A.3.2.

Avizat,
Manager de proiect,
Aurelian A. Bondrea

Ghid de bune practici pentru dezvoltare profesională în vederea asigurării unei educații incluzive de calitate în școli defavorizate (Partea I)

IULIE 2020

Întocmit,
Expert dezvoltare profesională,
Edith Mihaela Dobrescu

Acest **Ghid de bune practici pentru dezvoltare profesională în vederea asigurării unei educații incluzive de calitate în școli defavorizate** include exemple de bune practici pentru dezvoltare profesională pentru grupul țintă al județelor Brăila și Vaslui din cadrul **proiectului DidactForm – Cadre DIDACTiceFORmate pentru educație incluzivă de calitate –POCU/73/6/6/106758**

CUPRINS

Partea 1 – Edith Mihaela Dobrescu _Expert Dezvoltare profesională

1. Formarea continuă a cadrelor didactice în vederea asigurării unei educații incluzive de calitate în școli defavorizate
2. Managementul educațional și importanța contextului educațional
3. Practica educațională a elevilor cu ADHD
4. Jocul - o metodă eficientă în actul de predare și evaluare a elevului cu CES
5. Psihopedagogia elevilor cu tulburări de învățare (TSI*)* responsabilitate comună a școlii și a familiei
6. Inteligența emoțională în educația incluzivă
7. Metode facilitate de cadrul didactic pentru adaptare a atitudinii și comportamentului părinților în relația lor cu copii din școlile defavorizate
8. Managementul clasei în școlile defavorizate
9. Metode senzoriale utilizate în educația incluzivă
10. Metode de educație în cazul elevilor cu manifestări opozante
11. Centrarea demersului didactic la *informatică* pe competențe
12. Cultivarea creativității în procesul instructiv-educativ
13. Rolul emoțiilor în învățarea eficientă a elevilor
14. Învățarea bazată pe proiecte
15. Consilierea educațională o metodă eficientă pentru prevenirea abandonului școlar
16. Stimularea învățării la preșcolari prin metode innovative
17. Planuri de intervenție utilizate în școala incluzivă pentru integrarea elevilor cu CES
18. Integrarea elevilor cu inteligență școlară la limită
19. Utilizarea TIC în designul instrucțional al situațiilor de învățare
20. Modalități de soluționare eficientă și creativă a conflictelor părinți-copii baza pentru succesul școlar
21. Rolul teoriei inteligențelor multiple în instruirea diferențiată a elevilor
22. Combaterea absenteismului școlar prin programe
23. Strategii și tehnici motivaționale în predare
24. Intervenții psihopedagogice în cazul copiilor cu discalculie
25. Diferențierea în învățare
26. Învățarea prin utilizarea tehnicilor centrate pe rezolvarea de sarcini
27. Metode moderne de predare
28. Rolul parteneriatului familie –școală în reușita educației incluzive
29. Idei de activități pentru dezvoltarea atenției
30. Profesorul și aplicarea metodelor de cooperare în activitățile școlare
31. Disciplinarea pozitivă
32. Metode non-formale în actul educațional
33. Relația adolescenților cu familia și mediul școlar
34. Stimularea comunicării la elevii cu CES prin meloterapie
35. Pedagogia interactivă și modelele educaționale
36. Dezvoltarea gândirii critice prin metoda hărții mentale
37. Managementul stresului elevilor

38. Stimularea înțelegerii de sine și a celorlalți
39. Rolul programului educativ nonformal – școla de după școală
40. Corectarea disgrafiei și dislexie prin joc
41. Integrarea regulamentului școlar
42. Implicarea pro-activă împotriva violenței
43. Modele de dezvoltare a gândirii creative
44. Rolul formării profesionale din perspectiva internațională
45. Fobia școlară și absenteismul școlar
46. Tehnologia și noile forme de agresivitate școlară
47. Rolul echilibrului emoțional în activitatea cognitivă
48. Tipuri de tehnici în predarea incluzivă
49. Formarea competențelor de comunicare la elevi
50. Tehnici de creativitate și gândire laterală
51. Socializarea și integrarea elevilor cu CES
52. Strategie și plan de intervenție pentru elevii cu probleme de comportament
53. Activitățile elevilor specifice educației ecologice
54. Tipuri de jocuri pentru exprimarea emoțiilor
55. Rezolvarea unui conflict educațional în cazul unui elev cu CES
56. Planul educațional individual
57. Model educațional pentru protecția mediului
58. Managementul clasei în context incluziv
59. Managementul relațiilor inter-personale în clasele cu elevi CES
60. Metode aplicate în educația remedială

PARTEA I

Formarea continuă a cadrelor didactice în vederea asigurării unei educații incluzive de calitate în școli defavorizate

Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei socio-constructiviste este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale cadrului didactic și a activității sale curente, componentă indispensabilă a dezvoltării instituționale și condiție a asigurării calității serviciilor educaționale.

Orientările moderne în domeniul dezvoltării activităților de formare continuă a cadrelor didactice vizează:

- asigurarea dimensiunii europene a proceselor de formare a personalului didactic prin utilizarea Cadrului European al Calificărilor drept instrument de referință;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și a modelului profesionalizării științifice a carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională proprie și învățarea de-a lungul vieții;
- orientarea sistemelor de formare spre competență pedagogică și performanță educațională, adoptarea abordării bazate pe rezultatele învățării;
- asigurarea calității în formarea continuă prin orientarea la standardele de formare continuă a personalului didactic; implementarea sistemului de credite profesionale transferabile pentru asigurarea mobilității și dezvoltării profesionale;
- implementarea programelor de incluziune profesională a tinerilor specialiști, a programelor de mentorat menite să sprijine debutul în cariera didactică;
- descentralizarea în domeniul formării continue a educatorilor, trecerea de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte;
- acreditarea programelor de formare continuă, a furnizorilor de programe de formare continuă și crearea pieței programelor de formare;
- utilizarea sistemului de e-learning/învățământ deschis la distanță în formarea continuă a cadrelor didactice.

Tendințele dezvoltării sistemelor de formare continuă a cadrelor didactice la nivel european și global determină perspectivele dezvoltării formării continue în plan național. Specificul formării continue a cadrelor didactice în plan național este determinat de politicile educaționale promovate la nivel național, de contextul socio-economic și nevoile de dezvoltare regionale și locale.

Principii şi modele în procesul de formare continuă a cadrelor didactice.

Formarea profesională continuă este menită să dezvolte competenţele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcţii şi atribuţii organizaţionale nou-apărute.
Astfel, principiile esenţiale în formarea continuă a cadrelor didactice sunt:

- **principiul reflecţiei şi deciziei profesionale responsabile**, care implică necesitatea de a privi profesorul ca profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecţie asupra propriei practici şi pe o argumentare psiho-pedagogică temeinică atît în activitatea cu elevii, cît şi în construirea propriei dezvoltări profesionale;
- **principiul coerenţei şi continuităţii**, care implică transferal fundamentelor valorice şi conceptuale ale schimbării din educaţe în formarea şi dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Dezvoltarea copilului şi dezvoltarea profesională a angajaţilor trebuie să se încadreze în aceeaşi paradigmă educaţională. Paradigma educaţiei centrate pe copil necesită încadrarea formării continue a educatorilor în paradigma centrării pe cel ce învaţă.

Dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să fie un proces continuu iniţiat de cadrele didactice pentru perfecţionarea măiestriei profesionale şi de comunitatea academică pentru eficientizarea procesului educational;

- **principiul individualizării, care vizează două aspecte:**

(I) formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil;
(II) formarea continuă oferă oportunităţi de dezvoltare a individualităţii formabililor.

Primul aspect implică studierea nevoilor de formare ale cadrelor didactice şi racordarea conţinuturilor, formelor şi strategiilor de formare continuă la acestea.

Crearea condiţiilor de dezvoltare a individualităţii profesorilor constituie sarcina principală a instituţiilor implicate în formarea continuă a cadrelor didactice. Este necesar nu numai a determina/ identifica particularităţile individuale ale persoanei/educatorului, dar şi a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acţiunii educaţionale – în cazul formării profesionale continue – profesorul. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea.

- **principiul liberei alegeri/opţiunii.** Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualităţii şi a ipostazei de subiect al acţiunii educaţionale, autoactualizarea capacităţilor celui ce învaţă, dezvoltarea competenţelor profesionale.

Existenţa oportunităţii de a alege pachetul de servicii educaţionale, temele de maxim interes, forma de organizare a activităţilor de formare profesională, furnizorul de servicii educaţionale, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională pentru fiecare educator şi angajat al instituţiei educaţionale preşcolare devine indispensabilă în formarea continuă. Din punctul de vedere al educaţiei centrate pe cel ce învaţă, educatorului trebuie să i se ofere oportunitatea de a alege.

Calitatea de subiect implică capacitatea de a da dovadă de proactivitate şi libertate în alegere, de a fundamenta alegerea pe argumente deduse din autoevaluarea propriei activităţi;

- **principiul creativităţii şi succesului.**

Activitatea individuală şi colectivă contribuie la identificarea/descoperirea şi dezvoltarea particularităţilor individuale şi a unicităţii grupului de învăţare. Datorită

creativităţii, profesorul, ca şi elevul, îşi descoperă capacităţile, cunoaşte aspectele forte ale personalităţii sale.

Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activităţii orientate spre autoperfecţionare şi edificare a eu-ului profesional. Autoevaluarea propriei activităţi profesionale, reflexia şi învăţarea experienţială sînt factori ce determină succesul;

- **principiul încrederii şi susţinerii.**

Încrederea în cel ce învaţă, susţinerea tendinţelor lui de autorealizare şi autoactualizare trebuie să substituie controlul excesiv şi dirijarea activităţii formabilului de către formator. Vom ţine cont de faptul că nu influenţele externe, ci motivaţia/mobilurile interne determină succesul în educaţie. Cadrul didactic trebuie să fie împuternicit (motivat, responsabil şi abilitat cu putere de decizie) în propria activitate şi dezvoltare profesională şi susţinut prin programe de sprijin şi mentorat.

O tehnică de formare frecvent utilizată în formarea profesională este **metoda studiului de caz**.

Metoda studiilor de caz a fost folosită pentru prima oară de către Universitatea Harvard la sfârşitul secolului al XIX-lea. În primii ani, această metodă a fost folosită pentru practica studenţilor privind modalităţile de aplicare a legii. În prezent, metoda este folosită ca un instrument educaţional ce-i ajută să gândească eficace pe cei ce studiază în diferite domenii profesionale.

Cazurile folosite în instruire iau diferite forme. Ele pot fi destul de lungi, descriind complet o situaţie care există sau a existat. Sau, pot fi scurte şi incitante, ca o schiţă. Orice formă ar avea, scopul este acelaşi – să-i facă pe participanţi să tragă concluzii dintr-o serie de fapte ce duc la decizii pe care ei le pot adapta la propriile locuri de muncă. Studiul de caz presupune discuţii de grup. Cazurile sunt suficient de detaliate şi realiste pentru a genera o mare varietate de păreri.

Folosirea metodei studiului de caz la instruire, aduce următoarele avantaje:

1. Descurajează tendinţa participanţilor de a judeca aspru comportamentul celorlalţi;
2. Descurajează căutarea unui unic "cel mai bun răspuns posibil";
3. Ilustrează în mod concret cum acelaşi set de evenimente poate fi perceput în mod diferit de persoane având aceeaşi pregătire;
4. Încurajează participanţii la instruire să discute împreună diferite subiecte şi să cunoască valoarea interacţiunii de a lărgi orizonturile;
5. Accentuează valoarea gândirii practice.

Metoda studiului de caz este un instrument orientat pe participant. Studiile de caz bine construite îi stimulează pe participanţi să-şi asume un rol activ în analizarea şi discutarea cazului respectiv. Ei sunt încurajaţi să contribuie cu idei, păreri şi reacţii. Pe măsură ce o fac, discuţiile avansează. Ideile sunt preluate de alţii, analizate, pasate înainte şi înapoi şi apoi asimilate de întregul grup.

Rolul mentorului - formator în metoda studiului de caz constă în a distribui descrierea cazului, în a invita participanţii să-l citească şi să-l studieze, a da reacţii la ideile generate pe parcursul discutării cazului şi uneori, a-i incita pe participanţi cu întrebări privitoare la observaţiile lor. Uneori, participanţilor li se dă un set de întrebări pe baza cărora să discute cazul.

În mod obişnuit, studiul de caz se desfăşoară în doi paşi:

Pasul 1: Participanţilor li se dă un caz spre a fi citit. Acesta poate fi distribuit din timp, sau în momentul începerii derulării exerciţiului. În oricare dintre situaţii, participanţii trebuie să aibă la dispoziţie timp suficient pentru a citi şi asimila materialul. Dacă se folosesc întrebări, acestea sunt înmânate de către instructor, pentru a stimula discuţiile.

Pasul 2: Participanţilor li se cere să discute cazul. Este de aşteptat ca toti participanţii să raspundă la întrebările furnizate de către instructor şi să-şi împărtăşeasca opiniile şi ceea ce consideră că ar fi o decizie corespunzatoare. Participanţii (şi formatorul) îsi confruntă punctele de vedere şi solicită reciproc argumente pentru a ajunge la o anumita concluzie. Procesul se incheie când formatorul le cere participanţilor să concluzioneze, generalizând faptele cazului şi decizia care a decurs din aceasta.

Exemplu _ Studiu de caz

1. **Prevenirea abandonului şcolar şi creşterea performanţelor şcolare ale elevilor cu CES (în situaţii de risc şcolar)**

Numele şi adresa unităţii şcolare…..

Ţintă şi obiective specifice

Obiectivul general: sprijinirea elevilor cu nevoi educaţionale speciale – orfani, dificultăţi de învăţare sau/şi de integrare în colectiv, situaţii potenţiale de eşec sau de abandon şcolar.

Obiective specifice:

• determinarea cauzelor care conduc la abandonul şcolar şi prevenirea acestuia;
• identificarea elevilor aflaţi în dificultate şi în situaţie de abandon şcolar;
• consilierea şi psihoterapia elevilor în situaţii de risc şcolar (eşec, abandon);
• îmbunătăţirea sistemului de monitorizare şi evaluare a elevilor, aflaţi în dificultate, prin constituirea unei echipe interdisciplinare: diriginte, psiholog, preot, asistent social; • implicarea comunităţii în viaţa şcolii.

Context şi definirea necesităţii unei astfel de practici

Proiectul s-a conturat în urma analizei actualului context socio-economic, în care numeroase familii, confruntate cu degradarea semnificativă a condiţiilor de viaţă, nu se mai implică activ şi permanent în educarea copiilor lor, în urmărirea atentă a evoluţiei lor şcolare. În derularea acestui proiect, iniţiat de Şcoala……., au fost implicate mai multe unităţi şcolare – din ……..

Descriere

Etapele proiectului

• lansarea ideii proiectului în rândul cadrelor didactice (discuţii directe) şi a celorlalţi parteneri;
• identificarea surselor de finanţare disponibile;
• elaborarea proiectului;
• identificarea elevilor din grupul ţintă;
• desfăşurarea activităţilor, conform calendarului stabilit

Dovezi ale succesului

• Întregul grup ţintă, cu o singură excepţie (o elevă din clasa ….), au frecventat regulat cursurile, mulţi obţinând chiar rezultate deosebite la învăţătură;

• Implicarea tuturor factorilor locali pentru identificarea şi colectarea fondurilor necesare derulării proiectului.

Resurse necesare
Resurse umane: profesori, elevi, părinţi, agenţi economici, preot, primar, psiholog şcolar, asistent social etc.
Resurse financiare: sponsorizări din partea agenţilor economici locali, cadrelor didactice, bisericii etc.

Planuri pentru viitor
Se urmăreşte continuarea proiectului, implicarea comunităţii într-o mai mare măsură în realizarea lui, pentru prevenirea abandonului şcolar şi obţinerea de rezultate mai bune la învăţătură.
Observaţii privind implementarea
Promovarea proiectului printre cadrele didactice ale altor şcoli din zonă ar putea fi benefică pentru elevii cu potenţial de risc educaţional şi pentru comunităţile locale din care provin aceştia.
Persoana de contact

2. **Integrarea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale şi din grupuri dezavantajate**
   Numele şi adresa unităţii şcolare….
   Ţintă şi obiective specifice
   Obiectivul general: creşterea nivelului de integrare socio-afectiva a persoanelor aflate în dificultate precum şi dobândirea atitudinilor şi deprinderilor necesare pentru a deveni cetăţeni activi şi democratici.
   Obiective specifice:
   • formarea şi dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare între elevi, profesori şi copii cu nevoi speciale;
   • compararea ideilor şi valorilor proprii cu cele ale altor persoane;
   • întărirea stimei de sine;
   • stimularea mentală, antrenarea fizică, integrarea socială şi dezvoltarea abilităţilor copiilor cu nevoi speciale;
   • încurajarea elevilor în însuşirea şi îmbunătăţirea abilităţilor privind iniţiativa şi devotamentul prin participarea lor la Acţiunea Comunitară.
   Context şi definirea necesităţii unei astfel de practici
   Programele de Acţiune Comunitară reprezintă o oportunitate de învăţare valoroasă pentru elevi. Aceasta este un tip de învăţare care nu vine prin studierea cărţilor, ci prin implicarea activă şi personală în procesul de învăţare. Reprezintă o experienţă educaţională care implică mintea, inima şi mâinile.
   Participarea la Programele Acţiunii Comunitare:
   • promovează cunoştinţele şi talentele lor cu privire la unele aspecte importante ale educaţiei, într-un mod plăcut şi incitant;
   • îmbunătăţeşte înţelegerea şi îi ajută să conştientizeze nevoile individuale cu care se confruntă alte persoane şi comunitatea, în general;

• încurajează practica, inteligența și creativitatea lor pentru a răspunde nevoilor individuale și ale comunității;
• oferă sentimentul de a fi răsplătiți și împliniți că au depus o muncă importantă și competitivă;
• îmbunătățește modul lor de a privi problemele sociale importante;
• dezvoltă calități ca angajamentul, răbdarea și devotamentul.

Implicarea elevilor reprezintă o experiență de natură să le formeze caracterul și este un beneficiu reciproc pentru toți cei implicați.

Acțiunea Comunitară este o parte vitală a experienței educaționale a tineretului. Se bazează pe experiența pe care individul o capătă în afara clasei și le permite elevilor să se implice în mod activ în procesul de învățare.

Descriere

• Prezentarea proiectului în Consiliul Profesoral și Consiliul Elevilor
• Constitiurea echipei de voluntari (elevi)
• Încheierea parteneriatului cu Fundația ……, în vederea formării voluntarilor
• Obținerea acordului părinților pentru activitățile desfășurate de voluntari
• Stabilirea parteneriatelor cu Școala Specială de Deficienți de Auz nr. …(beneficiari) • Întocmirea graficului activităților pentru întregul an școlar
• Derularea activităților conform graficului
• Monitorizarea activităților prin Buletine Informative periodice
• Pregătirea portofoliului pentru evaluare
• Întocmirea documentației pentru evaluarea la nivel national

Resurse necesare

Resurse umane: director, consilier educativ, profesori, elevi, părinți, voluntari ONG-uri, elevi cu cerințe educaționale speciale, membrii comunității etc.

Resurse materiale: auxiliare curriculare, resurse bibliografice, CDI. Resurse financiare: sponsorizări ș.a.

Planuri pentru viitor

Activitățile incluse în programele de voluntariat îmbunătățesc modul elevilor de a privi problemele sociale importante, ajută la dăramarea prejudecăților sociale și la înlăturarea ignoranței, dezvoltă și îmbunătățesc calitățile lor de răbdare, angajament și dedicare. Pe de altă parte copiii , beneficiarii direcți ale acestor proiecte, pot să câștige încredere în forțele proprii și să aprecieze valoarea lor, să-și dezvolte abilități creative și talente fizice prin desfășurarea unor activități mentale și fizice, să devină indivizi echilibrați prin faptul că vor caștiga siguranță, încredere personală și emoțională. Aceste proiecte de voluntariat sunt utile, ele intră și vor intra în activitățile extrașcolare curente ale școlii, fiind o modalitate de petrecere a timpului liber plăcută și sănătoasă.

Observații privind implementarea

Strategii de realizare:

• Încurajarea și stimularea elevilor voluntari • Contactarea ONG-urilor pentru cursuri de formare • Întocmirea proiectelor • Realizarea centrelor de resurse și documentare • Crearea unor grupuri de suport • Crearea de site-uri, pliante, afise, fluturasi Activități concrete: • Constituirea echipelor de lucru comune • Întâlniri de lucru între parteneri/ coordonatori • Consiliere privind cariera • Acțiuni speciale de sarbatori • Activități de recreere și divertisment • Activități culturale comune •

Acţiuni ecologice • Vizite la muzee • Excursii şi drumeţii • Competiţii sportive
Persoana de contact

Managementul educaţional şi importanţa contextului educaţional

Ca domeniu de studiu şi practică, **managementul educaţional** derivă din principiile de management aplicate iniţial în comerţ şi industrie, cu precădere în Statele Unite. Dezvoltarea bazei teoretice a implicat, în mod extensiv, aplicarea modelelor industriale în context educaţional. Pe măsură ce domeniul s-a impus ca disciplină de studiu propriu-zisă, teoreticienii şi practicienii acesteia au dezvoltat modele alternative pe baza observaţiilor şi experienţelor din şcoli şi colegii. Până în secolul XXI, principalele teorii au fost dezvoltate fie în context educaţional, fie s-au constituit ca adaptări ale modelelor industriale pentru a întruni cerinţele specifice ale şcolilor.

Leadership-ul şi managementul educaţional au evoluat de la stadiul de domeniu nou, dependent de idei dezvoltate într-un context diferit până la cel al unei discipline independente, construită pe teorii proprii şi pe date empirice care le-au testat legitimitatea în mediul educaţional. Această tranziţie a fost însoţită de polemici aprinse privind măsura în care educaţia ar putea fi considerată fie un nou câmp de aplicare a principiilor generale de leadership şi management, fie o disciplină separată, materializată într-un corp propriu de cunoştinţe. Potrivit unui curent de opinie, există principii generale ale managementului ce pot fi aplicate tuturor contextelor organizaţionale. Ideea unei abordări generale a formării managerilor porneşte de la premisa că anumite funcţii sunt comune pentru orice tip de organizaţie. Acestea includ managementul financiar, managementul resurselor umane, precum şi relaţiile cu clienţii organizaţiei, dar şi cu restul comunităţii. Dezbaterile privind cea mai potrivită relaţie dintre managementul general şi cel specific educaţiei au fost readuse în primplan din 1995, odată cu accentul plasat de TTA pe necesitatea de a lua în calcul „bunele practici din afara sferei educaţiei" în elaborarea programelor de dezvoltare profesională.

Spre exemplu, documentul care enunţă Standardele Naţionale afirmă că „standardele ... reflectă demersurile realizate în domeniul standardelor de management de specialişti ce îşi desfăşoară activitatea în afara educaţie, iar „cunoştinţele de care au nevoie directorii derivă din surse atât interne, cât şi din exteriorul educaţiei".

Mai importantă decât aceste aspecte este cerinţa ca liderii şi managerii educaţionali să se axeze pe dimensiunile specific educaţionale ale muncii lor. Scopul primordial al şcolilor este să promoveze un demers educaţional eficient. Aceste aspecte esenţiale sunt unice pentru educaţie şi este improbabil ca „cele mai bune practici din afara sferei educaţiei" să fie de ajutor în abordarea acestor probleme profesionale. Pe măsură ce „leadership-ul centrat pe învăţare" câştigă teren, accentul ar trebui să cadă pe învăţarea din teoria şi practica leadership-ului şcolar.

Accentul tot mai pronunţat pe managementul predării şi al învăţării ca activităţi-nucleu în cadrul unităţilor de învăţământ a dat naştere conceptului de **„leadership al instruirii" sau leadership „centrat pe învăţare",** adus în prim-plan şi susţinut mai ales de Colegiul Naţional pentru Leadership Şcolar.

„Leadership-ul instruirii ... presupune că în centrul atenţiei liderilor ar trebui să se afle comportamentul profesorilor angajaţi în activităţi care influenţează direct dezvoltarea elevilor". Definiţia lui Bush & Glover (2002) punctează direcţia procesului de influenţare: Leadership-ul instruirii este centrat pe predare şi învăţare, precum şi pe comportamentul profesorilor în lucrul cu elevii. Influenţa liderilor ţinteşte spre favorizarea învăţării cu ajutorul profesorului. Accentul cade pe direcţia şi impactul influenţei şi mai puţin pe procesul propriu-zis de exercitare a influenţei.

Cercetarea lui Blasé & Blasé (1998), implicând 800 de directori din şcolile primare, gimnaziale şi liceele americane, sugerează că un comportament eficient în cadrul leadership-ului al instruirii implică trei aspecte:

- dialogul cu profesorii (conferenţierea),
- promovarea dezvoltării profesionale în rândul cadrelor didactice
- încurajarea predării reflexive.

Termenul de „leadership al instruirii" provine din America de Nord, fiind substituit în Anglia, dar şi în alte părţi, de „leadership centrat pe învăţare". Rhodes şi Brundrett (2010) susţin că cea de-a doua variantă este mai generoasă ca sens şi are un potenţial mai mare de a influenţa şcoala şi rezultatele elevilor. Autorii „explorează tranziţia de la leadership al instruirii, preocupat de asigurarea calităţii predării, la leadership pentru învăţare, care încorporează un spectru mai larg de acţiuni care sprijină învăţarea şi rezultatele învăţării"

Southworth (2004) susţine că **liderii pot influenţa învăţarea prin trei strategii de bază**:

• modelare
• monitorizare
• dialog

Modelarea înseamnă puterea exemplului. Liderii centraţi pe învăţare sunt modele pentru ceilalţi pentru că sunt preocupaţi de actul predării, de învăţare şi de specificul grupurilor de elevi, dorind să ştie cât mai multe în această privinţă.

Monitorizarea presupune vizitarea şcolilor, asistarea la ore şi furnizarea de feedback profesorilor.

Dialogul creează oportunităţi pentru profesori de a realiza un schimb de idei pe tema învăţării şi a predării alături de colegi şi lideri din sistem. Deşi aspectul învăţării trebuie nuanţat puternic în activitate, liderii trebuie să aibă în vedere, însă, şi alte aspecte ale actului educaţional, precum socializarea, sănătatea elevilor, bunăstarea şi stima de sine, precum şi dezvoltarea unei culturi şi a unui climat favorabile, direct legate de nevoile specifice ale şcolii şi ale comunităţii locale.

Leadership-ul şi managementul eficient sunt esenţiale pentru realizarea varietăţii de obiective stabilite pentru instituţiile de învăţământ de factorii de decizie, în special de guvernele care asigură finanţarea.

Într-o economie tot mai globalizată, o forţă de muncă educată este vitală pentru menţinerea şi creşterea competitivităţii. Societatea se aşteaptă ca şcolile, colegiile şi universităţile să pregătească oameni capabili să lucreze într-un mediu supus unor schimbări rapide.

Profesorii, liderii şi managerii acestora sunt cei care trebuie să înalţe ştacheta standardelor educaţionale. Conceptul de management a fost dublat sau substituit de limbajul

leadership-ului, dar activităţile desfăşurate de directori şi de personalul de conducere rezistă unor asemenea etichetări.

Autonomia este o practică în multe ţări, extinzând frontierele şi dimensiunile leadershipului, oferind un mai mare potenţial de a influenţa direct sau indirect rezultatele şcolilor şi ale elevilor.

Liderii de succes sunt tot mai axaţi pe învăţare, scopul unic şi central al organizaţiilor cu profil educaţional. Totodată, aceştia sunt supuşi presiunii tendinţelor de contabilizare ale unui proces educaţional „orientat spre rezultate". Pe măsură ce aceste presiuni conjuncturale se amplifică, liderii şi managerii din sistemul de educaţie trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate şi de cunoştinţe solide pentru a susţine instituţia pe care o conduc. Se impune ca factorii de decizie din cadrul instituţiilor de învăţământ să asimileze datele teoretice, dar şi aspectele practice ale managementului educational. Competenţa presupune capacitatea de a transpune conceptele în acţiuni de succes pentru că, în cuvintele lui Peter Drucker, „Management înseamnă să faci lucrurile aşa cum trebuie; Leadership înseamnă să faci lucrurile care trebuie."

Exemplu de bună practică _ Sistemul educţional britanic

Sistemul de educaţie din Marea Britanie are la bază două sisteme diferite, unul aferent Angliei, Ţării Galilor şi Irlandei de Nord, cel de-al doilea fiind specific Scoţiei.

Cele două sisteme de educaţie au accente diferite, pe profunzime, pe de o parte şi pe extindere, pe de altă parte. Astfel, elevii din Anglia, Ţara Galilor şi Irlanda de Nord susţin un număr mai mic de examene cu un grad mai mare de dificultate, în timp ce elevii scoţieni au parte de examene mai uşoare, dar mai numeroase.

Sistemul de învăţământ din Marea Britanie este organizat în blocuri de studiu numite etape cheie etape cheie etape cheie (KS - Key Stages Key Stages Key Stages). Există patru etape cheie, precum şi o etapă de bază (Foundation Stage Foundation Stage Foundation Stage).

Etapa de bază asigură educaţia copiilor înainte ca ei să atingă vârsta de patru sau cinci ani (vârsta la care începe învăţământul obligatoriu).

Învăţământul preşcolar (Infant School) se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 4-6/7 ani, debutul fiind atribuit clasei pregătitoare (Reception), urmat de anii 1 şi 2.

La nivelul Angliei, aceşti trei ani corespund Etapei Cheie 1 (Key Stage 1), finalizată cu o serie de teste. Învăţământul primar, corespunzător anilor 3-6 de şcoală, respectiv Etapei Cheie 2. Încheierea acesteia corespunde cu aplicarea unor teste finale în Anglia.

Educaţia secundară

Ciclul secundar inferior corespunde anilor 7-9 ai şcolarităţii (Etapa 32 Cheie 3), iar la finalul acestora toţi elevii susţin examenele Standard Assessment Test (SAT) / Teste de Evaluare Standard.

Ciclul secundar superior, anii 10-11 de studiu, corespunde Etapei Cheie 4, la finalul cărora elevii susţin examenele GCSE (General Certificate of Secondary Education). Susţinerea examenului GCSE înseamnă şi finalul învăţământului obligatoriu. Din aceste moment, elevii pot opta fie pentru continuarea învăţământului secundar superior, fie se integrează pe piaţa locurilor de muncă.

Educaţia fiind instituţionalizată de la o vârstă destul de fragedă, la 5 ani, disciplinele de studiu obligatorii sunt menţinute doar până la vârsta de 16 ani. Începând cu această vârstă, elevii nu mai parcurg discipline obligatorii şi pot opta pentru ştiinţele, artele, tehnologiile pe care le vor studia în continuare.

Ultimii doi ani, 12 şi 13, reprezintă educaţia post-obligatorie şi presupun pregătirea elevilor pentru admitere la universitate. Standardele educaţionale sunt definite de evaluare şi prin evaluare. Doar pentru disciplinele matematică şi limba engleză statul îşi declară monopolul în elaborarea concepţiei acestor discipline.

Fiecare şcoală îşi stabileşte propriile sisteme de obiective pentru fiecare an şcolar în parte. Lecţiile nu sunt divizate clar pe discipline; există arii disciplinare; important este ca standardele de învăţare să fie atinse. De regulă, se predau discipline integrate.

Exemplu 2_ Sistemul educational portughez

Educaţia preşcolară reprezintă prima etapă de şcolaritate din cadrul sistemului educaţional portughez şi se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 3-5 ani. Începând cu anul 2009 a fost definit caracterul universal al educaţiei preşcolare pentru toţii copiii sub 5 ani, dar urmarea cursurilor nu este obligatorie. Reţeaua preşcolară este asigurată de stat, de organisme particulare, instituţii private de solidaritate socială şi de instituţii non-profit.

Educaţia obligatorie debutează la vârsta de 6 ani şi durează 12 ani. Aceasta cuprinde educaţia de bază şi educaţia secundară.

Educaţia de bază are o durată de 9 ani şi este împărţită în trei cicluri: cel dintâi corespunde primilor patru ani de şcoală, iar cel de-al doilea se suprapune următorilor doi ani. Aceste două cicluri se circumscriu învăţământului primar.

Al treilea nivel durează trei ani şi corespunde educaţiei secundare inferioare. Articularea celor trei cicluri este secvenţială, rolul fiecăruia dintre acestea fiind de a-l completa şi de a-l aprofunda pe cel precedent, dintr-o perspectivă globală.

Scopurile specifice ale fiecărui ciclu de şcolaritate sunt integrate în obiectivele generale ale educaţiei de bază, în concordanţă cu vârsta elevilor şi cu etapa de dezvoltare a acestora. Educaţia secundară durează trei ani şi corespunde educaţiei secundare superioare.

Aceasta se poate subordona unor profiluri diverse, în scopul pregătirii elevilor pentru piaţa muncii sau pentru studiile universitare.

Permeabilitatea dintre cursurile orientate spre accesarea pieţei muncii şi cele destinate orientării spre învăţământul superior este garantată. Educaţia obligatorie este asigurată de şcolile publice şi private.

Educaţia asigurată prin şcolile publice este gratuită. Educaţia superioară este structurată conform sistemului Bologna pentru a asigura o pregătire ştiinţifică şi culturală solidă, precum şi instruire în domeniul disciplinelor tehnice în vederea pregătirii pentru viaţa profesională şi culturală, dezvoltându-le capacitatea de a inova şi de a-şi dezvolta gândirea critică. Învăţământul superior include învăţământul universitar şi învăţământul politehnic, asigurat de instituţii publice şi private.

Exemplu de bună practică în domeniul managementului şi leadership-ului

„Învăţăm şi creştem împreună": Oakmeadow Primary & Nursery School

Prezentarea şcolii

Oakmeadow este o şcoală primară din Shrewsbury, comitatul Shropshire şi este rezultatul comasării, în 2009, a două şcoli primare. Cei aproximativ 350 de elevi înscriu unitatea şcolară într-un palier dimensional situat peste media specifică a şcolilor de profil din Marea Britanie.

Şcoala are şi o grădiniţă situată într-o clădire separată. Proporţia elevilor cu cerinţe educaţionale speciale şi / sau dizabilităţi este mai mare decât media naţională, dificultăţile pe care le întâmpină aceştia fiind legate fiind de natură cognitivă, comportamentală, emoţională sau socială.

Numărul elevilor pentru care limba engleză nu este limbă maternă este mic, la fel şi cel al elevilor care beneficiază de mese gratuite.

Şcoala are un Club al Micului Dejun gestionat de Consiliul de Administraţie. Oakmeadow a primit medalia de aur pentru Şcoli Sănătoase (Healthy Schools) şi premiul Hrană pentru Viaţă (Food for Life).

Cu toate că Şcoala Oakfield a traversat o perioadă dificilă în urma comasării, direcţiunea, sprijinită de membrii Consiliului de Administraţie şi de consilierii educativi, a reuşit să unească cele două comunităţi într-o şcoală care, deşi este încă separată în două structuri, depune eforturi susţinute pentru a veni în întâmpinarea nevoilor educaţionale ale elevilor săi. Dedicarea şi implicarea evidentă a personalului în dezvoltarea continuă a şcolii degajă un sentiment de unitate.

Procesul de predareînvăţare a fost abordat din perspective noi, cu un accent mai pregnant pe dezvoltarea competenţelor de scriere, iar elevii au făcut progrese remarcabile în acest sens.

Unitatea şcolii se reflectă şi în sentimentul de securitate pe care îl au elevii, aceştia fiind învăţaţi să evalueze gradul de siguranţă al fiecărei situaţii. Sunt conştienţi că personalul şcolii se preocupă de bunăstarea lor şi răspund pozitiv, manifestând un comportament civilizat atât în timpul cursurilor, cât şi în afara şcolii şi, totodată, abordând sarcinile de lucru din cadrul şcolii cu responsabilitate.

Lecţiile sunt atractive deoarece curriculum-ul şcolii a fost gândit în aşa fel încât să poată cuprinde multe activităţi şi vizite care să îi inspire şi să îi stimuleze.

Viziunea şcolii ...

În centrul întregii activităţi a Şcolii Oakmeadow se află elevul, văzut „nu ca un vas gol ce trebuie umplut cu informaţii, ci ca individualitate plină de potenţial, competentă şi capabilă să îşi contureze propriile teorii."

Scopul şcolii este acela de „a face învăţătura irezistibilă" într-un mediu care încurajează succesul individual şi care îşi doreşte implicarea tuturor elevilor.

Predarea eficientă este dublată de atmosfera pozitivă din toate clasele. Profesorii sunt bine pregătiţi, planificând activităţi interesante şi antrenante pentru a-i stimula pe elevi. În orele de curs sunt integrate mijloacele moderne, cu o reflectare benefică în calitatea acestora, iar accentul activităţilor este plasat pe munca independentă, favorabilă învăţării prin descoperire.

Asistenţii au rolul de ai sprijini pe elevii cu nevoi educaţionale speciale / dificultăţi de învăţare, comportamentale, emoţionale sau sociale, efortul depus fiind reflectat în faptul că elevii reuşesc să înregistreze progres şcolar.

Leadership şi management

Într-un timp relativ scurt, conducerea unităţii de învăţământ a reuşit să facă Şcoala Oakmeadow vizibilă la nivelul comunităţii, a adus profesorii şi elevii alături pentru a împărtăşi o viziune educaţională clar articulată. Responsabilii de arii curriculare sunt entuziaşti şi dornici să îşi promoveze domeniul, cu dovezi clare privind eficienţa curriculum-ului.

Reprezentanţii comunităţii locale se implică activ în viaţa şcolii şi o sprijină în toate demersurile sale, iar colaborarea cu părinţii elevilor este foarte strânsă, aceştia fiind în permanenţă informaţi cu privire la evoluţia şcolară a copilului lor, dar şi implicaţi în deciziile şcolii.

Un alt punct forte al Şcolii Oakmeadow este că aceasta promovează activ comportamentele nondiscriminatorii şi egalitatea de şanse. De asemenea, politicile şcolii privind siguranţa şi sănătatea elevilor sunt elaborate minuţios şi puse în practică întocmai, acest aspect fiind remarcat atât de elevi, cât şi de părinţi.

Practica educaţională a elevilor cu ADHD

Activitatea profesională într-o şcoală specială, la o clasă de elevi cu deficienţe mintale severe,tulburări de comportament şi ADHD trebuie să aibă ca bază practica educaţională care s-a dovedit a fi mai eficace atunci când se acordă o atenţie specială capacităţii de implicare activă a imaginaţiei în învăţare în şcoală şi în clasă. Prin această abordare se poate realiza eficient şi benefic interacţiunea cadrului didactic cu clasa.

Modul în care profesorul reuşeşte să creeze un mediu proprice de învăţare, modul în care se utilizează curriculumul, activităţile de învăţare şi gradul în care anumite metode de predare sunt utilizate pot să aibă un impact pozitiv asupra motivaţiei şi succesului şcolar.

Pentru profesorul de învăţământ special este o mare provocare educarea unei clase ca o entitate complexă, având în vedere varietatea caracteristicilor elevilor (tip de deficienţă, sexe, etnie, temperament, abilităţi, competenţe).

Elevul deficient prezintă o personalitate dizarmonică, asocierea la diagnostic a sindromului ADHD face ca managementul clasei să fie uneori dificil, dar conform principiului că fiecare copil poate/ este capabil să înveţe, profesorul are datoria de a găsi acele mijloace adecvate pentru ca acest lucru să se întâmple.

Împărţirea resurselor de care dispune un profesor - timp, atenţie, disponibilitate, predare diferenţiată la o întreagă clasă este foarte importantă în atingerea scopului educativ. Este important să educăm diferenţiat pentru a reuşi integrarea şi normalizarea elevilor cu CES.

Succesul în educaţia specială depinde fundamental de profesorii implicaţi, care pot să găsească căile în care elevul nu numai trebuie să înveţe, ci şi modul în care efectiv aceştia pot să înveţe, în funcţie de aptitudinile şi atitudinile ce pot fi dezvoltate.

Rolul celui care educă este foarte important pentru succesul sau insuccesul elevilor. Educaţia copiilor cu ADHD este îngreunată dacă pe lângă hiperactivitate se suprapun deseori tulburări de învăţare şi deficit de atenţie.

Profesorul trebuie sa abordeze metode adecvate de educaţie, capabile să angajeze activ elevii în învăţare şi să optimizeze implicarea lor în activităţile din sala de clasă, pornind de la teoria educaţiei imaginative, aşa cum a fost ea constituită de Kieran Egan în jurul anilor 80. Profesorul trebuie să aibă curajul să se întrebe: ”Ce aş putea face eu diferit pentru ca elevii mei să aibă un mai mare succes şi să fie mai bine integraţi în activităţile şcolare?”.

ADHD-ul este practic sindromul deficitului de atenţie cu hiperactivitate (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), este o tulburare de tip comportamental care apare frecvent ca diagnostic la copii şi adolescenţi. Prezintă grade diferite de manifestare şi intensitate a simptomelor, se remarcă nivel ridicat de inteligenţă asociat cu trăsături puternice de personalitate. Mai este identificat şi sub denumirea de hiperkinezie, hiperactivitate.

Atunci când sunt elaborate, selectate sau implementate strategii de succes destinate incluziunii şcolare la acest tip de elevi este necesară mai întâi o bună înţelegere asupra caracteristicilor copilului, inclusiv asupra disfuncţiilor sau condiţiilor specifice care afectează activitatea în clasă.

Un bun management al clasei este în mod evident determinat de buna predare. Chiar şi elevii cu probleme manifeste de impulsivitate şi control al comportamentului adoptă o conduită potrivită în momentul în care profesorul oferă în clasă:

- activităţi de învăţare interesante, angajante, semnificative pentru elevi;
- educaţie diferenţiată, în funcţie de sarcinile de învăţare, nevoile specifice;
- implicarea activă a imaginaţiei elevilor în ceea ce învaţă, evitând şi eliminând plictiseala
- lecţii bine planificate, cu pauze organizate de timp în care elevii se relaxează, dar sunt şi curioşi să afle în ce activităţi vor fi implicaţi la reluarea activităţii.

Profesorul abordează conştient şi intuitiv elevii cu ADHD, construieşte strategii specifice, planifică planul educaţional individualizat, care va avea drept scop integrarea elevului, evitarea marginalizăriii sau alienarea elevului cu ADHD, pentru a nu deveni un exemplu negativ pentru clasă. Aceste greşeli pot conduce la premisele eşecului şcolar şi la mărirea stărilor conflictuale între elevul cu ADHD, colegii săi /sau profesor.

Un element fundamental pentru un bun management al clasei cu o mare capacitate de efienticizare constă în capacitatea cadrului didactic de a construi relaţii pozitive cu elevii, un climat prietenos bazat pe respectul mutual şi colaborare. Depinde de flexibilitatea şi înţelegerea cadrului didactic capacitatea de adaptare la situaţii noi, capacitatea de rezolvare pozitivă a situaţiilor conflictuale, constanţă, corectitudine, echidistanţă, echilibru.

Cadrul didactic îşi poate dezvolta această capacitate şi optimiza planul de management al clasei prin următoarele moduri:

- modelarea unui limbaj respectos,
- controlarea tonalităţii vocii şi a limbajului,
- întâmpinarea elevilor şi încheierea orelor cu un zâmbet şi o atitudine pozitivă în fiecare zi,
- comunicarea progreselor şi aspectelor pe care le apreciază cadrul didactic către elevii din clasa sa,
- menţinerea unor standarde ridicate şi sprijinirea activă a elevilor pentru a atinge aceste standarde,
- alocarea timpului pentru realizarea unei legături personale cu elevii,
- a fi sensibil, empatic şi a răspunde nevoilor speciale ale elevilor,
- păstrarea sensului umorului,
- activităţi de învăţare interesante şi amuzante,
- cerinţele şi regulile sunt transmise şi impuse într-un mod care respecta personalitatea şi demnitatea fiecărui elev,
- construirea căilor de comunicare cu familia/ părinţii elevilor,
- evitarea situaţiilor în care elevul este jenat sau se poate simţi umilit.

Aceste direcţii necesită calm şi efort constant din partea cadrului didactic.

Un management eficient al clasei evită pe termen lung situaţiile stresante, conflictele şi limitează semnificativ efortul depus în clasă.

Exemplu de bună practică

Copiii cu ADHD adesea necesita conditii speciale pentru a fi ajutati să învețe.
De exemplu, profesorul poate așeza copilul într-o zonă cu mai puțini factori distractori, îi poate oferi o arie în care copilul să se poate mișca pentru a-și elibera excesul de energie sau stabileste un sistem clar de reguli de recompensare a comportamentului adecvat.

Uneori, doar pastrarea unei cărți sau a unei picturi pe bancă poate servi ca simbol visual pentru a-i aminti de comportamentul școlar corect, cum ar fi ridicarea mâinii în loc de a striga sau a sta pe scaun în loc de a se plimba prin camera.

A-i oferi unui astfel de copil extra timp la teste poate face diferența între a pica și a trece și îi oferă o șansă de a arăta ce a învățat.

Revederea instrucțiunilor sau temelor scrise pe tablă și chiar listarea cărților și materialelor de care au nevoie pentru o sarcină, poate fi posibilă pentru copii dezorganizați, neatenți pentru a-și termina sarcinile.

Multe dintre strategiile de educație specială sunt simple bune metode de predare. A le spune elevilor în avans despre ce vor învăța data viitoare, oferirea de sprijin vizual și oferirea instrucțiunilor atât oral cât și în scris sunt modalități de a-i ajuta pe copii să se concentreze și să-și reamintească parțile cheie ale lectiei.

Adesea, elevii cu ADHD au nevoie sa învețe tehnici de monitorizare și control al atenției și comportamentului propriu

Pentru că școala pretinde copiilor:

- să stea liniștiți,
- să-și aștepte rândul,
- să fie atenți
- să-și rezolve sarcinile,

nu este o surpriză faptul ca mulți copii cu ADHD au probleme la clasă.

Mințile lor sunt capabile să învețe dar hiperactivitatea lor și neatenția fac învățarea dificilă. Ca rezultat, mulți elevi cu ADHD repetă un an sau renunță la școala mai devreme. Din fericire, cu o combinație potrivită de practici educaționale, medicație și consiliere, aceste probleme pot fi evitate.

Elemente cheie pentru un management al clasei eficient pentru elevii cu ADHD.

Un bun management al clasei este în mod evident determinat de buna predare. Chiar și elevii cu probleme manifeste de impulsivitate și control al comportamentului adoptă o conduită potrivită în momentul în care profesorul oferă în clasă:

• Activități de învățare interesante, angajante, semnificative pentru elevi.

• Educație diferențiată, în funcție de sarcinile de învățare, nevoile specifice ale unor elevi sau contextul specific.

• Implicarea activă a imaginației elevilor în ceea ce învață, evitând și eliminând plictiseala.

• Lecțiile sunt bine planificate, iar pauzele sunt organizate ca segmente de timp în care elevii se relaxează, dar sunt și curioși să afle în ce activități vor fi implicați la reluarea activității.

Profesorii care au success în educația elevilor hiperactivi sau cu ADHD au ca element comun capacitatea de a utiliza activ elemente de management al clasei și strategii educative prin care se menține activă implicarea elevului în ceea ce învață.

Totodată, ei abordează (conștient sau intuitiv) elevii cu ADHD pornind de la o strategie construită pe trei mari componente:

Prima constă în identificarea nevoilor specifice, individuale, ale elevului hiperactiv și cu deficit de atenție.

Profesorul află de ce și când elevul nu se concentrează asupra sarcinilor de învățare, ce îl interesează, când și de ce este impulsive și neatent etc.

Apoi cadrul didactic selectează unele practici educaționale, exerciții și materiale didactice (unele fiind prezentate pentru dumneavoastră în cartea de față) și strategii de acomodare în clasă care sunt adaptate nevoilor specifice de învățare ale elevului.

În urma acestor pași, profesorul poate schița un plan educațional individualizat care poate să fie integrat programului comun elaborat pentru ceilalți elevi ai clasei.

Planul educațional individualizat are un design fundamentat pe necesitatea integrării elevului, fiind de evitat marginalizarea sau alienarea elevului cu ADHD, care apare îndeosebi prin transformarea sa într-un "caz al clasei", un exemplu negativ citat elevilor și părinților pentru a exemplifica ceea ce nu este dorit în sala de clasă.

Trebuie avut permanent în vedere faptul că aceste erori frecvent întâlnite în sala de clasă alienează elevul și construiesc premisele sigure eîecului îcolar și al stărilor conflictuale între elevul cu ADHD și colegii săi sau/și cu profesorul de la clasă.

În elaborarea unui plan eficient de management pentru clasele în care sunt elevi cu deficit de atenție și hiperactivitate sunt integrate următoarele elemente:

1. Învățare/elementele de curriculum.
2. Intervențiile comportamentale.
3. Acomodarea în clasă.

Acomodarea în sala de clasă este foarte importantă pentru elevii hiperactivi sau cu ADHD, unii factori care țin de acest aspect având o mare influență în managementul comportamentului și ameliorarea rezultatelor școlare pentru acești copii:

• Locul preferențial - elevul cu ADHD este așezat în-un loc (bancă, în funcție de mobilierul școlar și de aranjarea sa în sala de clasă) apropiat de cadrul didactic sau de elevii care manifestă constant un comportament model. Elevii hiperactivi nu trebuie așezați aproape de surse de desitagere a atenției (mai ales în cazul în care ferestrele sunt poziționate spre un trafic intens).

• Aranjarea băncilor – cadrul didactic trebuie să urmărească modul în care aranjarea băncilor are efect asupra elevului cu ADHD. În unele cazuri a fost semnalat că plasarea elevilor hiperactivi în structui circulare cu mai mulți elevi poate crește distractibilitatea.

• Utilizarea ariilor de lucru – pentru elevii cu ADHD sau ADD se pot face arii de lucru (pupitre cubiculare) în care sursele vizuale de distragere a atenție să fie eliminate. Aceste arii de lucru speciale pot fi utilizate liber de către orice elev al clasei.

• Utilizarea muzicii – unii elevii cu ADHD lucrează mai bine dacă au un fond muzical discret, iar pauzele scurte care pot fi luate pentru a se asculta o melodie de către copii pot să fie un important instrument de combatere a plictiselii sau suprasolicitării în clasă. Popenici, S.,

Un alt element fundamental pentru un management eficient al clasei constă în capacitatea cadrului didactic de a construi relații pozitive cu elevii, un climat prietenos bazat pe respectul mutual și colaborare.

Un astfel de cadru didactic este flexibil și înțelegător, știe să se adapteze situațiilor noi și să rezolve pozitiv situațiile conflictuale, să fie calm, constant, corect și echidistant în aplicarea regulilor indică unele moduri prin care cadrele didactice își pot dezvolta această capacitate și optimiza planul de management al clasei:

- Modelarea unui limbaj respectuos, controlarea tonalității vocii și a limbajului corpului. • Întâmpinarea elevilor și încheierea orelor cu un zâmbet și o atitudine pozitivă în fiecare zi.
- Comunicarea progreselor și aspectelor pe care le apreciază cadrul didactic către elevii din clasa sa.
- Menținerea unor standarde ridicateși sprijinirea activă a elevilor pentru a atinge aceste standarde.
- Alocarea timpului pentru realizarea unei legături personale cu elevii.
- A fi sensibil, empatic și a răspunde nevoilor speciale ale elevilor.
- Păstrarea sensului umorului.
- A face activitățile de învățare interesante și amuzante.
- Cerințele și regulile sunt transmise și impuse într-un mod care respectă personalitatea și demnitatea fiecărui elev.
- Construirea căilor de comunicare cu familia/părinții elevilor.
- Evitarea situațiilor în care elevul este jenat sau se poate simți umilit (unele aspecte speciale fiind abordate separate, în discuții particulare cu elevul).

Este evident că aceste direcții necesită calm și efort constant din partea cadrului didactic, dar se poate observa că într-o perspectivă mai cuprinzătoare, printr-un management eficient al clasei se evită pe termen lung situațiile stresante, conflictele și se limiteaza semnificativ efortul depus la clasă.

Jocul - o metodă eficientă în actul de predare și evaluare a elevului cu CES

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice speciale, asigurând participarea activă a elevului la lecții sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției.

Știm că jocul didactic prezintă o metodă de învățare în care predomină acțiunea didactică stimulativă. Această acțiune valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptive de tip recreativ proprii activității umane, în general, în anumite momente ale evoluției sale ontogenice, în mod special.

Una din formele de manifestare a copilului este jocul. In mod obișnuit o asemenea activitate este izvorâtă din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului, o modalitate de a-și consuma energia, sau de a se distra, un mod plăcut de a utiliza timpul și nu numai.

Jocul-ansamblu de acţiuni şi operaţiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală şi fizică a copilului. Elementul de joc imprimă acestuia un caracter mai viu, mai atrăgător, aduce varietate şi o stare mai bună, dispoziţie functională, de veselie, de bucurie, de destindere, ceea ce previne apariţia monotoniei, plictiselii şi a oboselii.

Copiii, majoritatea timpului liber şi nu numai, şi-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-şi exprima propriile capacităţi. Prin joc copilul capătă informaţii despre lumea în care trăieşte, intra în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Putem spune că jocul este ”Munca copilului”.

In timpul jocului, copilul vine în contact cu alţi copii ori adulţi, astfel jocul are caracter social. **Psihologia jocului evidenţiază importanţa activării acestei metode mai ales la copiii cu CES.** Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor 5 direcţii de dezvoltare orientate astfel:

1.)-de la grupe mici la grupe tot mai numeroase;
2.)-de la grupe instabile la grupe tot mai stabile;
3.)-de la jocuri fără subiect la jocuri cu subiect;
4.)-de la şirul de episoade nelegate între ele spre jocuri cu subiect şi cu desfăsurare sistematică;
5.)-de la reflectarea vieţii personale şi a ambianţei apropiate la reflectarea evenimentelor vieţii şcolare.

Această activitate dinamizează acţiunea didactică prin intermediul motivaţiilor ludice care sunt subordonate scopului activităţii de predare-învăţare dar şi de evaluare.

Modalităţile de realizare angajează urmatoarele criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice:

I. După obiective prioritare:jocuri senzuale (auditive, tactile, vizuale), jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoaşterii interactive;

II. După forma de exprimare: jocuri simbolice de orientare, de sensibilizare; conceptuale jocuri; ghicitori; jocuri de cuvinte incrucişate.

