictorii. Încă din Antichitate s-a încercat o simplificare şi o „disciplinare" a cunoaşterii prin sistematizarea cunoştinţelor în câteva discipline fundamentale, dintre care unele se studiază şi astăzi la şcoală. Fiecare nouă încercare de simplificare aduce însă o nouă afirmare a complexităţii, care se arată în toate domeniile, în ştiinţă, artă, societate etc., ea avându-şi sursa deopotrivă în mintea noastră şi în natura lucrurilor. Fiecare disciplină îşi revendică un singur nivel de Realitate, îşi formulează propriile legi. Realitatea astfel parcelată se pulverizează în fragmente din ce în ce mai mici odată cu multiplicarea specializărilor. Secolul XX a adus un adevărat big bang disciplinar, s-a ajuns, după cum ne avertizează Basarab Nicolescu, la incredibila cifră de 8000 de discipline, hiper-specializarea într-una dintre acestea, implicând inevitabil ignoranţa şi incompetenţa în celelalte 7999.

Explozia complexităţii, deopotrivă sursă şi efect al acestui big bang disciplinar, a trezit două posibile interpretări: fie ea este haotică, fără nicio ordine, caz în care cunoaşterea devine imposibilă, fie ea ascunde o nouă ordine şi o simplitate mai subtilă, cerând însă imperios o nouă formă de cunoaştere. „Complex" („ceea ce este ţesut împreună") nu este sinonim cu „complicat", aşadar nu se opune simplicităţii, iar complexitatea deconcertantă a unui nivel de Realitate poate fi simplitatea unui alt nivel de Realitate. Transdisciplinaritatea se fundează pe o acceptare a complexităţii, aşa cum este ea înţeleasă de Edgar Morin şi Paul Cilliers, întrucât unitatea deschisă a tuturor nivelurilor de Realitate presupune pluralitatea lor complexă. Există o complexitate orizontală, a unui singur nivel de Realitate, inerentă fiecărei discipline, şi o complexitate verticală, pusă în lumină de transdisciplinaritate, prin traversarea mai multor niveluri de Realitate prin mijlocirea logicii terţului inclus.

Transdisciplinaritatea riscă să fie deformată prin câteva grave confuzii, prin reducerea ei la:

1. INTERDISCIPLINARITATE – transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, prin care se pot crea noi discipline. Interdisciplinaritatea multiplică graniţele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează.

2. PLURIDISCIPLINARITATE (sau MULTIDISCIPLINARITATE) – studiul obiectului unei discipline prin metode aparţinând mai multor discipline. Pluridisciplinaritatea rămâne între graniţele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea caută şi ceea ce se află între şi dincolo de ele.

3. ENCICLOPEDISM – o incursiune pe orizontală în toate cele 8000 de discipline actuale şi o sumă a tuturor cunoştinţelor acumulate de acestea, un demers imposibil şi inutil. Transdisciplinaritatea nu îşi propune o acumulare exhaustivă a informaţiilor aduse de toate disciplinele, ci caută punţile de legătură dintre acestea,

care fac posibilă înţelegerea, într-un salt pe verticală, spre fundamentele unităţii deschise a cunoaşterii.

4. ADISCIPLINARITATE (sau ANTIDISCIPLINARITATE) – negarea disciplinelor, studiul doar a ceea ce se află între şi dincolo de discipline, ignorând ceea ce se află înăuntrul acestora. Disciplinaritatea şi transdisciplinaritatea nu sunt antagoniste, ci complementare, cercetarea disciplinară este pusă într-o nouă lumină prin deschiderea transdisciplinară, iar transdisciplinaritatea se nutreşte din cercetarea disciplinară, care pune bazele saltului transdisciplinar.

5. O NOUĂ DISCIPLINĂ – o superdisciplină sau o altă disciplină pe lângă cele peste 8000 de specializări existente. Dacă cercetarea disciplinară construieşte inevitabil graniţe disciplinare, transdisciplinaritatea nu are astfel de graniţe, ea se desfăşoară în afara lor, fără a instaura altele noi. În plus, fiecare disciplină se rezumă la un singur nivel de Realitate, pe când transdisciplinaritatea implică o dinamică a coerenţei tuturor nivelurilor de Realitate.

„Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeţi ale unuia şi aceluiaşi arc: cel al cunoaşterii"

Bibliografie recomandată

1. Cucoş, Constantin – "Pedagogie"Editura Polirom, Iaşi, 1998
2. Ciolan, Lucian – "Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar", Editura Polirom, Iaşi, 2008
3. Ciolan, Lucian – "Dincolo de discipline"- ghid pentru învăţarea integrată/ cross-curriculară
4. Legendre, Renald – "Dictionnaire actuel de l' éducation" Guérin Montréal, Québec, 1993
5. Marcu, Vasile – "O introducere în deontologia profesiunii didactice", Oradea, 2002
6. Nicolescu, Basarab – "Transdisciplinaritatea. Manifest" Editura Polirom, Iaşi, 1999
7. Nicoleta Alexandru, Interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea în practica educaţională actuală, Liceul Tehnologic Meserii și Servicii Buzău (Buzău), 2019
8. Văideanu, George – "Educaţia la frontiera dintre milenii", Editura Didactică si Pedagogică, Bucureşti, 1988
9. Pettini, Aldo – Metode moderne de educaţie /Freinet şi tehnicile sale , Bucureşti, CEDC, 1992
10. Adriana-Claudia Moldovan, Transdisciplinaritatea – o nouă abordare în educație, în perspectiva integrării europene, Liceul Tehnologic Grigore C. Moisil, Târgu Lăpuș (Maramureș), România, 2019
11. Basarab Nicolescu, *Transdisciplinaritatea* (manifest), Editura Polirom, Iași, 1999, traducere din franceză de Horia Vasilescu, revizuită de Magda Cârneci.
12. Mokiy, Vladimir. Methodology of transdisciplinarity-4 (solution of complicated multi-factor problems of nature and society) Nalchik, ANOITT Publ. 2013.

13. Mokiy, Vladimir. Transdisciplinary research of the Big Bang potency transformation in regards to Earth and human beings Nalchik, ANOITT Publ. 2013.
14. Basarab Nicolescu, Transdisciplinaritatea: Manifest, Traducere din limba franceză de Horia Mihail Vasilescu, Editura Junimea, Iaşi, 2007, p. 53.

19

1. Subiectul dezbaterii: *Consilierea de carieră*

Obiective:

- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ structurarea unor competențe profesionale ale cadrelor didactice care să permită formarea la elevi a unor capacități de învățare de-a lungul întregii vieți, precum și de integrare socială armonioasă, inclusiv sporirea șanselor de a urma parcursuri de învățare ulterioare care să le faciliteze găsirea unui loc de muncă într-o piață a muncii modernă, flexibilă și incluzivă;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Răspundeți sincer la întrebările de mai jos și argumentați răspunsurile date.

a) La ce cursuri, traininguri sau programe de coaching ai participat in ultimii 2 ani? Care a fost cel mai valoros lucru pe care l-ai invatat?
b) Cine te-a influentat cel mai mult pana acum, in viata ta?
c) Care este cea mai mare schimbare personala (piatra ta de hotar) pe care ai facut-o pana in acest moment?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Consilierea pentru carieră înseamnă apelul la o sursă externă pentru ai ajuta pe angajaţi să exploreze alternative şi să ia decizii. Sistemele de informaţii despre carieră, cuprind programe care caută în computer informaţii, referinţe despre tendinţele pe piaţa muncii :

- Jalonarea şi evaluarea abilităţilor înseamnă că fiecare angajat să îşi cunoască competenţele şi gradul de adecvare la exigenţele postului;
- Informaţii despre direcţia strategică şi rezultatele economice ale firmei – înseamnă că angajaţii cunosc starea firmei, unde se plasează în domeniu, care este situaţia comparativ cu firmele competitoare;

- Sprijin extins pentru educaţie şi instruire, cuprind bursele şi instruirea extinsă în cadrul companiei;
- Flexibilitatea locului de muncă – acolo unde organizaţia cere f1exibilitate, trebuie să şi ofere mai multă putere şi mai mult spaţiu de manevră în rolurile din cartera.

Individul îşi propune ca obiectiv o carieră, organizaţia îşi propune să păstreze oamenii valoroşi. Pentru ca lucrurile să se întâmple aşa trebuie avute în vedere diferenţele individuale în aprecierea angajaţilor şi distribuirea rolurilor; trebuie să nu uităm că oamenii şi carierele lor sunt dinamice. Pe de o parte succesul carierei cere oamenilor să fie elastici; organizaţiile pot facilita succesul carierelor şi pot contribui la dezvoltarea angajaţilor păstrându-i astfel acolo unde este nevoie de ei.

Munca are cinci roluri importante în viaţa omului:

- venitul pentru obţinerea unui nivel şi standard de viaţă ridicat ;
- petrecerea timpului şi cheltuirea energiei ;
- obţinerea identităţii şi a unui statut – sursa respectului de sine şi un mod de a obţine recunoaşterea altora ;
- nevoia de asociere, un mod de a-şi face prieteni, a face parte dintr-un grup ;
- sursa unui scop în viaţă – un mod de a da un scop şi un înţeles vieţii prin servicii făcute altora, acte de creaţie, exprimarea eului, experimentarea unor noi lucruri.

Diversitatea acţiunilor umane face necesară analiza motivelor care-l îndeamnă pe un individ să aleagă un tip de muncă şi nu altul. Studiul motivaţiei este o componentă de interes comun atât pentru organizaţie cât şi pentru cercetători, antrenori. Organizaţiile contemporane acordă o atenţie deosebită motivaţiei deoarece astăzi mai mult ca oricând trebuie să fie productivă, competitivă la nivel global. Teoriile muncii enunţate de cercetători pe baza unor studii sunt teorii bazate pe nevoi şi teorii procesuale. Maslow consideră că fiinţele umane au cinci seturi de nevoi care sunt aranjate într-o ierarhie:

A) Nevoi fiziologice;
B) Nevoi de siguranţă;
C) Nevoi de aparenţă;
D) Nevoi de stimă;
E) Nevoi de împlinire.

Când nevoile de la un anumit nivel din ierarhie sunt satisfăcute, individul îşi îndreaptă atenţia spre nivelul superior următor. Se observă astfel că implicit aceasta înseamnă că o nevoie satisfăcută nu mai este un motivator eficace. Îndată ce cineva

are resurse fiziologice suficiente şi se simte în siguranţă, acela nu va mai căuta factorii care satisfac aceste nevoi, ci se va orienta spre alte surse de mulţumire. După Maslow, singura excepţie de la această regulă sunt nevoile de auto-împlinire. El credea ca acestea sunt nevoile de "dezvoltare" şi devin din ce în ce mai puternice pe măsură ce sunt satisfăcute.

Alderfer a dezvoltat o altă teorie bazată pe nevoi, numită teoria ERG. Ea provine din clasificarea nevoilor făcută de Maslow şi face câteva ipoteze diferite despre relaţia dintre nevoi şi motivaţie. Numele ERG provine de la comprimarea sistemului format din cinci categorii al lui Maslow într-unul cu trei categorii – nevoi legate de existenţă, relaţii şi dezvoltare.

Contribuţia lui Alderfer la înţelegerea motivaţiei este reprezentată de diferenţele între teoria ERG şi ierarhia nevoilor. Mai întâi teoria ERG nu presupune că o necesitate de rang inferior trebuie satisfăcută înainte ca o necesitate mai puţin concretă să devină operaţională. Astfel, teoria ERG nu propune o ierarhie rigidă a necesităţilor şi anumiţi indivizi, ca urmare a pregătirii şi experienţei lor, pot căuta relaţii sau dezvoltare chiar dacă nevoile lor existenţiale nu sunt satisfăcute. Din acest motiv, teoria ERD se pare că răspunde la o mai mare varietate de diferenţieri individuale în ceea ce priveşte structura motivaţională. În al doilea rând, această teorie afirmă că, dacă nevoile de nivel superior nu sunt satisfăcute, va creşte dorinţa indivizilor de a-şi satisface nevoile de nivel inferior. Se observă că aceasta este o diferenţiere majoră faţă de Maslow.

Nevoile de realizare, afiliere, putere sunt studiate de McClelland cu o relevanţă specială pentru comportamentul organizaţional.

Teoriile de realizare, afiliere, putere sunt studiate de McClelland cu o relevanţă specială pentru comportamentul organizaţional.

Teoriile procesuale ale motivaţiei muncii se concentrează asupra modului cum apare motivaţia. Sunt elaborate două teorii importante ale motivaţiei bazate pe proces: teoria aşteptărilor şi teoria echităţii.

Ideea de bază care străbate teoria aşteptărilor este convingerea că motivaţia este determinată de rezultatele pe care oamenii le aşteaptă ca urmare a acţiunilor lor la locul de muncă. Componentele de bază sunt: rezultatele, instrumentalitatea, valenţa, aşteptarea, forţa.

Teoria echităţii este o teorie procesuală care afirmă că motivaţia îşi are sursa în compararea eforturilor pe care cineva le face într-un anumit post şi a recompenselor pe care le obţine, cu eforturile şi recompensele altei persoane sau grup. Dincolo de aceste nevoi ce trebuie satisfăcute şi care se ierarhizează în mod diferit de la o persoană la alta un rol important în cariera unei persoane îl are şi mediul

profesional, schimbările care survin în câmpul muncii datorate mai multor elemente: reducerea resurselor, cunoaşterea, schimbări în credinţele sociale, politice şi economice, obiceiuri, educaţia.

Cariera este o succesiune evolutivă de activităţi şi poziţii profesionale pe care le atinge o persoană ca şi atitudinile, cunoştinţele şi competenţele asociale, care se dezvoltă de-a lungul timpului.

Cariera influenţează mai multe aspecte ale vieţii unei persoane :

- câţi bani va câştiga;
- ce haine va purta;
- ce beneficii va avea în urma slujbei;
- pentru ce organizaţie / companie va lucra;
- oamenii cu care va intra în legătură;
- ce muncă va presta;
- unde va lucra;
- cât timp va lucra;
- ce responsabilităţi va avea;
- ce lucruri va învăţa;
- ce abilităţi îi trebuie;
- ce interese personale îşi vor găsi expresia în muncă.

Cariera este un aspect important al vieţii unui om şi cuprinde mai multe stadii: exploatarea, stabilizarea ; avansarea şi menţinerea, finalul carierei.

Orientarea carierei cu toate implicaţiile a reprezentat punctul de interes al cercetătorilor care au elaborat teorii legate de identitatea ocupaţională a individului.
Teoria ancorelor carierei stipulează că pe măsură ce persoana se cunoaşte mai bine şi capătă o identitate ocupaţională mai clară se formează percepţia unui tipar distinct al talentelor, scopurilor, nevoilor şi valorilor proprii. Individul este centrat pe munci de tipuri de activitate cum ar fi : competenţa tehnică / funcţională, competenţa managerială, siguranţa, autonomia şi creativitatea.

Teoria motivaţională are în vedere nevoile şi scopurile individului din punct de vedere cognitiv. Adaptarea vocaţională este expresie a procesului de motivare şi adaptare a persoanei care caută roluri să fie compatibile cu ele şi să se reorienteze după unele schimbări sau pierderea unei poziţii anume. Aceste roluri vocaţionale pot fi executate în diferite arii ale societăţii (muncă, familie, comunitate, vacanţă).
Rolurile prin muncă sunt importante deoarece celelalte pot fi realizate dacă o persoana îşi câştigă existenţa prin muncă.

Rolul omului în societate este să muncească să-şi aducă contribuţia la evoluţia societăţii. Pentru a pătrunde într-un anumit grup sau organizaţie, pentru a avea un anumit rol, statut, educaţia este esenţială în acest sens.

Metodele de alegere a carierei sunt astfel dependente de ceea ce a învăţat individul să facă şi cum să facă şi de cât de mult o carieră de succes este importanţa pentru el. Există două metode de alegere, una tradiţională şi una modernă în care componentele care sunt luate în considerare sunt aceleaşi dar într-o ordine puţin inversată.

Din perspectiva sistemului de valori oamenii se orientează diferit în carieră. Tipurile de personalitate luate în considerare sunt: convenţional, artistic, realist, social, întreprinzător, investigativ.

Nici o persoană nu reprezintă doar un tip de personalitate ci o combinaţie de două poate trei tipuri de personalitate.

Satisfacţia în muncă este astfel dependentă de o mulţime de caracteristici personale cu implicaţii deosebite. Factorii care contribuie la satisfacţie sunt diverşi, dar în acelaşi timp şi cu consecinţe enorme în caz de insatisfacţie profesionala.
Satisfacţia este un aspect important al vieţii deoarece contribuie la perceperea reuşitei sau nereuşitei în cariera/viaţa.

O carieră de succes este condiţionată şi de implicarea conducerii organizaţiei prin departamentul de resurse umane în planificarea carierei, consilierea individului.

Este de dorit ca iniţierea proaspeţilor angajaţi să fie făcută de un mentor din cadrul organizaţiei, o persoană care este responsabilă şi care cunoaşte mersul lucrurilor în corporaţie îi va ajuta să se integreze şi să facă faţă eventualelor probleme. În orice organizaţie managerii se confruntă cu o serie de probleme privind dezvoltarea carierelor angajaţilor :

- managementul angajaţilor la mijlocul carierei ;
- managementul muncitorilor mai în vârstă ;
- managementul problemelor muncă / familie.

Planificarea fiecărei cariere este o altă responsabilitate a managementului şi înseamnă a dezvolta şi implementa programe care trebuie să fie compatibile cu specificul afacerii, cu structura organizaţiei şi cu aspiraţiile angajaţilor.

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,

3. Lemeni, G., Miclea, M. : Consiliere şi orientare, Editura ASCR Cluj Napoca,2004
4. Philippe, J., Moussatak, E., Rosette, D.: Curriculum și competente – un cadru operational, Editura ASCR, Cluj-Napoca, Colectia Educatie, 2010,
5. Zlate, M.:Tratat de psihologie organizaţional – managerială, vol.I, Editura Polirom, Iaşi, 2002
6. http://www.smartbox.ro/index.html
7. http://www.profilescan.ro/index_ro.php
8. PCWorldComputerWorldNetworkWorldIDG
9. Manolescu, Aurel, Managementul resurselor umane, ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Economică, 2001, pp.322-323.
10. Mathis, R.L., Nica, P.C., Rusu, C., Managementul resurselor umane, Bucureşti, Editura Economică, 1997, p.135.
11. Johns, Gary, Comportamentul organizaţional, Bucureşti, Editura Economică, 1998, p.560.
12. http://www.computerworld.ro/index.php?page=node&id=5969&print=true
13. http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteADM/marinescu/6.htm
14. www.educat1.ro

20

1. Subiectul dezbaterii: *Cum începem dezvoltarea personală?*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Mai jos vei găsi 10 aspecte ale vieţii de zi cu zi. Evaluează-le de la 1 la 10, în funcţie de importanţa pe care o acorzi fiecărui domeniu în relaţie cu tine.

☐ Familie	☐ Prietenie	☐ Spaţiu-Timp personal
☐ Carieră	☐ Comunitate	☐ Spiritual
☐ Finanţe	☐ Timp liber	☐ Cămin
☐ Sănătate		

Alege doua aspecte, cele mai importante pe care le vei folosi în planificarea pe care ți-propus-o.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Dezvoltarea personala" – asa cum ii spune si numele – se refera la o evolutie, la o imbunatatire personala. Este ceva ce majoritatea dintre noi facem in fiecare zi, fara sa ne dam seama: ne dezvoltam pe noi insine.

Definita uneori auto-dezvoltare, dezvoltarea personala se refera la studiul si practica de a-ti imbunatati propria viata, mai ales cariera, educatia, relatiile, sanatatea, productivitatea si spiritualitatea, prin efortul tau propriu. Este vorba despre stradania permanenta a fiecarui om de a deveni mai bun, de a se autodepasi, de a se perfectiona din ce in ce mai mult. Este un proces continuu de auto-imbunatatire, care dureaza toata viata (adica ar fi bine sa dureze toata viata).

Dezvoltarea personala reprezinta un proces ciclic. Incepe cu autocunoasterea (sa te cunosti pe tine, sa-ti cunosti abilitatile si slabiciunile si sa stii incotro te indrepti), continua cu planificarea si elaborarea unei strategii de atingere a obiectivelor fixate (cum vei ajunge spre ceea ce-ti doresti, actiunile tale, planul tau de dezvoltare personala, planificarea a cum vrei sa fii vazut de ceilalti), apoi continua cu imbunatatirea permanenta a abilitatilor ce te vor ajuta in atingerea scopului final, si in final…la increderea in sine. Toate aceste etape sunt definitorii in drumul vostru spre succes!

Dezvoltarea personala este o urmarire constienta a unei ,,cresteri" personale prin extinderea constiintei de sine, a cunoasterii si a imbunatatirii permanente a abilitatilor personale.

Cum incepem dezvoltarea personala?

a. Schimba-ti parerea despre esec

Intotdeauna este o cale de a ajunge acolo unde vrem sa ajungem. Important este sa fim deschisi la schimbare si sa ne parasim zona de confort. Ce se poate intampla rau daca: aplici la un job pe care il doresti sau daca ceri unei fete/baiat o intalnire sau ce se poate intampla daca ceri o intalnire in vederea demararii unei afaceri? Cel mai rau lucru ce ti se poate intampla, de cele mai multe ori este NIMIC. Problema reala de fap este FRICA, frica privind implicatiile care pot aparea asupra stimei de sine si a imaginii personale. Daca poti trece peste frica si poti vedea ce inseamna de fapt simplul refuz, fara a-l interpreta, lucrurile se vor simplifica si vor deveni mai clare.

Thomas Edison, inventatorul becului cu filament a spus ,,Eu nu am esuat. Am gasit doar 10.000 de posibilitati care nu au mers". Ideea este ca nu ai nevoie de 10.000 de incercari, ci idea de baza este aceasta: vei invata din greseli iar urmatoarele actiuni se vor baza pe experientele castigate.

De cele mai multe ori se vorbeste de asa zisa ,, frica de success". Temerile apar cand suntem nevoiti sa ne raspundem la urmatoarele intrebari: Ce se va intampla daca am succes? Cum ma voi descurca? Intr-adevar trebuie sa-mi asum responsabilitatea pentru ceea ce sunt si ce fac? Este intr-adevar ceea ce vreau?

Frica este principlalul dusman al increderii in sine.

Napoleon Hill in cartea sa ,, Despre success", vorbeste despre cele **6 frici primare**:

- Frica de critica;
- Frica de boala;
- Frica de saracie;
- Frica de batranete:
- Frica de a pierde iubirea cuiva (gelozia);
- Frica de moarte

Răspunsul creierului la o amenințare este vechi de când lumea. Oamenii au evoluat și nu mai trăiesc în aceleași condiții primejdioase, însă o parte a creierului nostru încă funcționează după standardele primitive de atunci, standarde care au asigurat supraviețuirea strămoșilor noștri.
Din nefericire, în zilele noastre, aceste reacții primare are creierului uman te pot împiedica să evoluezi. Acest organ esențial al omului nu caută numai amenințări directe la integritatea fizică. El este alertat de diverse experințe de zi cu zi, care au fost corelate de-a lungul timpului cu supraviețuirea. De aceea, oamenii de succes simt frica, dar fac alegerea conștientă de a nu se lăsa copleșiți de ea (huffingtonpost.com).

Alte frici care erodează încrederea în sine și împiedică drumul spre succesul personal:

Frica de eșec

Probabil că este cea mai comună și înspăimântătoare prejudecată, care împiedică oamenii să aibă succes în diverse domenii. Teama de eșec poate fi găsită foarte ușor la artiști. De multe ori, ei nu-și termină operele, pentru că nu cred că acestea vor fi vreodată perfecte. Anumiți oameni de afaceri amână să ia decizii importante deoarece așteaptă să adune mai multe informații și să întrunească condițiile perfecte, care nu vor apărea niciodată. În plus, unii oameni se complac în relații amoroase nesatisfăcătoare, fiindcă se tem că este prea greu să o ia de la capăt. Nici adolescenții sau copiii nu sunt scutiți de această teamă de eșec. Ei evită să se implice în diverse activități sau proiecte noi, de teamă să nu greșească și să-și dezamăgească părinții. Însă aici este problema. Dezvoltarea personală are loc atunci când ești scos din afara zonei de confort. Dacă nu înveți să eșuezi, o să eșuezi să înveți. Iar învățarea este un precursor al succesului în orice formă.

Frica de a pierde controlul

Exemplele sunt peste tot: prietenul care organizează o distracție până la cel mai mic detaliu, dar uită să se mai și distreze; șeful care vrea ca raportul să arate întrun fel anume și nu ține cont de alte sugestii; părintele care își înscrie copilul la tot felul de activități după școală și administrează casa ca pe o bază militară. Creierului îi place siguranța și predictibilitatea, dar oamenii de succes fac o diferență clară între lucrurile pe care le pot controla și celelalte asupra cărora nu-și pot exercita voința. Aceștia își direcționează energia către prima categorie și, atunci când întâlnesc o opoziție, nu se cramponează și caută alternative, abătându-se de la traseul cunoscut. Oamenii de success sunt capabili să renunțe la control, chiar dacă nu se simt confortabil cu asta. Și, cel mai important, își dau seama că singurul lucru pe care îl pot controla este propria persoană.

Frica de a ieși în evidență

Această fobie dă impresia că, dacă te pierzi în mulțime, nu ve fi observat și nici nu vei fi pasibil de respingere. Dacă adopți aceeași poziție ca ceilalți, nu vei fi criticat. Dacă duci o viață mediocră, nu vei fi judecat. Dar care este costul acestei atitudini precaute? Atunci când ieși în evidență, ai ocazia ca vocea ta să fie auzită. Chiar dacă este vorba de o conversație la cină sau de o scenă internațională, oportunitățile faptului că te faci remarcat merită tot riscul. Nu vei primi mereu laude sau aplauze. De fapt, de cele mai multe ori, oamenii își vor da ochii peste cap și te vor dezaproba. Dar nimeni nu te va mânca de viu și cu siguranță vor fi și persoane care care te vor respecta pentru curajul tău. Dorința ta de a-ți exprima părerile și de a fi autentic îți

poate deschide multe uși și te poate ajuta să înveți multe despre tine. În plus, vei avea liniștea sufletească și satisfacția unei vieți împlinite.

Frica de a nu rămâne în urmă

Ai avut vreodată o stranie senzație în stomac atunci când auzi că o persoană a fost primit un lucru la care aspirai și tu? Poate un manager a lăudat un alt membru al echipei din care faci parte, pentru o idee bună și ți-ai dat seama că și tu te-ai gândit la același lucru. Poate o firmă lansează un nou produs în domeniul în care activezi, iar clienții tăi sunt foarte entuziasmați de el, așa că începi să ai senzația că ai pierdut un tren important. Sau poate ai auzit că unul dintre prietenii tăi se căsătorește și va avea un copil și faptul că nu ți s-a întâmplat și ție încă îți umbrește din bucurie. E ca și cum succesul și fericirea altora îți reduc șansele tale, dar acest lucru este departe de adevăr. În acest caz, gândește-te că fiecare are ceva pus de-o parte și că nu vei rămâne în urmă cu nimic.

Frica de a face față adevărului (sau mentalitatea de victimă)

"De ce mi se întâmplă numai mie?" Cei care își pun des această întrebare joacă cartea victimizării. Probabil că în cercul de prieteni sau colegi vezi destule exemple ale acestei mentalități. Cu siguranță ai o prietenă, care își găsește numai iubiți jalnici și apoi se întreabă de ce are mereu ghinion în dragoste. Sau un prieten, care se plânge că are parte numai de probleme la locul de muncă, dar care a pățit la fel la toate joburile pe care le-a avut. Sau poate ai un coleg care întârzie mereu la muncă și dă vina pe guvern: că nu asigură suficient transport public, că drumurile sunt proaste și că e prea mult trafic.

Când cineva crede că factorii externi sunt responsabili de insatisfacțiile personale și că altcineva este de vină pentru situația în care se află, atunci îmbrățișează rolul de victimă. Faptul că se simt neajutorați și nu pot schimba circumstanțele, frustrarea, furia, confuizia sau stresul sunt direcționate în exterior. Toți sunt de vină în afară de el. Victimele irosesc timp și energie trăind în trecut. Oamenii de success își asumă responsabilitatea pentru destinul lor și se concentrează pe puterea personală pentru a schimba situația.

Ca sa poti capata suficienta incredere in tine pentru a dobora obstacolele care te despart de success trebuie sa te studiezi cu atentie si sa afli care dintre frici este cea care ridica adevarate probleme!
Care dintre aceste frici te trage înapoi? Spune-i pe nume, ia-ți la revedere de la ea și fii atent la felul în care ți se îmbunătățește viața!

b. Fii serios cu ceea ce iti doresti cu adevarat

Frica de esec nu este singurul motiv pentru care iti spui: ,,nu este timpul acum". Cand scopul este clar stabilit si esti de acord cu cantitatea de energie pe care trebuie

sa o investesti in atingerea scopului, atunci lucrurile par mai clare iar tu vei deveni sageata care isi atinge tinta.

c. Planul de actiune impartit in pasi mici

Dupa ce stabilesti destinatia, este bine sa imparti planul de actiune in pasi mici. Cu cat te vizualizezi mai bine la sfarsitul destinatiei, cu atat mai repede vei demara actiunile in vederea atingerii scopului propus. Succesul este construit din pasi mici. Nu trebuie sa fii perfect, de fapt, incercand sa fii perfect este o cale sigura spre a deveni frustrat.

d. Identifica resursele necesare

Daca ai stabilit cee ce vrei si stii sigur care sunt pasii necesari, acum este timpul sa-ti stabilesti resursele de care ai nevoie in atingerea scopului tau. Detii toate cunostintele si abilitatile necesare, ai suficient timp si bani pentru cee ce ai stabilit ca vrei sa faci? Daca la aceste intrebari raspunsurile sunt NU, atunci ce vei face in continuare? Spre exemplu: te intorci in faza 0, cand te visai un tanar antreprenor sau poate un tanar ce lucreaza intr-o societate renumita si ramai cu gustul amar al visului neimplinit? Sau vei incerca sa-ti atingi scopul, incepand sa schimbi ceva: poate sunt necesare noi abilitati, poate este timpul sa inveti o limba straina sau poate chiar sa incepi o noua Facultate….

Dezvoltarea personala inseamna actiune. Nu te poti dezvolta personal doar daca participi la cursuri sau citesti carti de dezvoltare personala. Important este sa se vada progresul, schimbarea, efectele actiunilor intreprinse. Dezvoltarea personala este actiunea de a se dezvolta si rezultatul ei. Așadar dacă azi ești exact ca și ieri, poți spune că ai identitate, dar nu că te-ai dezvoltat. Dezvoltare spirituală și dezvoltare personală este să poți deveni mai luminos, mai bun, mai fericit decât ieri. Să poți observa un progres în direcția care tu ți-o dorești. Așadar întreabă-te: cine ești acum, cine ai fost în urmă cu un an? Ce diferență vezi?

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,
3. Creaza-ti o prezenta personala puternica si credibila - de Diana Booher, Ed. Businesstech International, Bucuresti, 2015.
4. Despre succes – de Napoleon Hill, Ed. Curtea Veche Publishing, Bucuresti, 2013.
5. Teste de inteligenta si psihometrice – de Philip Carter, Ed. Meteor Press, Bucuresti 2011.
6. Secretul fericirii permanente – de Cecile Neuville, Ed. House of Guides Pubishing Group, 2014.

7. Putere nemarginita – de Anthony Robbins, Ed. Amaltea, Bucuresti, 2001.
8. Branding pe frontul de est – de Aneta Bogdan, Ed. Bradient, 2011.
9. 8. Comunicarea non-verbala: gesturile si postura - de Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea, Ed. Comunicare.ro, 2005
10. Personal and confidence&Motivation – MTD Training, bookboon.com, 2013.
11. 12. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010
12. http://mashable.com/2009/07/27/linkedin-personal-brand/
13. https://www.youtube.com/watch?v=bDNz3496abs
14. 17. http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you
15. 18. https://www.youtube.com/watch?v=w-HYZv6HzAsZani, B., Palmonari A. (coord.) (2003) - Manual de psihologia comunităţii, Ed. Polirom, Iaşi;
16. Ghid metodologic pentru predarea disciplinei opţionale Managementul vieţii personale

21

1. Subiectul dezbaterii: *Obstacole in realizarea planului de dezvoltare personală*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Alcatuiti propriul plan de dezvoltare personala.

ATENTIE!

- Stabileste aria in care doresti sa te dezvolti!
- Stabileste cu grija obiectivele. Acestea sa fie SMART!
- Stabileste un plan de actiune!
- Identifica barierele pe care le poti intampina in calea ta spre atingerea obiectivelor. Cum pot fi inlaturate aceste bariere din calea ta?
- Care este deadline-ul pentru obiectivele stabilite?
- Care sunt resursele de care tu ai nevoie pentru atingerea obiectivelor fixate?

3. Repere teoretice/Suport științific:

PDP (planul de dezvoltare personală), de asemenea, numit IDP (plan de dezvoltare individual),include de obicei o declarație de viziune, puncte tari sau competențele individului, precum şi etapele sau paşii care indică modul în care planul urmează să fie realizat.

Termenul Planificarea pentu dezvoltarea personală (PDP) este folosit pentru a descrie un proces structurat prin care tinerii pot: reflecta asupra experienţelor de viată, construi un plan de acţiune cu scopul de a se dezvolta personal şi/sau profesional şi a monitoriza propria lor dezvoltare.

Conceptul de planificare pentru dezvoltare personală se refera la crearea unui **plan de acţiune** care are la bază:

- ✓ conştientizarea situaţiei,
- ✓ reflectarea asupra situaţiei,
- ✓ stabilirea scopurilor,
- ✓ stabilirea unui plan de acţiune pentru dezvoltare personală în contextul fie a carierei, educaţiei, sau vietii de familie.

Scopul principal al unui PDP (Planul de dezvoltare personală) este de a îmbunătăţi capacitatea unui individ de a înţelege ce şi cum învaţă, să ofere oportunitatea unui proces planificat de învăţare şi să îşi asume responsabilitatea procesului de învăţare individual.

Obstacole in realizarea planului de dezvoltare personala

- Complexitatea planului.
- Inconstanta
- Perfectionismul
- Entuziasmul (pierderea energiei pe parcursul implementarii planului)
- Succesul (chiar daca ti-ai atins obiectivul, nu renunta!).

Prioritatile

Prioritatile noastre pot fi diferite. Idealul este pastrarea unui echilibru intre

urmatoarele aspecte ale vietii noastre:

- MUNCA
- FAMILIA
- SANATATEA
- PRIETENII
- SPIRITUL…

Ierarhia nevoilor

Piramida lui Maslow este un concept pe care psihologul Abraham Maslow îl lansează în lucrarea „A Theory of Human Motivation" (1943), încercând să descifreze motivațiile ce stau la originea acțiunilor umane. El ajunge la concluzia că interesul propriu este forța motrică și, mai mult, că acest interes poate fi ierarhizat.

1. **Pe nivelul cel mai jos sunt plasate nevoile fiziologice**. Nevoia de hrană, de apă, de adăpost, chiar nevoia de transport, adică acele nevoi care i-au forțat pe oameni să lase deoparte instinctul de prădător, de animal, pentru a se asocia în vederea supraviețuirii. Fără satisfacerea nevoilor de bază, ființa umană încetează să subziste.
2. **Nivelul următor, al doilea**, este dedicat așa numitor nevoi ce țin de siguranța personală. Nu are legătură cu nevoile fiziologice. Siguranța personală transcende siguranța fizică, teama de a fi agresat, și face apel la siguranța financiară (un venit minim garantat, un plan de pensii decent), siguranța locului de muncă, siguranța care-ți permite acel confort psihic necesar funcționării eficiente, eliberat de angoasele traiului de zi cu zi.
3. **Al treilea nivel** este dedicat nevoilor sociale, de apartenență. Omul simte acest imbold de a intra în relații cu ceilalți, de a se încadra în grupuri sociale extinse. Și vorbim aici de grupuri religioase, organizații profesionale, echipe sportive, grupuri de simpatizați ai unei persoane sau cauze, sau chiar grupuri aflate la limita legii. În forma lor restrânsă, grupurile sociale ce satisfac nevoia de aparență sunt familia, partenerul de viață, colegii apropiați sau confidenții.
4. **Pe nivelul al patrulea**, Maslow plasează nevoia de recunoaștere socială, încrederea în sine, respectul de sine. Lipsa respectului poate da naștere cu vremea la sentimente de inferioritate, transformate în complex de inferioritate și inalienare socială.
5. **Ultimul nivel, al cincilea,** este rezervat de Maslow dezvoltării personale, autorealizării. Împlinirii potențialului, am spune astăzi. Hobby-urile, mai cu seamă cele costisitoare (plăcerea de a călători, de a picta, de a învăța o limbă străină doar a citi un autor în original) se află în vârful ierarhiei piramidei

nevoilor. Și e destul de greu de atins.