III. După conţinutul instruirii: jocuri matematice; jocuri muzicale, sportive, literare/lingvistice.

IV. După sursele folosite: jocuri materiale,jocuri orale, pe baza de întrebări, pe baza de fişe individuale, pe calculator.

IV. După regulile instruite: jocuri cu reguli transmise prin tradiţie, cu reguli inventate, spontane şi protocolare.

V. După competenţele psihologice stimulate: jocuri de mişcare, de observaţie, de imaginaţie, de atenţie, de memorie, de gândire, de limbaj şi de creaţie.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variaţie în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai activ.

Fiecare joc didactic cuprinde următoarele laturi constitutive: conţinuturi; sarcina didactică, regulile jocului, acţiunea de joc.

I. Prima latură-conţinuturi-este constituită din cunoştinţele anterioare ale copiilor, însuşite în cadrul lecţiilor anterioare cu întreaga clasă.

II. Cea de-a II-a-sarcină didactică-poate să apară sub forma unei probleme de gandire, de cunoaştere, de numire, ghicitoare, comparative.

III. A treia latură-regulile jocului-decurge din însăşi denumirea ei. Regulile sunt menite să arate copiilor cum să joace, cum să rezolve problema respectivă.

IV. Ultima latură-acţiunea de joc-cuprinde momente de aşteptare, surprindere, ghicire, întrecere şi fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie placută şi atractivă pentru copii.

Elementele de joc: gândirea, mişcarea, întrecerea, surpriza, etc, crează stări emoţionale care întreţin interesul şi dau colorat viu lecţiei.

Prin joc,copiii cu CES pot ajunge la descoperire de adevăruri, îşi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ,pentru că strategiile jocului, sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă isteţimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Jocurile copiilor la ora de matematică devin metode de instruire în cazul în care ele capată o organizare şi se succed în ordinea implicate de logica cunoaşterii şi învăţării.

În acest caz, intenţia principală a jocului nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învăţarea care pregateşte copilul pentru munca şi viaţă. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie să fie interactive, să le evalueze cunoştinţele.

Evaluarea prin joc condiţioneaza în aşa manieră dinamica clasei, încât putem spune că nu există învăţare eficientă fără evaluare. Ea nu poate şi nu trebuie redusă la simplul act al notării.Principala funcţie a evaluării este aceea de a determina măsura în care diferite obiective pedagogice au fost atinse. In acelaşi timp încearcă să explice randamentul nesatisfăcător.

Scopul educaţiei prin joc este acela de forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini şi comportamente, acestea se formeaza doar dacă îl punem pe elev să lucreze efectiv; să acţioneze, atât pe plan verbal cât şi motric.

Jena, ruşinea, umilirea repetată, tind să dezorganizeze personalitatea copilului; duc la apariţia unei stări psihice negative de nesiguranţă, ezitare, apoi pierderea respectului de sine şi încrederea în profesor.

În cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv. Se întampla adesea ca elevul frustrat, să fie izolat in grupul de elevi deoarece reactivitatea lui exagerată din cauza frustrării repetate se manifestă, printr-un comportament inadaptat, elevul fiind văzut de colegi ca un tip dificil. De aceea jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice, fiind binecunoscută capacitatea jocului de a deveni simbol al tendinţelor, dorinţelor sau conflictelor copilului.

Formele de joc au menirea să intercepteze tulburările de comportamente ce pot fi declanşate de inhibirea instinctelor, cerută de societate. Terapia prin joc are la baza efectul armonizator, din această cauză, jocul terapeutic a fost numit; ”o pace incheiată cu sine şi între ceilalţi”.

Armonizarea realizată cu ajutorul jocului se manifestă sub forma unei concordanţe subiective între dorinţă şi putinţă. Datorită acesteia, copilul gaseşte în joc un răspuns pozitiv la încercările sale mascate de a fi înteles şi o confirmare a sentimentului propriei valori.

Jocul constituie un sprijin necesar în organizarea evaluării, având în vedere faptul că monotonia produsă de formele stereotipice ale exerciţiilor produce rapid plictiseală.

Acesta are ca efect secundar scăderea dorinţei de a învăţa a elevului,scăderea interesului şi atenţiei.

Jocul la ora de matematică este bine definit. Jucându-se cu cifrele, elevul cu CES reacţionează şi participă vioi la cerinţele spuse. Ex.de jocuri:

- “Uneşte cifrele şi spune ce obţii”;

- "Calculăm şi colorăm";
- "Rebus matematic";
- "Descoperă cuvântul cheie";

Acordarea notei la sfârşitul unui joc, fie el in echipă, reprezintă clasarea elevului cu CES pe o anumită "scară". Notele acordate fac din elevul cu CES un analizator, realizând treapta pe care o ocupă in "scara"clasei.

Jocul ca modalitate nu urmăreşte în principal evidenţierea deficienţei şi a blocajului copilului.O asemenea abordare exclude teza caracterului irecuperabil al copilului cu CES. Elementele de joc încorporate în procesul de predare-evaluare pot fi motive şi stimula puternic acest proces în toate formele lui.

Psihopedagogia elevilor cu tulburări de învăţare (TSI*)* responsabilitate comună a şcolii şi a familiei

Ce este tulburarea specifică de învăţare (TSI)?

Putem vorbi de tulburări specifice de învăţare (dislexie, disgrafie, disortografie, discalculie) în cazul acelor copii la care rezultatele obţinute la citit-scris sau calcul rămân mult sub aşteptări, raportat la nivelul capacităţilor intelectuale şi la efortul depus pentru învăţare.

Tulburarea specifică de învăţare (TSI) nu este o boală, nu este o deficienţă, ci o modalitate specială de prelucrare a informaţiei, datorată dezvoltării şi funcţionării diferite a sistemului nervos central. Are la bază o disfuncţie neurologică, dar este influenţată în unele cazuri şi de ereditate. Aceşti copii au un nivel normal de inteligenţă, doar că ei gândesc şi învaţă altfel decât ceilalţi.

Conform datelor statistice la nivel mondial, se constată că din numărul total de copii, un procent de 7–10% prezintă tulburări specifice de învăţare, iar procentul cazurilor grave este de 3–5%.

Formele tulburărilor specifice de învăţare

Dislexia = tulburare de citire (citire lentă, cu greşeli, dificultăţi în înţelegerea textului citit) Dislexia este o tulburare specifică a abilităţilor de citire (în privinţa corectitudinii, fluenţei, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul aşteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de şcolarizare şi vârsta persoanei.

Disgrafia/disortografia = tulburare de scriere (scriere urâtă, cu greşeli, greşeli de ortografie) Disgrafia cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achizitie a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, erori sintactice şi erori de punctuaţie, organizarea grafică a paragrafelor).

Discalculia = tulburare de calcul Discalculia este o tulburare specifică de învăţare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de achiziţie a abilităţilor matematice (simţ numeric, memorarea tablei adunării şi înmulţirii, calcul corect sau fluent, raţionament matematic acurat).

Când se pune diagnosticul?

Diagnosticul de dislexie, respectiv diagnosticul de disgrafie se stabilesc, de regulă, în clasa a II-a, după ce elevul a parcurs învățarea tuturor literelor.

Diagnosticul de discalculie se stabilește, de regulă, în clasa a III-a. Diagnosticul de tulburare specifică de învățare

SE EXCLUDE în următoarele cazuri:

a) coeficientul de inteligență al elevului (IQ) mai mic de 85 (prezența unei dizabilități intelectuale sau a unui intelect liminar);

b) deficite senzoriale auditive sau vizuale necorectate;

c) tulburări psihiatrice sau neurologice organice sau funcționale de achizitie;

d) absența oportunităților de învățare (lipsa exersării, absenteism, spitalizare prelungită, apartenență la grupuri defavorizate, nefrecventarea învățământului preșcolar, educație precară sau insuficientă);

e) dezavantaje psihosociale;

f) alte influențe externe cu relevanță pentru procesul de achizitie

Tulburarea specifică de învățare poate apărea la orice nivel de inteligență normală, chiar și la un nivel de inteligență superioară. Nu se explică prin lipsa exersării, lipsa de motivare, factori emoționali sau slaba pregătire a profesorilor. Nu depinde de naționalitate sau de nivelul socio-cultural al familiilor.

Puncte tari ale persoanelor cu TSI

- Bună capacitate de vizualizare
- Gândire spațio-vizuală
- Capabili să realizeze conexiuni neașteptate
- Gândire originală, neconvențională
- Capabili de procesare simultană a informației
- Capacitate de comprehensiune globală
- Bune abilități de a rezolva probleme
- Capacitatea de a lua decizii rapide
- Curiozitate accentuată
- Imaginație bogată
- Intuiție
- Creativitate
- Capacități bune de comunicare
- Empatie
- Rezilienţă

Dislexici renumiți

Enumerăm câteva personalități care, deși au fost diagnosticate cu TSI (dislexie, disgrafie/ disortografie, discalculie), au avut/au realizări deosebite în domeniul lor de activitate:

- **știință**: Albert Einstein, Thomas Edison, Alexander Graham Bell, Michael Faraday, Pierre Curie, Nicola Tesla, James Clerk Maxwell, John Horner, etc.

■ **politică**: Winston Churchill, George Patton, George Washington, Nelson Rockefeller, John F. Kennedy, Neil Bush, Woodrow Wilson, Carl XVI Gustav King of Sweden, Carl Philip of Sweden, Princess Beatrice of York, Victoria Crown Princess of Sweden, Louis of Luxembourg, etc.
■ **pictură şi sculptură:** Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, etc.
■ **literatură:** Agatha Christie, Jules Verne, Gustave Flaubert, Hans Christian Andersen, William Butler Yeats, Lewis Carroll, John Irving, etc.
■ **teatru şi film:** Steven Spilberg, Robin Williams, Tom Cruise, Whoopi Goldberg, Orlando Bloom, Keanu Reeves, Anthony Hopkins, Salma Hayek, Danny Glover, Guy Ritchie, Jennifer Aniston, Bella Thorne, Anne Brancroft, Keira Knightley, Henry Winkler, Jay Leno, Walt Disney, etc.
■ **muzică:** Richard Strauss, John Lennon, Harry Belafonte, Mireille Mathieu, Cher, Jewel, Ozzy Osbourne, etc.
■ **sport:** Magic Johnson, Nolan Ryan, Muhammad Ali, Jackie Stewart, Bruce Jenner, etc.
■ **business:** Richard Branson, Jamie Oliver, Charles Schwab, Steve Jobs, Ingvar Kamprad, Stephen Bacque, etc

Risc de dezvoltare a tulburărilor specifice de învăţare

Riscul de dezvoltare a tulburărilor specifice de învăţare (sau predispoziţie la dislexie): prezenţa unor semne, în preşcolaritate şi debutul micii şcolarităţi, care să indice posibilitatea dezvoltării unor tulburări specifice de învăţare.

Indicatorii sunt reprezentaţi de anumite deficite/disfuncţii la nivelul unor abilităţi considerate preachiziţii ale citit-scrisului, numeraţiei şi calculului matematic.

Indicatorii riscului de dezvoltare a acestor tulburări pot fi observabili în diferite domenii:

■ limbaj: întârziere în dezvoltarea vorbirii, dislalie prelungită şi greu corectibilă, torsiunea cuvintelor, vocabular sărac, capacitate de exprimare deficitară, dificultăţi în găsirea cuvintelor, disgramatism, dezvoltarea slabă a percepţiei vorbirii, dificultăţi de diferenţiere auditivă, dificultate în înţelegerea vorbirii, dificultăţi de procesare fonologică;

■ mişcare: dezvoltarea slabă a mişcărilor ample, a simţului echilibrului, a mişcărilor fine, a dexterităţii manuale, dezvoltarea slabă a grafomotricităţii, dezvoltarea slabă a coordonării oculomotorie;

■ psihomotricitate: dominanţă de lateralitate nedezvoltată sau lateralitate încrucişată, schemă corporală nesigură, tulburarea orientării în spaţiu, tulburarea orientării în timp, simţ al ritmului slab dezvoltat;

■ percepţie vizuală: tulburarea percepţiei vizuale fond – formă, a capacităţii de diferenţiere vizuală, a capacităţii de analiză vizuală;

■ atenţie: tulburări ale atenţiei;

■ memorie: tulburări ale memoriei auditive, ale memoriei vizuale, a memoriei de lucru;

■ seriere: tulburări de scriere – probleme de aşezare în ordine.

Aceste simptome pot apărea în variante diferite sau pot apărea doar câteva, reprezentând factori de risc ai dezvoltării tulburărilor specifice de învăţare. Existenţa singulară sau a câtorva dintre simptome nu înseamnă neapărat predispoziţie la dislexie, dar existenţa unui număr mai mare de simptome sau gravitatea unora dintre ele necesită acordarea unei atenţii mărite!

În cazul unei afecţiuni minime al sistemului nervos central aceste simptome nu dispar cu timpul ci formează baza de dezvoltare a tulburărilor de scris-citit sau calcul.

Simptome

Tulburarea de citire (dislexie)

■ Citire lentă
■ Citirea nu este cursivă
■ Citire cu multe greşeli (confundă literele, omite sau adaugă literele, silabele, cuvintele, inversează silabele sau cuvintele scurte, citeşte cuvintele distorsionate, incomplete, eronate, repetă silabele din cuvânt)
■ Are dificultăţi în înţelegerea textului citit
■ Dificultăţi în povestirea textului citit
■ Dificultăţi în memorarea textului, poeziei
■ Este nesigur la citirea unor litere
■ A învăţat încet şi greu literele, citirea silabelor
■ Greşeşte frecvent rândul în citirea textului
■ Nu citeşte cu plăcere
■ Citeşte mai greu în faţa celorlaţi
■ Oboseşte repede în timpul citirii

Tulburarea de scriere (disgrafie/disortografie)

■ Scriere lentă, pentru îndeplinirea sarcinii în scris are nevoie de un timp de execuţie peste medie
■ Scriere cu multe greşeli (confundă literele, omite sau adaugă literele, silabele, inversează silabele sau cuvintele scurte, scrie cuvintele legate, desparte cuvintele în două, scrie cuvinte fără sens, fără diacritice, desparte incorect cuvintele în silabe)

■ Este nesigur la scrierea unor litere
■ Inversează direcţia trasării liniilor la scrierea literelor
■ Ţinerea incorectă a instrumentului de scris, obosirea mâinii
■ Scriere urâtă, dezordonată sau indescifrabilă, aspectul general al scrisului este inestetic
■ Se orientează greu în pagina caietului, nu reuşeşte să scrie pe linie
■ Dificultăţi de scriere după dictare
■ Copiere incorectă
■ Nu utilizează în scriere regulile gramaticale învăţate
■ La compunere, alcătuirea de propoziţii este deficitară, incorectă din punct de vedere grammatical
■ Nu scrie cu plăcere

Tulburarea de calcul (discalculie)

■ Calculează lent, nesigur
■ Dificultăţi în recunoaşterea şi scrierea cifrelor, a simbolurilor matematice
■ Scrierea greşită a cifrelor după dictare, citirea cu dificultate a cifrelor scrise
■ Dificultate în copierea corectă a cifrelor
■ Omite, scrie în locuri greşite sau schimbă locul unor cifre în timpul rezolvării unor exerciţii sau probleme

■ Noţiunea de cantitate se formează greu
■ Greutăţi în învăţarea ordinii numerelor (înşiruire crescătoare sau descrescătoare)
■ Greutăţi în efectuarea celor patru operaţii de bază
■ Încurcarea ordinii în efectuarea operaţiilor
■ Efort enorm în memorarea tablei înmulţirii
■ Reţine greu expresii, reguli matematice
■ Efectuează greu calcule mentale
■ Transpune cu dificultate problemele în limbaj matematic, extrage cu dificultate esenţialul
■ Dificultăţi în începerea de unul singur a rezolvării unor probleme

Atitudinea faţă de învăţare, particularităţile stilului de învăţare

■ Deseori nu înţelege sarcinile, sau reuşeşte să le rezolve doar cu ajutorul, îndrumarea, unui adult;
■ Este slab la învăţarea unei limbi străine;
■ Unii învaţă mai uşor după auz, alţii preferă vizualizarea;
■ Învaţă greu cuvinte noi;
■ Oboseşte repede, nu se poate concentra timp îndelungat asupra unei sarcini, atenţia îi este distrasă uşor de stimulii din mediul înconjurător;
■ Lucrează încet, are nevoie de un timp mult mai lung decât colegii săi pentru îndeplinirea unei sarcini;
■ Performanţele sunt fluctuante;
■ Are greutăţi în organizarea activităţilor zilnice, păstrarea obiectelor în ordine.
■ Rezultatele obţinute sunt sub aşteptări la materiile bazate pe scris, citit;
■ Trebuie să înveţe peste puteri pentru a corespunde aşteptărilor şcolare.
■ Performanţele lui pot să oscileze

Semne observabile în comportament

■ Se acomodează greu la regimul şcolar, la regulile clasei;
■ Se poate sustrage de la îndeplinirea unor sarcini, acestea sunt prea grele pentru el şi nu le poate îndeplini, nu poate ţine ritmul cu colegii săi;
■ Se pot dezvolta diferite mecanisme de apărare şi înlăturare ca: refuzul muncii şcolare, minciună (nu are temă pentru acasă, nu are de învăţat, „pierde" carnetul de note);
■ Copilul este dezamăgit, fără chef, uneori imposibil de motivat pentru învăţat. Insuccesele pot provoca stări afective şi comportamentale extreme.
■ Din cauza insucceselor şcolare pot apărea tulburări de autoapreciere sau tulburări de comportament. Unii îşi compensează insuccesele cu duritate, clovnerie, un comportament manifestat pentru a fi întotdeauna în centrul atenţiei. Alţii devin deosebit de retraşi, anxioşi.
■ Pot apărea simptome somatice şi neurotice: dureri de cap, de stomac, stare de vomă, bulimie, tulburări de somn, alergii, ticuri, bâlbâială, roaderea unghiilor, enurezis, boli scurte repetate, etc.

Cum se simte un copil cu TSI?

Copiii cu TSI îşi dau seama că realizările lor nu satisfac aşteptările, cerinţele părinţilor, pedagogilor şi de asemenea că nu sunt în concordanţă nici cu eforturile proprii depuse. Deoarece nu ştiu să scrie şi să citească bine, li se formează convingerea că nu pot face nimic bine.

Se simt incapabili, nefolositori, inutili, inferiori celorlalţi, devin din ce în ce mai puţin activi, îşi pierd spiritul de iniţiativă, nu au încredere în capacităţile proprii, nu-şi mai asumă riscuri, se aşteaptă la insuccese, aprecierea de sine devine instabilă, învaţă cu din ce în ce mai puţină plăcere şi, treptat, se instalează pierderea durabilă a motivaţiei.

„Este un sentiment apăsător când nu ştii să citeşti. Crezi că nici nu vei reuşi niciodată şi devii tot mai puţin motivat. Colegii tăi te dispreţuiesc fiindcă nu ştii să citeşti. Când eram în clasele I şi a II-a încă nu am înţeles ce se întâmplă cu mine şi de ce. Am trăit situaţiile de atunci ca pe o înfrângere. M-am simţit învins, am fost dezamăgit de mine însumi. Numai de câtva timp mi-am dat seama ce se întâmpla atunci cu mine, ce înseamnă să fii dislexic." (un băiat din clasa a VII-a)

Insuccesele repetate suferite pe parcursul şcolarităţii nu dispar fără urme. Dislexia, disgrafia, discalculia, netratată în mod adecvat, poate avea urmări grave în ceea ce priveşte dezvoltarea emoţională, conducând la tulburări în dezvoltarea personalităţii şi dificultăţi de integrare socială. Aceşti copii pot deveni adulţi cu o stimă de sine scăzută în cazul în care nu beneficiază de un ajutor corect şi la timpul potrivit.

Terapia copiilor cu TSI

TSI este o tulburare de prelucrare a informaţiilor care nu se rezolvă odată cu creşterea copilului, unele caracteristici rămânând prezente pe parcursul întregii vieţi a celui în cauză.

Există însă terapii specifice (de ex. metoda Meixner, metoda Sindelar, metoda NILD, metoda Gosy, metoda Ayres, metoda TSMT, etc.), cu ajutorul cărora simptomele pot fi ameliorate şi se pot preveni tulburările în dezvoltarea personalităţii.

Succesul terapiei este influenţat, în mare măsură, de identificarea timpurie a problemei şi începerea unei terapii adecvate cât mai devreme. În cazul în care părintele sau pedagogul observă prezenţa simultană a mai multor simptome ale predispoziţiei la dislexie sau a tulburărilor specifice de învăţare, este importantă orientarea copilului spre specialişti (logoped, psiholog, psihomotrician, psihopedagog) pentru a stabili diagnosticul şi a începe terapia potrivită pentru copil.

Pe termen lung copilul trebuie ajutat să devină un adult echilibrat, cu forţă de viaţă, integrat în societate, o persoană capabilă să-şi accepte problemele sale cauzate de dislexie, disgrafie sau discalculie. Trebuie găsite şi dezvoltate capacităţile forte ale copilului, ca să se simtă valoros în ciuda greutăţilor şcolare. Terapiile specifice nu pot să rezolve totul. Pe lângă ele, copilul cu TSI trebuie să beneficieze la clasă de măsuri compensatorii, de dispensare şi de evaluare adaptată, în funcţie de problematica lui.

BUNĂ PRACTICĂ = Cum să-l educăm pe copilul dislexic?

- Să ne informăm cu privire la fenomenul dislexiei;
- Să cunoaştem foarte bine legislaţia cu privire la educarea acestor copii;

■ Să avem o atitudine pozitivă faţă de el, să avem empatia necesară pentru a înţelege nevoile specifice;
■ Să punem suflet în ceea ce facem;
■ Să stârnim curiozitatea copilului;
■ Să creăm o atmosferă plăcută, optimă învăţării
■ Să fim flexibili şi dispuşi să ne modificăm planurile;
■ Toate activităţile să fie scurte şi să pregătim mai multe variante pentru fiecare lecţie;

■ Să-i oferim informaţiile în unităţi mici;
■ Să folosim enunţuri şi instrucţii clare, cu propoziţii scurte şi la obiect;
■ Să-i oferim explicaţii, pe cât posibil, scurte;
■ Să fim pregătiţi pentru mai multe explicaţii într-un mod variat până suntem siguri că a înţeles totul;
■ Să nu-l bombardăm cu noţiuni noi (maximum 6 cuvinte într-o oră);
■ Să reformulăm instrucţiunile într-un mod mai simplu, mai accesibil lui;
■ Să repetăm ceea ce a învăţat deja, eventual prin alte căi de abordare;
■ Să-i oferim şansa de a ne arăta aptitudinile şi cunoştinţele dobândite;
■ Să luăm în consideraţie interesul copilului, hobbyurile lui, activităţile extraşcolare;
■ Să luăm în consideraţie faptul că nu e capabil să scrie şi să fie atent la noi în acelaş timp;
■ Să-i oferim fotocopii adecvate cu fonturi mai uşor de citit pentru un copil dislexic;
■ Să nu uităm că are nevoie de timp mai lung pentru rezolvarea temelor scrise;
■ Să nu-l obligăm pe copil să citească cu voce tare în faţa colegilor;
■ Să încercăm să încheiem fiecare oră în aşa fel încât copilul să simtă că a avut succes;
■ Să nu îl comparăm pe copil cu alţii;
■ Să nu fim surprinşi dacă nu ştie ceva. Să nu intrăm în panică dacă ceva nu reuşeşte, să nu arătăm nevrozitate dacă greşeşte;
■ Să-l motivăm permanent, să-l lăudăm şi să-l încurajăm;
■ Să apreciem imediat succesul/progresul realizat;
■ Să observăm semnele oboselii;
■ Să nu ne grăbim;
■ Să fim atenţi la scăderea încrederii în sine;
■ Copilul să simtă că-i apreciem ideile;
■ Să fim buni ascultători;
■ Să ţinem pauză – toată lumea are nevoie de ea;
■ Să ne relaxăm şi să ne distrăm.
■ Să nu fim prea ambiţioşi.

Profilul comportamental al educatoarei copilului cu TIS

• Sunt conştientă de importanţa dezvoltării corecte ale preachiziţiilor în însuşirea cu succes a scriscititului, al numeraţiei sau calculului şi ştiu care sunt acelea.
• Observ dacă anumite abilităţi ale copilului sunt la un nivel scăzut faţă de cele ale colegilor săi. • Semnalez părintelui observaţiile mele cu mult tact, fără să-l sperii sau să-l panichez, dar convingându-l despre importanţa intervenţiilor precoce.
• În discuţia cu părinţii nu folosesc expresia "predispoziţie la dislexie" sau "risc de dezvoltare a TSI" fiindcă nu sunt specialistul care poate să pună acest diagnostic.
• Comunic eficient cu părinţii copilului.

• Mă raportez la părinţi cu respect, apreciere şi empatie.
• Am o bună colaborare cu logopedul şi psihologul grădiniţei.
• Mă interesez despre existenţa terapiilor specifice accesibile din localitate şi îi informez pe părinţi. Respect faptul că alegerea acestora este responsabilitatea lor.
• Integrez anumite elemente din terapia specifică a copilului în activităţile mele, ştiind că va fi benefică pentru toţi copiii din grupă, nu numai pentru copilul respectiv.
• Particip la cursuri de formare şi mă documentez din literatura de specialitate cu privire la riscul de dezvoltare a TSI.

Profilul comportamental al învăţătoarei copilului cu TIS

• Cunosc foarte bine Ordinul Nr.3124/2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învăţare.
• În cl. pregătitoare şi cl. I. semnalez părinţilor dificultăţile observate ale preachiziţei scris-cititului, ale numeraţiei sau calculului.
• Semnalez părintelui observaţiile mele cu mult tact, empatie şi respect, fără să-l sperii sau să-l panichez, dar convingându-l despre importanţa solicitării unei evaluări complexe şi a unei terapii specifice, dacă este cazul.
• În discuţia cu părinţii nu folosesc expresia "predispoziţie la dislexie" sau "risc de dezvoltare al TSI" ori "TSI", fiindcă nu sunt specialistul care poate să pună acest diagnostic.
• Mă interesez despre existenţa terapiilor specifice accesibile din localitate şi îi informez pe părinţi. Respect faptul că alegerea acestora este responsabilitatea lor.
• La orele mele îi aplic copilului cu TSI măsurile compensatorii, măsurile de dispensare şi evaluarea adaptată pe parcursul semestrelor, precum şi la evaluările naţionale, asigurate prin legislaţie.
• Comunic cu colegii mei profesori, care predau la clasa mea despre succesul aplicării acestora, • Folosesc metode variate, multisenzoriale, mai ales jocuri didactice.
• Folosesc multe imagini, planşe, etc.
• Observăm, descoperim totul cu elevii prin acţiuni, mişcare şi nu doar discuţii.
• Folosesc un limbaj accesibil lui.
• Înaintea începerii exerciţiilor verific dacă copilul a înţeles sarcinile complexe.
• Clarific la începutul orei ce aştept de la el.
• Formulez o singură cerinţă deodată.
• Îi dau timp suficient.
• Îl ajut dacă se blochează.
• Nu dau teme peste puterile lui, iar instrucţiunile legate de teme încerc să fie cât mai clare, ca să le înţeleagă.
• Evit solicitarea prea mare a copilului dar şi cea insuficientă.
• Am multă răbdare.
• Cunosc şi apreciez aptitudinile şi punctele tari ale copilului dislexic.
• Încurajez copilul şi îl valorizez în permanenţă.
• Nu consider ca fiind natural tot ceea ce ştie copilul, ci îi arăt că sunt mulţumit de orice mică realizare.
• Creez o atmosferă plăcută la oră.
• În cursul evaluărilor raportez performanţa copilului dislexic la evoluţia lui proprie şi nu la performanţele celorlalţi din clasă.

• Apreciez eforturile copilului dislexic legate de învățare, știind că este cea mai bună soluție pentru menținerea motivației.
• Îl ajut pe copil să-și construiască o imagine pozitivă despre sine.
• Îl respect, îl ascult, îi acord atenție, îi transmit faptul că este o persoană valoroasă.
• Așteptările mele față de performanțele copilului țin cont de posibilitățile lui reale, evitând astfel nereușitele și situațiile de devalorizare.
• Faptul că am un copil dislexic în clasă, este o posibilitate să mă dezvolt din punct de vedere profesional.
• Nu vreau să fiu un pedagog perfect, ci unul "destul de bun".
• Unul dintre semnele maturității mele profesionale este faptul că îmi recunosc propriile limite și sunt capabil să cer ajutor.
• Colaborez cu părintele, mă raportez la el cu respect, apreciere și empatie.
• Dau instrucțiuni precise părinților, cum să exerseze acasă cu copilul.
• Comunic eficient și colaborez cu profesorul de sprijin, logopedul, psihologul.
• Particip la cursuri de formare și mă documentez din literatura de specialitate cu privire la TSI.

Profilul comportamental al profesorului copilului cu TIS

• Cunosc foarte bine Ordinul Nr.3124/2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare.
• La orele mele îi aplic măsurile compensatorii, măsurile de dispensare și evaluarea adaptată pe parcursul semestrelor, precum și la evaluările naționale, asigurate prin legislație.
• Comunic cu colegii mei profesori despre succesul aplicării acestora. • Nu practic metode de predare de care și eu m-am plictisit la rândul meu când eram elev (de exemplu dictări interminabile, copieri kilometrice de pe tablă).
• Folosesc cu încredere metodele "prietenoase" pentru copii dislexici (dyslexia-friendly), fiindcă ele sunt "prietenoase" și pentru toți elevii din clasă (de ex. harta conceptuală).
• Folosesc metode și procedee variate, multisenzoriale, moderne.
• Folosesc multe materiale didactice.
• Iau în considerație stilul individual de învățare al elevului.
• Clarific la începutul orei care este scopul acesteia.
• Scriu puțin pe tablă, cu litere mari, lizibile, folosind culori pentru a ajuta elevul în orientarea pe tablă.
• Îl avertizez înainte de teste.
• Evaluez elevul într-un mod favorabil lui (răspuns oral, prin înregistrări audio și video).
• Știu că un cuvânt de încurajare înaintea evaluărilor îi însuflă încredere (și nu numai lui).
• Zâmbesc dacă mi se cere ajutor și-i explic, oferind cel puțin două exemple, dacă este cazul.
• Mă asigur să aibă un coleg de bancă potrivit, care nu-i distrage atenția și îl motivează legat de învățare.
• Apreciez eforturile copilului dislexic legate de învățare, știind că este cea mai bună soluție pentru menținerea motivației.
• Încerc să-l cunosc cât mai bine, să construiesc cu el o relație bună, de încredere. Îi exprim faptul că mă interesează ce se întâmplă cu el, ce gândește, ce fel de hobbyuri are.
• Tratez cu înțelegere și tact reacțiile copilului la eșecurile școlare.

• Ştiu că uneori performaţa copilului oscilează şi faptul că are un răspuns slab nu înseamnă neapărat că n-a învăţat. De multe ori învaţă toată după-amiaza cu părintele şi a doua zi nu-şi mai aminteşte cele învăţate.
• Încerc să-i arăt diferite metode de învăţare.
• Am încredere în elev, în posibilităţile lui de dezvoltare.
• Am încredere în mine, în reuşita acţiunilor mele educative.
• Sunt conştient de faptul că greutăţile actuale ale copilului în aria scris, citit sau calcul nu-l vor împiedica să aibă o carieră de success, dacă îi ofer sprijin şi pun accent pe dezvoltarea personalităţii lui.
• Rolul meu nu se rezumă la transmiterea informaţiilor din materia mea. Îl educ pe copil şi îî ofer un model pozitiv. Sunt conştient că pot să am o influenţă puternică asupra lui.
• Faptul că am un copil dislexic în clasă, este o posibilitate să mă dezvolt din punct de vedere profesional.
• Nu vreau să fiu un pedagog perfect, ci unul "destul de bun".
• Unul dintre semnele maturităţii mele profesionale este faptul că îmi recunosc propriile limite şi sunt capabil să cer ajutor.
• Ţin legătura cu părintele în mod regulat, mă raportez la el cu respect, apreciere şi empatie.
• Colaborez cu el ca să identific cât mai bine stilul de învăţare al copilului.
• Particip la cursuri de formare şi mă documentez din literatura de specialitate cu privire la TSI.

Având cunoştinţe despre dislexie, reuşim să o recunoaştem, încercăm să găsim soluţii, ne apropiem cu mai multă empatie de aceşti copii şi, finalmente, le acordăm o şansă, poate şansa vieţii lor. Le acordăm şansa de a fi aproape de noi, de a demonstra ce pot, de a avea putere să-şi continue drumul în ciuda greutăţilor. Unealta noastră de bază în munca realizată cu copiii şi părinţii acestora este personalitatea noastră. Este important să ne străduim să fim echilibraţi, să încercăm, în mod conştient, să ne păstrăm sănătatea mintală. Un pedagog instabil, frustrat, cu o slabă încredere de sine, nu reuşeşte să creeze o atmosferă potrivită pentru copii (fie ei dislexici sau nu).

Ce le transmite un părinte al unui copil cu TIS pedagogilor?

„În primul rând, să-şi iubească munca, să nu o facă din rutină, ci cu mare plăcere şi atenţie. Apoi, să iubească copiii, deoarece se ştie că fiecare copil are rezultate mai bune dacă simte că este înconjurat de iubire şi atenţie. Să accepte şi să aprecieze că este un altfel de copil.

Să îi observe talentele, să-l încurajeze, să acorde atenţie dublă slăbiciunilor lui, iar dacă este nevoie, să apeleze la sfaturile specialiştilor. Să-l laude în permanenţă, dar lauda să-şi aibă rostul, să nu fie laudă nemeritată. Prezint acum cuvintele unui copil de 9 ani care s-a exprimat astfel: „Îmi place aşa de mult când mă lauzi şi eu merit această laudă".

Avertizaţi imediat părinţii dacă observaţi că un copil are realizări mai slabe decât ar permite capacităţile lui. Ştiu, acest lucru nu este uşor, dar ce este uşor în această muncă? Să vă gândiţi întotdeauna la faptul că, în situaţia inversă, dacă dumneavoastră aţi fi părinţii, v-ar plăcea să vedeţi clar situaţia copilului, pentru că părinţii, de multe ori, orbiţi de iubire şi subiectivism, nu văd situaţia reală.

Pedagogul trebuie să fie acela care le deschide ochii părinţilor, care atrage atenţia asupra problemelor, chiar dacă acestea sunt foarte vizibile.

Problemele trebuie discutate în comun şi găsite procedurile pentru viitor. În sfârşit, părintele nu este specialist, deşi uneori pare că ştie ce are de făcut şi se bucură dacă primeşte instrucţiuni simple, exacte, corect formulate privitoare la sarcinile care îi revin şi, cu siguranţă, le va îndeplini cum poate mai bine dacă, în acest fel, îşi poate ajuta copilul." (un părinte)

Model Plan educaţional personalizat pentru elevii cu TSI
ANTET UNITATEA DE ÎNVĂŢĂMÂNT

PLAN EDUCAŢIONAL PERSONALIZAT (PEP) elaborat conform Ordinului Nr.3124/10.02.2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învăţare

a) **Datele personale ale elevului**
Nume, prenume:
Data naşterii:
Domiciliu: Părinte/reprezentant legal:
Unitatea de învăţământ:
Clasa:

b) **Tipologia tulburării** (conform diagnosticului): DISLEXIE, DISGRAFIE, DISORTOGRAFIE, DISCALCULIE

b) **Recomandări cu privire la intervenţia individualizată şi personalizată;**
Pe parcursul procesului de predare-învăţare se vor aplica strategii didactice adecvate pentru elevii cu tulburări de învăţare (TSI), ţinând cont de următoarele:
— Se utilizează metode multisenzoriale, noţiunile se prezintă sub forme variate (scheme, cuvinte cheie, ilustraţii, aparate de redare a vocii, înregistrări video, etc)
— Se utilizează scheme şi hărţi conceptuale pentru facilitarea înţelegerii
— Se preferă învăţarea prin experienţă
— Obiectivele unei teme de studiat se împart în "sub-obiective"
— Se oferă din timp scheme grafice legate de tema de studiat, pentru a orienta elevul cu TSI în evidenţierea informaţiilor esenţiale
— Se promovează interferenţe, integrări şi legături între cunoştinte şi discipline
— Se promovează învăţarea colaborativă, în grupuri mici

Metode pentru gradul de înţelegere (a sarcinilor, enunţurilor, noţiunilor nou introduse)
— Se promovează simplificarea textului care urmează a fi studiat, reducându-se din complexitatea lexicală şi sintactică, în cazurile în care este nevoie, fără afectarea conţinuturilor
— Se creează situaţii şi activităţi care să conducă la dezvoltarea expresiei orale.
— Se adaptează în mod flexibil la stilul de învăţare al copilului cu TSI
— Se reduce din efortul de lectură a documentelor prin adaptarea fonturilor, dimensiunea spaţiilor între rânduri, asigurarea de fotocopii, fraze scurte.
— Se limitează efortul de scriere prin reducerea din lungimea dictărilor, din obligaţia de a lua notiţe, de a redacta lucrări în scris

— Se ajută copilul cu TSI să-şi gestioneze o agendă pentru a-şi nota corect temele şi lecţiile
— Se aleg teme care au şi un caracter practic-aplicativ
— Se aplică un sistem de evaluare care să permită elevului cu TSI să-şi poată vizualiza progresele
— Se ajută copilul cu TSI să-şi descopere competenţele/talentele
— Se alege o limbă străină, dacă este posibil, care să aibă o mai mare transparenţă lingvistică
— În cazul limbilor străine se acordă o mai mare importanţă dezvoltării abilităţilor orale în detrimentul celor scrise. În caz de tulburare gravă elevul este scutit de notarea la probele scrise.
— Se promovează flexibilitatea didactică pe parcursul activităţilor de predare şi de evaluare, punând accent şi pe motivarea copilului, valorizarea lui, găsirea punctelor forte, a talentelor şi dezvoltarea lor

Familia are următoarele drepturi şi responsabilitaţi:

- pune la dispoziţia unităţii de învăţământ diagnosticul;
- este de acord cu elaborarea documentării parcursurilor didactice individualizate şi personalizate şi este chemată să întocmească împreună cu şcoala contractul educaţional care prevede autorizareatuturor cadrelor didactice din consiliul clasei - cu respectarea intimităţii şi rezervei asupra cazului- să aplice orice instrument compensatoriu şi strategiile de dispensare considerate potrivite, prevăzute de metodologia în vigoare, ţinând cont de resursele disponibile.

În unităţile de învăţământ se organizează întâlniri lunare sau bisemestriale, în funcţie de posibilităţi şi de fiecare situaţie, cu familiile elevilor cu TSI, astfel încât acţiunea cadrelor didactice să devină cunoscută, împărtăşită, şi, unde este necesar, coordonată cu acţiunea educativă realizată de familie.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Educaţia bazată pe inteligenţa emoţională foloseşte tehnici specifice, simple, dar importante, care pot contribui la pacea şi armonia familiei. Primul pas este acela de a-i învăţa pe părinţi să lucreze cu propriile emoţii inteligent, constructiv, pozitiv şi creativ respectând realităţile biologice şi rolul sentimentelor în natura omenească.

Acest tip de educaţie porneşte de la faptul că totalitatea acţiunilor noastre ne permite să creăm un echilibru sănătos în relaţiile cu copiii prin accentuarea importanţei sentimentelor şi prin controlul emoţiilor.

Cultivarea inteligenţei emoţionale atât la părinte cât şi la preşcolar poate să fie cel mai important aspect al unei relaţii iubitoare, bazat pe încredere şi sinceritate. Părinţii nu trebuie să cadă în capcana de a se concentra numai pe rezultatele şcolare, pe performanţele intelectuale ale copiilor lor. Prin empatie îl veţi putea înţelege mult mai bine. Părinţii trebuie să stimuleze inteligenţa emoţională la preşcolari. Părintele trebuie să „cimenteze relaţia emoţională" cu copiii lor. Segal dă chiar câteva sfaturi pentru a dezvolta inteligenţa emoţională copiilor lor:

Daţi-le tinerilor o sarcină sau două, de care ei să se poată achita foarte bine.

Dacă vrem ca aceştia să devină oameni independenţi, autonomi, atunci, ei trebuie să dobândească conştiinţa valorii de sine – conştiinţă pe care o capătă atunci când hotărâţi că aveţi încredere şi că vă bazaţi pe ei.

Când vă priviţi elevii, vă cuprinde un sentiment de satisfacţie uitându-vă atent la ceea ce fac ei. Cu ajutorul empatiei, veţi şti ce activităţi anume ar energiza elevul.

- Nu ţineţi cu orice preţ să vă faceţi plăcut. Trebuie să avem capacitatea de a-i lăsa să se afirme într-un mod care să nu influenţeze nevoile şi drepturile celorlalţi elevi ai clasei, chiar dacă asta înseamnă că, aparent, vă va respinge.
- Nu daţi dovadă de slăbiciune, permiţând orgoliului rănit să vă domine deciziile.
- Dacă aveţi în mod repetat o senzaţie de inconfort şi nelinişte, încercaţi să aflaţi dacă nu cumva ceea ce simţiţi vă împiedică să percepeţi sentimentele elevului.
- Cereţi-vă iertare atunci când greşiţi. Procedând astfel, le veţi arăta copiilor că îi respectaţi şi îi trataţi ca pe nişte oameni maturi. Le veţi reduce teama de a nu se face de râs. Copiii au nevoie de un mediu pozitiv, care le oferă numeroase oportunităţi.

Educaţia bazată pe inteligenţa emoţională porneşte de la faptul că totalitatea acţiunilor noastre ne permite să creăm un echilibru mai sănătos în relaţiile cu copiii prin accentuarea importanţei sentimentelor şi prin controlul emoţiilor.

Inteligenţa emoţională ţine de conştientizarea propriilor emoţii, stăpânirea acestor emoţii (prin controlarea cauzelor generatoare), motivaţia interioară de a evolua, dublată de iniţiativă, optimism şi dăruire, empatie (capacitatea de a înţelege emoţiile şi sentimentele altora) şi, nu în ultimul rând, de aptitudinile sociale, adică de capacitatea de a stabili relaţii pozitive, de a coopera şi colabora cu ceilalţi, de a rezolva conflicte, de a capta atenţia.

Capacitatea de a recunoaşte şi de a face faţă emoţiilor duce la performanţe mai mari la şcoală, în muncă şi în relaţiile interumane. Cadrele didactice pot contribui la dezvoltarea inteligenţei emoţionale a elevilor lor. Ei pot construi o punte de comunicare cu preşcolarul folosind aceste tehnici, inclusiv ascultarea activă care înseamnă a-i furniza copilului un feed-back nonverbal şi uneori mental. Tom Peters menţiona că „primul pas spre inovaţie este formarea obiceiului de a asculta"

Exemple de activităţi care pot fi folosite după citirea poveştii, pe parcursul întregii zile pentru a facilita dezvoltarea abilităţilor socio-emoţionale:

- Discutaţi cu elevii despre emoţiile pe care peştişorul curcubeu le-a trăit de-a lungul povestirii
- Solicitaţi copiilor să vă răspundă la următoarele întrebări:
- Cum se simţea peştişorul curcubeu când se uita la solzii săi colorați și strălucitori?

- De ce îşi dorea peştişorul albastru un solz de la peştişorul curcubeu?
- Cum credeţi că s-a simţit peştişorul albastru şi peştişorii plaţi când peştişorul curcubeu a refuzat să se joace cu ei şi să împartă din solzii lui strălucitori?
- De ce se simţea peştişorul curcubeu singur şi trist?
- De ce se simţea peştişorul curcubeu fericit la finalul poveştii?
- Cum s-au simţit ceilalţi peştişori când peştişorul curcubeu a împărţit cu ei din solzii săi colorați şi strălucitori?
- Solicitaţi copiilor să povestească despre momente din viaţa lor în care s-au simţit ca şi peştişorul curcubeu (Nu au dorit să împartă ceva cu ceilalţi copii – de ex. jucării, mâncare, cărţi etc.)
- Cum credeţi că v-aţi fi simţit dacă peştele curcubeu nu ar fi împărţit solzii lui strălucitori cu voi?
- Discutaţi cu copiii despre dificultatea pe care o resimţim câteodată în a împărţi cu ceilalţi lucrurile personale.
- Ce puteţi să faceţi atunci când simţiţi că vă este greu să împărţiţi jucăriile cu care vă jucaţi? (de exemplu copiii pot solicita copilului care cere jucăria să aştepte jucăria pe care o va primi peste 5 min.)
- Ce a făcut peştele curcubeu atunci când i-a fost greu să împartă solzii cu ceilalţi peştişori? (A solicitat ajutorul caracatiţei înţelepte!)

Explicaţi elevilor că atunci când au momente în care simt că le este greu să împartă să procedeze precum peştişorul curcubeu şi să ceară ajutorul educatoarei, învăţătoarei, profesorului sau unui alt prieten.

Discutaţi cu copiii despre importanţa prieteniei

- Ce înseamnă să fii un bun prieten? (să cer permisiunea de a mă juca cu o jucărie care nu este a mea, să folosesc cuvinte potrivite, să aştept rândul pentru a mă juca cu o jucărie de la grădiniţă, să ofer ajutorul atunci când mi se cere etc.)
- Creaţi împreună cu copiii un poster în care să ilustraţi toate comportamentele care descriu ce însemnă să fii un bun prieten peştişor. Posterul se poate decora cu peştişorii decupaţi.
- Faceţi referire la poster de fiecare dată când un copil manifestă un comportament dintre cele ilustrate pe poster.

Declaraţi o zi ca fiind Ziua Prieteniei pentru a oferi elevilor oportunitatea de a folosi abilităţile de bun prieten pe parcursul întregii zile.

Faceţi referire la posterul cu prietenia pentru a le reaminti copiilor comportamentele care descriu ce însemnă să fii un bun prieten.

„Povestea pestisorului curcubeu" – poveste;

În marele ocean trăia odată un peşte curcubeu. Era cel mai frumos peşte şi era foarte mândru de asta. Solzii lui străluceau şi aveau toate culorile curcubeului: roşu, albastru, verde, portocaliu, mov, galben. De aceea i se spunea peştele curcubeu.

Peştele curcubeu este foarte mândru de solzii lui. Ceilalţi peşti se învârteau în jurul lui şi se minunau de cât de frumos este.

Într-o zi peştişorul albastru s-a apropiat de el:

- Bună, pe mine mă cheamă peştişorul albastru, pe tine cum te cheamă?
- Pe mine mă cheamă peştişorul curcubeu.

- Ce haine frumoase ai! Îmi dai şi mie un solz din hăinuţa ta că îţi dau şi eu unul din hăinuţa mea? Îmi plac foarte mult culorile pe care le porţi tu! Eu am doar o singură culoare şi mi-aş dori să port şi eu o amintire de la tine.

- Cum să îşi stric eu frumuseţe de haină! Nu pot!

Peştele curcubeu s-a întors cu spatele şi a dat să plece.

- Stai nu pleca! Vrei să fim prieteni şi să ne jucăm împreună? Uite îţi ofer eu o amintire, un solz din hăinuţa mea!

- Cum să port eu un asemenea solz lipsit de culoare în haina mea strălucitoare? Tu nu vezi că nu se potriveşte? Păstrează-l că nu am nevoie! Eu nu mă joc cu peşti care au haine atât de ponosite şi de lipsite de culoare.

Peştişorul curcubeu i-a întors spatele şi a plecat mândru să înoate în altă parte.

Peştişorul albastru era foarte trist că peştişorul curcubeu nu îi primise darul şi nici nu dorise să se joace cu el.

- Nu-i nimic, o să merg în altă parte să caut alţi peştişori cu care să mă joc şi pe care să mi-i fac prieteni.

Peştişorul albastru a mers la un grup de peştişori plaţi care înotau puţin mai departe şi i-a întrebat dacă doresc să se joace cu el. Peştişorii plaţi i-au povestit că ei au dorit să se joace cu peştişorul curcubeu dar că el nu a acceptat deoarece nu-i place să se joace cu peştişori care arată atât de ciudat. Ei l-au primit cu drag pe peştişorul albastru în jocul lor şi au început să se joace împreună.

Pe zi ce trecea, peştişorul curcubeu se simţea din ce în ce mai trist. Nimeni nu mai venea să-l întrebe dacă vrea să se mai joace sau să împartă solzi. Ceilalţi peşti se jucau şi înotau bucuroşi cât era ziua de lungă.

Într-o zi peştişorul curcubeu în timp ce plângea că este singur şi că nu are nici un prieten întâlneşte caracatiţa cea înţeleaptă. Atunci i-a venit ideea că ar putea să ceară ajutorul caracatiţei.

- Doamnă caracatiţă sunt foarte trist şi am nevoie de ajutor. Nu am nici un prieten şi nici un peştişor nu mai doreşte să se joace cu mine.

Peştişorul curcubeu îi povesteşte ce s-a întâmplat cu câteva zile în urmă, cum a refuzat să împartă cu peştişorii din solzii lui strălucitori.

Dragă peştişorului, cheia prieteniei constă tocmai în acest lucru: să împarţi cu ceilalţi din lucrurile tale şi să accepţi că ceilalţi sunt diferiţi de tine iar diferenţa nu însemnă că sunt mai răi sau mai buni ci că fiecare este frumos şi bun în felul său.

Doriţi să spuneţi că dacă voi împărţi cu ceilalţi din solzii mei voi avea şi eu prieteni?

Exact. Cum te simţi când cineva împarte cu tine ceva de la el?

Sunt fericit.

La fel se simte şi celălalt când tu îi oferi ceva de la tine.

Şi acum hai să găsim ceva frumos la ceilalţi. Vezi tu, tu te-ai născut cu solzii foarte frumoşi şi strălucitori. Alţi peşti chiar dacă nu au hăinuţa atât de frumoasă ca a ta cu siguranţă că au alte lucruri care pot să îşi placă la ei. Fiecare este frumos în felul lui. Pentru mama lor fiecare dintre ei este cel mai frumos. Hai să descoperi la prietenii tăi lucruri care îţi plac:

Peştişorul albastru are ochii frumoşi.

Super, spune caracatiţa.

Peştişorii plaţi au aripioarele puternice şi graţioase în acelaşi timp.

Acum hai să le spunem ce îţi place la ei şi să îţi faci prieteni.

Peştişorul curcubeu a plecat către grupul de peştişori care se jucau veseli puţin mai departe. A pus în aplicare toate sfaturile înţelepte pe care le primise de la caracatiţă şi în plus le-a oferit peştişorilor câte un solz din frumoasa sa hăinuţă. Când a venit seara a plecat fericit acasă că şi-a făcut mulţi prieteni.

Metode facilitate de cadrul didactic pentru adaptare a atitudinii şi comportamentului părinţilor în relaţia lor cu copii din şcolile defavorizate

În şcolile defavorizate, obiectivul general al cadrelor didactice este ameliorarea relaţiilor personale, deprinderea tehnicilor de comunicare cu familia elevului şi facilitarea schimbărilor comportamentale în rândul cadrelor didactice şi al părinţilor (elevilor).

Obiective specifice:

- formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor;
- identificarea responsabilităţilor părinţilor potrivit legii privind respectarea drepturilor copilului;
- acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- promovarea drepturilor copiilor prin responsabilizarea, implicarea şi valorizarea elevilor.

Contextul şi definirea necesităţii unei astfel de practici

Părinţii îşi încredinţează copilul şcolii spre îngrijire. Ei au dreptul să ştie ce s-a planificat pentru educaţia lui – în sensul cel mai larg.

În acelaşi timp şcoala are nevoie de părinţi care să întărească şi să sprijine educaţia copilului; are nevoie ca îndrumarea şi valorile pe care copilul le primeşte acasă să fie în concordanţă cu cele promovate în şcoală.

Este necesar un dialog continuu între părinţi şi şcoală şi un astfel de dialog nu poate exista dacă părinţii nu sunt informaţi despre ce şi-a propus şcoala să facă.

Părinţii sunt interesaţi nu numai de direcţia generală a şcolii pe care o frecventează copilul lor, nu numai de progresul general al copiilor din aceeaşi clasă sau acelaşi grup de vârstă. Părinţii au dreptul să ştie dacă şcoala respectivă este potrivită pentru copilul lor.

Ca urmare, este importantă abordarea problematicii dezvoltării competenţelor de lucru cu familia elevului şi răspundă implicit şi nevoilor de comunicare şi relaţionare, construire de echipe, consiliere, cooperare, motivare, implicare etc.

„Săptămâna părinţilor" prezintă câteva ateliere de lucru originale şi de calitate înaltă, acoperind o gamă largă de teme, de la sănătate, educaţia, până la comportamentul elevilor, plus multe alte materiale de interes pentru părinţi. Structura

conţinutului şi facilităţile oferite face comunicarea de la părinte la părinte şi la psiholog foarte uşoară prin intermediul uneltelor de genul ateliere de lucru, comentarii, studii de caz.

In cadrul „Săptămânii părinţilor", specialişti răspund întrebărilor puse de părinţi. Activităţi din program:

- formarea profesorilor diriginţi;
- ateliere de lucru profesori diriginţi – părinţi;
- consiliere individuală şi de grup psiholog şcolar – părinţi;
- formarea elevilor din Consiliul Elevilor pe componenta Drepturile Copilului;
- activităţi extraşcolare cu elevii.

Rezultate care se pot obţine:

- Număr de părinţi care accesează baza de date
- Număr de părinţi care solicită informaţii şi sprijin
- Elaborarea fişei cu reguli de comunicare părinţi-adolescenţi
- O comunitate minunată de oameni care sunt părinţi. Care se ajută dezinteresat, cu sfaturi importante. Se leagă prietenii, se trăiesc adevaratele emoţii.

Metode pentru tema controlul comportamentului

1. Se comentează cu părinţii pe tema controlului comportamentului

Nevroza majoră din societatea occidentală (dar din păcate şi în România) este dependenţa: dependenţa de performanţă – fie ea socială, şcolară, profesională; dependenţă de ceea ce gîndesc sau spun alţii despre noi, de înfăţişarea fizică, de statut, de posesiunile materiale; dependenţă de a fi preţuiţi, iubiţi, acceptaţi, lăudaţi şi confirmaţi de alţii şi dependenţă de succes. Pe cealaltă faţă a monedei dependenţei se află frica: frica de eşec, de a ne face de rîs, frica de noi provocări şi experienţe, frica de a nu fi agreaţi, acceptaţi, apreciaţi, confirmaţi şi preţuiţi de alţii, frica de pierderea statutului, de pierderea posesiunilor materiale şi pierderea prestigiului. Comportamentul este mijlocul prin care explorezi lumea, o percepi şi înveţi despre ea; el nu adaugă niciun dram valorii tale ca persoană.

Părinţii de adolescenţi nu trec întotdeauna cu uşurinţă peste criza vârstei mijlocii, în această etapă aceştia:

- conştientizează faptul că timpul este limitat;
- percep brusc efemeritatea timpului;
- îşi reevalueaza ambiţiile şi priorităţile personale şi profesionale;
- sunt la o vârstă a bilanţului, o vârstă la care gândirea şi reflecţtia devin mijloacele prevalente de control.

Pe lângă toate acestea, părinţii se confruntă brusc cu o întreagă serie de sarcini noi:

- trebuie să treacă treptat de la o relaţie de tipul părinte-copil la o relaţie adult-adult;
- tatăl/ mama va trebui să renunţe la proiectarea unei părţi a propriilor dorinţe infantile asupra copilului, să renunţe de asemenea la satisfacţia pe care le-o oferă „omnipotenţa parentală";
- părinţii se confruntă dintr-o dată cu explozia pulsională a adolescentului;
- explozia pulsiunilor şi mecanismele de apărare ale adolescentului, îi pot aminti adultului propria adolescenţă şi să determine la acesta o creştere a angoasei şi o

întărire a propriilor apărări, în cazul în care acesta nu poate tolera rememorarea la care este inevitabil supus.

Tema controlului comportamental nu se referă doar la gestionarea activității copiilor, ci include și modul în care își controlează părinții propria conduită. În ce privește impulsurile psiho-biologice, adulții trebuie să dea exemplu de gestionare a comportamentului înainte să le ceară copiilor acest lucru. Distincția dintre comportamentul de acasă și cel din afara familiei este importantă; ceea ce este acceptabil acasă poate să nu fie tolerat în afara ei.

2. Se distribuie fiecărui părinte fișa "Exemple de comportamente „scăpate de sub control" ale părinților acasă" și se solicită acestora să identifice comportamentele (Anexa 1).

3. Se citesc răspunsurile părinților și se comentează:

Controlul asupra copiilor nu este responsabilitatea părinților.

Nu e treaba părinților să-și controleze copiii, fie acasă, fie în afara casei!

Foarte probabil, această concepție este contrară experiențelor fiecăruia din copilărie și convingerilor celor mai mulți părinți.

Totuși, o cercetare mai atentă a practicilor tradiționale de disciplinare arată că a face ca o persoană să controleze altă persoană reprezintă o rețetă pentru conflict.

4. Mulți adulți și copii încearcă să dea vina pe alții (polițiști, agenți de trafic, părinți, profesori) pentru sancțiune, dar trebuie arătat cu tărie că sancțiunea n-ar fi existat dacă s-ar fi făcut o alegere responsabilă. Copiii învață repede că purtarea responsabilă le aduce privilegii, iar acțiunile iresponsabile îi fac să piardă privilegii. Copiii încep de asemenea să înțeleagă că ei sînt cei care aleg riscul sancțiunii cînd se poartă dificil. Sancțiunea nu trebuie niciodată să presupună retragerea iubirii și a respectului; relația trebuie să-și păstreze mereu importanța maximă, mai presus de orice altceva.

5. Cea mai distructivă formă de gestionare a comportamentului o constituie controlul imprevizibil, prin care părinții trec aleator de la rigiditate la spirit democratic și la lipsă de control, astfel încît copiii nu știu care sunt, cu precizie, limitele și responsabilitățile în familie și în afara ei.

Când funcționează acest sistem, copiii nu pot să-și dezvolte nici sentimentul de securitate, nici încrederea în sine, iar nesiguranțele din copilărie îi vor însoți în adolescență și, de multe ori, în viața adultă.

6. Se distribuie fiecărui părinte fișa "Exemple de responsabilități în casă pentru adolescenți" (Anexa 2) și se comentează.

O caracteristică a unui sistem eficient de gestionare a comportamentului este consecvența reacției în raport cu situațiile, cu persoanele responsabile și cu copiii. Dacă cei doi părinți au sisteme diferite de responsabilități, copiii vor ajunge confuzi, fiindcă nu sunt siguri cărui părinte să-i dea ascultare. În plus, la fel ca mulți adulți, copiii vor exploata astfel de vulnerabilități ale sistemului ca să evite responsabilitatea. Așa cum știe fiecare părinte, copiii pot să folosească un părinte împotriva celuilalt sau un profesor împotriva altuia. Nu are niciun rost să învinuiești copilul pentru că exploatează o asemenea portiță de scăpare.

7. Se oferă părinților un chestionar care să le ofere ocazia de a reflecta cu privire la modul în care își îndeplinesc responsabilitățile parentale (Anexa 3).

Posibile concluzii: Părinții tind să nu dialogheze cu copiii, ci să dea îndrumări, să poruncească, să sfătuiască, să admonesteze, să corecteze, să judece și să eticheteze. Iubirea necondiționată nu înseamnă doar acceptare, afecțiune, confirmare și absența comparațiilor, ci și încurajarea comportamentelor care contribuie la construirea competențelor, păstrînd totodată delimitarea între comportament și persoană.

Exemple de comportamente „scăpate de sub control" ale părinţilor acasă (Anexa 1)

- Strigatul la copii;
- Ordinele, dominarea şi controlarea copiilor;
- Folosirea sarcasmului şi a cinismului ca mijloace de control;
- Ridiculizarea, admonestarea, criticarea;
- Etichetarea copiilor drept „încăpăţînat", „obraznic", „prost", „leneş", „bun de nimic";
- Ameninţarea copiilor că părintele îi va părăsi;
- Ameninţarea de a trimite copiii de acasă;
- Ameninţarea fizică a copiilor;
- Violenţa fizică;
- Pedepsele disproporţionate pentru greşeli;
- Îmbrâncirea şi zgâlţâirea copiilor;
- Compararea unuia dintre copii cu altul;
- A avea un preferat evident în familie;
- A nu folosi prenumele copiilor;
- Stricteţea prea mare;
- Aşteptările prea ridicate la adresa copiilor;
- Lipsa de interes manifestă faţă de binele copiilor;
- A permite copiilor să evite responsabilităţi;
- A nu arăta afecţiune copiilor;
- Pedepsirea greşelilor şi nereuşitelor;
- A nu cere scuze niciodată pentru greşeli;
- A nu spune „te rog" şi „mulţumesc" copiilor;
- A reacţiona inconsecvent şi imprevizibil la comportamentele iresponsabile ale copiilor;
- A permite copiilor să controleze părintele;
- A răsfăţa copiii şi a le face toate mofturile;
- A le retrage copiilor iubirea;
- Folosirea tăcerii ostile în încercarea de a controla copiii.

Exemple de responsabilităţi în casă pentru adolescenţi (Anexa 2)

- Să fie punctuali la masă;
- Să se ridice din pat/ de la calculator/ televizor cînd sînt strigaţi;
- Să mănânce fără grabă;
- Să ceară voie ca să se ridice de la masă;
- Să circule prin casă într-o manieră potolită;
- Să-şi facă temele la ora programată;
- Să comunice respectuos cu părinţii şi cu ceilalţi membri ai familiei;
- Să respecte bunurile altora;
- Să nu folosească bunurile altora fără a cere voie;
- Să vorbească folosind un volum acceptabil al vocii;
- Să răspundă pozitiv la solicitările din partea părinţilor şi a altor membri ai familiei;

• Cînd sunt supărați sau furioși, să ceară să petreacă timp între patru ochi cu părinții sau alți membri ai familiei;
• Să participe la activități/ evenimente cu colegi/ prieteni (sau cu adulți!) într-un mod nepericulos;
• Să păstreze încăperile comune și spațiul personal curate și ordonate;
• Să accepte responsabilitățile casnice alocate în mod corect (de exemplu, să spele vasele, să ducă rufele murdare în coș, să ajute la prepararea hranei, tunsul peluzei, aspiratul camerelor comune).

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI - „PARTENERIAT ŞCOALĂ - FAMILIE" Anexa 3

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

1. Cine se ocupă în mod special de educația copilului?
mama tata ambii părinți altă persoană (cine?.....)

2. Care sunt cele mai eficiente metode pe care le folosiți cu copilul dvs. pentru a-l educa? .....
.....

3. Cât timp pe zi acordați copilului dvs. pentru a discuta sau face activități special cu acesta ?
mai puțin de ½ oră aproximativ ½ oră ½ oră – 1 oră peste 1 oră (cat?.....)

4. Cum se comportă copilul dvs. acasă? Descrieți-l pe scurt .....
.....

5. Cât timp acordă copilul dvs. pregătirii pentru școală ?
mai puțin de ½ oră aproximativ ½ oră ½ oră – 1 oră peste 1 oră (cat?.....)

6. Cât de des îl întrebați pe copilul dvs. cu privire la temele sau lecțiile pe care le are de învățat?
foarte des des mediu rar foarte rar
De ce ? ……

7. Ce face copilul dvs. în timpul liber?
.....
.....
.....

8. Cum ați menținut până acum legătura cu școala?
nu am avut timp și am fost rar la școală
am aflat de situația școlară a copilului din discuțiile cu el
am participat la ședințele cu părinții

am menţinut legătura cu dirigintele prin telefon
am fost periodic la şcoala şi am vorbit personal cu dirigintele şi profesorii

Managementul clasei în şcolile defavorizate

Managementul clasei vizează în esenţă climatul în care se desfăşoară activitatea de învăţare în clasă şi este definit ca abilitatea profesorului de a planifica şi organiza activităţile clasei astfel încât să asigure un climat favorabil învăţării.

Pentru a promova incluziunea la nivelul clasei, dvs. ca profesor trebuie să explicaţi celorlalţi copii de ce unii dintre colegii lor nu pot vorbi sau se comportă altfel. Diversitatea trebuie recunoscută şi respectată.

Lăsaţi copiii să se autodescopere şi să descopere singuri modul în care vor lucra împreună cu colegii lor. Cel mai mare obstacol în faţa incluziunii este, de regulă, atitudinea negativă. Copiii nu sunt obişnuiţi cu alţi copii care arată şi se comportă „altfel" decât ei.

Deasemenea, părinţii îşi pot face probleme privind „scăderea standardelor" (nivelului clasei) dacă în clasele obişnuite sunt incluşi şi copii cu dizabilităţi sau cu alte cerinţe speciale. Profesorii sunt cei care deţin instrumente de formare a atitudinilor pozitive ale părinţilor şi copiilor, dar şi ale celorlalte cadre.

Tot ce trebuie să faceţi va fi să:

• încurajaţi copiii să fie prietenoşi cu cei cu cerinţe speciale;
• organizaţi activităţile astfel încât toţi elevii să lucreze şi să se joace împreună;
• explicaţi părinţilor cât de mare este câştigul în formarea unor trăsături caracteriale precum: întrajutorarea, toleranţa, dragostea faţă de semeni etc. la copiii lor, prin simplul fapt că au astfel de colegi în clasă.

A face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relaţiilor dintre profesori şi elevi pe de o parte, şi dintre elevi pe de altă parte. Utilizarea acestor instrumente la clasă urmăreşte două obiective egale ca importanţă:

- un prim obiectiv este de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în şcoală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină şi a relaţiei cu elevii,
- iar cel de-al doilea obiectiv îl reprezintă protejarea sănătăţii emoţionale a copiilor în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase. Acest aspect este deosebit de important deoarece problemele emoţionale determină problemele de comportament. Cele mai multe dintre comportamentele violente şi situaţiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul şcolar se datorează acestor probleme emoţionale.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic sunt cele de:

• planificare (orarul clasei, structurarea conţinuturilor, determinarea activităţilor, sarcinilor şi obiectivelor);

• organizare (activităţile clasei, programul, formele de organizare);
• comunicare (stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune);
• conducere (direcţionează procesul asimilării şi formării elevilor apelând la normativitatea educaţională);
• coordonare (urmăreşte realizarea sincronizării dintre obiectivele individuale ale elevilor cu cele ale clasei, contribuie la coeziunea de grup);
• îndrumare (oferă sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor);
• motivare (motivează elevii prin întăriri pozitive şi negative, formulează aprecieri verbale şi reacţii nonverbale);
consiliere (oferă suport în activităţile şcolare şi extraşcolare, intervine în orientarea şcolară şi profesională);
• control (are rol reglator şi de ajustare a activităţii elevilor);
• evaluare (utilizează instrumente de evaluare sumativă, foloseşte prelucrări statistice în vederea elaborării unor aprecieri).

Managementul climatului educaţional vizează nu doar sistemul de relaţii (profesor – elevi, elevi– elevi, elev – grup, relaţiile cu parteneri externi), ci şi sistemul de reguli, norme şi proceduri care reglementează desfăşurarea activităţii educaţionale.

Normele reprezintă valori ale grupului clasă.

Ele trebuie să fie stabilite de întregul grup şi nu impuse din afară. Profesorul poate facilita dezvoltarea normelor pozitive prin modelarea şi încurajarea comportamentelor pozitive. Semnificativ este faptul că scopul normelor explicite sau implicite (ascunse) este cel de a modela comportamentele elevilor în raport cu valorile grupului.

Regulile (fie că sunt de comportare, de igienă, de securitate şi siguranţă colectivă sau personală) trebuie urmate cu precizie şi nu se pot negocia.

Procedurile sau rutinele sunt modalităţile prin care se realizează activităţile în cadrul clasei şi exprimă comportamente simple. Ele trebuie să fie produsul unor negocieri dintre profesorul manager şi clasă pentru stabilirea clară a comportamentelor din cadrul clasei.

Un profesor eficient este un profesor proactiv. Profesorul proactiv este capabil să definească şi să comunice expectanţele sale faţă de elevi.

Comunicarea clară a regulilor comportamentului social şi academic la începutul anului şcolar este esenţială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-şi controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanţele profesorului faţă de un anumit comportament.

Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor şcolii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situaţia specifică a clasei. În acest caz acceptarea şi complianţa copiilor la regulă creşte.

Pentru eficacitate trebuie să se respecte câteva criterii de stabilire a regulilor în clasă:

- se stabilesc la începutul anului şcolar;
- se formulează pozitiv, specificând comportamentul aşteptat;
- sunt precizate simplu;
- sunt puţine (cel mult 5-6 reguli), pentru a nu fi uitate;
- se focalizează pe comportamente specifice;
- sunt stabilite împreună cu elevii;
- vizează îmbunătăţirea condiţiilor de învăţare în clasă;

- sunt afişate într-un loc vizibil, pentru ca elevi să şi le reamintească;
- se precizează toate consecinţele nerespectării unei reguli;
- se precizează recompensele respectării regulilor;
- sunt aplicate consecvent, fără a se face excepţii de la aplicarea lor;
- sunt relativ flexibile (situaţiile sunt diferite şi vârstele copiilor sunt diferite);
- consecinţele nerespectării regulilor sunt în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecinţelor se realizează fără blamarea elevului - doar comportamentul său este cel discutat.
- alături de aceste reguli de conduită a elevilor, să afişează şi responsabilităţile şi drepturile profesorului, pentru ca elevii dvs. să le cunoască.

Tehnici utile

1. **Personalizaţi clasa**
   Daţi clasei un aspect particular prin aranjarea diferită a băncilor, utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii), prin culoare, prin preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă etc.
2. **Cunoaşteţi-vă elevii**
   Memorarea numelui, a preferinţelor sale, a relaţiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă respectat şi în siguranţă.
   Acordaţi în aceeaşi măsură atenţie băieţilor ca şi fetelor, prezentaţi o imagine pozitivă atât a fetelor, cât şi a băieţilor în materialele utilizate şi activităţile propuse, vorbiţi cu copiii despre cultura din care provin, demonstrând astfel respect şi acceptare.
3. **Implicaţi elevii în activitatea de învăţare prin utilizarea metodelor activ-participative deoarece:**
   - Ordinea se menţine, nu atât datorită intervenţiilor frecvente ale profesorului, ci datorită angajării active a elevilor în activitate.
   - Activităţile pe grupe mici, interactive sunt considerare ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activităţile plictisitoare sunt cele care pot declanşa probleme de disciplină.

Strategii de management al conflictului

Conflictele există atunci când două părţi (persoane sau organizaţii) aflate în interdependenţă sunt aparent incompatibile din cauza percepţiei diferite a scopurilor, valorilor, a resurselor sau a nevoilor. Cunoaşterea cauzelor care generează conflictul, înţelegerea naturii şi a mecanismului său de desfăşurare pot duce la stăpânirea acestuia.

Este important însă să cunoaştem şi diferenţa între managementul conflictului şi soluţionarea conflictului, să interpretăm corect tipurile de conflict şi să acceptăm faptul că nu toate conflictele pot fi soluţionate.

Principii de management al conflictelor:

• Menţineţi o relaţie pozitivă pe perioada conflictului utilizând empatia, ascultarea activă, întrebările deschise pentru clarificarea mesajelor.

• Faceţi diferenţa între evenimente, comportamente şi interpretarea lor. Evaluaţi diferenţele de opinii.

• Focalizaţi-vă pe problemă, nu pe persoane.

• Folosiţi termeni concreţi, specifici, comportamentali în descrierea situaţiei, utilizând un limbaj adecvat.
• Utilizaţi comunicarea directă, clarificarea întrebărilor, solicitaţi informaţii pentru înţelegerea corectă a situaţiei, evaluaţi impactul conflictului asupra relaţiei şi a grupului. • Identificaţi barierele în rezolvarea conflictului.
Acestea pot fi:

- judecarea persoanei şi nu evaluarea mesajului,
- căutarea de contraargumente,
- reacţia prematură,
- ascultarea interlocutorului mai degrabă pentru a identifica greşelile şi mai puţin pentru a înţelege mesajul, convingerea că numai el/ea are dreptate.
- Utilizaţi deprinderile de rezolvare a problemelor în abordarea conflictului.

Strategii de management al conflictului

De multe ori sala de clasă poate fi comparată cu un spaţiu de confruntare.

De cele mai multe ori sursele ei se află în exteriorul şcolii (frustrări sociale, probleme familiale etc.), dar acest lucru nu însemnă că, dumneavoastră ca profesor, nu trebuie să le luaţi în considerare.

Pentru a face faţă conflictelor, puteţi recurge la trei tipuri de strategii:

1. **Strategii de evitare**

   Aceste strategii presupun să fiţi deosebit de tolerant şi înzestrat din plin cu simţul umorului, pentru plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă dovediţi constant toleranţă, atunci când vă aflaţi în dificultate veţi putea ignora criza creată în clasă, fără a vă pierdecredibilitatea.

   Puteţi astfel evita implicarea într-un conflict pe care simţiţi că nu-l veţi putea stăpâni, fără ca acest lucru să vă compromită autoritatea în viitor. Aceleaşi rezultate veţi putea obţine dacă trataţi situaţia ca pe o glumă. Trebuie să ştiţi însă că această strategie nu are valoare, deoarece nu rezolvă conflictul.

2. **Strategii de diminuare**

Se referă la acţiuni de amânare, răspunsuri tangenţiale, evitarea, apeluri la generalizare. Utilizând strategii de amânare a unor decizii, puteţi evita precipitarea unei crize sau urmările imediate ale deciziilor luate, dacă nu sunteţi siguri că vor fi cele preconizate de dumneavoastră.

Puteţi, de asemenea să recurgeţi la evitare când trebuie să luaţi poziţie într-un conflict, ştiind dinainte că orice poziţie aţi adopta, acesta ar duce la escaladarea conflictului. Apelul la generalizare îl puteţi utiliza când vreţi să descurajaţi o solicitare imperioasa din partea unui elev. Trebuie însă să demonstraţi elevului că, venită din partea lui, solicitarea devine nerezonabilă.

3. **Strategii de confruntare**

Aceste strategii includ strategiile de putere şi strategiile de negociere. Un profesor recurge la strategii de putere când aplica metoda divide et impera (efectul ar fi fragmentarea situaţiei conflictuale sau a masivităţii grupului de elevi angajaţi în

conflict). Evitaţi însă să rostiţi ameninţări pe care ştiţi bine că nu le veţi traduce în practică, să manipulaţi recompense sau să faceţi apel la tradiţia şcolii („Nu aşa se procedează în şcoala noastră!"), pentru că acestea sunt procedee axate pe principiul pseudo-puterii şi nu veţi păcăli pe nimeni, poate doar pe dumneavoastră, cel care credeţi că aţi soluţionat conflictul.

4. **Strategiile de negociere** le puteţi aplica doar când deznodământul situaţiei conflictuale nu pare a fi iminent, iar cei implicaţi par dispuşi să accepte o soluţie raţională. Compromisul reclamă o atenţie sporită din partea dumneavoastră, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior.
   Vă prezentăm mai jos câteva reguli a căror respectare poate contribui la detensionare unei situaţii conflictuale:
   - Încercaţi să evitaţi ameninţările cu elevii în faţa clasei, deoarece poziţia lor poate câştiga noi aderenţi.
   - Căutaţi acea alternativă care să dea câştig de cauză amândoura.
   - Încurajaţi elevii să spună cât mai multe despre percepţia fiecăruia asupra stării conflictuale.
   - Explicaţi în mod limpede propria dvs. percepţie asupra stării conflictuale respective

Metode de soluţionare a conflictului

O metodă utilă de soluţionare a conflictului este medierea de la egal la egal (engl. peer mediation)

Peer mediation este o modalitate de mediere prin care elevii, sub îndrumarea unor colegi de vârstă apropiată, găsesc împreună, într-un mod bine structurat, o soluţie de rezolvare a unui conflict sau ceartă.

Chiar dacă pare un model de import, este totuşi un model de educaţie care merită încercat, pentru că elevii învaţă să devină responsabili pentru comportamentul şi acţiunile lor.

Peer mediation are succes deoarece:

• limbajul folosit de elevi nu este întotdeauna accesibil profesorilor;
• elevii identifică mai repede şi mai bine natura problemei în care sunt implicaţi;
• elevii reuşesc să găsească mai repede soluţii pentru rezolvarea problemele lor;
• dacă sunt bine instruiţi, elevii nu au nevoie de profesori în rezolvarea conflictelor lor. Ei pot să le rezolve singuri, mai bine, mai repede şi mai eficient.

METODE SENZORIALE UTILIZATE ÎN EDUCAŢIA INCLUZIVĂ

Tulburarea de procesare senzorială reprezintă dificultatea creierului de a absorbi, organiza și folosi informațiile senzoriale, ceea ce face ca o persoană să aibă probleme în interacțiunile din viața de zi cu zi (Kranowitz, 2012). Copiii au nevoie să fie stimulați de timpuriu pentru o dezvoltare cât mai sănătoasă a creierului. O serie de cercetări în domeniu confirmă faptul că acei copii care primesc o stimulare adecvată pot atinge un coeficient de inteligență mai ridicat, față de cei care suntsubstimulați sau suprastimulați (Horwood, 2012).

Deficitul de stimulare nu ajută creierul să-și dezvolte rețelele neuronale, lăsând lacune însemnate, atât din perspectivă emoțională, cât și cognitivă. De aici rezultă multe dificultăți de natură emoțională, comportamentală și de învățare: tulburări de concentrare a atenției, întârziere în dezvoltare, dificultăți în înțelegerea și reproducerea informațiilor, anxietate, agresivitate, lipsa empatiei, ș.a.

Tulburarea de integrare senzorială poate avea grade de intensitate diferite de la persoană la persoană, în funcție de simțul sau simțurile afectate și poate perturba comportamentul și abilitățile sociale, procesul de învățare, dezvoltarea copilului. Probleme de integrare senzorială se manifestă diferit la nivelul fiecărui simț: auditiv, vizual, olfactiv, gustative, tactil, vestibular si proprioceptiv. Unii copii pot avea o sensibilitate ridicată față de anumiți stimuli (cum ar fi cei tactili: să nu suporte să fie atinși) sau dimpotrivă, ei pot avea unele simțuri subdezvoltate (cad, se lovesc foarte tare, le curge sânge, dar nu simt nimic; nu schițează niciun gest) (Leaf, R. McEachin, J. 2010).

Tulburările de procesare senzorială au un impact major asupra vieții copilului și interferează cu procesul de învățare. Este important ca la evaluarea inițială să se aibă în vedere comportamentele care pot avea ca și cauză o astfel de disfuncție.

Stereotipiile copilului (comportamentele autostimulante și repetitive) îl ajută pe copil să evite o situație care este mult prea tensionată pentru el (sunt prea mulți stimuli pe care el nu le poate integra datorită tulburării de integrare senzorială și atunci începe să țipe sau să își astupe urechile sau să îți fluture mâinile) sau îi sunt de folos atunci când prezintă o anumită hiposenzitivitate și are nevoie de a-și provoca senzațiile respective (miroase obiectele, ascultă muzică, sare).

Organizarea spațiului și crearea unui mediul senzorial structurat prin dotarea cu echipamente speciale asigură o bună desfășare a intervenției psihoeducaționale și susțin dezvoltarea abilităților psiho-motorii ale copilului și a încrederii în sine.

Intervențiile senzoriale pot ajuta o persoană:

- să-și moduleze „arousal-ul” (nivelul de excitabilitate);
- diminuează anxietatea;
- cresc capacitatea de focusare a atenției concomitent cu scăderea distractibilității;
- cresc confortul în mediul înconjurător;
- se pot reduce comportamentele stereotipe și de autostimulare;
- cresc motivația interioară;
- facilitează interacțiuni pozitive cu ceilalți;
- îmbunătățesc comunicarea precum și alte abilități crescând astfel autonomia personală.

În vederea îmbunătățirii calității procesului didactic și pentru a diminua impactul pe care tulburările de procesare senzorială îl au asupra calității vieții copiilor se pot utiliza ca material didactic cărți senzoriale.

Cartea senzorială este o carte realizată din materiale textile care conține o combinație de texturi diverse, culori contrastante, fermoare, arici, capse, șireturi, nasturi, mărgele etc. Este o carte ce cuprinde o serie de pagini confecționate din diferite materiale, care conțin activități ce pot contribui la dezvoltarea abilităților psiho-motorii ale copilului și la creșterea încrederii în sine.

O carte senzorială se poate confecționa pentru copii de orice vârstă. Aceste cărți pot fi realizate pentru a-i distra pe cei mici, dar se pot confecționa cărți cu jocuri clasice pentru copiii mai mari (exemplu: X:0).

În general aceste cărți se concentrează pe competențe, cum ar fi cele de:

- potrivire,
- sortare,
- joc imaginative
- de îmbrăcare (fermoare, cravate, șiret, curele, nasturi etc.).

Sunt cazuri în care cadrele didactice împreună cu părinții aleg proiectarea paginilor astfel încât acestea să fie cusute împreună într-o carte ”permanentă”, în timp ce alții, croiesc paginile astfel încât să realizeze cărți cu pagini interschimbabile (cum ar fi un liant).

Alegerea celei de-a doua variante, presupune o carte care poate fi adaptată la particularitățile psihoindividuale ale copilului cu care vrem să lucrăm.

Cărțile senzoriale pot fi material didactice utile și frumoase, dar și un mod inedit pentru elev de a-și păstra ”amintirile”.

Succesul unei astfel de cărți poate fi măsurat atunci când elevul vede și simte fiecare pagină. Cu ajutorul cărții senzoriale, elevii cu care se lucrează pot înregistra progrese semnficative:

- reușesc să-și îmbunătățească deprinderi ce țin de formarea autonomiei personale
- reduc comportamentele stereotipe,
- își îmbunătățesc capacitatea de concentrarea a atenției.

O carte senzorială”liniștitoare” ar trebui să fie distractivă, să intre în aria de interes a elevului cu CES și să cuprindă activități adaptate nivelului acestuia dar în același timp și competențe noi.

Elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) pot prezenta:

- dificultăți fizice și conceptuale,
- dificultăți ușoare și moderate de învățare,
- dificultăți de învățare grave
- dificultăți emoționale și comportamentale și, de obicei, vor necesita o modalitate de sprijin suplimentar pentru a le aborda, cum ar fi o perioadă de atenție scurtă și o lipsă de concentrare
- probleme de memorie, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung,
- abilități de generalizare slabă
- probleme de discriminare auditivă
- probleme de discriminare vizuală,
- probleme ale gândirii imaginative și ale coordonării diminuate a ochilor.

Nevoile lor sunt diverse și de aceea este foarte important ce decid cadrele didactice să predea și cum să fixeze noțiunile, deoarece programele educaționale ar trebui să aibă ca scop structurarea informațiilor în raport cu nevoile fiecărui copil, pentru ca acesta să își valorifice punctele forte.

Pentru a răspunde cât mai eficient posibil nevoilor diferite de învățare ale acestor elevi, o școală ar trebui să-și dedice planul managerial și acestora și să îl pună în aplicare în echipă, inclusiv luarea deciziilor privind abordările metodologice, procedurile de evaluare, modalitățile de susținere a elevului și modalitățile optime de a organiza cursuri în funcție de contextul în care se lucrează.

Unele dintre cerințele speciale descrise nu sunt atât de diferite de cele ale elevilor obișnuiți și multe dintre principiile familiare care stau la baza bunei practici educaționale, așa cum sunt folosite de cadrele didactice ale elevilor din ciclul primar, sunt adecvate. Acestea includ strategii și tehnici eficiente de predare, selecția materialelor, proiectarea sarcinilor, inclusiv diferențierea și abilitățile de management în clasă.

Strategiile și tehnicile de predare eficiente includ planificarea și stabilirea unor secvențe de învățare foarte bine echilibrate și variate, cu obiective clare, astfel încât copiii să știe ce se așteaptă de la ei.

Acestea vor include, de asemenea, utilizarea limbii materne, după caz, pentru contextualizarea și susținerea învățării, astfel încât copiii să poată relaționa ceva nou cu ceva familiar și astfel să dezvolte un sentiment de securitate; furnizarea unor contexte concrete, clare și semnificative în care să prezinte limbajul, oferind o multitudine de repetiții, fixări și recapitulări, folosind o mulțime de mime, semne, gesturi, expresii pentru a transmite și susține sensul; implicarea copiilor activi în procesul de învățare cât mai mult posibil prin utilizarea acțiunilor rimate și cântece, povești, colorarea, realizarea de lucruri, dansul, desenul, activități de răspuns fizic total și jocuri; stimularea simțurilor copiilor cât mai mult posibil prin ajutoare multi-senzoriale.

Copiii trebuie să perceapă clar obiectivele de învățare, care trebuie să respecte principalele obiective clasificate în declarațiile Consiliului Europei, ca de exemplu, să înțeleagă și să folosească expresii comune.

Însoțite de o recapitulare sistematică post-activitate, copiii vor putea să-și perceapă progresul, în multe cazuri acesta fiind în mică măsură, trebuind stabilit de către școală și de echipa de cadre didactice ca parte a politicii generale.

Materialele trebuie să fie variate, accesibile și clare și să ofere o mulțime de stimuli și sprijin vizual sub formă de imagini, obiecte, păpuși, realia, povestiri, clipuri video, TIC etc. Sarcinile trebuie să ofere un grad rezonabil de efort sau provocare în cadrul abilităților lingvistice și cognitive ale fiecărui copil și să aibă obiective pe termen scurt și pași clar stabiliți care să ducă la finalizarea cu succes, precum și rezultate obiective care să permită feedback imediat și o fixare pozitivă.

Metode de educație în cazul elevilor cu manifestări opozante

1. **Cum recunoaștem un elev cu manifestări comportamentale opozante?**

Elevii cu manifestări comportamentale opozante au dificultăți în respectarea regulilor importante, în comparație cu cei de aceeași vârstă, dar fără probleme. Ei ajung deseori să

aibă conflicte cu părinții sau cu alte persoane adulte semnificative, precum și cu frații sau cu alți copii din afara familiei. Ei se înfurie foarte repede, îi enervează pe ceilalți în mod constant și îi învinovățesc pentru greșelile sau comportamentele proprii neadecvate.

Manifestările opozante și agresive sunt până la un punct parte componentă a unei dezvoltări normale, existând anumite faze în care aceste manifestări sunt mai pregnante. Spre exemplu, mulți copii de trei ani au crize de furie intense care devin tot mai rare la patru-cinci ani. La pubertate conflictele cu părinții cresc în amploare. Astfel, putem spune că până la un anumit punct, comportamentele agresive și opozante sunt normale.
Un copil care nu este niciodată agresiv ar trebui să vă îngrijoreze mai mult decât un copil care are din când în când crize de furie și încalcă regulile. Totuși există copii la care aceste probleme sunt mai accentuate decât la cei de aceeași vârstă și care, din cauza acestor manifestări, intră în conflict cu membrii familiei, cu colegii sau cu cadrele de la grădiniță sau de la școală.

În mod obișnuit aceste probleme se manifestă mai ales în relațiile cu persoanele de încredere, fie adulte, fie de aceeași vârstă. De regulă, copii nu se percep ca fiind încăpățânați sau ostili și își justifică comportamentul ca fiind un răspuns normal la cerințe iraționale sau la circumstanțe accidentale sau neadecvate.

În ansamblu, sub conceptul de manifestări comportamentale opozante pot fi cuprinse diferite forme de comportamente agresive și de refuz:

- nerespectarea regulilor și a cerintelor;
  crize de furie și comportamente agresive față de părinți și față de adulți (cel mai adesea în cazul în care li se impun anumite limite);
- comportamente dominante și agresive față de frați;
- comportamente dominante și agresive față de alți copii de aceeași vârstă, din afara familiei. Dacă manifestarile comportamentale de tip opozițional sunt foarte pronunțate, atunci discutăm de o tulburare comportamentală de tip opozițional.

2. Cum este diagnosticată o tulburare comportamentală de tip opozițional de către specialist?

Diagnosticarea unei tulburări de tip opozițional poate fi realizată doar de către un specialist, pe baza anumitor caracteristici care vor fi prezentate în continuare. Diagnosticul poate fi stabilit doar când sunt prezente mai multe din caracteristici; acestea trebuie să fie mai intense decât la copiii care nu prezintă aceste probleme. În plus, acestea trebuie să se manifeste pe o perioadă de cel puțin șase luni.

Caracteristicile tulburării comportamentale opoziționale (tulburarea comportamentului social prin manifestările ostile, opoziționale):

1. Are crize neobișnuite și puternice de furie sau se enervează repede, comparativ cu copii de aceeași vârstă;
2. Se ceartă des cu adulții;
3. Frecvent se împotrivește în mod activ regulilor sau cerințelor adulților sau refuză să le urmeze;
4. Îi agasează pe ceilalți în mod intenționat;
5. Atribuie altora vina pentru greșelile proprii;
6. Este des iritat sau se lasă ușor provocat de ceilalți;

7. Este în mod frecvant gălăgios şi se enervează uşor;
8. Este frecvent răutacios şi dornic de răzbunare

Metode educative

Flexibilizarea curriculumului şcolar şi adaptarea acestuia vine către nevoile elevilor cu dificultăţi de învăţare şi integrare şcolară, regăsindu-se şi în modul de proiectare a lecţiilor, precum şi în modalităţile de învăţare propuse.

Un curriculum simplificat şi accesibilizat la nivelul de asimilare al elevilor cu CES integraţi presupune preluarea din curriculumul general, comun, adresat copiilor fără dizabilităţi şcolare a acelor conţinuturi care pot fi înţelese şi însuşite de copiii cu CES, anularea şi eliminarea acelora care prezintă o mare complexitate pentru nivelul lor limitat de înţelegere.

În practica activităţii de sprijin a elevilor cu CES se identifică, de obicei, următoarele forme de curriculum:

- curriculum parţial adaptat
- flexibilizarea pe arii curriculare de interes pentru depăşirea dificultăţilor şcolare şi de integrare aşa cum se regăsesc în PIP-uri (se aleg ariile curriculare limba română şi comunicare, matematică şi ştiinţe, om şi societate etc.); pe acest tip de curriculum se regăseşte intervenţia practică a profesorului de sprijin şi colaborarea acestora cu învăţătorii sau profesorii de specialitate;
- curriculum obişnuit adaptat - se adresează tuturor disciplinelor care prezintă adaptări de conţinut (simplificare);
- curriculum special - constituie un curriculum particularizat în funcţie de tipul şi gradul de deficienţă al subiectului şi se adresează îndeosebi persoanelor cu dizabilităţi severe sau profunde (se impune intervenţia conjugată a tuturor specialiştilor din serviciile de profil). La toate tipurile de curriculum menţionate, munca de echipă este esenţială în ameliorarea şi recuperarea deficienţelor.

Cadrul didactic va ţine seama de o serie de reguli care să contribuie la instrucţia şi educaţia copilului cu CES:

- va folosi un limbaj cât mai adecvat, verificând permanent dacă a fost înţeles;
- va utiliza material intuitiv adecvat;
- va lega noile cunoştinţe de experienţa de viaţă a copilului;
- se va insista şi repeta aceeaşi temă, prin exerciţii diversificate, până în momentul în care elevul o va reţine, apoi va trece la altă temă;
- se va lucra pe unităţi mici de învăţare;
- se vor include cunoştinţele în sistem, pornind întotdeauna de la ceea ce ştie copilul;
- se vor da doar noţiuni de bază, cât mai simple, dar necesare;
- sarcinile de lucru vor fi uşoare, clare, plăcute;
- se va urmări şi îndruma permanent copilul;
- după fiecare sarcină efectuată corect (sau parţial corect) va fi lăudat, apreciat;
- să nu fie izolat de restul clasei (aşezarea lui în apropierea unui coleg mai bun la învăţătură, acordarea unur responsabilităţi uşoare, dar permanente, în cadrul colectivului);

- să fie antrenat în activităţi extracurriculare, demers care facilitează integrarea copiilor cu CES în clasele obişnnuite.

Centrarea demersului didactic la informatică pe competențe

Competenţa este, în esenţă, o achiziţie complexă care se formează într-un timp varibil, şi care integrează cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, atitudini. Ea se formează prin învăţare. Competenţele permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice în contexte diverse. Sau, altfel spus, competenţa şcolară reprezintă un ansamblu integrat de resurse interne achiziţionate de elevi în procesul de cunoaştere/învăţare, mobilizate pentru rezolvarea unor situaţii semnificative modelate pedagogic. Fiecărui tip de obiectiv educaţional îi corespunde un tip de competenţă care trebuie formată.

În demersul de stabilire a competenţelor s-a considerat că soluţia se află la intersecţia dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), cel socio-economic (vizând pregătirea pentru piaţa muncii) şi domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-o materie de studiu.

Specialiştii consideră că printre competenţele fundamentale care caracterizează omul secolului XXI se află:

- Responsabilitatea şi capacitatea de adaptare;
- Creativitatea şi curiozitatea intelectuală;
- Gândirea critică şi gândirea sistemică;
- Abilităţi şi informaţii multimedia;
- Abilităţi interpersonale şi de colaborare;
- Auto-formare;
- Identificarea, formularea şi soluţionarea problemelor;
- Responsabilitate socială;
- Abilităţi de comunicare orală, scrisă şi media.

Pe baza rezultatelor studiilor efectuate la nivelul Comisiei Europene au fost stabilite câteva competenţe cheie:

- Competenţe de comunicare
- Competenţe fundamentale în matematică, ştiinţe şi tehnologii
- Competenţe de utilizarea IT pentru cunoaştere şi rezolvare de probleme
- Competenţe pentru participare activă şi responsabilă la viaţa socială
- Competenţe pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră
- Competenţe antreprenoriale
- Competenţe de expresie culturală.

Avantajele unui curriculum centrat pe competenţe sunt:

- din perspectivă curriculară, anumite competenţe pot să fie social determinate, ca un răspuns la nevoile concrete ale comunităţii în care functionează şcoala, iar relaţia

școală-parteneri sociali poate avea ca efect o creștere a transparenței actului didactic în cadrul școlarității neobligatorii.

- din perspectiva politicii educaționale se stimulează o dezbatere care să conducă la identificarea acelor valori și practici sociale dezirabile pe care ar trebui să le promoveze școala pentru a asigura succesul absolvenților săi.
- Din perspectiva psihologiei, se integrează ultimele progrese înregistrate de științele cognitive, potrivit cărora manifestarea competenței înseamnă mobilizarea cunoștințelor corespunzatoare și a unor scheme de acțiune exersate și validate anterior. Acțiunea competentă a individului într-o situatie dată înseamnă capacitatea de a mobiliza resurse mentale adecvate (cunoștințe, deprinderi, scheme de acțiune etc.), de a face transferuri de la alte situații similare sau relevante și de a pune în acțiune toate aceste resurse selectate la locul și la timpul potrivit, în cadrul unui exercitiu permanent de adaptare.
- Din perspectiva predării, profesorul devine organizator al unor experiente de invățare relevante pentru elevi și poate mări aceasta relevanță prin utilizarea unui larg evantai de instrumente și resurse didactice. Problematizarea, lucrul pe proiecte, negocierea devin puncte de reper ale predării. Se accentuează latura pragmatică a aplicării curriculum-ului: profesorul face legatura directă între ce se învață și de ce se învață.

Analiștii și experții în domeniu consideră că educației îi revin două mari funcții:

- de a produce competențe necesare dezvoltării societății în întregul său: determină profesorii să se concentreze pe elevii foarte buni, celorlalți acordându-li-se mai puțină atenție. Această abordare are drept consecință practică generarea unei largi mase de indivizi mediocri
- de a identifica și cultiva abilitățile individuale pentru ca fiecare persoană să-și maximizeze potențialul: urmărește dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui elev în parte, dar nu neaparat cu scopul de a satisface nevoile imediate de forță de muncă ale societății.

Școala vizează, în primul rând, dezvoltarea unor abilități generale pe baza cărora vor putea fi dezvoltate mai târziu competențe speciale. Există și specialiști care clasifică competențele în patru mari tipuri:

- abilități ce țin de învățare, analiză și adaptabilitate.;
- creativitatea, capacitatea de inovație și abilitățile antreprenoriale;
- abilitățile ce țin de activitățile desfășurate la locul de muncă;
- abilitățile interpersonale (capacitatea de comunicare, abilitățile ce țin de lucrul în echipă)

Deși în multe țări se pune accentul pe primele două tipuri, există tendința să se țină tot mai mult cont și de celelalte două. Dezvoltarea ultimelor doua tipuri de competente susține, sprijină și optimizează funcționarea diferitelor structuri sociale din care facem parte.
Formarea, cu precădere, a ultimului tip de abilități depinde foarte mult de valorile și atitudinile transmise elevilor.
Pentru elaborarea programelor școlare s-au definit competențe generale și competențe specifice. Competențele generale au un grad ridicat de generalitate și complexitate. Se definesc pe obiect de studiu . Competențele specifice se definesc pe obiect de

studiu şi se formează pe durata unui an scolar. Sunt deduse din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

Pentru disciplina ”informatică”, pe baza rezultatelor studiilor efectuate la nivelul Comisiei Europene au fost stabilite câteva competenţe cheie, fiind precizate, pentru fiecare competenţă cheie, cunoştinţele, deprinderile şi atitudinile care trebuie dobândite, respectiv formate elevilor în procesul educaţional. Aceste competenţe cheie răspund obiectivelor asumate pentru dezvoltarea sistemelor educaţionale şi de formare profesională în Uniunea Europeană şi, ca urmare, stau la baza stabilirii curriculumului pentru educaţia de bază.

Principalele competenţe cheie europene vizate prin studiul disciplinei ”informatică” sunt:

- Competenţe în matematică şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologie;
- Competenţe digitale.

Pe lângă dezvoltarea competenţei de comunicare în limba maternă, se dezvoltă o parte componentă a competenţei de matematică numită capacitatea de a comunica utilizând limbajul matematic şi care are în vedere următoarele aspecte: utilizarea corectă a limbajului matematic, a termenilor matematici, selectarea informaţiei relevante, prezentarea soluţiei sau a metodei aplicate în cazul unei rezolvări de probleme, argumentarea alegerii unei metode ş.a.m.d. Alte componente ale competenţei matematice (cunoaşterea procedurilor de calcul specifice matematicii; dezvoltarea capacităţilor de explorare / investigare şi de rezolvare de probleme; dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru studiul şi aplicarea matematicii în contexte variate) sunt dezvoltate în cadrul disciplinelor ştiinţifice şi tehnologice (matematică, fizică, chimie, biologie, tehnologie, informatică, tehnologia informaţiilor), care propun explicit sau implicit dezvoltarea acestei competenţe prin rezolvarea unor probleme, prin aplicarea unor principii matematice, metode sau algoritmi în viaţa cotidiană, prin folosirea unui limbaj matematic / ştiinţific în comunicare sau prin atitudini precum respectul pentru adevăr, perseverenţă sau verificarea argumentelor.

Domeniul de competenţa digitală este susţinut prin elemente de organizare a datelor, prin elaborarea sau citirea unor tabele sau grafice.

Competenţa digitală se bazează pe abilităţile fundamentale de a folosi computerele pentru obţinerea, copierea, evaluarea, stocarea, producerea, prezentarea şi transmiterea de informaţii; de a participa şi comunica în cadrul unor echipe de lucru prin intermediul Internetului sau cu alte tehnologii disponibile.

Prin natura sa, competenţa digitală este interdisciplinară şi totodată transdisciplinară, oferind posibilităţi de concretizare a tuturor disciplinelor şcolare. Ea reprezintă un model metodologic pentru ansamblul disciplinelor şcolare, precum şi pentru domenii foarte largi ale practicii sociale.

Competenţele generale la „informatică” sunt: I. Identificarea conexiunilor dintre informatică şi societate; II. Identificarea datelor care intervin într-o problemă şi a relaţiilor dintre acestea; II. Elaborarea algoritmilor de rezolvare a problemelor; IV. Aplicarea algoritmilor fundamentali în prelucrarea datelor; V. Implementarea algoritmilor într-un limbaj de programare.

Un curriculum centrat pe competenţe devine mai accesibil pentru profesori, conducând la identificarea rapidă a unor modalităţi didactice concrete de transpunere a programei în practica şcolară.

Astfel:

- învățarea devine un proces care sporește motivația pentru acțiune: competențele angajează achizițiile anterioare ale elevului, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri, ca urmare a formării competenței, crește motivația pentru învățare.
- se asigură o orientare mult mai directă spre evaluare. Astfel, legătura dintre curriculum și evaluare devine mai transparentă și mai eficientă. Evaluarea devine explicit formativă și se poate face în situații reale. Nivelul competenței este ușor de evaluat prin stabilirea unor criterii de performanță. Se trece astfel de la asigurarea egalității șanselor de acces și de tratament pedagocic, la egalitatea de cerințe.
- se permite o evaluare a sistemului educațional și a fiecărei școli în parte de către agenții educaționali implicați: părinți, autorități locale, sponsori etc. De asemenea se poate face mult mai ușor o evaluare periodică a randamentului fiecarei unități școlare în parte, lucru foarte important în perspectiva descentralizării resurselor de finanțare.

Competența specifică capacitatea de modelare a fenomenelor este legată de abilitățile teoretice sau fenomenologice (modalitate de prezentare intuitivă a fenomenelor în care se renunță la demonstrație în favoarea prezentării și la sistematizare în favoarea explicitării structurilor intenționale implicate ale experienței). Multe din competențele generale sunt transferabile adică pot fi aplicate în orice domeniu. Competență generală comunicarea scrisă sau orală a cunoștințelor (aceasta este specifică tuturor domeniilor) constă în capacitatea elevului de a se exprima clar, concis, în scris sau oral, asupra unui subiect.

Pentru derivarea competențelor se ține cont de următoarele 6 etape care vizează structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Acestora le corespund categorii de competențe care sunt organizate în jurul câtorva verbe definitorii:

1. Receptare: are următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.
2. Prelucrare primară (a datelor): concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, descoperirea, explorarea; experimentare.
3. Algoritmizare: concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.
4. Exprimare: concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.
5. Prelucrare secundară (a rezultatelor): concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționari între tipuri de prezentări, între reprezentare și obiect.
6. Transferarea: concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni; adaptarea și adecvarea la context.

Competenţa de cunoaştere ştiinţifică evidenţiază două niveluri fundamentale care reprezintă căile de parcurgere ale oricăreia dintre ştiinţele naturii: 1. nivelul empiric – perceptiv; 2.nivelul teoretic-raţional.
Principiile didactice care stau la baza instruirii pe competenţe sunt:
– Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor (în învăţare trebuie să existe un proces activ de înţelegere şi prelucrare a datelor utilizând schemele intelectuale anterioare, să existe un proces de construire a unor scheme noi, şi un proces de construire a relaţiilor dintre fenomene).
– Principiul intuiţiei (necesitatea observării directe a fenomenelor);
– Principiul îmbinării teoriei cu practica;
– Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor (însuşirea eficientă a tuturor lucrurilor învăţate, într-un mod temeinic, astfel încât să reducă foarte mult ”uitarea” lor în timp).
– Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ;
– Principiul respectării particularităţilor de vârstă ale elevilor (necesitatea de a se preda conform structurilor intelectuale ale elevilor, la fiecare vârstă şi nivel de învăţământ, pentru ca însuşirea cunoştinţelor să fie eficientă).
– Principiul tratării individuale a elevilor (trebuie să fie luat în considerare specificul individualităţii fiecărui elev, pentru ca acesta, învăţând, să-şi realizeze o dezvoltare intelectuală optimă).

CULTIVAREA CREATIVITĂŢII ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

Criza prin care trece educaţia în zilele noastre, necesită schimbări la nivelul sistemului de învăţământ. Cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă a şcolilor.
Un prim pas trebuie făcut în formularea obiectivelor instructiv-educative, astfel încât cultivarea creativităţii să stea alături de educarea gândirii, prin combaterea conformismului cultural manifestat la mulţi dintre profesori. Astfel, chiar progresul gândirii în soluţionarea problemelor depinde de factorul creativitate.
Educarea creativităţii la copiii de toate vârstele, presupune atingerea următoarelor obiective cu caracter general:

- formarea unei atitudini pozitive faţă de progres, faţă de elementele de noutate şi faţă de introducerea acestora în propriile acţiuni;
- pregătirea lor pentru a accepta noul ca un indiciu al progresului, al inovaţiilor şi al creativităţii umane;
- încurajarea manifestărilor elevilor caracterizate prin caracter şi rezultate originale;
- formarea şi dezvoltarea aptitudinilor şi capacităţilor de a crea, de a regândi strategiile de lucru şi de a le integra în sisteme dinamice, flexibile şi eficiente;
- formarea şi dezvoltarea capacităţilor creative, a capacităţilor de a realiza ceva nou: conexiuni, idei, teorii, modele ideale sau materiale, produse materiale etc. Foarte importantă este atitudinea profesorului, relaţia sa cu elevii. Atitudinea

autoritară poate crea blocaje afective ale elevilor. Este de preferat o atmosferă democratică, destinsă, prietenoasă.

Profesorul trebuie să fie apropiat de elevi, îngăduitor (în limite rezonabile), să încurajeze imaginația.

De asemenea, este necesar ca profesorul să fie creativ, în următoarele direcții:

- proiectarea activităților instructiv-educative;
- organizarea și conducerea activităților didactice, respectiv realizarea activităților de învățare și predare;
- desfășurarea procesului de verificare și evaluare a randamentului școlar al elevilor;
- reglarea demersurilor didactice proprii pe baza informațiilor obținute prin feed-back;
- realizarea de cercetări științifice teoretice și practic-aplicative în domeniul specialității sale și în cel al psihopedagogiei, introducerea și valorificarea unora din rezultatele acestor cercetări în practica școlară curentă.

Elevii cu potențialități creative superioare au nevoie de asigurarea unor condiții speciale de dezvoltare a acestora. Ei pot fi depistați cu ajutorul unor teste speciale sau prin observarea directă, la clasă.

După Augusto Cury, psihiatru și educator, cadrele didactice trebuie să se axeze pe anumite criterii care să le ghideze activitatea la clasă, pentru a-i pregăti pe tineri pentru viață.

El consideră că foarte importantă este educarea emoției elevilor, care înseamnă printre altele, învățarea lui „a gândi" înainte de a reacționa, acceptarea sentimentului de frică, managementul propriilor gânduri, filtrarea stimulilor - stresanți și capacitatea de a opera și cu contradicțiile vieții, nu doar cu probleme concrete, curajul de ași asuma riscuri și a ști să piardă.

Profesorii trebuie să pătrundă în inima elevilor dându-le exemple de viață, povestindu-le din experiența proprie sau a altora, rezolvând conflictele prin blândețe și surprinzându-i cu reacții neașteptate.

Pe de altă parte, următoarele comportamente nu sunt indicate:

- corectarea elevilor în public;
- exprimarea autorității prin agresivitate;
- critica excesivă și compararea copilului cu alți colegi;
- pedepsirea copilului fără a da explicații;
- lipsa de răbdare și pierderea afectivității pentru elevi;
- încălcarea promisiunilor;
- distrugerea speranțelor și viselor copiilor.

Pentru dezvoltarea creativității elevilor există mijloace nespecifice, care nu au legătură cu vreun obiect de învățământ și metode specifice pentru o anumită materie, în funcție de conținutul acesteia.

În prima categorie se includ probele

1. de tip imaginativ-inventiv (li se cere copiilor să elaboreze o compunere care are în centru un obiect simplu – o frunză, un nasture etc.);
2. exercițiile de tip problematic (elevii trebuie să formuleze întrebări în legătură cu obiecte cunoscute);

3. exercițiile combinate (realizarea unor mici compuneri pe baza unor tablouri cu diverse scene sau formularea moralei ce se desprinde dintr-un astfel de tablou).

Rolul acestor metode nespecifice este acela de a dezvolta atitudini creative și aptitudinea de a căuta și găsi probleme.

Progresul creativității se realizează și prin metode și procedee specifice, de care beneficiază procesul instructiv-educativ: metodele active cum ar fi învățarea prin descoperire, descoperirea dirijată (călătoriile pe hartă, continuarea unei nuvele sau povestiri), brainstormingul, sinectica, metoda 6-3-5, metoda „Philips 6-6", discuția panel.

De asemenea, un rol important îl au metodele moderne de predare-învățare, centrate pe elev. De exemplu, printre procedeele aplicate la clasă pot fi: la cererea profesorului elevii trebuie să creeze o problemă și să o rezolve singuri, individual sau în grup; pot să imagineze probleme cu mai multe soluții; foarte interesante sunt călătoriile pe hartă la geografie; la literatură pot continua un text (poveste, nuvelă, povestire) folosind un început dat, personajele autorului etc.; jocurile de rol activează imaginația și capacitatea de a empatiza cu personajul.