Omul nu este blocat pe un nivel al piramidei, ca într-un joc de calculator, iar accederea
pe o treaptă superioară este posibilă chiar dacă nivelul anterior lasă loc de îmbunătățiri. Dar nu-i mai puțin adevărat că aceste nevoi sunt interdependente. Se condiționează reciproc.

Concluzie

Pentru a avea success in orice intreprindeti, trebuie sa existe un scop bine definit la care sa aspirati.
Trebuie sa existe un plan clar pentru atingerea scopului propus. Trebuie urmat zilnic cu sfintenie si sistematic planul de actiune trasat.
Daca va doriti succesul (indiferent ce ar insemna acesta pentru voi) primul pas care trebuie facut este sa stii incotro te indrepti, cum ai de gand sa calatoresti, cand vrei sa ajungi la destinatie. Scopul trebuie formulat intr-un limbaj clar.
In clipa in care puneti pe hartie scopul principal, va intipariti in subconstient imaginea succesului.

Bibliografie recomandată

14. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
15. Cerghit, I. :Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002,
16. Creaza-ti o prezenta personala puternica si credibila - de Diana Booher, Ed. Businesstech International, Bucuresti, 2015.
17. Despre succes – de Napoleon Hill, Ed. Curtea Veche Publishing, Bucuresti, 2013.
18. Teste de inteligenta si psihometrice – de Philip Carter, Ed. Meteor Press, Bucuresti 2011.
19. Secretul fericirii permanente – de Cecile Neuville, Ed. House of Guides Pubishing Group, 2014.
20. Putere nemarginita – de Anthony Robbins, Ed. Amaltea, Bucuresti, 2001.
21. Branding pe frontul de est – de Aneta Bogdan, Ed. Bradient, 2011.
22. Comunicarea non-verbala: gesturile si postura - de Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea, Ed. Comunicare.ro, 2005
23. Personal and confidence&Motivation – MTD Training, bookboon.com, 2013.
24. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010
25. http://mashable.com/2009/07/27/linkedin-personal-brand/
26. https://www.youtube.com/watch?v=bDNz3496abs
27. http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you

28. https://www.youtube.com/watch?v=w-HYZv6HzAsZani, B., Palmonari A. (coord.) (2003) - Manual de psihologia comunităţii, Ed. Polirom, Iaşi.

22

1. Subiectul dezbaterii: *Autocunoaştere şi dezvoltare personală. Sistemul motivational al individului*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicaţie:

Tu eşti cel care te cunoşti cel mai bine, e important să ştii care vor fi motivele pentru care ai putea abandona procesul de planificare. De aceea am pregătit o listă de motive, cele mai frecvente:

1. Nu pot să găsesc nici măcar un motiv rezonabil pentru care m-aş apuca de planificare
2. Nu văd cum planificarea m-ar putea ajuta
3. Nu am timp de asta!
4. Planificare personală pare un proces mult prea complicat pentru mine
5. Îmi e teamă că nu îmi voi atinge obiectivele
6. Nu sunt prea serios în această privinţă

Pentru oricare căsuţă bifată, te invit să faci un exerciţiu invers, să scrii opusul ei şi câteva argumente care să o susţină.

1.:……
2…….
3……..
4……
5……..
6…….

3. Repere teoretice/Suport științific:

Conceptul de autocunoastere se refera la procesul de explorare si structurare a propriilor caracteristici (de exemplu. abilitati, emotii. motivatii, atitudini, credinte, mecanisme de aparare si adaptare. etc.) in urma caruia rezulta imaginea de sine a persoanei. Functionarea eficienta in mediul socio-profesional contemporan este facilitata de capacitatea de autocunoastere si autoreglare eficienta a persoanei.

Aspectele relevante ale autocunoasterii sunt:

- imaginea de sine;
- aptitudinile si abilitatile personale;
- sistemul motivational al individului;
- emotiile si mecanismele de aparare si adaptare;
- autoeficacitatea perceputa.

Cunoasterea de sine se dezvolta o data cu varsta si cu experientele prin care trecem. Pe masura ce o persoana avanseaza în etate, dobandeste o capacitate mai mare de autoreflexie. Totusi, niciodata nu vom putea spune ca ne cunoastem pe noi înşine în totalitate; cunoasterea de sine nu este un proces care se încheie o data cu adolescenta sau cu tineretea. Pusi în fata unor obstacole, a unor provocari, vom gasi de multe ori resurse de care poate nu eram constienţi până în acele momente.

Cunoasterea de sine este un proces cognitiv, afectiv si motivational individual, dar suportă influente puternice de mediu.

Comunicarea interpersonala este una dintre sursele de autocunoastere. 0 comunicare eficienta poate asigura un climat securizant, facilitator al autodezvaluirii si intercunoasterii.

Sistemul motivational al individului

Motivatia se refera la acele stari si procese emotionale si cognitive care pot declansa, orienta si sustine diferite comportamente si activitati. Ceea ce motiveaza oamenii pentru realizarea comportamentelor sunt:
a) nevoia de a mentine echilibrul de funcţionare fizica şi psihica (de exemplu, fiziologice, de securitate si stima de sine).
b) nevoia de a se adapta la mediu (de exemplu, nevoia de exprimare si relaţionare, de autocontrol si influenta asupra mediului).

c) nevoia de dezvoltare personală (de exemplu, nevoia de cunoastere, autonomie, competenta, autorealizare).
Cei mai buni indicatori ai motivatiei sunt reacţiile şi conduitele pe care le declanşeaza. Acestea pot fi de apropiere fata de o anumita activitate sau de evitare a ei.

Strategii de sustinere motivationala

Acest tip de strategii se aplica cu preponderenta copiilor care deja au o motivatie relativ pozitiva pentru studiu si dezvoltare personala, dar care trec prin perioade de blocaj sau atenuare motivationala, care au diverse dileme decizionale sau stari motivationale conflictuale. Adesea este usor sa se declanşeze o stare motivationala, dar foarte greu sa se mentina pentru o perioada mai indelungata de timp. Prin strategiile de sustinere motivationala se vizeaza;

- Asigurarea confortului fizic şi psihic bazal - daca echilibrul fizic si psihic bazal nu este asigurat, organismul va aloca foarte multe resurse energetice si cognitive spre rezolvarea acestor deficite.
- Creşterea sentimentului eficacitatii personate şi al stimei de sine - credintele despre propria eficacitate in învatare - fie ea generala sau referitoare la domenii specifice de activitate - sunt factori esentiali în declansarea si sustinerea motivatiei pentru studiu.
- Formarea unor atribuiri realiste ale succesului şi eşecului (respectiv ale aşteptărilor de reuşită)

Exemple de tehnici ce pot fi utilizate in optimizarea motivatiei pentru sustinerea activitatii:
a) Dezvoltarea unor convingeri adaptative prin dialog intern pozitiv;
b) Formularea unor scopuri specifice;
c) Crearea unei retele de suport:
d) Evitarea suprasolicitarii printr-un management eficient al timpului.

AUTOEFICACITATEA
Omul incearca sa controleze evenimentele care ii afecteaza viata. Aceasta tentativa de control este vizibila în majoritatea activitatilor întreprinse, producand beneficii personale si sociale. Incapacitatea de a controla evenimentele determina o stare de incertitudine care, in multe cazuri, poate duce la stari de teama, îngrijorare, apatie si depresie.

Autoeficacitalea perceputa reprezinta convingerile oamenilor despre propriile abilitati necesare pentru atingerea obiectivelor si îndeplinirea sarcinilor propuse.
Autoeficacitatea influenteaza:

- Paternul de gindire - Capacitatea individului de a-si stabili scopuri este influentata de anticiparea scopurilor propuse si autoevaluarea capacitatii lor proprii;
- Procesele motivationale;
- Procesele afective;
- Procesele de selectie - Din cauza convingerilor despre propriile abilitati, indivizii pot evita sau nu situatiile si activitatile pe care le considera incontrolabile. Prin astfel de selecţii, ei ajung sa cultive anumite abilitati, interese, retele sociale care ulterior pot influenta cursul vietii lor.

Persoanele cu un sentiment puternic de auto-eficacitate:
- abordeaza sarcinile dificile ca fiind mai degraba provocari decat ameninţari care ar trebui evitate;
- se implica mai mult în activitati;
- îsi stabilesc obiective mai complexe si mai provocatoare, perseverand pana la finalizarea acestora;
- in cazul unui esec, ei sporesc efortul depus si îsi recapata mai repede sentimentul de autoeficacitate;
- de obicei atribuie nereusitele unui efort insuficient, cunostintelor deficitare sau lipsei unor abilitati care pot fi dobandite în timp;
- abordeaza situatiile amenintatoare cu sentimentul ca le pot (le vor putea) controla.

Dezvoltarea autoeficacitatii:
a) obtinerea unor succese repetate.
b) inlature indirecta (observationala) - ea se bazeaza pe observarea anumitor modele sociale.
c) procesul de persuasiune - persoanele care pot fi convinse pe cale verbala despre posesia abilitatilor necesare realizarii unei sarcini, se implica mai mult.
d) informaţiile despre stările lor emoţionale şi somatice - indivizii tind să interpreteze propriile reacţii la stress şi situaţii tensionate ca fiind semnele unor abilitati insuficient dezvoltate sau inexistente.

Bibliografie recomandată

1. Băban, A.: Consiliere educaţională- ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001,
2. Despre succes – de Napoleon Hill, Ed. Curtea Veche Publishing, Bucuresti, 2013.
3. Teste de inteligenta si psihometrice – de Philip Carter, Ed. Meteor Press, Bucuresti 2011.
4. Secretul fericirii permanente – de Cecile Neuville, Ed. House of Guides Pubishing Group, 2014.

5. Putere nemarginita – de Anthony Robbins, Ed. Amaltea, Bucuresti, 2001.
6. Branding pe frontul de est – de Aneta Bogdan, Ed. Bradient, 2011.
7. Comunicarea non-verbala: gesturile si postura - de Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea, Ed. Comunicare.ro, 2005
8. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală
9. The Nature of Learning – Edited by Hanna Dumont , David Instance, Francisco Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, 2010
10. http://mashable.com/2009/07/27/linkedin-personal-brand/
11. http://elearning.masterprof.ro/lectiile/psihopedagogie/lectie_01/aptitudinile.html

23

1. Subiectul dezbaterii: *Abilităţile de comunicare*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Joc: Comunicarea orala si cea scrisa

A. Se impart partcipantii in doua grupe Participantii vor sta in sir indian (unul langa celalalt).

Primul participant transmite vecinului sau o informatie care sa contina: nume de persoane, localitati, date , cifre, etc. Mesajul va fi cat mai complicat din punct de vedere al usurintei de memorare.

Informatia va fi transmisa o singura data, fara a fi repetata.
Cel care primeste informatia o va asculta o singura data fara dreptul de a adresa intrebari clarificatoare si fara sa-si noteze informatia pe hartie.
Informatia va fi transmisa de la un capat la altul al sirului.
Reuseste ultimul participant sa retina intocmai informatia transmisa de primul coleg?

B. Exercitiul se va repeta dar a doua oara, participantii au dreptul sa-si noteze informatia in scris si sa adreseze intrebari de clarificare.

Ce diferente observati fata de primul rezultat?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Definitia comunicarii, privita intr-un mod simplist, putem spune ca reprezinta un simplu act de transfer a informatiilor, dintr-un loc in altul. Desi pare simplu la prima vedere, daca ne gandim la modalitatile in care putem transmite o informatie, procesul de comunicare devine mai complex.
Astazi, intr-o lume in care ne confruntam cu dificultati economice, intr-o lume a competitiei acerbe, abilitatea de a comunica eficient reprezinta o componenta cruciala in atingerea succesului, fie ca vorbim de viata familiala sau profesionala. Angajatorii de astazi acorda o importanta deosebita acestei abilitati**.**
Abilitatea de a articula idei, de a fi convingator, de a crea un raport este cruciala in mentinerea unei relatii sanatoase la locul de munca si nu numai.

Pentru a transmite un mesaj, utilizam desori o forma sau alta de comunicare. De-a lungul timpului, au aparut diferite canale de transmitere a mesajelor.
Abilitatile de comunicare se dezvolta pe parcurs, nu ne nastem cu ele. In functie de mediul in care traim si de preocuparile noastre invatam sa comunicam mai eficient sau mai putin eficient.

COMUNICAREA ORALA

Comunicarea orala este un proces de transmitere a mesajului verbal. Comunicarea orala poate fi: formala sau informala.

Exemple de comunicare orala informala:
- fata in fata (conversatia);
- conversatia telefonica;
- discutii ce au loc intr-o intalnire de afaceri

Exemple de comunicare orala formala:
- prezentarile intr-o intalnire de afaceri;
- prezentarile din timpul unui curs;

- discursul din timpul unei ceremonii de absolvire

Ca urmare a dezvoltarii tehnologiei, s-au dezvoltat noi forme ale comunicarii orale: vide- conferinta, video-phones, combinand comunicarea audio cu cea video. Alte forme ale comunicarii orale include asa zisul PODCASTS (clipuri video accesate pe internet) sau ceea ce se numeste Voiceover Internet Protocol (VoIP) – spre exemplu Skype.

Avantaje ale comunicarii orale:

- comunicarea orala este mai personala si mai putin formala decat comunicarea scrisa;
- daca timpul este limitat, comunicarea orala este mai eficienta decat cea scrisa;
- exista o mai mare flexibilitate in comunicarea orala;
- se pot discuta mai multe aspecte iar deciziile se pot lua mai rapid decat in comunicarea scrisa;
- comunicarea orala este o metoda excelenta de a convinge audienta, de a mentine energia si entuziasmul unei echipe de lucru.

Dezavantaje ale comunicarii orale:

- comunicarea scrisa este importanta atunci cand dorim sa schimbam informatii importante ce necesita documentare;
- comunicarea orala tinde sa fie mai putin structurata, detaliata iar mesajul sa fie distorsionat si sa nu fie receptat asa cum ne dorim.

COMUNICAREA SCRISA

Printre cele mai des probleme cu care se confrunta recrutorii, sunt: greselile gramaticale prezente in CV-uri si lipsa de coerenta a scrisorilor de intentie.
Comunicarea scrisa implica claritate in exprimare, precizie, o constructive logica a ideilor, si foarte important, o sumarizare a mesajului ce se doreste transmis.

Exista 3 elemente importante ale comunicarii scrise:

- structura (modul in care continutul este impartit)
- stilul (modalitatea in care este scris mesajul)
- continutul (despre ceea ce vrem sa transmitem)

Structura

O structura buna te va ajuta sa te exprimi mai clar, spre exemplu intr-un eseu, o scrisoare de intentie sau chiar intr-un CV.

Urmatoarele reguli te vor ajuta sa–ti structurezi mesajul pe care doresti sa-l transmit in scris:

- clarifica scopul mesajului inainte de a incepe sa scrii;
- identifica punctele importante, ideile, temele pe care doresti sa le transmit;

- decide ordinea logica pentru ceea ce vrei sa transmiti;

compune o buna introducere si un sfarsit. Prima, va atrage imediat atentia cititorului, a doua (sfarsitul) ii va ramane in minte dupa ce a terminat de citit;

- foloseste fraze scurte
- evidentiaza punctele importante prin: sublinieri, buletts, etc.

Adapteaza stilul!

Orice comunicator trebuie sa se gandeasca in primul rand la cei carora li se adreseaza in scris:

- Cat de multa informatie si cat de detaliata trebuie sa fie?
- Voi folosi termini de specialitate, tehnici sau va trebui sa ,,traduc'' termenii tehnici?
- Cat de formala sau informal ava trebui sa fie comunicarea scrisa?

Continutul

Reprezinta ceea ce vrei sa transmit cititorului.
Cand ai primul contact cu un posibil angajator, cel mai probabil se va face in scris: prin intermediul CV-ului sau/si a scrisorii de intentie.

De aceea este foarte important sa acorzi atentie urmatoarelor aspecte:

- Regulilor de punctuatie si gramaticii;
- Obiectivul tau sa fie clar;
- Gandeste-te in avans la ceea ce vrei sa scrii;
- Dezvolta argumentele intr-o ordine logica;
- Revino asupra documentului a doua zi.

Astazi suntem pusi din ce in ce mai des sa completam formulare care necesita un anumit numar de caractere. De aceea, unele dintre abilitatile necesare si extrem de importante, atat in comunicarea orala cat si in cea scrisa sunt sumarizarea si sinteza informatiei.

Comunicarea non-verbala

Prima forma de comunicare o reprezinta comunicarea non-verbala. Copilul comunica cu mama sa inca de la nastere. Mama va intelege mesajele transmise de bebelusul sau, chiar daca acesta nu poate inca sa vorbeasca. Aceasta va stii cand ii este foame, cand este vremea de culcare sau cand ceva il deranjeaza. Toate acestea pot fi descifrate dupa tonalitatea vocii, a gesturilor si a mimicii.

Comunicarea non-verbala include: expresii faciale, gestica, tonul, ritmul, vocea. Aceste semnale non-verbale insotesc deseori mesajul verbal. De asemenea, tinuta, modul in care ne imbracam reprezinta o forma de comunicare non-verbala.

Una dintre cele mai citate statistici privind comunicarea non-verbala se refera la faptul ca un procent de 93% din comunicarea zilnica reprezinta comunicarea non-verbala.

Dr Albert Mehrabian in lucrarea sa ,,Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes", aparuta in 1981, reda importanta proporțiile privind importanța limbajului para-verbal și non-verbal în comunicare. Astfel, conform autorului:

- 7% din sensul comunicării rezidă în cuvintele care sunt rostite;
- 38% din sens este paralingvistic (modul în care cuvintele sunt spuse);
- 55% din sens rezidă în expresia facială (limbaj non-verbal, corporal).

Formula lui Mehrabian – 7%-38%-55% - e dedusă din situațiile de comunicare în care există incongruență între cuvânt și expresia facială și ne spune că ascultătorul tinde să se încreadă mai mult în expresia facială și în tonalitățile vocii, decât în cuvânt, ceea ce este și exact și adevărat.
În majoritatea cazurilor de comunicare corporală, gesturile au semnificații relative și contextuale ceea ce le și face atât de ambigui.

Importanta comunicarii non-verbale in timpul unui interviu de angajare

Deoarece prima impresie conteaza, in cadrul unui interviu de angajare trebuie acordata o atentie deosebita mesajelor non-verbale transmise.

Spre exemplu:

- O tinuta neadecvata poate sa transmita neglijenta si neseriozitate;
- Lipsa contactului vzual cu interlocutorul poate sa transmita lipsa de incredere sau chiar faptul ca sunt spuse minciuni;
- O strangere de mana prea slaba poate sa transmita lipsa de incredere in propriile forte si timiditate;
- Lipsa zambetului din timpul discutiei, poate sa transmita ca posibilul candidat este o persoana rigida, inflexibila si greu de abordat;
- O postura prea relaxata (picior peste picior si inclinat pe spate) poate sa transmita o atitudine de superioritate si lipsa de respect fata de interlocutor;
- Verificarea telefonul in timpul intervului, poate sa transmita de asemenea, o lipsa de seriozitate.
- Un machiaj prea strident sau prea mult parfum poate sa tradeze o lipsa de atentie la detalii.

Comunicarea optima asigura un mediu de lucru armonios si constructiv, contribuind la crearea unei echipe de lucru eficiente. De aceea detinerea abilitatilor de comunicare eficienta reprezinta astazi o conditie atat de importanta pentru angajatori.

Bibliografie recomandată

1. Baban, A. - Consiliere educationala, ghid metodologic pentru orele de dirigentie si consiliere, Cluj Napoca, 2001
2. Baiasu, N., Predonescu., E., - Consilierea în şcoala, Conphys, Rm. Valcea, 2001
3. Goleman, D., - Inteligenta emotionala, Curtea veche, Bucureşti, 2001
4. Hayes N., Orrell, S - Introducere in psihologie. All, Bucuresti, 1998
5. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de educatie pentru cariera, ed. ASCR, Cluj Napoca, 2004
6. Prutianu, Ş., - Negocierea şi analiza tranzactionala, Sagittariuss, Iasi, 1996
7. Roco, M. - Creativitate şi inteligenta emotionala, Polirom, lasi, 2001
8. Grigoras, M., Şoldanescu, P.,-Consilierea fi orientarea in alegerea carierei, Danubius, Braila, 2001
9. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de ediicatie pentru cariera, ed. ASCR,Cluj Napoca, 2004
10. Tomsa, Gh., - Consilierea şi dezvoltarea carierei la elevi, Viata Romaneasca, Bucuresti, 1999
11. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală

24

1. Subiectul dezbaterii: *Networking-ul*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ formarea abilităţilor de utilizare a strategiilor de învăţare care să permită cadrelor didactice rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltarea motivaţiei pentru studiu şi consolidarea stimei de sine, operând cu elemente ale cunoaşterii şi imaginii de sine, autocunoaştere şi intercunoaştere;
- ✓ identificarea strategiilor specifice de reuşită personală, implicându-se în situaţii experienţiale adecvate nevoilor personale de învăţare (concepte, experienţe).
- ✓ Exersarea demersurilor de antrenare a capacităţilor volitiv-motivaţionale, experimentând situaţii centrate pe optimizarea intereselor specifice devenirii personale, în consens cu valorile unanim acceptate în plan social;
- ✓ definirea obiectivelor personale centrate pe dezvoltarea/exersarea abilităţilor de viaţă, iniţiind şi rezolvând exerciţii specifice atât în clasă, cât şi în viaţa personală;
- ✓ stimularea şi sprijinirea personalului şcolilor să practice un management de succes al propriei cariere didactice şi, astfel, să contribuie la transformarea instituţiei şcolare într-o „organizaţie care învaţă" şi se dezvoltă permanent.

2. Aplicație:

Identificati persoanele din reteaua voastra care v-au ajutat sau ar putea sa va ajute in gasirea unui loc de munca. Argumentați alegerile.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Pentru ca procesul de cautare unui loc de munca poate sa dureze, una dintre metodele cele mai des intalnite in identificarea unui post vacant este NETWORKING.

Probabilitatea ca un loc de munca vacant sa nu fie anuntat creste odata cu nivelul ierarhic la care se gaseste. Motivul este cat se poate de simplu: cei mai multi angajatori prefera sa cheme la interviu persoane care vin cu recomandari (unele companii foarte mari ofera chiar recompense financiare serioase celui care recomanda o persoana ce este angajata ulterior). In acest mod, cresc sansele ca respectivul angajat sa fie mai serios, iar persoana care a facut recomandarea are satisfactia ca are un cuvant de spus in firma.

Networking-ul inseamna dezvoltarea unei largi retele de cunostinte - oameni pe care i- ati cunoscut in diverse ocazii sociale sau de afaceri - si folosirea lor in avantajul vostru atunci cand sunteti in cautarea unei slujbe.

Oamenii care se afla in cercul dumneavoastra de cunoscuti va pot da atat informatii despre posibilul job, cat si sfaturi legate de o anumita companie sau industrie si, totodata, va pot prezenta si altor persoane.

Orice situatie sau eveniment care va permite sa socializati poate fi o oportunitate de networking: intalniri studentesti, conferinte, petreceri, activitati sportive, etc

Cheia unui networking de success este organizarea. Pentru aceasta, este necesar sa aveti o lista cu posibili cunoscuti care ar putea sa va ajute cu identificarea unui loc de munca. Apoi, organizarea cartilor de vizita, a datelor de contact ale persoanelor mai sus amintite.

Networking-ul, la fel ca orice relatie, trebuie metinut si intretinut, investind timpul vostru: telefoane ocazionale, intalniri, e-mailuri, felicitari desarbatori, etc.

Pentru a avea un networking de succes trebuie, sa va faceti o autoevaluare sincera (cand apelati la recomandarea unui cunoscut, nu trebuie sa-l dezamagiti) si sa stiti foarte bine ce anume va doriti de la viitorul loc de munca. De asemenea trebuie sa aveti pregatiti un CV complet si actualizat.
Networking-ul nu e doar o denumire pompoasă pentru crearea unor relaţii noi. În fapt, te poate ajuta să avansezi în carieră.

Networking-ul este practic un proces şi un instrument de marketing cu efect puternic, care iniţiază şi susţine succesul pentru orice persoană sau organizaţie şi care favorizează schimbul de informaţii şi idei între indivizi sau grupuri care împărtăşesc interese comune. Reţeaua de contacte se poate activa în două direcţii: social (social networking) sau afaceri (profesional / business networking).
Networking-ul se poate realiza prin metode tradiţionale (participarea la evenimente sociale, întâlniri, reuniuni, conferinţe specifice industriei în care activaţi sau discuţii pe diverse zone de interes etc.) SAU online(reţele sociale şi profesionale).

Există o diferenţa majoră între cele 2 tipuri de interacţiuni (cele 2 direcţii).

Astfel, obiectivul principal al networking-ului social este de a forma şi susţine relaţii cu alte persoane. Scopul dezvoltării acestui tip de relaţii nu este legat de dezvoltarea profesională sau a afacerii în ceea ce îi priveşte pe cei implicaţi.

De cealaltă parte, în termeni de business networking, obiectivul de bază este acela de a forma relaţii profesionale care pot stimula evoluţia afacerii, precum şi perspectivele în ceea ce priveşte piaţa forţei de muncă.

Site-urile de tip platformă profesională sunt utilizate exclusiv pentru scopuri de business – fie că acest lucru înseamnă prezentarea afacerii sau construirea şi promovarea unui brand personal.

De ce este important networking-ul profesional off-line

Evenimentele de networking tradiţional - cum ar fi conferinţele, asociaţiile profesionale, întâlnirile cu scop profesional - aduc împreună persoane cu scopuri şi interese comune. În astfel de reuniuni puteţi afla care sunt noile tendinţe în industria în care activaţi, vă puteţi familiariza cu tehnologii noi, puteţi afla care sunt cursurile care vă pot aduce un volum important de cunoştinţe.

Vă puteţi dezvolta pe plan profesional prin interacţiunea cu persoane care deţin experienţă notabilă în domeniu, puteţi dezvolta idei şi dezbate teme de interes pentru domeniul de activitate şi, nu în ultimul rând, vă puteţi dezvolta conexiunile.

Networking-ul profesional a primit un impuls imens odată cu apariţia fenomenului de relaţionare business prin intermediul diverselor site-uri, incluzând aici forumurile de specialitate, grupurile de discuţii cu tematică specifică şi reţelele profesionale.

Dacă sunteţi în căutarea unui nou loc de muncă sau dacă sunteţi interesat de construirea de noi relaţii cu potenţiali clienţi cu scopul dezvoltării afacerii dumneavoastră, networking-ul este acum mai important că niciodată, fie că discutăm despre networking ca şi contact direct cu profesionişti din domeniu, fie că

discutăm despre online networking. Relaţiile sunt catalizator pentru succes. Oamenii fac afaceri cu cei pe care îi plac şi care prezintă încredere.

Online, online

Dacă revenim la conceptul de online-networking şi platforme profesionale, putem lua în discuţie un exemplu concret: Linkedin. Înfiinţată în anul 2002, se descrie drept cea mai mare reţea profesională pe plan mondial ce oferă un portofoliu larg de instrumente de networking profesional.

Astăzi, mai mult decât oricând, activitatea în cadrul unei reţele profesionale (Linkedin, Twitter, Xing, etc) devine principalul mijloc de asigurare a vizibilităţii dumneavoastră în cercurile profesionale.

Astfel, construirea unei reţele vaste de contacte şi întreţinerea acesteia prin diferite mijloace aduce cu sine o mai bună informare, posibilitatea construirii unui brand personal sau de business şi vă poate ajuta să deveniţi din ce în ce mai vizibil în aria profesională în care activaţi.

Avantaje ale networking-ului profesional online

- Networking-ul este o modalitate foarte bună de a iniţia contacte cu potenţialii clienţi, parteneri sau angajatori.

Puteţi apela la cunoştinţele care fac parte din reţeaua dumneavoastră pentru a genera noi oportunităţi de afaceri sau pentru găsirea unui loc de muncă care corespunde nevoilor dumneavoastră.
Este bine ca abordarea să se facă într-un mod care respectă atât regulile generale de etichetă cât şi particularităţile fiecărui potenţial partener.

- Statisticile arată că networking-ul este cel mai bun mod de a vă informa şi de a lua contact cu locuri de muncă care nu au fost încă postate pe site-urile de profil, în ziare şi reviste HR.

Dacă va faceţi cunoscută experienţa profesională, dacă participaţi la discuţiile sau subiectele deschise în cadrul grupurilor din care faceţi parte prin postarea de comentarii valide şi, de ce nu, dacă faceţi cunoscută disponibilitatea dumneavoastră pentru noi oportunităţi profesionale, aceste contacte pot devein un catalizator al carierei dumneavoastră.

- Este o modalitate foarte bună de a identifica cele mai bune practici de afaceri sau în industria de referinţă.

Astfel, puteţi învăţa şi vă puteţi inspira din modele de business de succes. Puteţi afla care sunt noutăţile tehnice, manageriale sau practice în domeniul în care activaţi.

- Crearea reţelelor de contacte vă poate ajuta să vă informaţi asupra tendinţelor şi asupra unor noi modalităţi de gestiona situaţiile profesionale în care vă aflaţi.

Bibliografie recomandată

1. Baban, A. - Consiliere educationala, ghid metodologic pentru orele de dirigentie si consiliere, Cluj Napoca, 2001
2. Baiasu, N., Predonescu., E., - Consilierea în şcoala, Conphys, Rm. Valcea, 2001
3. Goleman, D., - Inteligenta emotionala, Curtea veche, Bucureşti, 2001
4. Hayes N., Orrell, S - Introducere in psihologie. All, Bucuresti, 1998
5. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de educatie pentru cariera, ed. ASCR, Cluj Napoca, 2004
6. Prutianu, Ş., - Negocierea şi analiza tranzactionala, Sagittariuss, Iasi, 1996
7. Roco, M. - Creativitate şi inteligenta emotionala, Polirom, lasi, 2001
8. Grigoras, M., Şoldanescu, P.,-Consilierea fi orientarea in alegerea carierei, Danubius, Braila, 2001
9. Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere şi orientare, ghid de ediicatie pentru cariera, ed. ASCR,Cluj Napoca, 2004
10. Tomsa, Gh., - Consilierea şi dezvoltarea carierei la elevi, Viata Romaneasca, Bucuresti, 1999
11. Manual suport disciplina Dezvoltare Personală
12. https://www.cariereonline.ro/leadership/contribuitori/ce-este networking#sthash.l6oicdlt.dpuf

25

1. Subiectul dezbaterii: *Cunoaşterea de sine. Luarea deciziei*

Obiective:

- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potential, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;
- ✓ Să analizeze realizările personale, punctele forte şi nevoile de dezvoltare din perspectiva modalităţilor de autocontrol şi mobilizare personală, implicându-se activ în exerciţiile / situaţiile experienţiale propuse în medii formale şi informale;
- ✓ Să exerseze/să experimenteze propriul sistem de valori, corelându-l cu cel promovat de societate.
- ✓ Să definească setul idealurilor de viaţă, argumentând o parte dintre acestea din perspectiva managementului vieţii personale.
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ stimularea spiritului de cooperare si găsirea unei identități comune;

- ✓ să conştientizeze importanţa propriului set de valori şi principii în dezvoltarea personală şi profesională;
- ✓ Să selecteze noţiuni, cunoştinţe, experienţe cu privire la mecanismul şi tehnica luării deciziilor, valorificând modelele pentru a-şi dezvolta propriile capacităţi decizionale.
- ✓ Să identifice influenţele externe în luarea unei decizii personale, diferenţiind critic între decizii favorabile şi nefavorabile.

Sesiunea își propune sprijinirea resurselor umane din școlile țintă în dezvoltarea carierei, prin perfecționarea abilităților de învățare, precum și prin asistență de specialitate pentru optimizarea rezultatelor profesionale, pentru îmbunătățirea competențelor în vederea furnizării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile beneficiarilor educației și a unei școli incluzive.

De asemenea, dezbaterea va facilita înțelegerea importanței deținerii informațiilor structurate într-un plan de acțiune pentru a găsi drumul spre succes şi pentru a avea cele mai mari şanse să obţină ceea ce şi-a propus.
Prezenta sesiune își propune să răspundă la următoarele provocări:

- ❖ Ce este omul în realitate?
- ❖ Ce crede el că este?
- ❖ Ce doreşte să fie?
- ❖ Ce gândeşte despre alţii?
- ❖ Ce consideră că gândesc alţii despre el?
- ❖ Ce este decizia?
- ❖ Care sunt etapele luării unei decizii?
- ❖ Care sunt alegerile persoanei?
- ❖ Cum va lua persoana această decizie?
- ❖ Ce trebuie să facă persoana pentru a transforma planul în realitate?

2. Repere teoretice/Suport științific:

Conştiinţa de sine, imaginea de sine

Personalitatea este abordată din perspective mai multor „fațete" ale acesteia:

- personalitatea reală;
- personalitatea autoevaluată;
- personalitatea ideală;
- personalitatea percepută;
- personalitatea proiectată;
- personalitatea manifestă.

1. Personalitatea reală este constituită din ansamblul proceselor, funcţiilor, tendinţelor, însuşirilor şi stărilor psihice de care dispune omul la un moment dat şi

pe care le poate pune oricând în disponibilitate, fapt care-i asigură identitatea şi durabilitatea în timp.

2. Personalitatea autoevaluată cuprinde totalitatea reprezentărilor, ideilor, credinţelor individului despre propria sa personalitate, incluse, de regulă, în ceea ce noi numim imaginea de sine. Este vorba de felul cum se percepe individul, ce crede el despre sine, ce loc îşi atribuie în raport cu ceilalţi.

Imaginea de sine reprezintă un integrator şi un organizator al vieţii psihice a individului, cu rol major în alegerea valorilor şi a scopurilor. Ea este nucleul central al personalităţii, reper, constanta orientativă a ei, element definitoriu al statutului şi rolului social (N. Bogatu).

Imaginea de sine îşi are originea nu doar în personalitatea reală, ci şi în alte faţete ale ei. Uneori, ea îşi trage seva din personalitatea ideală, alteori din cea manifestă sau din cea proiectată.

Cercetările de psihologie socială au arătat că un copil care crede că alţii îl apreciază ca fiind simpatic, sociabil, va sfârşi prin a introduce aceste trăsături în imaginea de sine; la fel, copiii mai puţin populari se preţuiesc pe ei înşişi mai puţin.

Din punct de vedere evolutiv, imaginea de sine cunoaşte o traiectorie specifică. În copilărie, ea este mai pregnant dependentă de ceea ce individul ar dori să fie şi mai puţin de ceea ce este în realitate, pentru că, la vârstele mai înaintate, ea să se construiască în funcţie de ceea ce omul este sau a fost, de ceea ce face sau a făcut.
Imaginea de sine este automat eronată sau ea nu reprezintă fidel realitatea. În fond, ea este în funcţie de capacitatea de cunoaştere de sine a omului (M. Zlate). Dacă această capacitate este formată şi dezvoltată corespunzător, nu este exclus ca şi imaginea despre sine să fie cât mai adecvată (M. Zlate).
Mai răspândite sunt situaţiile de supraapreciere sau de subapreciere a propriilor însuşiri sau trăsături, de dilatare sau îngustare nepermisă a lor, deci cele de deformare a imaginii de sine. Şi dilatarea, şi îngustarea rămân, în esenţă, forme de reflectare eronată, care se cer a fi corectate cu timpul, pentru a asigura adoptarea corespunzătoare la solicitările mediului înconjurător.
3. Personalitatea ideală este cea pe care individul doreşte să o obţină. Ea se referă nu la ceea ce este un individ în realitate sau la ceea ce crede el despre sine, ci la ceea ce ar dori să fie, cum să fie; ea reprezintă personalitatea proiectată în viitor, idealul ce trebuie atins, modelul pe care individul şi-l propune să-l construiască în decursul vieţii sale.