Pentru ca stimularea creativității să aibă loc, este necesară cultivarea la elevi a unor capacități:

- valorificarea și dezvoltarea spiritului de observație;
- cultivarea flexibilității gândirii, a abilităților intelectuale care să le permită elevilor să stabilească dacă o ipoteză este sau nu validă, să renunțe la cele neproductive și să identifice altele;
- cultivarea curajului de a încerca și a peseverenței, precum și dezvoltarea asumării riscului;
- dezvoltarea fluidității ideilor și asociațiilor realizate de elevi prin enumerarea unui număr cât mai mare de obiecte, fenomene, procese, elemente de conținut ideatic, în funcție de anumite criterii prestabilite.

În concluzie, pentru educarea spiritului creativ în școală este necesară schimbarea modului de gândire tradițional, a stilului de lucru în clasă, a atitudinii față de elevi.

ROLUL EMOȚIILOR ÎN ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ A ELEVILOR

Tendințele contemporane ale procesului de învățământ au în vedere abordarea strategiilor didactice în care rolul profesorului să se deplaseze de la polul în care este doar sursă de informații, la polul care conduce și controlează activitatea independentă a elevilor.

De asemenea, activitatea elevilor trebuie să se deplaseze de la simpla reproducere a cunoştinţelor la o activitate creatoare.

Rolul profesorului constă în a-l orienta pe copil în procesul cunoaşterii, luând în vedere particularităţile de vârstă şi individuale. 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 a căuta informaţii, de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de ascultare, de creativitate, de a lucra cu computerul etc.

Pregătirea, competenţa, măiestria şi tactul pedagogic reprezintă calităţi ale profesorului, dar care nu sunt înăscute ci formate în timp. Ca în orice profesie a fi dascăl înseamnă să ai vocaţie în a modela sufletul omului de la vârste fragede. Îmbinarea calităţilor de specialist, om de cultură şi de ştiinţă dar şi calitatea de psihopedagog poate
duce la obţinerea unor realizări considerabile în meseria de profesor. Un profesor adevărat trebuie să cunoască procesele psihice şi caracteristicile evoluţiei elevilor. Ţinând seama de aceste aspect în actul educaţional, profesorul trebuie să cunoască principiile care stau la baza unei pedagogii moderne şi a unei educaţii democratice. Profesorul trebuie să adapteze conţinuturile disciplinelor predate la particularităţile de vârstă ale elevilor, la cerinţele specializărilor acestora, trebuind să fie un bun cunoscător a strategiilor didactice, necesare conceperii, organizării, proiectării şi desfăşurării eficiente a activităţilor instructive-educative. Să luăm în considerare modalităţile intenţionate de a aduce emoţii în experienţele noastre de predare şi învăţare. Cum putem să valorificăm puterea emoţiilor pentru a ajuta elevii noştrii să se conecteze, să înveţe şi să păstreze informaţiile învăţate mai mult? Există o mulţime de modalităţi pe care le putem proiecta pentru emoţie în clasele noastre. Iată câteva strategii care sunt utile. Să luăm în considerare modul în care aceste abordări ar putea îmbunătăţi capacitatea elevilor de a învăţa.

Indiferent de formatul sau subiectul clasei dumneavoastra, trebuie să cunoaşteti impactul pe care îl exercitati asupra interesului şi motivaţiei elevilor să înveţe şi să se angajeze. Puteţi face o mare diferenţă cu un efort deliberat de a fi entuziast, pozitiv şi optimist cu privire la succesul elevilor dumneavoastră. Uneori ne plictisim puţin de cursurile pe care le-am învăţat mult timp.

Căutaţi modalităţi de a vă revigora pasiunea şi apoi împărtăşiţi pasiunea cu elevii. În acelaşi fel, împărţiţi idei cu elevii dvs. Aduceţi exemple personale şi povestiri care ilustrează concepte. În primul rând relaţionaţi subiectele la evenimentele curente care v-au atras interesul şi veţi capta şi interesul elevilor dumneavoastră.

O altă idee: încercaţi să fiţi plăcut. Scoala nu este un concurs de popularitate. Dar sigur nu te doare dacă elevii tăi te plac. Ei vor fi mai motivaţi să participe la cursuri şi să acorde atenţie, dacă vă plac şi vă respectă. Şi asta nu poate face rău, nu? Deci cum să faceţi asta? Zâmbet

A stabili un contact vizual. Empatizeaza cu elevii tăi. Întrebaţi-i cum merge ziua lor sau săptămâna lor. Întrebaţi după acel examen mare pe care l-au avut într-o altă clasă. Practic, dezvoltaţi şi transmiteţi o atitudine favorizantă şi încurajatoare. Afişarea elevilor care vă plac şi îngrijirea pentru ei poate creşte în mod semnificativ preferinţele pentru dvs. – ceea ce îi ajută să se arate şi să înveţe. Putem, de asemenea, crea conexiuni emoţionale la conţinut prin folosirea muzicii sau a videoclipurilor. Redaţi un videoclip sau o melodie evocatoare care se referă la subiectul zilei. Afişaţi o imagine în mişcare pentru a ajuta elevii să înţeleagă sau să se conecteze mai bine la un concept de clasă.

Redaţi o înregistrare audio a unui poet care citeşte poezia atribuită sau un videoclip al unui joc. Aceste tehnici ajută la aducerea materialului în viaţă într-un mod atrăgător. O altă modalitate de a accesa elementele emoţionale ale învăţării este aceea de a oferi elevilor un anumit control asupra învăţăriilor. Atunci când oferiţi elevilor alegeri, probabil că vor avea un interes mai mare pentru sarcina lor. Aceasta va spori motivaţia lor de a le completa. Pot alege elevii dintr-o serie de evaluări sau subiecte? Pot ajuta ei să decidă asupra unor criterii de clasificare sau a politicilor din clasă? În mod similar, crearea unor activităţi cât mai valoroase pentru elevi.

Arătaţi relevanţa pentru obiective personale, academic şi de carieră pentru a aprinde entuziasmul şi interesul. Şi încurajaţi starea de concentrare totală, astfel încât sentimentul de sine este cufundat în proces – prin crearea de sarcini . Există atât de multe alte modalităţi de includere a emoţiilor, care vizează emoţiile, chiar dacă pur şi simplu recunoaştem că acestea există în procesele noastre de predare şi învăţare.

Gândirea creatoare bazată pe emoţii este deosebit de complexă şi are la bază o serie de factori care-i permit combinările, transformările, implicările, relaţiile, identificările sau evaluările. Pe lângă coeficentul de inteligenţă, un rol important în creativitate, îl au ereditatea, capacităţile intelectuale, emoţiile, aptitudinile, caracterul, mediul socio-cultural, efortul susţinut de pregătire şi investigaţie.

Cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă a şcolilor contemporane. Stimularea creativităţii tinerilor bazată pe emoţii se poate realiza printr-o susţinută şi elevată pregătire teoretică şi practică, dinamizarea iniţiativei şi muncii independente, a spiritului critic ştiinţific, dinamizarea activităţii de documentare şi experimentare independentă, receptivitatea faţă de nou, pasiune pentru ştiinţă în concordanţă cu aptitudinile fiecăruia.

Deosebit de esenţială este atitudinea profesorului, relaţia sa cu elevii. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea profesorilor, cât şi ceea ce priveşte metodele de educare şi instruire.

În primul rând, trebuie schimbat climatul, pentru a elimina blocajele culturale şi emotive, puternice. Se cer relaţii distinse, democratice, între elevi şi profesori - dar asta nu înseamnă coborârea statutului social a celor din urmă – apoi, modul de predare trebuie să solicite participarea, iniţiativa elevilor – este vorba de acele metode active, din păcate prea puţin utilizate în şcoala românească.

Pentru mediul şcolar, creativitatea bazată pe emoţie poate însemna crearea unei reţete a excelenţei, mai degrabă decât urmarea unor reţete deja folosite de alţii. Creativitatea este importantă în domeniul educaţional pentru că ne dă posibilitatea de a schimba ceva, de a face ceva în domeniul în care activăm.

Lumea, aşa cum este ea reprezentată, nu este singura lume posibilă, prin imaginaţie putem să o folosim ca un model pentru a crea alte lumi posibile. Poate ne dorim să schimbăm anumite practici caracterizate de rutină şi obişnuinţă. Minţile creative pot să gândească dincolo de ceea ce ne este dat şi să se angajeze în diverse experimente pentru a schimba ceva în mediul lor. Asemenea impulsuri creative sunt factori vitali în domeniul educaţional şi nu numai. Şcoala are rolul de a forma indivizi capabili să gândească şi să facă lucruri noi, nu doar să repete ceea ce alţii au făcut înaintea lor.

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE

Situarea elevului în centrul procesului de predare-învățare, ca subiect al acestui proces, reprezintă o schimbare fundamentală, care a condus la căutarea și găsirea de noi metode și strategii didactice care să stimuleze creșterea motivației de a învăța, înțelegerea mai profundă și o atitudine pozitivă a elevilor față de subiectul predat. Dezvoltarea tehnologică și explozia de informații din diverse domenii determină confruntarea elevului cu o serie de dificultăți.

Din această perspectivă, proiectul este o modalitate de organizare a învățării care permite abordarea de teme care se pot organiza inter și transdisciplinar, cu implicații practice în viața de zi cu zi.

O definiție posibilă a acestei metode ar fi următoarea: învățarea bazată pe proiecte este o metodă de predare care implică elevii în învățarea conținuturilor și dezvoltarea abilităților prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme autentice și complexe, care va avea ca rezultat unul sau mai multe produse.

Proiectul este o activitate complexă de învățare care se pretează foarte bine a fi folosită și ca instrument de evaluare, atât formativă, cât și sumativă; este o activitate individuală și/sau în grup, dar sunt de preferat proiectele de grup, deoarece încurajează cooperarea și dezvoltă competențe de lucru în echipă; proiectul dă posibilitatea elevilor de a lucra în ritm propriu, de a-și folosi mai bine stilul propriu de învățare și permite învățarea și de la colegi; pune elevii în situația de a lua decizii, de a comunica și negocia, de a lucra și învăța în cooperare, de a realiza activități în mod independent, de a împărtăși celorlalți cele realizate/învățate, într-un cuvânt, îl ajută să participe direct la propria lui formare; este o modalitate de a învăța în echipă, prin cooperare, atât în clasă, cât și în afara clasei.

Strategiile didactice folosite în realizarea proiectului trebuie să includă învățarea prin descoperire, jocul, învățarea prin cooperare, întrucât acestea sunt modalitățile de abordare inter și transdisciplinară care creează un context al învățării plăcut, stimulativ, care valorifică interesele, nevoile copilului și experiențele lor de viață și creează premisele învățării autonome și ale reușitei școlare.

Deși proiectul presupune un înalt grad de implicare a elevului în propria sa formare, profesorul rămâne un factor esențial, mai ales dacă proiectul este folosit și ca instrument de evaluare a rezultatelor școlare. Sarcinile profesorului vizează organizarea activității, consilierea (dă sugestii privind surse sau proceduri) și încurajarea participării elevilor; este esențială neimplicarea sa în activitatea propriu-zisă a grupurilor de elevi (lăsând grupul să lucreze singur în cea mai mare parte a timpului), intervenția sa fiind minimă și doar atunci când este absolut necesară.

Luarea de decizii constituie o parte importantă a învățării prin proiect. Este însă la fel de important să se evite ca elevii să fie puși în situația de a avea eșecuri majore, căci eșecul are o influență negativă asupra învățării. Asigurarea și evidențierea succesului fiecăruia dintre elevi este una dintre sarcinile importante ale profesorului.

Proiectul, ca metodă complementară sau alternativă de evaluare, este un demers evaluativ mai amplu, care permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, ajutând la identificarea unor calități individuale ale elevilor. Aceasta oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, dar, mai ales, ce știu să facă, adică să le pună în valoare anumite capacități. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elevi, deși implică un volum de muncă sporit, inclusiv activitatea individuală în afara clasei. Prin urmare, metoda proiectului se

concentrează pe interesele elevilor, permite abordări inter/transdisciplinare şi leagă cunoştinţele teoretice de viaţa de fiecare zi.

Proiectul începe în clasă prin definirea şi înţelegerea sarcinii (eventual şi prin începerea acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanenteconsultări cu profesorul) şi se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute şi dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul poate fi individual sau de grup. Titlul/subiectul va fi ales de către profesor sau elevi.

Criteriile de alegere a proiectului.

Elevii trebuie:

I. Să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv
II. Să cunoască dinainte unde îşi pot găsi resursele materiale
III. Să fie nerăbdători în a crea un produs de care sa fie mândri
IV. Să nu aleagă subiectul din cărţi vechi sau să urmeze rutina din clasă

Capacităţile/competenţele care se evaluează în timpul realizării proiectului: metodele de lucru;

- utilizarea corespunzătoare a bibliografiei;
- utilizarea corespunzătoare a materialelor şi a echipamentului; corectitudinea/acurateţea tehnică;
- generalizarea problemei; organizarea ideilor şi materialelor într-un raport; calitatea prezentării; acurateţea cifrelor / desenelor, etc.

Consilierea educaţională o metodă eficientă pentru prevenirea abandonului şcolar

În contextul ansamblului etiologic care intervine în fenomenul abandonului şcolar, o poziţie aparte o ocupă familia. Relaţia şcoală – familie a avut întotdeauna un rol deosebit de important în evoluţia socială, psihică, intelectuală a beneficiarului educaţiei (elevului).

În context istoric, familia a înregistrat modificări la nivelul status-rolurilor, acest lucru având implicaţii directe şi imediate asupra evoluţiei şcolare a copilului. Familia, element al constructului social „se mişcă" în direcţia de evoluţie a societăţii. Acest aspect nu constituie întotdeauna un avantaj – exemplul societăţii româneşti.

Spre exemplu, migraţia forţei de muncă are consecinţe multiple pe diferite planuri: economic, social, cultural. Se ştie că dintotdeauna neînţelegerile, dezechilibrele în plan familial au constituit originea problemelor şcolare ale copilului.

În societatea postmodernă dezechilibrele intrafamiliale sunt şi consecinţa migraţiilor spre locuri de muncă îndepărtate, bine plătite.

Diagnozele şcolare actuale realizate în vederea surprinderii cauzelor insuccesului şcolar, tulburărilor de comportament, absenteismului, abandonului şcolar, relevă tot mai mult impactul negativ al plecării părinţilor la muncă în străinătate. Copiii se adaptează foarte greu

cu lipsa părinților, persoana desemnată să-i supravegheze nu reușește să suplinească nevoile copilului, iar acest lucru se reflectă direct și imediat în atitudinea copilului față de viața școlară.

Familia joacă un rol esențial, alături de școală, în dezvoltarea și menținerea stării de bine, al acelui echilibru bio-psiho-social atât de necesar ființei umane.

În majoritatea situațiilor, familia reprezintă reperul major în conturarea opțiunii pentru o anumită carieră a copiilor. Părinții sunt pentru copii sursa primară și cea mai puternică de învățare, de sprijin afectiv și securitate. Copilul își schițează în familie jaloanele importante ale personalității sale și se poate defini pe sine prin valorile promovate de aceasta, normele sociale apreciate și puse în practică, țelurile ei etc.

Între strategiile urmate pentru configurarea situației dorite (restabilirea situației școlare a elevului) se numără și consilierea școlară. Întrucât la cei mai mulți elevi problemele școlare se ivesc pe fondul unui dezechilibru afectiv-emoțional, principalul rol al consilierului se vădește în restabilirea echilibrului pe dimensiunea afectivă a personalității.

Motivația pentru implicarea familiei în procesul consilierii școlare este dată de impactul pe care întregul sistem familial îl are asupra elevului. Dinamica familiei se răsfrânge direct asupra comportamentului general al elevului afectând în mod special dimensiunile: emoțională, socială și școlară. Comportamentul unui elev poate fi înțeles numai în contextul mai larg al interacțiunilor familiale.

Teoria sistemelor oferă, în acest sens, un bun reper teoretic. Asocierea terapiei familiale procesului de consiliere școlară, este recomandată de diferiți autori, din diverse rațiuni. Astfel Goldenberg I. și Goldenberg H. (1988) susțin că intervenția familială, în special în familiile disfuncționale, constituie cea mai eficientă metodă de schimbare a comportamentului elevului și de ajutare a acesteia (a familiei) să dobândească / redobândească abilități de coping. Amatea

E. și Brown B. (1995) au constatat că, de obicei, personalul școlar nu valorifică, în suficientă măsură, resursele familiale pentru a determina schimbări în comportamentul și atitudinile elevilor.

Scenariul clasic al derulării întâlnirilor de consiliere familială presupune :

- expunerea problemei, situației pentru care se caută o soluție care să fie acceptată de toate părțile;
- identificarea cauzelor, motivelor care au împiedicat, blocat, îngreunat rezolvarea problemei;
- schimb de păreri, comentarii, propuneri și idei de rezolvare;
- conturarea unui plan de acțiune și soluționare a situației.

Întreaga dinamică a grupului familial este direcționată, în fapt, spre un proces de învățare, de dezvoltare și optimizare. Pe scurt, principalele motive care întemeiază asocierea terapiei familiale procesului de consiliere școlară sunt:

- se realizează o mai bună comunicare și coordonare între adulții semnificativi pentru elev;
- consilierul școlar poate deveni avocatul elevului, ajutând părinții (și profesorii) să-i înțeleagă comportamentul și motivațiile;
- creșterea eficacității consilierii practicate în școală (datorată și asocierii cu terapia familială), vizibilă și măsurabilă prin evaluarea schimbărilor elevului și a familiei sale.

Rămâne o problemă deschisă modalitatea prin care consilierul şcolar recurge la terapia familială

- se poate realiza, la recomandarea consilierului şcolar, în afara şcolii de către un terapeut care deţine o calificare specială în acest domeniu (această modalitate ridică probleme financiare pentru familii);
- consilierul şcolar recomandă agenţii (organizaţii neguvernamentale) care au programe de terapie familială oferite gratuit;
- consilierul şcolar lucrează cu familia beneficiind de supervizarea unui terapeut;
- consilierul şcolar abordează el însuşi familia dezvoltând un program de intervenţie limitat la centrarea pe sarcină şi rezolvarea de probleme (fără a avea scopuri terapeutice);
- trebuie reţinut că indiferent de modalitatea adoptată, propunerea unei familii pentru terapie / consiliere este o chestiune delicată.

Chiar dacă, sub nici o formă, consilierul şcolar nu aduce acuzaţii familiei, părinţii intuiesc că participând la un astfel de proces, se va afla că au o contribuţie la generarea problemelor copilului, şi nu doresc să se expună acestui risc. Consilierii îşi vor folosi, de aceea, cele mai bune abilităţi de care dispun pentru a convinge părinţii că terapia/ consilierea familiei este cea mai bună opţiune pentru a-şi ajuta copilul.

Propunerea unei familii pentru intervenţie se realizează după un anumit pattern:

- strângerea informaţiilor despre copil, familie şi situaţie;
- evaluarea informaţiilor şi luarea deciziei pentru propunerea terapiei /consilierii; avansarea propunerii asistarea pentru înscrierea în programul terapeutic / de consiliere asigurarea suportului continuu pentru familie şi menţinerea legăturii între terapeut şi şcoală.

Înainte de a decide dacă familia are nevoie de ajutor, prin includerea într-o relaţie terapeutică sau de consiliere, consilierul şcolar trebuie să construiască un sistem de relaţii cu diferiţii membri ai familiei pentru a putea culege informaţiile necesare evaluării situaţiei.

Consilierea familială reprezintă sprijinul acordat familiilor care traversează o situaţie de criză, funcţională sau nu, situaţie ce reclamă mobilizarea surselor individuale şi sociale în scopul favorizării adaptării familiei la schimbare.

Consilierii familiali văd orice problemă din familie ca pe o problemă ce afectează întreaga familie şi nu ca pe o problemă a unei părţi, a unui membru individual din familie. Obiectivele consilierii familiale sunt :

- rezolvarea eficientă a unor probleme ale vieţii de zi cu zi cu care se confruntă familia
- confruntarea cu situaţiile de tranziţie din ciclul de viaţă al familiei şi facilitarea adaptării la schimbările impuse de acestea ;
- ajutarea indivizilor în a conştientiza anumite nevoi, emoţii, gânduri negative, comportamente şi situaţii problematice ;
- ascultarea, înţelegerea şi aprecierea sentimentelor inadecvate ale persoanelor implicate în procesul de consiliere ;

- Identificarea cauzelor situaţiilor problematice şi a soluţiilor alternative la situaţia actuală ;

- ajutor în depășirea situațiilor dificile inerente ciclului vieții de familie, însoțite de anxietate, frică, depresie, manie, teamă, relații interpersonale disfuncționale, conflictuale, etc.

Modalități de intervenție la nivelul școlii

Școala s-a situat mult timp în poziția socială de instrument de clasă, perpetuând inegalitatea între clase prin promovarea inegalității șanselor de acces la învățătură și cultură. În prezent, ea a depășit această poziție, în ceea ce privește consilierea școlară și profesională, rolul ei fiind determinant. Acesta nu se realizează doar la orele de dirigenție, ci în mod constant și sistematic prin toate tipurile de activități în școală: didactice, extra-școlare, formale, non-formale și informale.

Ora de dirigenție are un rol din ce în ce mai important pentru cunoașterea elevilor, pentru stimularea dezvoltării lor, pentru informarea și orientarea lor.

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

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

Conceperea școlii ca o instituție socială cu multiple funcții, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare este vitală în societatea contemporană, mai ales în condițiile în care se înregistrează o creștere alarmantă a numărului de eșecuri și abandonuri școlare, a comportamentelor delincvente, a tulburărilor emoționale.

Școala poate și trebuie să facă mai mult în direcția prevenției și soluționării problemelor cu care se confruntă. Se pot identifica diferite niveluri de consiliere care se pot desfășura în școală :

- un prim nivel este cel al sfatului/sprijinului continuu pe care orice profesor îl acordă elevilor, prin însăși exercitarea profesiei didactice, care presupune o comunicare continuă, directă. Problemele care constituie temeiul acestui tip de consiliere/sfat sunt adesea cele legate strict de disciplina pe care profesorul o predă și mai rar cuprind sfera vieții personale a elevului. Pentru exercitarea acestui tip de relație se presupune că este suficientă pregătirea de specialitate și psihopedagogică a profesorului.
- un al doilea nivel îl constituie consilierea școlară pe care o poate acorda orice cadru didactic care s-a format suplimentar – prin studii aprofundate sau cursuri de formare continuă și practică – pentru asemenea activități. Obiectul acestui tip de consiliere îl constituie problemele personale/dificultățile elevilor, atât cele provenite din viața lor de școlari cât și cele din afara școlii.

Consilierea nu se predă, ci se realizează sub forma unor ședințe de lucru practice, în cadrul cărora se dezvoltă un tip special de relație, relația de consiliere ;

Cel de-al treilea nivel de consiliere din școală este cel desfășurat de specialiști : psihologi, pedagogi, psihopedagogi, psihosociologi, fiind vorba de asistență psihopedagogică calificată acordată elevilor prin Centrele de Resurse și de Asistență Educaționala, respectiv Centrele Județene și Cabinetele Școlare si Interșcolare de Asistență Psihopedagogică.

Astfel, printre modalitățile de intervenție la nivelul școlii se identifică:

a). Consilierea şcolară;
b). Condiţiile generale ale reuşitei şcolare;
c). Rolul profesorului în prevenirea şi combaterea abandonului şcolar.

a). Consilierea şcolară are o importanţă foarte mare şi constituie un instrument socio-pedagogic şi economic foarte important al societăţii moderne. Ea se realizează în şcoli, în laboratoare de consiliere şcolară şi prin mass-media. În condiţiile societăţii contemporane ea are în vedere asigurarea de şanse egale în formarea şi dezvoltarea personalităţii. Ţinându-se seama de diferenţierile obiective ale potenţialului genetic şi psihic al indivizilor, dar şi de deosebirile eforturilor depuse şi a rezultatelor obţinute, consilierea şcolară nu-şi propune egalizarea performanţelor şi eficientizarea pregătirii lor.

În funcţie de necesităţile social-economice contemporane şi de perspectivă privind forţa de muncă şi specialiştii necesari, apare în mod obiectiv şi selecţia şcolară şi profesională prin intermediul examenului-concurs, bazat pe competiţie. Dar consilierea nu trebuie condiţionată definitiv de selecţia şcolară.

b). Din multitudinea condiţiilor de care depinde reuşita şcolară se desprind câteva cu caracter general:

- Calitatea instrucţiei şi educaţiei din primii ani de şcoală – esenţială este formarea deprinderilor intelectuale, trezirea interesului pentru muncă, adaptarea la cerinţele învăţăturii, ale activităţii şi vieţii şcolare şi cultivarea aptitudinilor şi atitudinilor şcolare;
- Activizarea elevului în procesul însuşirii cunoştinţelor, intensificarea participării lor la realizarea obiectivelor şi sarcinilor şcolare – prin participarea elevului se realizează angajare efectivă a potenţialului sau, a resurselor intelectuale şi a întregii energii spirituale de care dispune pentru înfăptuirea optimă a sarcinilor şcolare;
- Evaluarea corespunzătoare a activităţii de învăţare – importanţa evaluării este maximă mai ales dacă progresul la învăţătură al elevilor se oglindeşte şi în faptul că ,, aprecierea făcută de profesor , interiorizată de elev , devine autoapreciere,, (Vasile Pavelcu) ;
- asigurarea unui climat afectiv corespunzător – este condiţie necesară pentru crearea unei stări necesare învăţării, a stării psihice de pregătire şi mobilizare a elevilor, atât în realizarea cerinţelor fireşti ale muncii instructiv-educative, cât şi în depăşirea dificultăţilor întâmpinate.
- Sporirea rolului cadrelor didactice în conducerea procesului învăţării – creşterii rolului elevilor în procesul învăţării îi corespunde implicit sporirea rolului şi funcţiilor didacticoeducative ale cadrelor didactice;
- Sporirea rolului învăţământului preşcolar;
- Stabilirea unor relaţii strânse de parteneriat între şcoala şi familie, deoarece pentru mulţi elevi factorii eşecului şcolar se situează în familie şi nu în contextul şcolar ;
- sprijinirea şcolii, care trebuie să asigure resursele materiale şi umane corespunzătoare unui învăţământ de calitate : dotare cu laboratoare şi echipamente moderne, cadre didactice calificate şi motivate în activitatea lor; ¬ programe şcolare de calitate, periodic revăzute şi îmbunătăţite, un climat şcolar stimulator;
- Proiectarea uneia acţiuni de orientare şcolar-profesionale adecvate, care să se desfăşoare pe tot parcursul şcolarizării, dar mai ales la sfârşit de cicluri şi la trecerea în viaţa activa. In realizarea acestor acţiuni trebuie să primeze interesele elevilor dar şi cele de pe piaţă muncii.

c). Rolul profesorului în prevenirea şi combaterea abandonului şcolar – se referă la conlucrarea cu ceilalţi factori educativi, iar pe de alta parte la autoperfecţionarea activităţii de predare. Având mai multe cauze la bază, eşecul şcolar poate fi prevenit, ameliorat şi depăşit numai prin cooperarea dintre toţi factorii educaţionali.

Profesorul este acela care trebuie să coordoneze şi să asigure consensul dintre aceşti factori. Valenţele interne ale acestei sarcini sunt:

- de natură pedagogică (ierarhizarea şi diferenţierea sarcinilor, identificarea dificultăţilor întâmpinate de elevi, alternarea predării unitare cu a celei diferenţiate, organizarea recapitulării şi sistematizării, evaluarea corectă, folosirea mijloacelor didactice în acord cu noile conţinuturi, modalităţi de ajutorare a elevilor care întâmpină dificultăţi)
- sau de natură predominant psihologică (diagnosticarea capacităţii de învăţare care să permită o discriminare corectă dintre elevi, asigurarea unui nivel optim al motivării, stimularea şi încurajarea elevilor prin cristalizarea sentimentului de succes, respectarea ritmului individual al învăţării etc.)

Valorificarea tuturor acestor posibilităţi virtuale pe care le incumbă strategia didactică depinde de pregătirea şi competenţa profesorului.

Nu există o delimitare strictă între consilierea psihologică şi consilierea educaţională, cel puţin din perspectiva problemelor abordate, dar anumite diferenţe legate mai ales de competenţele celor implicaţi în a realiza aceste activităţi în şcoală se impun.

De pildă, profesorul-consilier nu deţine competenţe în ceea ce numim consiliere de criză, domeniu de intervenţie ce ţine strict de competenţa psihologului şi care implică cunoştinţe, metode şi tehnici specifice de intervenţie psihologică. Pe de altă parte, profesorul-consilier nu are ca obiectiv şi competenţă evaluarea psihologică a elevilor (utilizarea testelor psihologice presupune vaste cunoştinţe de psihodiagnoză).

Interpretarea calitativă a multiplelor valenţe şi relaţii pe care le implică orice rezultat la un test poate fi realizată doar de către psiholog. În caz contrar, evaluarea psihologică poate avea efecte negative asupra persoanei evaluate.

Consilierea eficientă presupune manifestarea unui complex aptitudinal – atitudinal specific profesiei de psiholog. Consilierul trebuie să demonstreze capacităţi empatice (empatia constă în capacitatea de a percepe cadrul intern de referinţă al interlocutorului, cu toate componentele emoţionale ale acestuia, fără a te identifica cu acesta.), capacităţi care se dezvoltă
prin exersarea comunicării verbale şi nonverbale eficiente.

Consilierul trebuie să accepte necondiţionat interrelaţionarea cu subiectul, indiferent dacă valorile acestuia diferă sau sunt diametral opuse. Activitatea sa trebuie să se bazeze permanent pe contracararea gândirii negative a interlocutorului, concomitent cu găsirea modalităţilor optime de pozitivare a acesteia - (exemplificare: contracararea posturii de victimă a clientului, prin contra-argumente logice).

Stimularea învățării la preșcolari prin metode innovative

Metodele inovative de învăţare sunt modalităţi moderne de stimulare a învăţării şi dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experienţe, de cunoştinţe, asigurând perfecţionarea şi optimizarea demersului educaţional.

Metodele utilizate la preşcolari sunt atât cele "clasice", cât şi cele "moderne"; numai abilitatea cadrului didactic poate face ca orice metodă folosită să stârnească interesul copilului preşcolar şi să-l determine să înveţe în modul cel mai plăcut: prin joc.

Cele mai utilizate metode interactive sunt cele care canalizează energiile creatoare ale preşcolarilor în direcţia propusă, le captează atenţia, stimulează mecasnismele gândirii, ale inteligenţei, voinţei, motivaţiei şi imaginaţiei şi îi implică afectiv în ceea ce fac. Procesul de formare interactiv presupune acţiune atât din partea profesorului cât şi din partea elevului.

Profesorul model pentru a crea cadrul optim de învăţare este necesar să ţină cont de anumite criterii în aplicarea metodelor moderne de învăţare, cum ar fi: competenţele ce urmează a fi dezvoltate la elevi, nivelul intelectual şi capacităţile elevilor, resursele materiale accesibile şi gradul de complexitate al conţinutului.

Astfel metodele inovative trebuie adaptate acestor criterii, pentru ca procesul instructiv-educativ să se desfăşoare într-un cadru activ-participativ, de stimulare a învăţării. Metodele inovative presupun o învăţare prin comunicare, prin colaborare, care produce o confruntare de idei, opinii şi argumente, creează situaţii de învăţare centrate pe disponibilitatea şi dorinţa de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă şi activă, pe influenţa reciprocă din interiorul microgrupurilor şi interacţiunea socială a membrilor unui grup.

În învăţământul preşcolar sunt utilizate o multitudine de metode moderne însoţite de tehnici specifice şi resurse materiale, dintre care amintim:

1. Explozia stelară - steluţa mare şi 5 steluţe mici
2. Lotus- flori de nufăr mici şi o floare de nufăr mare
3. Bula dublă-două cercuri mari de culori diferite câte patru cercuri mici de culori diferite, săgeţi lungi şi scurte
4. Predarea/învăţarea reciprocă -palete colorate cu întrebări, ecusoane, coroniţe 5. Ciorchinele-cercuri sau ovale de două mărimi şi două culori, săgeţi
6. Cubul-un cub sau tot atâtea cuburi câte tematici predaţi, 6 plăcuţe cu descrie, compară, analizează, argumentează, asociază, aplică, simboluri pentru copii
7. Pălăriuţe gânditoare-albă, roşie, galbenă, verde, albastră neagră
8. Piramida şi diamantul –suport de lucru, pătrate sau benzi de carton de culori diferite
9. Mozaicul –fişa expert, ecusoane, chestionar de evaluare-ilustrat
10. Diagrama Venn – fişe de lucru, ecusoane

1. Explozia stelară

Definiţie– Este o metodă de stimulare a creativităţii, o modalitate de relaxare a copiilor şi se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme şi noi descoperiri

Obiective –formularea de întrebări şi realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup prin interacţiune şi individual pentru rezolvarea unei probleme
Descrierea metodei –copiii aşezaţi în semicerc propun problema de rezolvat.
Pe steaua mare se scrie sau desenează ideea centrală.
- Pe 5 steluţe se scrie câte o întrebare de tipul CE, CINE, UNDE, DE CE, CÂND, iar 5 copii din grupă extrag câte o întrebare. Fiecare copil din cei 5 îşi alege 3-4 colegi, organizându-se în cinci grupuri. Grupurile cooperează pentru elaborară întrebărilor. La expirarea timpului, copiii revin în cerc în jurul steluţei mari şi spun întrebările elaborate fie individual, fie un reprezentant al grupului.
Copiii celorlalte grupuri răspund la întrebări sau formulează întrebări la întrebări.
- Se apreciază întrebările copiilor, efortul aceestora de a elabora întrebări corect, precum şi modul de cooperare, interacţiune.

2. Tehnica Lotus
• Este o modalitate interactivă de lucru în grup care oferă posibilitatea stabilirii de relaţii între noţiuni pe baza unei teme principale din care derivă alte opt teme.
• *Obiective* – stimularea inteligenţelor multiple şi a potenţialului creativ în activităţi individuale şi în grupe, teme din domenii diferite.
ETAPE 1. Construirea schemei/diagramei tehnicii de lucru;
• 2. Plasarea temei principale în mijlocul schemei grafice;
• 3. Grupul de copii se gândeşte la conţinuturile/ideile/cunoştintele legate de tema principală
• 4. Abordarea celor opt teme principale pentru cadranele libere
• 5. Stabilirea în grupuri mici de noi legături/relaţii/conexiuni, pentru aceste opt teme şi trecerea lor în diagramă
• 6. Prezentarea rezultatelor muncii în grup, analiza produselor, aprecierea în mod evaluativ, sublinierea ideilor noi.

3. Bula dublă
Tehnica bula dublă grupează asemănările şi deosebirile dintre două obiecte, procese, fenomene, idei, concepte. Bula dublă este prezentată grafic prin două cercuri mari în care se aşează imaginea care denumeşte subiectul
Exemple: Animale-păsări, Copii-părinţi, Fructe-legume
În cercurile mici aşezate între cele două cercuri mari, se desenează sau se aşează simbolurile ce reprezintă asemănările dintre cei doi termeni cheie.
În cercurile situate în exterior la dreapta şi la stânga termenilor cheie se înscriu caracteristicile, particularităţile sau deosebirile.

4. Predarea – învăţarea reciprocă
- Definiţie: strategie de învăţare prin studiu pe text/imagine sau imagine/text pentru dezvoltarea comunicării copil-copil şi experimentarea rolului educatoarei. Se poate aplica atât în jocurile libere cât şi în activitatea frontală (povestire, lectura după imagini, memorizare, etc.)
- Rezumarea-se expune sinteza textului citit sau a imaginii contemplate timp de 5- 7min. (REZUMATORI)
- Punerea de întrebări-analizează textul său imaginea în grup apoi se formulează întrebări folosindu-se de paletele cu întrebări - ÎNTREBĂTORII

- Clarificarea datelor- se identifică cuvinte, expresii, comportamente, etc. şi se găsesc împreună răspunsuri - CLARIFICATORII
- Precizarea (pronosticarea) - se analizează textul, imaginea şi prognozează ce se va întâmpla, exprimând cele mai neaşteptate idei, fapte, PREZICĂTORII

5. Ciorchinele

- Stimulează realizarea unor asociaţii noi de idei
- Permite cunoaşterea propriului mod de a înţelege o anumită temă
- ETAPE:
  - Se scrie un cuvânt sau se desenează un obiect în mijlocul sau în partea de sus a tablei/foii de hârtie
  - Copiii, individual sau în grupuri mici, emit idei prin cuvinte sau desene, jetoane, legate de tema dată
  - Se fac conexiuni, de la titlu la lucrările copiilor, acestea se pot face cu linii trasate de la nucleu la contribuţiile copiilor sau a grupurilor
  - Este bine ca tema propusă să fie cunoscută copiilor, mai ales când se realizează individual.

6. Cubul

Strategie de predare –învăţare ce urmăreşte un algoritm ce vizează descrierea, comparaţia, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea atunci când se doreşte explorarea unui subiect nou sau unul cunoscut pentru a fi îmbogăţit cu noi cunoştinţe sau a unei situaţii privite din mai multe perspective.

ETAPE :

- se formează grupuri de 4-5 copii
- fiecare copil din grup interpretează un rol în funcţie de sarcina primită (rostogolici, isteţul, ştie tot, umoristul, cronometrorul)
- copiii rezolvă sarcina individal sau în grup, într-un timp dat
- prezintă pe rând răspunsul formulat.

7. Pălăriuţele gânditoare

- Pălăria albastră – este liderul, conduce activitatea. Este pălăria responsabilă cu controlul discuţiilor, extrage concluzii – clarifică/alege soluţia corectă
- Pălăria albă – deţine informaţii despre tema pusă în discuţie, face conexiuni, oferă informaţia brută aşa cum a primit-o – informează
- Pălăria roşie – îşi exprimă emoţiile, sentimentele, supărarea, faţă de personajele întâlnite, nu se justifică – spune ce simte
- Pălăria neagră – este criticul, prezintă posibile riscuri, pericole, greşeli la soluţiile propuse, exprimă doar judecăţi negative – identifică greşelile
- Pălăria verde – oferă soluţii alternative, idei noi, inovatoare, cauta alternative {Ce trebuie făcut?} – generează idei noi
- Pălăria galbenă – este creatorul, simbolul gândirii pozitive şi constructive, explorează optimist posibilităţile, creează finalul. – Efortul aduce beneficii

8. Piramida şi Diamantul

Obiectiv - dezvoltarea capacității de a sintetiza principalele probleme, informații, idei, ale unei teme date sau unui text literar.

9. **Mozaic**
   - Definiție: presupune învățarea prin cooperare, prin interdependența grupurilor și exercitarea statutului de expert în realizarea unei sarcini de învățare
   - Obiectiv: documentarea și prezentarea rezultatelor studiului independent celorlalți, devenind expert pntru tematica studiată
   - ETAPE:
     1. Stabilirea temei și împărțirea în 4-5 subteme
     2. Organizarea grupelor de învățare
     3. Constituirea grupelor de experți
     4. Activități în echipa inițială de învățare
     5. Evaluare

10. Diagrama Venn

Se aplică cu eficiență maximă în activitățile de observare, povestiri, jocuri didactice, convorbiri

Obiectiv: sistematizarea cunoștințelor- restructurarea idelor unui conținut abordat

Etape: 1. Comunicarea sarcinii de lucru
2. Activitatea în pereche sau în grup
3. Activitate în grup
4. Activitate frontală

În studiile privind activitatea în colaborare, Swing și Peterson (1982) au observat că elevii cu rezultate mai slabe au beneficii de pe urma participării în grupuri heterogene compuse din elevi cu rezultate școlare diferite în comparație cu participarea în grupuri omogene de elevi cu rezultate slabe. Așadar aplicarea cu regularitate a metodelor inovative, de cooperare, duc în timp la rezultate superioare, relaționări heterogene mai pozitive, motivație intrinsecă mai mare, respect de sine mai crescut și dezvoltă abilități sociale deosebite, solicitate de piața muncii.

Planuri de intervenție utilizate în școala incluzivă pentru integrarea elevilor cu CES

Metodele activ-participative utilizate în școala incluzivă trebuie să permită elevilor să își satisfacă cerintele educaționale prin efort personal sau în colaborare cu alții.

Utilizarea metodelor de învățare prin cooperare în școlile incluzive, a evidențiat o serie de rezultate, cele mai evidente fiind: creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare, 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 educațional stimulativ din punct de vedere intelectual, emoțional, de a găsi strategii prin care să li se dezvolte empatia și înțelegerea.

Dascălii trebuie să desfășoare activități bazate pe lucrul în echipă, pe cooperare, pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare – învățare – 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

Planurile de intervenție sunt foarte importante în cazul unor elevi cu CES care prezintă o lipsă de implicare în activitățile școlare, ale căror performanțe școlare nu se ridică la nivelul posibilităților lor intelectuale, din cauza manifestărilor comportamentale incontrolabile.

Un exemplu de plan de intervenție este al unei Doamne Învățătoare dintr-o Școală gimnazială din București și se bazează pe tehnica inspirată din teoriile narative, cu scopul de a-i capta atenția elevului pe parcursul activităților didactice și de a-i monitoriza comportamentul, mai ales la școală.

Astfel avem incluse în planul de intervenție:

1. Date despre subiect:

S.P este elev în clasa pregătitoare în Școala nr. XXX și are vârsta de aproape 7 ani.
Provine dintr-o familie normală, cu părinți cu vârsta până în 35 de ani. Relațiile intrafamiliale sunt funcionale. Condițiile de viață și de studiu sunt modeste, la nivelul strictului necesar.

2.Date despre problema identificată (operaționalizat):

S.P 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 și modelarea personalității elevului;
– pe termen scurt:

- captarea atenției elevului pe parcursul activităților 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- alegerea acestei tehnici în funcţie de scop, în acest caz scopul este dezvoltarea capacităţii de identificare emoţiilor negative care sunt menţinute de gândurile sau contextul în care se află elevul.

Toţi elevii vor fi îndrumaţi, dar se va îndrepta atenţia asupra cazului S.P. să reprezinte printr-un desen o grădină cu flori, în care fiecare emoţie trăită de ei să ia forma diferitelor soiuri de flori. O dată ce acestea au căpătat o formă şi un loc , intervenţia cu ele a fost mai uşor de realizat

Tehnica utilizată are în vedere identificarea emoţiilor negative şi modalităţile prin care li se acordă o atenţie deosebită. Focalizarea o perioadă îndelungată asupra acestora va determina un mod de a gândi, acţiona şi interacţiona.

Emoţiile negative s-au regăsit alături de cele pozitive. Copiii le-au recunoscut, şi 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 ceilalţi copii.

În paralel, a fost îndreptată atenţia copiilor către cele emoţiile pozitive. Prin crearea contextelor potrivite în care pot fi accesate şi retrăite, va rămâne mai puţin timp la dispoziţie 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 se terminase de studiat unitatea de învăţare în care a fost discutatată tema emoţiilor de baza. Şi din acest motiv a fost aleasă aceasta tehnică narativă.

Elevul S:P: 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. Modalităţi de evaluare a reuşitei intervenţiei (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.

Şcoala incluzivă trebuie să fie deschisă către orice elev,să îl valorizeze. Este „şcoala care recunoaşte dreptul fiecărui elev“, şcoala care-i primeşte pe toţi cu căldură, care oferă sprijin tuturor copiilor, în special celor care au nevoie în mod deosebit.

În integrarea şi recuperarea elevilor cu cerinţe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă, aplicarea metodelor şi procedeelor didactice incluzive, a materialelor ajutătoare. Toate acestea sunt importante pentru cresterea gradului de motivaţie, satisfacţie, apartenenţă la un grup, de incluziune socială şi emoţională.

Integrarea elevilor cu inteligenţă şcolară la limită

Integrarea elevilor cu cerinţe speciale este cea mai bună alternativă la învăţământul special. Pentru a realiza cu succes integrarea copiilor cu CES, trebuie să acţionăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalităţii lor (la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social). Fără o relaţie trainică între şcoală, familie şi comunitate nu putem înainta în acest domeniu al educaţiei.
Dificultăţile în învăţarea şcolară sunt cauzate de mai multe categorii de factori:

- personali ce ţin de rata dezvoltării individuale (înălţime, vârstă mentală, vârsta lecturii, vârsta educaţională, vârsta pentru matematică, nivelul maturităţii emoţionale, etc.);
- psihologici interni sau externi (nivelul redus al inteligenţei individuale, autismul infantil, hiperexcitabilitatea, anxietate, etc.);
- factorii şcolari influenţează la rândul lor (volumul sarcinilor şcolare, lipsa de obiectivitate în evaluare, sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătăţirea studiului individual, rigiditatea ritmurilor de învăţare, abordările educative de tip exclusiv frontal, mărimea clasei de elevi, etc.);
- factorii familiali favorizează/defavorizează copilul (climatul din familie, relaţiile copilului care învaţă cu membri familiei, atitudinea acestora faţă de activitatea lui, situaţiile şi evenimentele ce se ivesc în familie, etc.);
- factorii sociali sunt importanţi prin contextul social în care se face educaţia (valoarea şi importanţa pe care statul şi diferite alte instituţii o acordă învăţământului în ceea ce priveşte integrarea, succesul profesional şi social al elevilor, etc.).

În urma măsurării coeficientului de inteligentă cu ajutorul testelor, a coeficientului de dezvoltare psihică, a evaluării posibilităţilor de adaptare şi integrare, de elaborare a comportamentelor comunicaţionale şi de relaţionare cu cei din jur a fost făcută o clasificare. Între categoriile **acelei clasificări se află intelectul liminar.**

Între normal şi deficientul de intelect se interpune o categorie specifică şi anume **intelectul de limită sau liminar cu un IQ între 80- 85-90.** Acesta marchează graniţa dintre normalitate şi handicap. În studiile de specialitate se menţionează existenţa unui decalaj între vârsta mentală şi vârsta cronologică de aproximativ doi ani şi jumătate la vârsta de 10 ani,

decalaj ce crește treptat până la cinci ani la vârsta de 15 ani, iar în jurul vârstei de 10-12 ani are loc o plafonare psiho-intelectuală în planul dezvoltării proceselor cognitive superioare.

Copiii cu intelect la limită sau liminar sunt aceia care se adaptează doar la limita inferioară a cerințelor activității școlare, motiv pentru care sunt numiți și copii cu inteligență școlară de limită.

Într-un cadru afectiv și motivațional pozitiv, ei nu pot rezolva sarcinile școlare decât până la un anumit nivel de complexitate și abstractizare. Prin urmare elevul va face față la limită cerințelor școlare dacă îi sunt puse la dispoziție condiții optime de motivație, atitudine, perseverență, organizare a lecției, metode specifice etc.

Apare un prag al adaptabilității școlare, dincolo de care mecanismele intelectuale ale acestor elevi devin deficitare. Conduitele dezadaptative ale copilului cu inteligență școlară de limită, sunt vizibile începând cu clasa 0 și poate fi confundată cu imaturitatea școlară.

Acești copii întâmpină dificultăți în realizarea activităților de analiza și sinteză, comparație și abstractizare, clasificare cu conținut semantic și simbolic. La nivelul verbal-abstract al activității, operațiile mintale ale acestor elevi devin imprecise, nesigure și inerte. Lipsa de stăpânire, de autocontrol, autoreglarea nesigură și insuficiența sunt trăsături care caracterizează elevii cu inteligență de limită. Acești elevi prezintă frecvent reacții de opoziție (indisciplină, reacții de evadare), atitudine negativă față de activitatea școlară.

În ceea ce privește atitudinea acestor elevi față de sarcina intelectuală, inițial ei se antrenează mai greu.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli alături de majoritatea copiilor;
- a asigura servicii de specialitate copiilor cu CES în școală (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.);
- a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenuri de sport, laboratoare TIC, etc);
- a încuraja comunicarea între toți copiii din școală; - a educa copiii pentru o mai bună înțelegere/ acceptare a diferențelor dintre ei;
- a implica părinții în viața școlii;
- a schimba/diversifica activitățile instructiv-educative din școală.

Integrarea școlară a copiilor cu intelect liminar este posibilă în condițiile diferențierii și individualizării curriculumului. Adaptarea strategiilor, metodelor și mijloacelor (lucrul diferențiat la ore) lucrul în echipă/perechi sau chiar cu ajutorul personalului suport sau a unui facilitator. Scopul este integrarea școlară și la finalul etapei realizarea autonomiei personale si/sau asigurarea independenței economice și integrarea socială. Accesul la informație este cheia unei vieți autonome.

În orice clasă putem găsi copii cu CES și integrarea lor permite înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicii de relaționare și participarea lor în colectivul clasei. Copiii pot întâmpina dificultăți de învățare de la cele mai ușoare până la tipuri aparte de învățare care necesită intervenții deosebite. Este necesară crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte pentru dezvoltarea motivației pentru învățare, astfel este bine să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei.

Fiecare copil are nevoie de un îndemn, sprijin, de o îndrumare la momentul potrivit. Procesul integrării școlare a copiilor cu CES presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, folosind modalități eficiente de adaptare a curriculumului. Profesorii trebuie să planifice și să urmărească planuri complementare pentru antrenarea în procesul de predare-învățare a acestora. Pentru fiecare activitate didactică profesorii trebuie să stabilească cum și cât vor antrena acești copii, să le găsească locul și sarcina didactică potrivită pentru a participa alături de ceilalți la procesul învățării.

Copiii cu CES pot avea planuri de învățare sau planuri educaționale personalizate dar, rolul profesorului la clasă nu este să îi separe ci să îi antreneze în activități alături de ceilalți. Acești copii au nevoie de o învățare multisenzorială complexă care să-i facă să avanseze prin metode și suporturi de învățare. De asemenea, au nevoie de inițiere în lectură și scriere ceea ce presupune de cele mai multe ori alte metode și mijloace decât cele folosite în mod obișnuit. Acești copii au dificultăți în organizarea informației, ei sunt adesea incapabili să prevadă și de aceea trebuie să li se furnizeze un cadru adecvat și structurat de învățare în clasă, fiind mereu preveniți de ceea ce urmează.

Utilizarea TIC în designul instrucțional al situațiilor de învățare

Proiectarea unei situații de învățare ce implică TIC combină expertiza tehnică, cunoașterea din teoria și practica învățării, cunoașterea științifică pe domenii curriculare. De asemenea, demersul de proiectare pedagogic implică resurse și instrumente (TIC), structuri participante (proiectarea interacțiunii), ambient propice (respectarea principiilor ergonomice).

Cadrul de proiectare didactică bazat pe modelul învățării colaborative utilizând TIC face referire la etapele:

- Stabilirea obiectivelor învățării;
- Dinamizarea elevilor (feed-before, motivarea inițială);
- Activarea dispozitivelor spre utilizare;
- Selecția temelor de interes (feed-forward, motivare de susținere);
- Personalizarea mediului de învățare (mod, stil, ritm, metode, mijloace, conținuturi);
- Estimarea rezultatelor așteptate prin corelarea obiective experiență anterioară;
- Specificarea acțiunilor operaționale (detalierea activităților de învățare; specificarea modurilor de realizare; realizarea sarcinilor de lucru);
- Evaluarea performanțelor învățării;
- Valorizarea metacognitivă a performanței (feed-back);
- Transferul experiențial (crearea de noi situații problematice corelate achizițiilor recente; integrarea soluțiilor validate în experiența personală).

Integrând teoriile învățării în domeniul tehnologiei informației, e important ca profesorii să includă în sarcinile de învățare comportamentele de învățare specificate în taxonoma obiectivelor pentru domeniul cognitiv al lui Benjamin Bloom, a cărui arhitectură cognitivă este structurată pe șase niveluri. (evaluare, sinteză, analiză, aplicare, înțelegere, cunoaștere).

TIC poate răspunde solicitărilor diverse de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Pentru elevii cu dizabilități cognitive pot fi utilizate:

- interfețe grafice,
- limba maternă ca modalitate de interacțiune,
- informație organizată, segmentată, modulată, limitată, care poate fi suplimentată la cerere.
- Pentru elevii cu deficiențe de vedere interfața poate permite creșterea fonturilor sau a contrastului, sau chiar sisteme de interacțiune în Braille sau în limbaj natural.
- Pentru elevii cu dificultăți severe și multiple de învățare, lumea modelată oferă oportunitatea de a aplica variante și a găsi soluții posibile la diferite probleme într-un mediu controlat.
- Acest control este legat de un număr de opțiuni din care se alege informația pentru o decizie corectă, evidențiindu-se și efectele unei alegeri greșite.
- Pentru elevii cu dizabilități motorii, TIC promovează accesul fizic. Cel mai eficient mod de a folosi tehnologia privește dezvoltarea mobilității independente (elevul învață să folosească scaunul automat cu rotile descoperind autonomia personală de mișcare).

Cunoașterea este adusă mai aproape de elevi prin asigurarea accesului la tehnologie. Consultarea, prin intermediul Internetului, a bazelor de date, a materialelor informative și a articolelor științifice, a filmelor de prezentare și simulare a fenomenelor științifice, a opiniilor experților și practicienilor din diverse domenii etc. favorizează:

- Formarea unei imagini unitare asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul Științelor, bazată pe interdependența dintre cele două niveluri de cunoaștere: empiric–perceptiv și teoretic–rațional;
- Dezvoltarea capacităților de reconstruire a informațiilor științifice;
- Dezvoltarea unor scheme de cunoaștere a naturii și de descoperire a propriului Eu-creator.
- Folosind TIC, elevii pot crea experiențe greu accesibile din diverse motive: cost ridicat, periculozitate, imposibilitate istorică, îndepărtarea în spațiu, motive practice (de ex. pilotarea unui avion).
- De asemenea, este facilitată: Colectarea de date pentru proiecte științifice și organizarea lor sub formă grafică, (textele, diagrame, remarcându-se evoluția de la simple măsurători sau comparații de tip cantitativ la micro-studii de caz); Interacțiunea cu adulți experți, profesori, specialiști;
- Efectuarea de simulări și modelarea (crearea unui mediu explorator în învățare prin integrarea teoriei în cadrul lucrărilor experimentale de laborator, crearea unor lumi la scara mică, rotarea obiectelor, manipularea obiectelor, măsurarea, vizualizarea dinamicii relațiilor dintre componente);

- Vizualizarea și organizarea grafică, reprezentarea (sisteme meteorologice, de cartografie și topografie, sisteme economice, sisteme de imagini medicale), prin utilizarea programelor utilitare specializate în a reprezenta grafic seturi complete de date;
- Experimentarea unor fenomene fizico-chimice care au loc în condiții dificil de realizat; Exploatarea unui model în care anumite elemente sunt parametri variabili și prin care se modifică calitățile intrinseci.

Un exemplu ar fi utilizarea tehnologiei multi-touch.
Tehnologia multi-touch reprezintă o schimbare fundamentală a modului în care interacţionăm cu conţinutul digital. Utilizând mesele multi-touch, adică un ecran rectangular cu diagonală de cca. 76 cm, asupra căruia se poate acţiona pe de o parte simultan în mai multe zone active, iar pe de altă parte atât cu obiecte reale cât şi cu entităţi virtuale, elevii şi studenţii vor putea lucra în echipă, simultan, dezvoltând proiecte transdisciplinare, fără a utiliza mouse/tastatură, prin acţiune directă asupra obiectelor de pe ecran.

Multi Touch este un set de tehnici care permit utilizatorului sa controleze aplicatiile grafice ale computerului prin intermediul degetelor. Dispozitivele multi touch conţin un touch screen (display computer, masa, panou) precum şi un soft care recunoaşte simultan multiple puncte de atingere.

Modalităţi şi situaţii didactice ce utilizează tehnologia Multi-touch.

1. Distribuirea informaţiei complementare prin variate modalităţi: vizuale, auditive, narative; designul activităţii de învăţare trebuie să furnizeze o bună ghidare a elevului.
2. Crearea de hărţi conceptuale tangibile (Tangible Concept Mapping);
3. Corelarea operaţiilor mentale cu acţiunile fizice, relaţionarea a două ”concepte” digitale;

Tehnologia Multi-touch facilitează activitatea cu mai mulţi elevi (multiplayer activity). Distribuirea rolurilor, informaţiilor, modalităţilor de control sau monitorizare implică procese de negociere şi colaborare. Elevii trebuie să coordoneze acţiunile într-o strategie de lucru coerentă. Fiecare rol este configurat, pe lângă sarcinile de îndeplinit şi prin accesul fiecărui elev la obiecte fizice şi digitale, precum şi la tehnicile de operare .

Acţiunea directă permite o experienţă de tip „imersiv” şi explorarea fenomenelor, proceselor, relaţiilor prin testarea evenimentelor care pot surveni într-un sistem dat, modificând serii de variabile cu valori predefinite sau introducând variabile şi parametri noi, într-o dinamică de de-construcţie şi re-construcţie care favorizează gândirea divergentă şi combinarea conţinuturilor într-o manieră nouă, inovatoare.

Valenţele noilor tehnologii de motivare a elevilor pentru învăţare şi de stimulare a curiozităţii, interesului, aplecării către cunoaştere şi descoperire ştiinţifică sunt susţinute şi valorificate suplimentar – sistemul multi-touch permiţând input-uri simultane, de la toţi utilizatorii, rezultatul constituind o configuraţie construită de participanţi, o sumă mereu diferită de efecte asupra unui sistem ale intervenţiilor elevilor.

O astfel de învăţare participativă, aplicativă are drept rezultat retenţia pe termen lung a informaţiilor, dezvoltarea rapidă a capacităţilor şi deprinderilor, transferul cunoştinţelor, procedurilor şi strategiilor de lucru utilizate. Utilizarea tehnologiei multi-touch favorizează dezvoltarea capacităţilor de lucru în echipă. De asemenea, lucrul cu ecranele multi-touch permite învăţarea activă, încurajează iniţiativa şi independenţa elevului în învăţare.

Cadrele didactice pot valorifica tehnologia multi-touch în lecţii variate, ceea ce favorizează o atitudine corectă de raportare la tehnologie ca la un mijloc de dezvoltare a competenţelor necesare în ziua de azi şi nu, în mod limitativ, ca la un instrument destinat doar dezvoltării abilităţilor de lucru cu computerul. Competenţele digitale devin astfel o parte a ansamblului de competenţe cerute de piaţa muncii, un suport pentru capacităţi de gândire de nivel superior, pentru creativitate şi inovare în diverse domenii de cunoaştere.

Din punct de vedere tehnologic, abordarea transdisciplinară orientează învățarea spre realitate, favorizând o viziune globală asupra acesteia și asigurând transferul cunoștințelor la situații educative cât mai diverse.
În contextul abordării transdiciplinare, TIC favorizează:

- Dezvoltarea competențelor transversale prin proiecte transdisciplinare; proiectarea transdisciplinară a unor tematici specifice.
- La nivel curricular, transdisciplinaritatea reprezintă cel mai complex grad de integrare ce permite profesorului să abordeze relația TIC transdisciplinaritate de manieră:
  a) instrumentală, orientată spre rezolvarea anumitor probleme (furnizând elevului metode și tehnici de muncă intelectuală transferabile la situațiile cu care acesta se confruntă);
  b) experențială, bazată pe conectarea informației la situațiile semnificative de viață ale elevului.
  c) metodologică, motivată de respectarea principiilor fundamentale ale cunoașterii științifice în construirea demersului învățării.

De exemplu, designul instrucțional al învățării ce utilizează TIC trebuie să respecte principiul învățării progresive prin trecerea secvențială:

- de la particular la general; de la simplu la complex;
- de la fenomen la esență;
- de la concret la abstract;
- de la cauză la efect (abilitatea ipotetico-deductivă);
- de la familiar la nefamiliar,
- ultimul aspect reprezentând achiziția condiționată de noi cunoștințe în baza activării unor cunoștințe preexistente.

Prin apelul la tehnologie și la multiple (re)surse informaționale, cadrul didactic nu trebuie să introducă totuși în mod excesiv legături transdisciplinare, întrucât se poate instala situația acumulării multiplelor lacune în cunoașterea elevului.
Precauția vizează cerința ca profesorul să înțeleagă și să urmărească programa în identificarea și monitorizarea atingerii obiectivelor operaționale pentru fiecare secvență de învățare. Temele transdisciplinare, generoase în ce privește modalitățile de abordare, asociate cu un context de învățare bogat în resurse și variat, pot genera situații în care o parte a elevilor înțeleg doar ce vor și ce pot, fără ca rezultatul învățării lor să atingă un nivel satisfăcător, găsindu-și totuși modalități prin care să răspundă cu succes criteriilor de evaluare propuse de cadrul didactic.

Modalități de soluționare eficientă și creativă a conflictelor părinți-copii baza pentru succesul școlar

Conflictul părinte-copil: ce trebuie să știm…

Relația de comunicare între părinte și copil nu este ferită de apariția și escaldarea conflictelor. Poate părea exagerat, dar de mai multe ori conflictul părinte-copil poate să aibă un rol benefic în dezvoltarea celui mic (prin înțelegerea unor strategii de prevenire și – dacă acestea nu sunt posibile – de modalități de rezolvare pentru conflictul părinte-copil). Dar nu sunt puține situațiile în care părintele ajunge la o anumită epuizare psihică simțind că orice face lucrurile merg din rău în mai rău. Undeva a apărut o greșeală în cursul firesc al conflictului, dar unde este aceasta?

Pentru a identifica soluții trebuie să știm de la început cu ce ne confruntăm. Este limpede că existe conflicte și conflicte, unele sunt benefice (cum este conflictul cognitiv care poate duce la apariția unor idei/soluții mai bune) și altele sunt potențial dăunătoare (spre exemplu, conflictul afectiv care poate acționa pe multe planuri, ajungând să „infecteze" multe paliere în comunicarea dintre părinte și copil).

Dincolo însă de această clasificare, trebuie să spunem că un punct de reflecție ne este oferit de un model regăsit în literatura de specialitate: modelul preocupărilor bilaterale (Rubin, Pruitt, Kim); acest model împarte alegerea în funcție de orientarea preocupărilor spre sine sau spre celălat, pe o scară foarte extinsă, de la indiferență la maxim interes.

De altfel, în viață noi avem această balanță între interesul nostru (vrem ca noi să avem câștig de cauză) și interesul celeilalte părți (vrem ca celălalt să aibă câștig de cauză). Cele două perspective conduc la patru situații des întâlnite:

1. **Cedarea**
   Cedarea apare atunci când motivația părintelui este direcționată exclusiv spre copil. În această situație se află părinții care acceptă orice solicitare din partea celui mic pe principiul „el să fie fericit!".
   Concluzia este lesne de ghicit: dacă o astfel de atitudine persistă o să ajungem în situația în care copilul devine un mic tiran care prin solicitare directă sau șantaj emoțional obține tot ce vrea și părintele nu mai are niciun cuvânt de spus, nu mai poate să impună nimic!
2. **Lupta**
   Aflată la polul opus cedării, lupta îi caracterizează pe părinții care nu cedează nimic în fața copilului lor. Sunt părinții de tipul „eu am întotdeauna dreptate, eu sunt tatăl/mama și tu copilul și nu 40 invers!" sau „când o să ajungi la casa ta/o să ai banii tăi atunci o să decizi tu, până atunci faci ce zic eu!".
   Acești părinți o să provoace o dezvoltare a două categorii de persoane (complet opuse):
   - persoane cu o inhibiție crescută față de lume, persoane supuse și care nu o să aibă curajul să își ceară niciodată drepturile;
   - persoane revoltate, care o să lupte cu „tiranul" și care o să ducă această frustrare și mai departe, în viața de adult.

3. **Evitarea**
   Evitarea este o altă strategie ineficientă. De data aceasta părintele nu cedează presiunii venite din partea copilului, dar nici nu luptă să își impună propria părere. Un astfel de părinte pur și simplu lasă lucrurile să treneze, nu acționează, încearcă să evite luarea unei decizii. O astfel de atitudine o să-l facă

pe copil să creadă că părintelui îi este indiferentă relația lor de comunicare și o să îl îndepărteze afectiv de tatăl/mama lui.

4. **Rezolvarea de probleme**
   Este singura strategie care funcționează din cele patru. Este vorba de un interes dublu direcționat: „vreau să fie și ca tine, vreau să fie și ca mine!".
   Viața este formată din negocieri, copilul poate să învețe acest lucru de la o vârstă fragedă. Părintele trebuie să știe că nu întotdeauna ceea ce „este bine" este și ceea ce îi place copilului.

Părintele trebuie să fie un fin negociator, să găsească în interiorul soluției pe care o propune copilului și ceva din opțiunile acestuia.
Așa cum se spune în negociere, o greșeală fundamentală este să ne gândim în genul „eu contra ta". Dimpotrivă, soluția firească este de tipul: „eu și tu contra problemă!"
Nu părintele este adversarul copilului și nu copilul este adversarul părintelui: cei doi au o problemă și problema este adversarul pe care trebuie să-l înfrunte împreună!
Conflictul (în latină, „conflictus", a se lovi unul pe altul):

- componentă indispensabilă a vieții noastre zi cu zi și a relațiilor noastre cu ceilalți
- neînțelegerile dintre două sau mai multe persoane versus "o stare de tensiune creată într-o formă de interrelații sau în confruntarea de opinii diferite individuale sau de grup" (Dicționarul de Psihologie- U. Șchiopu)
- apare atunci când atitudinea, comportamentele șiacțiunile unei persoane împiedică, distrag sau afectează o persoană care dorește să-și împlinească dorințele și scopurile
- se amplifică pe fondul unei comunicări insuficiente

Există 3 dimensiuni ale conflictului:
- dimensiunea socială a conflictului (la nivel grupal-social)
- dimensiunea interpersonală (între 2 sau mai multe persoane)
- conflictul intrapsihic, în interiorul uneia și aceleiași persoane

Cauzele conflictelor :

- Deficite de învățare (nu știm cum să ne comportăm în anumite situații)
- Frustrările (lupta pentru satisfacerea unor trebuințe neîmplinite)
- Incompatibilitatea între: obiective-trebuințe-interese-norme-valori
- Superstiții, generalizări, prejudecăți(rigidități de raportare la unele situații)
- Deficite de comunicare (la nivel personal, interpersonal sau grupal)
- Furia, supărarea, nervozitatea pot veni din modul în care ei se considerărăniți, loviți, atacați.

Cum răspund părinții la aceste temeri ale copiilor?

- oferă sfaturi și suport, vorbesc din propria lor experiență
- vorbesc deschis, pregătesc psihologic traseul educațional, dau informații cu ceea ce va urma, dar nu le spun să nu simtă așa.
- citesc copiilor o carte despre mersul la școală, cum vor învăța multe lucruri, cum să-și facă prieteni, cum vor fi activitățileșcolare, proiectele și temele
- desenează o poveste cu ceea ce se întâmplă la școală, deși nu se cer înclinații artistice
- merg împreună să cunoască școala, vizitând cu câteva zile înainte de deschidere spațiul școlar

- se joacă de-a şcoala, pretinzând că e profesorul, că pregăteşte ghiozdanul, are un orar
- invită alţi copii şcolari mai mari să povestească din experienţa lor pozitivă la şcoală
- limitează accesul la televizor, nu permit copiilor să urmărească programele tv de dimineaţă devreme şi închid aparatul la finalul acţiunii, nu în mijlocul ei
- încurajează copiii să interacţioneze cu ceilalţi colegi, supervizându-i alături de ceilalţi părinţi

Sugestii pentru părinţi:

- Nu permiteţi jocuri şi accesul la internet decât după 7 seara
- Camera de studiu să fie luminată de soare
- Copiii trebuie să se culce la 10 seara cel târziu
- Micul dejun să nu lipsească
- Copilul are nevoie de un program bine stabilit, să aibă job-ul său
- Periodic să verificăm evoluţia şcolară a copilului
- Încurajarea copilului să citească, zilnic
- A permite tv, net sau jocuri nu mai mult de 2 ore pe zi

Exemple de lucruri speciale pe care părinţii le pot face:

- Oferă o sumă de bani pentru dereticat prin casă
- Oferă mâncarea favorită
- Cumpără haine noi, jucării, lucruri drăguţe
- Ajută copilul la teme
- Oferă casete, cd-uri cu jocuri sau filme noi
- Citeşte copilului poveşti
- Merge la un film sau ia masa în oraş cu copilul
- Duce copilul într-un loc amuzant: la schi, la leagăne, la înot

MIJLOACE DE REZOLVARE A CONFLICTELOR:

- Proiectarea în comun a soluţiilor creative (proiectarea opţiunilor)
- Folosirea unor strategii eficiente pentru a ajunge la o înţelegere (negocierea)
- Sprijinul oferit celorlalţi pentru a se înţelege reciproc şi a găsi soluţii de rezolvare (medierea)
- Folosirea emoţiilor negative pentru schimbarea afectivă (controlul emoţiilor)
- Recunoaşterea şi conştientizarea problemelor personale care umbresc imaginea (dispoziţia de a rezolva)
- Reprezentarea tuturor factorilor implicaţi pentru a construi o viziune comună prin explorarea propriei persoane şi a celeilalte (joc de rol, harta conflictului)
- Privirea problemei într-un context mai larg (lărgirea perspectivei)
- Respectarea nevoilor fiecăruia prin depistarea şi elaborarea unei soluţii în comun, care să asigure victoria ambelor părţi (victorie-victorie)
- Transformarea problemelor în posibilităţi constructive (stimularea creativităţii)
- Empatie (optimizarea comunicării)
- Atacarea problemei, nu a persoanei (asertivitate adecvată)
- Încetarea luptelor pentru putere (putere cooperantă)

Conflictul, pe lângă forţa distructivă pe care o are, poate deveni o şansă pentru maturizare şi pentru învăţare, cunoscând elementele de mediere a conflictului, se poate decide asupra căii înţelepte de acţiune.

Rolul teoriei inteligenţelor multiple în instruirea diferenţiată a elevilor

Stilurile de învăţare ale elevilor se pot clasifica în diverse moduri şi fiecare elev poate învăţa în toate stilurile existente şi va învăţa cu atât mai bine, cu cât acestea sunt mai variate.
Demersul didactic realizat de profesor poate fi în direcţia stimulării interesului copilului pentru cunoaştere, pentru a căuta informaţia necesară şi mai ales pentru a căuta în contexte variate deplasând astfel accentul care cade pe memorie (mai ales memoria mecanică) spre gândire, spre descoperire.
Învăţământul contemporan deschide în faţa cadrelor didactice posibilitatea de a selecta metodele, procedeele, tehnicile, practicile de instruire, principii pe baza cărora să elaboreze programe şi strategii de instruire. Acest proces, în teoria şi practica pedagogică, este corelat cu strategii activ-participative care reprezintă modalităţi ale activităţii de învăţare.
Aşa cum demonstrează practica, lecţia eficientă se bazează întotdeauna pe strategii interactive care satisfac nevoile copilului de activitate.

Relaţia dintre profesor şi elev este marcată de capacitatea profesorului de a folosi acele strategii didactice prin care se poate trezi curiozitatea , interesul elevilor pentru cunoaştere prin recunoaşterea valorii fiecarui individ. Rezultatele reale pot să apară doar dacă angajarea fiecarui elev în procesul de învăţare are semnificaţie personală.
În vederea asigurării şansei de succes personal şi pentru a elimina un eventual eşec în activitatea de învaţare, este indicat să se adapteze procesul instructiv-educativ la potenţialităţile individuale, la ritmul şi stilul de învăţare a elevului, la interesele şi abilităţile fiecăruia, la un sistem centrat pe elev, adică învăţarea diferenţiată**.**

Scopurile aplicării învăţării diferenţiate sunt: dezvoltarea maximă şi succesul individual. Acest mod de adoptare a instruirii, dă semnificaţie *Teoriei Inteligenţelor Multiple* a Dr. Howard Gardner care susţine că omul se naşte cu un anumit „profil" de „start" al inteligenţelor multiple care îl defineşte – cu alte cuvinte, se naşte cu un anumit nivel de dezvoltare a acestor inteligenţe, iar experienţele diverse de-a lungul vieţii, pot determina care dintre aceste inteligenţe se dezvoltă şi în ce măsură. Înainte de a adopta stilul de învăţare adecvat, este necesar să se stabilească tipul de inteligenţă dominant.

1. INTELIGENŢA LINGVISTICĂ

Elevul cu inteligenţă lingvistică, preferă explicaţia verbală, preferă să citească , să scrie sau să spună poveşti.

Este acel elev care va descrie imaginile prezentate, fotografiile sau va face rime. Nu memorează reguli gramaticale, dar le respectă auzindu-le folosite. Identifică uşor poziţia unui sunet în cuvânt. Îşi însuşeşte expresii literare şi cuvinte noi pe care le utilizează în contexte adecvate. Găseşte cu uşurinţă sinonime, antonime, paronime sau omonime. Redă fără probleme conţinutul unei povestiri, realizează mini-dramatizări sau jocuri de rol.

2. INTELIGENȚA LOGICO MATEMATICĂ

Elevul cu inteligența logico-matematică, are un bun discernământ în ceea ce privește relațiile și conexiunile; înțelege succesiunea anotimpurilor, a lunilor anului sau a zilelor săptămânii, analizează, rezolvă fără ajutorul imaginilor, construiește fraze logice, adresează întrebări (exemplu: Ce s-ar întâmpla dacă?) sau/ și dă răspunsuri argumentate. Își concepe propria strategie de rezolvare a unei situații, memorează , face asocieri, compară, sintetizează sau descoperă. Preferă să se exprime în scris.

3. INTELIGENȚA SPAȚIAL-VIZUALĂ

Inteligența spațial-vizuală, caracterizează elevul care se exprimă ușor grafic, preferă diagramele, schemele , imaginile video și cărțile cu ilustrații. Este un copil preocupat de detaliile unei imagini, ale unui tablou și se orientează ușor în spații diferite.

4. INTELIGENȚA CORPORAL -KINESTEZICĂ

Este specifică pentru elevul cu inteligența corporal-kinestezică este faptul că face legatura între mișcările corpului și minte. Un astfel de copil însoțește exprimarea verbală cu gesturi și înțelege mai bine mesajul atunci când interlocutorul său folosește și limbajul nonverbal. Rezolvă ușor un puzzle, îmbină cu succes componentele pătratului Tangram, îi plac colajele, decupează sau ansamblează cu succes.

5. INTELIGENȚA MUZICALĂ

Elevul cu inteligență muzicală este sensibil la sunete, recunoaște, creează și reproduce sunete muzicale. Această inteligența intervine atunci când muzica este folosită pentru un conținut oral care tocmai a fost învățat. Un copil cu inteligență muzicală își însușește fără efort o rostire clară, frumoasă a limbii materne și se integrează firesc, fără complexe în colectivitate. Abordează cu interes sarcina de a compune o melodie pentru versurile unei poezii, de exemplu.

6. INTELIGENȚA INTERPERSONALĂ

Inteligența interpersonală este specifică elevului care optează pentru munca în cooperare, în echipă sau în grup. În colectivitate, de exemplu, copilul cu inteligență interpersonală, simulează comportamente, interpretează roluri și înțelege intervențiile și motivația colegilor săi . Această relaționare este benefică pentru exersarea inteligenței interpersonale și a celei intrapersonale.

7. INTELIGENȚA INTRAPERSONALĂ

Elevul cu inteligență intrapersonală are capacitate de concentrare și lucrează mai bine individual.

8. INTELIGENȚA NATURALISTĂ

Pentru elevul cu inteligență naturalistă se recomandă relaționarea noțiunilor învățate cu diferite imagini, sunete sau obiecte din natură. Vorbim despre o comuniune cu natura la acești elevi. Lucrează foarte bine în aer liber.

Cunoscând și aplicând Teoria inteligențelor multiple, dăm ocazia fiecărui elev de a se manifesta intens motivat în domeniul în care capacitățile sale sunt mai evidente.

Valorificând aceste tipuri de inteligență, fiecare elev va conștientiza punctele tari și punctele slabe pe care le posedă.

La proiectarea unei lecții pe baza Teoriei inteligențelor multiple, trebuie pornit de la următoarele întrebări:

- *Cum pot folosi cuvântul scris sau vorbit?*
- *Cum pot introduce deprinderi de gândire?*

- *Cum pot folosi culoarea sau materialele vizuale?*
- *Cum pot aduce în lecție sunetul, ritmul, muzica?*
- *Cum pot introduce în lecție mișcări ale corpului, gesturi, mimică?*
- *Cum pot apropia natura de tema lecție ?*
- *Cum pot motiva elevii să coopereze în învățare?*
- *Cum pot evoca sentimente și amintiri personale?*

Se pot realiza cu elevii proiecte pe diferite teme care presupun: inițiativă, creativitate, originalitate și cercetare. De asemenea, implică studiu individual, munca în echipă în scopul selectării și prelucrării informațiilor utile sau în alegerea modalităților de ilustrare a informațiilor .

Astfel se poate derula un proiect cu tema *Ghidul oaspeților noștri* în scopul cunoașterii și promovării locurilor turistice din România.

Elevii pot fi împărțiți astfel:

- Elevi cu inteligența preponderent lingvistică pentru realizarea prezentării proiectului, pentru extragerea citatelor din opere literare la rubrica *Locuri oglindite în operele literare*
- Elevi cu inteligențe preponderent interpersonală și logico-matematică, pentru identificarea punctelor turistice din România și gruparea acestora pe zone , regiuni.
- Elevi cu inteligența preponderent muzicală , pentru găsirea și scrierea pe portativ a cântecelor reprezentative din fiecare regiune geografică.
- Elevi cu inteligențe preponderent spațială și naturalistă, pentru ilustrații
- Elevi cu inteligența preponderent corporal kinestezică, pentru aranjarea în pagină și realizarea propriu-zisă a Ghidului.

Această muncă a elevilor cu niveluri diferite de competențe și abilități este răsplătită cu satisfacția reușitei.

Aplicarea învățării diferențiate în predarea limbii materne într-un spațiu intercultural dă un aspect definitoriu în procesul de învățare și anume o deschidere a gândirii elevilor spre modalitățile de identificare a punctelor tari, spre dezvoltarea potențialului de a găsi soluții care să faciliteze achiziția de noi cunoștințe. Aceste strategii didactice sunt cu atât mai eficiente , cu cât aplicarea lor își are ca bază abordarea interdisciplinară, regăsită în cadrul Programei școlare.

Combaterea absenteismului școlar prin programe

Absenteismul este identificat drept unul dintre semnalele timpurii de avertizare pentru elevii care mai târziu vor înregistra eșec educațional ca urmare a exmatriculărilor, eliminării, abandonului școlar, ori chiar a implicării în activități de natură infracțională.

În același timp, implicarea școlii în combaterea absenteismului nu este suficientă, aceasta trebuind să fie sprijinită în demersul de combatere a absenteismului și de alți parteneri din interiorul și din afara școlii (psihologul școlar, serviciile de asistență socială, poliția de proximitate) în strânsă cooperare cu părinții, ori tutorii legali ai copiilor respectivi.

Acest suport este cu atât mai necesar cu cât numeroase studii au demonstrat că absenteismul (chiulul) este unul dintre factorii de risc în apariția și manifestarea celor cinci comportamente problemă: (1) consumul de alcool și/sau droguri; (2) delincvență; (3) violență; (4) sarcină în adolescență și (5) abandon școlar.

Combaterea absenteismului este dificilă deoarece profesorii se confruntă cu diverse motive care duc la absențele motivate/nemotivate, uneori chiar absențe care sunt cu acordul părinților, de la plecarea în vacanță cu o săptămână-două înainte de încheierea anului școlar, la absențele apărute pentru că părinții doresc ajutorul copiilor în casă (frați mai mici, curățenie, ori chiar muncă la țară), ori absențe fără știința părinților, dar pe care, atunci când află de ele, aceștia încearcă să le acopere și să le scuze (sub o formă sau alta).

De aceea, în privința acestui subiect, școala trebuie să dispună de strategii, planuri de acțiune și tactici prin care:

(a) să se asigure de cooperarea părinților;

(b) să se acopere de cooperarea partenerilor interni și externi (profesori voluntari care să se ocupe de elevii care au o tendință vizibilă de a absenta ("chiulul tradițional"), psihologul școlar, asistența socială, chiar de cooperarea organizațiilor patronale și sindicale, a societăților publice și private care, în mesajele transmise către angajați ar putea include un mesaj în care să-I îndemne să-și trimită copilul la școală și să fie atent la prezența acestuia la școală etc.)

Combaterea absenteismului școlar a constituit subiectul principal al unor programe, care s-au dovedit a fi foarte eficiente prin implementarea în școli.

Dintre acestea, "Programul Young" a reușit să ofere modele de combatere al acestui fenomen școlar "cronicizat", descoperind în prealabil cauzele ce îl determină, prin conștientizarea reacțiilor la stres a actorilor implicați, dezvoltarea capacității de apreciere și utilizarea potențialului propriu al elevilor, precum și formarea unei imagini de sine pozitive.

Principalul obiectiv al "Programului Young" a urmărit elaborarea, la nivel european, a unei metodologii integrate pentru combaterea absenteismului școlar și muncii copiilor, vizând câteva aspecte fundamentale:

- identificarea surselor de stres școlar;
- dezvoltarea stimei de sine a elevilor prin autocunoaștere și dezvoltare personală;
- dezvoltarea asertivității;
- crearea unui context familial favorabil dezvoltării intelectuale;
- creșterea încrederii și a relaționării între copii-părinți-școală;
- creșterea motivației școlare;
- adaptarea programelor școlare la particularitățile individuale ale fiecărui elev.

În cadrul "Programului Young", beneficiarii direcți sunt considerați consilierii și formatorii experți, implicați în proiecte destinate promovării drepturilor și șanselor tinerilor, iar beneficiarii indirecți sunt tinerii supuși riscului sau cei care sunt deja implicați în proiecte de integrare și reabilitare.

Planul de acțiune este structurat în trei pași:

1. Cercetarea, analiza şi prezentarea datelor statistice şi a altor proiecte importante referitoare la absenteismul şcolar şi munca copiilor
2. Crearea unui nou model integrat de combatere a absenteismului şcolar şi muncii copiilor în Europa
3. Testarea modelului şi diseminarea informaţiilor referitoare la rezultatele proiectului la nivel naţional şi European

Calendarul de implementare a programului urmăreşte parcurgerea etapelor cuprinse în fundamentarea teoretică, definind progresia detaliată a activităţilor descrise, fără a încărca programul elevilor, ci doar să îi orienteze spre arii care să le ofere încredere în aptitudinea lor pentru şcolaritate şi să le dezvolte sfera socială.

1. Management şi comunicare – vizează dezvoltarea competenţelor de comunicare şi cunoaştere a personalităţii elevului şi a colectivului de elevi, prin cursuri interactive, aplicaţii practice, monitorizare, evaluare.

2. Managementul calităţii evaluării în unităţile de învăţământ de stat şi particulare - îşi propune asigurarea calităţii evaluării în educaţie, în vederea asigurării stabilităţii sistemului de învăţământ, prin consilierea directorilor şi coordonatorilor CEAC din unităţile şcolare, instruirea lor pentru realizarea unei evaluări corecte şi eficiente, ţinându-se cont de posibilităţile fiecărui elev.

Astfel, se dezvoltă elevilor încrederea în propriile posibilităţi intelectuale, reducându-se totodată gradul de violenţă şi frustrare a elevilor, rezultat din diferenţele dintre rezultatele acestora la învăţătură.

3. Consilierea cadrelor didactice în vederea eficientizării discursului didactic, prin personalizarea metodelor de predare-învăţare-evaluare şi valorificarea sistematică a relaţiilor dintre potenţialul elevului şi materialul de predat.

4. Personalizarea curriculei ţinându-se cont de potenţialul elevului – se recomandă o abordare integrată a curriculumului, personalizat pe posibilităţile fiecărui elev, ceea ce permite descoperirea şi dezvoltarea propriilor abilităţi şi competenţe.

5. Managementul conflictelor în unităţile de învăţământ - presupune rezolvarea conflictelor dintre participanţii la educaţie (professor-profesor, profesor-elev, elev-elev), prin dezvoltarea deprinderilor de cunoaştere şi de autocunoaştere, deprinderilor de asertivitate, abilităţilor de relaţionare, abilităţilor de management al conflictelor de comunicare.

6. Curriculum şcolar interdisciplinar - dezvoltarea capacităţii de proiectare, desfăşurare şi evaluare a unor demersuri didactice de tip interdisciplinar în procesul de instruire şi educare, precum şi a capacităţii de abordare sistemică a curriculum-ului şcolar, prin implicarea participanţilor în activităţi practice axate pe valorificarea metodelor şi strategiilor propriei experienţe didactice.

7. Antrenarea părinţilor în activitatea de informare şi formare educaţională în vederea îmbunătăţirii relaţiilor între şcoală şi familie şi dezvoltarea stimei de sine pe baza reciprocităţii afective şi susţinerii familiei, creându-se astfel un habitat propice dezvoltării armonioase a personalităţii elevului.

8. Introducerea de activităţi individualizate care să le ofere satisfacţii elevilor – are drept scop reducerea gradului de introvertire a elevilor, creşterea gradului de socializare, crearea unei stime şi imagini de sinepozitivă, în concluzie - nevoia elevilor de a se simţi valorizaţi, prin activităţi care le fac plăcere.

9. Constituirea de cabinete pentru consilierea elevilor şi părinţilor vizează crearea unui cadru securizat pentru elevi şi părinţii acestora, în care se pot desfăşura sesiuni de comunicări şi activităţi terapeutice prin joc.

10. Organizarea unor programe de voluntariat (la orfelinate, azile de bătrâni, activităţi ecologice) în care elevii să se simtă implicaţi fizic şi emoţional în activităţi care să le ofere satisfacţii şi să îi motiveze, dezvoltându-le aptitudinile de comunicare, altruismul, reciprocitatea afectivă, stima şi încrederea în sine, capacităţile de relaţionare.

Procesul de consiliere este structurat astfel:

1. Evaluarea situaţiei curente şi diagnoza pedagogică
2. Planificarea procesului de consiliere şi stabilirea obiectivelor
3. Intervenţie şi control
4. Reflecţie şi evaluare

Avantajele programului "Young"

- Reducerea absenteismului şcolar;
- Crearea unei personalităţi armonioase a elevilor, dezvoltarea încrederii în sine şi cadrul educaţional, manifestată prin vocabular elaborat şi comportamente sociale;
- Îmbunătăţirea relaţiilor dintre elevi, părinţi şi cadre didactice, precum şi dezvoltarea stimei de sine pe baza reciprocităţii afective şi susţinerea familiei;
- Îmbunătăţirea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice;
- Optimizarea procesului didactic

Dezavantajele programului "Young"

- Implementarea necesită un buget ridicat;
- În general, elevii au o poziţia refractară faţă de programele de consiliere educaţională.
- Lipsa de colaborare a părinţilor cu actorii implicaţi în procesul de dezvoltare a personalităţii copilului.
- Aplicabilitate restrânsă - în unele situaţii (de exemplu, în mediul rural) proiectul ar putea să fie privit cu anumite reţineri, atât de părinţi, cât şi de profesori

Obiectiv/rezultate aşteptate:

Obiectivul este o rată cât mai redusă a absenteismului la nivelul şcolii, precum şi pentru fiecare clasă în parte, încurajarea, încă din prima zi de şcoală, a atitudinii active, consistente, de prezenţă şi ataşament faţă de valorile şcolii.

Sprijinirea elevilor în dobândirea unor comportamente adecvate reprezintă suportul pentru dezvoltarea umană potrivit valorilor sociale şi morale considerate adecvate în societate (de exemplu, prezenţa activă la şcoală, implicarea în viaţa şi activităţile curente, iniţiativă în promovarea valorilor sociale şi morale adecvate vârstei şi mediului educaţional în care se află, atitudine activă faţă de învăţare şi auto-educare, promovarea exemplului propriu asupra colegilor, atitudine constructivă faţă de viaţa activă şi muncă).

Consolidarea prezenţei active la ore şi la activităţile extracurriculare ale elevilor împreună cu părinţii, dar şi a altor reprezentanţi din partea sistemelor-suport aflate la dispoziţia şcolii şi atragerea susţinerii societăţii civile, în general.

Grupul ţintă: Elevii, părinţii, serviciile suport destinate şcolii, societatea civilă în ansamblul ei.

Tipul de activitate: Acest tip de activitate reclamă o implicare susţinută şi constantă din partea profesorilor şcolii, care trebuie să se informeze şi să cunoască pe cât posibil principalele cauze de natură obiectivă şi subiectivă ce pot duce la absenteism, dar şi să manifeste o cât mai mare deschidere faţă de elevi şi părinţii acestora şi spirit de iniţiativă în atragerea sprijinului din partea serviciilor de asistenţă socială, a ONG, a societăţii civile, pe scurt, a tuturor celor care pot contribui la construirea unei atitudini pozitive de participare şi implicare în viaţa şcolii, dar şi la scăderea ratei absenteismului.

Activitatea se desfăşoară pe următoarele coordonate principale:

- convenţii/acorduri (încheiate cu părinţii, sistemelesuport, actori interesaţi atraşi din societatea civilă),
- comunicare (cu elevii, părinţii, alţi actori interesaţi atraşi, chiar media); cooperare (cu elevii, părinţii, alţi parteneri etc.);
- tactici de creştere a interesului şi participării la activităţile curriculare şi extracurriculare ale şcolii pentru elevi şi, ori de câte ori este posibil, a părinţilor acestora); sisteme de recompensare/ sancţiune pentru elevi.

Resurse umane: Dirigintele clasei, alţi profesori care au ore de predare la respectiva clasă, asistenţi sociali, psihologi şcolari, poliţişti de proximitate, reprezentanţi ai societăţii civile, ai organizaţiilor patronale/sindicale, ai mass-media (invitaţi dacă şi ori de câte ori este necesar) etc.

Conţinut: Profesorii şcolii vor avea în vedere construirea unei imagini clare asupra absenteismului, procesul fiind iniţiat prin identificarea cauzelor şi factorilor ce contribuie la apariţia absenteismului, căutând formularea unor răspunsuri cât mai potrivite la întrebarea ”ce poate face şcoala în acest sens?” Pentru aceasta, profesorii vor ţine seama în permanenţă de un ”tablou” al factorilor subiectivi şi obiectivi, individuali şi sociali (colectivi).

Organizare:

Primul pas: ”Scrisoarea pentru părinţi” în care sunt enumerate aşteptările şcolii, precum şi o convenţie/acord cu fiecare părinte, prin care acesta îşi ia angajamentul să colaboreze cu şcoala, să sprijine şcoala în demersurile ei de a stimula prezenţa şi implicarea activă a elevului la orele de curs, să adopte o atitudine concordantă cu cea a profesorului în utilizarea acelor tactici ce transmit mesajul pozitiv al prezenţei la şcoală, al semnificaţiei pe care o au eforturile elevului de a fi prezent, de a avea lecţiile pregătite şi de a participa la activităţile şcolii pentru profesori şi părinţi. Prima întâlnire cu părinţii va transmite mesajul că şcoala acordă o deosebită atenţie prezenţei la şcoală şi va transmite acest mesaj asociat cu ceilalţi doi mari P – participare şi performanţă – care sunt două dintre elementele definitorii ale politicii şcolii în privinţa elevilor.

Clarificarea celor trei ”P” pentru părinţi: participare înseamnă că şcoala îşi doreşte stabilirea unor relaţii substanţiale, de durată, atât cu elevii, cât şi cu părinţii, prin acordarea de atenţie preocupărilor şi intereselor acestora, prin acordarea suportului necesar ori de câte ori este posibil/dezirabil, precum şi prin oferirea unui răspuns satisfăcător aşteptărilor mutuale, pe care le definesc de comun acord, în interesul elevilor.

Se vor menţiona ca incluse aici programele de şcoală după şcoală, programele de prevenire şi de susţinere a familie, colaborările şcoală/părinte şi climatul optim şcolar şi mediul de confort pe care-l oferă şcoala elevilor.

Performanţă înseamnă că şcoala, împreună cu părinţii şi comunitatea pun la îndemâna elevilor instrumentele şi resursele necesare pentru finalizarea studiilor şi absolvire. Aceasta implică a planifica pentru obţinerea succesului, pentru a limita şi elimina ”capcanele” din calea performanţei şcolare. Obiectivul profesorilor este de a îmbunătăţi practicile de învăţare ale elevilor, precum şi cel de a promova succesul şcolar pentru toţi elevii şcolii.

Al doilea pas: Discuţii libere cu elevii despre aşteptările lor legate de şcoală, despre cum ar dori să arate clasa şi care sunt dorinţele lor legate de atmosfera în care s-ar simţi bine şi şi-ar dori să înveţe (de exemplu, întro şcoală şi într-un liceu din capitală, orele de matematică au ca fundal sonor concerte de Mozart). Distribuirea în rândul elevilor de chestionare pe tema absenteismului şi a factorilor declanşatori ai acestuia. Sub protecţia anonimatului, aceştia pot bifa răspunsul care le justifică (posibila) înclinaţie spre a lipsi de la şcoală (nu-mi plac lecţiile, nu mi-am făcut tema, mă plictisesc la şcoală, sunt hărţuit, nu-mi place profesorul, profesorii îmi fac mereu reproşuri, am lucruri mai bune de făcut etc.).

Al treilea pas: stabilirea de măsuri proactive pentru prevenirea absenteismului şi creşterea ratei de prezenţă la şcoală. O atitudine proactivă, angajată, pentru care se atrage colaborarea elevilor din clasă, şcoală etc.

- Se va conveni asupra unui sistem de verificare inopinată bine stabilit şi comunicat la nivelul şcolii, iar acolo unde este posibil se va recurge la înregistrarea electronică a absenţelor;
- Asiguranţi-vă că, şi în cazul în care elevii trebuie să schimbe clasa între ore, catalogul rămâne accesibil pentru profesorii clasei respective;
- Formaţi legături bune de cooperare cu comunitatea, în special cu patronii de magazine, patiserii, baruri etc. din zonă;
- Acordaţi chiar dumneavoastră, ocazional, unui elev un ”permis de liberă trecere” ca recompensă;
- Lansaţi un concurs pe tema recordului de prezenţă la ore la nivelul şcolii, ori a claselor de la acelaşi nivel. Asiguraţi-vă că toţi elevii pot participa la acest gen de concurs şi că pot primi un certificat de recunoaştere a meritelor;
- Creaţi un ”Club select al celor 100% prezenţi” în care elevii pot beneficia de ”servicii speciale”(de exemplu, ei pot fi membri unui consiliu consultativ al şcolii, format din profesori, părinţi, membrii ai comunităţii şi pot face sugestii pentru îmbunătăţirea confortului în şcoală, oferindu-şi opinia asupra posibililor factori care încurajează/descurajează prezenţa la şcoală etc.).

Un astfel de club poate fi un vârf de lance şi sprijin şi pentru elevii care au probleme medicale cronice, ori se recuperează de pe urma unui accident şi sunt încurajaţi să vină la şcoală după o perioadă minimă de absenţă pe motive medicale.

Durata programului: Pe parcursul întregului an şcolar. Campanii proactive de consolidare a prezenţei şi menţinerii unei rate cât mai scăzute a absenteismului. **Suportul material necesar:** Ghiduri pentru părinţi, ghiduri şcolare, materiale audio şi video cu prezentări/situaţii/exemple despre ”cum să”, ghiduri care să prezinte cauzele, sursa şi efectele în timp ale absenteismului, forum web pentru părinţi, elevi, profesori şi reprezentanţii comunităţii.

În concluzie, unul din principalele obiective ale şcolii în prezent, îl constituie eradicarea absenteismului, care atrage după sine reducerea abandonului şcolar, scăderea numărului de absenţe, ridicarea nivelului la învăţătură al elevilor de la toate clasele şi îmbunătăţirea performanţei şcolare, creşterea nivelului de competitivitate şi creativitate al elevilor prin folosirea unor metode de predare eficiente, dar şi a unei baze materiale (laboratoare la un nivel decent de performanţă) care să îi atragă pe elevi şi să îi provoace să gândească singuri, pentru că, înainte de toate şi după toate, şcoala trebuie să-i înveţe să supravieţuiască, devenind performant cu timpul.

Strategii şi tehnici motivaţionale în predare

În existenţa concretă a omului sunt puse în funcţiune diferite forme ale motivaţiei, clasificate, două câte două, în perechi opuse.

1. Motivaţia pozitivă/ negativă

Motivaţia pozitivă - motivaţia produsă de stimulări premiale (lauda, încurajarea, premierea); se soldează cu efecte benefice: preferarea persoanelor, a activităţilor, angajarea etc.

Motivaţia negativă - produsă de folosirea unor stimuli adversivi (ameninţarea, pedepsirea, blamarea); se soldează cu efecte negative: abţinere, evitare, răspuns. Cea mai neeficientă - ignorarea.

2.Motivaţia intrinsecă/ extrinsecă

Motivaţia intrinsecă - sursa se află în subiect, în nevoile şi trebuinţele lui personale, iar motivaţia este solitară cu activitatea subiectului. Această formă de motivaţie se satisface prin însăşi desfăşurarea, îndeplinirea activităţii respective (nu prin recompensă finală).

Motivaţia extrinsecă (indirectă) - sursa este în afara subiectului, fiindu-i sugerată sau chiar impusă acestuia de o alta persoană (nu izvorăşte din specificul activităţii subiectului).

3.Motivaţia cognitivă/ afectivă

Motivaţia cognitivă - îşi are originea în activitatea exploratorie, în nevoia de a şti, de a cunoaşte. Forma ei tipică - curiozitatea pentru nou. Se numeşte cognitivă pentru că acţionează din lăuntrul proceselor cognitive, stimulând activitatea intelectuală din aproape în aproape.

Motivaţia afectivă - este determinată de nevoia omului de a obţine aprobarea din partea altor persoane,de a se simţi bine in compania altora. Exemplu: copilul care învaţă doar pentru a nu pierde dragostea părinţilor - este animat de motivaţie afectivă

Există un număr semnificativ de factori ambientali, pe care profesorii îi pot utiliza pentru a creşte motivaţia elevilor - **tehnici motivaţionale în predare.**

1. **Începerea lecţiei prin a da elevilor un motiv de-a fi motivat**

Din cercetările întreprinse la clase de gimnaziu, se constată că sunt puține cadre didactice care le spune explicit elevilor că pot obține satisfacție personală din îndeplinirea unei sarcini școlare.

În cazul prezentării unor noi sarcini, doar o treime din comentariile profesorilor aveau un caracter motivator :"Cred c-o să vă placă și o să vă fie util".

Majoritatea sarcinilor noi erau introduse prin comentarii neutre sau chiar negative. "Știu că asta nu vă va plăcea, dar…".

În general chiar și cei mai pricepuți profesori nu prea fac afirmați care să motiveze elevii să învețe diferitele conținuturi pe care le predau.

De aceea, motivarea elevilor se realizează prin punerea accentului pe:

1) finalitatea sarcinilor pe care le rezolvă;
2) a modului în care aceste sarcini îi pregătesc să facă alte lucruri
3) și mai ales de ce sunt aceste sarcini importante și interesante reprezintă factori motivatori semnificativi.

1.Expectanțe clare

Frecvent profesorii nu oferă date suficient de clare despre sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească elevii. Ei abordează o nouă sarcină fără a le da un motiv al realizării sarcinii și nici vreo rațiune a finalizării ei.

Tehnica expactanței arată că elevii au nevoie să știe în termeni exacți:

1) la ce se așteaptă profesorul din parte lor să facă;
2) cum vor fi evaluați;
3) care vor fi consecințele diferitelor acțiuni întreprinse de ei.

Frecvent elevii eșuează în rezolvarea unei sarcini concrete, din cauza confuziei pe care o înregistrează în jurul a ceea ce așteptă profesorii de la ei.

De exemplu, în cazul unui referat sau a unei lucrări, este necesar ca profesorul să fie clar asupra ceea ce se așteaptă să scrie elevii, cât anume să scrie, cum va fi evaluată lucrarea, ce relevanță va avea pentru nota finală.

Claritatea asigură elevii, că eforturile direcționate spre scrierea unei lucrări bune vor fi recompensate în termeni unor note, calificative, premii, etc.

Studiile realizate asupra elevilor neinformați suficient asupra așteptărilor profesorilor din partea lor au relevat prezența unor performanțe mai reduse decât în cazul elevilor a căror profesori le-au oferit aceste informații.

Nu contează atât de mult cât sunt de motivați pentru realizarea unei sarcini, dacă nu cunosc așteptările vis a vis de acesta.

Frecvent rezultatul este că vor începe să realizeze sarcinile cu o anumită latență, se vor simți nesiguri, anxioși și vor comite frecvent greșeli.

2. Fixarea unor obiective pe termen scurt

S-a realizat un studiu pe un lot de 40 de elevi, cu performanțe reduse la matematică și care prezentau o anumită aversiune față de această materie.

O parte din elevi au fost învățați să-și fixeze scopuri și sarcini pe termen scurt, alții pe termen lung, iar alții nu și-au fixat astfel de scopuri.

După șapte sesiuni de învățare, elevilor învățați să își stabilească sarcini pe termen scurt au început să le placă activitățile, pe care altădată le considerau respingătoare. Totodată au obținut performanțe superioare și au devenit mai conștienți de propria lor eficacitate și abilitate la matematică.

3. Aprecierea verbală şi scrisă

În multe cazuri o întărire tangibilă nu este atât de eficace ca aprecierea verbală a profesorului. Lauda este cea mai naturală şi cel mai facil de administrat dintre tehnicile motivaţionale de care dispune un profesor.
Subliniem faptul că, mai importantă decât cantitatea acestei laude pe care o poate utiliza profesorul este calitatea ei, adică modul în care este ea oferită. Ne referim în acest caz la gradul de relaţionare al laudei cu un comportament dezirabil bine definit, la specificitatea şi la credibilitatea ei.
Specificitatea vizează faptul că profesorul apreciază un elev pentru un comportament specific şi nu pentru un "bine" general.
Lauda este credibilă dacă este oferită cu sinceritate pentru un lucru bun concret realizat.
S-a realizat un studiu asupra manierei în care profesorii adresează laude elevilor slabi la învăţătură precum şi a celor care prezintă comportamente neadaptive. Constatarea a fost că, frecvent aceşti profesori manifestă o discrepanţă facil sesizabilă între limbajul verbal, ce adresează laude şi limbajul non verbal concretizat în: tonalitate, accent, postură, inflexiunile vocii precum şi în alte gesturi nonverbale.
Comentariile scrise de profesor pe lucrările elevilor de asemenea au un impact pozitiv semnificativ asupra performanţelor ulterioare la teste.
Totodată se remarcă şi un efect asupra efortului ulterior al elevului, al atenţiei şi atitudinii sale faţă de învăţare.
Totuşi nu toţi elevii reacţionează uniform la acordarea laudei.

De exemplu:

- extrovertiţii (persoane interesate preponderent de lucruri exterioare şi de viaţa socială) pot fi motivaţi mai degrabă de mustrare decât de laudă; pe când
- în cazul introvertiţilor (persoane centrate mai mult în jurul propriilor gânduri şi sentimente) lauda este mult mai eficace.

4. Utilizarea judicioasă a notării

- Sistemul de notare utilizat în majoritatea şcolilor prezintă simultan trei funcţii diferite: evaluare, oferirea de feedback şi de mobilizare.

Strategii de motivare prin stimulente extrinseci

- Laudă şi răsplăteşte progresul spre performanţă/ standarde de îmbunătăţire. Utilizează competiţia ocazional, creează oportunităţi egale de succes şi focalizează-te pe scopurile de învăţare.
- Laudă şi recompensează în moduri care să-i determine pe elevi să-şi aprecieze singuri rezultatele/cele învăţate.

Strategii de conectare la motivaţia intrinsecă a elevilor

- Răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri.
- Răspunde nevoilor de competenţă (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificaţiei activităţii).
- Răspunde nevoilor de interconectare (colaborare cu colegii).
- Combină activităţile, de exemplu pe cele practice cu cele intelectuale, stimulează creativitatea, disonanţa cognitivă, transformă un conţinut abstract în unul personalizat etc .

Alte exemple de tehnici care favorizează motivaţia elevilor:

- se începe cu o anecdotă sau cu o problemă de soluţionat, care vor trezi interesul şi curiozitatea elevilor;
- se prezintă planul expunerii (de. ex., sub formă de întrebări sau de obiective);
- înainte de a explica un concept sau un fenomen se face apel la cunoştinţele lor anterioare, întrebându-i cum şi-l explică;
- se ilustrează relaţiile dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor. Se dau exemple din mediul lor cotidian sau care ţin de interesele lor.
- li se cere elevilor să dea ei înşişi asemenea exemple din viaţa cotidiană;
- se fac analogii sau se folosesc metafore din domeniile care-i interesează;
- pentru fiecare etapă profesorul le oferă un model, aratându-le cum se procedează;
- se utilizează diferite mijloace de învăţare (suporturi audiovizuale, afişe etc.).

Condiţii pentru o activitate de învăţare care stimulează motivaţia elevilor:

- să fie semnificativă, adică să corespundă intereselor, preocupărilor şi să se armonizeze cu proiectele personale ale elevilor;
- să fie diversificată şi integrată altor activităţi (adică 42 se integrează într-o secvenţă logică);
- să reprezinte o provocare pentru elev (nici prea dificilă, nici prea uşoară);
- să fie autentică (să ducă la o realizare/ produs/ rezultat asemănător cu ceva din viaţa reală);
- să solicite angajamentul cognitiv al elevului;
- să-l responsabilizeze pe elev permiţându-i să facă alegeri;
- să-i permită elevului să interacţionaze şi să colaboreze cu ceilalţi (pentru atingerea unui scop comun). Cooperarea suscită în general motivaţia elevilor, pentru că favorizează percepţia despre propriile competenţe şi despre capacitatea lor de a controla activitatea de învăţare. Activităţile axate pe competiţie nu-i pot motiva decât pe cei mai puternici, adică pe aceia care au şansa de a câştiga; cei cu nivel mediu sau slabi au tendinţa să abandoneze.
- să aibă un caracter interdisciplinar (conexiunea cu alte domenii de studiu);.
- să formuleze cerinţele şi condiţiile în care se va desfăşura activitatea (necesare pentru angajamentul şi perseverenţa elevului în sarcină)
- să se desfăşoare într-o perioadă de timp suficientă.

Intervenţii psihopedagogice în cazul copiilor cu discalculie

Recuperarea discalculiei de evoluţie trebuie să se bazeze pe verbalizarea operaţiilor şi procedurilor aritmetice în mod sistematic şi concret. Operaţiile care includ aritmetica mecanică ar trebui transformate în sarcini verbale care permit copilului să ia parte la operaţii

și în acest mod să faciliteze învățarea. Odată ce copilul demonstrează o recunoaștere adecvată a numerelor, se trece treptat la recuperarea dificultăților de calcul.

În cazul abordării educative a discalculiei se recomandă ca învățătorul sau profesorul de la clasă să clarifice pe deplin și insistent structura problemelor sau exercițiilor, a sarcinilor de rezolvare ale acestora, să organizeze foarte bine ora de matematică, fiecare lecție prin debutarea cu un mic rezumat al lecției anterioare, precizarea temei ce urmează să fie abordată, precizarea pașilor și procedeelor aferente însușirii ei, recapitularea la finalul orei a ceea ce s-a predat.

Se pune, de asemenea, accent pe stimularea participării active și a muncii independente a elevului, pe utilizarea practică a conceptelor matematice, dezvoltarea de strategii de memorare, folosirea de „chei vizuale" (casete, diagrame sau scheme) sau sublinieri ale conceptelor importante. Profesorul trebuie să diversifice metodele de prezentare, să practice demersul algoritmizat al fiecărei teme prezentate, cu pași mărunți (Ungureanu, 1998).

Cea mai eficientă este predarea multisenzitivă, care include modalități vizuale, auditive, tactile și kinestezice.

Predarea pe etape a operațiilor cu aplicare imediată e importantă, ca și predarea care urmărește "diagnosticarea" elevilor, prin care profesorii, pe masură ce predau, le evaluează modul de a învăța. Exercițiile trebuie să fie pe măsura nivelului de pregătire al elevilor, iar metoda de predare adaptată la stilul lor unic de învățat.

După diagnosticare, trebuie găsită modalitatea cea mai bună care îl ajută pe elev să învețe mai ușor. De obicei instrucția implică metode multi-senzitive și alternative de predare a matematicii.

Repetarea aceloraşi procedee, de obicei, nu ajută, totul trebuie individualizat, de la caz la caz. Dar dacă o metodă ajută un anume elev, e important să fie repetată zi de zi. Unii au memorie vizuală și rețin mai bine când văd imagini, iar pentru aceștia tratamentul poate include adaptarea imaginilor în studiul matematicii, sau dând exemple din viața de zi cu zi.