4. Personalitatea percepută cuprinde ansamblul reprezentărilor, ideilor, aprecierilor cu privire la alţii. Aşa cum individul îşi formează o imagine despre sine, tot aşa, el îşi elaborează şi o imagine despre alţii, care îl ghidează în comportamentele sale faţă de

aceştia. Imaginea despre altul este o creaţie proprie a persoanei cunoscătoare, dar ea va fi influenţată şi va depinde maximal de posibilităţile şi limitele psihofiziologice ale celui ce cunoaşte, de scopul, motivaţiile şi aspiraţiile sale, de felul de selecţionare, organizare şi structurare a indicilor perceptivi, influenţate toate la rândul lor, de ordinea perceperii indicilor, de relevanţa lor, de stările psihologice temporare ale celui care percepe, de atitudinile sau de caracteristicile personale ale acestuia.

5. Personalitatea proiectată cuprinde ansamblul gândurilor, sentimentelor, aprecierilor pe care crede un individ că le are, le nutreşte, le fac ceilalţi asupra sa – „imaginea de sine atribuită lumii", adică ce cred eu că gândesc alţii despre mine (V. Ceauşu).
O asemenea imagine este, uneori, expresia celor mai intime dorinţe ale individului de a apărea „în ochii lumii", iar alteori reflexul imediat al comportamentului celorlalţi faţă de persoana respectivă.

6. Personalitatea manifestă este reprezentată de ansamblul trăsăturilor şi însuşirilor ce-şi găsesc expresia în modalităţile particulare, proprii, specifice de exteriorizare şi de obiectivare comportamentală. Este o construcţie psiho- comportamentală sintetică, deoarece cuprinde fie aspecte, laturi, părţi din fiecare faţetă a personalităţii, fie toate faţetele articulate şi integrate între ele.
Faţetele personalităţii nu sunt izolate, ci, dimpotrivă, se întrepătrund, se presupun reciproc, se intersectează şi se convertesc unele în altele. Datorită relaţiilor de cooperare sau conflictuale între ele, de prelungire a unora în altele sau de compensare a lor, ca şi celor de asociere sau de discrepanţă şi disjuncţie valorică, personalitatea umană capătă o „înfăţişare" aparte.

La cele şase „faţete" ale personalităţii, profesorul M. Zlate asociază 6 „faţete" ale eului:
1. Eul real (cum este).
2. Eul autoperceput (cum crede că este).
3. Eul ideal (cum ar vrea să fie).
4. Eul perceput (cum percepe eurile celorlalţi).
5. Eul reflectat (cum crede că îl percep alţii).
6. Eul actualizat (cum se manifestă).

Luarea deciziilor

Decizia - un act social, deliberat, al unei persoane sau al unui grup de persoane, prin care se stabilesc scopul si obiectivele unei actiuni, directiile si modalitatile de realizare a acesteia, toate determinate in functie de o anumita necesitate, pe baza unui proces de informare, reflectie si evaluare a mijloacelor si a consecintelor desfasurarii actiunii respective.

Orice decizie implică procesul care stă la baza adoptării unei decizii şi care se referă la demersul de selectare dintre două sau mai multe alternative/alegeri posibile.
In elaborarea deciziei trebuie sa se aiba in vedere:

- ✓ actiunea propriu-zisa de luare a deciziei (denumita si proces decizional);
- ✓ un rezultat unic cuantificabil;
- ✓ un interval de timp;
- ✓ investitia maxima pentru atingerea scopului

Conditiile elaborarii deciziilor

Luarea unei decizii necesita indeplinirea catorva conditii:

- trebuie sa existe unul sau mai multe obiective care trebuie atinse;
- mai multe alternative de actiune trebuie sa fie la indemana managerului;
- resurse echilibrate (financiare, materiale, umane) trebuie sa fie incluse in procesul decizional;
- fundamentarea stiintifica a deciziei;
- dublarea autoritatii formale de adoptare a deciziei atunci cand este implicat un grup decizional;
- unitate de decizie si actiune;
- incadrarea in perioada decizionala optima;
- formulare clara.

Luarea deciziilor este o competenţă importantă în viaţă. Luăm sute de decizii în fiecare zi. Cele mai multe sunt banale şi nu au un impact de durată asupra vieţii noastre, în timp ce altele pot să ne schimbe foarte mult viaţa. Toţi profesorii se străduiesc să îi ajute pe elevi să devină indivizi capabili să ia decizii bune.

Marzano (2000) descrie paşii de urmat pentru a lua o decizie bună:

1. Gândeşte-te la cât mai multe alternative posibile.
2. Gândeşte-te la punctele bune şi proaste ale fiecărei alternative.
3. Gândeşte-te la probabilitatea de succes a celor mai bune alternative.
4. Alege cea mai bună alternativă pe baza valorii şi a probabilităţii sale de succes.

Cea mai importantă etapă a procesului de luare a unei decizii este, poate, prima, identificarea unor alternative. Adesea nu luăm în calcul toate alternativele posibile când vrem să luăm o decizie. Ne gândim „Pot să fac x sau y", fără să ne gândim că ar mai putea fi posibil şi z sau a, sau b sau chiar 1a sau 2b (Swartz 2000). Deciziile importante rareori sunt simple, iar cea mai bună alternativă poate apărea numai după o deliberare atentă. Brainstormingul este o tehnică de generare a unui număr mare de alternative pentru luarea deciziilor.

Odată ce au identificat un grup de alternative, cei care iau decizii trebuie să cântărească avantajele şi neajunsurile fiecăreia pentru a face o alegere potrivită.

Cunoştinţele joacă un rol important în această etapă a procesului de luare a deciziilor. Deţinerea informaţiilor complete este esenţială pentru luarea unei decizii bune.

Elevii imaturi se concentrează deseori numai asupra consecinţelor pe termen scurt şi pot să nici nu ia în consideraţie consecinţele pe care alegerile lor le vor avea asupra altora. De asemenea, ţine tot de natura noastră umană ca atunci când am ajuns la o decizie pe care o considerăm rezonabilă, e puţin probabil să luăm serios în considerare alta mai bună pe care am întânit-o. Se poate de fapt să refuzăm să acceptăm orice dovadă care nu susţine decizia pe care am luat-o, chiar dacă este credibilă (Langer, 1989). „Angajamentele cognitive premature sunt ca nişte fotografii în care înţelesul, şi nu mişcarea, este îngheţat" (Swartz, 2000, p. 55).

Tipuri de decizii

Se poate apecia ca cele mai importante criterii de clasificare a deciziilor sunt urmatoarele:

Din punct de vedere al **continutului functional, deciziile sunt:**

- Decizii de planificare;
- Decizii organizationale;
- Decizii de stimulare;
- Decizii de control.

Dupa **nivelul de elaborare a deciziilor :**

- **Decizii strategice.** Sunt deciziile care stabilesc orientarile de perspectiva; ele se iau in colectiv, vizeaza ansamblul activitatii economice a societatii comerciale.
- **Decizii tactice.** Acestea se iau pentru o perioada mai mica de un an si vizeaza o activitate sau o subactivitate a societatii comerciale.
- **Decizii operationale.** Sunt decizii repetative, de rutina si se refera la perioade scurte, care vizeaza indeplinirea obiectivelor specifice si individuale.

In functie de **certitudinea atingerii obiectivelor**, deciziile pot fi:

- Decizii certe
- Decizii incerte
- Decizii de risc

In raport cu **sfera de cuprindere a decidentului**, deciziile se clasifica astfel:

- Decizii individuale - sunt adoptate de catre o singur manager.
- Decizii colective - adoptate in grup.

Procesul de fundamentare a deciziei este *complex* si presupune derularea mai multot etape in care sunt implicate una sau mai multe persoane. Indiferent de perspectivele abordate, etapele sunt esenţiale şi se succed logic în raport cu necesitatea realizării unui obiectiv ce constituie raţiunea luării oricărei decizii.

Etapele luării deciziei:

- informarea;
- analiza informaţiilor;
- proiectarea alternativelor;
- evaluarea costurilor;
- analiza efectelor;
- reducerea incertitudinii;
- decizia;
- afirmarea şi punerea ei în aplicare;
- părerea celorlalţi.

Exemple de predare a capacităţilor de luare a deciziilor

În *Animalul de companie preferat al profesorului*, elevii studiază diferite animale şi habitatele lor pentru a alege un nou animal de companie pentru profesorul lor. Această unitate de învăţare oferă o mulţime de ocazii în care profesorul poate să discute aspecte legate de luarea deciziilor adecvate. Pe măsură ce elevii propun posibile animale de companie, pot fi îndemnaţi să se gândească la consecinţele pe termen lung ale diferitelor alegeri.

* Cât va creşte animalul de companie şi cât de mare poate să fie animalul pe care să îl ia profesorul?

* De ce fel de habitat are nevoie animalul de companie? Poate profesorul să îi ofere habitatul potrivit? Ce s-ar întâmpla cu animalul dacă ar trăi un timp mai îndelungat într-un habitat nepotrivit?

* De ce fel de îngrijire are nevoie animalul de companie? Poate profesorul să îi ofere această îngrijire? Ce s-ar întâmpla cu animalul dacă ar trăi un timp mai îndelungat fără o îngrijire adecvată?

La unitatea de învăţare *Hai prin lume*! , elevii de liceu aleg o ţară pe care să o vizite. În timp ce elevii lucrează la proiect, profesorul poate evidenţia diferite aspecte legate de decizia lor de a alege o anumită ţară, punând accentul pe acele decizii care implică o reţea complexă de factori, cum ar fi clima, posibilităţile de recreere, dialectul, preferinţele personale şi aşa mai departe. Ajutându-i pe elevi să ia în considerare o varietate de factori şi consecinţele pe termen scurt şi lung ale alegerilor lor, profesorii ajută la formarea unei capacităţi care poate fi transferată la alte proiecte, şcolare sau din viaţa reală.

Un îndemn la prudenţă pentru profesorii care doresc ca elevii lor să fie capabili să ia decizii bune: există programe în care li se dă elevilor o listă cu etapele specifice pe care trebuie să le urmeze atunci când iau o decizie. Aceasta s-ar putea să nu fie cea mai bună modalitate de a preda aceste competenţe.

Deciziile nu sunt întotdeauna lineare, iar unii elevi, în funcţie de personalitatea lor sau stilul propriu de gândire, pot să respingă un proces rigid, ceea ce poate să îi facă să nu se gândească deloc la deciziile pe care le iau.
Ajutaţi-i pe elevi să găsească o modalitate care are sens pentru ei şi care îi ajută să ia în calcul toate informaţiile de care au nevoie pentru a lua decizii bune. Modalităţile acestea pot fi diferite, în funcţie de stilurile de învăţare şi de gândire ale fiecărui elev.

3. Aplicații:

Aplicație 1

Identificați cel puțin 5 dintre cauzele care creează o stare de bine/imagine de sine pozitivă şi ce face să avem o imagine de sine negativă?

După părerea voastră, cât este de important să ne cunoaştem şi ce face să păstrăm acest mod de gândire în faţa unei furtuni de neadevăruri?

Aplicație 2

Participanții sunt rugați să ia o decizie urmărind etapele specifice descoperite pe parcursul activităţilor, apoi să comunice decizia luată, argumentele ce o susţin, consecinţele pe care le resimt şi/sau le estimează.

Bibliografie recomandată

1. A. Băban.: Consiliere educaţională-ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere",Editura. Ardealul, Cluj-Napoca, 2001
2. Cerghit, I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002
3. Petrovai D., Preda V., Petrică S., Brănișteanu R. (2012). Pentru un copil sănătos emoțional și social. Ghid practic pentru educatorul care construiește încredere, V&I Integral, București.
4. O' Connor. (2010). Manual de NLP. Ghid practic pentru a obține rezultatele pe care le dorești, Curte Veche, Bucureşti.
5. Szekelz A. (2003). NLP- Calea Succesului, Amaltea, Bucureşti.
6. Steve A., Faulkner Ch. (2008). NLP și succesul, Curte Veche, Bucureşti.
7. Whitmore J. (2008). Coaching pentru performanţă. Formare personal, performanţă şi scop, Publica, Bucureşti.
8. Zlate M., (coord). (2001). Psihologia la răspântia milenilor, Polirom, Iaşi.
9. Maria Ţurcaş, Diana Melnic (2011). Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activităţi de mentorat - (Proiect implementat de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanţare Externă);
10. Ghid metodologic pentru predarea disciplinei opţionale Managementul vieţii personale.

1. Subiectul dezbaterii: *Tehnici de predare. Predarea interactivă centrată pe elev*

Obiective:

- ✓ identificarea și înțelegerea mecanismelor și mijloacelor de predare interactivă;
- ✓ auto-descoperirea propriilor capacităţi şi limite;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învățând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ dezvoltarea inteligenţelor multiple, capacităţi specifice inteligenţei lingvistice, inteligenţei logice-matematice, inteligența spațială, inteligența interpersonală, inteligența intra-personală, inteligența naturalistă, inteligența morală
- ✓ stimularea spiritului de cooperare si găsirea unei identități comune;
- ✓ facilitarea procesului de descoperire a propriului potențial, constientizand care sunt punctele forte, abilitatile, care sunt slabiciunile si mai ales, cum pot fi acestea imbunatatite;

2. Aplicație:

Exerciţiu de reflecţie pentru profesori

1. Elaboraţi proiecte didactice respectând principiile: individualităţii, alegerii, creativităţii şi succesului, încrederii şi susţinerii?
2. Asiguraţi un mediu educaţional şi situaţii de învăţare propice pentru dezvoltarea capacităţilor elevului de a-şi propune obiective de învăţare?
3. Organizaţi procesul educaţional astfel încât elevul să fie interesat să se implice, să participe la alegerea modalităţii de îndeplinire a sarcinii?
4. Încurajaţi elevii să realizeze activităţi individuale şi de grup fără a leza drepturile colegilor?
5. Îi trataţi pe toţi elevii ca personalităţi?
6. Încurajaţi cooperarea, climatul de bună înţelegere sau vă interesează numai rezultatele academice?
7. Acceptaţi întrebări critice, incomode de la elevi?
8. Încurajaţi şi apreciaţi întotdeauna elevii pentru efortul depus?
9. Promovaţi un stil de comunicare profesor-elev, elev-elev personalizat, constructiv?
10. Aplicaţi instrumente de evaluare care facilitează înţelegerea de către fiecare elev a propriului progres?
11. Integraţi în propria conduită valorile general-umane şi naţionale promovate în cadrul procesul educaţional?

3. Repere teoretice/Suport științific:

Elevii înşişi trebuie să organizeze ceea ce au auzit şi văzut într-un tot ordonat şi plin de semnificaţii. Dacă elevilor nu li se oferă ocazia discuţiei, a investigaţiei, a acţiunii şi eventual a predării, învăţarea nu are loc.

- Învăţarea presupune înţelegerea, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoaşterea faptelor.

Elevii construiesc cunoaşterea pe baza a ceea Predarea tradiţională în sensul în care profesorul ţine o prelegere, face o demonstraţie, iar rolul elevilor este acela de a urmări, nu produce învăţare decât în foarte mică măsură.

Este insuficient pentru învăţare dacă în timpul orei elevii doar ascultă explicaţiile profesorului şi văd o demonstraţie făcută de profesor. Cauza acestui fenomen, ţine de însuşi funcţionarea creierului. Creierul nu funcţionează ca un DVD sau casetofon. Creierul nu este un simplu receptor de informaţie.

Creierul funcţionează asemenea unui computer, acesta din urmă a fost proiectat şi creat după modelul de funcţionare al creierului. Pentru ca un computer să înceapă să funcţioneze trebuie să apăsăm butonul de pornire. În cazul în care învăţătoarea este „pasivă", butonul „pornire" al creierului nostru este activat. Unui computer îi este necesar pentru a fi în stare de funcţionare de un soft adecvat pentru a interpreta datele introduse şi creierul nostru are nevoie să facă unele conexiuni cu ideile ancoră deja cunoscute. Când învăţarea este „pasivă", creierul nu face aceste legături. Un computer nu reţine informaţia procesată decât dacă acţionăm butonul „salvare". Creierul nostru trebuie să testeze informaţia sau să o explice altcuiva pentru a o stoca.

Profesorii îşi inundă elevii cu propriile lor gânduri profunde şi bine organizate. Profesorii recurg prea des la explicaţii şi demonstraţii de genul „hai-sa-ţi-arăt-cum". Desigur că, prezentarea poate face o impresie imediată asupra creierului, dar în absenţa unei memorii excepţionale, elevii nu pot reţine prea mult pentru perioada următoare. Un profesor, oricât de strălucit orator ar fi, nu se poate substitui creierelor elevilor şi deci nu poate face activitatea care se desfăşoară individual în mintea fiecăruia.

- ce deja cunosc sau cred.
- Elevii formulează noile cunoştinţe prin modificarea şi raţionarea conceptelor lor curente şi prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja.
- Învăţarea este mediată de mediul social în care elevii interacţionează unii cu alţii.
- Învăţarea eficientă necesită preluarea de către elevi a controlului asupra propriei învăţări.
- Transferul, respectiv capacitatea de a aplica cunoştinţe în situaţii noi este afectat de gradul în care elevii învaţă pentru înţelegere şi învaţă cu înţelegere.

Fără îndoială, este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care la rândul lor învaţă. Dacă elevii îşi construiesc cunoaşterea proprie ei nu o fac singuri. Să nu uităm că omul este fundamental social. Adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Este nu doar simplu activă, individual activă ci interactivă. Reciprocitatea este un stimulent al învăţării, când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului. Gruparea şi sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- elevii se implică mai mult în învăţare decât în abordările frontale sau individuale.
- elevii odată implicaţi îşi manifestă dorinţa de a împărtăşi celorlalţi ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înţelegerii.
- elevii acced la înţelegerea profundă atunci când au oportunităţi de a explica şi chiar preda celorlalţi colegi ceea ce au învăţat.

Iată câteva modalităţi pentru a forma rapid grupuri:

- <u>cărţi de joc</u>

Dacă doriţi să formaţi grupuri de 4 membrii, folosirea cărţilor de joc este foarte utilă. Veţi folosi atâtea grupuri de cărţi câte grupuri vreţi să formaţi. Dacă urmează să lucraţi cu 7 grupe de exemplu, amestecaţi aşii, popii, valeţii, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare cate o carte şi să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărţi. Se vor forma astfel: grupul decarilor, popilor, valeţilor etc.

- <u>cartoane cu numere</u>

Hotărâţi numărul de grupuri şi numărul de membri al fiecăruia. Scrieţi numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câţi membrii doriţi să fie în fiecare grup. Amestecaţi cartoanele numerotate şi cereţi elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriţi să formaţi 6 grupuri de câte 5 membrii. Faceţi 30 de cartoane, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasaţi câte un număr de la 1 la 6 pe cele 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcţie de cartonul tras.

- <u>cartonaşe cu diferite simboluri</u>

Procuraţi jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiţi câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecaţi fragmentele de imagine şi cereţi copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.

- aniversarea

Puteţi grupa elevii în funcţie de lunile în care s-au născut. Această distribuţie este inegală şi trebuie luată decizia a modului de grupare a lunilor în funcţie de numărul copiilor (de exemplu – un grup al celor născuţi în ianuarie şi februarie, un grup al celor născuţi în martie).

- materiale de lucru

Puteţi grupa elevii în funcţie de materialele pe care le distribuiţi. Acestea pot avea marcaje de papetărie de tipul:

- ❖ fişe de lucru prinse cu clame de diferite culori;
- ❖ fişe de lucru pe hârtii/cartoane de diferite culori;
- ❖ etichete cu diferite simboluri etc.

În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuirea materialelor de lucru în funcţie de marcajele pe care acestea le conţin.

Este de remarcat faptul că toate ideile de mai sus se aplică la gruparea aleatorie a elevilor. În funcţie de nevoile elevilor şi de obiectivele avute în vedere, gruparea se poate face şi după criterii de diferenţiere (stil de învăţare, tip de inteligenţă).

Pentru gruparea optimă a elevilor este deosebit de util un mobilier modular. Aranjarea meselor se va face în funcţie de nevoile de interacţiune anticipate de profesor şi, evident de spaţiul avut la dispoziţie.

În şcoala centrată pe elev, profesorul capătă la prima vedere o „oarecare paloare", este evanescent, căci, elevul este miezul problemei. Cadrul didactic exercită roluri cu mult mai nuanţate decât înainte. Succesul la clasă depinde de competenţele profesorului de a crea oportunităţile optime de învăţare pentru fiecare elev. Profesorul acţionează mereu, dar adecvat şi adaptat nevoilor grupului.

În rândurile următoare voi face un inventar metodologic interactiv:

- ***Prelegerea*** este fără îndoială cea mai frecventă alegere într-o abordare didactică tradiţională. În acest sens este tipică imaginea profesorului la catedră care vorbeşte elevilor care stau cuminţi în bancă.

Cu puţină „sare şi piper" prelegerea poate fi recondiţionată şi introdusă într-un demers didactic modern, centrat pe achiziţiile elevului. Din această perspectivă, dascălul trebuie să se preocupe de:

- o stimularea interesului elevilor prin:

- intrarea în prelegere prin intermediul unei poante, poveşti, imagini captivante şi în deplină relaţie cu ceea ce urmează să fie predat prin intermediul prelegerii;
- prezentarea unei probleme pe care se focalizează prezentarea;
- lansarea unei întrebări incitante.

o aprofundarea înţelegerii elevilor prin:
- folosirea de exemple şi analogii pe parcursul prezentării;
- dublarea verbalului cu alte coduri – oferirea de imagini grafice şi alte materiale ilustrative; folosirea limbajului corporal.

o implicarea elevilor pe parcursul prelegerii prin întreruperea prelegerii:
- pentru a incita elevii la a oferii exemple, analogii, experienţe personale;
- pentru a da răspunsuri la diferite întrebări;
- pentru a efectua o sarcină scurtă care clarifică diverse poziţii enunţate.

o evitarea unui punct final la final!
- încheierea prelegerii prin intermediul unei probleme/aplicaţie care urmează să fie rezolvate de elevi;
- solicitarea elevilor pentru a rezuma cele prezentate sau pentru a concluziona.

▪ ***Brainstorming*** sau asaltul de idei reprezintă formularea a cât mai multor idei - oricât de fanteziste ar putea părea acestea – ca răspuns la o situaţie enunţată, după principiul „cantitatea generează calitatea".

O asemenea activitate presupune o serie de avantaje:

o Implicarea activă a tuturor participanţilor.
o Dezvoltarea capacităţii de a trăi anumite situaţii, de a le analiza, de a lua decizii privind alegerea soluţiei optime.
o Exprimarea personalităţii.
o Eliberarea prejudecăţii.
o Exersarea creativităţii şi a unor atitudini deschise la nivelul grupului.
o Dezvoltarea relaţiilor interpersonale, prin valorizarea ideilor fiecăruia.

Pentru derularea optimă a unui brainstorming se pot parcurge următoarele etape:

o Alegerea temei şi a sarcinii de lucru.
o Solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte şi concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor.

Nimeni nu are voie să facă observaţii negative:

o Înregistrarea tuturor ideilor în scris pe tablă.
o Anunţarea unei pauze pentru aşezarea ideilor (de la 15 minute la o zi).
o Reluarea ideilor emise pe rând şi gruparea lor pe categorii, simboluri, cuvinte cheie, imagini care reprezintă diferite criterii.
o Analiza critică, evaluarea, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise anterior, la nivelul clasei sau al unor grupuri mai mici.

- Selectarea ideilor originale sau a celor mai apropiate de soluţii fezabile pentru problema supusă atenţiei. În această etapă se discută liber, spontan, riscurile şi contraindicaţiile care apar.
- Afişarea ideilor rezultate în forme cât mai variate şi originale: cuvinte, propoziţii, colaje, imagini, desene, cântece, joc de rol etc.

▪ ***Ştiu/vreau să ştiu/am învăţat***

Cu grupuri mici sau cu întreaga clasă, se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre o anumită temă şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsului în lecţie.

Pentru a folosi această metodă puteţi parcurge următoarele etape:

- Elevii formează perechi şi fac o listă cu tot ceea ce ştiu despre tema ce urmează a fi discutată. În acest timp construiţi pe tablă un tabel cu următoarele coloane: ştiu/vreau să ştiu/am învăţat.
- Cereţi apoi câtorva perechi să spună celorlalţi ce au scris pe liste şi notaţi lucrurile cu care toată lumea este de acord în coloana din stânga.
- În continuare ajutaţi-i pe elevi să formuleze întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Notaţi aceste întrebări în coloana din mijloc.
- Cereţi-le apoi elevilor să citească textul.
- După lectura textului, reveniţi asupra întrebărilor pe care le-am formulat înainte de a citi textul şi pe care le-am trecut în coloana „vreau să ştiu". Vedeţi la care întrebări s-au găsit răspunsuri în text şi treceţi aceste răspunsuri în coloana „am învăţat". În continuare, întrebaţi-i pe elevi ce alte informaţii au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început.

▪ ***Mozaicul*** presupune următoarele etape:

- Împărţirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceştia primind câte o fişă de învăţare numerotată de la 1 la 4. Fişele cuprind părţi ale unei unităţi de cunoaştere.
- Prezentarea succintă a subiectului tratat.
- Explicarea sarcinii care constă în înţelegerea întregii unităţi de cunoaştere.
- Regruparea elevilor, în funcţie de numărul fişei primite, în grupuri de experţi: toţi elevii care au numărul 1 vor forma un grup s.a.m.d..
- Învăţarea prin cooperare a secţiunii care a revenit grupului din unitatea de cunoaştere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înţeleagă cât mai bine, hotărăsc modul în care pot preda ceea ce au înţeles colegilor din grupul lor original.
- Revenirea în grupul iniţial şi predarea secţiunii pregătite celorlalţi membrii.

- Trecerea în revistă a unității de cunoaștere prin prezentare orală cu toată clasa.

▪ ***Jurnalul cu dublă intrare*** este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text şi propria lor curiozitate şi experienţă. Acest jurnal este deosebit de util în situaţii în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei. Elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă li se cere să noteze un pasaj dintr-un text care i-a impresionat. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj. După ce elevii au realizat lectura textului jurnalul poate fi util in faza de reflecţie.

▪ ***SINELG*** (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi Gândirii)

Ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învăţare, comprehensiune).

Cunoştinţele anterioare ale elevilor evidenţiate prin activităţi specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectură.
Presupune următoarele etape:

- În timpul lecturii elevii marchează în text, cunoştinţele confirmate de text, cunoştinţele infirmate, cunoştinţele noi, cunoştinţele incerte.
- După lectură informaţiile se trec într-un tabel.
- Informaţiile obţinute individual se discută în grup, apoi se comunică de către grupuri profesorului care le centralizează într-un tabel la tablă.

▪ ***CUBUL***

Metoda presupune explorarea unui subiect din mai multe perspective. Sunt recomandate următoarele etape:

- Realizarea unui cub pe ale cărui feţe sunt scrise cuvintele: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.
- Anunţarea temei.
- Împărţirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând o temă de pe feţele cubului.
  - Descrie: *culorile, formele, mărimile etc.*
  - Compară: *ce este asemănător, ce este diferit.*
  - Analizează: *spune din ce este făcut.*
  - Asociază: *la ce te îndeamnă să te gândeşti?*
  - Aplică: *la ce poate fi folosită?*
  - Argumentează: *pro sau contra şi enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmaţiei tale.*
- Redactarea finală şi împărtăşirea ei celorlalte grupe.
- Afişarea formei finale pe tablă.

▪ ***Bulgărele de zăpadă***

Această metodă presupune focalizarea elementelor asupra celor esenţiale. Se recomandă următoarele etape:

- Împărţirea grupului în echipe de 7-8 persoane.
- Enunţarea temei.
- Ierarhizarea ideilor.

▪ ***Discuţia***

Discuţia constă într-un schimb organizat de informaţii şi idei. Ea are următoarele avantaje:

- Crearea unei atmosfere de deschidere.
- Facilitarea intercomunicării şi a acceptării punctelor de vedere diferite.
- Conştientizarea complexităţii situaţiilor în aparenţă simple.
- Optimizarea relaţiilor profesor-elev.
- Realizarea unui climat democratic la nivelul clasei.
- Exersarea abilităţilor de ascultare activă şi de respectare a regulilor de dialog.

▪ ***Eseul de 5 minute***

Este o modalitate eficientă de a încheia ora, îi ajută pe elevi să-şi adune ideile legate de lecţie, dă profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat în acea oră.

Acest eseu cere elevilor: să scrie un lucru pe care l-au învăţat din lecţia respectivă şi să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta.

Profesorul strânge eseurile şi le foloseşte pentru planificarea lecţiei următoare.

▪ ***Ciorchinele***

Este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei, presupune următoarele etape:

1. Se scrie un cuvânt sau temă care urmează a fi cercetat în mijlocul tablei.
2. Se notează toate ideile care vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea şi cuvântul iniţial.
3. Pe măsură ce se scriu cuvinte se trag linii între toate ideile care par a fi conectate.
4. Activitatea se opreşte când se epuizează toate ideile.

▪ ***Turul galeriei***

Presupune evaluarea interactivă şi formativă a produselor realizate de grupul de elevi.

1. În grupuri de 3 sau 4, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate finaliza într-o diagramă.
2. Produsele sunt expuse pe pereţii clasei.
3. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina şi a discuta fiecare produs.

4. După turul galeriei, grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte.

Bibliografie recomandată

1. Ausubel D., Floyd R. Învăţarea în şcoală. Bucureşti: EDP, 1981. 236 p.
2. Cerghit I. Metode de învăţământ. Bucureşti: EDP, 1997. 215 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. Bucureşti: Aramis, 2002. 400 p.
4. Geissler E. Mijloace de educaţie. Bucureşti: EDP, 1977. 342 p.
5. Guţu, Vl. (coord.); Chicu V.; et. al, Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe cel ce învaţă, Chişinău, CEP USM, 2010.
6. Handrabura L. Învăţarea prin cooperare: ipoteze de lucru. În: Didactica Pro..., nr.1 (17), 2003. p. 49-53.
7. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. Bucureşti: EDP, 2006. 247 p.
8. Raynal F., Rieunier A. Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Appretissages formation et psichologie cognitive. Paris, ESF, 1997. 304 p.
9. Whitehead A. N. The Aims of Education. London, Ernest Benn Limited, 1962. 94

27

1. Subiectul dezbaterii: *Modalităţi de evaluare eficientă a elevilor*

Obiective:

- ✓ identificarea și fundamentarea modalităților și instrumentelorde evaluare eficientă a elevilor
- ✓ să explice necesitatea perfecţionării competenţelor de aplicare inovatoare a metodelor de evaluare;
- ✓ să înțeleagă avantajele și dezavantajele fiecărei metode de evaluare;
- ✓ să identifice și fundamenteze și alte instrumente utilizate în învăţare şi evaluare;
- ✓ să identifice forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia;
- ✓ dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine ca persoană unică şi valoroasă;
- ✓ dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- ✓ stimularea spiritului de echipă;

2. Aplicație:

„Averea mea”

Obiective:
Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine ca persoană unică şi valoroasă;
Respect şi încredere în sine şi în ceilalţi;
Orientarea spre o viaţă de calitate în prezent şi în viitor.

Se poartă cu elevul o discuţie despre "avere", sensul propriu şi sensul figurat al cuvântului. Elevul va concluziona în urma discuţiei că în fiecare zi învăţăm ceva, reuşim într-o acţiune sau alta, obţinem succese mai mici sau mai mari, adică adăugăm ceva propriei noastre persoane, astfel încât "zestrea" noastră creşte.
Averea este propria persoană, iar noi dorim să vedem acum care este averea ta.
Se completează fişa "Averea mea"

Eu ştiu să 1
.....2
.....3
Eu mă pricep la.....1
.....2
.....3
Printre succesele mele 1
.....2
.....3

Eu sunt 1
.....2
.....3
Eu îi pot ajuta pe ceilalţi 1
.....2
.....3

După aceea elevul va realiza „*Blazonul meu*"
Va nota o deviză, un moto care crezi că te-ar putea conduce în viaţă
Elevul îşi va desena propriul blazon apoi îşi va nota numele şi prenumele, trei trăsături care îl reprezintă şi ceva care îl poate simboliza în interiorul blazonului. În exterior va scrie (sau desena dacă aceasta este preocuparea care-i place) trei lucruri pe care le ştie, trei la care se pricepe şi trei succese.

Blazonul său va fi expus la loc vizibil exact aşa cum se prezintă el în faţa celorlalţi aşa cum este.

Discuţie generalizatoare: despre păstrarea „averii" şi înmulţirea ei (alte lucruri noi învăţate, noi succese etc.)

Legea din Jante

Legea din Jante este o caracteristică a comportamentului de grup vizavi de persoanele din comunităţile scandinave, ce caracterizează şi critică sucessul şi reuşita individuale drept neadecvată şi scandaloasă. **Conceptul Legii din Jante** a fost realizat de scriitorul danez **Aksel Sandemose** în romanul "Un refugiat îţi depăşeşte limitele".

Romanul lui Sandemose descrie micul orăşel Jante aşa cum era la începutul secolului 20, însă tipic oraşelor şi comunităţilor mici, unde toată lumea ştie pe toată lumea, nimeni nu e în anonimat.

Legea din Jante constituie un element important al culturii norvegiene şi anume umilinţa, învăţandu-i pe oameni să fie modeşti şi să nu-şi propună ţeluri prea mari.

Acest lucru este deseori demonstrat în majoritatea refuzurilor de a-i critica pe ceilalţi.

Norvegienii încearcă să-i trateze pe toţi în mod egal, fără a face diferenţieri. Aceştia nu îşi etalează bogăţiile şi reuşitele financiare şi nu îi văd cu ochi buni pe cei care procedează în mod contrar.

Principiile de bază ale legii din Jante sunt:
– Să nu crezi că eşti special
– Să nu crezi că eşti mai deştept decât ceilalţi
– Să nu crezi că eşti mai isteţ decât ceilalţi
– Să nu te comporţi ca şi când ai fi mai bun decât ceilalţi
– Să nu crezi că ştii mai mult decât ceilalţi
– Să nu crezi că poţi rezolva lucrurile mai bine decât ceilalţi
– Să nu râzi de ceilalţi
– Să nu crezi că altora le pasă de tine
– Să nu crezi că îi poţi învăţa ceva pe ceilalţi.
– Să nu crezi că eşti priceput la ceva anume.

Egalitarism
Norvegienii se consideră egali, cultura acestora bazându-se pe principii democratice de respect şi interdependenţă.

Ei apreciază oamenii pentru ei înşişi şi nu pentru ceea ce fac pentru a-şi câştiga existenţa, ori pentru realizările profesionale sau pentru banii pe care îi câştigă aceştia.

Norvegienii preferă lucrurile simple şi nu apreciază ostentaţia şi excentricitatea duse la extrem. Aceştia se mândresc cu onestitatea şi cu sinceritatea în relaţiile interpersonale.

3. Repere teoretice/Suport științific:

În conceperea modalităţilor de evaluare, pornim de la următoarea premisă: scopul evaluării nu este atât notarea elevului, în sensul catalogării lui pe un anumit nivel al performanţei şcolare, ci măsurarea progresului în învăţare şi, implicit, determinarea (generarea) acestui progres. Fiecare profesor are un stil propriu de evaluare a rezultatelor şcolare. În cele ce urmează, prezentăm câteva tipuri de evaluare şi propuneri de strategii concrete, a căror punere în practică asigură atingerea scopului menţionat anterior.