E foarte importantă folosirea unui spațiu de lucru curat și bine organizat care îl ajută foarte mult pe elev sa învețe.

Metode de a ajuta elevii:

- jocuri matematice;
- repetarea noțiunilor și a metodelor de rezolvare a problemelor pe care copilul să le exerseze și acasă;
- folosirea caietelor cu pătrățele unde numerele sunt mai usor de văzut;
- folosirea continuă a numerelor rotunjite, mai ușor de reținut,
- folosirea de exemple concrete și abia ulterior a celor abstracte;
- folosirea imaginilor în înțelegerea problemelor;
- folosirea exemplelor din viața reală, de zi cu zi;
- citirea cu voce tare a exercițiilor de matematică;
- folosirea muzicii și a ritmului pentru a reține formulele mai ușor;

Elevii trebuie să stea în bănci astfel încât să fie ușor antrenați în discuții, să-și folosească simțurile ca să învețe (prin palpare de exemplu, să scrie cu degetele pe o suprafață dură, să-și folosească propriul corp ca să creeze figuri geometrice etc).

Este bine ca elevii să-și facă temele folosind operații multi-senzoriale. De exemplu, pot folosi un reportofon să-și înregistreze profesorul sau chiar vocea lor, urmând să asculte banda acasă sau să repete cuvintele înregistrate pe măsură ce rezolvă problemele.

Trebuie predată doar puţină materie deodată, iar noile concepte trebuie să se bazeze pe cele predate mai demult, folosindu-se urmtorii paşi:

- la început, folosiţi obiecte concrete (socotitoare, figuri geometrice, globuri pământeşti, bani de jucărie) pentru a-i învăţa pe copii concepte şi operaţii;
- apoi folosiţi desene şi diagrame pentru a reprezenta aceste concepte;
- la urmă, prezentaţi conceptele în mod abstract.

Elevii vor reveni la obiectele concrete ca să poată înţelege şi învăţa operaţii mai grele. Lăsaţi elevii să folosească socotitoare sau calculator chiar atunci când copiii mai buni din clasă nu mai au nevoie de ele, în rezolvarea problemelor.

Dacă elevii nu înţeleg un concept sau o operaţie găsiţi un alt mod de a le preda. Nu folosiţi aceeaşi metoda de predare care nu da rezultate. Elevii cu discalculie au nevoie de multe exerciţii, aşa încât trebuie exersat mult cu ei pentru a putea rezolva operaţiile în mod automat.

Folosiţi exemple concrete când le predaţi semne şi simboluri matematice. Accentuaţi semnificaţia lor şi nu doar simpla memorare. Formaţi grupuri în clasă în care elevii să folosească limbajul şi concepte matematice ca în viaţa de zi cu zi.

Analizaţi greşelile făcute mai des ca să le găsiţi cauza: omit elevii lucruri esenţiale, folosesc operaţii incorecte, o iau în direcţia greşită sau copiază incorect? Apoi arătaţi elevilor cum să-şi repare greşelile (încercuiţi sau faceţi un semn cu roşu pe marginea paginii de unde ei trebuie să refacă sarcina). Nu lăsaţi elevii să repete greşelile. Supravegheaţi-i pe măsură ce lucrează ca să depistaţi greşelile din timp. Folosiţi anumite trucuri ca elevii să-şi reamintească ce le-aţi predat.

De exemplu, expresia "Vă rog s-o iertaţi pe mătuşa mea Vali", va reaminti elevilor paşii rezolvării unei ecuaţii (paranteze, exponenţi, înmulţire, împărţire, adunare, scădere).

acă elevii au greutăţi în copierea de pe tablă, daţi-le o copie pe care să scrie răspunsurile. Dacă elevii înţeleg greu limbajul matematic, citiţi textul cu voce tare şi ajutaţi-i să-l descifreze. Se pot sublinia detaliile de care au nevoie, radia ideile nesemnificative şi încercui întrebările.

Predaţi elevilor strategii multi-senzitive pentru a rezolva problemele de exprimare, cum sunt crearea de modele sau desene în rezolvarea problemelor. Folosiţi numerale şi simboluri matematice în scrierea de mână.

Încurajaţi elevii să folosească caiete cu pătrăţele pentru a scrie mai uşor numerele şi semnele. Daţi elevilor exemple practice încât să înţeleagă sensul şi logica răspunsurilor lor. Încurajaţi-i să se întrebe dacă soluţiile lor au o logică. Daţi elevilor exerciţii care implică doar un concept sau o operaţie, ca să poată găsi uşor soluţia.

Exersaţi cu elevii teste standardizate contra cronometru, inclusiv marcarea răspunsului corect pe fişa prevazută în test.

Discalculia nu se poate vindeca rapid. Ajutaţi elevii să fie motivaţi prin crearea de diagrame cu progresele lor şi răsplătiţi-le efortul.

Activităţi pentru învăţarea matematicii: jocuri, cântece, poveşti cu cifre, programe educative pe PC, demonstraţia, învăţarea prin cooperare.

Aceasta din urmă, are câteva procedee şi metode ce pot fi aplicate cu eficienţă la elevii cu CES, şi anume:

- brainstorming-ul individual sau în perechi;
- Ştiu, vreau să ştiu, am învăţat;
- activitatea dirijată de citire-gândire;
- predicţiile în perechi,

- gândiţi, lucraţi în perechi, comunicaţi, rezumaţi, comunicaţi;
- interviul în trei etape;
- turul galeriei, unul stă trei circulă.

Metode de intervenţie în discalculie

În cadrul abordărilor generaliste în ceea ce priveşte tulburările de calcul se pot distinge aspectele preventive şi aspectele terapeutice. Aspectele preventive ale acestei abordări sunt propuse de Lemmel (2000), cit în. Meljac (2001) care prezintă particularităţile, ce odată aplicate, pot evita o bună parte din eşecurile curente în matematică.

Astfel, după Lemmel (2000), citeste de dorit ca în clase să se apeleze la următoarele antrenamente:

- căutarea de mai multe soluţii la aceeaşi problemă, cu eventuala selecţie a căilor mai „economice"şi analizarea avantajelor şi dezavantajelor fiecărei metode în parte;
- prezentarea de către elevi a elementelor unei situaţii prin mai multe mijloace;
- să se facă apel la verbalizări;
- reperarea şi analiza erorilor.

Principalul aspect al acestei abordări este acela că elevii sunt invitaţi să depăşească imitaţia pasivă, favorizând mobilizarea intelectuală şi facilitând posibilitatea de a „gândi altfel".

Formele de remediere globală a tulburărilor de calcul şi în special a discalculiei sunt clasificate de Lemmel (2000) şi Perradeau (1996), cit în. Meljac (2001) în trei categorii: - care vizează construirea operaţiilor mentale;

- care au la bază învăţarea;
- care ţin cont de caracteristicile personale ale elevului.

ARL sau atelierele de raţionament logic au utilizat la început materiale de tip creion – hârtie şi sunt contemporane programului Logo. Pentru autorii lui, Higele, Hommage şi Perry (1992), scopul acestui program este de a viza reabilitarea funcţiilor cognitive deficiente.

Fondat pe teoria piagetiană, acest program oferă în momentul de faţă o versiune informatizată şi propune exerciţii variate, adaptate pe toată durata şcolii elementare.

PEI, aşa numitul program de îmbogăţire instrumentală (programme d´enrichissement instrumental), a fost pus la punct de psihologul israelian de origine română, Feuerstein (1980)

PEI prezintă elevului o serie de exerciţii graduale, care se referă la transferarea achiziţiilor într-o gamă variată de situaţii.

PASS, programul de ameliorare a funcţiilor executive (programme d´amélioration des fonctions executives) se referă la faptul că deficitele de programare reprezintă o cauză a eşecului, mai ales în realizarea operaţiilor:

P: planificarea necesară pentru începerea unei sarcini cât şi a autocontrolului;
A: procesele atenţionale focalizate pe sarcina respectivă;
S: procesele simultane care permit asamblarea într-un tot unitar şi coerent a fragmentelor dispersate;
S: procesele succesive care permit tratarea informaţiilor în ordine.

A doua metodă, care are la bază învăţarea, propune proceduri specifice pedagogiei şi vizează dezvoltarea elevului. Una dintre cele mai cunoscute metode este „Gestiunea mentală", pusă la punct de Antoine de La Garanderie (1982), considerată totodată şi ca fiind cea mai criticată metodă de către specialiştii acestui domeniu.

Conceptul cheie al acestei metode este imaginea mintală, aceasta fiind indispensabilă în cadrul memorării și înțelegerii. „Ciclul învățării" (Meljac, 1999), reprezintă un ansamblu de exerciții structurate destinate elevilor care prezintă eșecuri specifice la matematică pe parcursul școlii elementare.

A treia abordare, din contextul caracteristicilor personale, se referă la elevii ale căror eșecuri în domeniul matematicii se încadrează într-un context mai larg al unor tulburări de personalitate.

Cu toate că există o varietate de programe de intervenție atât globale cât și specifice, un model concret pentru terapia discalculiilor nu a fost încă bine stabilit, deci nu există o „rețetă" sigură în ceea ce privește abordarea terapeutică a tulburărilor de calcul. Fiecare program poate fi adaptat în funcție de caracteristicile personale ale elevului, de mediul de învățare și de gravitatea tulburărilor din domeniul matematic.

Pentru a veni în ajutorul copiilor care au dificultăți în învățarea matematicii s-au făcut numeroase studii, dar s-a observat, ca o regula generală, faptul că e foarte important să se facă mult mai mult apel la lucrul cu obiecte concrete, la situații reale în care elevul să fie implicat cât mai activ.

Totodată s-a observat că nu există anumite strategii exacte de intervenție care să funcționeze după șablon, ci intervenția trebuie mereu adaptată în funcție de specificul dificultăților cu care se confruntă fiecare elev, de specificul personalității sale, al ritmului său de învățare și al modalității cognitive.

Petrescu, A. (2007) susține că dificultățile de învățare pot fi depășite dacă se ține cont de următoarele aspecte: erorile comise de elev, motivele pentru care apar și modul de rezolvare.

Profesorii trebuie să facă apel la trei moduri de reprezentare a conceptelor matematice:

a) modul concret, care implică efectuarea de operații concrete și participarea activă a elevului;

b) modul imagistic, care utilizează pictograme, grafica și alte procedee vizuale;

c) modul simbolic, care recurge la simboluri matematice.

Profesorii de matematică trebuie să facă apel progresiv la cele trei metode de reprezentare, exact în ordinea enumerată. Altfel, înainte de a stăpâni un mod de reprezentare, el va trebui să-l aplice la cel explicat curent.

Trecând progresiv de la modul concret la cel simbolic, elevii învață într-un mod adaptat cerințelor lor. De asemenea, ei nu vor mai fi inhibați de frica de a greși. Acest mod de învățare a matematicii face apel la lucrul cu obiecte, la experiențe directe și activități

concrete, elevilor cu dificultăți de învățare trebuind să li se ofere un climat și materiale adaptate dificultăților lor.

Va trebui respectat și ritmul de învățare al elevului sau al grupului de lucru. Este mai important ca elevii să lucreze zilnic, decât să lucreze mult, același tip de exerciții.

Învățarea trebuie să facă apel la activitățile libere: jocuri, loisir, activitații în grup etc.; la început nu se vor folosi decât obiecte (cuburi, bile, nasturi, bastonașe, dominouri, cărți de joc, plastilina etc).

Elevii trebuie stimulați să vorbească în timp ce lucrează. Se pot pune la dispoziția elevilor cartonașe cu adunări și cu tabla înmulțirii. De asemenea se pot folosi panouri de prezentare a modului de calcul, indicând printr-un punct verde cifra de la care se începe calculul și printr-o săgeată sensul.

Ca regula generală, elevii pot fi atenţii circa 10 minute, după care apar dificultăţi de concentrare. De aceea, lecţia trebuie împărţită în mai multe perioade.

O perioada de 20 de minute poate fi împarţită astfel:

- 5 min. calcul;
- 5 min. se prezintă o noua operaţie;
- 10 min. se rezolvă o problemă.

Activităţile multisenzoriale sunt mult mai eficiente pentru învăţarea matematicii decât pentru învăţarea limbajului.

De exemplu, pentru a învăţa să numere, elevii pot scrie pe un cartonaş cifra 1. Apoi o va modela din plastelina, pronunţând şi numele ei. Repetă experienţa şi cu cifra 2. Apoi va scrie numele cifrei şi îl va modela din plastelina.

Un alt exercitiu se efectuează scriind pe o foaie de hârtie patru operaţii matematice, cu un creion gros. Se pune apoi o altă foaie deasupra, elevul urmărind cu un creion conturul operaţiilor, spunând cu glas tare cifrele şi calculul. Repetă această operaţie de 10-12 ori, după care o va scrie liber pe o altă foaie.

Lecţia următoare, elevul va scrie şi va numi repede cele patru operaţii, fără să i se lase timp să gândească. Când este gata îi sunt prezentate alte exerciţii similare.

Poziţia cifrelor devine o problemă la adunări, scăderi, înmulţiri şi împărţiri, dacă elevul nu a înţeles semnificaţia acesteia. Deseori el înţelege greu semnificaţia lui zece, şi raportul său cu unităţile, sau a lui o sută şi raportul său cu unităţile şi zecile. Această noţiune se învaţă cu ajutorul bastonaşelor.

Există şi câteva sugestii care pot fi de ajutor profesorilor:

- se aşează la masă o riglă gradată şi se explică copiilor la ce foloseşte;
- elevii cu dificultăţi în aşezarea cifrelor pentru calculul pe coloane vor folosi caiete cu pătrăţele;
- problemele li se vor prezenta sub forma grafică sau cu ajutorul obiectelor;
- solicitaţi copiii să împartă diverse obiecte (foi, caiete etc.) celorlalţi elevi, ajutându-i astfel să descopere adunarea (câte mai lipsesc?) sau scăderea (câte au mai rămas?).
- elevii care fac inversări de cifre (vor scrie, de exemplu, 9 + 5 = 41, în loc de 9 + 5 = 14) trebuie să calculeze cu voce tare;
- elevii trebuie să înveţe că semnul plus reprezintă adunarea; vor trebui să pronunţe 6 + 7 ca 6 adunat cu 7;
- se va explica de mai multe ori elevilor legătura ce există între operaţiile de bază (adunare – scădere, înmulţire – împărţire) şi reciprocitatea lor;
- la prezentarea adunării, se vor explica mai întâi adunarea cifrelor cu ele însele (2+2=4; 3+3=6; 4+4=8; 5+5=10);
- adunarea cu 9 care este cea mai dificilă, poate fi explicată astfel: adunaţi cu zece şi scădeţi unu. De exemplu, pentru a aduna 9 cu 8 se va proceda astfel: 10+8=18; 18-1=17 deci 9+8=17);
- simbolurile < şi > sunt greu de deosebit; se mai poate sublinia faptul că deschiderea semnului este întotdeauna către numărul mai mare;
- uneori terminologia este cea care nu e înţeleasă de elevi
- problemele trebuie atunci ilustrate sau mimate;
- jocul Monopolys este foarte util pentru a învăţa înmulţirea, împărţirea, profitul şi procentele;

- pentru a învăța fracțiile, elevii pot folosi cartonașe împărțite în dreptunghiuri sau triunghiuri, sectoare de cerc; prin alăturarea acestora, elevii pot învăța împărțirea cu 2, 3, 4, etc. și denumirile o pătrime, o jumătate etc.
- iată și câteva posibile explicații pentru diverse noțiuni: când se adună, se pun împreună; când se scade, se separă; înmulțirea este o adunare repetată, dar un mod de calcul mai simplu.
- elevul bun la lectură, dar cu dificultăți la matematică poate învăța împreună cu un elev bun la matematică, dar slab la lectură.
- când greșesc trebuie să aflăm cauza ce a determinat greșeala, pentru a ști ce trebuie corectat; verificarea muncii elevilor trebuie făcută continuu pentru a cunoaște genul de dificultăți pe care le întâmpină.

Diferențierea în învățare

Conștientizarea faptului că toți elevii sunt personalitați distincte, unice, este esențial. Interacțiunea cadrului didactic cu o clasă de elevi înseamnă a intra în contact cu categorii foarte diverse de elevi în funcție de: sex, etnie, apartenență religioasă, temperament, abilitați, competențe, motivație pentru învățare, rezultate școlare etc.

Elevii trebuie să se bucure de atenție, energia și sprijinul cadrului didactic, 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 învață de plăcere la cei care au o motivație mai scăzută pentru învățare.

Ce înseamnă diferențiere în învățare?

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive.

Ce diferențiem?

Există o mare diversitate de aspecte ce pot fi diferențiate:

- conținutul (curriculumul scris),
- modul efectiv în care predăm (curriculumul predat),
- strategiile didactice (și, mai larg, intervențiile specifice managementului clasei),
- activitățile didactice,
- sarcinile de învățare și instrumentele de evaluare.

În cărțile de specialitate există atât puncte de vedere optimiste, cât și puncte de vedere conservatoare referitoare la subiectul tratării diferențiate.

Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes duce la acceptarea concepției că inegalitatea psiho-fizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare și că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice la dezvoltarea personalității.

Acest principiu ne atenționează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară și să nu forțăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale.

Se spune că nu există elevi buni și elevi răi, ci numai elevi care sunt buni la lucruri diferite. Sunt deci inteligențe diferite și autonome care conduc la modalități de cunoaștere , înțelegere, învățare.

Procesul didactic se apropie de ideal atunci când fiecare dintre elevii noștri este confruntat tot mai des cu situații didactice cât mai productive pentru el. Se ajunge astfel până la individualizarea învățării.

Individualizarea presupune personalizarea educației, adică:

- personalizarea obiectivelor,
- personalizarea activităților de învățare,
- adaptarea timpului de lucru,
- adaptarea materialelor de instruire (fișe de ameliorare, fișe de dezvoltare, suporturi audio-video),
- învățarea asistată pe calculator, individualizarea temei pentru acasă.

Un punct de vedere mai conservator este al lui Constantin Cucoș, care în articolul „Până unde poate merge diferențierea în învățare" arată că „pe scurt, aceasta ar presupune să dai educatului cam ce vrea el și să pui pe „umărul" lui atât cât poate duce. Iar asta trebuie făcut la o clasă, să zicem de treizeci de elevi (pot fi și mai mulți), în mod simultan, într-o unitate de timp determinată (ora școlară). Adică, profesorul ar trebui să vorbească pe treizeci de „voci", adresându-i-se fiecărui elev în parte pe „înțelesul" lui sau antrenându-l în activități specifice putinței sale de implicare sau rezolvare. Dumnezeu să fii și nu ai cum să faci așa ceva!"

Aceasta presupune și o adaptare a școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor iar, prin extensie, adecvarea școlii la diversitatea profilurilor psiho-motrice sau intelectuale ale copiilor dintr-o comunitate – ceea ce presupune regândirea statutului și a rolului școlii.

Mai este de lucrat în ce privește formarea atitudinilor unor actori (părinți, copii, profesori), pregătirea cadrelor didactice – indiferent de ce discipline predau – în perspectiva incluziunii, configurarea unor formule de evaluare diferențiate în școală, dar și la la nivel național, alocarea de resurse financiare suficiente (pentru asistență și intervenție suplimentară prin profesori de sprijin, consilieri psihopedagogi, medici etc.).

Integrarea își are limitele ei ținând atât de profilul sau nivelul afecțiunii psiho-motrice a copilului cât și de prezervarea dreptului celorlalți la o educație pe măsura cerințelor și posibilităților

lor. Viziunea integraționistă trebuie să fie atentă la obiectivele și căile integrării, la cine urmează să fie integrat, la ce se poate integra și cu ce preț.

Așadar, care ar fi principiul diriguitor pentru adoptarea și punerea în act a unor opțiuni atunci când vine vorba de asigurarea diferențierii în predare-învățare?

Credem că ar trebui să fim ghidați de următorul țel: toți copiii să aibă de câștigat ceva, iar nimeni să nu fie prejudiciat – fie că e vorba de o singură persoană sau de o comunitate școlară mai largă.

Și ce e de făcut într-o atare situație?

1. Constantin Cucoș arată că ar trebui „să îți calibrezi discursul didactic pe mai puține „voci" (să zicem, trei: una pentru elevii slabi, una pentru cei mediu dezvoltați și alta pentru cei cu posibilități deosebite).

2. Să împarți clasa pe grupe de elevi cam de același nivel fiecare și să te adresezi fiecăreia, mai ales prin asumarea unor sarcini cu grade diferite de dificultate explicativă sau exigență evaluativă.
3. Sau, pe fondul unei activități frontale, cu întreaga clasă, să vizezi din când în când, prin distribuirea unor sarcini diferențiate, explicații suplimentare etc. pentru elevii foarte buni sau pentru cei mai slab pregătiți."

Apar câteva întrebări la care vom încerca să răspundem prin prisma experienței de care dispunem:

1)Cum realizăm efectiv tratarea diferențiată la nivelul lecțiilor evitând etichetarea elevilor prin organizarea grupelor de nivel?

Solicitările intelectuale, de diferite nivele (reproducere, recunoaștere, interpretare, transfer, evaluare, creație) se concretizează în sarcinile pe care învățătorul le atribuie elevilor pe parcursul lecției și în afara ei și care se gradează în raport cu capacitățile fiecăruia, realizând cu toții sarcinile unice prevazute de programă.

Acest lucru se poate realiza prin nuanțarea modalităților de lucru în cadrul unui învățământ preponderent colectiv, mai ales prin îmbinarea rațională, echilibrată a activității frontale cu întreaga clasă, cu activitățile pe grupe sau individuale. Se evită separarea cu caracter permanent a elevilor capabili de un randament ridicat de elevii lenți.

În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu elevii care preîntâmpină greutăți la învățătură. Acești elevi vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. În momentele când clasa efectuează exerciții de muncă independentă se va lucra individual cu elevii care manifestă rămâneri în urmă la învățătură pentru a le da explicații suplimentare și a-i ajuta să înțeleagă mai bine conținutul materiei predate cu întreaga clasă.

Pentru elevii capabili de performanță trebuie să avem pregătite fișe de dezvoltare pe care să le punem la dispoziție în momentul în care finalizează o sarcină de nivel mediu. Vor lucra independent pe fișa respectivă, însă dat fiind faptul că învățătorul lucrează în acest timp cu ceilalți elevi, nu va putea să ofere explicațiile necesare rezolvării unor sarcini mai dificile. Or, dacă elevul nu are de pus întrebări, înseamnă că sarcina respectivă nu l-a stimulat să progreseze, deci a fost sub nivelul lui.

Acești elevi trebuie obișnuiți eventual cu tehnica eseului de 5 minute adaptată oarecum, în sensul că, în momentul în care nu mai poate continua rezolvarea, să scrie ce nu a înțeles, să pună o întrebare, urmând ca după ore învățătorul să verifice, să-i dea răspunsul în scris, să ofere eventual un exemplu, urmând ca elevul să reia sarcină respectivă a doua zi. Acest mod de lucru permite dascălului

să se ocupe în oră de elevii mai slabi, care au nevoie de sprijin și feed-back imediat mai mult decât cei capabili de performanță.

Cum recurgem la tratarea diferențiată ținând cont de particularitățile psihice ale copiilor?

Cunoscând temperamentele copiilor, putem formula sarcinile de lucru în mod diferențiat pentru a fi siguri că acestea vor fi duse la îndeplinire.

De exemplu, dacă dorim ca elevii noștri să lucreze suplimentar în vederea pregătirii pentru un concurs și vom exprima acest lucru spunând

„Vă recomand să lucrați în plus din culegerea x”, reacțiile lor vor fi diferite în funcție de temperament:

1. Colericii vor spune „Da, voi lucra din culegere, dar pentru ce?”, iar dacă nu vor primi o motivație corespunzătoare intereselor lor, vor renunța.
2. Sangvinicii vor spune: „Sigur că voi lucra! Dacă așa spuneți dumneavoastră...” Ei sunt cei care vor începe cu zel primele pagini, iar când vor da de greu, se vor da bătuți. Ei trebuie să ajutați să lucreze mai profund, trebuie urmăriți îndeaproape ca să nu trateze cu superficialitate sarcina respectivă.
3. Flegmaticii vor spune „Da, pot să lucrez...”, dar dacă nu vor primi instrucțiuni clare, de genul, „Până mâine ai de făcut de la pagina x până la pagina y” nu se vor apuca de lucru.
4. Melancolicii vor spune politicos „Da, doamna învățătoare. O să lucrez.” și chiar vor face acest lucru dacă noi, dascălii, vom ști să-i apreciem pentru efortul depus și îi vom orienta astfel încât să nu se piardă în detalii.

Stilul de lucru al profesorului față de diferențele tipologice şi de temperament trebuie să fie plin de tact pedagogic, maleabil şi individualizat.

- Pe cei extrovertiţi îi va tempera, îi va potoli şi îi va orienta; pe cei introvertiţi îi va încuraja, stimula, îi va ajuta să-şi manifeste aptitudinile.
- Pe elevii vioi, expansivi, sangvinici, profesorul îi orientează spre a fi temeinici, pentru a-şi concentra energia asupra îndeplinirii obiectivelor educaţionale.
- Pe elevii flegmatici îi va stimula să lucreze şi să ţină ritmul cu ceilalţi, îi va încuraja când obţin succese.
- Elevii colerici trebuie disciplinaţi, li se solicită autocontrolul pentru a se înfrâna, vor fi determinaţi să înţeleagă necesitatea păstrării ordinii în instituţia de învăţământ, a programării activităţii care trebuie să fie eficientă.
- Elevii cu trăsături melancolice trebuie să fie înconjuraţi cu căldură, să li se stimuleze motivaţia pozitivă, să fie încurajaţi să li se dezvolte , încrederea în propriile forţe, vor fi ajutaţi să-şi valorifice potenţialul intelectual, aptitudinile şi înclinaţiile.

Așadar, acţiunile educative pot produce compensaţii temperamentale.

- Astfel, copiii colerici (agitaţi, impulsivi şi nestăpâniţi), datorită exerciţiilor sociale, presiunii opiniei colegilor, a aprecierilor de grup şi a atitudinii profesorilor, vor face eforturi pentru a se autocontrola şi vor deveni treptat mai stăpâni pe conduita lor.
- Cei care au un temperament flegmatic (inerţi, lenţi şi meticuloşi) vor depune eforturi pentru a-şi mări ritmul activităţilor, a-şi spori flexibilitatea gândirii, mobilitatea acţiunii şi atenţiei.
- Copiii melancolici (interiorizaţi, sensibili, timizi şi visători), în procesele de adaptare şi integrare în sociogrup, vor dobândi încredere în propriile capacităţi, vor fi activaţi şi solicitaţi în comunicarea educaţională şi vor fi încurajaţi mai ales de propriile lor succese.
- Sangvinicii, treptat, se vor alinia şi ei la criteriile şi aprecierile dominante ale mentalităţii sociogrupului de elevi, vor începe să reflecteze şi să delibereze mai mult şi mai bine înainte de acţiune şi vor ceda loc şi altor elevi să discute şi să iniţieze acţiuni.

.

Ce instrumente de proiectare folosim în acest sens și care este utilitatea lor?

Propunem un plan de activitate remedială, după o structură foarte simplă. Este un plan pentru o perioadă de aproximativ 3 săptămâni realizabil de către învățător și părinți

Plan de activitate remedială

Clasa I
Perioada: 3 săptămâni
Data următoarei întâlniri:
Semnătură profesor: **Semnăturile părinților:**

Problema observată și elevii implicați	Soluții	Nivelul la care dorim să ajungă elevul	Persoane implicate
Ritm de lucru foarte lent; nu finalizează sarcinile de lucru din clasă decât dacă se stă lângă copil; Elevii: A. M. B. Z	-sarcini diferențiate (vor scrie mai puține cuvinte sau propoziții, texte mai scurte etc) cu condiția de a lucra independent, fără ca un adult să stea lângă ei; este o condiție anunțată elevilor pentru a-i stimula și a-i face să-și asume realizarea acestui plan, dar evident că vor fi observați atent de către învățător; - părinții vor fi informați zilnic în legătură cu ceea ce s-a lucrat în plus cu ceilalți elevi (ei au solicitat acest lucru) și vor încerca să îi stimuleze pentru a continua munca acasă.	-să devină mai independenți în realizarea sarcinilor școlare	- învățătoarea - mama
Dificultăți de înțelegere (la MEM) Elevii: R. D. S. L.	Învățarea în avans a unor noțiuni, astfel încât să poată urmări și face conexiuni (să învețe să numere până la 100)	- să numere crescător și descrescător într-un anumit interval dat (până la 100)	-învățătoarea - părinții
Slabă capacitate de concentrare a atenției; dau vina pe unii colegi care îi	-vor fi mutați cu colegi considerați ca unii dintre cei mai cuminți din clasă; -recompensarea	- să se concentreze 10 minute în realizarea unei	- învățătoarea - părinții

distrag **Elevii: S.M** **Z.L** **F. A.**	**comportamentului dezirabil (ștampilițe)** **- acasă vor avea un loc fix în care să-și facă lecțiile, eliminându-se orice factori perturbatori;** **- se recomandă exerciții de concentrare în aer liber (să joace un joc, să mențerească ceva etc) pentru a vedea beneficiile concentrării în activități mai distractive.**	**sarcini, adică fără să se ridice de pe scaun, să se întoarcă, să vorbească sau să se oprească înainte de finalizare.**	
Greșeli la dictare (omisiuni, inversări ale unor litere etc) **Elevii: P.M.** **P. E.**	**- pun la dispoziția părinților jocuri pe CD pentru analiza și sinteza fonetică;** **- le aduc în atenție cuvinte considerate mai dificil de scris, cele care conțin grupurile „ea”, „ia”, „oa”, „ua”, „uă”, cuvinte pe care să le citească, să observe modul de scriere subliniind grupurile respective, apoi să le transcrie;** **- vor face dictare și acasă de 2-3 ori pe săptămână.**	**- să scrie corect după dictare cuvinte și propoziții cu literele învățate**	**-învățătoarea** **-părinții**

Fiind vorba despre proiectarea activităților pe care ne propunem să le desfășurăm,vom exemplifica modul în care procedăm pentru a se vedea intenția noastră de a lucra diferențiat, încă din momentul în care realizăm planificarea materiei.
Activitatea diferențiată poate fi consemnată la rubrica ,,Resurse”, precizându-se genul de exerciții care urmează a fi propuse elevilor sau pagina din culegere unde pot fi găsite exercițiile respective.

Învățarea prin utilizarea tehnicilor centrate pe rezolvarea de sarcini

Instituțiile de învățământ din întreaga lume răspund la presiuni politice, economice, sociale și tehnologice exercitate tot mai pregnant în ultimul timp asupra lor. Societatea

actuală cere şcolilor să fie mai receptive la nevoile elevilor şi să ţină cont de modul în care sunt pregătiţi aceştia să-şi asume roluri sociale viitoare.

Instituţiile de învăţământ simt deja presiunea de a preda mai puţin, pentru a face mediile de învăţare mai interactiv, pentru a integra tehnologia în experienţa de învăţare şi de a folosi strategii de colaborare, de învăţare, axate, în mod prioritar, pe rezolvarea de sarcini concrete, a căror finalizate să se regăsească şi în viaţa de viitori adulţi. Didactica modernă, spre deosebire de cea „tradiţională", pune în centrul acţiunii didactice copilul.

Acesta nu mai este doar un receptor pasiv al informaţiilor, ci devine subiect activ al acţiunii educaţionale. Rolul şcolii este, în societatea actuală, să pregătească elevul pentru a face, nu doar pentru a şti. Prin urmare, componenta practică ocupă un loc central în actul educaţional.

În aceste condiţii ar trebui folosite, cu precădere, strategiile didactice centrate pe acţiune, pe sarcini didactice care să dea esenţă învăţării. Prin aplicarea lor la clasă, copiii îşi exercită capacitatea de a selecta informaţii, de a comunica idei şi de a deprinde comportamente de învăţare necesare în viaţa de şcolar şi viitor adult.

Ele determină elevii să urmărească atent, cu interes sporit şi curiozitate lecţia, să-şi utilizeze imaginaţia, memoria, puterea de anticipare, pentru a reuşi să pună în practică teoria. Strategiile care îi angajează în procesul de învăţare stimuleaza gândirea critică, sporesc gradul de conştientizare şi de responsabilitate din partea lor, cu atât mai mult cu cât acestea alternează, vizează competenţe diverse, urmăreasc obiective multiple şi au la bază forme diverse de organizare a colectivului de elevi.

Bulgărele de zăpadă este o stategie centrată pe sarcini de lucru, care presupune reducerea numărului de elemente, aspecte ale unei probleme pentru focalizarea asupra celor esenţiale.

Se recomandă următoarele etape:

1. împărţirea grupului de elevi în echipe de 7-8, enunţarea temei,
2. notarea ideilor(fiecare membru notează pe un post-it ideea sa şi o pune în centrul mesei),
3. ierarhizarea ideilor(fiecare membru citeşte toate ideile şi le ierarhizează de la 1 la 8).
4. Se reţin primele 2-3.
5. Se reuneşte apoi tot grupul cu cele două idei de la fiecare şi se repetă algoritmul.

Eseul de cinci minute este o metodă eficientă de a încheia ora, pentru a-i ajuta pe elevi să-şi adune ideile legate de tema lecţiei.

Elevilor li se cer două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învăţat în lecţia respectivă şi să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta. Eseurile pot fi strânse de profesor şi acesta le foloseşte pentru a-şi planifica lecţia următoare.

O altă tehnică ce-şi aduce contribuţia considerabil în realizarea unei activităţi în care elevul să participe activ este şi *tehnica Ştiu/vreau să ştiu/ am învăţat.*

Elevii primesc un tabel cu trei rubrici în care, pe parcursul activităţii derulate, completează datele pe care deja le aveau despre tema ce urmează a fi pusă în discuţie, ceea ce doresc să afle în urma desfăşurării activităţii respective şi, în final, ceea ce au aflat. După ce activitatea se desfăşoară individual, elevii citesc informaţiile notate şi se realizează o listă finală.

Pe baza listei finale, fiecare va descoperi noi informaţii pe care ei nu le-au aflat din lecturarea textului, vor descoperi informaţii pe care colegii le aveau în plus faţă de ei despre tema

studiată, vor putea să compare vechile informații cu cele noi, chiar să descopere noi sensuri, noi moduri de abordare sau să-și clarifice unele lucruri pe care le dețineau parțial.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență.

Este util în situații în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei. Pentru a face un asemenea jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două:

- în partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului,
- în partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj, precizând de ce l-au notat, la ce i-a făcut să se gândească, ce întrebare au în legătură cu acel fragment, ce i-a făcut să-l noteze, de ce i-a intrigat.

Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile textului. După ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecție, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse.

Sinelg (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii) este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut.

Ca metodă, sinelg este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune). Cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura/ ascultarea textului. Metoda presupune următoarele etape:

- în timpul lecturii, elevii marchează în text sau notează pe hârtie în timpul prelegerii cunoștințele confirrmate de text,
- cunoștințele infirmate /contrazise de text [–], cunoștințele noi [+] cunoștințele incerte, confuze, care merită să fi e cercetate [?];
- după lectură, informațiile se trec într-un tabel: – + ?;
- informațiile obținute individual se discută în perechi/ grupuri, apoi se comunică de către perechi/ grupuri profesorului care le centralizează într-un tabel similar la tablă; cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Mozaicul presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea achizițiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup.

Ea presupune următoarele etape:

- împărțirea clasei în grupuri eterogene de 4 elevi, fiecare dintre aceștia primind câte o fișă de învățare numerotată de la 1 la 4, cuprinzând părți ale unei unități de cunoaștere; prezentarea subiectului tratat;
- explicarea sarcinii care constă în înțelegerea întregii unități de cunoaștere; regruparea elevilor, în funcție de numărul fișei primite, în grupuri de experți(toți elevii care au numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 vor forma alt grup ș.a.m.d., iar în cazul în care se lucrează cu toată clasa, se vor forma două grupuri pentru fiecare număr 2, 3);

- 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 originar);
- revenirea în grupul iniţial şi predarea secţiunii pregătite de celorlalţi membri(dacă sunt neclarităţi, se adresează întrebări expertului);
- trecerea în revistă a unităţii de cunoaştere prin prezentare orală cu toată clasa/ cu toţi participanţii.

Parafrazele sunt strategii în care profesorul cere elevilor să spună clasei, în propriile lor cuvinte, ceea ce cadrul didactic sau alt elev tocmai a spus. E necesar să se ofere elevilor două sau trei minute pentru a scrie un răspuns, să li se acorde acestora timp pentru a răspunde verbal.
Elevii pot pune la îndoială reciproc cele auzite şi sunt îndrumaţi să-şi clarifice propriile răspunsuri. Această tehnică poate fi folosită de mai multe ori pe parcurul unei activităţi.

Întrebare Challenge este o stategie în care cadrul didactic dă clasei o misiune de lectură şi cere fiecărui elev să scrie două întrebări care necesită răspunsuri oferite din informaţiile conţinute de textul lecturat.

Li se cere apoi elevilor să împărtăşească întrebările lor colegilor, iar elevilor clasei să răspundă la întrebare. Profesorul trebuie să urmărească primirea unui feed-bach, de aceea va întreba elevii dacă sunt mulţumiţi de răspunsul primit.
Având în vedere o problemă, elevii lucrează mai întâi singur, apoi în perechi şi în cele din urmă, în careu (maxim). În etapele ulterioare, se compară, se adaugă, se revizuiasc concluziile şi se fac recomandări, această strategie numindu-se Piramidele.

Buzz Sesiuni sunt strategii care presupun împărţirea elevilor în grupuri mici (3-5 elevi) pentru a lucra, într-un termen stabilit şi fără un lider, pentru a răspunde la o întrebare sau pentru a rezolva o problemă şi pentru a ajunge la un fel de concluzie.
Se cere apoi fiecărui grup să raporteze rezultatele/concluziile printr-o scurtă discuţie cu întreaga clasă. Cadrul didactic poate, de asemenea, să solicite tuturor elevilor să scrie o lucrare scurtă despre activitatea lor.

Celulele de învăţare definesc o tehnică în cadrul căreia elevii sunt grupaţi în perechi pentru a lucra la o misiune specifică de lectură în clasă.

Fiecare pregăteşte o serie de întrebări derivate din lectură. Cadrul didactic colectează şi analizează întrebările, apoi le adresează clasei.

Întrebarea Box e o tehnică prin care profesorul încurajează elevii să scrie întrebările lor despre orice subiect din clasa şi să le depună într-o locaţie centrală. Într-una din activităţi sau chiar din momentele aceleiaşi activităţi, profesorul îşi alocă timp pentru a răspunde la întrebările lor. Tehnicile de lucru bazate preponderent de acţiunea elevului, pe rezolvarea de sarcini de lucru prezintă un potenţial semnificativ pentru stimularea inovaţiei şi schimbării actului de educaţie. Ele presupun o schimbare majoră a actului predării, regândit cu scopul formării unei personalităţi armonoase a elevilor, capabile de integrare socială viitoare.

Metode moderne de predare

Metodele tradiționale cu "creta" sau "expunerea", care au persistat de sute de ani, acum obțin rezultate inferioare în comparație cu metodele de predare mai moderne și revoluționare care sunt folosite în școlile de astăzi. Se încurajează o interacțiune mai intensă a elevilor, limitele autorității sunt restructurate și se pune accentul pe mediul creat în clasă. În calitate de profesori, este necesar să creăm premizele predării eficiente și să rămânem implicați.

Aceasta necesită un nivel mai ridicat de responsabilitate în crearea unor lecții care să funcționeze cu adevărat, să aibă un impact pozitiv asupra tuturor elevilor.

Mai jos sunt prezentate o serie de strategii moderne, care au dat rezultate foarte bune în abordarea elevilor și conținuturilor.

1. **Învățarea cu pauze**

Profesorii au remarcat rezultate uimitoare când a fost folosită această metodă de învățare, în care conținutul de învățat este repetat de trei ori, cu două pauze de 10 minute, în timpul cărora elevii fac activități fizice.

Învățarea cu pauze implică încurajarea elevilor să treacă rapid prin activități. De exemplu, furnizarea a zece minute de cunoaștere a aparatului respirator, cu o prezentare PowerPoint și apoi cu 15 minute de handbal, ar fi modalitatea de a obține rezultate mai bune.
Cheia se află în celulele creierului. Îi ajută pe oameni să creeze conexiunile de care au nevoie pentru a-și aminti, de fapt, cunoștințele. Mai mult, are avantajul suplimentar de a le permite elevilor să se relaxeze.

2. **Vinerea flexibilă**

Uneori, abordarea convențională nu funcționează deoarece fiecare elev este diferit și toți au teme problematice. Conceptul de zile de vineri flexibile se poate referi la abordarea în profunzime a unui subiect sau temă, pur și simplu având o întreagă zi de matematică sau o altă disciplină sau a unui proiect interdisciplinar.

În orele flexibile de vineri, un profesor încearcă să-i ajute pe fiecare elev să studieze și să învețe ceea ce este cel mai greu pentru el. În acest fel, elevii nu au întrerupere, discontinuitate, petrecând ore întregi de lucru pe o temă.
Lecțiile flexibile de vineri oferă un timp de studiu concentrat, care poate ajuta elevii să înțeleagă concepte dificile.

Programul se poate desfășura și prin realizarea unor săptămâni "rapide". O săptămână întreagă de matematică, limba română sau engleză poate ajuta elevii să treacă printr-o temă sau mai multe într-un timp mai scurt.

Metoda poate fi mai bună atât pentru profesori cât și pentru elevi, deoarece, deși o lecție durează o oră, se poate pierde până la 25% din timpul stabilit din cauza pregătirilor organizatorice și psihologice pentru lecție, momente în care elevii nu sunt întotdeauna cei mai rapizi. Profesorul ar trebui să aleagă temele și momentele cele mai potrivite pentru a aplica această strategie cu elevii săi. Un factor important în alegerea ei este și vârsta elevilor.

3. **Conectarea cu lumea reală**

Conform unei noi strategii de învățare numită "implicare practică", elevii sunt încurajați să se conecteze cu lumea reală, să analizeze tot ceea ce se întâmplă în diferite sfere de viață (economie, afaceri, sfere sociale etc.). În locul metodelor tradiționale de predare, elevii sunt luați să viziteze mediile de afaceri locale, unde pot să-și dea seama cum cunoștințele pe care le învață le pot aplica în lumea reală. Sunt rezervate mai multe zile pentru această practică și toți elevii sunt obligați să poarte costumații specifice pentru a putea participa. Ideea este de a atrage elevii și de a le conecta învățarea la lumea reală. Dacă profesorii le pot arăta că ceea ce învață se leagă de lumea reală, propriile celule ale creierului le vor conecta și le vor asocia.

4. Învățarea susținută de locul de desfășurare

Știm cu toții că este important să ieșim din sala de clasă. Educația modernă susține valoarea spațiilor de învățare. Educația bazată pe locul de desfășurare face totul cu un pas înainte, concentrându-se pe integrarea școlilor și a comunităților, prin folosirea "puterii locului" pentru a pregăti experiențe autentice de învățare pentru elevi. Educația bazată pe spațiul de desfășurare mărește implicarea elevilor, leagă elevii de comunitățile lor, într-o epocă plină de sentimente de deconectare, și îmbunătățește învățarea.

Învățarea în mediile informale, cum ar fi : muzeele, parcurile, pădurile etc., poate lega conținutul educațional de problemele care contează în viața elevilor. Aceste conexiuni funcționează în ambele direcții.

Învățarea informală poate fi aprofundată prin adăugarea de întrebări și cunoștințe din sala de clasă. Aceste experiențe conectate sporesc interesul și motivația de a învăța. O metodă eficientă este ca un profesor să propună și să discute o întrebare în sala de clasă, apoi elevii să exploreze răspunsul la acea întrebare în cadrul unei vizite la muzeu sau într-o excursie, să colecteze fotografii sau note ca dovezi, apoi să împărtășească constatările lor în clasă.

Aceste experiențe de învățare încrucișată exploatează punctele forte ale ambelor medii și oferă elevilor oportunități autentice și captivante de învățare. Deoarece învățarea are loc pe mai multe căi, bazându-se pe experiențe din mai multe situații, este oportun să sprijinim elevii în înregistrarea, conectarea, reactualizarea și împărtășirea diverselor lor experiențe de învățare.

5. Învățarea prin argumentare

Elevii pot aprofunda înțelegerea științelor și matematicii, argumentând în moduri similare cu oamenii de știință profesioniști și matematicieni. Aceasta face ca raționamentul să fie public, pentru ca toți să învețe. De asemenea, permite elevilor să-și rafineze ideile în interacțiunea cu alții, astfel încât aceștia să învețe cum lucrează împreună oamenii de știință pentru a stabili sau a respinge diverse teorii. Profesorii pot spori semnificativ discuțiile în sălile de clasă, încurajând elevii să adreseze întrebări deschise, să transpună remarci în mai multe limbaje științifice, să

dezvolte și să utilizeze modele pentru a construi explicații. Când elevii se contrazic în conținuturi științifice, învață să se reorienteze, să asculte în mod activ, să răspundă constructiv altora. Profesorii pot ajuta elevii să învețe aceste strategii, să depășească provocările, să împărtășească competențele intelectuale cu alți colegi.

6. Gândirea algoritmică

Gândirea algoritmică este o abordare profundă a gândirii și rezolvării problemelor. Aceasta presupune ruperea problemelor mari în părți (descompunere), prin raportare la modul în care acestea se conectează cu problemele care au fost rezolvate în trecut (recunoașterea modelului), lăsând deoparte detaliile neimportante (abstractizarea),

identificând și dezvoltând pașii care vor fi necesari pentru a ajunge la o soluție (algoritmi) și rafinarea acestor pași (corecția, eliminarea greșelilor). Asemenea abilități de gândire algoritmică pot fi valoroase în multe aspecte ale vieții, de la scrierea unei rețete pentru a împărtăși un fel de mâncare preferat cu prietenii, la planificarea unei vacanțe sau a unei expediții, la activitatea unei echipe științifice de a aborda o provocare dificilă. Scopul este de a învăța copiii să structureze probleme, astfel încât să poată fi rezolvate. Gândirea algoritmică poate fi predată ca parte a matematicii, științei și artei sau în alte domenii. Scopul nu este doar acela de a încuraja copiii să fie codificatori de computere, ci și de a stăpâni arta gândirii, care să le permită să abordeze provocări complexe în toate aspectele vieții lor.

7. Learning by doing (cu laboratoare la distanță)

Învățarea folosind instrumente și practici științifice autentice, cum ar fi observarea experimentelor de laborator la distanță sau telescoapele, poate să creeze abilități de cercetare științifică, să îmbunătățească înțelegerea conceptuală și să crească motivația. Accesul de la distanță la echipamente specializate, dezvoltat inițial pentru oamenii de știință și studenți, se extinde acum la profesori și elevi. Un laborator la distanță constă, în mod obișnuit, într-un aparat sau echipament, brațe robotizate, camere care furnizează imagini ale experimentelor, pe măsură ce acestea se desfășoară etc.

Sistemele de laborator la distanță pot reduce barierele prin furnizarea de interfețe Web prietenoase utilizatorilor și a materialelor din curriculum. Cu sprijinul corespunzător, accesul la laboratoarele la distanță poate aprofunda înțelegerea pentru profesori și studenți, prin oferirea de investigații practice și oportunități de observare directă, care completează învățarea. Accesul la laboratoarele de la distanță poate aduce asemenea experiențe în sala de clasă. De exemplu, elevii pot utiliza un telescop de înaltă calitate, aflat la depărtare, pentru a face observații ale cerului de noapte în timpul cursurilor de la școală, ziua.

8. Predarea adaptativă

Elevii sunt diferiți. Cu toate acestea, cele mai multe prezentări educaționale și materiale sunt aceleași pentru toți. Aceasta creează o problemă de învățare, punând o povară pe copii, pentru a afla cum să se raporteze la conținut. Astfel, unii elevi vor fi plictisiți, alții vor fi pierduți și foarte puțini vor descoperi căi prin conținutul care duce la învățarea optimă.

Educația adaptativă oferă o soluție la această problemă. Folosește date despre învățarea anterioară și actuală a elevului, pentru a crea o cale personalizată prin conținutul educațional. Sistemele adaptative de predare recomandă cele mai bune momente pentru a începe un nou conținut și când să se revizuiască conținutul vechi. Ele oferă, de asemenea, diverse instrumente pentru monitorizarea progresului, bazându-se pe practici de învățare de lungă durată, cum ar fi utilizarea manualului și a unui suport ghidat de calculator. Datele precum timpul petrecut în lectură și scorurile de autoevaluare pot constitui baza pentru îndrumarea fiecărui elev în

studiul materialelor educaționale. Învățământul adaptativ poate fi aplicat fie în activitățile din clasă, fie în mediile online, unde elevii își controlează propriul ritm de studiu.

9. Analiza emoțiilor

Metodele automate de urmărire a ochilor și de recunoaștere facială pot analiza modul în care elevii învață, răspunzând diferit la stările lor emoționale și cognitive. Aspectele cognitive tipice ale învățării urmăresc dacă elevii au răspuns la o întrebare și cum își explică cunoștințele. Printre aspectele non-cognitive se numără dacă un elev este frustrat, confuz sau distras.

În general, elevii au mentalităţi (creier fix sau maleabil), strategii (cum ar fi reflectarea asupra învăţării, căutarea de ajutor şi planificarea învăţării) şi calităţi de implicare în sarcină (cum ar fi tenacitatea) care afectează profund modul în care învaţă

Pentru predarea în clasă, o abordare promiţătoare este aceea de a combina sistemele bazate pe calculator pentru consilierea cognitive, cu expertiza cadrelor didactice în a răspunde emoţiilor şi dispoziţiilor elevilor, astfel încât predarea să devină mai adaptată la întreaga persoană care învaţă.

10. Evaluarea ascunsă

Colectarea automată a datelor care se desfăşoară în fundal, atunci când elevii lucrează cu medii digitale bogate, poate fi utilizată pentru o evaluare ascunsă a proceselor lor de învăţare. Evaluarea ascunsă împrumuta tehnici de la jocuri online, cum ar fi World of Warcraft, în care sistemul colectează în mod continuu date despre acţiunile jucătorilor, extrăgând concluzii cu privire la scopurile şi strategiile lor, pentru a prezenta noi provocări adecvate. Această idee de încorporare a evaluării într-un mediu de învăţare simulat este acum extinsă în şcoli moderne, pe teme precum ştiinţa şi istoria.

Evaluarea ascunsă poate testa aspectele greu de măsurat ale învăţării, cum ar fi : perseverenţa, creativitatea şi gândirea strategică. De asemenea, poate colecta informaţii despre starea şi procesele de învăţare ale elevilor. În principiu, tehnicile de evaluare ascunsă pot oferi cadrelor didactice informaţii permanente despre modul în care fiecare cursant progresează.

Cu toate acestea, s-au ridicat întrebări cu privire la colectarea unor cantităţi mari de date despre învăţare şi la etica utilizării calculatoarelor pentru a monitoriza fiecare acţiune a unei persoane.

Rolul parteneriatului familie –şcoală în reuşita educaţiei incluzive

Educaţia integrată se referă în esenţă la integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie (copii cu deficienţe senzoriale, fizice , intelectuale sau de limbaj , defavorizaţi socio-economic şi cultural copii din centrele de asistenţă şi ocrotire , copii cu uşoare tulburări psihoafective şi comportamentale, copii infectaţi cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora.

În modelul tradiţional , relaţiile familiei cu şcoala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condiţiile şcolii incluzive , părinţii participă direct la viaţa şcolii şi pot influenţa anumite decizii care privesc procesul educaţional.

Absenţa sau indiferenţa părinţilor în ceea ce priveşte problemele educaţionale ale copilului vine în opoziţie cu ideea de integrare sau incluziune. În acest sens apar o serie de dificultăţi cauzate de atitudinea de reţinere sau neîncredere a părinţilor care rezultă din reprezentări/mentalităţi eronate cu privire la viaţa şi evoluţia şcolară a unui copil cu cerinţe educative speciale.

Având în vedere perspectiva învăţământului de tip incluziv , părinţii au dreptul să-şi exprime propria viziune asupra modului de funcţionare a şcolii şi să participe concret la influenţarea actului managerial din şcoală. De asemenea , familiile copiilor cu cerinţe educative speciale au obligaţia să se implice în activităţile extraşcolare ale copiilor şi să dea dovadă de răbdare şi înţelegere faţă de schimbările mai lente sau mai rapide din viaţa copiilor lor.

Incluziunea reprezintă esenţa unui sistem educaţional ce se caracterizează prin promavarea egalitaţii în drepturi şi responsabilităţii, flexibilitatea programelor şcolare, implicarea activă a comunităţii în programele şcolii, parteneriat cu familia.

În reuşita educaţiei incluzive un rol important revine familiei. Relaţia familie-şcoală se bazează pe încredere. Comunicarea eficientă asigură încrederea reciprocă. La începutul parteneriatului cu părinţii, profesorii trebuie să se gândească ce pot învaţa de la părinţi despre copiii lor. Pentru ca această comunicare să fie eficientă profesorii trebuie să apeleze la bune deprinderi de ascultare. Ascultând atent părintele se poate stabili o relaţie deschisă cu sprijin reciproc. A şti să asculţi înseamnă a fi capabil să creezi premisele colaborării. Ascultarea activă înseamnă a fi cu adevărat activ .

Pentru o mai eficientă susţinere a şcolii incluzive din partea familiilor , membrii acestora trebuie să satisfacă un minimum de cerinţe:

- să participe activ la toate activităţile şcolii şi să de implice în promovarea practicilor de integrare şcolară a copiilor cu cerinţe speciale la toate nivelurile vieţii sociale.
- să fie modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrării persoanelor cu cerinţe speciale din comunităţiile lor.
- să sprijine profesorii în alegerea unor strategii realiste u privire la evoluţia şi formarea copiilor în şcoală şi în afara ei .
- să fie parteneri sinceri de dialog si să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialişti care se ocupă de educarea şi recuperarea copiilor lor, urmărind împreună progresul înregistrat de copil în diverse situaţii de viaţă.
- să colaboreze cu alţi părinţi în grupurile de suport ale părinţilor şi să împărtăşească şi altora experienţele personale cu propriii copii la activităţile desfăşurate în mijlocul familiei.
- să fie convinşi de avantajele oferite de şcoala incluzivă copiilor cu cerinţe speciale şi să accepte fără resentimente eventualele limite impuse de gradul şi complexitatea deficienţelor acestora .