1. Evaluarea orală

În mod tradiţional, evaluarea orală se desfăşoară prin propunerea unor exerciţii/probleme pe care unu, doi sau trei elevi le rezolvă la tablă, urmată de notarea acestor elevi în funcţie de gradul de îndeplinire a sarcinilor de lucru.

Avantaje	**Dezavantaje**
- oferă posibilitatea realizării unui dialog direct profesor-elev - se realizează uşor şi consumă puţin timp - nu presupune din partea profesorului o pregătire anterioară evaluării	- este o modalitate subiectivă - presupune arbitrariul în evaluare (elevul este penalizat sau recompensat în funcţie de nivelul de dificultate al problemei primite spre rezolvare şi starea sa de moment) - limitează evaluarea la aspecte conjuncturale

Dezavantajele acestei metode pot fi diminuate prin implicarea periodică a tuturor elevilor în acest tip de evaluare, repartizarea relativ echilibrată a sarcinilor şi notarea elevilor prin cumularea aprecierilor, în urma mai multor astfel de probe. Aplicaţi astfel de probe cel puţin de trei ori pe semestru fiecărui elev. Chiar dacă evaluaţi rezolvarea unei singure probleme, adresaţi câteva întrebări de control, de tipul: *„Ce s-ar întâmpla dacă ...?”*. Luaţi în calcul nu doar rezolvarea eficientă a problemei, ci şi modul de abordare a acesteia. Acordaţi un bonus pentru încercările de rezolvare, chiar dacă s-au dovedit ineficiente. Pentru a diminua stresul evaluării orale şi a asigura participarea tuturor elevilor la lecţie, puteţi aplica scenariul descris în continuare.

Cum? Scenariu posibil pentru evaluarea orală

Înaintea începerii orei, profesorul fixează un grup-ţintă de patru-cinci elevi, care urmează a fi evaluaţi. Întrebările se adresează cu precădere acestor elevi, atât în partea de predare, cât şi în partea de exersare, dar ei nu sunt atenţionaţi asupra intenţiei profesorului. Se propun activităţi independente adresate întregii clase. După un interval de timp în care elevii au avansat în rezolvarea sarcinii primite, dar înainte de finalizarea acesteia, doi-trei elevi din grupul-ţintă sunt invitaţi la tablă.

În timp ce ei lucrează, li se solicită celorlalţi elevi din grupul-ţintă precizări sau completări. Întrebările suplimentare sunt adresate în egală măsură elevilor de la tablă, dar şi celorlalţi elevi din clasă, vizaţi pentru evaluare. La sfârşitul orei, sau la sfârşitul a două-trei ore de acest tip, profesorul finalizează evaluarea prin notă, explicând motivaţia pentru acordarea acesteia. Scenariul se adaptează situaţiei concrete din clasă, iar grupul-ţintă poate fi lărgit sau diminuat, în funcţie de complexitatea problemei, participarea elevilor la lecţie etc.

2. Evaluarea prin probe scrise

În mod tradiţional, proba scrisă presupune redactarea unei lucrări anunţate sau nu anterior, în care elevilor li se propune spre rezolvare o listă de probleme pe parcursul unui interval de timp determinat.

Avantaje	**Dezavantaje**
Pentru elev: - permite elaborarea în ritm propriu a răspunsurilor - oferă posibilitatea revenirii asupra eventualelor greşeli, în timpul probei, fără a fi penalizat. Pentru profesor: - asigură evaluarea unitară a elevilor - oferă posibilitatea de a aprecia nivelul de achiziţii ale clasei la un anumit moment	- nu se realizează un dialog direct profesor-elev - poate conduce la eşec din partea elevului prin neînţelegerea sarcinilor de lucru - nu poate fi verificată îndeplinirea unor obiective ce ţin de investigare/explorare

Recomandări:

Corelaţi proba scrisă cu obiectivele pe care vreţi să le verificaţi. Formulaţi cât mai clar, fără ambiguităţi, cerinţele problemelor. Detaliaţi enunţurile prin intermediul unor întrebări ajutătoare.
Precizaţi punctajul şi cereţi elevilor să se autoevalueze. Acordaţi suficient timp pentru finalizarea lucrării.

3. Alte instrumente utilizate în învăţare şi evaluare

Portofoliul – include rezultate relevante şi reprezentative ale activităţii fiecărui elev. Portofoliul poate cuprinde: selecţii din temele pentru acasă, redactări ale unor rezolvări, notiţe de clasă, comentarii ale unor probleme, enunţuri de probleme propuse de elev pornind de la o temă dată, lucrări de control, referate, calendarul sau proiectul unor activităţi independente. În măsura în care selecţia componentelor este făcută de către elevi, portofoliul are avantajul participării efective a celui evaluat în procesul de evaluare.

- Implicaţi elevii în decizia asupra proiectării/conţinutului portofoliului.
- Nu urmăriţi doar notarea elevilor prin intermediul portofoliului ci, mai ales, antrenarea lor în autoevaluarea întregii activităţi.
- Stabiliţi criterii clare de evaluare a portofoliului, înainte de lansarea acestuia.
- Concepeţi portofolii centrate pe un anume tip de competenţă – de exemplu: dezvoltarea capacităţii de a comunica utilizând limbajul matematic.
- Cereţi elevilor să includă în portofoliu un blazon care îi reprezintă, exprimat printr-un desen sau o sintagmă. În acest fel, îi stimulaţi să îşi exprime propriile interese, preocupări, afinităţi şi să se implice afectiv în alcătuirea

portofoliului. Încă o dată, subliniem că scopul evaluării curente nu este catalogarea elevului prin notă, ci stimularea progresului acestuia în învățare.

Referatul – este o lucrare elaborată de unul sau mai mulţi elevi pe o temă dată cu ajutorul unei bibliografii prestabilite. Prezintă avantajul implicării elevului în consultarea bibliografiei pentru înţelegerea şi aprofundarea unor noţiuni noi sau insuficient abordate la clasă.

- Propuneţi referate unor echipe de elevi care colaborează bine între ei.
- Stabiliţi împreună cu elevii bibliografia şi etapele de lucru.
- Rezervaţi timp suficient pentru prezentarea referatelor în cadrul clasei. Comunicaţi de la început cât timp acordaţi pentru fiecare prezentare.
- Lăsaţi elevii să îşi organizeze singuri prezentările. Încurajaţi prezentarea în echipă.
- Evaluaţi: calitatea informaţiei, claritatea expunerii, modul de cooperare în elaborarea şi prezentarea referatului, impactul acestuia asupra celorlalţi elevi.
- Cereţi elevilor să formuleze aprecieri sau critici asupra referatelor prezentate.

Proiectul – presupune parcurgerea mai multor etape şi alocarea unei perioade mari de timp pentru realizare. Proiectul începe în clasă, prin conturarea obiectivelor, formularea sarcinii de lucru şi (dacă este cazul) precizarea echipei care îl realizează. În afara orelor de curs, dar sub îndrumarea profesorului, elevii stabilesc metodologiile de lucru, îşi definesc (dacă este cazul) statutul şi rolul în cadrul grupului şi fixează termene pentru diferite etape ale proiectului. După colectarea datelor şi organizarea materialului, proiectul se încheie în clasă, prin prezentarea rezultatelor obţinute.

Proiectul prezintă avantajul antrenării elevilor în activităţi complexe, ce presupun identificare şi colectare de date, precum şi prelucrarea şi organizarea acestora într-un mod original. Ajutaţi elevii să stabilească o listă de întrebări esenţiale, legate de tematica proiectului şi să centreze conţinutul proiectului în jurul acestor întrebări. Acordaţi elevilor libertate în privinţa organizării şi structurării proiectului, dar conturaţi împreună câteva elemente obligatorii (de exemplu: introducere, concluzii, bibliografie etc.).

Evaluaţi atât calitatea proiectului (având în vedere: adecvarea la temă, completitudinea, structurarea, semnificaţia datelor, creativitatea), cât şi calitatea activităţii elevilor (având în vedere: documentarea, modul de comunicare, calitatea rezultatelor).

Urmăriţi activitatea de elaborare a proiectelor, cerând elevilor să raporteze periodic gradul de realizare. Intervenţi în activitatea unui elev sau a unui grup numai dacă este strict necesar. Lăsaţi elevii să se descurce cât mai mult singuri!

Sugestii pentru tematica unor proiecte

În cele ce urmează, schiţăm câteva proiecte ce pot fi derulate pe parcursul clasei aVIII-a.

* Proiectele următoare permit abordarea unităţii de învăţare „Funcţii de forma: *x ax+b" într-o manieră coerentă şi* atractivă.

În mediul urban

O călătorie cu taxiul: care este compania cea mai avantajoasă?

Paşi în derularea proiectului/unităţii de învăţare:

1. Familiarizare: investigarea ofertei de preţuri (cost iniţial şi cost pe kilometru parcurs) pentru diferite companii de taxiuri.

2. Structurare: organizarea datelor culese; modelarea situaţiilor înregistrate prin intermediul funcţiilor afine; compararea graficelor unor astfel de funcţii în scopul determinării soluţiei optime.

3. Aplicare: identificarea traseului optim în diferite situaţii, prin utilizarea conceptului de funcţie afină (*x ax+b).*

În mediul urban şi rural

Consumul casnic de energie electrică: ce tip de abonament este mai eficient?

Paşi în derularea proiectului/unităţii de învăţare:

1. Familiarizare: investigarea ofertei de abonamente pentru consumul casnic de energie electrică (abonament uzual sau abonament social).

2. Structurare: obţinerea de informaţii cu privire la facilităţile oferite de fiecare tip de abonament; înregistrarea consumului casnic pe o perioadă de timp şi extrapolarea acestuia la o lună; modelarea situaţiilor înregistrate prin intermediul funcţiilor afine; compararea graficelor unor astfel de funcţii în scopul alegerii contractului optim.

3. Aplicare: identificarea modalităţilor de încadrare în consumul preconizat prin utilizarea conceptului de funcţie afină (*x ax+b).*

* Proiectul următor permite abordarea unităţii de învăţare „Ariile şi volumele corpurilor rotunde" în cadrul unui demers practic-aplicativ.

Vase şi containere: care este forma cea mai avantajoasă

Paşi în derularea proiectului/unităţii de învăţare:

Familiarizare: investigarea formelor uzuale ale vaselor din gospodărie, comparativ cu volumul lor, determinat prin măsurarea capacităţii.

2. Structurare: determinarea măsurilor (lungime, lăţime, diametru, înălţime etc.) acestor vase; determinarea volumelor lor (aplicând formule sau măsurând capacităţi), calculul ariilor vaselor şi containerelor; înregistrarea datelor; determinarea unor modalităţi de comparare a unor vase de capacităţi şi forme diferite; identificarea acelor vase care sunt realizate prin consum minim de material şi au volum maxim.

3. Aplicare: utilizarea concluziilor obținute în luarea unor decizii practice.

4. Sugestii pentru întocmirea și notarea probelor de evaluare

Evaluarea nivelului de atingere a obiectivelor prevăzute de programa școlară se poate realizaeficient prin raportare la matricea de structurare a competențelor, folosind următoarele tipuri de itemi:

- itemi obiectivi (cu alegere duală, cu alegere multiplă sau de tip pereche) pentru categoria (A) din matrice;
- itemi semiobiectivi (cu răspuns scurt, de completare sau cu întrebări structurate) pentru categoriile (B) și (C);
- itemi subiectivi (rezolvare de probleme) pentru categoriile (C) și (D) de competențe.

În administrarea și corectarea testelor este indicat să aveți în vedere câteva reguli:

- Acordați pentru un test o perioadă de timp suficientă pentru ca majoritatea elevilor clasei să poată finaliza lucrarea înainte de expirarea timpului.
- Dacă optați pentru notarea analitică a testului (prin punctaj acordat fiecărui item), fixați scala de notare astfel ca orice notă de la 1 la 10 să poată fi, în principiu, obținută. Pentru itemii subiectivi, luați în calcul diverse variante de răspuns la întocmirea baremului.

Utilizați o scală de notare unitară. Nu diferențiați punctajul unor probleme după percepțiile pe care le aveți asupra nivelului lor de dificultate; probleme diferite sunt percepute diferit de rezolvitori diferiți. De exemplu, nu notați mai puțin problemele mai grele – în acest fel, dezavantajați elevii performanți! Un test este bine întocmit dacă:

- este adaptat nivelului de achiziții al elevilor clasei;
- răspunde obiectivelor vizate pe parcursul unității de învățare evaluate;
- are o scală de notare echilibrată.

Puteți verifica dacă testul a fost bine întocmit reprezentând frecvența notelor obținute de întreaga clasă: diagrama obținută trebuie să aibă alura curbei lui Gauss, cu zona de maximă frecvență în jurul notei 7.

- Dacă optați pentru notarea holistică (globală), nu uitați că aceasta are semnificație numaiprin compararea lucrărilor. În urma comparării, se structurează în mod natural criterii de acordare a notei. De aceea, în acest caz, recomandăm următoarea secvențialitate:
  - corectați lucrările fără a le evalua prin punctaj;
  - comparați lucrările și ierarhizați-le în funcție de nivelul general al rezultatelor elevilor;
  - fixați categoriile de notare;
  - comparați din nou lucrările incluse în aceeași categorie;

- efectuaţi eventuale modificări de încadrare; acordaţi nota.

Bibliografie recomandată

1. Akker, J. van den, Gravemeijer, K.,McKenny, S & Neiveen, N. (Eds.) (2006) Educational design research. London: Routledge
2. Dweck, C (2006) Mindset: The new psychology of succes, New York, NY, Random House
3. Guerreiro, S (Ed.) (2017) Educational research and innovation. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Paris:OECD
4. Hattie, J& Timperley, H (2007) The power of feedback, Review of Educational Research
5. Harmin Merril, Toth Melanie (2006) Inspiring active learning: a complete handbook for today's teachers, Expanded 2nd Edition
6. Kember, David (2003) Action Learning and Action Research: Improving the quality of teaching and learning, Kogan Page
7. Ludewig Alexis, Swan Amy (2007) One hundred one great classroom games, McGraw Hill Profesional
8. Redecker Ch., Leis M., Leenderste M., Punie Y.,Gjebers G.,Khrischner P., Stoyanov S. &Hoogveld B. (2011) The Future of Leatning: Preparing for Change, Luxemburg: Publication Office of The European Union
9. Rîpan Alexandra-Roxana (2011). Metode active de îmbunătăţire a motivaţiei pentru învăţare, Alba Iulia
10. Sabina Manes, 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor, Ştiinşele Educaţiei, Polirom 2008;
11. Vernon, Ce, cum, când – în terapia copilului şi adolescentului, Editura RTS, Cluj Napoca;

1. Subiectul dezbaterii: *Învățarea bazată pe probleme*

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin învățare bazată pe probleme;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin învățare bazată pe probleme;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare bazată pe probleme, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

DACĂ AŞ FI …

Scop: stimularea capacităţii de exprimare a caracteristicilor unor persoane, verificarea percepţie persoanelor din jur faţă de propria persoană

Categoria de vârsta: 6 ani-100 de ani

Număr de participanţi: peste 5

Materiale: hârtie, pixuri

Durata: 10 min-30 min

Locul de desfăşurare: interior - exterior

Ritmul: activ

Conţinut:

Fiecare participant va trebui să scrie pe un bileţel continuarea la două afirmaţii: "dacă aş fi ....aş face ... ", ”într-un grup îmi place...".

Biletele se adună împăturite şi se reîmpart participanţilor spre a fi citite cu voce tare, trebuind să ghicească cine a scris bileţelul şi să facă o scurtă caracterizare a persoanei respective în funcţie de răspunsurile date.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Învățarea bazată pe probleme (PBL) este o pedagogie centrată pe elev în care elevii învață despre un subiect prin experiența rezolvării unei probleme deschise găsite în materialul declanșator. Procesul PBL nu se concentrează pe rezolvarea problemelor cu o soluție definită, dar permite dezvoltarea altor abilități și atribute dezirabile. Aceasta include achiziția de cunoștințe, colaborarea și comunicarea consolidată a grupului. Procesul PBL a fost dezvoltat pentru educația medicală și de atunci a fost extins în aplicații pentru alte programe de învățare. Procesul permite cursanților să dezvolte abilități utilizate pentru practica lor viitoare. Îmbunătățește evaluarea critică, regăsirea literaturii și încurajează învățarea continuă în mediul echipei.

Procesul de tutorial PBL presupune lucrul în grupuri mici de cursanți. Fiecare elev/student își asumă un rol în cadrul grupului care poate fi formal sau informal și rolul alternează adesea. Este axat pe reflecția și raționamentul elevului pentru a-și construi propria învățare. Procesul Maastricht în șapte salturi implică clarificarea termenilor, definirea problemei (problemelor), brainstorming, structurare și ipoteză, obiective de învățare, studiu independent și sinteză. Pe scurt, identifică ceea ce știu deja, ce trebuie să știe și cum și unde să acceseze informații noi care pot duce la rezolvarea problemei. Rolul tutorelui este de a facilita învățarea prin sprijinirea, îndrumarea și monitorizarea procesului de învățare. Tutorul își propune să consolideze încrederea elevilor atunci când abordează problemele, extinzând, de

asemenea, înțelegerea lor. Acest proces se bazează pe constructivism. PBL reprezintă o schimbare de paradigmă de la filozofia tradițională de predare și învățare, care este mai des bazată pe cursuri . Construcțiile pentru predarea PBL sunt foarte diferite de predarea clasică sau de predarea cursurilor și necesită adesea mai mult timp de pregătire și resurse pentru a sprijini învățarea în grupuri mici.
Wood (2003) definește învățarea bazată pe probleme ca fiind un proces care utilizează probleme identificate într-un scenariu pentru a crește cunoștințele și înțelegerea. [1] Principiile acestui proces sunt enumerate mai jos:

1. Obiectivele și rezultatele auto-identificate de către elev
2. Studenții fac studii independente, autodirecționate, înainte de a reveni la un grup mai mare
3. Învățarea se face în grupuri mici de 8-10 persoane, cu un îndrumător care să faciliteze discuțiile
4. Pot fi utilizate materiale declanșatoare, cum ar fi scenarii clinice pe bază de hârtie, date de laborator, fotografii, articole sau videoclipuri sau pacienți (reali sau simulați)
5. Procesul de 7 salturi de la Maastricht ajută la ghidarea procesului de tutorial PBL
6. Pe baza principiilor teoriei învățării adulților
7. Toți membrii grupului au un rol de jucat
8. Permite dobândirea de cunoștințe prin muncă și intelect combinat
9. Îmbunătățește munca în echipă și comunicarea, rezolvarea problemelor și încurajează responsabilitatea independentă pentru învățarea partajată - toate abilitățile esențiale pentru practica viitoare
10. Oricine o poate face atât timp cât este corect, în funcție de cauzele date și de scenariu
11. Putem fi campioni și deținători ai unui grad profesional
12. Depinde de cazuri și de scenariu, construirea lecției curriculare

Pentru a rezolva o problema, elevul are nevoie de cunostiinte declarative (ce inseamna, care este semnificatia datelor problemei) si cunostiinte procedurale (strategii rezolutive). Identificarea verigii cognitive nefunctionale sau mai putin functionale se poate realiza pe baza analizei erorilor.

Rezolvarea de probleme trebuie sa constituie piatra unghiulara a curriculum-ului scolar. Reprezentarea problemei, adica definirea spatiului problemei este etapa cruciala a procesului rezolutiv. Aceasta intrucat definirea spatiului problemei determina constrangerile implicate in cautarea solutiilor. Problemele prezentate elevilor sunt, in general, probleme bine definite, in timp ce problemele pe care ei le intalnesc in afara clasei sunt mai putin definite. Strategiile generale de rezolvare a problemelor este necesar sa se transforma in strategii specifice si sa se

particularizeze in raport cu datele concrete ale unei probleme, care apartine unei anumite tipologii. In rezolvarea de probleme, expertii se disting de "novici" nu numai in ceea ce priveste cantitatea cunostiintelor stocate in memorie ci, mai ales, in privinta organizarii acestor cunostiinte. Unele strategii rezolutive vizeaza limitarea campului de cautare a solutiilor, in timp ce altele vizeaza largirea campului de cautare. Metacognitia este o variabila foarte importanta pentru reusita rezolvarii problemelor, contribuind si la dezvoltarea capacitatilor de transfer intra- si transdisciplinar. Varietatea sarcinilor de rezolvare a problemelor asigura mai multe posibilitati de transfer. Transferul se realizeaza pe masura in care profesorul expliciteaza elevilor conditiile de transfer (M. Perraudeau, 1996, J. Tardif, 1997).

Conditiile care favorizeaza transferul cunostiintelor sunt:

- precizarea legaturilor de asemanare si a legaturilor de diferentiere intre problemele prezentate;
- directionarea atentiei intelective si a perceptiei spre datele structurale ale problemelor prezentate;
- achizitionarea cunostiintelor specifice privind problemele prezentate;
- extragerea regulilor pornind de la cat mai multe exemple prezentate.
  Invatarea prin rezolvarea de probleme se poate realiza daca, in prealabil, elevii au fost antrenati in urmatoarele tipuri de invatare:
- invatarea observationala, care permite discriminarea notiunilor empirice si a notiunilor stiintifice;
- invatarea de concepte, prin care se dezvolta capacitatile de generalizare si abstractizare;
- invatarea de reguli si principii.

Invatarea strategiilor de rezolvare a problemelor si, mai ales, aplicarea strategiilor euristice reprezinta o "rampa de lansare" in invatarea creativa (prin descoperire, prin cercetare). Invatarea de strategii prin rezolvarea de probleme presupune o buna functionalitate a anumitor concepte, principii, reguli si stapanirea unor legitati. Invatarea creativa presupune si ea buna functionalitate a unor strategii, indeosebi euristice si, desigur, a celor creative. Aceste tipuri de invatare contribuie la dezvoltarea unor stiluri cognitive flexibile, pe baza carora se structureaza, la niveluri functionale inalte, aptitudinile scolare ale elevilor.

Constructivism

Învățarea bazată pe probleme abordează nevoia de a promova învățarea pe tot parcursul vieții prin procesul de cercetare și de învățare constructivistă . PBL este considerat o abordare constructivistă a instruirii, deoarece subliniază învățarea colaborativă și autodirecționată, în timp ce este susținută de facilitarea

tutorului. Yew și Schmidt, Schmidt și Hung elaborează asupra procesului constructivist cognitiv al PBL:

1. Elevilor li se prezintă o problemă și, prin discuții în cadrul grupului lor, își activează cunoștințele anterioare.
2. În cadrul grupului lor dezvoltă teorii sau ipoteze posibile pentru a explica problema. Împreună identifică problemele de învățare care trebuie cercetate. Construiesc un model primar comun pentru a explica problema la îndemână. Facilitatorii oferă schela , care este un cadru pe care studenții pot construi cunoștințe legate de problemă.
3. După munca inițială în echipă, elevii lucrează independent în cadrul studiului pentru a cerceta problemele identificate.
4. Elevii se grupează din nou pentru a discuta rezultatele lor și a-și perfecționa explicațiile inițiale pe baza a ceea ce au învățat.

PBL urmărește o perspectivă constructivistă în învățare, deoarece rolul instructorului este să ghideze și să conteste procesul de învățare, în loc să ofere strict cunoștințe. Din această perspectivă, feedback-ul și reflecția cu privire la procesul de învățare și dinamica de grup sunt componente esențiale ale PBL. Elevii sunt considerați agenți activi care se angajează în construcția de cunoștințe sociale. PBL ajută la procesele de creare a sensului și de construire a interpretărilor personale ale lumii bazate pe experiențe și interacțiuni. PBL ajută la îndrumarea elevului de la teorie la practică în timpul călătoriei sale prin rezolvarea problemei.

Câteva studii susțin succesul metodelor de învățare bazate pe probleme constructiviste și de investigare.] Un exemplu este un studiu pe un proiect numit GenScope, o aplicație de software științifică bazată pe anchetă , care a descoperit că studenții care folosesc software-ul GenScope au arătat câștiguri semnificative asupra grupurilor de control, cu cele mai mari câștiguri prezentate la studenții de la cursurile de bază.

Un studiu mare a urmărit performanțele elevilor de gimnaziu pe teste standardizate cu miză mare pentru a evalua eficacitatea științei bazate pe anchetă. Studiul a găsit o îmbunătățire de 14 % pentru prima cohortă de studenți și o îmbunătățire de 13 % pentru a doua cohortă. Studiul a descoperit, de asemenea, că metodele de predare bazate pe anchetă au redus considerabil diferența de realizare a studenților afro-americani.

O revizuire sistematică a efectelor învățării bazate pe probleme în școala medicală asupra performanței medicilor după absolvire a arătat efecte clare pozitive asupra competenței medicului . Acest efect a fost deosebit de puternic pentru competențele sociale și cognitive, cum ar fi să facă față incertitudinii și abilităților de comunicare.

Un alt studiu din Slovenia a analizat dacă studenții care învață cu PBL sunt mai buni la rezolvarea problemelor și dacă atitudinile lor față de matematică au fost îmbunătățite în comparație cu colegii lor într-un curriculum mai tradițional. Studiul a descoperit că studenții expuși la PBL erau mai buni la rezolvarea problemelor mai dificile; cu toate acestea, nu a existat nicio diferență semnificativă în atitudinea studenților față de matematică.

Învățare colaborativă suportată de computer

PBL-ul suportat de computer poate fi o versiune electronică (ePBL) a PBL-ului tradițional bazat pe hârtie față-în-față sau a unei activități de grup online cu participanți aflați la distanță. ePBL oferă oportunitatea de a încorpora audioane și videoclipuri, legate de abilități (de exemplu, concluzii clinice) în scenariile de caz, îmbunătățind mediul de învățare și, prin urmare, sporirea implicării elevilor în procesul de învățare. [65] Comparând setarea față în față cu PBL-ul online strict, activitățile grupului joacă rolul cheie în succesul interacțiunii sociale în PBL. PBL-ul online este de asemenea considerat ca fiind mai rentabil. PBL-ul colaborativ s-a dovedit a îmbunătăți scorurile gândirii critice în comparație cu PBL-ul individual, și a crescut nivelurile de realizare ale elevilor și scorurile de retenție.

Pentru instructori, principiile de proiectare instructivă pentru instructori cu privire la proiectarea și dezvoltarea PBL online trebuie să includă caracteristici de colaborare. De exemplu, programarea trebuie să conducă la activități de colaborare. În plus, instructorii ar trebui să se asigure că problemele ar trebui să fie relevante pentru experiențele din viața reală și natura soluțiilor și a contextelor problemelor. Mai mult, o infrastructură tehnologică solidă este primordială.

Bibliografie recomandată

1. Wood, DF (2003). „ABC al învățării și predării în medicină: învățarea bazată pe probleme” . BMJ . 326(7384): 328–330.
2. Schmidt, Henk G; Rotgans, Ieronim I; Yew, Elaine HJ (2011). „Procesul învățării bazate pe probleme: ce funcționează și de ce”. Educație medicală . 45 (8): 792–806.
3. Hung, Woei (2011). „Teoria realității: câteva aspecte în implementarea învățării bazate pe probleme”. Cercetare și dezvoltare tehnologică educațională . 59 (4): 529–552.
4. Barrows, Howard S. (1996). „Învățarea bazată pe probleme în medicină și nu numai: o scurtă privire de ansamblu”. Noi direcții pentru predare și învățare . 1996 (68): 3–12.
5. Armstrong, Elizabeth G (2008). „Un model hibrid de învățare bazată pe probleme” . În Boud, David; Feletti, Grahame (eds.). Provocarea învățării bazate pe probleme . Londra: Routledge. ISBN 978-0-7494-2560-9.
6. Duch, Barbara J.; Groh, Susan; Allen, Deborah E. (2001). Puterea învățării bazate pe probleme: un „cum să” practic pentru predarea cursurilor de licență în orice disciplină (ediția I). Sterling, VA: Stylus Pub. ISBN 978-1579220372

7. Peters, José A. Amador, Libby Miles, CB (2006). Practica învățării bazate pe probleme: un ghid pentru implementarea PBL în sala de clasă a colegiului . Bolton, Mass: Anker Pub. Co. ISBN 978-1933371078.
8. Gasser, Kenneth W. (iunie 2011). „Cinci idei pentru sălile de matematică din secolul XXI" . Educația secundară americană . 39 (3): 108–16 . Cotič, Mara; Zuljan, Milena Valenčič (2009). „Instrucțiunea bazată pe probleme în matematică și impactul acesteia asupra rezultatelor cognitive ale elevilor și asupra aspectelor motivaționale afective". Studii educaționale . 35 (3): 297–310. .
9. Wood, Diana (2003). „ABC de învățare și predare în medicină" . Jurnalul medical britanic . 326 (7384): 328–330.
10. Barrett, Terry (2010). „Procesul de învățare bazat pe probleme ca fiind găsirea și aflarea în flux". Inovații în educație și predare internațională . 47 (2): 165–174. .
11. Wells, Samantha H; Warelow, Philip J; Jackson, Karen L (2009). „Învățarea bazată pe probleme (PBL): A conundrum". Asistent contemporan . 33 (2): 191–201.
12. Antepohl, W; Herzig, S. (1999). „Învățarea bazată pe probleme versus învățarea bazată pe lecții într-un curs de farmacologie de bază: un studiu controlat, randomizat". Educație medicală . 33 (2): 106–113.
13. Spencer, JA; Jordan, RK (1999). „Abordare centrată pe elev în educația medicală" . Jurnalul medical britanic . 318(7193): 1280–1283. doi : 10.1136 / bmj.318.7193.1280 . PMC 1115656 . PMID 10231266 .
14. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001221/122102Eo.pdf
15. Candy, PC (1991). Autodirecție pentru învățarea pe tot parcursul vieții: un ghid cuprinzător pentru teorie și practică . San Francisco: Jossey-Bass.
16. ^ Candy PC. Autodirecție pentru învățarea pe tot parcursul vieții: un ghid cuprinzător pentru teorie și practică. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
17. Norman, G.; Schmidt, H. (1992). „Baza psihologică a învățării bazate pe probleme: o revizuire a dovezilor". Medicină academică . 67 (9): 557–565. doi : 10.1097 / 00001888-199209000-00002 . PMID 1520409 .
18. Wood, DF (2003). „ABC al învățării și predării în medicină: învățarea bazată pe probleme" . BMJ . 326 (7384): 328–330.
19. Vernon, DT; Blake, RL (1993). "Funcționează învățarea bazată pe probleme? O meta-analiză a cercetării evaluative". Medicină academică . 68 (7): 550–563.
20. Albanese, MA; Mitchell, S. (1993). „Învățarea bazată pe probleme: o revizuire a literaturii cu privire la rezultatele și problemele ei de implementare". Acad Med . 68 (1): 52–81.
21. Gallagher, S. A.; Stepien, W. J.; Rosenthal, H. (1992). "The effects of problem-based learning on problem solving". Gifted Child Quarterly. 36 (4): 195–200.
22. Bridges, E.M. (1992). "Problem Based Learning for Administrators". ERIC Clearinghouse on Educational Management.
23. Vernon, D. T. (1995). "Attitudes and opinions of faculty tutors about problem-based learning". Academic Medicine. 70 (3): 216–223.

24. Delafuente, J. C.; Munyer, T. O; Angaran, D. M; Doering, P. L. (1994). "A problem solving active learning course in pharmacotherapy". American Journal of Pharmaceutical Education. 58: 61–64.
25. Tricia, S.; Moore, R.D.H. (2007). "Implementation of Problem-Based Learning in a Baccalaureate Dental Hygiene Program". Journal of Dental Education. 71: 1058–1069.
26. Vernon, DT; Blake, RL (1993). "Funcționează învățarea bazată pe probleme? O meta-analiză a cercetării evaluative". Medicină academică . 68 (7): 550–563.
27. Vernon, DT (1995). „Atitudini și opinii ale tutorilor facultăților despre învățarea bazată pe probleme". Medicină academică . 70 (3): 216–223.
28. Albanese, MA; Mitchell, S. (1993). „Învățarea bazată pe probleme: o revizuire a literaturii cu privire la rezultatele și problemele ei de implementare". Acad Med . 68 (1): 52–81.
29. Poduri, EM; Hallinger, P. (1991). „Învățarea bazată pe probleme în educația medicală și managerială". Lucrare prezentată pentru Conferința de cunoștințe și conducere școlară a Centrului Național de Conducere Educațională și a Institutului Ontario pentru Studii în Educație, Nashville, TN .
30. Yamada, Seiji; Maskarinec, Gregory (2004). „Consolidarea PBL printr-o abordare practică discursivă la scrierea cazurilor". Educație pentru sănătate: schimbare în învățare și practică . 17 (1): 85–92
31. Wood, Diana. (2003). „ABC al învățării și predării în medicină: învățarea bazată pe probleme" . Jurnalul medical britanic . 326 (7384): 328–330.
32. Clough, Joanne; Mai scurt, Gillian W. (2015). „Evaluarea eficienței învățării bazate pe probleme ca metodă de implicare a studenților în drept de un an" (PDF) . Profesorul de drept . 49 (3): 277–302.
33. Reithlingshoefer, SJ (1992). Viitorul programelor nontraditionale / interdisciplinare: marja sau mainstream? Lucrări selectate din cea de-a zecea Conferință anuală despre programe interdisciplinare și interdisciplinare, Virginia Beach, VA, 1-763 .
34. McParland, Monica; Noble, Lorena M.; Livingston, Gill (2004). „Eficiența învățării bazate pe probleme în comparație cu predarea tradițională în psihiatrie universitară". Educație medicală . 38 (8): 859–867.
35. Sweller, John (2006). „Efectul de exemplu lucrat și cunoașterea umană". Învățare și instrucțiune . 16 (2): 165–169.
36. Sweller, J (1988). „Sarcina cognitivă în timpul rezolvării problemelor: Efecte asupra învățării". Știința cognitivă . 12 (2): 257–285.
37. Sweller, John; Van Merrienboer, Jeroen JG; Paas, Fred GWC (1998). „Arhitectură cognitivă și proiectare instrucțională". Revizuirea psihologiei educaționale . 10 (3): 251–296.
38. Hmelo-Silver, Cindy E. (2004). „Învățarea bazată pe probleme: ce și cum învață elevii?". Revizuirea psihologiei educaționale . 16 (3): 235–266.
39. Neville, Alan J. (2009). „Învățare bazată pe probleme și educație medicală de patruzeci de ani în urmă". Principii medicale și practică . 18 (1): 1–9.

40. Schmidt, HG și Moust, JHC (2000). Învățarea bazată pe probleme: o perspectivă de cercetare a interacțiunilor de învățare . Hillsdale, NJ: L. Erlbaum. p. 19–51. ISBN 978-0805826456.
41. Henry, Holly R.; Tawfik, Andrew A.; Jonassen, David H.; Winholtz, Robert A.; Khanna, Sanjeev (2012). „ „ Știu că se presupune a fi mai mult ca lumea reală, dar. . ": Percepțiile studenților la o implementare PBL într-un curs de știință a materialelor de licență". Revista interdisciplinară de învățare bazată pe probleme .
42. Azer, Samy A. (2011). „Introducerea unui program de învățare bazat pe probleme: 12 sfaturi pentru succes". Profesor de medicină . 33 (10): 808–13.
43. Schmidt, Henk G.; Loyens, Sofie MM; Van Gog, Tamara; Paas, Fred (2007). „Learning-based BasedisCompatible with Architecture Cognitive Human: Commentary on Kirschner, Sweller and Clark (2006)". Psiholog educativ . 42 (2): 91–7. .
44. Da, Elaine HJ; Schmidt, Henk G. (2011). „Ce învață elevii în învățarea bazată pe probleme: o analiză de proces". Știința instrucțională . 40 (2): 371–95.
45. Hmelo-Silver, Cindy E.; Barrows, Howard S. (2006). „Obiectivele și strategiile unui facilitator de învățare bazat pe probleme". Revista interdisciplinară de învățare bazată pe probleme . 1 .
46. Dolmans, Diana HJM; De Grave, Willem; Wolfhagen, Ineke HAP; Van Der Vleuten, Cees PM (2005). „Învățarea bazată pe probleme: provocări viitoare pentru practica și cercetarea educațională". Educație medicală . 39 (7): 732–41. .
47. Hmelo, CE; Evensen, DH (2000). „Învățarea bazată pe probleme: Obținerea de perspective asupra interacțiunilor de învățare prin multiple metode de anchetă". În Evensen, Dorothy H.; Hmelo, Cindy E.; Hmelo-Silver, Cindy E. (eds.). Învățarea bazată pe probleme: O perspectivă de cercetare a interacțiunilor de învățare . pp. 1–18. ISBN 978-0-8058-2644-9.
48. Edens, Kellah M. (2000). „Pregătirea rezolvatorilor de probleme pentru secolul 21 prin învățarea bazată pe probleme". Predarea la facultate . 48 (2): 55–60.
49. Hmelo-Silver, Cindy E.; Duncan, Ravit Golan; Chinn, Clark A. (2007). „Schelă și realizare în învățarea bazată pe probleme și în anchetă: o reacție la Kirschner, Sweller și Clark (2006)". Psiholog educativ . 42 (2): 99–107.
50. Koh, GC-H .; Khoo, HE; Wong, ML; Koh, D. (2008). „Efectele învățării bazate pe probleme în timpul școlii medicale asupra competenței medicului: o revizuire sistematică" . Jurnalul Asociației Medicale Canadiene . 178 (1): 34–41.