Se evidenţiază în mod tipic caracteristici legate de condiţiile de acasă şi din familie ale elevilor ca fiind unele din barierele principale în învăţare. Ca şi exemple se pot menţiona:

- resursele financiare ale familiei.
- atitudinile părinţilor faţă de şcoală şi educaţie.
- starea de sănătate şi nutriţională a copilului.
- stresul cauzat de separarea părinţilor sau de familii disfuncţionale.
- provenienţa dintr-o familie ce călătoreşte mult.
- începerea şcolii cu slabe abilităţi de vorbire , vocabular deficitar şi insuficienta pregătire pentru citit-scris.

Şcolile tind să perceapă elevii care se confruntă cu aceste bariere ca fiind slab motivaţi , supuşi presiunii negative a părinţilor şi grupului, ca având o frecvenţă redusă la şcoală şi manifestând probleme comportamentale şi manifestând probleme comportamentale şi de control.

Din aceste răspunsuri este clar că şcolile întâlnesc cele mai mari dificultăţi atunci când se confruntă cu bariere pe care le consideră externe şi cu mult în afara controlului şcolii – condiţiile de acasă şi din familia elevului care afectează abilitatea acestuia de a fi complet receptiv la oportunităţile educaţionale pe care le oferă şcoala.

Este necesar să se realizeze aici un echilibru.Cu siguranţă că şcolile şi profesorii nu pot să rezolve toate problemele sociale pe care le întâlnesc. Dar, cadrele didactice trebuie să combine o concentrare pe responsabilităţile lor profesionale distincte cu dezvoltarea continuă a unui climat tolerant şi cald care ţine seama de nevoile, problemele şi istoria de viaţă a tuturor elevilor.

Prin comunicarea bilaterală părinţii creează un parteneriat strâns în sprijinul copiilor, se formează comunitatea şi cultura şcolii, cadru în care aceştia se simt ca " membrii ai unei familii". Părinţii răspund la această cultură prin participarea la educaţia copiilor in moduri în care ei înşişi niciodată nu le-au cunoscut.

Factorii care influenţează părinţii în implicarea lor în educaţia copiilor, includ:

1. nivelul educaţional al părinţilor;
2. grupurile din care ei fac parte;
3. atitudinea conducerii şcolii;
4. influenţele culturale;
5. problemele familiei în îngrijirea copilului;

Comunicarea cu familiile despre programele şcolii şi progresul elevului folosind comunicări de la şcoala la familie şi de la familie la şcoala. Prin comunicare eficientă cu familia, aceasta ajunge să conştientizeze rolul în educaţie, rolul în integrarea cu succes a copilului său. Familia trebuie să exercite o influenţă pozitivă asupra copilului, rolul său fiind foarte important în dezvoltarea acestuia din punct de vedere fizic, intelectual, moral.

Familia este mediul normal în care personalitatea unui copil, cu sau fără deficienţe, se dezvoltă armonios sub toate aspectele.

Succesul educaţiei incluzive este asigurat de comunicarea dintre familie şi şcoală.

Copiii au rezultate bune la şcoală, se integrează dacă familiile se interesează îndeaproape de educaţia lor. Părinţii sunt cei care cunosc cel mai bine copilul şi reprezintă o importantă sursă de sfaturi pentru profesori.

Şcoala incluzivă şi toate cadrele didactice trebuie să creeze un mediu primitor pentru implicarea familiei în recuperarea , adaptarea şi integrarea propriului copil cu cerinţe speciale, prin:

- solicitarea tuturor familiilor cu copii care prezintă cerinţe educaţionale speciale să participe la aplicarea programului educaţional şi terapeutic propus;
- recunoaşterea cerinţelor şi drepturilor familiilor de a alege dacă, în ce măsură, cum şi când pot participa la cât mai multe activităţi terapeutice , pentru continuarea lor acasă;
- includerea familiilor , în mod obişnuit şi consecvent, în schimbul de informaţii despre copil;
- identificarea resurselor din cadrul programului educaţional şi recuperator-terapeutic al elevilor cu cerinţe speciale prin care se pot sprijini activităţile părinţilor;
- anunţarea familiei în legătură cu activităţile propuse în programul recuperator-terapeutic şi completarea lui la solicitările părinţilor;
- informarea familiilor despre schimbările survenite în cadrul programului;
- acceptarea feed-backului primit de la familie ca informaţii utile în ameliorarea programelor destinate educării şi recuperării elevilor cu CES.

Parteneriatele şcoală – familie vin în sprijinul îmbunătăţirii comunicării dintre părinţi şi profesori. Ele se evidenţiază în activităţi comune, participarea părinţilor la diferite cursuri în care se explică acestora ce înseamnă o regulă în familie, ce înseamnă o pedeapsă când nu au fost respectate regulile şi ce înseamnă o laudă.

În cadrul parteneriatelor se clădesc relaţii între indivizi, acestea fiind caracterizate de responsabilităţi şi cooperări reciproce. Nu-şi mai au locul idei, din partea profesorilor, de genul: "dacă familia ne sprijină şi noi ne vom putea face datoria" sau din partea familiilor: "noi am crescut acest copil, este treaba voastră să-l educaţi".

Realizarea parteneriatelor funcţionale presupune un sistem de activităţi cuprinse într-un plan pe termen scurt şi mediu , cu obiective şi responsabilităţi clare.

Ca şi obiective operaţionale pentru un parteneriat şcoală-familie pot fi enumerate:

- implicarea conştientă a elevilor, părinţilor şi membrilor comunităţii în activităţile propuse potrivit capacităţilor psiho-fiziologice şi aptitudinilor lor;
- identificarea şi înlăturarea barierelor de comunicare;
- combaterea eşecului şcolar, a abandonului şcolar;
- îmbunătăţirea bazei materiale a şcolii;
- consilierea elevilor şi a părinţilor să devină frecventă şi eficientă;
- îmbunătăţirea relaţiilor între şcoală şi părinţi, profesori şi elevi, părinţi-părinţi;
- conştientizarea necesităţii ascultării active,
- înlăturarea prejudecăţilor şi a discriminărilor elevilor în funcţie de mediul din care provin sau de statutul părinţilor;
- identificarea caracteristicilor individuale ale elevilor;
- exprimarea liberă a opiniilor;
- dezvoltarea încrederii în sine şi în reuşita acţiunii.

Un parteneriat între cadrele didactice(profesionişti) şi familie este posibil numai dacă fiecare dintre cei implicaţi înţelege rolul pe care îl joacă în viaţa copilului. Părinţii au nevoie de educaţie pentru a şti cum să-şi crească copiii. Prezenţa părinţilor şi profesorilor împreună în activităţi de dezvoltare şi participare comunitară, influenţează pozitiv rolul lor în educaţia incluzivă.

Dacă părinţii şi cadrele didactice lucrează împreună, se poate sprijini dezvoltarea copilului, iar cerinţele sale pot fi îndeplinite într-o măsură mai mare.

Un parteneriat între familie şi şcoală nu se poate construi foarte repede, ci sunt necesare etape bine planificate. Această planificare duce la stabilirea unei relaţii de încredere şi cooperare activă cu cadrele didactice şi alţi profesionişti, familia fiind unul dintre factorii a căror contribuţie este foarte importantă în procesul de integrare şcolară a copiilor.

Idei de activităţi pentru dezvoltarea atenţiei

Asigurarea succesului la învăţătură în funcţie de potenţialul fizic şi psihic al copilului, pe de o parte, şi depăşirea eşecului şcolar, pe de altă parte, constituie obiective educaţionale de mare complexitate.

În cazul şcolarului mic, eficienţa actului de învăţare depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, dar şi de anumite trăsături de personalitate, în particular de spiritul de observaţie, de facultatea de a se concentra, de a fi atent.

Dezvoltarea atenţiei, a calităţilor acesteia – concentrare, stabilitate, volum şi distribuţie – reprezintă una dintre finalităţile formării intelectuale.Când vorbim despre preşcolari sau elevi în ciclul primar, una dintre problemele cele mai des întâlnite este lipsa atenţiei şi a răbdării.

Pentru a identifica mijloacele ce întreţin atenţia concentrată şi factorii care intervin în diminuarea acesteia au fost efectuate numeroase studii şi cercetări ştiinţifice.

S-a constatat că atenţia este un act adaptiv, ce poate fi dezvoltat prin învăţare, în fixarea ei un rol esenţial avându-l stările afective. De asemenea, au fost relevate valenţele incontestabile ale interesului – tendinţa de a da atenţie unor obiecte, persoane sau situaţii de care suntem atraşi şi în care găsim satisfacţii. Tot el stimulează şi menţine dorinţa de a continua o experienţă începută, în timp ce „oponentul său", aversiunea, duce la respingere, la abandonare.

Suportul energetic al activităţii este asigurat de un ansamblu motivaţional – trebuinţe, intenţii, aspiraţii, idealuri şi convingeri; într-un astfel de cadru intervin procesele psihice de autocontrol şi de autoreglare în raport direct cu specificul şi nivelul solicitărilor.

Un act de cunoaştere va fi eficient doar dacă va fi focalizat şi valorificat interesul elevului, îi va fi „cucerită" atenţia. Selectând o anumită secvenţă din câmpul perceptiv, intensificând impresia, asigurîndu-i şi mai multă claritate, atenţia optimizează cunoaşterea. Puternic influenţată de motivaţie şi de stările afective, aceasta dictează şi viteza cu care este sesizat un eveniment aşteptat.

Cele trei forme principale ale atenţiei – involuntară, voluntară şi postvoluntară – sunt indispensabile învăţării sistematice.

Din punctul de vedere al desfăşurării şi organizării procesului didactic, importante sunt condiţiile externe şi interne care favorizează concentrarea involuntară a atenţiei.

Condiţiile externe sunt:

- noutatea obiectelor, a fenomenelor, a situaţiilor – atrage atenţia elevilor imediat; intensitatea stimulilor – culorile vii, intense; o lumină puternică; un sunet neobişnuit, prelung, nou; obiectele mari (care sînt observate mai repede decît cele mici) captează atenţia instantaneu; mişcarea, schimbarea, variaţia – de ex., un film este mai interesant şi mai util decît prezentarea unor imagini statice, a unor planşe sau fotografii.

Dintre factorii interni, cel mai important este interesul, el influenţând profund viaţa psihică, cultivarea acestuia fiind una dintre sarcinile principale ale şcolii.

Prezentăm câteva exerciţii de dezvoltare a atenţiei elevilor mici în cadrul demersurilor la clasă.

1. **Matricea**

   Scop: dezvoltarea proceselor senzorial-perceptive, a atenţiei voluntare.

   Materiale: un tabel cu 100 de semne (litere).

   Desfăşurare: Elevilor li se prezintă un semn, ei urmând să numere de câte ori apare acesta în tabel.

Acţiunea demarează la indicaţia „Începem!". Cei ce termină de calculat, spun „Gata!". Timpul se cronometrează. În final, se verifică răspunsurile şi se analizează greşelile. **2. Cîte pătrăţele sînt?**

Scop: dezvoltarea focalizării atenţiei.

Materiale: un desen care "ascunde" 16 părţi egale (pătrăţele) ale unui pătrat mai mare.

Desfăşurare: Elevii trebuie să găsească pe desen toate pătraţelele.

2. **Jocul Aer, apă, pămînt**

Scop: dezvoltarea atenţiei voluntare, a spiritului de observaţie, a concentrării atenţiei.

Materiale: o minge.

Desfăşurare: Copiii stau în cerc. Un elev aruncă mingea şi rosteşte unul din cele trei cuvinte din denumirea jocului: apă, aer, pămînt. Colegul care primeşte mingea trebuie să numească o vietate ce trăieşte în acest mediu. N.B! Vietăţile nu trebuie să se repete. Cine greşeşte, se aşază în bancă.

3. **Îndeplineşte corect**

Scop: dezvoltarea concentrării atenţiei auditive şi a stabilităţii atenţiei.

Materiale: o poezie cunoscută de către toţi elevii.

Desfăşurare: Un elev citeşte prima strofă din poezia Uite, vine Moş Crăciun, după care clasa realizează cîteva sarcini:

Prin nămeţi, în fapt de seară, A plecat către oraş Moş Crăciun c-un iepuraş Înhămat la sănioară.

a. Citiţi versurile, numerotând fiecare cuvînt (prin –1, nămeţi –2, în – 3, fapt – 4, de – 5, seară – 6 etc.).

b. Indicaţi numărul literelor din fiecare cuvînt (Prin – 4, nămeţi – 6, în – 2, fapt – 4, de – 2, seară – 5 etc.).

c. Citiţi cuvintele în ordine inversă (Nirp iţemăn nî tpaf ed ăraes etc.).

d. Citiţi strofa, începînd cu ultimul rînd.

e. Citiţi fiecare vers în ordine inversă (Seară de fapt în nămeţi prin etc.).

4. **Cine-i mai rapid**

Scop: dezvoltarea comutării şi distribuţiei atenţiei.

Materiale: un text, un creion, un cronometru.

Desfăşurare: Având textul în faţă, elevii trebuie, timp de un minut, să bifeze anumite litere: una cu linie verticală, alta – cu linie orizontală. La semnalul învăţătorului, regula jocului se schimbă: o literă este bifată, alta – subliniată (2 minute), după care exerciţiul se complică: o literă este bifată, a doua – subliniată, iar a treia – încercuită (3 minute).

Atenţia trebuie exersată permanent în cadrul activităţilor instructiv-educative. De asemenea, copilului trebuie să i se asigure, la pregătirea temelor de casă, un cadru spaţial şi temporal delimitat, fapt ce va ajuta la formarea unor stereotipuri dinamice generale, care facilitează apariţia şi menţinerea atenţiei în activitatea dată. Încăperea în care lucrează trebuie aerisită, saturată suficient cu oxigen. Dacă, în rezultatul oboselii, îşi face tot mai mult loc neatenţia, nu se va persista într-o activitate dificilă, copilului i se va recomanda să execute câteva mişcări vioaie sau exerciţii fizice. În clasă, profesorul poate folosi o glumă potrivită

vârstei elevilor, care le va permite să se destindă şi, ulterior, să reia activitatea cu „forţe noi". Dacă un fapt, o idee, un stimul verbal prezintă interes pentru o persoană, generează trăiri afective, aceste stări motivaţional-afective vor orienta şi susţine atenţia cu uşurinţă şi pe perioade lungi de timp

Profesorul şi aplicarea metodelor de cooperare în activităţile şcolare

Oricare ar fi latura din care privim clasa de elevi, rolul profesorului este proeminent, iar exercitarea concretã a acestui rol depinde de personalitatea lui şi de situaţiile educative cu care se confruntã şi pe care le are de rezolvat.

Profesorul şi elevii nu se aleg unii pe alţii. Profesorului îi revine sarcina şi rãspunderea integrãrii sale în clasã şi în colectivul de elevi pe care urmeazã sã-l închege. Într-un colectiv format, profesorul devine unul din membri acestuia, dar cu statut special.

Profesorul conduce şi decide, organizeazã, influenţeazã, consiliazã şi controleazã, apreciazã şi îndrumã, este model de conduitã civicã şi moralã. El îşi exercitã atributele şi calitãţile asupra grupului şi asupra fiecãrui membru al acestuia în parte pentru obţinerea succesului şcolar şi formarea comportamentelor dezirabile, dirijeazã relaţiile interpersonale din grup în scopul asigurãrii unui climat psihosocial favorabil, dezvoltãrii personalitãţii elevilor şi pentru a îmbunãtãţii relaţiile interpersonale.

Problema conducerii este inseparabil legatã de organizare şi are ca moment hotãrâtor decizia. Profesorul poate lua decizii cu privire la tot ceea ce se întâmplã în procesul instructiv-educativ, îşi exercitã puterea asupra principalelor fenomene ce au loc în grup, supraveghează şi îndrumã întreaga activitate a clasei. Sarcina fundamentalã a profesorului este de a conduce învãţarea elevilor.

Înaintea predãrii profesorul îşi planificã activitatea fixându-şi obiective, stabilind formele de organizare a activitãţii, strategiile de predare şi evaluare, organizarea cadrului de desfãşurare.

În timpul predãrii, profesorul urmãreşte reacţiile elevilor pentru a introduce suplimentar informaţie sau a renunţa la informaţia redundantã. Ca urmare a autoanalizei şi

autoevaluãrii prestaţiei sale, profesorul trage învãţãminte şi ia decizii de autoperfecţionare. Momentele pregãtitoare presupun reflecţie, iar cele ulterioare predãrii, analizã.

În timpul predãrii, contactul direct cu elevii îi activeazã profesorului întreaga personalitate. El ia decizii ad-hoc. Adaptarea permanentã a comportamentului profesorului la situaţia clasei vizeazã promovarea învãţãrii la nivelul elevilor, sporirea eficienţei educative.

Profesorul organizeazã cadrul adecvat învãţãrii elevilor. El trebuie sã stãpânească atât disciplina pe care o predã cât şi strategiile de conducere, curriculum-ul şcolar, sã aibã abilitãţi psihopedagogice şi sã cunoascã personalitatea elevilor.

Conducerea învăţării elevilor implică şi asigurarea unui climat favorabil acestui proces. Mediul fizic ambiant, climatul afectiv stimulator, încrederea în capacităţile elevilor, implicarea lor în activitatea de învăţare dar şi în luarea deciziilor privind viaţa clasei si asumarea de roluri, educarea respectului pentru celălalt şi pentru reguli, utilizarea întăririlor pozitive şi recunoaşterea reuşitelor sunt tot atâtea modalităţi de exercitare a conducerii eficiente.
Păstrarea permanentă a contactului vizual între profesor si elevi, proximitatea spaţială, accesibilitatea la mijloacele materiale utilizate sunt şi acestea condiţii ale unei bune organizări a activităţii de învăţare a elevilor.
Bine folosite de către profesor, metodele de cooperare în grup influenţează nu numai comportamentul celui asupra căruia sunt orientate, dar şi pe al celorlalţi membri ai grupului. Asemenea metode presupun abordarea unor probleme comune grupului, vizează antrenarea a cât mai multor elevi în rezolvarea lor şi permit raportarea manifestărilor de comportament în acelasi timp la individ şi la cerinţele grupului.

Metodele de cooperare în grup „fac ca elevii să se simtă atrasi de grupul lor, să accepte deciziile grupului ca pe propriile lor decizii, să simtă o responsabilitate generală crescută în îndeplinirea sarcinilor".

Profesorul conduce întregul proces instructiv-educativ desfăşurat în clasă. Conducerea eficientă este condiţionată de interacţiunea a trei factori:

1. calităţile psihosociale ale profesorului;
2. personalitatea fiecărui elev;
3. factorii situaţionali de grup.

Întrucât şcoala pregăteşte tineri pentru o viaţă socială liberă şi democratică, metodele de cooperare implică:

- iniţiativa,
- participarea activă a elevilor la propria formare,
- supunerea ca o pregătire a elevilor pentru ca, în viată, să-şi poată armoniza interesul cu al celorlalţi.

Profesorul rămâne în fruntea ierarhiei organizaţionale a clasei, iar în cadrul metodelor de cooperare aplicate nu trebuie să transforme conducerea în abuz de putere, să nu dea comenzi şi să nu ia decizii arbitrare, ci trebuie să stimuleze participarea activă şi conştientă a elevilor la rezolvarea sarcinilor prin acţiuni comune.
În practica şcolară se întâlnesc diferite stiluri de conducere. Mai frecvente sunt stilurile „autoritar" si „democratic". În general, este recunoscut ca fiind superior stilul democratic pentru că acesta „creează raporturi optime între subiect si sarcină, rezolvarea problemelor apărând ca rezultat al propriei activităţi a subiecţilor", pe când cel autoritar „apare ca un sistem de comenzi şi ordine externe, care «astupă» perspectiva muncii şi barează calea oricărei

independenţe în acţiune. Subiecţii se încarcă de tensiune emoţională si devin agresivi în relaţii, fiind gata oricând să migreze din câmpul sarcinii."(P.Golu)

Relaţiile profesor-elevi se constituie într-o reţea de interdependenţe. Relaţiile informaţional-cognitive şi relaţiile afective sunt subordonate relaţiei de conducere-influenţare. Atât relaţia informaţional-cognitivă cât şi cea afectivă se stabilesc cu scopul de a-i influenţa pe elevi:

- pentru însuşirea de cunoştinţe,

- pentru determinarea unor stări afective favorabile recepționării mesajului emis de profesor,
- pentru determinarea unor modificări de comportament sau stabilizarea unor trăsături de caracter.

Profesorul declanșează și întreține interesul elevilor și dorința lor de a învăța și de a răspunde printr-un comportament adecvat cerințelor lui.

Prin comportamentul lui afectiv, profesorul impune elevilor un anumit comportament individual și de grup.

Relațiile apropiate între profesor și elev, bazate pe încrederea elevului nu numai în competența profesională a profesorului, ci și în competența sa ca sfătuitor, pe capacitatea empatică a profesorului, sunt dorite de către elevi. Ei se adresează profesorilor pentru a obține sfaturi doar dacă sunt destul de apropiați de ei, dacă au încredere că vor fi înțeleși și bine sfătuiți.

Elevii nu se adresează oricărui profesor, ci aceluia care îi întelege. Elevii își doresc relații mai apropiate cu profesorii, pentru a găsi în aceștia sprijin moral ori de câte ori au nevoie. Oricât de bune ar fi aceste relații, elevului îi trebuie curaj ca să ceară sfatul profesorilor săi.

Starea afectivă a clasei este determinată de doi factori esențiali: activitatea grupului și relațiile dintre educator și educați în timpul activității.

Elevii desfășoară o serie de activități comune:

- învață, merg la opționale/cluburi,
- participă la activități artistice, de petrecere a timpului liber.

Activitățile comune favorizează formarea unor sentimente de grup (colegialitate, solidaritate, prietenie, simpatie) si de spirit comunitar (de dragoste, respect, mândrie, apărarea grupului).

În clasă se formează și se dezvoltă colegialitatea, manifestată prin loialitate față de colegi, întrajutorare și solidaritate, ca sentiment de atașament față de colegi, de datoria față de grup în apărarea intereselor acestuia. Solidaritatea elevilor se manifestă și în respectarea normelor prescrise și a celor de grup.

Climatul afectiv al clasei nu este doar rodul comportamentului profesorului, ci și al conlucrării lui cu elevii, și se realizează cu contribuția ambelor părți. Elevului îi este frică să nu greșească și mai ales să nu fie înțeles greșit, dar el dorește din toate puterile să-și deschidă sufletul în fața profesorului. Tonul afectiv pe care profesorul îl imprimă relațiilor sale cu elevii generează climatul afectiv, favorabil bunei desfășurări a activității.

Profesorul este răspunzător și de tonul afectiv dintre elevi. Supărările, amărăciunea, refuzul, invidia îngreunează foarte mult cooperarea, chiar și în situații lucrative. „Grupul depinde în mare măsură de felul relațiilor din cadrul grupului, de sprijinul, de afecțiunea, de simpatia și încrederea reciprocă."(E. Geissler)

Sub aspectul educativ, profesorul se sprijină în acțiunea sa pe fenomene care întăresc coeziunea clasei. Sentimentele de prietenie, colegialitate și solidaritate, bucuria și mândria pentru performanțele clasei sau ale unor membrii ai acesteia întăresc coeziunea clasei și

tonifică starea ei afectivă. Presiunea exercitată de către profesor duce la teamă și neîncredere, creând ceea ce se numește o „solidaritate defensivă", o rezistență morală în raport cu profesorul.

Profesorul influențează elevii dar este, la rândul său, influențat de elevi. El își adaptează comportamentul, ia măsuri, impune și dispune, se consultă cu elevii săi, ia măsuri

independent. Motivaţia profesorului, satisfacţiile sau insatisfacţiile pe care le trăieşte sunt urmare a reuşitei sau nereuşitei sale profesionale, precum şi un stimulent sau o piedică în continuarea acestei activităţi.

Mediul social al clasei poate accelera sau încetini dezvoltarea individului, îl poate influenţa pozitiv sau negativ. Ceea ce individul săvârşeşte în grup depinde de asteptările, cerinţele, aprobările si dezaprobările celorlalţi membrii ai grupului. Realizând sarcina ce-i revine, individul îşi însuşeşte obiectivele comune, spiritul emoţional al grupului, iar reacţiile celorlalţi indivizi sunt puncte de reper pentru înţelegerea importanţei sarcinii şi a contribuţiei personale la realizarea ei. Viaţa socială este un factor educativ nu numai prin realizarea sarcinilor comune în grup şi prin angajarea individului în sarcină, ci şi prin însuşi procesul trăirii în comun.

Grupul de elevi este elementul de legătură între interesele individului şi cele sociale, factor de control social asupra individului şi mijloc de integrare al acestuia în viaţa socială.

Intervenţiile profesorului pentru organizarea clasei ca grup social, stabilirea perspectivelor apropiate si depărtate, facilitarea relaţiilor interpersonale dintre elevi, întărirea coeziunii si eficienţei grupului şi creşterea nivelului lui de normativitate, dirijarea status-rolurilor acţionează formativ indirect asupra elevului. O perspectivă bine conturată mobilizează energia şi conştiinţa elevilor prin fixarea unor scopuri cu mare putere de atracţie pentru fiecare elev.

Perspectiva este dependentă de gradul de dezvoltare şi de organizare a grupului, iar înfăptuirea ei, de calitatea îndrumării clasei de către profesor. În activitatea de realizare a perspectivei se înmulţesc şi se dezvoltă relaţiile interpersonale din grup, creşte coeziunea şi normativitatea acestuia, se modifică nivelul de aspiraţii ale individului în raport cu aspiraţiile celorlalţi şi cu scopul comun, sporeste ataşamentul faţă de grup şi sentimentul securităţii personale.

Bine folosite de către profesor, metodele de grup influenţează nu numai comportamentul celui asupra căruia sunt orientate, dar şi pe al celorlalţi membrii ai grupului. Asemenea metode presupun abordarea unor probleme comune grupului, vizează antrenarea a cât mai multor elevi în rezolvarea lor şi permit raportarea manifestărilor de comportament în acelaşi timp la individ şi la cerintele grupului.

Metodele de grup „fac ca elevii să se simtă atraşi de grupul lor, să accepte deciziile grupului ca pe propriile lor decizii, să simtă o responsabilitate generală crescută în îndeplinirea sarcinilor.” (M. Zlate)

În grupul şcolar, elevul este influenţat si, la rându-i, influenţează, el se manifestă atât ca obiect cât si ca subiect al educaţiei proprii si a celorlalţi.

Relaţiile interpersonale din grupul de elevi au un conţinut moral pe care îl exprimă criteriile care stau la baza atracţiilor şi respingerilor, prin alegerea partenerului de comunicare şi prin atitudinea elevului în raporturile de conducere-subordonare. Pe măsură ce elevii acţionează în grup sub îndrumarea profesorului, se îmbogăţesc şi se perfecţionează ajungând să-şi formeze puncte de vedere proprii de apreciere a celorlalţi şi de autoapreciere.

Disciplinarea pozitivă

Cuvântul disciplină e înrudit cu cuvântul discipol şi înseamnă a învăţa, prin urmare, disciplinarea eficientă are ca reper central achiziţia unor comportamente sănătoase.

Copiii învaţă de mici ce trebuie să facă pentru a obţine ce îşi doresc şi cum pot controla acţiunile celorlalţi prin observarea efectelor pe care îl are comportamentul lor (dacă plâng, vine cineva şi mă ia în braţe). Prin urmare, orice comportament al copilului are o anumită funcţie, adică un motiv ce-i justifică comportamentul. Asta presupune că învăţăm să facem lucruri dacă ele ne aduc un beneficiu sau dacă prin acele comportamente putem evita anumite consecinţe neplăcute.

Modul în care se exprimă comportamentul depinde de abilităţile pe care le are copilul în repertoriul său comportamental. De exemplu, toţi copiii sunt furioşi din când în când, dar îşi descarcă furia prin mai multe moduri: plâns, trântit, ridicarea vocii, în funcţie de cum au fost învăţaţi să-şi exprime furia.

Metodele de disciplinare sunt specifice pentru următoarele trei categorii de situaţii: -

- copilul învaţă un comportament nou;
- dorim să consolidăm un comportament al copilului;
- copilul nu este motivat, deci nu vrea să însuşească un anumit comportament.

Disciplinarea elevului cuprinde o serie de măsuri folosite de profesori pentru a contura comportamentul acestuia. Aceste măsuri implică o interacţiune nondirectivă, o preocupare atât pentru cunoştinte cât şi pentru starea de bine a elevului, o consolidare a relaţiei sociale şi emoţionale, implică oferirea de feedback în urma comportamentelor întreprinse şi adresarea deîntrebări sau sugestii care facilitează învăţarea.

În acest sens, într-un cadru liber, dar organizat, disciplinarea pozitivă ajută elevul să se dezvolte în mod echilibrat şi sănătos din punct de vedere emoţional şi social, pentru a deveni responsabil, autonom şi independent şi pentru a-l ajuta să aibă încredere şi să fie multumit de el. Disciplina poate include impunerea unor penalităţi, dar non-violente. Disciplinarea eficientă îl învaţă pe elev să realizeze comportamente pozitive, adecvate, constante pentru tot restul vieţii.

Disciplinarea pozitivă a elevului ar trebui să fie:

- fermă – consecinţele urmează a fi clar formulate şi apoi aplicate atunci cînd are loc un comportament neadecvat;
- corectă – consecinţele trebuie să corespundă cu comportamentul neadecvat.
  În caz de recurenţă a comportamentului neadecvat, consecinţele urmează a fi anunţate din timp, astfel încît copilul să ştie ce s-ar putea întîmpla;
- prietenoasă – atunci când îi arătaţi copilului că se comportă nepotrivit şi îi aduceţi la cunoştinţă consecinţele posibile, recurgeţi la un stil de comunicare prietenos, dar ferm. Încurajaţi-l să reţină ce are de făcut pentru a evita anumite urmări. Reveniţi asupra antrenamentului de a fi bun şi lăudaţi-l pentru comportamentul corect.

Disciplina presupune:

- un proces continuu;
- pune accent pe ceea ce copilul trebuie să facă;

• oferă exemple demne de urmat;
• dezvoltă autocontrolul;
• îl ajută pe elev să se schimbe;
• are caracter pozitiv;
• îi permite elevului să se afirme;
• dezvoltă capacitatea de a gândi a elevului;
• dezvoltă respectul de sine;
• formează comportamentul adecvat.

Principiile unei disciplinări pozitive sunt:

• adultul se manifestă pozitiv;
• sunt stabilite regulile de comportament, dar şi consecinţele, atât pentru conduite adecvate, cât şi pentru cele indezirabile;
• elevii care respectă regulile primesc semnale pozitive: recompense morale, mai mult timp liber, anumite privilegii etc.;
• elevii care nu respectă regulile primesc semnale negative: nu sunt lăsaţi să ia pauze, sunt ţinuţi mai mult asupra temelor etc.;
• consecinţele ar trebui să urmeze imediat comportamentul;
• regulile şi consecinţele respectării/nerespectării lor sunt negociate cu elevii;
• se porneşte de la premisa că, dacă vor, elevii se pot purta decent şi responsabil;
• responsabilitatea elevului trebuie subliniată în mod constant;
• sprijinirea elevului în a face ceea ce este bine, în a face alegeri bune.

Ghidul de disciplinare pozitivă include următoarele acţiuni:

1. Elevul obraznic este un copil descurajat, care are o idee distorsionată despre modul de atingere a scopului principal – acela de a aparţine. Ideile eronate duc la comportamente deviante.

2. Pentru a ajuta elevul să-şi dezvolte un sentiment sănătos de apartenenţă, astfel ca motivaţia pentru comportamentul deviant să dispară, utilizaţi încurajarea, sărbătoriţi fiecare pas înspre îmbunătăţire, nu vă focalizaţi pe greşeli.

3. Un mod eficient de a-l ajuta să se simtă încurajat este să petreceţi ceva timp „în doi''. Mulţi profesori au observat schimbări în comportamentul elevului-„problemă" după un schimb de păreri de 5 minute despre modul în care le place să se distreze.

4. Oferiţi-le elevilor preocupări cu semnificaţie.

În numele experienţei, unii profesori le cer să facă lucruri mult prea simple, pe care le pot îndeplini singuri şi fără prea mult efort. Elevii simt că aparţin/fac parte dintr-un grup doar atunci când ştiu că pot contribui în mod real la realizarea unei sarcini.

5. Decideţi împreună ce trebuie făcut.

Urmăriţi ca fiecare elev să facă mereu altceva, să nu-şi reducă activitatea la una şi aceeaşi sarcină. Atunci cînd sunt incluşi în luarea deciziilor, elevii dau dovadă de încredere, motivaţie şi entuziasm.

6. Debarasaţi-vă de ideea că pentru a-i face pe elevi să procedeze bine sau să realizeze un lucru bine, mai întîi trebuie să-i faceţi să se simtă rău.

7. Pedeapsa va fi oportună doar dacă intenţionaţi să-l liniştiţi pentru moment, însă reacţiile secundare ar putea fi: resentimentele, rebeliunea, răzbunarea, retragerea.

8. Sugeraţi-le elevilor că greşelile sunt un bun prilej de a învăţa!

O cale în acest sens este şi recuperarea dvs. conform celor 3 R după ce aţi comis o greşeală:

- Recunoaşte-ţi greşeala

; - Reconcilierea: fiţi gata să spuneţi Îmi pare rău, nu-mi place cum am făcut faţă acestei situaţii;

- Rezolvarea: concentraţi-vă pe soluţii, renunţaţi la acuze. Această tactică este eficientă numai dacă respectaţi întocmai paşii prezentaţi.

9. Axaţi-vă pe soluţii şi nu pe consecinţe. Mulţi profesori încearcă să deghizeze pedeapsa numind-o consecinţă logică. Implicaţi elevii în găsirea de soluţii rezonabile la problemă.

Etapele pentru însuşirea unui comportament de către un elev sunt:

1.Definiţi clar comportamentul pe care doriţi să-l înveţe elevul.
2. Descompuneţi în paşi mici comportamentul respectiv.
3. Folosiţi îndrumarea: - fizică; - verbală; - prin modelare.
4. Recompensaţi aproximările succesive ale comportamentului dorit.
5. Ignoraţi aproximările succesive ale etapelor anterioare
6. Retrageţi treptat îndrumarea dvs.
7. Recompensaţi la intervale neregulate.

Tehnici de disciplinare pozitivă a elevilor

6 – 8 ANI

Time Out-urile şi aplicarea consecinţelor sunt strategii de disciplinare efective şi pentru această categorie de vârstă. Din nou, consistenţa e crucială. Neţinându-vă promisiunile de a aplica consecinţele explicate, vă subminaţi autoritatea.

Elevii trebuie să descopere că sunteţi serioşi în ceea ce spuneţi şi că vă ţineţi de cuvânt. Asta nu înseamnă că nu puteţi acorda o a doua şansă sau că nu puteţi să permiteţi elevului o anumită marjă de eroare, dar în cele mai multe cazuri, trebuie să înfăptuiţi cele spuse.

9 – 12 ANI

Elevii de aceasta vârstă, la fel ca şi la celelalte vârste, pot fi disciplinaţi cu ajutorul consecinţelor naturale. Pe măsură ce se maturizează şi cer mai multă independenţă şi responsabilitate, faptul de a fi puşi în situaţia să se descurce cu consecinţele propriului comportament e o metodă adecvată şi efectivă de disciplinare.

13 ANI ŞI MAI MULT

Până la această vârstă s-au pus bazele. Elevul ştie ce aşteptaţi de la el şi ştie că nu glumiţi când spuneţi ceva despre consecinţele comportamentului negativ. Nu lăsaţi acum garda jos: disciplina e la fel de importantă pentru adolescenţi aşa cum e şi pentru copiii mici.
Tinerii încă doresc şi au nevoie să li se pună limite care să le ordoneze viaţa, deşi le dăruiţi mai multă autonomie şi responsabilitate. Când adolescentul încalcă o regulă, cel mai bun plan de acţiune este retragerea privilegiilor. De asemenea e important să oferiţi adolescentului un

grad de control asupra vieţii sale. Aceasta va limita numărul luptelor pentru putere şi îl va ajuta să respecte deciziile pe care dvs. ca profesor trebuie să le luaţi pentru el.

Metodele non-formale în actul educațional

Introducerea metodelor non-formale în actul educațional nu reprezintă o idee nouă sau revoluționară în domeniul educației. De-a lungul timpului, practicile au evoluat, totuşi, spre o strategie de predare-învățare-evaluare mai puțin formalizată.

Metodele non-formale şi-au câştigat, treptat, un loc tot mai sigur în actul educațional odată cu apariția unor lucrări de specialitate, experții în demersul pedagogic demonstrând faptul că elevul contemporan devine mult mai implicat în procesul educațional atunci când are posibilitatea de a (se) analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, uneori neplăcute, care se aseamănă cu cele din viaţa reală, probleme la care se poate raporta etc.

Perfecționarea în metodele non-formale poate fi văzută drept un proiect care merge dincolo de trezirea interesului elevilor, având rolul imediat de a încuraja investigaţia activă, pe de o parte şi dezvoltarea capacităţilor cognitive de nivel superior, pe de altă parte.

Astfel, chiar dacă oficial, în lucrările de specialitate educația non-formală este văzută ca înglobând acele activităţi educative organizate de alte instituţii decât şcoala, cum ar fi muzeele, bibliotecile, voluntariatul prin diferite ONGuri, cluburile elevilor etc., dar şi că se întemeiază pe recunoaşterea faptului că un număr mare din experienţele de învăţare ale oamenilor au avut loc în afara celor patru pereți ai școlii, deci în afara sistemului de educaţie formală, adică la locul de muncă, în familie, în diferite organizaţii şi biblioteci, neoficial educația non-formală a ajuns și în spațiul școlii, de la pauzele în care elevii au propriul radio, până la Școala Altfel.

În literatura de specialitate diferența dintre educaţia nonformală şi educaţia formală, este clar explicată de conţinut, organizat pe arii de interes, dar și de formele de realizare, diverse ca durată, modalitate de organizare și/sau predare.

Mai mult decât atât, se reduce la minimum funcţiile de predare în avantajul învăţării (pe baza experienţelor raportate la viața reală, pe baza învățării prin descoperire etc.) precum şi caracterul mai puţin rigid, în condiţiile obţinerii unor rezultate cel puţin la fel de bune ca în educaţia formală, dacă nu, în anumite situații, chiar mai bune.

În plus, acuzată tot mai mult, de inflexibilitate, paradoxal, în spațiul românesc, educaţia formală tinde să devină mai adaptată nevoilor şi motivaţiilor specifice elevilor, în timp ce educaţia non-formală tinde să devină tot mai formală.

Prin intermediul educației non-formale, abilităţile elevilor de a înţelege lucruri noi sunt mai mari atunci când sunt „legate de activităţi semnificative de rezolvare a problemelor, iar elevii sunt ajutaţi să înţeleagă de ce, când şi cum devin aceste fapte şi competenţe relevante” (Bransford, Brown, & Conking, 2000, p. 23).

Metodele non-formale este un model de instruire care îi implică pe elevi în activităţi de investigare a unor probleme obligatorii şi au drept rezultat obţinerea unor produse autentice.
Utilizarea acestor metode se poate realiza inclusiv la orele de specialitate, cum ar fi, de exemplu, în cadrul orelor de literatură, comunicare, uneori și limbă, dar mai ales în cadrul orelor de Consiliere și Orientare, fiind destinate să sporească oportunitățile de învățare ale elevilor. Printre metodele non-formale aplicate la clasă, atât la gimnaziu, cât și la liceu, vom prezenta patru dintre ele, cu valoare în dinamizarea procesul instructiv-educativ, în cadrul orelor de limbă, literatură și comunicare română:

1. **STORYTELLING sau arta povestirii,** metodă care folosește o poveste ca un vehicul pentru a transmite audienței un mesaj, o valoare sau un principiu. Odată înțeles textul și asimilată ideea de bază, mesajul poate fi explorat şi, apoi, adaptat, în manieră personală, de către fiecare ascultător în parte.
   Storytelling face apel la puterea noastră de a asculta activ şi de a vorbi pentru a crea imagini artistice și ne ajută să transmitem mult mai ușor un mesaj sau o idee.
   Pentru o bună realizare este nevoie de trei elemente: povestea propriu-zisă, povestitorul/naratorul şi publicul/colegii.

Pe baza corelațiilor dintre cele trei elemente, această metodă capătă valențe informative, educaţionale, cât şi terapeutice deoarece se apelează la emoţiile noastre, ilustrând valori, experienţe individuale şi de grup. De exemplu, această metodă, poate fi aplicată cu ușurință, la clasa a V-a, în cadrul orelor de literatură română, atunci când elevii descoperă lumea basmelor, lupta dintre bine și rău, adevăr și minciună respectând următoarele etape:

- pregătirea elevilor pentru poveste (introducerea în temă);
- povestea în sine (incluzând elemente legate de voce, tonalitate, obiecte de recuzită utilizate)
- și ieșirea din poveste (invitația la reflecţie și apel la acțiune).

Punctele centrale sunt: povestea, basmul poate fi actualizat prin experiențe personale, traseul narativ urmat de personajul principal, povestitorul și colegii pot deveni public activ. Se poate apela la imaginație în realizarea decorului.

2. **TEATRUL DE UMBRE** este o metodă ce are un impact atât la nivelul celor care o experimentează, cât și asupra persoanelor din comunitate. Elevii învață să își exprime sentimentele și emoțiile, învață să și le recunoască și își exprimă corporalitatea, lucru care conduce la o cunoaștere mai bună de sine deoarece, pe lângă dezvoltarea creativității, se dezvoltă și memoria, atenția, dar și capacitatea de concentrare, dexteritatea și motricitatea fină.

Acesta poate să fie atât mut, sub formă de mimă, cât și cu cuvinte, ca într-o piesă de teatru clasic. În combinația umbre și creație de povești, teatru de umbre devine o metodă puternică prin impactul sau asupra celui care îl practică.
Elevii învață să fie parte dintr-o echipă, își dezvoltă limbajul și capacitatea de exprimare orală și au ocazia de a inventa, prin tehnici propuse sau prin propiile tehnici, diferite scenarii/povești. Se poate utiliza atât scenariul planificat, cât și improvizația.

3. **BRAINSTORMING INVERS** este o metodă non-formală în care se caută idei privind înrăutățirea situației pentru a se găsi o rezolvare la situația-inițială. Există persoane cărora le este mai ușor să formuleze aspectele care nu sunt bune, decât pe cele pozitive.

Astfel, în loc de Cum să rezolv sau să previn această problemă?, ne întrebăm Cum pot să cauzez această problemă?.

Etapele sunt simple. Plecăm de la identificarea problemei, se pune o întrebare, se generează soluții opuse, nu se refuză nicio ideea, apoi soluțiile se inversează pentru a răspunde problemei inițiale.

4. **SCAMPER** este o metodă non-formală care constă dintr-o listă de întrebări care stârnesc idei. Această metodă substituie, combină, adaptează, modifică, permite reutilizarea, eliminarea și alt scop.

   Astfel, se pun întrebări de tipul: Ce poate fi substituit? Pot fi regulile schimbate? Alt ingredient/ material/ proces/ procedură/ loc? Altă abordare? etc. (dacă avem în vedere ceva ce poate fi substituit), Ce idei pot fi combinate? Putem combina scopurile/un sortiment/un amestec/un aliaj? Ce alt element poate fi combinat cu acesta?

   Ce poate fi combinat pentru a multiplica posibilele utilizări? etc. (dacă avem în vedere ceva ce poate fi combinat cu altceva), Trecutul oferă o paralelă? Ce aş putea copia? Ce idee aş putea încorpora? Ce idei din afara domeniului meu pot încorpora? etc. (dacă avem în vedere ceva ce poate fi adaptat la un anume context), Ce poate fi modificat? Cum se pot modifica sensul/ culoarea/ forma/ mirosul? Ce altă formă ar putea lua acest lucru? Ce al ambalaj? Ambalajul poate fi combinat cu forma? Ce poate fi mărit/ lărgit/ extins/ exagerat/ încărcat? Ce poate fi duplicat? Cum aş putea ajunge la o extremă dramatică? etc. (dacă avem în vedere ceva ce se poate modifica, mări etc.), La ce altceva poate fi folosit acest lucru? Există alte utilizări ale acestui lucru dacă este modificat? Alte extensii/pieţe? Ce altceva poate fi făcut din acest lucru? etc. (dacă avem în vedere punerea în alt scop), Ce ar trebui să omit? Să-l împat pe jumătate? Subţiază? Miniaturizează? Scade? Şterge? Compactează? Ce nu este necesar? etc. (dacă avem în vedere ceva ce poate fi eliminat), Pot schimba componentele între ele? Alt model? Pot inversa cauza şi efectul? Pot schimba ritmul/ programul? Pot înlocui negativul cu pozitivul? Să mă gândesc la el pe dos? Să inversez rolurile? Să îl rotesc în sus în loc de jos? etc. (dacă avem în vedere ceva ce poate fi revalorizat etc.).

În concluzie, metodele non-formale utilizate în cadrul educaţiei formale, cu accent non-formal, sunt diverse, diferite, cu valori bine stabilite având rolul de a dinamiza procesul de învăţare, cu un scop şi obiective clare; centrate pe cel care învaţă; centrate pe găsirea de soluţii apelând la o varietate de metode, având în vedere și existența unui echilibru între învăţarea individuală şi în grup; timpul necesar pentru învăţare; evaluarea progresul şi dificultăţile apărute; autoevaluarea şi evaluarea de grup.

Relaţia adolescenţilor cu familia şi mediul şcolar

Adolescenţii şi familia

Relaţiile cu familia au şi în adolescenţă o semnificativă influenţă asupra dezvoltării personalităţii şi aceasta pentru că:

- au începutul în copilăria timpurie şi deci au o acţiune de cea mai lungă durată;
- presupun legături afective profunde;
- influenţele familiei sunt foarte variate şi bogate şi de aceea au o contribuţie specifică la construcţia psihocomportamentală din întreaga viaţă;

- familia reprezintă modelul la scară redusă a relațiilor sociale și este un factor foarte important de socializare.

S-ar putea crede că trecerea la adolescență ar reprezenta o simplă continuitate a relațiilor cristalizate în copilărie. În realitate, dobândesc noi niveluri și forme de manifestare. În explicarea acestor schimbări trebuie să se țină seama în primul rând de metamorfoza personalității adolescenților, apoi de transformările petrecute la nivelul familiei sub influența celor ale societății.

A.Birch subliniază că: „Părinții joacă un rol semnificativ în determinarea performanței adolescenților pentru dobândirea unui simț al identității durabil și netulburat"(Birch, A., 2000, p. 256). Comparând contribuțiile familiei cu ale altor factori, A.Birch subliniază, la rândul său: „Influența familiei este diferită de cea a prietenilor datorită puterii materiale mari și maturității psihologice a părinților.

În cadrul familiei se transmit valori, expectanțe, tipare de comportament"(Bonchiș, E., 2000, p. 180). Autoarea prezintă șase feluri în care familia poate influența dezvoltarea copiilor:

1. modelează intenționat sau neintenționat comportamentele prin exemplele pe care le oferă;
2. pedepsește și recompensează, întărind astfel comportamentele pozitive și eliminându-le pe cele negative;
3. formulează indicații directe asupra modului de a gândi, comunica și acționa;
4. stabilește regulile de bază ale interacțiunilor din cadrul său și din contexte sociale variate;
5. impune judecarea logică a lucrurilor pentru a influența și mai puternic atitudinile și comportamentele;
6. asigură condițiile necesare de viață.

Se poate spune că familia exercită cele mai profunde și îndelungate influențe asupra copiilor lor, iar majoritatea adolescenților, relevă Steinberg (Steinberg, L., 1993, p. 131), sunt apropiați de părinți și îi respectă. Totodată, fiecare familie își construiește în timp un stil de viață, cât și unul educațional, prin care se filtrează toate influențele ei și generează efecte formative, de durată asupra adolescenților.

Stilurile parentale pot fi caracterizate prin următorii parametri:

- căldură afectivă sau indiferență și ostilitate ;
- permisivitate – restrictivitate;
- control permanent și rigid sau control cu acordarea independenței și autonomiei progresive.

D.Papalia, desfășurând cercetări de durată in 1967 și 1977, ajunge la concluzia că sunt cel puțin trei stiluri parentale fundamentale cu efecte diferențiate asupra dezvoltării adolescenților (apud Bonchiș, E., 2000, p. 181):

1. stilul autoritativ, caracterizat prin control, asociat cu căldură afectivă, sensibilitate și încurajarea independenței. El generează simțul autocontrolului, încrederea în sine, competența cognitivă, competența socială.

Acele familii caracterizate prin acești parametri oferă adolescenților condiții psihologice pentru o dezvoltare firească și pentru pregătirea pentru a deveni adulți reușiți.

I.Dumitrescu face sublinierea: „Adolescentul care se simte iubit și protejat este în siguranță pentru a înfrunta viața, „se aventurează" și explorează într-o atmosferă de securitate,

se adaptează existenţei, devine mai uşor sociabil, mai târziu este fericit în propria familie; se identifică cu cei care-l iubesc şi le împrumută idealurile stabile care îi călăuzesc existenţa" (Dumitrescu, I., 1980, p.91).

A.Birch observă că: „...adolescenţii care sunt slab adaptaţi şi prezintă o gamă largă de probleme psihologice, au fost supuşi mai degrabă rejectării parentale decât acceptării şi dragostei".

2. stilul autoritar, caracterizat prin control intens, formularea unor reguli fără a fi însoţite de explicaţii, coerciţie în vederea respectării acestora.

Un astfel de stil face să apară particularităţi cum ar fi: neîncrederea în sine, dependenţă, lipsa creativităţii, incapacitatea de a manifesta autonomie şi independenţă. Se subliniază pe bună dreptate că „o dependenţă prea mare faţă de părinţi şi educatori sau cerinţa exprimată faţă de adolescenţi de a se comporta ca adulţii, în timp ce rămân dependenţi de ei, nu sunt menite să dezvolte spiritul de responsabilitate..."(Verza, E., Verza, F., 2000, p. 194);

3. stilul permisiv, caracterizat prin formularea unui număr prea mare de cerinţe, prin lipsa unui control ferm şi a unor criterii clare.

El generează lipsă de autocontrol, dezorientare, neîncredere în sine, imobilitate în explorarea mediului şi în integrarea socială. Doar dragostea şi controlul moderat sunt benefice pentru dezvoltarea copiilor şi tinerilor (Bonchiş, E., 2000, p. 182).

Prin urmare, prin anumite constante ale stilului de viaţă şi a celui educaţional, familia are menirea de a dezvolta particularităţi de personalitate de mare importanţă pentru integrarea tinerilor în viaţă.

La fel de hotărâtoare sunt influenţele familiale pentru dezvoltarea valorilor fundamentale, pentru elaborarea unei filosofii sănătoase de viaţă, pentru formarea conduitelor şi atitudinilor morale.

În literatura de specialitate se subliniază pe bună dreptate că: „Armonia şi unitatea grupului familial, climatul moral şi afectiv adecvat, responsabilităţile cu caracter educativ împărţite în mod echitabil între părinţi reprezintă premise absolut obligatorii ale dezvoltării în bune condiţii, ale socializării şi educării morale a tinerilor" (Rădulescu, S., 1994, p. 112). Adolescenţii sunt dispuşi să creadă mai mult în valorile părinţilor care sunt fundamentale pentru viaţă decât în ale egalilor. Apoi, părinţii sunt cei care ocazionează identificările principale în formarea identităţii de sine şi dezvoltarea conştiinţei de sine. U.Şchiopu şi E.Verza notează că: „Există...forme subtile de feed-back între tineri şi familiile lor, forme ce operează pe terenul autoevaluării şi a formării conştiinţei de sine"(Şchiopu, U., Verza, E., 1995, p. 217).

Aceste efecte pozitive sunt reprezentate în interacţiuni de durată şi profunzime, caracterizate prin „calm şi lipsă de stres" (Bonchiş, E., 2000, p. 183).

A.Birch spune la rândul său: „Părinţii joacă un rol semnificativ în determinarea performanţei adolescenţilor pentru dobândirea unui simţ al identităţii durabil şi netulburat"(Birch, A., 2000, p. 256). Calitatea relaţiilor cu părinţii reprezintă un puternic punct de sprijin în luarea unor decizii hotărâtoare privind viitoarea profesie, partenerul de viaţă, manifestarea autonomiei şi independenţei în confruntarea cu problemele vieţii (Newman, R.S., 1984).

Relaţiile dintre adolescenţi şi părinţii lor nu au o manifestare liniară sau totdeauna aceeaşi. Holmbeck şi O'Donnel, în 1991 (apud Bonchiş, E., 2000, p. 183), constată perioade de

apropiere între adolescenţi şi părinţii lor şi perioade de distanţare, care sunt strâns legate de dinamica dezvoltării psihocomportamentale a tinerilor.

Aceiaşi autori relevă prezenţa unor conflicte de scurtă sau de lungă durată chiar dacă nu este vorba de traversarea crizei de originalitate. L.Steinberg semnalase, în 1988, că apariţia fenomenelor pubertare creează o distanţare faţă de părinţi.

Spre sfârşitul acestui stadiu, când poate debuta criza de originalitate, această îndepărtare poate creşte (Holmbeek, V., 1988), dar că nu anulează relaţiile afective profunde şi de durată între adolescenţi şi părinţii lor. De-a lungul timpului se stabilesc treptat anumite tranzacţii cu privire la reciprocitatea unor atitudini şi comportamente, acorduri de scurtă durată, contracte tacite de durată mare care la un moment dat sunt încălcate de cele mai multe ori de adolescenţii care sunt dornici de experienţe noi şi care cred că respectarea lor le-ar limita autonomia şi independenţa.

Conflictele tind să se diminueze atunci când cresc capacităţile cognitive ale adolescenţilor şi ei pot să înţeleagă punctul de vedere al părinţilor (Smetana, J., 1991). Este importantă chiar lămurirea problemei autorităţii parentale şi a modului exercitării ei (Steinberg, L., 1990). D.Papalia arăta că diminuarea conflictelor este condiţionată şi de îmbunătăţirea comunicării între părinţi şi adolescenţi (Papalia, D., 1992).