1. Subiectul dezbaterii: *Programare Neuro-Lingvistică – tehnică în sprijinul profesorilor*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea conceptului de programare neuro-lingvistică;
- ✓ idenficarea si fundamentarea premiselor programării neuro-lingvistice;
- ✓ identificarea tehnicilor de programare neurolingvistică;

- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţare bazată pe probleme, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.
- ✓ înțelegerea modului cum funcționează și se aplică: negocieri cu metaprogramele, limbajul hipnotic in negociere, Legea atractiei, Tehnică persuasiune – mutarea in timp si spatiu, Tehnicile dezvoltare personală, tehnicile hipnozei Eriksoniene

2. Aplicație:

Metoda „asaltului de idei" Brainstormingul

Brainstormingul este o metodă care ajută la crearea unor idei şi concepte creative şi inovatoare. Pentru un brainstorming eficient, inhibiţiile şi criticile suspendate vor fi puse de-o parte. Astfel exprimarea va deveni liberă şi participanţii la un proces de brainstorming îşi vor spune ideile şi părerile fără teama de a fi respinşi sau criticaţi. Un brainstorming durează în jur de o jumătate de oră şi participă în medie 10 elevi sau grupuri de minim 10 elevi. Se expune un concept, o idee sau o problemă şi fiecare îşi spune părerea despre cele expuse şi absolut tot ceea ce le trece prin minte, inclusiv idei comice sau inaplicabile. O variantă a brainstormingului este brainwritingul.

O sesiune de brainstorming bine dirijată dă fiecăruia ocazia de a participa la dezbateri şi se poate dovedi o acţiune foarte constructivă.

Etapele unui brainstorming eficient sunt următoarele: deschiderea sesiunii de brainstorming, o perioadă de acomodare de 5-10 minute, partea creativă a brainstormingului, prelucrarea ideilor şi stabilirea unui acord.

În deschiderea sesiunii de brainstorming se prezintă scopul acesteia şi se discută tehnicile şi regulile de bază care vor fi utilizate.

Perioada de acomodare durează 5-10 minute şi are ca obiectiv introducerea grupului în atmosfera brainstormingului. Este o mini-sesiune de brainstorming unde participanţii sunt stimulaţi să discute idei generale pentru a putea trece la un nivel superior.

Partea creativă a brainstormingului are o durată de 25-30 de minute. Este recomandabil ca în timpul derulării acestei etape, coordonatorul (profesorul) să amintească timpul care a trecut şi cât timp a mai rămas. Să "preseze" participanţii şi în finalul părţii creative să mai acorde câte 3-4 minute în plus. În acest interval de timp grupul participant trebuie să fie stimulaţi să-şi spună părerile fără ocolişuri.
La sfârşitul părţii creative coordonatorul brainstormingului clarifică ideile care au fost notate şi puse în discuţie şi verifică dacă toată lumea a înţeles punctele dezbătute. Este momentul în care se vor elimina sugestiile prea îndrăzneţe şi care nu sunt îndeajuns de pertinente. Se face şi o evaluare a sesiunii de brainstorming şi

a contribuţiei fiecărui participant la derularea sesiunii. Pot fi luate în considerare pentru evaluare: talentele şi aptitudinile grupului, repartiţia timpului şi punctele care au reuşit să fie atinse.

Pentru a stabili un acord obiectiv cei care au participat la brainstorming îşi vor spune părerea şi vor vota cele mai bune idei. Grupul supus la acţiunea de brainstorming trebuie să stabilească singuri care au fost ideile care s-au pliat cel mai bine pe conceptul dezbătut.

Pe timpul desfăşurării brainstormingului participanţilor nu li se vor cere explicaţii pentru ideile lor. Aceasta este o greşeală care poate aduce o evaluare prematură a ideilor şi o îngreunare a procesului în sine.

Fiecare dintre noi este o persoană creativă sau are anumite laturi creative. De multe ori ideea este "omorâtă" chiar de către creatorul ei de frica înfruntării criticilor colegilor săi, de teama de a nu se face de râs. Autocritica distruge momentul în care o idee creativă este irosită înainte de a prinde viaţă. Brainstormingul funcţionează după principiul: asigurarea calităţii prin cantitate şi îşi propune să elimine exact acest neajuns generat de autocritică.

- ✓ 7 reguli pe care elevii le vor respecta în scopul unei şedinţe reuşite de brainstorming:

1. Nu judecaţi ideile celorlalţi – cea mai importantă regulă.
2. Încurajaţi ideile nebuneşti sau exagerate.
3. Căutaţi cantitate, nu calitate în acest punct.
4. Notați tot
5. Fiecare elev este la fel de important
6. Naşteţi idei din idei.
7. Nu vă fie frică de exprimare.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Fiecare ne punem întrebări asupra propriului mod de gândire, ne observăm emoțiile, ne analizăm acțiunile și comunicăm cu noi și cu cei din jurul nostru. Ca profesori, avem privilegiul de a lucra cu suflete și minți, dar, în același timp, o misiune foarte importantă, căci putem schimba comportamente. Dincolo de informațiile științifice comunicate, suntem, pentru elevii noștri, cineva cu autoritate care le poate genera identități și pentru care are valoare ceea ce transmitem. Consider că NLP ne ajută în formarea noastră profesională.
Programarea_neurolingvistică (acronim_în_limba_română: PNL,_acronim_internați onal: NLP, după denumirea din engleză: Neuro-linguistic programming) este un ansamblu coordonat de cunoștințe și practici din domeniul psihologiei, creat de Richard Bandler și John Grinder în California, Statele Unite, în anii 1970. Creatorii

săi pretind o conexiune dintre procesele neurologice (neuro-), limbă (lingvistic) și modele de comportament învățate prin experiență (programare), și că acestea pot fi modificate pentru a atinge țeluri specifice în viață.

Pe scurt, abrevierea NLP (Neuro–Linguistic Programming) este explicată în felul următor:

- N – Neurologie – Cum funcționează mintea și cum gândim pentru a deveni exponențiali în mediul în care trăim
- L – Lingvistică – Cum utilizăm limbajul pentru a crea încredere și a gestiona stările noastre și a celor din jurul nostru
- P – Programare – Cum ordonăm acțiunile și gândurile noastre pentru a genera rezultate excepționale

Programarea neuro-lingvistică, abreviată **NLP**, a fost creată în jurul anului 1976 de Richard Bandler (matematician și student în terapia gestalt) și John Grinder (lingvist). Ei și-au propus să descopere structura excelenței umane. La început ei și-au îndreptat atenția asupra studierii amănunțite a magicienilor terapeuți a vremii, cum au fost Fritz Perls (terapia gestalt), Virginia Satir (terapia familiei) și Milton Erickson (hipnoterapie). Cei doi inițiatori și grupul de persoane care au contribuit la dezvoltarea sa ulterioară, au preluat și sintetizat o serie de concepte apărute anterior în cibernetică și teoria sistemelor, a căror reprezentanți au fost Gregory Bateson, Virginia Satir si Milton Erickson.

La începutul anilor 1980, NLP'ul era considerat un progres important în psihoterapie și consiliere, atrăgând astfel interesul cercetătorilor din consiliere și psihologie. La mijlocul anilor 1980 analizele publicate în "The Journal of Counseling Psychology" și "National Research Council (1988; NRC)" au arătat puține date care să susțină teoria despre sistemele reprezentaționale sau despre ideile de bază din NLP astfel interesul cercetătorilor a scăzut.

Pentru că numele de Programare neuro-lingvistică, te duce cu gândul la neurologie, informatică și lingvistică, NLP'ul a fost vândut ca o "știință nouă". Scepticii susțin că este o "teorie sau un mod de tratament psihologic nedemonstrat" și una din multele pseudoștiințifice (sau "New Age") forme de psihoterapie care au apărut în domeniul sănătății mintale. Puțini practicanți și-au prezentat datele culese pentru a fi revizuite și analizate de colegi și pe majoritatea nu îi interesează ca teoria să fie validată empiric.

NLP pornește de la câteva premise:

1. Harta nu este teritoriul.
2. Oamenii răspund în conformitate cu hărțile lor.
3. Nu putem să nu comunicăm.
4. Corpul și mintea noastră se influențează reciproc.

5. Persoana nu este același lucru cu comportamentul.
6. Persoana cea mai flexibilă exercită cea mai mare influență asupra sistemului.
7. Rezistența înseamnă lipsa raportului.
8. Valoarea unei comunicări este dată de răspunsul primit.
9. Nu există eșec, există numai feedback.
10. Dacă ceva nu merge, fă altceva.
11. Întotdeauna facem cea mai bună alegere.
12. Orice acțiune are la bază o intenție pozitivă.
13. Avem toate resursele care ne sunt necesare sau le putem crea.

Harta mentală reprezintă modul nostru de gândire, iar ceea ce se întâmplă în mintea noastră în legătură cu un eveniment, include doar percepția noastră despre acel eveniment și nu include evenimentul. Ceea ce noi gândim nu este 100% realitatea. Fiecare om trăiește conform cu harta lui mentală pe care la început au configurat-o părinții, apoi profesorii și toți cei care au avut autoritate asupra noastră. O hartă ne arată drumul spre destinație, dar dacă am primit o hartă greșită, nu vom reuși să ajungem unde ne-am propus. Mintea face ca hărțile să fie o copie inexactă a realității. In relația cu ceilalți, toți avem dreptate, căci fiecare răspunde în funcție de propria hartă mentală. Adevărul tău este diferit de adevărul meu.

Comunicarea este o componentă importantă a actului didactic. Când comunicăm cu o altă persoană îi percepem răspunsul și reacționăm cu propriile noastre gânduri și sentimente. Comunicăm prin cuvinte, tonul vocii, postură, gesturi, expresii. Nu putem să nu comunicăm, o facem măcar nonverbal. Relațiile le creăm prin ceea ce facem și felul în care gândim. Pentru a putea exersa o oarecare influență în orice relație trebuie să ne raportăm la celălalt. Conștientizând acest aspect, cu siguranță vom reuși un raport cu elevii. Raportul presupune influență reciprocă și respect. Cum inițiem acest raport ? Interesându-ne sincer de acea persoană, fiind curioși în legătură cu cine este de fapt sau cum gândește, dorind să vedem lumea din punctul ei de vedere(din „papucii" ei). Abilitățile de raportare vor facilita comunicarea și vor contribui la eliminarea conflictelor. *Pacingul* și *leadingul* sunt chei de a construi relații.

Pacingul este procesul de a urma, de a egala respirația, postura, mișcarea, tonul vocii și tempoul unei persoane pentru a dezvolta un raport. Este ca un dans în care fiecare partener răspunde la mișcările celuilalt prin propriile mișcări. *Leadingul* se realizează în momentul în care și celălalt adoptă gesturile făcute de noi. Totodată înseamnă preluarea de idei și de convingeri de la celălalt.

Ne confruntăm cu numeroase probleme create de elevi pe care îi definim în funcție de comportament. În realitate nu știm tot despre o persoană, dar punem cu ușurință

etichete. Omul are o infinitate de comportamente, deci persoana nu este același lucru cu comportamentul. A nu judeca un comportament nu înseamnă a accepta comportamentul. Putem să luăm atitudine transmițând emoția pe care ne-a produs-o acel comportament. (Acest comportament al tău mă face să mă simt …) Emoția este combustibilul comportamentelor noastre, iar prin NLP putem face schimbări.

Rezolvarea problemelor generează schimbare. Dacă am căuta însă darurile și nu problemele, ne-am privi altfel elevii. În spatele oricărui comportament există o intenție pozitivă. Așadar nu există elev rău. Dacă reușim să analizăm intenția și nu acțiunea, realizăm o abordare obiectivă. De multe ori, transmitem formulări negative și nu înțelegem de ce nu obținem un efect pozitiv. Aceste formulări au impact asupra încrederii de sine. Nu mai vorbi ! Nu te întoarce la bancă ! Nu te mai juca pe telefon! Transformându-le în enunțuri pozitive se îmbunătățește mult comunicarea. Există un set de modele lingvistice în NLP ce ajută în comunicare pentru a elimina tiparele de limbaj- ștergerile, generalizările și deformările. Prin întrebări se clarifică sensul informației, se identifică limitele și se elimină. De ce prin întrebări ? Pentru că nu putem să nu răspundem la o întrebare.

- Ștergerile: *-Nu pot! – ce anume nu poți ? Nu mă lasă în pace !- cine, mai exact, nu te lasă în pace ? Nimănui nu îi pasă. –cui nu îi pasă ? M-am gândit.- la ce anume te-ai gândit ? Asta e prea dificilă. – prea dificilă comparativ cu ce anume ? Este greșit să plângi. – când e greșit să plângi ? Evident că nu voi reuși.- Mie nu îmi este evident. Ce te face să crezi că nu vei reuși.*
- Generalizările: *Toți râd de mine. –chiar toți ? Nu există nimeni care să nu râdă ?, Băieții sunt agresivi.- Toți băieții ? Nu ai cunoscut pe nimeni care să nu fie agresiv ? Nu pot să le spun părinților. De ce îți e teamă ? ce anume te împiedică ? cum ar fi dacă ai putea să le spui ? Trebuie să plec acum.- ce te obligă să pleci ? Nu trebuie să fac greșeli. Presupunând că ai putea să faci, ce s-ar întâmpla?*
- Deformările: *Îmi este teamă. –ce anume te sperie ? Se ia de mine tot timpul . –ce te face să crezi asta ? Mereu nu își face temele, (așadar) nu îi pasă.- chiar crezi că dacă nu își face temele înseamnă că nu îi pasă ? Faptul că nu își face temele ar putea însemna și altceva ? Sunt supărat din cauza ta. –ce anume ai făcut să te superi din cauza mea ? Cum aș putea eu forța să te superi ? Este obligatoriu să te simți supărat ? De ce trebuie să îți repet ca să înțelegi? –chiar trebuie să îmi repeți ca să înțeleg? Chiar crezi că niciodată nu înțeleg ? ce anume ar trebui să înțeleg?*

Dacă înțelegem aceste principii, realizăm cât de mare influență putem avea în formarea elevilor noștri. Schimbarea presupune cunoașterea structurii de gândire a celor cu care comunicăm. Persoana cea mai flexibilă exercită cea mai mare influență asupra sistemului, așadar să fim noi schimbarea pe care o dorim în sistemul educațional. Ne putem învăța elevii că respectul de sine, încrederea, motivația, creativitatea sunt însușiri pe care le pot deprinde în școală. Elevii dispun de toate resursele de care au nevoie pentru a-și îmbogăți hărțile mentale și pentru a descoperi diferența dintre eșec și succes. NLP este un mod de viață al oamenilor de succes prin

care dobândim independent inteligența emoțională și prin care comunicăm persuasiv.

Critici și Controverse

La începutul anilor 1980, NLP a fost salutată cu un avânt important în psihoterapie și consiliere.Într-un articol publicat în 2005, psihologul Devilly Grant a declarat că la ora la care a fost introdus, NLP-ul a fost anunțat ca un progres în terapie, și au început să apară anunțuri pentru ateliere de formare, clipuri video și cărți. Ateliere de lucru au început să ofere diplome de certificare.
Cu toate acestea, studii controlate au pus o lumină slabă asupra practicii, precum și a celor care promovează astfel de intervenții a produs afirmații extrem de schimbătoare și cercetătorii au început să pună la îndoială înțelepciunea de a cerceta în continuare aceasta zonă.
O analiză de cercetare efectuate de către Christopher Sharpley care s-a concentrat asupra sistemelor preferate de reprezentare, în 1984, urmată de o altă revizuire în 1987, ca răspuns la o critică publicată de Einspruch și Forman, a concluzionat că existau puține dovezi pentru utilitatea acesteia ca un instrument eficient de consiliere.
Denumirea de NLP a fost caracterizată ca pseudo-științifică. Witkowski (2010), de asemenea, prevede că, la nivel neuronal NLP nu oferă nicio explicație și nu are nimic în comun cu lingvistica academică sau cu programarea. În mod similar, psihologul experimental Corballis (1999) în critica sa de lateralizare a funcției cerebrale (mitul stânga / dreapta a creierului), prevede că "NLP este un titlu complet fals, conceput pentru a da impresia de respectabilitate științifică".

Potrivit lui Witkowski (2010), NLP-ul, apare, pe "lista de terapii discreditate", publicând în jurnalul "Psihologie profesională: cercetare și practică", cu referire la locul de muncă prin Carroll (2003), Sala Della (1999), Lilienfeld și colab. (2003) și Singer și Lalich (1996) privind "pseudoștiințifică, nevalidată", sau vraci "psihoterapeuți în cadrul psihologiei clinice; Norcross și colab. în "Ghidul clinicianului" prin practici psihologice, bazate pe dovezi științifice au enumerat-programarea neurolingvistică-pentru dependența de droguri și alcool" al șaptelea din lista lor de zece intervenții discreditate, și este listată ca "sigur discreditată" ca bază pe probe practici în tratamentul dependenței: revizuire și recomandări pentru politica publică (Glasner-Edwards și Rawson, 2010).

Pentru Andy Szekely, autorul cu cele mai multe cărți și produse multimedia pe teme de dezvoltare personală şi profesională publicate în România, NLP înseamnă:

A comunica eficient.

Condiția noastră de oameni presupune comunicare. Totuși, nu comunicăm întotdeauna ceea ce intenționăm să comunicăm.

De asemenea, nici nu îi înțelegem pe ceilalți întotdeauna. NLP oferă instrumente practice pentru ca oricine dorește să devină un comunicator abil.

Limbajul este mijlocul prin care gândim și dăm sens lucrurilor din jurul nostru.
Totuși, procesul de convertire a experienței în limbaj presupune în mod inevitabil distorsiuni și eliminări.

NLP ne invață cum să recunoaștem ceea ce oamenii presupun atunci când vorbesc și mai important, cum să folosim un limbaj de precizie pentru a imbunătăți înțelegerea reciprocă.
Abilitatea de a înțelege punctul de vedere al celuilalt este o piatră de hotar în NLP.

Odată ce l-am înteles, mă pot alinia interlocutorului la toate nivelurile gândirii sale si astfel pot relaționa eficient.

Oamenii răspund mai ușor oamenilor care se aseamana lor.
În limba engleză sensul acestei explicații este foarte frumos surprins printr-un joc de cuvinte: „People like people like them!"

Abilitatea de a te potrivi cu interlocutorul, de a te alinia ideilor lui, de a-l ghida către întelegerea ideilor tale este de foarte mare valoare atunci când dorim să influențăm.
NLP ofera instrumente pentru a face acest lucru cu abilitate și respect.

Emularea excelenței

NLP este legat de descoperirea modului în care performerii obțin rezultatele pe care le obțin.
Acest proces de „modelare" a excelenței presupune scoaterea la lumina a secvenței acțiunilor și a proceselor interne prin care ei trec.

Îndată ce ai înțeles CUM cineva face un anumit lucru poți să reproduci strategia respectivă și valorile aferente pentru tine insuți, și vei obține rezultate similare.
Aplicațiile acestui proces abundă în toate sferele de activitate.

Este modul cel mai eficient de a învăța o nouă abilitate, iar dezvoltarea competenței de modelare este o contribuție importantă în dezvoltarea personală a oricarui om.

Stăpânirea propriei minți
Majoritatea oamenilor recunosc că mintea omeneasca este o „unealtă" extrem de puternică și că folosim numai o mică parte a acestui potential.

NLP ne arată cum să înțelegem mai bine cum funcționează creierul, oferind echivalentul unui manual de funcționare pentru creierul uman.

Când înțelegem modalitățile specifice prin care „ne punem mintea la contribuție" ne aflăm în situația de a lua decizii mai bune.

Schimbarea devine un proces mult mai usor și putem deveni mai eficienți decât am visat vreodată.

Tehnici de programare neurolingvistică (NLP)

Mai jos se dau o serie de linkuri către articole în care sunt prezentate tehnici NLP și chiar dacă în ele nu veți găsi specific cuvântul NLP, de fapt sunt fundamentate pe tehnici NLP, unele din ele mai simple, altele mai complexe.

Limbajul ochilor – cum il interpretam corect?
Limbajul trupului – cat este mit si cat este adevăr
Limbajul trupului la masa negocierilor
Negocieri cu NLP (metaprogramele)
Limbajul hipnotic in negociere
Legea atractiei: de ce nu primesti pana maine un ferrari
Tehnică persuasiune – mutarea in timp si spatiu!
Video – Cum creezi ancore de scenă?
Tehnici dezvoltare personală!
Obama si tehnicile hipnozei Eriksoniene
Cum sa negociezi cand totul nu e totul roz?
Coaching cu NLP

Bibliografie recomandată

1. Andreas Steve, Charles Faulkner – NLP și succesul, editura Curtea Veche, București
2. Bandler Richard, Grinder John : Tehnicile hipnoterapiei ericksoniene , editura Curte Veche, București 2007
3. John Seymour, Joseph O'Connor: Introducing Neuro-Linguistic Programming. NewPsychology of Personal Excellence, Thorsons, San Francisco, 1993
4. Knight Sue: Tehnicile programării neuro-lingvistice, Ed. Curtea Veche, București, 2004
5. O'Connor Joseph, Robin Prior – NLP și relațiile de cuplu, editura Curtea Veche, București
6. *Devilly, Grant J. (1 iunie 2005).* „Power Therapies and possible threats to the science of psychology and psychiatry". *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry.*
7. *Einspruch, Eric L.; Forman, Bruce D. (1 ianuarie 1985). „Observations concerning research literature on neuro-linguistic programming". Journal of Counseling Psychology.*
8. Crina Martinescu, Tehnici de NLP pentru profesori, Constanța România, 2018
9. Corballis, MC., "Are we in our right minds?" In Sala, S., (ed.) (1999), Mind Myths: Exploring Popular Assumptions About the Mind and Brain Publisher: Wiley, John & Sons.
10. *Norcross, John C.; Koocher, Gerald P.; Garofalo, Ariele (1 ianuarie 2006). „Discredited psychological treatments and tests: A Delphi poll". Professional Psychology: Research and Practice.*

11. Norcross, John C. , Thomas P. Hogan, Gerald P. Koocher (2008) Clinician's Guide to Evidence-based Practices. Oxford University Press, USA
12. Richard Bandler: Vremea Schimbării, Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008,
13. Robert Dilts: Strategii de Geniu vol. I - III, Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008,
14. Richard Bandler: Magie în Acțiune, Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008,
15. Richard Bandler: Aventurile lui Oricine, Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008,
16. Robert Dilts: Bazele NLP (Programării Neuro - Lingvistice), Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008,
17. Robert Dilts: Schimbarea sistemului de crezuri cu ajutorul NLP (Programării Neuro - Lingvisitce), Editura Excalibur - Colecția NLP, București 2008.
18. Sharpley, C.F. (1984). Predicate matching in NLP: A review of research on the preferred representational system. Journal of Counseling Psychology, 31(2), 238–248.

1. Subiectul dezbaterii: *Învățarea digitală și rolul acesteia în evoluția elevului*

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin învățare digitală;
- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin învățare digitală;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învățarea digitală, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

Cum primesc Eu?

Scop: observarea și conștientizarea aspectelor pozitive și a celor negative ale propriei personalități și a celorlalți. Modalități de primire a feedback-ului.

Descriere: Activitatea poate fi desfășurată în timpul desfășurării unei activități comune, la finalul acesteia. Un cursant este în fața celorlalți și primește, pe rând feedback de la ei, mulțumind apoi pentru ce a primit. Cursanții sunt invitați să completeze următoarele enunțuri:

1. Ai ajutat grupul când……
2. Aș vrea să văd mai mult……

Sugestii pentru coordonator:

Coordonatorul pregătește participanții în legătură cu modalitățile de primire ale feedbackului: fără argumentări, dispute, explicații. Iau ceea ce li se potrivește, învață lecția și mulțumesc

3. Repere teoretice/Suport științific:

Învățarea digitală înlocuiește din ce în ce mai mult metodele educaționale tradiționale.

De azi este recomandat să uităm de metodele pe care le foloseam acum 10-15 ani la școală și trebuie să gândim la abordarea altor tehnici de predare și învățare, bazate pe instrumente și tehnologii digitale. Includerea învățării digitale în sălile de clasă poate varia de la utilizarea pur și simplu a tabletelor în loc de hârtie, la utilizarea unor programe și echipamente software elaborate.

Indiferent de cât de multă sau puțină tehnologie este integrată în clasă, învățarea digitală a ajuns să joace un rol crucial în educație. Cum? Prin faptul că îi face pe elevi să fie mai interesați să învețe și să-și extindă orizonturile, iar astfel să se renunțe la metodele tradiționale de educație.

Educația digitală îi face mai deștepți pe elevi.

Instrumentele digitale și tehnologia le dezvoltă elevilor abilități auto-didactice eficiente de învățare. Aceștia devin capabili să identifice ceea ce au nevoie pentru a învăța, găsesc și utilizează resursele online, și aplică informațiile inclusiv la școală, la teme și proiecte. Acest lucru le sporește eficiența și productivitatea.

Pe lângă implicarea mai mare a elevilor, instrumentele și tehnologia digitală dezvoltă abilități de gândire critică, care stau la baza dezvoltării raționamentului analitic. Copiii care explorează întrebări deschise folosindu-se de propria imaginație și logică, învață să ia decizii mai coerent, spre deosebire de memorarea temporară a lecțiilor din manual.

Spre exemplu, jocurile interactive și de îndemânare sunt instrumente excelente care îi învață pe copiii să se disciplineze, pentru că în astfel de jocuri e nevoie să se respecte regulile și îndrumările pentru a participa.

De ce copiii preferă să învețe prin joc? Pentru că jocul în sine le oferă satisfacții. Iar acest lucru îi ajută să-și dezvolte răbdarea, o altă abilitate și o caracteristică a inteligenței emoționale, extrem de necesară la adaptarea vieții de adult.

De asemenea, copiii își dezvoltă sentimente pozitive de realizare și stăpânire de sine atunci când dobândesc noi deprinderi de a utiliza tehnologia digitală. Devin mai încrezători și dornici să exploreze și să descopere lucruri noi.

Trăim vremuri incredibile, unde găsim tot ce ne dorim online, inclusiv cursuri excelente ce pot susține educația tradițională, de la ce mai buni si capabili profesori. Posibilitățile sunt infinite. Atunci de ce să nu le folosim pentru binele nostru suprem?

Educația digitală îi motivează pe elevi, devenind mai responsabili.

Elevii care folosesc tehnologia digitală pentru a învăța devin mai implicați în acest proces și sunt mai interesați să-și dezvolte baza de cunoștințe, poate fără să-și dea dau seama, pentru că învață într-un mod activ, angajat și implicat.

Deoarece învățarea digitală este mult mai interactivă, mai ușor de reținut și asimilat decât manualele voluminoase, putem spune cu certitudine că digitalizarea reprezintă un context mai bun, care oferă o perspectivă mai largă și activități mult mai atractive decât metodele tradiționale de învățământ.

Acest lucru îi ajută pe elevi să se conecteze mai bine cu materialele de studiu. În plus, digitalul oferă adesea o modalitate mai interesantă și mai cuprinzătoare de informații. Fapt care se reflectă în scăderea absenteismului în școlile care folosesc deja instrumentele digitale și notele mai mari pe care le obțin elevii. Mai mult decât atât, când elevul își poate urmări propriul progres, îi sunt sporite motivația și responsabilitatea.

Instrumentele digitale de învățare implică profesorii și părinții la un nivel mai profund.
Instrumentele și tehnologiile digitale educaționale, cum ar fi platformele sociale, îi ajută pe profesori să creeze și să administreze grupuri de lucru / comunicare. Astfel, câștigă foarte mult timp și reușesc să răspundă nevoilor fiecărui elev în parte, făcând educația mai productivă prin comunicare continuă și dinamică, Ceea ce nu se poate realiza în totalitate folosind numai metodele tradiționale.

Pe lângă profesori, și părinții pot folosi activități interactive pentru a încuraja interesul copilului în procesul de învățare. Aceștia pot explora, de asemenea, activități de învățare online cu copilul lor, care poate servi drept extensie a ceea ce învață în sălile de clasă.

Instrumentele și tehnologia digitală oferă bucurie copiilor, precum și numeroase beneficii în ceea ce privește dezvoltarea cognitivă a copilului. Toată lumea are de câștigat în acest proces al digitalizării procesului de învățare.

Instrumentele și tehnologia digitală sporesc rapid schimbul și asimilarea de informații
În ultimii ani, trecerea de la tipărirea pe hârtie la digital a influențat și maniera în care studiem. La fel cum se tipărea presa cu șase secole în urmă, această tranziție transformă educația formală și creșterea oportunităților de învățare.

Învățarea digitală nu numai că permite elevilor să acceseze tot mai multe informații, dar pot și să se asigure că informațiile sunt adaptate nevoilor lor specifice. Posibilitatea de a ajuta fiecare elev să învețe în cea mai eficientă manieră, este cel mai important beneficiu al învățării digitale.

Instrumentele și tehnologia digitală oferă profesorilor șansa de a împărtăși rapid informații cu alți profesori, în timp real. Prin îmbrățișarea dispozitivelor digitale și a învățării conectate, sălile de clasă din întreaga lume își sporesc abilitățile de învățare, experiența educațională și comunicare. De asemenea, se creează un mediu care le permite profesorilor să se bucure de condiții echitabile. În plus, școlile pot economisi bani, asigurând în același timp acces la materialele educaționale, așa cum fac școlile private scumpe.

Creșterea implicării elevilor în procesul educațional cu ajutorul instrumentelor și tehnologiilor de învățare digitală.

Alinierea și pregătirea elevilor la cerințele învățământului superior și pregătirea pentru o cariere de la o vârstă fragedă a devenit una dintre cele mai importante responsabilități ale educației școlare. Soluțiile digitale de învățare pun accentul pe metode de învățare care sunt constructive, colaborative și solicită implicarea elevilor, ceea ce îi face să se adapteze la lumea de după școală.

În contextul dinamicii locurilor de muncă, a meseriilor care dispar și a celor care apar, este absolut necesar ca în programele școlare să fie incluse metode noi de învățare și educație, începând chiar de la școala primară.

Instrumentele și tehnologia digitală de învățare și predare în clasele primare, secundare și licee pregătesc elevii pentru studiile superioare și carierele pe care le vor urma, ajutându-i să dobândească abilități specifice, inclusive familiarizarea cu tehnologiile emergente și auto-motivația.

Metodele educaționale tradiționale trebuie înlocuite!

Vor exista în continuare cursurile tradiționale împreună cu instrumentele și tehnologia digitală, dar materialele de curs ar trebui să reprezinte un supliment la activitățile de la clasă și mutate online pentru ca elevii să aibă acces la acestea și în afara sălii de clasă.

Astfel, orele de la clasă sunt mai eficiente, punându-se accent pe dezvoltarea materiei prin discuții și angajarea în activități care au la bază comunicarea și cooperarea între elevi.

De asemenea, elevii au posibilitatea de a-și perfecționa și aprofunda studiul chiar înainte de a veni la școală, dacă folosesc un instrument digital de învățare. Ajutând copiii să gândească în afara cadrului tradițional și rigid de învățare, prin instrumente și metode digitale, le este stimulată creativitatea și le oferă sentimental

de încredere în propriile capacități. Instrumentele și tehnologia digitală umple golurile în care predomină învățământul tradițional. De fapt, unele dintre beneficiile pe care aceste instrumente le aduc sunt pur și simplu incomprehensibile prin tehnicile tradiționale de învățare.
De la impactul pe care îl are asupra mediului nevoia de a folosi mai puțină hârtie pentru manuale și cărți, până la economisirea timpului prin acces rapid la informații, învățarea digitală oferă o modalitate eficientă de reducere a costurilor, de maximizare a resurselor și de sporire a impactului asupra elevilor și profesorilor deopotrivă.

Primii ani de școală le formează copiilor atitudinea corectă (sau nu?) în fața educației, a ideii de învățare și a modului în care fiecare dintre ei va dori să descopere – benevol! – cât mai multe lucruri noi.

E un fapt știut acela că noi, oameni mari sau mici deopotrivă, avem o atitudine de respingere în fața oricărui lucru sau acțiuni impuse. Atunci când ne este suspendată libertatea, atunci când „trebuie" să facem ceva, ei bine, tocmai atunci dorința intrinsecă (presupunând că aceasta ar fi existat sau ar fi putut exista încă dinainte de momentul constrângerii) se topește și este înlocuită de o atitudine de sens contrar: refuzul.

De multe ori, copiii nu știu, nu vor sau nu au disponibilitatea de a analiza cerința părinților, a învățătoarei și de a-i evalua legitimitatea. Odată înțeleasă obligativitatea impusă din exterior, copilul va avea un singur gând: să combată adversarul.

Din aceste motive (și nu numai!) este esențial ca în primii ani de școală să avem în primul rând noi, adulții, atitudinea corectă pentru a putea spera la o relație sănătoasă între copiii noștri și ideea de învățare.

Astfel, specialiștii în educație îi sfătuiesc pe învățători și pe părinți să includă jocul în orele „de studiu" și să ajute astfel la schimbarea unei prejudecăți pe cât de false, pe atât de perdante pentru copii: aceea că jocul e doar distracție, iar învățarea trebuie să fie serioasă și sobră ca un sfinx.

„La vârste mici, și nu numai, aspectul ludic al învățării este foarte important și motivator", este de părere Cristina Honcioiu, specialist în educație.

„Învățarea are o importantă latură relațională, de aceea conectarea cadrului didactic și a părintelui cu copilul, aprecierea efortului depus în sarcină și nu a rezultatului final, încurajarea, încrederea că el va reuși sunt elemente importante în învățare, mai ales în momentele repetitive, dificile sau frustrante pe care le presupune învățarea. "

În plus, copiii au nevoie să se implice activ în propria învățare, să decidă, să simtă că au o anumită libertate în acțiunile lor, să știe că pot greși și că e în regulă să nu știe,

că primesc sprijin ca să corecteze și să afle. **Aceasta înseamnă de fapt a învăța: a nu ști și a putea să greșești.**

Cu atât mai mult în vacanță – un timp al relaxării și detașării de școală/ învățare – copiii vor manifesta pregnant un refuz clar de a evita exact acțiunea specifică școlii: să învețe.

Strategia didactică, atmosfera din clasă, gestionarea eventualelor etichetări, răutăți, oferirea de aprecieri centrate pe efort, foarte specifice astfel încât să îi ajutăm pe copii să vadă ei înșiși pașii procesului în rezolvarea sarcinii, acestea îi ajută să vadă cum învață, unde au greșit, cum să se corecteze, să învețe ei înșiși să se evalueze.

Felul cum tratăm noi copilul va deveni modul lui de a se trata

Foarte important este ca nota copilului să nu reprezinte o miză pentru noi, părinții, sau profesori; copilul simte când valoarea lui sau iubirea față de el depind de o notă.

Este necesar să le explicăm copiilor că nota reprezintă rezultatul unei examinări și e indicat a fi folosită pentru a vedea ce mai trebuie îmbunătățit. Este important ca profesorii și părinții să ofere constant feedback și să ajute copii dacă aceștia nu ating obiectivele stabilite.

Este important să fie încurajată auto-evaluarea, astfel încât copiii să devină capabili să își înțeleagă progresul și să își construiască propriile acțiuni de învățare. Dacă punem accentul pe fiecare copil în parte și renunțăm la ierarhizarea, compararea copiilor și la încurajarea concurenței între copii, atunci vom asigura centrarea pe procesul educațional, nu pe rezultat.

Atitudinea adulților față de greșeală este la fel de importantă și aici mă refer la cum se comportă adultul față de el însuși când greșește: vede greșeala ca pe o oportunitate de creștere. Recunoaște că a greșit și corectează sau se învinovățește/ îi învinovățește pe ceilalți, se rușinează, se pedepsește etc.

Tehnologii intelectuale, tehnologii digitale

Discuția pe tema învățării devine cu atât mai necesară în relație cu studiul asupra noilor generații și a trăsăturilor pe care aceștia le dezvoltă în contextul utilizării tehnologiilor digitale. Preocuparea față de modul în care tehnologiile intelectuale influențează procesul de învățare și devenirea umană în ansamblul său nu este una recentă. Nicholas Carr spunea în lucrarea sa *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman* (Carr, 2012) că orice tehnologie este o expresie a voinței umane. Prin intermediul instrumentelor noastre, căutăm să ne extindem puterea și controlul asupra împrejurărilor în care ne aflăm.

Două tehnologii devin relevante și revelatoare în cazul de față, dată fiind și familiaritatea noastră, a tuturor, cu ele: modelarea gândirii prin reprezentarea și conceptualizarea spațiului cu ajutorul *hărții*, respectiv a timpului cu ajutorul *ceasului*.

Progresele istorice ale cartografiei au oglindit nu doar dezvoltarea minții omenești, ci ele au contribuit și la propulsarea și orientarea progreselor intelectuale pe care le-au documentat. Harta este un mediu care depozitează și transmite informații, dar, totodată, mai ales încorporează un anumit mod de a privi lumea și de a gândi, ajutând în mod evident la *evoluția gândirii abstracte*. Ceea ce harta a făcut pentru spațiu – să traducă un fenomen natural într-o reprezentare artificială și intelectuală – , o altă tehnologie, ceasul mecanic, a făcut-o pentru timp. Ceasul mecanic a schimbat modul în care ne vedem pe noi înșine. Din momentul în care ceasul a redefinit timpul ca pe o serie de unități egale, mintea noastră a început să accentueze activitatea mentală metodică de diviziune și măsurare. Ticăitul sistematic al ceasului a contribuit la *apariția spiritului științific și al omului științific*.

Impactul tehnologiilor digitale pare să fie chiar mai rapid, iar psihologia, științele cognitive, neuroștiințele și științele educației își aduc fiecare aportul pentru a explica fenomenul învățării, așa cum se manifestă el astăzi, modelat inclusiv prin utilizarea acestor tehnologii digitale. Cu siguranță problema care apare nu este legată de *dacă* tehnologiile digitale influențează învățarea, ci de *cum*, de modul în care are loc acest fenomen. În plus, nu este vorba doar despre faptul că tehnologiile dezvoltă și potențează categorii noi de abilități, ci, mai mult, ele le „reconstruiesc" substanțial și le pun într-o nouă lumină pe cele pe care deja noi le deținem sau le valorizăm la nivel social, adăugând în acest fel noi dimensiuni și semnificații. Un exemplu relevant în acest sens este oferit de John Seely Brown, care în articolul său *Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn* (Brown, 2000), făcea referire la procesul de alfabetizare. Astfel, în opinia autorului, astăzi alfabetizarea se aplică dincolo de textul propriu-zis, putând vorbi de o alfabetizare inclusiv la nivelul imaginilor și chiar a ecranelor diferitelor tipuri de tehnologii. Abilitatea de a „citi" texte multimedia și de a te simți confortabil și competent (n.n.) în fața noilor și diverselor categorii de tehnologii digitale nu este deloc trivială. De multe ori trecem cu vederea această capacitate; avem tendința să credem că a privi un film, de exemplu, nu necesită nicio abilitate specifică. Dacă, totuși, ați fi trăit în afara societății timp de 10 ani și apoi v-ați fi întors și ați fi văzut un film, ați fi considerat această experiență drept una confuză, disonantă. Formatul știrilor transmise și (chiar) prima pagină a ziarelor sunt foarte diferite de cele de acum 10 ani. Cu toate acestea, genurile web se modifică pe perioade mult mai scurte, de până la câteva luni. Noua alfabetizare, dincolo de text și imagine, este una care implică capacitatea de a naviga prin multitudinea de informații.

Tehnologiile digitale și învățarea

Nu aveți uneori impresia, în ultimii ani, că cineva a „umblat" puțin la creierul dvs.? Că memoria, atenția și chiar gândirea nu mai sunt ceea ce erau? Nu, nu este vorba că

mintea dvs. este deteriorată, ci că ea suferă niște transformări profunde. Realizăm că întâmpinăm dificultăți atunci când vrem să ne concentrăm sau să reținem informații pe perioade mai îndelungate de timp, să ne lăsăm cufundați total în lectura unei cărți sau că pur și simplu pierdem adesea firul gândirii și devenim agitați. Aceste fenomene sunt cunoscute și documentate prin numeroase studii, efectuate pe indivizi care utilizează tehnologiile digitale în mod constant.

Cu atât mai mult, impactul tehnologiilor digitale asupra noilor generații, care le utilizează din mica copilărie, pare să fie unul profund, cu reverberații majore asupra modului în care acestea învață, iar unii specialiști avansează ipoteza că procesele psihice se reconfigurează în sine, plecând de la baza lor neurologică și se desfășoară într-un mod diferit față de generațiile anterioare. Datele de cercetare susțin, cel puțin parțial la acest moment, aceste premise. Există cercetări care au demonstrat, fără urmă de îndoială, impactul pozitiv al tehnologiilor digitale asupra dezvoltării cognitive, formării unor abilități de luare a deciziilor, diminuării proceselor degenerative cognitive la vârsta bătrâneții, dar și a amplificării unor capacități motorii fine etc. Există și numeroase studii a căror rezultate sunt cunoscute în spațiul public și care vizează efectele negative, începând cu riscurile expunerii copiilor de mici la tehnologiile digitale, fapt care poate conduce la deficite majore de atenție, în jurul vârstei de 7-8 ani, și poate continua cu prezentarea efectelor adverse ale anumitor tipuri de conținuturi vehiculate în acest mediu, cu impact, de exemplu, asupra agresivității sau a efectelor perverse ale *social media* asupra identității personale și stimei de sine etc.

La aproape două decenii de la primele preocupări sistematice pentru noile generații care s-au dezvoltat în paralel cu apariția și evoluția tehnologiilor digitale, ne confruntăm cu o avalanșă de etichete care se doresc a surprinde specificul acestora: *the net generation* (Tapscott, 1998), *digital natives* (Prensky, 2001), *IM generation* (Lenhart, Rainie și Lewis, 2001), *millennials* (Oblinger, 2003), *generation Y* (Jorgenson, 2003; Weiler, 2005; McCrindle, 2006), *gamer generation* (Carstens și Beck, 2005), *Homo Zappiens* (Veen și Vrakking, 2006), *born digital* (Palfrey și Gasser, 2008). De ce facem referire la ele? De ce este important să cunoaștem dominantele lor? Deoarece aceste generații sunt cele care astăzi pun sub semnul întrebării relevanța, eficiența și calitatea sistemelor de învățământ la nivel internațional și le împing la o schimbare majoră de paradigmă, de la regândirea finalităților la dezvoltarea unor metode de instruire complementare, la reconfigurarea spațiului de instruire etc. Mai mult, există semnale destul de serioase venite și din partea angajatorilor. Aceștia recunosc că se confruntă cu provocări foarte mari de recrutare și retenție a tinerilor digitali pentru că nu știu cum să-i abordeze și să comunice cu ei, fiind conștienți în același timp de faptul că trebuie să facă modificări consistente în ceea ce privește stategia propriului business, modul și oferta de lucru.

Sintetizând, pe baza literaturii de specialitate, trăsăturile comune ale practicilor și dominantelor învățării tinerelor generații sunt: (a) accesul rapid la informații prin accesarea Internetului; (b) accesul întâmplător (nesistematizat) la informații, devenind capabile să gestioneze în timp acest flux discontinuu de informații și să îi aloce sensuri și semnificații; (c) capacitatea să desfășoare procese paralele, cu o predispoziție spre multitasking; (d) deschidere spre comunicare, colaborare și participare, ceea ce conduce la o transformare profundă la nivel de rol, din privitori pasivi, observatori ai evenimentelor, auditori în creatori, activiști și participanți; (e) motivația oferită de interesul (pentru) co-vârstnici(lor) – feedback-urile sunt solicitate, se succed foarte rapid, impun luări de poziții etc.; (f) manifestarea predilectă pentru imagini în defavoarea textului – abilitățile de reprezentare iconică (de ex. prin emoticoane etc.) care tind să înlocuiască abilitățile de redactare, apărând un alt limbaj, paralel celui scris; (g) manifestarea nevoii de gratificare instantanee și recompense dese, imediat după efectuarea unei operații sau a unei sarcini de învățare, cu impact negativ asupra capacității de stabilire de obiective pe termen lung (Popovici, 2015).

Aceste concluzii sunt valide, fiind susținute de dovezi pertinente din zona de imagistică medicală, precum și de cercetările de tip experimental, efectuate de specialiști din domeniul psihologiei, neuroștiințelor sau științelor educației. Cu toate acestea, eu nu cred însă că aceste cercetări surprind subtilitatea realității care poate oferi răspunsul la întrebarea fundamentală: *de ce impactul tehnologiilor digitale este atât de profund?* La ce mă refer? Reflectați o clipă asupra independenței de care se bucurau copiii, cu peste 30 de ani în urmă, de a explora mediul înconjurător – strada, crângul, comunitatea etc., de a lua decizii alături de cei de aceeași vârstă, de a comunica și negocia după propriile reguli cu cei din grup.

Gândiți-vă la libertatea pe care dvs. ați avut-o în copilărie și pe care cu greu ne putem imagina că am putea să o oferim propriului copil astăzi, la toate acele contexte de învățare alături de covârstnici, alergând și jucându-vă afară, fără a avea în mod necesar supravegherea îndeaproape a unui adult. Fiecare experiență de acest tip răspundea nevoilor dvs. profunde – *de conectare* cu ceilalți, *de competență* în sensul că puteați să faceți diverse lucruri fără a auzi în permanență acel „nu poți", „nu știi", „ești prea mic" și *de control*, de asumare a acțiunilor, de auto-reglare și de decizie (Ryan & Deci, 2000). Fiecare experiență de acest tip a reprezentat câte o cărămidă în procesul dvs. de a deveni autentic.

Acest exemplu pare să se situeze la celălalt capăt al spectrului față de ceea ce înseamnă tehnologiile digitale și, totuși, experiențele personale generate de acestea din urmă și cele „din stradă" răspund în mod similar acelorași nevoi.

Totodată, într-o oarecare măsură, răspund în același fel, ceea ce poate părea paradoxal. Strada, ca spațiu de întâlnire și experimentare, pare să li se închidă copiilor de astăzi, însă găsesc aceeași libertate și posibilitate de explorare în spațiile virtuale mediate de noile tehnologii. Copiii, indiferent de generația căreia îi aparțin, vin pe lume arzând de dorința de a învăța și sunt programați genetic cu extraordinare capacități de învățare. Aici rezidă înțelegerea impactului tehnologiilor digitale, în sensul în care oferă un spațiu de manifestare a unor nevoi fundamentale, resimțite acut de ființa umană.

În concluzie, aș formula ideea că *tehnologiile digitale reușesc să recreeze o ecologie, condiții ale învățării apropiate de cele naturale, cele care predispun în mod normal la experiențe autentice de învățare*. Din această perspectivă, problema relației dintre tehnologiile digitale și învățare devine una filosofică, cu accente etice și implicații majore pentru spațiul școlii, considerat un mediu asumat de desfășurare a unei învățări formalizate. Oare cât mai răspunde școala acestor nevoi, prezentate anterior? Câtă conectare experimentează copilul în cadrul școlii, pe parcursul orelor? Cât spațiu de demonstrare al competenței oferă școala? Dar de auto-control și decizie?

Întrebările formulate rămân pentru moment retorice, însă ne provoacă să formulăm câteva premise care pot argumenta potențialul tehnologiilor de a recrea un spațiu autentic de învățare:

1. Tehnologiile digitale reușesc în mod concertat să creeze un mediu stimulativ complex deoarece implică *modalități de stimulare multiple* – prin intermediul sunetelor, culorilor, mișcării –, răspunzând astfel unor caracteristici individuale diferite (stiluri de învățare, inteligențe multiple etc.).
2. Tehnologiile digitale reprezintă un mediu care oferă o formă de satisfacere a nevoilor *naturale de conectare* (de a fi împreună cu ceilalți; de a fi auzit, respectat, iubit; de apartenență etc.), *de competență* (de ce ești în stare, de dezvoltare, de capabilitate) și *de control* (nevoia de auto-determinare, de a lua decizii, de a fi sursa propriilor acțiuni) (Ryan & Deci, 2000). Este evident discutabil modul real sau iluzoriu în care aceste nevoi sunt satisfăcute, însă nu aceasta este problema ridicată de prezentul articol. Reflectați asupra felului în care social media corelează nevoii de conectare, bogăția de conținut celei de competență și posibilitatea de a construi noi lumi celei de control.
3. Tehnologiile digitale facilitează o învățare bazată pe *descoperire personală* (descoperire prin intermediul acelui *browsing* constant pe Internet după informații, imagini, video etc., prin crearea unui bricolaj/colaj personalizat de idei, documente, instrumente etc. utile din prisma propriilor nevoi și obiective) și *acțiune directă* (fără a fi mediată de prea multe ghiduri de utilizare, prin oportunitatea de a observa direct cum procedează ceilalți – exemplificare;

gândiți-vă câți tineri mai stau să citească un astfel de ghid înainte de a se „arunca" să probeze gadgetul direct), având loc practic o învățare *in situ*.

Așadar, creează un *mediu de învățare, o ecologie* în cadrul căruia/eia cunoașterea este social construită și împărtășită. Cred că este util un exemplu în acest sens: nu devenim medici, matematicieni, pedagogi etc. doar în baza cunoștințelor pe care le avem și ni se transmit în mod tradițional, pe linie de autoritate din partea specialiștilor, ci este necesară și o imersiune în comunitățile de practică, care contribuie la dezvoltarea altor componente profesionale. Tehnologiile digitale permit tocmai această imersiune, susțin un tip de enculturație care oferă acces la moduri specifice de analiză, interpretare și comportament.

Concluzii

Ce înseamnă *învățarea autentică* în contextul utilizării tehnologiilor digitale? În ce măsură ne ajută acestea să accesăm această autenticitate? Este reală sau iluzorie? Marshal McLuhan afirma faptul că ne modelăm instrumentele, iar apoi instrumentele ne modelează pe noi. Este dificil de realizat o demarcație netă între determinările reciproce, dezvoltate în cadrul acestei co-dependențe, însă este necesar a se conștientiza și reflecta cu atenție asupra felului în care tehnologiile digitale pot augmenta concret demersul nostru de învățare și îl pot face mai profund. Modul în care tehnologiile acționează punctual la nivelul individual al structurilor psihice este mai bine documentat prin cercetări solide care oferă date certe. Mai puțin documentat pare să fie modul sinergic de acțiune și relația cu nevoile fundamentale, care ar putea explica impactul profund pe care îl au acestea la nivelul nostru și, implicit, modul în care tehnologiile digitale pot găzdui spații coerente de învățare și chiar instruire, modul în care pot fi dezvoltate și susținute relațiile dintre cei care învață, printr-un model ecologic deschis, complex și adaptativ, în funcție de obiective și nevoi.

31

1. Subiectul dezbaterii: *Utilizarea TIC în procesul instructiv-educativ. Necesitatea dezvoltării competențelor IT*

Obiective:

- ✓ fundamentarea tehnicilor și instrumentelor utilizate pentru educarea elevilor prin învățare digitală;
- ✓ înțelegerea și fundamentarea noțiunii de competență digitală;
- ✓ identificarea și înțelegerea avantajelor şi limitelor utilizării calculatorului în procesul de învăţământ;

- ✓ familiarizarea personalului încadrat in activitățile de formare cu tehnologiile didactice ce presupun educarea elevilor prin învățare digitală;
- ✓ înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) ;
- ✓ identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în învăţarea digitală, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

Exerciţii de energizare în timpul activităţii

PUZZLE -
Obiectiv: energizare în tmpul activităţii
Jumătate dintre membrii grupului sunt legaţi la ochi, cealaltă jumătate nu. Cei legaţi la ochi realizează puzzle-ul pe baza instrucţiunilor verbale a celor care văd piesele de puzzle. Cei legaţi la ochi sunt singurii care au voie să atingă piesele de puzzle. Când puzzle-ul este gata, se schimbă rolurile, cei care au dat instrucţiunile vor fi legaţi la ochi şi invers.

MASA
Obiectiv: energizare în timpul activităţii
Mâinile şi picioarele participanţilor sunt legate între ele: picior cu picior, mână cu mână. Grupul formează un cerc, astfel încât membrii grupului sunt poziţionaţi cu spatele spre centrul cercului. Sarcina este să mute vasele de pe o masă pe alta, ca un grup compact. Exerciţiul este realizat când toate vasele sunt pe cealaltă masă, inclusiv faţa de masă, şi lumânarea este aprinsă.

CROSUL
Obiectiv: energizare în timpul activităţii
Grupul are 3-4 lăzi/cutii de sticle, şi o scândură de lemn. Toţi membrii grupului trebuie să stea aşezaţi pe lăzi, în acelaşi timp şi să se mişte întregul grup, fără a cădea de pe cutii, 10-15 metri în faţă, utilizând doar lăzile şi scândura de lemn. Toată lumea trebuie să rămână pe cutii în acelaşi timp, fără a cădea.

REŢEAUA
Obiectiv: energizare în timpul activităţii
Membrii grupului trebuie să treacă printr-o reţea de sfori, astfel încât fiecare gaură să fie utilizată doar o dată. Astfel, fiecare membru al grupului, va avea propria lui gaură prin care va trece. Grupul va trebui să decidă care a cui este. Sarcina este îndeplinită, când grupul se află de partea cealaltă a reţelei de sfori.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Pentru a ajunge la discuția despre dezvoltarea unor competențe, fie ele și IT, în context european, trebuie mai întâi să trecem în revistă ideea de educație modernă, în comparație cu cea tradițională. Asemănările și diferențele dinte educația tradiţională și educaţia modernă ar trebui să constituie teme de reflecție pentru toate persoanele care au un rol în instruirea şi educarea copiilor, începând cu educatoarele și ajungând la profesorii universitari.

Cu toții trebuie să cunoaștem tendinţele şi orientările noilor educaţii şi, în acelaşi timp, să depășim cadrul tradiţional al conceperii activităţilor, să-l implicăm și să îl cointeresăm pe copil, elev sau student în propria formare şi educare. Educaţia modernă, prin diferitele sale posibilităţi materiale, oferă intensificarea învăţării pe toate planurile, astfel că şcoala trebuie să fie prima instituţie care trebuie să-şi schimbe abordarea faţă de desfăşurarea învăţării şi să utilizeze metode noi, interactive care să conducă la o învăţare superioară şi într-un ritm accelerat potrivit tendinţelor societăţii actuale, de asemenea trebuie să abordeze noi strategii de realizare optimă a învățării și să-şi lărgească domeniul de cunoaştere ajutându-l pe individ să se adapteze mai uşor la societatea în continuă schimbare. Înțelegem prin această schimbare aderarea la sau folosirea unor metode de predare-învățare-evaluare puse la dispoziție pe o scară largă și care circulă în spațiul UE din care facem parte. Este cunoscut faptul că societatea este în continua evoluție și educația trebuie să țină pasul cu aceasta. Tocmai de aceea consider că atât țara noastră cât și celelalte țări, prin reprezentanții săi educaționali, au multe exemple de oferit.

Educația online, formarea online sau schimburile de experiență care se realizează prin intermediul noilor tehnologii reprezintă, în contextul actual – mai ales că ne confruntăm cu o situație nouă, nemaiîntâlnită până acum – o oportunitate de a ne perfecționa în primul rând pe noi înșine, de a ne autodepăși, apoi mobilizează părinții în cele mai multe cazuri spre colaborare cu copiii și cadrele didactice în realizarea de activități și mai ales îi ajută pe copii să își formeze competențe, deprinderi, priceperi legate în mod special de tehnologia informatică, dar și să continue învățarea într-un mod mai relaxat, mai atractiv, mai interactiv, contribuind eficient la dezvoltarea lor intelectuală.

Trebuie menționat faptul că în societatea contemporană, tehnologia IT ocupă un rol destul de important în toate domeniile de activitate, mai ales în sistemul educațional unde elevii pot desfășura cu ușurință diferite activități, fără a fi nevoiți să se mobilizeze într-un anumit spațiu. Se poate realiza învățare, o consultare între elevi, colaborare, comunicare, conspectare online, prin diferite mijloace de socializare care sunt constructive și eficiente.

De asemenea, mediul online le oferă acestora o bogată resursă educațională la orice oră și în orice loc. Deși tehnologia IT se dorește a deveni o modalitate practică și

eficientă care să împrospăteze procesul instructiv-educativ, nu trebuie uitat nici faptul că nu toți copiii dispun de aceasta, ceea ce le limitează accesul la "cascada virtuală de informații".

Întrucât în situația de față învățământul în țara noastră își desfășoară activitatea online, aș dori să menționez următoarele observații:

- Predarea online realizată de cadrele didactice din învățământul preșcolar a avut drept consecința mobilizarea imediată a unora dintre părinți, a altora mai greu, dar și deloc;
- Se observă o diferență între implicarea părinților în educația copiilor de până acum-realizată în instituția publică- și cea de acum-realizată online-, unii dintre ei devenind mai implicați;
- Se observă o creștere a timpului acordat copiilor de către părinți, ceea ce este un lucru îmbucurător;
- Copilul este acum în prim plan în familie și acest lucru contribuie la dezvoltarea sa, deoarece este cunoscut faptul ca întotdeauna s-a pus accent pe relația familie-școală, relație care era necesară pentru întărirea și continuarea și acasă a acțiunii educaționale asupra copilului.
- Timpul în care copilul realizează o sarcină acasă, spre deosebire de cel de la grădiniță, este mai permisiv, mai larg, copilul poate lucra mai bine în ritmul său pentru a obține un rezultat deosebit.
- Deși se reduce socializarea între copii - ma refer la activitățile lor de joc în grup, de povestit - dispar și anumite inhibiții pe care le au copiii mai rezervați, de exemplu atunci când spun o poezie sau un cântecel. Unii copii reacționează mai bine în ceea ce privește comunicarea în mediul familial decât la grădiniță, atunci când părinții învață cu ei poezii sau cântece.

În concluzie, dezvoltare competențelor IT este un punct forte pentru fiecare individ în parte, indiferent de domeniul sau zona în care acesta activează, întrucât trăim într-o societate cu tendințe puternice către tehnologizare. Tehnologia IT ne deschide porți largi către cunoaștere dar și către afirmare.

Competența digitală

Competența digitală este esențială pentru educație, viață profesională și participare activă în societate. În cazul învățământului preuniversitar, este important să înțelegem această competență și, în egală măsură, să o cultivăm. Vă invităm să descoperiți câteva metode în materialul nostru!

Competența digitală este una dintre cele opt competențe-cheie, concretizându-se în utilizarea cu încredere și în mod critic a întregii game de tehnologii ale informației și comunicațiilor pentru informare, comunicare și soluționare a problemelor în toate

domeniile vieții. Deși multora dintre noi ni se pare ceva simplu, conform tabloului de bord privind Agenda digitală din 2015, competența digitală a 40% din populația UE se situează la un nivel insuficient, 22% din cetățeni nefolosind Internetul.

Un alt aspect care merită să fie luat în considerație este că „în calitate de competenţă transversală, competenţa digitală ne ajută să stăpânim şi alte competenţe-cheie, cum ar fi comunicarea, competenţele lingvistice sau cele de bază în matematică şi ştiinţe", după cum a subliniat Riina Vuorikari în articolul ei.

Pentru a înțelege mai bine natura acestei competențe, Comisia Europeană a conceput Cadrul european al competenței digitale pentru cetățeni (DigComp), structurat în cinci domenii: alfabetizarea digitală și informațională, comunicare și colaborare, creare de conținut digital, siguranță și soluționare de probleme. Cele cinci domenii numără 21 de competențe. Pentru a afla câte dintre acestea le stăpâniți, vă invităm să faceți clic pe imaginea de mai jos și să accesați infograficul!

În viitorul apropiat, profesorii vor avea propriul cadrul, numit DigCompEdu. Potrivit proiectului preliminar, au fost definite șase domenii de dezvoltare: mediul profesional, crearea și schimbul de resurse digitale, gestionarea utilizării instrumentelor digitale, evaluarea, autonomizarea elevilor și facilitarea competenței digitale a elevilor. Vă invităm să urmăriți noutățile despre această inițiativă!
Cum este promovată dezvoltarea competenței digitale în Europa?

Raportul Eurydice din 2012 arată că aproape toate țările europene au o strategie națională vizând competența digitală. La momentul realizării studiului, competența digitală era predată, prin intermediul unei abordări interdisciplinare, în învățământul primar din aproape toate țările UE (mai puțin în două), și în învățământul secundar din toate țările, în paralel cu alte abordări folosite în unele țări, precum integrarea TIC în anumite discipline sau predarea acestuia ca disciplină separată.
Unul dintre factorii-cheie este asigurarea unui nivel suficient de competență digitală în rândul profesorilor. Conform celui mai recent studiu TALIS, efectuat de OCDE în 2013, 18% din formatori și profesori consideră că au nevoie de o dezvoltare mai profundă a abilităților TIC pentru predare, iar 16% legată de utilizarea noilor tehnologii la locul de muncă.

Cea mai mare rețea a profesorilor din Europa, eTwinning, oferă profesorilor un mediu ideal pentru a colabora cu colegii și a descoperi modalități noi de utilizarea a TIC în predare. Studiul eTwinning (2015) a arătat că 29% dintre profesori consideră că eTwinning a avut un impact important asupra abilității lor de a folosi tehnologiile în predare, iar 37% au declarat că impactul a fost cel puțin mediu. eTwinner-ii au semnalat și o creștere a gradului de utilizare a practicilor de predare-învățare

digitale: participare la cursuri online (78%), crearea de materiale în colaborare cu elevii (77%) sau utilizarea rețelelor sociale alături de elevi (76%).
Cum pot promova competența digitală în clasă?

Este larg acceptat faptul că formarea competenței digitale trebuie să înceapă de la o vârstă mică, însă deciziile legate de tipologia tehnologiilor și timpul alocat acestora trebuie bine cântărite. De exemplu, principiile programării pot fi învățate folosind pahare de hârtie și blocuri de construit. Următorul articol, provenind de pe site-ul european Science in School, ne explică cum să facem acest lucru.

Talking Pictures este un proiect eTwinning premiat, care îi angrenează pe elevii din clasele primare cu ajutorul fotografiilor și filmulețelor, folosite pe post de instrumente de comunicare și interpretare a propriilor povești. Copiii au aflat că lucrurile nu sunt întotdeauna ceea ce par: fotografiile pot fi manipulate astfel încât să susțină diferite puncte de vedere.

Avantaje şi limite ale utilizării calculatorului în procesul de învăţământ

Calculatorul este foarte util atât elevului cât şi profesorului însă folosirea acestuia trebuie realizată astfel încât să îmbunătăţească calitativ procesul instructiv-educativ, nu sa îl îngreuneze. Calculatorul trebuie folosit astfel încât să urmărească achiziţionarea unor cunoştinţe şi formarea unor deprinderi care să permită elevului să se adapteze cerinţelor unei societăţi aflată într-o permanentă evoluţie. Acesta trebuie să fie pregătit pentru schimbări, să le întâmpine cu entuziasm nu cu frică şi rezistenţă. Dacă elevii sunt orientaţi cu încredere spre schimbare, ei vor simţi nevoia de a fi instruiţi cât mai bine pentru a face faţă noilor tipuri de profesii. Eşecul în dezvoltarea capacităţii de a reacţiona la schimbare poate atrage după sine pasivitatea şi alienarea. Profesorul trăieşte el însuşi într-o societate în schimbare, şi din fericire, în prima linie a schimbării, astfel încât va trebui să se adapteze, să se acomodeze, să se perfecţioneze continuu.

Deci, introducerea în şcoală a Internetului şi a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învăţământ.

Astfel actul învăţării nu mai este considerat a fi efectul demersurilor şi muncii profesorului, ci rodul interacţiunii elevilor cu calculatorul şi al colaborării cu profesorul.

Această schimbare în sistemul de învăţământ vizează următoarele obiective:

1. Creşterea eficienţei activităţilor de învăţare
2. Dezvoltarea competenţelor de comunicare şi studiu individual

Atingerea acestor obiective depinde de gradul de pregătire al profesorului în utilizarea calculatorului, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesul, cunoştinţele şi abilităţile acestora, de atmosfera din clasă şi tipul programelor

folosite, de timpul cât se integrează softul în lecţie, de sincronizarea explicaţiilor cu secvenţele utilizate, de metodele de evaluare, de fişele de lucru elaborate.

Utilizarea la întâmplare, fără un scop precis, la un moment nepotrivit a calculatorului în timpul lecţiei duce la plictiseală, monotonie, ineficienţa învăţării prin neparticiparea unor elevi la lecţie, nerealizarea obiectivelor lecţiei şi poate produce repulsie faţă de acest mijloc modern de predare-învăţare-evaluare. Folosirea în exces a calculatorului poate duce la pierderea abilitaţilor practice, de calcul şi de investigare a realităţii, la deteriorarea relaţiilor umane. De asemenea individualizarea excesivă a învăţării duce la negarea dialogului elev-profesor şi la izolarea actului de învăţare în contextul său psihosocial. Materia se segmentează şi se atomizează prea mult, iar activitatea mentală a elevilor este diminuată, ea fiind dirijată pas cu pas.

Totuşi utilizarea calculatorului are numeroase avantaje:

1. Stimularea capacităţii de învăţare inovatoare, adaptabilă la condiţii de schimbare socială rapidă
2. Consolidarea abilităţilor de investigare ştiinţifică
3. Conştientizarea faptului că noţiunile învăţate îşi vor găsi ulterior utilitatea
4. Creşterea randamentului însuşirii coerente a cunoştinţelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor elevilor
5. Întărirea motivaţiei elevilor în procesul de învăţare
6. Stimularea gândirii logice şi a imaginaţiei
7. Introducerea unui stil cognitiv, eficent, a unui stil de muncă independentă
8. Instalarea climatului de autodepăşire, competitivitate
9. Mobilizarea funcţiilor psihomotorii în utilizarea calculatorului
10. Dezvoltarea culturii vizuale
11. Formarea deprinderilor practice utile
12. Asigurarea unui feed-back permanent, profesorul având posibilitatea de a reproiecta activitatea în funcţie de secvenţa anterioară
13. Facilităţi de prelucrare rapidă a datelor, de efectuare a calculelor, de afişare a rezultatelor, de realizare de grafice, de tabele
14. Asigură alegerea şi folosirea strategiilor adecvate pentru rezolvarea diverselor aplicaţii
15. Dezvoltă gândirea astfel încât pornind de la o modalitate generală de rezolvare a unei probleme elevul îşi găsește singur răspunsul pentru o problemă concretă
16. Asigură pregătirea elevilor pentru o societate bazată pe conceptul de educaţie permanentă (educaţia de-a lungul întregii vieţi)

17. Determină o atitudine pozitivă a elevilor față de disciplina de învățământ la care este utilizat calculatorul şi față de valorile morale, culturale şi spirituale ale societății
18. Ajută elevii cu deficienţe să se integreze în societate şi în procesul educaţional

De asemenea calculatorul este extrem de util deoarece simulează procese şi fenomene complexe pe care nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidenţă. Astfel, prin intermediul lui se oferă elevilor, modelări, justificări şi ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor şi fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive. Permite realizarea unor experimente imposibil de realizat practic datorită lipsei materialului didactic, a dotării necorespunzătoare a laboratoarelor şcolare sau a pericolului la care erau expuşi elevii şi profesorul. Elevii au posibilitatea să modifice foarte uşor condiţiile în care se desfăşoară experimentul virtual, îl pot repeta de un număr suficient de ori astfel încât să poată urmări modul în care se desfăşoară fenomenele studiate, pot extrage singuri concluziile, pot enunţa legi. Deşi efectuarea experimentelor reale este extrem de utilă deoarece aşa cum spunea un proverb chinez: ”o imagine înlocuieşte 1000 de cuvinte”, pregătirea şi realizarea acestora consumă timp şi material didactic.

În acelaşi timp, calculatorul, construieşte contexte pentru aplicaţii ale conceptelor studiate, permite verificarea soluţiilor unor probleme sau identificarea condiţiilor optime de desfăşurare a unui nou experiment.

De asemenea, calculatorul este folosit pentru dezvoltarea capacităţilor de comunicare, pentru colectarea, selectarea, sintetizarea şi prezentarea informaţiilor, pentru tehnoredactarea unor referate. Astfel elevii îşi dezvoltă capacitatea de a aprecia critic acurateţea şi corectitudinea informaţiilor dobândite din diverse surse.

Calculatorul permite crearea de situaţii problemă cu valoare stimulativă şi motivaţională pentru elevi, sau cu statut de instrument de testare a nivelului cunoştinţelor şi abilităţilor însuşite de către elevi, îmbunătăţirea procesului de conexiune inversă, graţie posibilităţilor de menţinere sub control a activităţii elevilor.

Tehnica modernă şi învăţământul centrat pe nevoile, dorinţele şi posibilităţile elevului impune desfăşurarea de activităţi diferenţiate pe grupe de nivel.

Elevul poate parcurge materialul avut la dispoziţie în ritmul propriu şi numai este nevoit să reţină cantităţi uriaşe de informaţie. Trebuie să ştie doar să gândească logic şi să localizeze informaţia de care are nevoie.

Prezentarea materialelor pe module cu grade diferite de dificultate permite elevului să cunoască exact la ce nivel este situat, să îşi recunoască limitele şi posibilităţile.

Astfel se dezvoltă conştiinţa de sine şi dorinţa de a reuşi. Va cerceta, va învăţa motivat devenind astfel o fiinţă capabilă de autoinstruire.

Utilizarea calculatorului şi a Internetului permit o înţelegere mai bună a materiei într-un timp mai scurt. Se reduce timpul necesar prelucrării datelor experimentale în favoarea unor activităţi de învăţare care să implice procese cognitive de rang superior: elaborarea de către elevi a unor softuri şi materiale didactice necesare studiului.

Se dezvoltă astfel creativitatea elevilor. Aceştia învaţă să pună întrebări, să cerceteze şi să discute probleme ştiinţifice care le pot afecta propria viaţă. Ei devin persoane responsabile capabile să se integreze social.

În cazul evaluării se elimină subiectivitatea umană, elevul fiind protejat de capriciile profesorului. Poate chiar să se autoevalueze singur. Este redusă starea de stres şi emotivitatea elevilor. Există posibilitatea evaluării simultane a mai multor elevi cu nivele de pregătire diferite, deoarece testele de evaluare sunt realizate de asemenea pe nivele de dificultate diferite.

Se pot realiza recapitulări, sinteze, scheme atractive, animate care să ducă la reţinerea mai rapidă a informaţiei esenţiale. Se pot realiza jocuri didactice în scopul aprofundării cunoştinţelor şi dezvoltării abilităţilor practice sau în scopul îmbogăţirii acestora, proiecte, portofolii, pagini html.

Elevii pot realiza pagini web de prezentare a şcolii, a oraşului, a ţării (cu obiective turistice), a culturii, obiceiurilor şi tradiţiilor poporului român, a materialelor didactice elaborate de ei şi de profesorii lor, de informare (subiecte şi bareme de corectare pentru diferite examene şi concursuri şcolare, manifestări ştiinţifice şi cultural artistice, cărţi şi reviste şcolare, cursuri de pregătire şi perfecţionare pentru elevi şi pentru profesori, grafice de desfăşurare a olimpiadelor şi examenelor, documente oficiale, forum de discuţii, note ale elevilor şi date despre activitatea lor în şcoală, anunţuri şi mică publicitate, statistici realizate de elevi pe diverse teme, mesaje, cursuri opţionale, facultăţi şi colegii).

Instruirea şi învăţarea bazată pe Web (Web-based learning) oferă astfel elevilor interactivitatea (posibilitatea schimbului de păreri, opinii, materiale), mediu multimedia (matrialele prezintă cel puţin doua elemente multimedia: text, grafică, audio, animaţie, video etc), mediu deschis (se pot accesa diferite pagini Web sau aplicaţii), mediu sincron şi asincron de comunicare, independenţa faţă de echipamente, distanţă şi timp (elevii pot utiliza orice calculator conectat la Internet şi pot comunica cu persoane din orice colţ al lumii).

Se poate spune deci că utilizarea Internetului şi a tehnologiilor moderne reprezintă cea mai complexă formă de integrare a educaţiei informale în educaţia formală.

Utilizarea tehnologiilor moderne în procesul de învăţământ este îngreunată de lipsa unor softuri de foarte bună calitate, de imposibilitatea adaptării softurilor străine programelor şcolare româneşti, de costurile foarte ridicate, de lipsa unui personal specializat şi a dotărilor corespunzătoare, de rezistenţa la schimbare a cadrelor didactice, a elevilor, a părinţilor.

Deşi avantajele utilizării TIC în educaţie sunt numeroase, elevul nu trebuie transformat într-un "robot" care să ştie doar să folosească calculatorul. El trebuie să realizeze atunci când este posibil experimentele reale, deoarece îi dezvoltă spiritul de observaţie, capacitatea de concentrare, răbdarea, atenţia, abilităţile practice.

De asemenea, educaţia nu se realizează numai prin simpla dezvoltare intelectuală. Tot atât de importantă este şi necesitatea educaţiei pentru viaţă, tot ceea ce generează interes şi cunoaştere. Deci nu se poate pune problema înlocuirii profesorului cu calculatorul. Acesta trebuie utilizat doar pentru optimizarea procesului instructiv-educativ, în anumite etape. Deoarece softul educaţional nu poate răspunde tuturor întrebărilor neprevăzute ale elevilor, profesorul va deţine întotdeauna cel mai important rol în educaţie! Utilizarea calculatorului în şcoală nu trebuie să fie limitată doar la un anumit domeniu de exemplu informatica; calculatorul trebuie să-şi găsească loc şi în cadrul altor discipline, într-un mod raţional şi bine gândit.

Concluzii

Se poate spune că integrarea resurselor TIC în educaţie este benefică şi duce la o creştere a performaţelor şcolare, cu condiţia ca elevii să posede cunoştinţe de utilizare a calculatorului. Aceasta implică introducerea orelor de informatică şi TIC la toate profilurile şi la toate treptele de învăţământ. De asemenea ar trebui să se lucreze cu grupe mici de elevi, iar clasele să fie dotate cu calculatoare performante conectate la Internet, ar trebui realizate biblioteci de programe şi sisteme expert în acord cu curriculum-ul şcolar în curs de reformare, iar promovarea pătrunderii spiritului informatic în şcoli să fie intensificată. Profesorii ar trebui să posede pe lângă cunoştinţele teoretice şi practice aferente disciplinei studiate şi abilitaţi de utilizare a TIC. Deci concentrarea pe utilizarea tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor de către profesori şi de către cei care învaţă devine o prioritate. De asemenea ar trebui realizate mai multe cercetări metodice privind implementarea TIC în educaţie.

TIC nu trebuie să fie doar un instrument pentru a prezenta conţinuturile existente într-o altă manieră, trebuie să ducă la modificarea modului de gândire şi stilului de lucru la clasă al profesorilor, cristalizate în secole de învăţământ tradiţional, prea puţin preocupat de personalitatea şi de posibilităţile elevului.

Utilizarea TIC nu trebuie să devină o obsesie deoarece fiecare elev are dreptul la succes şcolar şi la atingerea celor mai înalte standarde curriculare posibile de aceea trebuie găsite metodele pedagogice adecvate în fiecare caz în parte. Nu trebuie deci să renunţăm la cretă, tablă şi burete, la lucrul cu manualul, la rezolvarea de probleme şi la efectuarea experimentelor reale deoarece prin realizarea unei legături directe între experienţa practică şi ideile teoretice, studiul fizicii contribuie la formarea competenţelor necesare dezvoltării personale a elevului şi a societăţii în care trăieşte.

În concluzie putem spune că pentru a realiza un învăţământ de calitate şi pentru a obţine cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învăţare, evaluare cât şi metodele moderne!

Bibliografie recomandată

1. Miron Ionescu, Ioan Radu, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004.
2. Romiţă Iucu, Marin Manolescu, Elemente de pedagogie, Editura Credis, Bucureşti 2004.
3. Michaela Logofătu, Mihaela Garabet, Anca Voicu, Emilia Păuşan, Tehnologia Informaţiei şi a Comunicaţiilor în şcoala modernă, Editura Credis, Bucureşti, 2003.
4. Andreea-Maria Tufenescu, Dezvoltarea competențelor IT, în context european, Grădinița cu Program Prelungit Cozia, Râmnicu Vâlcea (Vâlcea), România
5. Cojocaru Venera Mihaela, (2003) – „Educaţia pentru schimbare şi creativitate”, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.
6. Liliana-Violeta Constantin, Eficienţa utilizării TIC în procesul instructiv-educativ, Colegiul National “Elena Cuza”.

1. Subiectul dezbaterii: *Strategii de realizare a evaluării*

Obiective:

- definirea și înțelegerea conceptului de evaluare școlară și a strategiilor ce decurg din aceasta;
- stabilirea celor mai bune metode de evaluare în raport cu subiecții evaluați;
- identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul de învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

Zarul sentimentelor

Categoria: Exerciţii de încălzire
Nivelul de dificultate: Este nevoie de un grup sigur, cu o coeziune bună

Grupul ţintă: toate nivelurile de clase
Obiective: a încălzi grupul pentru activităţile ulterioare, a procesa emoţiile şi sentimentele

Descrierea exerciţiului:
Elevii sunt grupaţi în grupuri mici, aşezaţi pe jos, în cerc. Fiecare grup are un zar şi o fişă pe care sunt trecute 6 emoţii, fiecare număr însemnând o emoţie diferită.

1= Ură;
2=Tristeţe;
3= Frică;
4=Plăcere;
5=Iubire;
6=Surprindere.

Fiecare dintre elevi, aruncă cu zarul şi în funcţie de ce număr arată zarul, elevul va împărtăşi cu ceilalţi când anume a simţit acea emoţie, ultima dată

3. Repere teoretice/Suport științific:

Evaluarea şcolară poate avea un caracter exhaustiv şi pertinent în condițiile în care este percepută ca un mijloc în slujba progresului elevului, şi nu un scop în sine, este în slujba procesului educativ şi integrată acestuia, se constată dacă elevul a făcut progrese sau nu, stimulează activitatea elevului şi facilitează progresul său şi, nu în ultimul rând, profesorul are capacitatea de a rămâne obiectiv.

Această acțiune complexă impune operația de măsurare a judecăților de valoare pe care le vizează evaluarea, interpretarea şi aprecierea datelor obținute, adoptarea deciziilor ameliorative.

Strategiile de evaluare reprezinta modalitatile sau tipurile specifice de integrare a operatiilor de masurare-apreciere-decizie in activitatea didactica educativa,integrare realizabila la diferite intervale de timp(scurt,mediu,lung) si in sensul indeplinirii unei functii pedagogice specifice.

In teoria si practica educationala se disting trei strategii de evaluare :

- evaluarea initiala/predictiva ;
- evaluarea continua /formativa ;
- evaluarea sumativa/finala.

1. Evaluarea initiala /predictiva

Evaluarea initiala propune operatiile de masurare-apreciere-decizie la inceputul activitatii de instruire, in vederea cunoasterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi/elevului.

Acest tip de evaluare indeplineste o functie pedagogica prioritar predictiva. In mod analogic, testele de cunostinte elaborate si aplicate special pentru masurarea si aprecierea nivelului initial de pregatire al elevilor sunt denumite teste predictive.

Evaluarea inițială, considerată de unii pedagogi un rău necesar deoarece, în ciuda sentimentului de instanță, are menirea de a stabili nivelul de pregătire a elevilor, condițiile în care aceştia se pot integra în activitatea care urmează. Această premisă a procesului educativ are rol diagnostic al pregătirii elevilor şi simultan îndeplineşte o funcție predictivă, stabilind modul adecvat de predare-învățare a noului conținut, aprecierea oportunității organizării unui program de recuperare pentru întreaga clasă, adoptarea unor măsuri de sprijinire şi recuperare a unor elevi. Potrivit rolului acestei etape de învățământ, R. Ausebel conchide: Ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoştințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el ştie şi instruiți-l în consecință.

Evaluarea initiala este necesara la inceputul unui an scolar,la inceputul unui semestru, asa cum remarca I. T.Radu :
' La inceputul lectiei, evaluarea initiala corespunde unei faze numita, in mod traditional, a verificarii lectiei anterioare. In functie de rezultatele acestei verificari sau ale acestei evaluari initiale, profesorul va confirma parcursul anticipat in proiectul sau de lectii sau va aduce corecturi, ajustari, completari. Pot fi propuse noi secvente sau subsecvente de recuperare ,stimulare, completare. In acesta perspectiva , chiar de la inceputul unei lectii ,evaluarea initiala indeplineste o functie pronuntat predictiva.'

Functiile specifice pe care le indeplineste strategia de evaluare initiala,pe fondul functiei predictive, sunt concentrate de I.T.Radu in doua niveluri de referinta :

a. functia diagnostica, *'vizeaza cunoasterea masurii in care subiectii stapanesc cunostintele si poseda capacitatile necesare angajarii lor cu sanse de reusita intr-un nou program* ' .In felul acesta pot fi identificate :
   - lacunele ,golurile pe care elevul le are in pregatire ;
   - resursele pe care le are ca volum de informatii, dar mai ales in ceea ce priveste capacitatile de invatare momentane si de perspectiva;
   - conceptele principale,pe care elevul le stapaneste , cu ajutorul carora va putea asimila continuturile noi si fondul de reprezentari, care sa favorizeze intelegerea acestora ;
   - posibilitatile reale ale clasei si ale fiecarui elev, tinand seama de capacitatea de a lucra independent ;
   - abilitatile necesare pentru insusirea cunostintelor in plan teoretic si aplicarea lor ;
   - deficientele si dificultatile reale care apar in activitatea de invatare

b. *functia prognostica* sugereaza profesorului conditiile prealabile desfasurarii noului program,care permit anticiparea rezultatelor. Evaluarea initiala are astfel rolul major, un rol activ in derularea proiectului pedagogic curricular construit de invatator. Invatatorul, plecand de la diagnoza stabilita, va interveni pentru selectionarea , realizarea si dezvoltarea corecta a:
   - obiectivelor programului urmator(viitoarea lectie,capitol);
   - continuturilor absolut necesare;
   - metodelor eficiente de predare-invatare-evaluare;
   - modurilor si formelor optime de organizarea a activitatii.

Functia prognostica presupune: rationalitate ,fezabilitate, determinare,dar si flexibilitate in alegerea obiectivelor si a resurselor corespunzatoare pentru indeplinirea acestora.

In concluzie, trebuie subliniata evolutia pe care o inregistreaza evaluarea initiala in contextul teoriei si metodologiei curriculum -ului. Astfel,dezvoltarile mai recente ale teoriei privind evaluarile in educatie,extind rolul evaluarilor initiale,independent de dimensiunea ei. Evaluarea initiala este indisociabila constructiei unui demers didactic riguros si eficace. Functiile ei sunt asigurate pana la final numai daca resursele sunt stabilite si folosite pentru a face posibila derularea activitatii in conditii de eficienta.

2. Evaluarea continua/formativa

Evaluarea formativă este mai degrabă o atitudine decât o metodă, având menirea de a atrage atenția elevului asupra lacunelor şi în acelaşi timp să-l ajute să găsească mijloacele de a depăşi dificultățile. Având o funcție diagnostică şi de remediere, se impune o explicitare mereu mai mare a demersului elevului şi vizează ce ştie elevul să facă cu achizițiile sale, pertinența obiectivelor, metode şi obiective adaptate, dificultățile întâmpinate şi reprezintă, diagnostichează cu preponderență interesele şi ritmurile fiecăruia. Evaluarea formativă devine formatoare prin centrarea demersului didactic pe reglare, autoreglare, autoevaluare prin însuşi actorul aflat în centrul atenției noastre. Dacă vom reuşi să versatilizăm acest instrument de evaluare într-un mijloc de formare a propriului drum didactic, de învățare, de a-şi construi şi urmări obiectivele personale. Adiacent se construieşte o personalitate bazată pe încrederea în sine, supraeul, trăsături de voință şi caracter, dezvoltarea propriei individualități, în detrimentul egoismului, competiției neloiale. Dezvoltă, de asemenea, conceptul pertinent de a intra şi persevera în competiție cu sinele, dezvoltând evoluție, construirea propriei scări de valori, un mare deziderat al acestei societăți aflate într-o continuă mişcare şi transformare într-un ritm dinamic. Astfel vor avea determinare în construirea identității de sine, identitatea ego-ului, care va veni în întâmpinarea aşteptărilor societății de mâine. Întărirea comportamentelor

pozitive vine în sprijinul elevilor cu dificultăți de învățare, în realizarea pragului de reuşită şcolară, în tandem cu învățarea diferențiată. Ea realizează un feedback continuu, elevii dobândind confirmarea prestațiilor lor pe parcursul procesului. Ea a fost asociată unor noțiuni precum învățarea deplină şi învățământul diferențiat, Dificultatea în învățare nu este decât o chestiune de timp şi de ritm. Fiecare elev învață nu numai în ritmul său propriu, dar şi în maniera sa proprie. Ajutorul necesar fiecărui elev implică cunoaşterea de către profesor a elevilor săi, a strategiilor de învățare, a caracteristicilor lor socio-afective şi intelectuale. Evaluarea formativă dobândeşte un caracter formator de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale şi pentru a-şi construi propriul parcurs de învățare. Mai mult, învață să-şi gestioneze erorile în cadrul autoevaluării, se pun în mâinile elevului instrumente de reglare a învățării. Din perspectiva evaluării formatoare, mecanismul de autoreglare prezintă un aspect de feedback şi de ajustare. În acest demers prezența elevului este activă, construind sintagmă, stăpânire anticipată a demersului didactic în complexitatea sa – autoevaluare – autocorectare

- operatiile de masurare - apreciere continua,cu posibilitatile de decizie (note, hotarari, caracterizari, sanctiuni) angajate la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lectiei sau in cadrul unui grup de maximum patru-cinci lectii);
- actiunile de proiectare curriculara continua a obiectivelor concrete, prezentata sub forma unor secvente de instruire flexibila,adaptabile la ritmul individual de mu ca al elevilor, perfectibile pe termen scurt si mediu.

Schimbarile pe care evaluarea continua le aduce la nivelul demersului didactic, proiectat si dezvoltat in spiritul teoriei si metodologiei curriculum-ului, sunt sintetizate de I.T.Radu in urmatorii termeni :
'evaluarea randamentului scolar este prelungita extinzandu-se si asupra procesului realizat, a activitatii scolare care se afla la originea rezultatelor constatate';

- se manifesta un interes mare fata de evolutia subiectilor pe parcursul programului scolar, evaluarea inregistrand progresele acestora, si ,in acelasi timp, identificand lacunele, dificultatile de invatare, etc. ;
- redimensionarea prin extensie a trei elemente esentiale ale actului educativ ;**observatia** (in masura in care permite ghidarea si optimizarea experientelor de invatare), **interventia** (presupune analiza menita sa identifice cauze si dificultati),**reglarea** , care poate fi retroactiva(la sfarsitul unei secvente),interactiva (in timpul procesului) ,proactiva, cand elevul se angajeaza intr-o noua activitate.

Ca demers strategic promovat la nivelul proiectarii curriculare, evaluarea continua cu functie pronuntat formativa, se realizeaza predominant pe parcursul desfasurarii procesului didactic, avand ca scop permanent verificarea sistematica a progresului

inregistrat de elevi. Cunoasterea exacta a rezultatelor inregistrate sistematic, transparent, permite reglarea/autoreglarea activitatilor de educatie si instruire, pe unitati didactice mai mici , dar si pe secvente medii si mari in raport de obiectivele specifice si generale, prezentate in diferite formule curriculare. Totusi, ca nota specifica, evaluarea continua / formativa ,se realizeaza pe secvente mici, cu probe orale ,scrise ,practice , aplicate oportun si eficient la sfarsitul unei unitati didactice.

Frecventa mai mare a verificarilor inseamna si frecventa mai mare a consolidarilor formative , a reglarilor si autoreglarilor pedagogice operate in termen de corectare imediata si de ameliorare, ajustare, chiar restructurare realizabila pe termen mediu si chiar lung. Importanta este limita de reglare- autoreglare a activitatii care urmareste formarea -autoformarea continua atat a profesorilor cat si a elevilor. In acest fel se poate asigura diminuarea pana la eliminarea completa a caracterului de sondaj al evaluarii.

Evaluarea continua / formativa determina schimbari atat in conduita didactica a profesorilor cat si in comportamentul scolar al elevilor. Ea ofera profesorului informatii care permit ameliorarea imediata a proiectului pedagogic de tip curricular, a strategiilor de dirijare a instruirii. Evaluarea continua ii ofera elevului confirmarea ca a invatat corect, ca detine calea de invatare corecta.

Evaluarea formativă permite cadrului didactic să pună în corelație obiectivele de realizat, mijloacele de formare cu caracteristicile elevilor, cu ritmurile, interesele, dificultățile specifice individului.

Utilizarea fişelor este un instrument de evaluare care permite fiecărui elev să execute o muncă individuală adaptată posibilităților sale intelectuale. Fişele pot fi aplicate cu condiția să cuprindă sarcini care să nu depăşească nivelul de înțelegere al copiilor. Gradul de dificultate să fie de nivel mediu, potrivit particularităților lor psihice şi cerințelor programei şcolare. Ele pot fi folosite în predare, reactualizare, evaluarea cunoştințelor. Calitatea lor constă într-un format atractiv, culoare, desene expresive, uşor de perceput în spațiul aferent, gradarea nuanțată a dificultăților, sarcina se fie exprimată într-un mod comprehensiv, să cuprindă un singur verb operațional, verbe de acțiune, să permită măsurarea judecăților de valoare emise de elev.

3. Evaluarea sumativa / finala

Evaluarea cumulativă, respectiv sumativă reprezintă evaluarea la sfârşit de capitol sau după un sistem de lecții al căror conținut este bine structurat şi reprezentativ pentru progresul în învățare al elevilor şi cu valoare euristică. Dintr-o perspectivă modernă, evaluarea sumativă este construită de toți actorii, deci elevii ştiu la ce se aşteaptă, criteriile de corectare sunt stabilite împreună. Deci introduce în scenă toți actorii principali – elevii. Profesorul trebuie să accepte negocierea, astfel încât evaluarea să

fie în slujba învățării realizate de elevi. Pornind de la premisa că profesorul anticipează cum va realiza evaluarea, trebuie să parcurgă nişte etape integrate într-un algoritm. Prin urmare, algoritmul realizării unui demers evaluativ reprezentativ ar trebui să integreze următorii paşi: precizarea obiectivelor de evaluare (operaționale) vizate; identificarea unităților de conținut reprezentative şi corespondente cu obiectivele de evaluare stabilite; stabilirea criteriului de optimalitate în termeni de conținut şi în termeni relativi (distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal la nivel maximal, precum şi repartiția aşteptată şi dezirabilă a performanțelor exprimate procentual sau numeric); elaborarea descriptorilor de performanță pentru fiecare obiectiv în parte, criterii calitative de evaluare; construirea itemilor; elaborarea baremurilor de corectare şi apreciere; aplicarea probei; prelucrarea rezultatelor.

În concluzie, evaluarea sumativa propune operatiile de masurare-apreciere -decizie in timpul sau la sfarsitul unei activitati didactice educative in vederea cunoasterii nivelului real de stapanire a materiei dupa parcurgerea anumitor perioade si secvente de instruire,conform obiectivelor programelor scolare adaptate de profesor la conditiile concrete ale clasei de elevi. Acest tip de evaluare indeplineste o functie pedagogica prioritar cumulativa ,cu resurse formative limitate la momentul desfasurarii activitatii didactice .

Literatura de specialitate considera acest tip strategic de evaluare drept 'una traditionala, inspirata din grija pentru realizarea unui bilant al performantelor elevilor pe o anumita perioada. De aici si denumirea care poate fi data acestei strategii de evaluare finala. Este o strategie absolut necesara deoarece ea contribuie la finalizarea activitatilor printr-o decizie. Problematica ei consta in perfectionarea formelor si metodelor alese pentru astabili o legatura logica atat cu evaluarea initiala cat si cu evaluarea continua. Evaluarea sumativa trebuie sa se bazeze pe mai multe masuratori si aprecieri initiale si continue in vederea luarii unei decizii finale optime.

Pe de alta parte , evaluarea sumativa trebuie continuata in contextul in care acest lucru este posibil ca reper pentru o noua evaluare initiala si ca sursa pentru perfectionarea in continuare a activitatii respective.

1. Subiectul dezbaterii: *Stimularea creativității la vârsta preșcolară*

Obiective:

- ✓ înțelegerea și fundamentarea noțiunii de creativitate;
- ✓ identificarea caracteristicilor copiilor de vârstă preșcolară;
- ✓ identificarea factorilor stimulatori ai creativității pentru copiii de vârstă preșcolară;

- ✓ clasificarea și fundamentarea metodelor şi tehnicilor interactive de grup;
- ✓ identificarea metodelor aplicate în activităţile artistico-plastice;
- ✓ stabilirea rolului activităţilor artistico-plastice în stimularea creativităţii;
- ✓ dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativa si de relaționare in cadrul grupului;
- ✓ stabilirea obiectivelor activităţilor educative continue şi organizate în vederea stimulării şi dezvoltării potenţialului creativ la preşcolari;
- ✓ stimularea spiritului de echipă;
- ✓ creșterea capabilității de a aplica şi a sintetiza cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ✓ stimularea spiritului de cooperare si găsirea unei identități comune;

2. Repere teoretice/Suport științific:

Stimularea creativităţii este un demers socio-educaţional complex, ce cuprinde simultan fenomenele de activizare, antrenare, cultivare şi dezvoltare prin actualizarea virtualităţilor creative, pentru accederea lor de la posibil la real, prin afirmarea efectivă.

Creativitatea este un proces mental și social care implică generarea unor idei sau concepte noi, sau noi asocieri ale minții creative între idei sau concepte existente.

Creativitatea este un concept multidimensional și se poate manifesta în multiple domenii. Identificarea și cuantificarea naturii creativității constituie obiective dificile.

Conceptul de creativitate poate fi definit din perspectiva unor discipline diferite: psihologie, psihologie socială, științe cognitive, arte, inteligență artificială, filozofie, economie, management etc. și deci la multe niveluri distincte: cognitiv, intelectual, social, economic, artistic, literar etc. Dificultatea definirii creativității rezidă în asocierile particulare ale acestui concept cu artele, în natura complexă a creativității și în varietatea teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica. Mulți oameni asociază creativitatea în special cu artele: muzica, teatrul, dansul, literatura etc. care sunt deseori denumite "arte creative". Așa cum s-a precizat mai sus, creativitatea nu este proprie numai pentru arte, ci este la fel de fundamentală pentru progresele din științe, din matematică, tehnologie, politică, afaceri și în toate domeniile vieții cotidiene.

Vârsta preşcolară este caracterizată de curiozitate, energie, egocentrism, este vârsta marilor ”DE CE?” (Golu., P., Verza., E., Zlate., M., 1998., p.86). Vârsta preşcolară este importantă atât pentru formarea personalităţii viitorilor adulţi ce vor face parte şi vor influenţa societatea în care trăim, cât şi pentru acumularea de informaţii, formarea deprinderilor, formarea imaginii de sine şi dezvoltarea încrederii în sine.

Încă de la intrarea în grădiniță, acesta este acaparat de aspecte estetice ce țin de amenajarea sălii de grupă: organizarea mobilierului, jucării, orientarea în sală a centrelor de lucru, decorațiunile sălii, culorile predominante, identificarea grupei cu un anumit nume, grup etc. Toate acestea actionează asupra tuturor proceselor cognitive ale copilului și participă la formarea, conturarea personalității copilului, dar mai ales asupra ramurii creative.

Vârsta preșcolară este și perioada în care imaginația este una foarte bogată datorită capacității de achiziționare rapidă. (Vrăsmaș., E., 2014., p.96). În Curriculumul pentru învățământul preșcolar sunt amintite obiectivele vizate domeniului estetic și creativ și anume formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje (Curricumul pentru învățământul preșcolar, 2009, p. 42).

Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogația imaginației, tendința sa spontană către nou, pasiunea pentru fabulație dorința lui de a realiza ceva constructiv creativ pot fi "alimentate" și împlinite efectiv, pot fi puse adecvat în valoare prin solicitări și antrenamente corespunzatoare care astfel pot oferi multiple elemente pozitive în stimularea si cultivarea potențialului creativ propriu vârstei preșcolare.

Jocul și învățarea oferă copilului nenumarate prilejuri de a combina și recombina reprezentările pe care le dispune propriile sale imagini, ascultand povești, basme, poezii, reconstruie mental principalele momente ale narațiunii, le inversează, le omite, le amplifică și inventează altele noi.

Astăzi, mai mult ca oricând, munca are un caracter creator, iar cunoștințele și tehnicile se înnoiesc continuu, grădinița și școala având sarcina să-i pregătească pe copii pentru a face față noilor cerințe, să găsească mijloacele cele mai eficiente pentru dezvoltarea creativității. Procedeele care stimulează procesul căutării, al descoperirii, care trezesc curiozitatea și interesul copiilor, contribuie la formarea unei gândiri originale și productive, însușiri despre care se vorbește tot mai mult în pedagogia contemporană.

Vârsta de 3-6 ani se caracterizează printr-un remarcabil potențial creator. În această acțiune, de mare răspundere, se înțelege că educatoarelor din grădiniță le revine misiunea de a depista de timpuriu posibilitățile creative ale copiilor și de a crea toate condițiile optime de dezvoltare.
Se știe că la preșcolari și nu numai, creația ca proces mental declanșat și susținut de creativitate se materializează în performanțele pe care le ating copiii în privința cunoașterii progresive a experienței sociale care circulă, în privința modului în care singuri rezolvă situațiile conflictuale apărute în propria gândire între cunoscut și necunoscut. Ceea ce realizează ei în activitatea ludică (în joc, desen, modelaj, activități practice) sunt acte de creație numai pentru ei nu și pentru alții, așa cum cere între altele creația propriu-zisă.

Pentru ca un copil să ajungă în stadiul de a crea trebuie să posede un anumit volum de cunoştinţe, de aceea educatoarea trebuie să fie preocupată permanent de îmbogăţirea cunoştinţelor copiilor din cele mai diverse domenii de activitate. Astfel copiii îşi însuşesc expresii specifice mediului respectiv, pe care apoi le transpun în jocurile lor.

Analizând modul în care se manifestă în jocul lui specific, putem înţelege nivelul pe care îl atinge creaţia şi nuanţele particulare pe care le comportă acest proces. Modul în care se comportă copilul în joc, ne ajută să înţelegem nu numai asemănarea ci şi deosebirea dintre creaţia propriu-zisă şi creaţia ludică.

Aproape toţi cercetătorii care s-au ocupat de jocul copiilor la vârsta preşcolară au reluat sub diferite forme ideea lui J. Sally despre joc.

Interesul pe care îl prezintă jocul constă în faptul că în el se dezvăluie în mod evident roadele fanteziei sale ascunse. În actul de creaţie, fantezia poate pornii de la realitatea înconjurătoare: copilul vede pietricele şi scoici şi spune: -Haideţi să ne jucăm „De-a magazinul!"

Creaţia în sensul obişnuit al cuvântului este un proces care se sprijină pe cunoaşterea ştiinţifică, temeinică a domeniului supus cercetării. În creaţia ludică este suficientă doar informarea empirică, generală. Creaţia ludică are în vedere, în primul rând, satisfacţia personală imediată, chiar dacă nemulţumirea prilejuită de joc persistă un anumit timp în conştiinţa copilului.

Procesul creaţiei este întotdeauna continuu. El comportă adeseori întreruperi şi stagnări, fără să dăuneze actului în sine. În sfârşit, greşeala în creaţie reprezintă un stop, o reluare, un şir de încercări mai mult sau mai puţin reuşite. Greşeala în creaţia ludică nu înseamnă stagnare ci o nouă înflăcărare a imaginaţiei, o creştere a interesului pentru activitate. Creaţia ludică a preşcolarului este activă şi productivă. Aşa se explică faptul că preşcolarul pune foarte multe întrebări în legătură cu situaţiile problematice întâlnite, întrebări la care singur găseşte răspunsul. Cu alte cuvinte, creaţia ludică ca act care tinde spre descoperirea adevărurilor de mult cunoscute, ca act care tinde spre o realizare personală deosebită, nu se confundă cu creaţia propriu-zisă.

Actul ludic poate fi apreciat ca improvizaţie autentică, căci improvizaţia este un act elementar de creaţie. Improvizând sau jucându-se, căci improvizaţia este un joc, un divertisment plăcut şi folositor, copilul îşi găseşte cadrul de afirmare şi dezvoltare. Expresia „Să zicem că…" folosită frecvent de copii şi trăită intens de ei în toate etapele jocului, pune în lumină actul creaţiei sub forma improvizaţiei, improvizaţie înţeleasă în sensul bun al cuvântului.

Sunt necesare aceste probleme teoretice pentru noi, educatoarele, pentru a şti cum să stimulăm imaginaţia creatoare de la cea mai fragedă vârstă.

Cercetarea pedagogică este acţiunea complexă cu caracter ştiinţific, care propune existenţa unei teme de cercetare, a unei ipoteze de lucru, a unor obiective de cercetare care să valorifice ipoteza, a unor metode ştiinţifice de cercetare, a unei interpretări ştiinţifice a rezultatelor obţinute şi a unei aplicări generale a rezultatelor pozitive.

Astfel, am încercat să îmbin munca didactică cu interesul deosebit pentru găsirea unor soluţii mai bune de optimizare a metodelor, procedeelor şi mijloacelor de învăţământ şi de sporire a valenţelor instructiv-educative ale activităţilor desfăşurate zilnic cu preşcolarii.

Stimularea creativităţii este un demers complex ce cuprinde simultam fenomene de activare, antrenare şi cultivare a potenţialului creativ. Activitatea plastică reprezintă principalul mijloc de stimulare a creativităţii copilului. Activitatea plastică din grădiniţă, prin conţinuturile sale, dezvoltă şi satisface curiozitatea copilului. Mai mult decât alte activităţi, activităţile artistico-plastice, constituie cadrul propice pentru stimularea potenţialului creativ. (Roşca., Al., 1981, p.17) Metodologia activităţilor artistico-plastice face referire la metodele de predare-învăţare prin care se urmăresc exersarea funcţiilor intelectuale.

Funcţiile cu caracter general ale metodelor sunt (Cristea., M., 2007, p. 44): cognitivă, motivaţională, operaţională, formativ-educativă.

În scopul dezvoltării potenţialului creativ, este necesară utilizarea adecvată a diferitelor metode şi procedee specifice de stimulare şi antrenare a creativităţii individuale şi de grup, în toate momentele zilei şi în toate domeniile de activitate. Cele mai importante şi cunoscute metode aplicate în activităţile artistico-plastice sunt: demonstrarea, explicaţia, conversaţia şi exerciţiul. (Ilioaia M., 1977, p. 10-37).

Demonstrarea: este principala metodă de lucru, ea se foloseşte când se predă, se foloseşte o tehnică nouă de lucru, atunci când se arată pentru prima oară copiilor cum trebuie redată imaginea, se analizează modelul după care copii vor lucra.

Explicaţia: Odată cu demonstrarea modului de lucru, cadrul didactic trebuie sa ofere şi explicaţii preşcolarilor, pentru a le întregi percepţia. Educatoarea le poate da explicaţii copiilor privind modul de lucru, cum pot folosi culorile, cum le pot combina, cum pot compune spaţiul plastic.
Conversaţia: Această metodă este folosită de către cadreele didactice atunci când este prezentat modelul după care se va lucra, operaţiile pe care copiii trebuie să le realizeze în efectuarea lucrării.

Exerciţiul: Această metodă este utilizată pentru formarea deprinderilor, cum sunt cele de a modela, de a desena, de a picta.

Pe lângă aceste metode clasice, de bază pentru desfăşurarea în condiţii optime a activităţilor artistico-plastice, mă voi opri şi asupra metodelor interactive, acestea având un rol esenţial în motivarea, stimularea interesului copiilor faţă de activitatea desfăşurată şi oferind originalitate şi activism. Pentru a pune în valoare potenţialul creativ al copiilor, cadrul didactic trebuie să folosească acele metode care pun accentul pe libertatea de acţiune şi în care copiii devin participanţi la găsirea răspunsurilor.

Specific metodelor interactive este promovarea interacţiunea dintre minţile participanţilor, în cazul nostru al preşcolarilor. Avantajele interacţiunii sunt:

- Activitatea de grup este stimulativă, generând comportamente de străduanie şi competitivitate în rezolvarea de sarcini, probleme;
- Stimulează efortul şi productivitatea;
- Dezvoltă capacităţile copiilor de a lucra împreună şi de a colabora;
- Dezvoltă şi stimulează capacităţi cognitive complexe.

După funcţia didactică se pot clasifica metode şi tehnici interactive de grup astfel:

- Metode de predare-învăţare interactive de grup: Metoda predării/ învăţării reciproce; Metoda învăţării pe grupuri mici; Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă; Învăţarea dramatizată.
- Metode de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor: Harta cognitivă; Matricea; Lanţurile cognitive; Pânza de păianjen; Tehnica florii de nufăr; Cartonaşe luminoase.
- Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativităţii: Brainstormingul; Explozia stelară; Metoda pălăriilor gânditoare; Interviul de grup; Metoda Delphi; Metoda Frisco.

Mă voi opri însă la metodele interactive de stimulare a creativităţii şi anume: Brainstormingul, Explozia stelară, Metoda ”Pălăriilor gânditoare”, Metoda Philips, Tehnica 6/3/5, Interviul în trei trepte.

În continuare, voi prezenta succint fiecare metoda şi caracteristicile acestora.

Brainstormingul: sau saltul de idei, are scopul de emitere a unor idei care, cu cât sunt mai multe şi mai diverse, cu atât mai bine. Conducătorul grupului trebuie să noteze toate ideile emise şi să selecţioneze 5-6 idei mai importante. Folosirea acestei metode impune participarea activă a copiilor, dezvoltă capacitatea de a formula întrebări, de a argumenta, de a căuta şi găsi soluţii, dea lua decizii în ceea ce priveşte alegerea unor căi de lucru.

Explozia stelară: scopul acestei metode este de a obţine cât mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Colectivul de copii este împărţit în grupuri preferenţiale, se propune o problemă şi trebuie să se elaboreze cât mai multe întrebări şi cât mai diverse. În final, se evidenţiază cele mai interesante întrebări şi se fac aprecieri.

Metoda "Pălăriilor gânditoare": această metodă este folosită pentru a obţine cât mai multe întrebări şi astfel, cât mai multe conexiuni între concepte. Este o tehnică interactivă de stimulare a creativităţii preşcolarilor. Culoarea pălăriei este cea care defineşte rolul. Grupa se împarte în grupuri de câte 6. Se împart 6 pălării, câte una pentru fiecare grup, fiecare având altă culoare. Pălăria albă – informează; Pălăria roşie – exprimă emoţiile, temerile, intuiţiile; Pălăria neagră – judecă logic, gândeşte negativ, dar logic; Pălăria galbenă – are o gândire pozitivă, contructivă, oferă încreedere, optimism; Pălăria verde – oferă idei noi, alternative posibile; Pălăria albastră – controlează gândirea, sistematizează concluziile.

Metoda Philips: această metodă dă posibilitatea unui număr cât mai mare de persoane să participe la găsirea celui mai potrivit răspuns. Grupurile sunt de câte 4-6 membrii, un secretar, un moderator. Discuţia în grup asupra problemei se face timp de 6 minute. Se prezintă soluţiile grupului şi se dezbat. Se identifică soluţia optimă.

Tehnica 6/3/5: este asemănătoare brainstorming-ului, doar că ideile se scriu pe foi de hârtie care circulă. Este o formă de îmbinare a activităţii individuale cu cea de colectiv. Se numeşte 6/3/5 pentru că există 6 membrii în fiecare grup de lucru, care notează pe foaia de hârtie împărţită în 3 coloane, 3 soluţii fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute. Foile migrează de la stânga la dreapta, până ajung la posesorul iniţial. Cel ce a primit foaia colegului din stânga citeşte soluţiile deja notate şi încearcă să le modifice în sens creativ. În final, are loc analiza soluţiilor şi reţinerea celor mai bune. Interviul în trei trepte: se foloseşte pentru a anticipa conţinutul ce urmează a fi discutat, pentru a împărtăşi din experienţa personală, pentru a exprima opinii, pentru a rezuma ceea ce s-a predat, pentru a verifica tema pe care au avut-o sau a discuta diverse concepte.

În jocurile de creaţie, copiii devin, pe rând, mame, taţi, poliţişti etc. Dacă la început se joacă după regulile impuse de adulţi, mai târziu, jocul şi regulile acestuia devin mai complexe, numărul participanţilor se măreşte sau se micşorează, în funcţie de necesităţi (Breben., S., Gongea., E., Ruiu., G.,2007, p. 56).

Rolul activităţilor artistico-plastice în stimularea creativităţii

Activităţile artistico-plastice sunt modalităţi eficiente de stimulare a actului creator prin toate formele sale de organizare. Ca modalitate artistică de exprimare, desenul reprezintă pentru copii cu totul altceva decât pentru adulţi. Aceasta nu înseamnă ca

desenele copiilor nu sunt o expresie a realităţii, în desen, copilul se identifică cu propria experienţă. Copilul se joacă cu creioanele pe hârtie chiar de la vârstele la care nu ştie să ţină nici creionul, nici hârtia. Pictura le permite copiilor, asemeni desenului, să redea mişcarea de nuanţe şi culoare. Copiii îndrăgesc aceste activităţi, lucrează cu plăcere.

Creativitatea exprimă un concept utilizat în relaţie cu următoarele aspecte:
a) Actul creator, procesul creator de care este capabil doar omul, singura fiinţă care poate să intervină în mediul său (creativitatea);
b) Produsul acestui potenţial, pus în evidenţă de activitatea creatoare însăşi.

Creativitatea presupune originalitate ce se manifestă prin diferite grade de noutatea. Creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri (Adrian R., 2008): productivitate-caracterizată prin produse folositoare; utilitate – priveşte în special, rezultatele acţiuni care trebuie să fie folosite, să contribuie la bunul mers al activităţii; eficienţă – ce are în vedere caracterul economic al performanţei şi anume randamentul acţiunii; valoarea – rezultatele produselor activităţii creatoare trebuie să prezinte însemnătate în plan practic şi teoretic; ingeniozitatea – presupune eleganţa şi eficacitatea metodelor de rezolvare; originalitatea – se apreciază prin noutatea ideilor, soluţiilor de rezolvare a problemelor apărute.
Abilităţile creative depind şi de unele trăsături de personalitate, cum ar fi: independenţa, autodisciplina, toleranţa la ambiguitate şi/ sau frustrare, orientarea spre risc.

Motivaţia creativă este importantă în demersul creativ pentru că este supusă influenţelor exterioare, putând fi influenţată, dar motivaţia intrinsecă are un rol extrem de important în creaţie.

Activităţile educative continue şi organizate în vederea stimulării şi dezvoltării potenţialului creativ la preşcolari vor avea următoarele obiective:

- Îmbogăţirea reprezentărilor despre obiecte, fenomene şi situaţii;
- Formarea receptivităţii faţă de probleme;
- Dezvoltarea gândirii divergente;
- Însuşirea principalelor procedee imagistice;
- Dezvoltarea imaginaţiei reproductive;
- Cultivarea spontaneităţii şi a independenţei;
- Formarea capacităţii de exprimare a propriilor idei şi soluţii;
- Formarea receptivităţii pentru cooperare.

Mai mult decât alte activităţi, activităţile artistico-plastice constituie cadrul cel mai generos de activare şi stimulare a potenţialului creativ al preşcolarilor. Formele plastice, culorile, sunt mijloacele de exprimare şi exteriorizare a dorinţelor,

aşteptărilor. Rolul adultului în activităţile artistico-plastice este de a incuraja şi de a sensibiliza copilul faţă de frumos.

Cadrul didactic exersează şi descoperă predispoziţiile artistice ale copiilor: simţul culorii și simțul formei. În cadrul activităţilor artistico-plastice, preşcolarilor li se dezvoltă atenţia, spiritul de obervaţie, imaginaţia. În urma analizei unei lucrări a unui preşcolar, poţi descoperi foarte multe lucruri despre acesta, şi anume: felul lui de a fi, tipul de personalitate, caracterul acestuia, gândurile sale ascunse redate inconştient în desen.

Cadrul didactic îl va instrumenta pe copil cu principalele elemente de limbaj plastic şi îl va stimula să le reproducă. Aceste elemente sunt (Cristea S., 1992): punctul plastic, static sau dinamic; forma spontană; culori supuse operaţiilor de amestecare, constraste; linia.

Elementele de limbaj plastic vor fi îmbinate cu cele de tehnică: Dactilo-pictură; Tehnica ştampilării; Tehnica tamponării; Tehnica pieptenelui; Tehnica decolorării.

În dactico-pictură li se dă libertatea să-şi aleagă tema, apoi sunt îndrumaţi să-şi aleagă materialul preferat. Prin contactul mâinii direct cu hârtia, copiii încep încă de la grupa mică să ştie cum să-şi dozeze efortul la apăsare. Folosind această tehnică, mâna copilului capătă o mare flexibilitate. Toate aceste conţinuturi sunt interiorizate şi mai târziu aplicate în alte acte creative.

Responsabilă pentru stimularea creativităţii este strategia didactică ce pune accent pe antrenarea autentică a copilului. Dintre metodele bazate pe acţiune, jocul ocupă un rol primordial. Copilul se joacă cu creionul încă de la o vârstă fragedă, când nu ştie încă să ţină creionul în mână. Activităţile din grădiniţă oferă copiilor posibilitatea de a-şi verifica talentele şi interesele pentru un anumit domeniu.

Bibliografie recomandată

1. J. Sally – "Psihologia jocului", E.D.P., Bucureşti, 1980; Eugenia Apetroaie – Stimularea creativităţii prin activităţi de modelaj, Revista Învăţământul preşcolar, nr. 3-4/2005.
2. Tita-Viorica Drăghici, Studiu privind stimularea creativității la vârsta preșcolară, Grădinița cu Program Prelungit Vis de Copil, Tg.Jiu (Gorj), România, 2018
3. Maria-Raluca Sîrbu, Stimularea potențialului creativ al copiilor preșcolari, Grădinița cu program prelungit nr. 242 (Bucureşti), România, 2018

1. Subiectul dezbaterii: ***Stimularea activitatii elevilor capabili de performante superioare***

Obiective:

- definirea și înțelegerea conceptului de „individ dotat" si fenomenul aptitudinilor superioare;
- înțelegerea capacităţilor de învăţare dezvoltate de către copiii supradotați diferite de a celorlalţi copii, bazate pe modele de gândire specifice;
- dezvoltarea de stiluri de predare adecvate şi necomune educației de masă;
- definirea și înțelegerea conceptului de evaluare școlară și a strategiilor ce decurg din aceasta;
- dezvoltarea de programe educaţionale pentru copiii supradotaţi care să răspundă unor cerinţe educative care să se plieze pe caracteristicile specifice ale gândirii acestora;
- înțelegerea procedeelor de identificare a elevilor cu aptitudini inalte;
- asimilarea Strategiilor de identificare si diagnosticare a potentialelor aptitudinale inalte;
- formele administrative de organizare a procesului de invatamant pentru elevii cu aptitudini inalte;
- avantaje și dezavantaje ale sistemului de educație dezvoltat pentru copiii supradotați;
- stabilirea celor mai bune metode de evaluare în raport cu subiecții evaluați;
- identificarea de forme de feedback ca instrumente de evaluare care motivează şi stimulează elevii în procesul de învăţare, îi ajută să se autoevalueze, încurajând progresul fiecăruia.

2. Aplicație:

CALCULAREA UNOR SUME DE NUMERE
In multe probleme elevii aplica in rezolvarea lor calculul unor sume de numere naturale consecutive, numere pare consecutive, numere impare consecutive.
1. Suma primelor n numere naturale
Divizibilitatea in N
Aflati cel mai mic numar natural, care impartit pe rand la 5, 6, 7, 8, da resturile 4, 5, 6, 7.
Fie n numar natural cautat, atunci:
$n = c_1\ n + 1 = 5\ (c_1 + 1) = M_5$
$n = c_2 + 1$ Þ $n + 1 = 6\ (c_2 + 1) = M_6$ Þ
$n = c_3\ n + 1 = 7\ (c_3 + 1) = M_7$
$n = c_4\ n + 1 = 8\ (c_4 + 1) = M_8$
n +1 este multiplu comun al numerelor 5, 6, 7, 8 si pentru ca se cere cel mai mic rezulta ca n +1 = Þ n +1 = 840 Þ n = 839
Determinati numerele naturale cuprinse intre 1200 si 5200 care impartite la 20, 28, 36 sa dea de fiecare data restul 5.
Fie n, numarul, atunci avem:
$n = 20\ c_1 + 5$ n - 5 = $20\ c_1 = M_{20}$
$n = 28\ c_2 + 5$ Þ n - 5 = $28\ c_2 = M_{28}$ Þ
$n = 36\ c_3 + 5$ n - 5 = $36\ c_3 = M_{36}$
n - 5 este multiplu comun al nr. 20, 28 si 36, 20, 28 si 36
n - 5 I

daca n - 5 = 1260 Þ n = 1265
daca n - 5 = 2520 Þ n = 2525
daca n - 5 = 3780 Þ n = 3785
daca n - 5 = 5040 Þ n = 5045
Deci problema are 4 solutii:
Numerele 1333 si 351 dau resturile 13 si respectiv 15 la impartirea cu acelasi numar natural diferit de zero. Aflati acest numar.
Fie n impartitorul, n > Þ
1333 = n c_1 + 13 ½ -13 1320 = n c_1
Þ Þ n / 1320 si n / 336 Þ n divizor
351 = n c_2+ 15 ½ 336 = n c_2
comun al numerelor 1320 si 336.
Singura solutie este n = 24 pentru ca divizorii ceilalti ai lui 24 sunt mai mici decat 15.
4) Determinati numerele a si b naturale pentru care
(a, b) = 15 si a b = 2700
din (a, b) = 15 Þ a = 15 k si b = 15 p, k, p I N si (k, p) = 1 inlocuind pe a si b in relatia a b = 2700 Þ 15k 15p = 2700 /
k p = 12 Þ k = 1
1) ñ Þ a = 15, b = 180
p = 12
k = 12
2) ñ Þ a = 180, b = 15
p = 1
k = 3
3) ñ Þ a = 45, b = 60
p = 4
k = 4
4) ñ Þ a = 60, b = 45
p = 3

5) Se considera fractia $\frac{5n+3}{3n+2}$, n I N . Aratati ca fractia este ireductibila.
Presupunand ca ( ) d astfel incat:
d / 5n + 3 si d / 3n + 2 Þ
d / 3 (5n + 3) si d / 5 (3n + 2) Þ
d / 5 (3n + 2) - 3 (5n + 3) Þ
d / 15 n + 10 - 15n - 9 Þ d / 1 Þ d = 1 Þ numaratorul si numitorul sunt numere naturale prime intre ele, deci fractia este ireductibila.

6) Fractia $\frac{10n+3}{15n+4}$, n I N , este ireductibila; [10, 15] = 30.
Fie d, c.m.m.d.c. al nr. 10n + 3 si 15n + 4 Þ d / 10n + 3 si d / 15n + 4 Þ d / 3 (10n + 3) si d / 2 (15n + 4) Þ d / 30n + 9 - 30n - 8 Þ d / 1 Þ d = 1 Þ fractia este ireductibila.

7) Fie fractia $\frac{3n+1}{2n+3}$, n I N, determinati numerele naturale n pentru care fractia este reductibila.
Fie d / 3n + 1 si d / 2n + 3 Þ d / 2 (3n + 1) si d / 3 (2n + 3) Þ d / 6n + 9 - 6n - 2 Þ d / 7 Þ d = 7 pentru ca 7 este numar prim Þ
7 / 3n + 1 si 7 / 2n +3 Þ
7 / (3n + 1) - (2n + 3)
7 / 3n + 1 - 2n - 3 Þ 7 / n - 2 Þ n - 2 = 7k, k I N Þ n = 7k + 2 Þ n I
Cel mai mic numar pentru care fractia este reductibila este n = 2.

Probleme de coliniaritate

Procedeele cele mai intalnite pentru solutionarea problemelor de coliniaritate la nivelul claselor a VI-a sunt:

a) Cu ajutorul unghiului alungit (unghiuri adiacente suplementare)
b) Folosind reciproca teoremei unghiurilor opuse la varf
c) Prin identificarea unei drepte ce contine punctele respective
d) Folosinf postulatul lui Euclid
e) Folosind axioma de constructie a unghiului (daca B si C sunt in acelasi semiplan determinat de dr. AA¢ si A¢AB º A¢AC, atunci A, B, C - colineare)
f) Demonstrarea coliniaritatii punctelor A, B, C demonstrand ca AB+ BC = AC

1)$_a$ Pe laturile consecutive AB si BC ale patratului ABCD se construiesc triunghiuri echilaterale ABE si BCF, primul interior si al doilea exterior patratului. Sa se arate ca punctele D, E, F sunt coliniare.

DABE - echilateral Þ m (BAE) = 60^0
Þ m (DAE) = 90^0 - 60^0 = 30^0
AD = AE Þ DADE - isoscel Þ
m (ADE) = m (AED) =
(180^0 - 30^0)
m (EBC) + m (CBF) = 30^0 + 60^0 = 90^0
Þ DEBF - dreptunghic; EB = BF Þ
Þ DEBF dreptunghic isoscel Þ
m (BEF) = 45^0 Þ m (DEA) +
m (AEB) + m (BEF) = 75^0 + 60^0 + 45^0 = 180^0
Adica punctele D, E si F sunt coliniare.

2)$_a$ Sa se demonsteze ca intr-un trapez mijloacele laturilor paralele si intersectia diagonalelor sunt trei puncte coliniare.

AB CD Þ DTL º BLT (alt. int.)
TDB º LBD (alt. int.) Þ DOT º BOL (1)
mai avem
AOD º BOC (opuse la varf) (2) si
ALT º CTL (alt. int.), LAC º TCA, Þ
AOL º COT (3)

Din relatiile (1), (2) si (3) in jurul punctului O avem: 2 m (AOL) + 2 m (AOD) + + 2 m (DOT) = 360^0 de unde m (AOL) + m (AOD) + m (DOT) = 180^0Þ punctele T, O, L, sunt coliniare.

3)$_a$ Pe ipotenuza BC] a triunghiului dreptunghic ABC se considera un punct oarecare D. Fie K si P simetricele lui D fata de AB respectiv AC. Sa se arate ca punctele K, A, P sunt coliniare.

Pct. A I mediatoarei [DK Þ
In DADK, inaltimea AB este si
Bisectoare Þ KAB º BAD (1)
Pct. A I si pe mediatoarea [DP] Þ
AD = AP
In DAPD - isoscel, inaltimea AC
este si bisectoare Þ PAC º CAD (2)
Din relatiile (1) si (2) avem:
m (KAB) + m (BAC) + m (CAP) = 2 m (BAC) = 180^0 ; deci punctele K, A, P sunt coliniare.

4)$_b$ Fie patrulaterul ABCD cu E - mijlocul lui [AB] si R - mijlocul lui [CD]. Prin E se duc EF BC si EQ AD, iar prin varfurile C si D se duce cate o paralela la AB. Obtinem paralelogramele BCFE si AEQD.
Sa se arate ca varfurile F si Q ale acestor paralelograme sunt coliniare cu R.

BCEF - paralelogram Þ
Þ CF = BE (1)
AEQD - paralelogram Þ
Þ EA = QD (2)
QE - mijl. lui [AB] Þ
Þ BE = EA (3)
Din (1), (2) si (3) Þ
Þ CF = QD (4)
R - mijl. lui [CD] Þ
Þ CR = DR (5)
Mai avem CF BA QD, deci CF QD Þ FCR º QDR (6).
Din (4), (5) si (6) Þ DCFR º DDQR (LUL) Þ CRF º DRQ si cum F si Q sunt de o parte si de alta a dreptei CD, Þ pct. C, R, Q - coliniare
5)$_d$ In DABC, punctele B¢ sa C¢ sunt mijloacele segmentelor [AC], respectiv [AB]. Daca L este simetricul punctului B fata de B¢ si T este simetricul puctului C fata de C¢, demonstrati ca punctele T, A, L sunt coliniare.
A C¢= B C¢
ñÞACBT- paralelogr Þ
C C¢ = C¢TÞAT BC (1)
BB¢ = B¢LñÞABCL-paralelogr. Þ
AB¢ = CB¢ Þ AL BC (2)
Din (1) si (2) tinand seama ca prin A trece numai o singura paralela la BC obtinem ca punctele T, A, L - coliniare.
6)$_d$ Pe latura [BC] a triunghiului ABC se considera un punct D astfel incat BC = 3DC.
Daca R - mijlocul medianei CM, MI (AB), sa se arate ca punctele A, R, D sunt coliniare.
BT = TD
[MT] - linie mijl. in DABD Þ
AM = MBÞ MT AD (1)
MR = RC
[RD] - linie mijl. in DMTC Þ
TD = DC

Þ RD MT (2)

Din (1) si (2) si faptul ca prin punctul R trece numai o singura paralela la MT, rezulta ca punctele A, R, D sunt coliniare.

3. Repere teoretice/Suport științific:

Conceptul de „individ dotat" si fenomenul aptitudinilor superioare s-a constituit de-a lungul secolului XX, pornind de la cercetarile lui Sir Fr. Galton si L. Terman si evoluand pana la elaborarea modelelor dotarii superioare (d.s.) si ale talentului, a profilelor psihocomportamentale si a paradigmelor curriculare. Initial dotarea superioara a fost definita prin raportarea la scorul obtinut la un test de inteligenta. Astfel s-au operat primele diferentieri, nu numai intre populatiile cu nivele de dotare medii si respectiv, supramedii, ci si in interiorul categoriei de indivizi cu potential intelectual supramediu.

Segmentele conturate sunt desemnate prin termenii „dotat", „superior dotat" si „supradotat". Pragurile dintre aceste segmente difera de la un autor la altul, pe un continuum intre IQ 110 si 180 (si peste). Desi autorii contemporani considera

simplista asimilarea inteligentei generale cu fenomenul d.s., numerosi educatori aplica in continuare testele de inteligenta, ca unic procedeu de identificare a elevilor dotati.

Un moment important pentru adoptarea unei viziuni multidimensionale asupra conceptului d.s. l-a constituit Raportul Marland, 1971 care a devenit, nu numai in SUA, un reper al politicii educative diferentiate: „Copiii capabili de inalta performanta sunt cei identificati de persoane calificate, ca avand realizari si/ sau abilitati potentiale in oricare din urmatoarele domenii, unice sau in combinatie: capacitate intelectuala generala, aptitudini academice, gandire creativa sau productiva, aptitudini in leadership, talent pentru artele vizuale sau scenice, abilitati psihomotrice".

Definitia mai preciza ca acesti copii au nevoie de programe diferentiate si/sau servicii in plus fata de cele oferite in scoala obisnuita, pentru realizarea contributiei lor fata de sine si fata de societate. Dintre modelele contemporane ale d.s. cel al profesorului american J. Renzulli, constituie inca un indicator al stadiului prezent de evolutie a cercetarii domeniului. In esenta, modelul atribuie d.s. unei interactiuni speciale dintre „trei seturi de trasaturi": aptitudine supramedie, motivatie superioara, creativitate. Nici una nu este suficienta in sine pentru generarea exceptionalului, dar fiecare in parte este indispensabila.

Orice copil supradotat identificat de părinţi sau de şcoală trebuie să beneficieze de programe educaţionale care să le favorizeze dezvoltarea potenţialului nativ, astfel încât să acceadă la performanţe, care să fie convertite în final în competenţe cu impact social. Complexitatea personalităţii supradotaţilor determină o gândire serioasă în privinţa elaborării şi implementării programelor instructiv-educative.

Copiii supradotaţi dezvoltă capacităţi de învăţare diferite de a celorlalţi copii, bazate pe modele de gândire specifice:

- ¾ gândirea critică ce evaluează ideile şi argumentele în mod creativ;
- ¾ construcţia de modele ce dă un sens logic lumii şi care pot fi utilizate în practică;
- ¾ construcţia de argumente logice care permit validarea sau respingerea unor concepte;
- ¾ considerarea şi reconsiderarea evidenţei, care permite descoperirea de legi ce se afla în spatele evidenţei şi nu sunt transparente la prima vedere;
- ¾ gândirea morală ce permite abordarea sub spectrul responsabilităţii diferitelor acţiuni şi găsirea optimului strategic de abordare a unei situaţii.

Toate aceste particularităţi necesită pregătirea specială a profesorilor care lucrează cu copii supradotaţi şi care trebuie să îşi dezvolte stiluri de predare adecvate şi necomune educaţiei de masă.

Copiii supradotaţi se remarcă prin atitudini, dispoziţii şi obiceiuri ce valorifică mintea deschisă, obiectivitatea şi imparţialitatea. Ei practică în mod obişnuit metacogniţia, analizându-şi propriul proces de gândire. Antrenamentul intelectual ce trebuie să stea la baza oricărei activităţi/lecţii necesită planificarea, rezolvarea de probleme, decizia strategică, recomandarea de metodologii, comunicarea şi utilizarea experienţei altora în mod critic. Direcţionarea învăţării trebuie să se realizeze pe baza analizei optimului educaţional şi planificarea pentru viitor a acestuia. Copiii supradotaţi sunt conduşi de o curiozitate aparte, ei sunt avizi de a înţelege cum funcţionează întreg universul, fiind capabili să îşi imagineze îmbunătăţiri sau reformări, să producă valori utile din punct de vedere social. De aceea, programele educaţionale pentru supradotaţi trebuie să răspundă unor cerinţe educative care să se plieze pe caracteristicile specifice ale gândirii lor care:

- ¾ ridică probleme şi întrebări vitale pe care le formulează clar şi precis;
- ¾ culege şi evaluează informaţii relevante folosind abstracţii pentru a le interpreta;
- ¾ ajunge la concluzii bine gândite şi la soluţii, testându-le pe criterii şi standarde relevante;
- ¾ gândeşte deschis şi nedogmatic în cadrul sistemelor de gândire alternative, recunoscând şi evaluând presupunerile proprii, implicaţiile şi consecinţele;
- ¾ comunică efectiv cu alţii construind soluţii pentru diferite probleme.

Din aceste motive supradotatul cu gândire critică este autodisciplinat, auto-direcţionat, auto-monitorizat şi auto-corectiv, foloseşte strategii riguroase şi abilităţi deosebite în manevrarea acestora. De asemenea, el dezvoltă abilităţi deosebite în rezolvarea de probleme şi în comunicarea acestora. Din aceste motive profesorii care lucrează cu această categorie de copii, trebuie, la rândul lor, să aibă abilităţi deosebite şi un profil psiho-intelectual compatibil cu cel al elevilor.

Procedee de identificare a elevilor cu aptitudini inalte. Tendinte actuale

Demersul psihopedagogic de identificare a potentialelor aptitudinale inalte se justifica prin calitatea sa de parte integranta a procesului complex de asistenta instructiv-educationala si sociala a talentelor. Speculatiile criticilor elitismului, din orice zona a lumii, conform carora, copiii intr-adevar dotati nu ar avea nevoie de educatie diferentiata sau de asistenta suplimentara pentru a se dezvolta si manifesta maximal, au fost infirmate de numeroase studii de caz efectuate in ultimii 50 de ani. Admiterea elevilor dotati, pe baza procedeelor de identificare, in programe educationale special concepute, este legiferata in unele tari, prin dreptul fiecarui copil la o educatie specifica propriilor nevoi si capacitati.

Strategiile de identificare si diagnosticare a potentialelor aptitudinale inalte, cuprind o gama larga de procedee. In general, se constata o deplasare a accentului de pe

probele „obiective", catre modalitati mai elastice, care combina o mai mare varietate de tehnici si instrumente:

- profiluri psihocomportamentale,
- inventare de trasaturi psihocomportamentale,
- autoaprecierea,
- interviurile semistructurate si nestructurate,
- rapoarte anecdotice,
- analiza datelor biografice si autobiografice,
- studiile de caz,
- analiza rezultatelor activitatii scolare si de loisir,
- analiza performantelor,
- nominalizarea profesorilor,
- nominalizarea grupului de prieteni,
- teste docimologice,
- teste individuale si colective de inteligenta,
- teste de creativitate,
- teste de aptitudini speciale,
- competitive.

Pana acum nici o strategie de identificare nu s-a dovedit infailibila. Proportia copiilor care raman neidentificati datorita viciilor de elaborare sau de aplicare a strategiei variaza dupa opinia diversilor specialisti, intre 50% si 30%. Dintre acestia cea mai mare pondere o au categoriile speciale de copii inalt abilitati: aflati in conditii economice si culturale dezavantajate, segmentul aptitudinal superior al populatiei scolare feminine, elevii cu aptitudini inalte aflati in situatie de subrealizare scolara personala sau chiar de esec scolar.

In cadrul strategiilor de identificare se disting, de regula, doua etape. Initial este selectionat, prin nominalizarile, profesorilor, parintilor, colegilor si autonominalizare, un numar supradimensionat de elevi. Selectionerii trebuie sa declare in termeni clari, ca nu toti elevii nominalizati vor fi inclusi in programe curriculare speciale. Ulterior, in faza de selectie finala, se precizeaza grupul de elevi care au nevoie reala de programe instructiv educative specifice excelentei, aptitudinale. Este important ca aceste programe sa nu fie confundate sau denaturate cu/in alternative curriculare atractive si cu valoare educativa pentru toti elevii.

Formele administrative de organizare a procesului de invatamant pentru elevii cu aptitudini inalte

Cele mai cunoscute si experimentate forme sunt:
„Segregarea" (separarea elevilor cu aptitudini inalte) prin desfasurarea procesului de invatamant in:

- scoli speciale;
- clase speciale, la care se preda la un nivel mai avansat fata de cel comun, la o singura disciplina, un set de discipline sau la toate disciplinele;
- grupe speciale, in cadrul unei clase (pentru una sau mai multe discipline si chiar pentru anumite subiecte in cadrul aceleasi discipline).

Avantajele obtinute in practica educationala se refera la: posibilitati de dezvoltare a aptitudinilor speciale, prin experiente de invatare cu gradul cel mai mare de diferentiere si individualizare, clase cu dimensiuni mici (10-15), interstimularea, comunicarea interpersonal (colegi cu nivel compatibil de dezvoltare intelectuala), dotare materiala superioara, atragerea unor profesori cu calificare reala inalta, existenta unui moral de grup inalt, potentat de atasamentul fata de scoala, de „ritualurile" ei.

Dezavantaje: riscul de inadaptare sociala ulterioara al acestor elevi, generat de izolarea de contextul social al generatiei de varsta, riscul provocarii elitismului, meritocratiei, reducerea ocaziilor elevilor dotati de a se manifesta ca lideri, etc. Avantajele sunt mai evidente in cazul scolilor speciale, iar dezavantajele mentionate se diminueaza/estompeaza progresiv, la celelalte forme mentionate.

„Accelerarea" studiilor permite reducerea perioadei de educatie formala, prin asigurarea conditiilor de progres in ritm propriu. Principalele forme experimentate sunt admiterea devansata in clasa I, telescoparea claselor/anilor de studiu la toate materiile, intrepatrunderea claselor, prin acoperirea a 3-4 ani in 2-3 ani, „progresul continuu" sau sistemul creditelor, care prevede parcurgerea in ritm propriu a unui intreg ciclu scolar, prin cursuri intersanjabile, liceul cu „studii suplimentare" pentru admiterea devansata in facultate, realizate printr-o multitudine de cursuri optionale, in variate grupari, introduse in planul de invatamant. Avantajul principal al evolutiei intelectuale in ritm rapid, posibil numai in cazul dotatilor este restrictionat de riscul provocarii dezechilibrelor intre dezvoltarea cognitiva si cea social-afectiva.

„Imbogatirea" sau aprofundarea achizitiilor se realizeaza printr-o paleta extrem de larga de activitati, in cadrul programului clasei, la sfarsit de saptamana, in cluburi si tabere special organizate, etc. Pentru a se evita supraincarcarea, se reduce la minimum orarul obligatoriu, uneori prin exceptarea elevilor dotati de la orele obisnuite, in schimbul participarii la activitatile specifice, cu un curriculum aprofundat, organizate in afara clasei sau scolii. Aceasta strategie este cea mai acceptata de educatori, dar ridica probleme de organizare/corelare de orar, continut, metode intre activitatile desfasurate in clasa obisnuita si cele imbogatite, care se realizeaza in general cu ajutorul unor educatori special pregatiti (profesori de resurse si animatori).

Cele trei forme de organizare a educatiei pentru copiii cu abilitati inalte, pot fi aplicate in calitatea lor de axa general-orientativa si nu de reteta instructiv-educativa general. Studiul aprofundat si complex al avantajelor si dezavantajelor potentiale este obligatoriu pentru avizarea unor programe curriculare complete, particularizate la contextele concrete ale vietii scolii.

Tehnici de lucru utilizate in pregatirea elevilor pentru performanta

Studiul matematicii prin clasele de excelenta urmareste in principal crearea unui cadru organizat, in care elevii talentati la matematica sa formeze un grup performant. Acesti elevi beneficiind de o pregatire pe masura potentialului lor, vor contribui ulterior la formarea unei elite romanesti in domeniul matematicii. Din acest motiv, elaborarea unei programe pentru clasele de excelenta precum si modul in care se va lucra pe aceasta programa trebuie inteleasa ca o etapa necesara unui inceput de drum.

Temele propuse constituie o extindere fireasca a programei obligatorii de matematica si parcurgerea lor este necesara pentru elaborarea unor probleme mai dificile. Anumite teem vor fi tratate pe parcursul ami multor ani de studiu asigurandu-se astfel continuitatea si coerenta procesului de invatare. La elaborarea programei trebuie avut in vedere faptul ca matematica nu este un produs finit, ci un proces intelectual in care, pe suportul unor cunostinte solide, primeaza initiativa personala. Astfel, aceasta programa ofera posibilitati autentice de optiune pentru profesori si elevi.

Pentru formarea competentelor necesare oobtinerii succesului este nevoie sa se creeze elevilor posibilitatea de a-si manifesta initiativa in toate domeniile scolare si personale, sa lucreze in grup pentru a-si solutiona problemele, sa li se permita alegerea metodei potrivite, sa actioneze la cele mai ridicate standarde.

Acest proiect consta in:

- pregatirea si antrenarea elevilor capabili de performanta in matematica
- parcurgerea materiei conform programelor scolare si a celor de olimpiada
- asigurarea partii teoretice pe suport electronic sau clasic pentru accesul la informatie
- organizare aunui concurs intre grupe de elevi apoi intre scoli
- proiectul nu va consta numai in prezentarea de anumite teme si metode de rezolvare a problemelor ci si in munca individuala, acasa, a fiecarui elev, munca ce va crea teme care vor fi dezbatute cu profesorii
- stimularea interesului si motivarea elevilor participanti la proiect prin organizare unei excursii gratuite

Competente specifice pentru acest proiect:

1. cunoasterea si intelegerea conceptelor, a terminologiei si a procedurilor de calcul,
2. dezvoltarea capacitatii de a emite judecati de valoare pentru rezolvarea problemelor inventiv si euristic-creative
3. dezvoltarea capacitatii de a face conexiuni cognitive in cadrul disciplinei, la nivelul ariei curriculare
4. dezvoltarea capacitatii de a comunica utilizand limbajul matematic
5. dezvoltarea interesului si a motivatiei pentru studiul si aplicarea matematicii in contexte variate.

Una din tehnicile de lucru utilizate in pregatirea elevilor pentru performante este "scarita". "Scarita" este un text matematic de sine statator, concentrat pe un anumit subiect, care poate fi utilizat de profesori sau de elevi in munca la clasa si nu numai. In esenta, o scarita este o succesiune de probleme, explicatii si intrebari pentru autotestare, ordonate crescator din punct de vedere al dificultatii. Lucrand dupa text, elevul poate sa-si imbunatateasca simtitor nivelul de cunostinte. De aici provine si numele de scarita: o unealta cu ajutorul careia se poate ridica la un nivel mai ridicat, un instrument care sa faciliteze depasirea diferitelor dificultati ce pot aparea. Folosind scaritele, elevii, dar si profesorii lor, pot sa-si imbogateasca, sa-si aprofundeze si sa-si testeze cunostintele legate de o anumita tema.

Partea inferioara a scaritei este ancorata in curriculum-ul obisnuit, studiat la clasa. "Treptele" reprezinta problemele, definitiile, explicatiile, informatiile si celelalte provocari carora cel ce studiaza trebuie sa le faca fata pentru a putea atinge un nivel superior de intelegere a materialului. In functie de propriile capacitati elevii vor avansa, adica vor "urca" la diferite inaltimi ale scaritei. Gradul de avansare va evidentia elevii cu capacitati deosebite, deci sistemul scaritelor va ajuta si la identificarea talentelor.

Daca scarita este bine alcatuita si contine probleme interesante, provocatoare, aceasta va atrage si va motiva elevii sa dedice mai mult timp ti energie studiului matematicii.

Este foarte important ca scaritele sa fie alcatuite astfel incat dificultatea sa creasca moderat, sa nu fie distante mari intre doi pasi consecutivi, pentru ca elevii sa poata parcurge materialul chiar si fara ajutorul profesorilor.

Acest sistem se aseamana cu unele metode si practici traditionale, el nu obliga la restructurarea procesului de invatamant desfasurat in scoala.

Bibliografie recomandată

1. Amabile, Teresa, (1997), Creativitatea ca mod de viaţă, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

2. Benito, Y., (1993), Copiii supradotaţi. Educaţie, dezvoltare emoţională şi adaptare socială, Editura Polirom, Iaşi.
3. Creţu, C., (1997), Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iaşi.
4. Jigău, M., (1994), Copiii supradotaţi, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
5. Roşca, Al. (1981), Creativitatea generală şi specifică, Bucureşti, Editura Academiei Române.
6. Jigău, M., Copiii preşcolari supradotaţi. În: Psihologia, nr. 4, 1994.
7. Kelemen G., (2006), Gifted children, identification, encouragement and development, International Symposium, Research and Education in Innovation Era, Universitatea "Aurel Vlaicu"Arad, (ISBN (13)973-752-107-2, (10)978-973- 752-107-1).
8. Serdenciuc, N., L., Copiii cu abilităţi intelectuale înalte şi imaginea de sine. Revista "Preocupări didactice", nr. 3-4, 1999.
9. Stănescu, L., Concepţii educaţionale privind supradotarea intelectuală. În: Revista de Pedagogie, nr. 4-7, 1993.