Adolescenţii şi mediu şcolar

L.Steinberg spune că lumea socială a copilului este la început destul de îngustă şi are în centrul ei familia (Steinberg, L., 1993). Apoi va intra în acest câmp şcoala şi se va afla în echilibru cu familia, dar în multe privinţe influenţa ei va creşte. „Şcoala creează coeziune, ordine, ierarhie, pertinenţă a înţelegerii, contactul tânărului cu numeroase personalităţi cultivate (profesorii) ce au diferite forme de conduită şi interelaţionare, competenţe şi stiluri de personalitate.

Şcoala imprimă responsabilitate faţă de cunoştinţe şi abilităţi, faţă de viaţa socială şi formele ei de dezvoltare"(Şchiopu, U., Verza, E., 1989, p. 85). Ca mediu nou de creştere şi dezvoltare, şcoala influenţează prin conţinuturile activităţii de invăţare şi prin climatul şi sistemul de relaţii profesor-elev, elevi-elevi. Climatul şcolar poate fi definit pe coordonate asemănătoare celor prin care se defineşte familia: relaţii afective pozitive, standarde ridicate, dar clare şi accesibile, control moderat în vederea stimulării punerii în lucru a tuturor capacităţilor şi a autodepăşirii, antrenarea în activităţi variate şi mai ales creatoare.

La fel, din perspectiva aceleiaşi similarităţi Rutter consideră că un profesor bun are calităţile unui bun părinte. Un climat şcolar nefavorabil, după Moss (apud Steinberg, L., 1993, p. 209), este caracterizat prin rigiditatea şi stricteţea orientării către sarcini, în genere necreative, control strict, tendinţa de a-i pedepsi imediat pentru abateri şi greşeli. Tot nefavorabil pentru dezvoltarea copiilor şi adolescenţilor este şi climatul exagerat de indulgent, dezinteresul profesorilor pentru calitatea activităţii tuturor elevilor, nepăsare pentru problemele reale de viaţă, incapacitate de dialog, neputinţa sprijinirii celor pe care îi educă de a depăşi dificultăţile şi obstacolele din instrucţie şi din existenţa de fiecare zi. Uneori terenul relaţiilor cu profesorii poate fi tensionat şi datorită faptului că aceştia sunt dominaţi de unele prejudecăţi caracteristice, de altfel, câmpului educaţional.

U.Şchiopu şi E.Verza au identificat câteva tipuri de prejudecăţi ce acţionează mai frecvent în relaţia profesori-elevi:

1. cea didacticistă constând în credinţa că notele exprimă chiar caracteristicile elevilor;
2. cea a uniformităţii datorită căreia se ignoră mereu particularităţile individuale

3. cea a şcolarităţii, adică cerinţa ca normele şcolare să fie respectate strict atât în acest spaţiu, cât şi în afara lui (Şchiopu, U., Verza, E., 1995, p. 248).

Alteori tulburarea relaţiilor profesori-elevi poate să izvorască din atitudini nepotrivite ale elevilor faţă de şcoală şi profesori. Sunt adolescenţi şi grupuri care dispreţuiesc studiul şi performanţele academice şi fără voia lor îşi fac un mare rău.

Ei pierd astfel cea mai bună perioadă a vieţii pentru a-şi dezvolta cât mai mult capacităţile intelectuale, pentru a-şi forma cultura generală, a-şi stimula inteligenţa, a-şi forma un stil de activitate intelectuală şi capacităţi de a se angaja în sarcini şi a le duce la bun sfârşit. Ei îşi pot prejudicia realizarea aspiraţiilor pentru studiile universitare şi pentru un viitor profesional satisfăcător. Datorită lor, chiar şi cei care sunt interesaţi de activitatea şcolară şi de performanţele înalte sunt puşi în situaţia dificilă de a alege între cerinţa conformării la grup şi îndeplinirea idealurilor lor.

În şcoala românească trebuie depăşite o serie de dificultăţi legate de realizarea reformei. Unele din cerinţele acesteia nu pot fi aplicate cu toată fermitatea pentru că sunt destule lacune chiar în legislaţia şcolară. De asemenea, profesorii sunt încă dominaţi de teama de a avea unele concepţii rigide formate înainte de 1989, iar elevii trec printr-o anumită dezorientare datorată răsturnării sistemului de valori, caracteristică tranziţiei. Toate acestea fac să existe un climat şcolar, cel puţin în unele instituţii de învăţământ şi educaţie, care influenţează relativ negativ atât rezultatele şcolare, cât şi dezvoltarea personalităţii elevilor. Prin urmare sunt necesare intervenţii privind optimizarea climatului şcolar şi sporirea rolului acestuia în dezvoltarea personalităţii copiilor şi tinerilor. De aceea aspectele manageriale ale activităţii profesorului sunt din ce în ce mai mult apreciate (Steinberg, L., 1993, p. 209).

Comisia Naţională pentru Calitatea Educaţiei din America a recomandat ca în şcoli să se impună un cod ferm de disciplină şi măsuri severe faţă de comportamentele recalcitrante (Steinberg, L., 1993, p. 210).

De asemenea, F.Newman a subliniat relaţia dintre climatul din clasă şi achiziţiile elevilor. Tot el arată că rezultatele sunt legate de gradul de implicare activă a elevilor, dar aceasta nu se obţine decât în condiţiile în care ei simt că fac ceva important la şcoală şi care n-ar putea fi realizat acasă (apud Steinberg, L., 1993, p. 210).

Se consideră la fel de important ca şi profesorii să stabilească standarde înalte ale pregătirii, dar care să fie posibile de atins, aşa încât elevii să trăiască bucuria reuşitei.

Se ştie ce importanţă are expectanţa profesorilor asupra elevilor. „Când profesorul aşteaptă mult de la elevii săi, aceştia efectiv învaţă mai mult; când profesorul aşteaptă puţin, aceştia învaţă puţin" (Steinberg, L., 1993, p. 211).

Primul fenomen este cunoscut de mult ca autodesăvârşire. În acelaşi timp, învăţarea alături de altul în şcoală este un important factor facilitant. Se ştie bine că oricine „...lucrează cu mai multă tragere de inimă atunci când şi alţii lucrează în jurul său, decât o face duminica sau în zile de sărbătoare, când ceilalţi se odihnesc" (Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, p. 247).

În sarcini foarte complexe, de învăţare sau de altă natură, cooperarea cu altul, implicarea într-un grup de lucru devin factorii fundamentali ai soluţionării lor.

Interacţiunea cu colegii este favorabilă rezolvării sarcinilor creative, ameliorării pregătirii celor mai slabi, depăşirii egocentrismului în analiza şi judecata faptelor etc.

Confruntarea cu grupul clasă reprezintă o ucenicie a vieţii sociale care nu poate fi substituită de nimeni (Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, p. 486-488).

Contextul social reprezentat de colegii din clasă, de cei din întreaga şcoală, de corpul profesoral, de programul unitar, de normele de comportare, de stilul de comunicare etc. este un factor hotărâtor în formarea şi exersarea unor atitudini şi comportamente importante pentru întreaga viaţă. Sunt şcoli cu renume, caracterizate prin climat pozitiv, prin emulaţia şi mândria elevilor de a le aparţine şi care pregătesc generaţii ce se disting în următorii ani prin reuşita în studii academice, prin câştigarea de concursuri de mare prestigiu, poartă o amprentă caracteristică ce-i diferenţiază de alţii, care după terminarea şcolii generale au încheiat cu studiul şi cu pregătirea.

L.Steinberg subliniază: „Astăzi, şcoala joacă un rol extrem de important în structurarea naturii adolescenţilor în societatea modernă" (Steinberg, L., 1993, p. 217). Postadolescenţa înseamnă pentru un număr însemnat de persoane parcurgerea cursurilor universitare şi dezvoltarea într-un climat educaţional cu noi valenţe formative atât ale capacităţilor de cunoaştere, cât şi a trăsăturilor personalităţii.

Stimularea comunicării la elevii cu CES prin meloterapie

Pe parcursul achiziţiei şi a dezvoltării limbajului la elevii cu cerinţe educative speciale (CES) pot apărea dificultăţi la nivelul comunicării, al comportamentului, al relaţionării cu cei din jur, datorită unor tulburări la nivelul auzului fonematic, la nivel de articulaţie a limbajului sau a unor tulburări de ritm şi fluenţă a vorbirii.

Terapia prin muzică în activităţile de corectare a tulburărilor de limbaj are un rol important deoarece vine în sprijinul copilului oferindu-i posibilitatea de a manipula, explora şi de a controla instrumentele muzicale. Ritmurile şi vibraţiile sunetelor, emoţiile trăite de copii sau simpla ascultare a instrumentelor muzicale creează o stare afectivă pozitivă, de calm şi relaxare, stimulatoare pentru educarea auzului fonematic, pentru folosirea vocii în scop comunicativ, pentru realizarea pronunţiei corecte, fluente a sunetelor şi cuvintelor, pentru dezvoltarea limbajului şi nu în ultimul rând şansa de a interacţiona la nivel egal cu ceilalţi.Limbajul este o componentă proprie creierului uman, datorită faptului că în timpul producerii lui se utilizează un sistem arbitrar de semne: limba, de natură fie sonoră, fie vizuală. Născut din nevoia de comunicare cu aproapele, limbajul înseamnă folosirea unui cod, dar cu particularităţile individuale, în cadrul aceluiaşi grup social.

Deşi foloseşte acelaşi cod, adică limba, limbajul reprezintă folosirea limbii la nivel individual; în acest sens, limba poate fi considerată un instrument, pe care fiecare persoana îl foloseşte când vrea, când poate, dar mai ales cum poate, având o funcţionare condiţionată multifactorial" (G. Burlea, 2007). La copil, vorbirea apare în urma unui îndelung proces de învăţare, pe baza căruia se structurează întreaga experienţă de viaţă, se dobândesc cunoştinţele necesare dezvoltării, se structurează relaţiile cu cei din jur.

La elevii cu cerinţe educative speciale (CES), pe parcursul achiziţiei şi a dezvoltării limbajului pot apărea disfuncţionalităţi sau dificultăţi la nivelul comunicării, a comportamentului, al relaţionării cu cei din jur, datorită unor tulburări la nivelul auzului fonematic, la nivel de articulaţie a limbajului sau a unor tulburări de ritm şi fluenţă a vorbirii.

Astfel, se pot evidenția comportamente precum: nesurprinderea unității fonetice și grafice a sunetelor și a literelor, a cuvintelor; nediferențierea sunetelor în cadrul cuvintelor; insuficienta dezvoltare a mecanismelor transmiterii din limbaj interior în cel exterior (dificultatea în trecerea din vocabularul pasiv în cel activ); nerecunoașterea semnificației multiple pe care o au cuvintele; neîntrebuințarea cuvintelor cu un grad mai mare de abstractizare; capacitatea redusă de a formula propoziții coerente, clare, frazele au lungime redusă; folosirea incorectă a singularului și a pluralului; dififcultăți în formelor flexionate a pronumelui; folosirea excesivă a substantivelor și a verbelor în povestire; sărăcia adverbelor și a adjectivelor folosite în vorbire; folosirea inadecvată sau omiterea regulilor gramaticale; apariția unor cuvinte parazitare, a repetărilor.

Există multe similitudini între limbajul verbal și muzică. De exemplu, atât în vorbire cât și în muzică, frecvența, durata, și elementele timbrale se desfăşoară într-un anumit interval de timp cu scopul de a transmite un mesaj. Fiecare dintre aceste „instrumente de comunicare" utilizează informații prozodice, cum ar fi inflexiuni ale vocii, intonația, ritmul, pauzele, pentru a ajuta la conturarea unui mesaj cu sens, clar (Donnelly, 2001).

Muzica, la fel ca și vorbirea umană este structurată, predictibilă, repetitivă. Aceste forme de exprimare / comunicare fiind atât de strâns relaționate, colaborarea dintre cele două terapii - terapia tulburărilor de limbaj și terapia prin muzică - în vederea intervenției recuperatorii, este atât una foarte naturală, dar mai ales benefică pentru individul aflat într-un proces de recuperare a limbajului.

Flexibilitatea limbajului, imitația verbală și îmbogățirea vocabularului se pot realiza cu o mai mare ușurință cu ajutorul ritmului, rimei și a repetiției muzicale (Zoller, 1991). Muzica poate ajuta în controlul respirației și a celui muscular (Peters, 2000; Cohen, 1994), ajută în dezvoltarea competențelor lingvistice receptive și expresive practice (Miller, 1982), și sporesc abilitățile de articulație. Stima de sine, încrederea, atenție, abilitățile de ascultare, pot fi de asemenea îmbunătățite prin intermediul muzicii (Zoller, 1991).

În ultima perioadă, terapeuții specializați pe terapia tulburărilor de limbaj și meloterapeuții încearcă tot mai mult să adopte abordări cât mai variate și complexe a tehnicilor de lucru.

Terapia prin muzică este folosită ca o portiță de comunicare în activitățile recuperatorii cu copiii cu deficiență mintală, cu autism, sau cu copiii cu timiditate și cu anxietate. Astfel, la elevii cu deficiență mintală, hiperactivi, meloterapia poate fi utilizată pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii, pentru realizarea unor performanțe și ca metodă de calmare, utilizându-se diferite instrumente care emit sunete prelungi și foarte armonioase.

La elevii cu instabilitate emoțională meloterapia determină o diminuare a tensiunilor psihice, reducerea agresivității; de asemenea contribuie la îmbunătățirea cooperării în interiorul grupului/ clasei de elevi.

Principalul obiectiv al meloterapiei în activitățile de recuperare logopedică este acela de a stabili contactul cu copilul cu deficiențe și de a facilita comunicarea cu terapeutul și cu participanții la ședința de terapie prin intermediul instrumentelor muzicale de percuție sau chiar prin intermediul propriului corp.

Astfel, se pot urmări obiectivele de mai jos:

- Formarea și dezvoltarea simțului ritmic;
- Formarea unor deprinderi practice de ascultare a muzicii, de interpretare, de utilizare a unor instrumente;

- Echilibrarea şi armonizarea personalităţii copilului prin cultivarea unor trăsături de caracter pozitive;
- Dezvoltarea sociabilităţii copilului prin participarea la activităţile organizate pe grupuri de copii;
- Educarea expresivităţii mimico-gesticulare;
- Nuanţarea exprimării verbale;
- Determinarea unor stări de deconectare, relaxare, confort psihic, încântare şi bună dispoziţie (Gherguţ, 2005, pag.247).

Terapia prin muzică se foloseşte în diverse etape ale activităţilor de terapie logopedică indiferent de dizabilităţile copiilor. Astfel, în etapa terapiei recuperatorii cu caracter general, prin exerciţiile de mişcare a întregului corp şi de coordonare generală, prin reglarea echilibrului dintre inspiraţie şi expiraţie, prin dezvoltarea motricităţii aparatului fono-articulator şi a auzului fonematic (formarea capacităţii de diferenţiere fonematică: emitere de onomatopee, recunoaşterea vocii logopedului sau a altor persoane cunoscute, exteriorizarea trăirilor emoţionale şi exersarea simţului ritmic), activităţile de terapie prin muzică au un rol important în dezvoltarea limbajului, a pronunţiei corecte a sunetelor şi a cuvintelor din etapa terapiei recuperatorii cu caracter specific.

Prezentăm în continuare diferite exerciţii realizate cu ajutorul instrumentelor muzicale în funcţie de etapele terapiei logopedice:

- Exersarea motricităţii generale a corpului – se pot utiliza jocuri muzicale de mişcare. Având în vedere faptul că terapia prin muzică contribuie la ameliorarea performanţelor fizice şi cognitive, a orientării spaţio-temporale. Asociată cu exerciţiile fizice, terapia prin muzică poate diminua senzaţiile de dificultate care apar uneori şi de asemenea, poate creşte toleranţa la efort.
- Reglarea echilibrului dintre expiraţie şi inspiraţie – prin cântec, datorită accesibilităţii şi a conţinutului lui variat, se stimulează realizarea unei coordonări eficiente a expir/ inspirului, însuşirea corectă a vocalelor, o bună ventilaţie pulmonară, absolut indispensabile înainte de impostarea oricărui sunet.

  De exemplu: „Şade raţa pe butoi", „Motănelul", „Un motan cât un butoi", „Melcul supărat", „Vulpea şi gâsca", „Acum e toamna", „Bate vântul" – cântece din folclorul copiilor.
- Coordonarea dintre respiraţie şi mişcare - exerciţii-joc de încălzire a corpului, care introduc vocea: jocuri de mişcare amuzante: mersul elefantului/ ursului/ leului, zborul fluturaşului/ greieraşului, săritura broscuţei/ a iepuraşului însoţite de sunetul potrivit (grav/ înalt) şi de conştientizarea respiraţiei şi a mişcărilor corpului.

- Dezvoltarea motricităţii aparatului fono-articulator – se pot face exerciţii de dezvoltare a motricităţii organelor responsabile în pronunţia corectă a sunetelor, pe un ritm dat sau la un anumit semnal sonor care să acompanieze fiecare mişcare şi amplitudinea acesteia.

  - Dezvoltarea auzului fonematic- în cazul educării auzului fonematic, principalele activităţi ce sunt desfăşurate de către specialişti în cadrul şedinţelor de logopedie includ :
  - Exerciţii specifice dezvoltării atenţiei auditive - diferentierea anumitor sunete, cu identificarea surselor acestora (instrumente muzicale)

    Exemplu: I se arată copilului câte două instrumente şi pentru început, este liber să le exploreze, să le manipuleze. Apoi, copilul este legat la ochi şi logopedul scoate sunete cu unul dintre cele două instrumente, iar copilul trebuie să

spună/ indice care instrument s-a auzit. Ulterior, logopedul poate pune instrumentele în diverse locații din cabinet și să le activeze pe rând, iar copilul să se deplaseze spre locul de unde a auzit sunetul instrumentului.
- determinarea unui anumit număr de lovituri Exemplu: Logopedul produce un anumit număr de bătăi pe un anumit interval de timp, iar copilul trebuie îl reproducă cât mai fidel.

- diverse jocuri („Deschide urechea bine", „Telefon muzical... fără fir" „ Țăranul e pe câmp", „Dacă vesel se trăiește", „Alunelu" , ,,Bat din palme") - conversații cu ajutorul instrumentelor musicale.

- Exerciții de dezvoltare a simțului de tip acustico-motor Jocurile muzicale sunt folosite pentru dezvoltarea simțului ritmic.
  Aceste jocuri au la bază ritmarea unor versuri prin bătăi din palme, marcarea ritmului cu ajutorul instrumentelor de percuție sau prin combinarea mișcărilor ritmice mână- picior. Jocurile muzicale pot fi și jocuri desfășurate după o melodie cunoscută, jocuri de recunoaștere a unor cântece care presupun coordonarea mișcărilor cu caracterul liniei melodice.
- Exerciții de ritm: Dă bătaia din palme mai departe – în grup sau individual (dacă se urmărește dezvoltarea concentrării atenției sau a ritmului)
  Exemplu: Reproducerea unor unități ritmice, cu ritmul menținut cu ajutorul instrumentelor muzicale (papa-papa-papi, papa-papo, papa-popo, papo-papo, tata-tato, tata-tatu, tapatapu, etc.);
- exerciții de pronunțare a unor silabe opuse, utilizând două instrumente diferite, acestea oferindu-i un sprijin copilului în identificarea și menținerea diferenței dintre silabele enunțate (pa-pi-po-pe-pu-pa-pi, ba-bi-be-bo-bu, etc.)
- Exerciții specifice de intonație pe silabe, pe cuvinte sau pe texte speciale - onomatopeele diverse, rostite în șoaptă, dar și cu voce tare, cântat, cu ritm și cu accent , acompaniate de instrumente (sunetul albinei – bazzz / z prelungit și b accentuat, sunetul șarpelui – ssss – s prelungit, sunetul vântului – vajjj cu j accentuat și prelungit, sunetul clopotului – bing-bang / cu n prelungit și accentuat, etc.)
- recunoașterea sunetelor produse de diferite instrumente muzicale: toba (bum-bum), xilofonul, pianul, vioara, trompeta (ta-ta); - intonarea unor cântece pentru copii cu diverse onomatopee. Exemplu: "La bunica în ogradă"
- recunoașterea și reproducerea vocii/ instrumentelor audiate sau înregistrate;
- - recunoașterea sunetelor produse de mijloacele de transport.
-
- *Exerciții de diferențiere (semantica) a cuvintelor*, pe baza accentului folosit (copii/ copii, laturi/ laturi, etc.)
- Exemplu: Se poate utiliza o tobă sau o tamburină pe care copilul să bată numărul de silabe corespunzătoare fiecărui cuvânt, iar intensitatea bătăilor să difere în funcție de accentuarea silabelor (bătăile să fie mai puternice pentru silabele mai accentuate)
- *Exerciții de dezvoltare a memoriei de tip auditiv-verbale* – au rolul de a-i dezvolta copilului capacitatea de a-și însuși, dar și de a reproduce în mod corect

succesiunea unor sunete în cadrul cuvintelor. Exemplu: Cu ajutorul unui instrument preferat, copilul poate identifica și marca fiecare sunet din cuvânt

- *Exerciții de dezvoltare a capacității de diferențiere* de către copil a diverselor sunete sau de identificare a poziției acestora în cuvânt
  Exemplu: Copilului i se va cere să cânte la un instrument preferat atunci când aude sunetul "s" într-un cuvânt. Ulterior, se pot introduce două instrumente, și copilului i se va cere să cânte la obiectul din stânga, dacă sunetul se aude la începutul cuvântului, sau la instrumentul din dreapta, dacă sunetul se aude la finalul cuvântului. Se poate introduce și un al treilea instrument, pentru a marca și poziția sunetului aflat la mijlocul cuvântului.
  În etapa terapiei recuperatorii cu caracter specific se are în vedere pregărirea impostării corecte a sunetului:
  • Jocuri muzicale cu onomatopee, în care să se regăsească sunetul ce se dorește a fi corectat
  • Jocuri însoțite de cântec și mișcare
  • Joc Wish-Wash - Propunătorul ține în mână sunetul fermecat. Când îl aruncă rostește „wish", cel care-l prinde va spune „wash". Se reia ciclul. Dificultatea apare la rostirea ambelor onomatopee. Se poate folosi altă pereche de onomatopee, în funcție de sunetul vizat (ping-pong, bif-bef, etc).
  Se pot crea variante ale jocului utilizând în rolul sunetului fermecat un instrument muzical, de exemplu tamburina: cel care bate în tamburină rostește „wish" și o dă mai departe iar cel care o primește va spune „wash".
  • Emiterea corectă prin demonstrație și imitație, emiterea, fixarea și consolidarea sunetului deficitar se poate face prin utilizarea unor intensități și înălțimi diferite ale vocii, prin diferențierea sunetelor la nivelul silabelor, cuvintelor și propozițiilor.
  Exemplu: se alege câte un instrument pentru fiecare poziție posibilă a sunetului în cuvânt. Copilul trebuie să indice poziția corectă cu instrumentul potrivit; copilul va spune un cuvânt care conține sunetul în poziția indicată prin instrument.
  • Automatizarea sunetului în silabe, cuvinte și propoziții prin cântecele cunoscute copiilor: „Bat din palme" , „Alunelu"- se dezvoltă fonematic și se formează deprinderea de a se exprima individual sau în grup, se dezvoltă simțul ritmic și se menține interesul pentru activitatea terapeutic-recuperatorie

Concluzii

Intervenția terapeutului în meloterapie presupune, pe lângă o bună pregătire a acestuia, mult tact și cunoașterea particularităților fiecărui copil. Folosind muzica ca terapie aceasta poate stimula și dezvolta folosirea comunicativă a vocii și a dialogului pre-verbal cu ceilalți, stabilind sensuri și relații ce vor sta la baza dezvoltării limbajului.

Implicarea elevilor cu CES în activitățile complexe de terapie prin muzică prin care pot explora și astfel, controla instrumentele muzicale, le creează copiilor o stare afectivă pozitivă, stimulatoare pentru achiziții preverbale și verbale noi. Sunetul instrumentelor devine un stimul care facilitează comunicarea, copilul răspunzând acestor stimuli externi într-un mediu securizant, dobândește curaj și încredere în sine, crește nivelul interacțiunii sociale, abordează/ deprinde noi mijloace de comunicare și își îmbogățește vocabularul activ.

Pedagogia interactivă și modelele educaționale

Demersul științific întreprins se înscrie în tendințele de dezvoltare ale didacticii și ale pedagogiei interactive din ultimele decenii. Interesul cercetătorilor manifestat de-a lungul timpului, privind strategiile activizante, participative a fost determinant în conturarea unui tablou complex al abordării conceptuale privind instruirea interactivă.

În acest context, am delimitat două metode fundamentale: „problematizarea" și „învățarea prin descoperire" considerate ca fiind semnificative pentru o abordare interactivă a procesului de predare- învățare.

Abordarea modelelor educaționale promovate de pedagogia interactivă s-a făcut din două perspective, și anume din perspectiva reconsiderării statutului elementelor triunghiului pedagogic. Elevul este privit prin prisma potențialului său și a capacității de a învăța, de a fi activ și de a deveni autonom. Cunoștințele sunt considerate pretext pentru construirea și dezvoltarea de noi achiziții de către elevii înșiși.

Profesorul are rolul de a organiza situații de învățare, concepute ca pretexte pentru instaurarea de interacțiuni și de relații dinamice între elev și conținutul învățării.

O altă perspectivă e cea a oportunității de analiză și reformare a naturii și conținutului experiențelor de învățare, a relațiilor profesor- elev, profesor-profesor, elev-elev, precum și a conexiunilor necesare între școală, educație și experiențele reale de viață.

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie.

Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare- cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev- elev, elev- profesor).

Metodele active în educație sunt metode moderne, participative, punând accent pe colaborarea elevilor, fiind deci centrate pe elev, nu pe profesor și vizează dezvoltarea personală a elevului care, construind și descoperind cunoștințele, se construiește și se descoperă pe sine; acest dublu traseu orientat face posibilă inițierea, dar și inițiativa elevilor.

Varianta dimensionată social a metodelor active este metoda învățării prin colaborare, prin munca în grupe clasa este transformată dintr-un grup amorf într-o colectivitate dinamică și coerentă.

În acest context se disting două metode fundamentale: problematizarea şi învăţare prin descoperire.

Acestea sunt considerate şi de literatura de specialitate ca fiind semnificative pentru o abordare interactivă a procesului de predare- învăţare. Din perspectiva valorizării potenţialului interactiv al celor două metode, sunt abordate şi alte metode, tehnici şi procedee didactice.

Aceste metode acordă un spaţiu larg iniţiativei elevilor, fiind demersuri didactice interactive, nu pasive.

Elevii vor corela ansamblul de cunoştinţe teoretice cu capacităţile de a utiliza cunoştinţele, exersându-şi astfel competenţa umană fundamentală, şi anume, competenţa de comunicare.

Metodele active reclamă un număr mare de ore de pregătire din partea profesorului, eforturi de proiectare, eforturi de timp etc. În categoria metodelor activ- participative sunt incluse toate acele metode care provoacă o stare de învăţare activă, o învăţare care se bazează pe activitatea proprie.

Sunt metodele care duc la formele active ale învăţării, adică învăţarea explorativă, învăţare prin rezolvare de probleme, învăţarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activităţii de studiu independent, de muncă cu cartea, învăţare prin cercetare, realizare de lucruri practice, exerciţii de creaţie.

Câteva dintre metodele ce pot fi folosite în cadrul orelor sunt :

1. Metoda termenii- cheie iniţiali este o tehnică menită să stimuleze elevii să-şi reactualizeze unele dintre cunoştinţele anterioare care au o anumită legătură cu tema/subiectul lecţiei. Prin aceasta elevilor li se trezeşte interesul şi sunt motivaţi pentru activitate, determinându-i să-şi stabilească scopuri pentru investigaţia pe care urmează să o realizeze.
2. Metoda brainstorming sau asaltul de idei este un mod simplu şi eficient de a genera idei noi, fiind cea mai răspândită tehnică de stimulare a creativităţii în condiţiile activităţii în grup.
3. Metoda ciorchinelui este o tehnică de predare- învăţare care-i încurajează pe elevi să gândească liber şi deschis.
4. Metoda mosaic este o metodă prin care se promovează învăţarea prin colaborare şi cooperare între elevi, ea presupune ca elevii să se ajute unii pe alţii să înveţe. Poate fi utilizată atunci când elevii citesc un text, ascultă o prezentare sau realizează un studiu de grup, în orice domeniu din curriculumşi cu orice grupă de vârstă.
5. Metoda Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat este o tehnică utilizată cu precădere în faza de evocare, dar şi în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conştientizare de către elevi a ceea ce ştiu sau cred că ştiu referitor la un subiect, o problemă şi, totodată, a ceea ce nu ştiu şi ar dori să ştie/să înveţe. Prin metode şi tehnici adecvate, elevii învaţă noile cunoştinţe, iar, în faza de realizare a sensului, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica Am Învăţat.
6. Metoda cubului este o tehnică de eficientizare a învăţării prin care se evidenţiază activităţile şi operaţiile de gândire care sunt implicate în învăţarea unui conţinut. Este o strategie de predare utilizată pentru studierea unei teme din perspective diferite, prin care se realizează implicarea elevilor în înţelegerea unui conţinut informaţiona

Folosirea metodelor active atât în predare, cât şi în evaluare, pe lângă avantajele menţionate mai sus, implică şi alte elemente cum ar fi o mai bună organizare a timpului în

cadrul orelor, o reaşezare a mobilierului în cadrul sălii de clasă precum şi implicarea elevilor, indiferent de nivelul de pregătire.

Prin intermediul metodelor activ- participative, profesorul trebuie să fie capabil să creeze situaţii în care elevii să fie obligaţi să utilizeze o gamă vastă de procese şi operaţii mintale, astfel încât aceştia să aibă posibilitatea de a folosi materialul predat pentru rezolvarea sarcinilor date.

Metodele moderne sunt determinate de progresele înregistrate în ştiinţă, unele dintre acestea apropiindu-se de metodele de cercetare ştiinţifică, punându-l pe elev în situaţia de a dobândi printr-un efort propriu experienţe de învăţare, altele dezvoltându-i anumite abilităţi, cum ar fi instruirea asistată de calculator.

Metodele de învăţare centrate pe elev fac lecţiile interesante, sprijină elevii în înţelegerea conţinuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viaţa reală. Ele pot avea un impact puternic asupra elevilor datorită caracterului ludic şi oferă alternative de învăţare atractive.

Deci, utilizarea metodelor moderne în activitatea didactică are ca rezultat creşterea motivaţiei pentru învăţare şi sunt foarte potrivite în cadrul unui proiect tematic pentru reactualizarea şi sintetizarea cunoştinţelor copiilor despre un subiect şi o ordonare a informaţiilor, permit completarea cunoştinţelor cu altele noi despre o anumită temă; stimulează învăţarea în perechi; educă toleranţa şi înţelegerea faţă de opinia celuilalt.

Dezvoltarea gândirii critice prin metoda hărţii mentale

Metoda hărţii mentale poate fi cu uşurinţă utilizată la clasă în orice moment al lecţiei fiind utilă ca sarcină complementară, interesantă, pe care elevii o vor primi ca pe un joc.

Este o metodă dezvoltată de autorul englez Tony Buzan. Metoda foloseşte imagini pentru a afişa un concept sau un subiect central, ramificaţiile pe care acesta le generează dar şi conexiunile dintre acestea. De obicei, structura unei hărţi mentale esta una similară unui arbore sau unui neuron.

Harta mentală începe prin afişarea ideii principale în centru, pe o coală de hârtie. Ideile care au legătură cu acest concept central sunt apoi scrise în raze care pornesc de la centru şi care se ramifică spre margine, formând imaginea unui arbore cu ramuri din ce în ce mai mici. În acest fel, sunt ilustrate cuvintele cheie (sau imaginile cheie) si derivatele lor. Legătura dintre diferitele concepte sau idei sunt semnalate prin săgeţi.

Caracterul practic al acestei metode o face să fie preferată de copii. Elevii devin activi în procesul de învăţare, sunt motivaţi, asimilează cu uşurinţă cunoştinţe noi, prin intermediul unor conexiuni logice.

Metoda Harta mentală este o modalitate interesantă care îi ajută pe elevi să înveţe cum să înveţe în mod distractiv. Hărţile mentale realizate de copii îmbunătăţesc capacitatea acestora de a gândi şi a învăţa, mai ales că sunt utilizate desenele ca mijloc de exprimare a opiniei proprii şi de argumentare a unui punct de vedere pertinent.

Elevii află astfel că e mai uşor să ţii minte ce ai învăţat, înţelegi lucrurile şi fenomenele mult mai uşor, mai repede, mai bine, conform convingerilor personale sau generale, găseşti o explicaţie fiecărui eveniment, poţi organiza cunoştinţele pe care le dobândeşti şi poţi dovedi ceea ce ştii în situaţii inedite. Mai mult, această metodă ajută la creşterea stimei de sine şi conturarea unei imagini pozitive a propriei persoane în contextul unei activităţi de grup.

Alături de :

- startul vizual,
- brain writing,
- brainstorming,
- grupări,
- harta cognitivă,
- caseta morfologică,
- povestirea, cârligele memoriei, colaje,

harta mentală este o metodă de învățare vizuală.

Concret, o hartă mentală este un instrument grafic care folosește casete, linii de diferite grosimi, culori, imagini, legături logice care ajută și stimulează dezvoltarea memoriei, a gândirii critice, organizând informația.

Orice hartă mentală este asemeni unei caracatițe cu multe brațe, care surprinde în mijloc ideea centrală, de unde apar apoi ramuri diferite, apoi subramuri…

Toate aceste ramuri reprezintă structuri ale temei propuse. Pe măsură ce creativitatea se dezvoltă pentru acel subiect, caracatița devine tot mai mare.

Harta mentală reflectă modul de gândire al copiilor, ceea ce simt ei, ceea ce înțeleg din cunoștințele predate. La început, ele vor fi realizate simplu, pentru ca mai apoi, după ce tehnica este deprinsă, să fie complexe și utilizate la discipline diverse.

Din cadrul taxonomiei lui Bloom, această tehnică presupune operații de:

- analiză,
- sinteză,
- identificare a semnificației,
- comparații, raționamente,
- clasificări din partea celor care o utilizează.

Sunt puse în valoare cunoștințele pe care le are elevul, capacitățile lui de analiză și sinteză critică constructivă, modul de organizare și valorificare a experienței proprii, ideile originale și modul de aplicare a acestora. Tocmai caracterul practic al acestei metode o face să fie preferată de copii. Elevii devin activi în procesul de învățare, sunt motivați, asimilează cu ușurință cunoștințe noi, prin intermediul unor conexiuni logice.

Pentru a construi o hartă mentală, se realizează o listă cu denumiri ale unor lucruri, fenomene, ființe sub umbrela unui singure idei, care este ideea centrală. Elevii decupează cuvintele sau imaginile primite, apoi încep să le grupeze conform unor criterii pe care ei le stabilesc. După o grupare pertinentă, începe realizarea desenului specific hărții, pentru fiecare grupă fiind utilizată o culoare diferită. Important este faptul că de la o singură listă se pot realiza mai multe hărți mentale, originale, ceea ce pune în valoare individualitatea unui grup sau a unei persoane.

În funcție de desenul realizat, o hartă mentală poate avea forme diferite:

- pânză de păianjen,
- ierarhică,
- lineară,
- conceptuală.

Pentru copiii din învățământul primar, cele mai interesante sunt cele sub forma unei pânze de păianjen, pentru că sunt colorate și pot fi modificate mereu, adăugând noi ramuri sau subramuri.

Practic, o hartă mentală este un brainstorming care crește, propune noi idei și termeni, care au o legătură logică interesantă.

La clasă, harta mentală poate fi utilizată ca sarcină de lucru în predare, evaluare, activități de recuperare sau ameliorare. Sunt respectate în fiecare caz etapele de realizare: brainstorming, organizare, așezare în pagină sau pe masă, identificarea legăturilor și finalizarea hărții.

Un exemplu concret de realizare a unei hărți mentale ar fi CASA MEA. În timpul activității, elevii vor ști să citească și să realizeze o hartă mentală, să utilizeze în scop propriu o informație, să ia notițe, să pregătească un proiect, să comunice în cadrul grupului din care fac parte, să își exprime creativitatea și modul de abordare al unei sarcini de lucru comune.

Etapele sunt simple, elevii fiind împărțiți pe grupe de lucru omogene. Fiecare grupă primește o listă care conține denumiri ale obiectelor care sunt în orice casă. Lista verticală este decupată, fiecare cuvânt fiind individual prezentat. Este stabilită ideea centrală, CASA MEA.

Apoi elevii aranjează în mod personalizat toate obiectele scrise sau desenate, funcție de criteriile stabilite de comun acord în cadrul grupului de lucru. La final, harta e desenată și prezentată tuturor, realizându-se un feedback din partea celor implicați în activitate.

Utilizată în mod eficient, harta mentală devine pentru copilul viitor adult un instrument de organizare, un mod de a gândi constructiv critic, de a învăța și de a comunica eficient.

Harta Mentală este o expresie a gândirii arborescente și este, din acest motiv, o funcție naturală a minții umane. Este o importantă tehnică vizuală ce oferă o cheie universală pentru descătușarea potențialului cognitiv.

Harta mentală sau schema euristică poate fi aplicată la orice aspect al vieții, unde ameliorarea învățării și o gândire mai clară vor ridica nivelul performanței umane.

Harta mentală este un instrument ideal pentru gândirea critică și cea creativă deoarece utilizează toate aptitudinile asociate în mod obișnuit cu creativitatea, în special imaginația, capacitățile asociative și flexibilitatea.

Managementul stresului elevilor

Una dintre cele mai comune probleme de sănătate mintală este stresul. Societatea în care trăim, profund comercială și orientată spre consum, ne constrânge să tindem spre o perfecțiune care să fie pe placul celor din jur. Trebuie să arătăm bine, să ajungem la un anumit statut material și, bineînțeles, social. Altfel spus, încercarea și dorința de a nu dezamăgi se pot transforma în teama și anxietatea de a nu dezamăgi.

Nu este de mirare că, sub această presiune, unii dintre noi cedează din cauza lipsei resurselor financiare, sociale și personale care încetinesc eforturile noastre de a satisface unele din aceste cerințe.

Stresul intens sau prelungit are un impact negativ asupra relațiilor noastre, asupra performanței în muncă (sau școală) și poate duce la atacuri de panică și/sau depresie.

Dincolo de definiţiile date de specialişti, stresul s-ar putea defini drept un fenomen psihosocial ce decurge din confruntarea persoanei cu cerinţe, sarcinile sau situaţiile, care pot fi percepute drept dificile, dureroase sau având o miză prea mare pentru persoana respectivă.

Stresul şi depresia sunt principalele tulburări cu care se confruntă majoritatea adolescenţilor din ziua de astăzi. Din nefericire, atitudinea lor faţă de aceste probleme nu este tocmai cea corectă, şi din această cauză, uneori se nasc adevarate tragedii.

Stresul se caracterizează prin sentimente de tensiune, frustrare, grijă, tristeţe şi izolare, poate dura de la câteva ore la câteva zile şi poate să conducă chiar la instalarea depresiei.

Adolescenţa presupune o serie de situaţii stresante, care pot produce stări de nelinişte, agresivitate sau, chiar dimpotrivă, închidere în sine. Se întâmplă de atâtea ori să auzim, sau chiar să spunem despre noi: „Vai, ce stresat sunt!”. Această expresie, atât de frecvent întâlnită pe buzele oamenilor a devenit leitmotivul secolului XXI.

Chiar şi adolescenţii de azi sunt supuşi unor factori stresanţi zi de zi, fie că vorbim despre şcoală, anturaj sau familie, fie din cauza unor stări stresante preluate din societate, sau de la televizor.

În condiţiile de normalitate, oamenii trebuie să-şi găsească echilibrul şi răspunsuri noi faţă de situaţii noi. Stresul nu este neapărat un efect negativ şi, de aceea, poate constitui o greşeală concentrarea doar asupra efectelor sale patologice. Un nivel moderat de stres poate fi chiar un important factor motivaţional sau poate fi un instrument în dobândirea unei adaptări dinamice de noi situaţii.

Scurte consideraţii teoretice

Într-un amplu studiu cu privire la sursele de stres (posibili factori stresori), desfăşurat în anii 1960 (Holmes şi Ralick), majoritatea evenimentelor de viaţă puse în legatură cu posibila apariţie a stresului (de exemplu: decesul soţului/soţiei, divorţul, moartea unei rude apropiate, accidente sau boli ale persoanei în cauză, pierderea locului de muncă, pensionarea, schimbarea situaţiei financiare etc.) au loc în cadrul existenţei casnice şi sociale, şi nu la servici. Stresul reprezinta o reacţie personală şi subiectivă la tensiune, deci depinde de percepţia fiecărui individ, atât asupra dimensiunii problemei cu care se confruntă, cât şi a capacitaţii personale de a-i face faţă.

Obiective

Obiectivul general al profesorilor este identificarea şi înţelegerea stării de stres astfel încât atitudinea adolescenţilor să se modifice, din una fatalistă şi pesimistă, în una conştientă şi pozitivă.

Obiective specifice:

- Să recunoască problema/cauza care creează starea de discomfort/anxietate;
- Să descopere mecanisme benefice prin care pot depăşi situaţiile dificile;
- Să identifice modalităţi de a gândi şi acţiona într-o maniera lipsită de stres;
- Să cunoască şi să folosească tehnici de eliberare de stres;
- Să „valorifice” starea de stres în scopul creşterii eficienţei în activitate;

Grupul ţintă

Grupul ţintă este reprezentat de elevii adolescenţi, mergându-se pe considerentul că elevii au rareori posibilitatea de a influenţa evenimentele stresante, tot ce pot face este să-şi însuşească nişte strategii adaptative care să-i facă mai rezistenţi la agresiunile psihice/stresante şi mai eficienţi în activitatea profesională, socială şi şcolară.

Evaluarea inițială

Datorită faptului că obiectivele principale sunt: îmbunătățirea cunoștințelor cu privire la managementul stresului și conștientizarea importanței gestionării eficiente a acestuia, adică informarea grupului țintă și schimbarea atitudinii acestuia, ca evaluare inițială se va aplica un chestionar de cunoștințe și atitudini cu privire la modalitatea de gestionare a situațiilor stresante.

Chestionar

1. Ce este stresul?
2. Cum resimțiți această stare?
3. Resimți stări de neliniște, agitație sau teamă legate de prezentul sau viitorul tău?
4. Ai simțit vreodată înaintea unui extemporal/ teze că nu te poți concentra din cauza stresului?
5. În condiții de stres, ai impresia ca ești neînțeles de cei din jur?
6. Obișnuiești să devii agresiv când esti stresat?
7. Ești speriat de ideea unui eșec pe plan profesional/familial?
8. Ce faci ca să gestionezi aceste situații de discomfort psihic?
9. Obișnuiești să folosești medicamente ca să faci față situațiilor stresante?
10. Ai simțit vreodată că cedezi sub presiunea stresului, văzând în sinucidere singura scăpare?

Implementare

Resurse:

a) umane: clasa de elevi

b) materiale: laptop, videoproiector (chestionar, informații despre stres)

Durata: implementare a exercițiului se face la nivel de grup, în baza unui workshop care durează în total 2 ore (2 zile).

Metode și strategii:

1. Gestionare
2. Obiective specifice:
   - Să identifice modalități de a gândi și acționa într-o maniera lipsită de stres;
   - Să cunoască și să folosească tehnici de eliberare de stres;
3. Metode: evaluarea unei situații problematice, de stres, problematizarea
4. Durata: 60 de minute
5. Mod de desfăşurare:

   Participanții sunt confruntați cu o situație de stres, de genul: „Mama ta vrea să devii medic. Tu vrei să devii artist, dar ea nu este de acord cu alegerea ta. Ce faci sau ce ar trebui să faci pentru a scăpa de stres și anxietate?”

   Participanții sunt rugați să ia o decizie și să-și susțină punctul de vedere Se discută pe marginea temei și se prezintă soluții pentru îndepărtarea stărilor de stres. Sunt puternic

   Obiective specifice:

- Să cunoască și să folosească tehnici de eliberare de stres;
- Să „valorifice” starea de stres în scopul creșterii eficienței în activitate;

1. Metode: evaluarea unei situații problematice, de stres, problematizarea, discuții în grup

2. Durata: 60 de minute
3. Mod de desfășurare:

Participanții sunt grupați câte patru, formându-se 5 grupe egale.
Se prezintă o situație: Ești înaintea examenului de final de an. Mai ai doar câteva zile pentru ca să te pui la punct cu materiile de examen. Mama continuă să ți-l dea ca exemplu pe verișorul tău, care anul trecut a luat 10, cerându-ți să nu o faci de rușine.
Știind că nu mai ai timp, și materie este multă, te panichezi, te sperii și nu știi ce să faci. Cum ai rezolva situația în așa fel încât să dai randament?
Se dă un timp de gândire după care se ascultă soluțiile. Discuția are scopul de a-i face pe tineri să înțeleagă că stresul poate fi de folos în anumite situații pentru a crește eficiența în muncă.

Monitorizare

Monitorizarea se va face la fața locului prin observarea derulării activităților și îndeplinirea condițiilor și obiectivelor și, mai ales, pentru a-i face pe tineri să înțeleagă că stresul nu este neaparat un factor negativ, ci el poate constitui un bun factor motivațional. Din discuții și dezbateri tinerii vor ajunge la această concluzie.

Evaluare finală

Pentru a constata atât nivelul de modificare a atitudinilor, se va readministra chestionarul din etapa evaluării inițiale și se va face comparația între răspunsurile de dinainte de implementare a proiectului și cele de după.

S-a observat că grupul care a participat și-a modificat atitudinea inițială, dovedind că a înțeles că un bun management al stresului poate aduce rezultate bune în activitatea/ munca întreprinsă.

Detalii ale intervenției

Stresul este un fenomen, o boală cel mai des întâlnită în secolul nostru. Exercițiul are ca obiectiv reușita participanților în situațiile de stres.

Profesorii trebuie să fie primii care să știe gestioneze situațiile stresante pentru a-i putea ajuta pe elevi dacă au nevoie. Fiind stăpâni pe situație, cunoscând metodele cele mai eficiente pentru prevenirea sau combaterea stresului, pot organiza diferite activități, chiar dezbateri sau problematizări pentru a-i familiariza pe tineri cu metodele de management al stresului.

Obiectivul de lungă durată este acela de a învăța să prevenim situațiile de stres sau de gestionare a lor.

Obiectivul general al acestui exercițiu este identificarea și înțelegerea stării de stres astfel încât atitudinea elevilor să se modifice, din una fatalistă și pesimistă, în una conștientă și pozitivă.

Obiectivele specifice constau în a dezvolta capacitatea de identificare a stresorilor și alegerea celor mai bune metode pentru îndepărtarea lor, precum și schimbarea atitudinii elevilor fața de condiția lor pshică.
Exercițiul pe lângă chestionar poate fi organizat în 2 zile câte 2 ore în care se organizează dezbateri și problematizări legate de anumite situații frecvente cauzatoare de stres.
La evaluarea finală se dă spre rezolvare chestionarul inițial și se observă dacă după activități, participanții au înțeles mai mult din ceea ce înseamnă gestionare a situațiilor stresante

Stimularea înțelegerii de sine și a celorlalți

Problema identității este explorată în acest exercițiu. În mod special pentru elevii care au fost expuși mai multor culturi, identitatea personală și culturală poate fi un concept confuz și sensibil. Prin activitățile din acest pavilion elevii au oportunitatea de a deveni conștienți de propriile identități, de a învăța să respecte identitățile celorlalți și să înțeleagă faptul că acestea sunt interconectate.

Activitatea "Copacul Vieții Mele" poate fi folosită ca sesiune introductivă la începutul anului școlar pentru a oferi fiecărui elev oportunitatea de a reflecta la propria viață și identitate și i-a ajutat de asemenea să devină conștienți de identitățile unice ale celorlalți.

Activitatea folosește subactivitățile:

• Limbi pe care le vorbesc

• Jocul/Sportul favorit

Elevii apreciază această activitate ca fiind nu numai foarte interesantă, dar și ca un mod excelent de a cunoaște câte ceva unul despre celălalt înainte de a începe anul școlar împreună.

Le oferă un spațiu în care au libertatea de a vorbi despre ei înșiși și de a descoperi similitudini cu colegii lor de clasă: chiar dacă vorbesc limbi diferite și vin din țări diferite, le plac aceleași jocuri și sporturi. Este un bun instrument de a motiva și de a sparge gheața– unii elevi pot scrie despre jocurile tradiționale preferate, făcându-i și pe alții curioși să învețe cum se joacă acestea.

"Compară!"- "Compară!"

Este un joc care poate fi adaptat pentru a permite elevilor să exploreze diferențele și similaritățile dintre jocurile și sporturile tradiționale practicate în culturile de origine.

În loc de a se concentra să învețe despre credințele și practicile religioase ale lumii, elevii pot fi rugați să pregătească o prezentare a unui joc sau sport tradițional din țara de origine. Li se spune că pot folosi material de pe Internet, din cărți sau reviste dar se pot inspira și din experiența lor sau a familiei lor.

Obiectivul principal este acela de a oferi elevilor ocazia de a explora, descoperi, identifica și aprecia propria cultură concentrându-se asupra tradițiilor și practicilor legate de sport și jocuri.

Devenind mai întâi conștienți de practicile distincte ale propriei culturi îi face pe elevi mai deschiși să înțeleagă și să accepte diferențele și similaritățile întâlnite în culturile celorlalți.

Unele din întrebările pe care elevii sunt rugați să le examineze în timp ce scriu despre jocul sau sportul lor sunt listate mai jos:

Analizarea Jocului sau a Sportului

• Are numele jocului/sportului o semnificație anume?

• Este necesar un echipament pentru a practica jocul/sportul? Dacă da, ce fel, și este/era acesta ușor de procurat?
• Jocul/sportul promovează cooperarea sau competiția?
• Jocul/sportul promovează și alte valori în mod mai puțin direct?
• Ce abilități motorii sunt necesare, ca de exemplu ochi-mână sau ochi-picior, agilitate, forță?
• Sunt abilitățile motorii un element decisiv în a participa cu succes la acest joc/sport?
• Jocul/Sportul se concentrează mai ales pe a-i antrena pe participanți în activități fizice sau mai mult pe interacțiunea socială și amuzament?
• Jocul/Sportul era/este accesibil ambelor sexe? (Era/este permis băieților și fetelor să joace împreună?)

După prezentarea individuală a jocurilor, elevii sunt împărțiți în grupuri mici și sunt rugați să identifice similarități și diferențe între jocurile și sporturile prezentate.

Fiecare trebuie să descopere dacă jocul sau sportul ales de el era sau este jucat în vreuna din țările de proveniență ale celorlalți, și dacă da, dacă într-un mod similar sau identic și dacă are/avea aceeași semnificație.

Este acordată o atenție specială valorilor promovate, de exemplu competitivitatea sau cooperarea – dar de asemenea fair play și respect – care pot fi inerente naturii jocurilor și sporturilor populare într-o anumită cultură.

Strânși apoi într-un grup mare, elevii reflectează asupra bogăției și diversității lumii și asupra importanței de a învăța să respecți practicile celorlalți pentru a le înțelege mai bine.

Apoi este pusă pe perete o listă a jocurilor și cu ajutorul Internetului și a cărților despre jocurile lumii, cele mai multe dintre ele au fost listate cu numele folosit în țara de origine. Altora, ale căror nume au fost uitate sau nu au putut fi găsite, le-au fost date nume de către elevii care le-au prezentat.

Toate jocurile de pe listă pot fi jucate pe parcursul anului și elevul care a prezentat jocul are responsabilitatea de a învăța pe ceilalți din clasă cum se joacă, cu ajutorul profesorului. Așa este elaborată și dezvoltată categoria jocurilor multiculturale.

"Scaunele Muzicale"

Un joc bine cunoscut în aproape toate țările de proveniență ale copiilor sunt "scaunele muzicale". Poate fi mai întâi jucat în forma lui tradițională, în care participanții trebuie să alerge într-un cerc în timp ce se aude muzica și să găsească rapid un scaun pe care să se așeze atunci când muzica se oprește.

Așa cum se obișnuiește, profesorul scote un scaun după fiecare rundă așa încât elevii care nu pot găsi un scaun suficient de repede sunt descalificați până ce rămâne un singur câștigător.

Imediat după primul joc este introdusă o a doua manieră de a juca, o variantă incluzivă. De această dată, scaunele sunt scoase pe rând, iar elevii trebuie să găsească un scaun pe care să îl împartă cu cineva, este necesar să coopereze în așa fel încât să găsească o modalitate de a sta cu toții pe doar două scaune.

Imediat după cele două jocuri, profesorul îi ghidează pe copii într-un proces de reflecție asupra experienței, cu o discuție despre avantajele jocurilor cooperative.

Elevii apreciază faptul că jocurile cooperative sunt mai distractive pentru toți jucătorii – nu doar pentru cei rapizi și cei care reușesc să rămână până la final – ci cum pun accentul pe o provocare și participare colectivă și întăresc legăturile de grup.

"Mingea Infinită – Volei"

Acest joc poate fi organizat ca orice joc de volei standard. Poate fi folosit să antreneze oricare abilitate asociată cu voleiul.

Elevii sunt împărțiți în patru echipe pentru fiecare joc de "mingea infinită". Sunt jucate două jocuri în același timp pentru ca toți elevii să participe. Sunt jucate cu mingii de volei (pot fi folosite și baloane sau mingi de plajă), dar obiectivele acestui joc sunt opuse celor din jocul de volei tradițional.

În jocul obișnuit de volei, obiectivul este să faci echipa concurentă să rateze mingea, dar în acest joc cele două echipe lucrează împreună să marcheze mai multe puncte. Scopul jocului este de a vedea de câte ori mingea poate fi trimisă de la o echipă la alta peste fileu fără a fi lăsată să atingă pământul. Fiecare schimb reușit este numărat, începând cu 1.

Echipele numără punctele cu voce tare de fiecare dată când mingea trece peste fileu: 1, 2, 3... Odată ce mingea atinge pământul, ținerea scorului este oprită și echipele reîncep, încercând să-și depășească recordul anterior.

Cu două jocuri active în același timp, se poate declanșa o competiție prietenoasă între cele două perechi de echipe, dar principalul motiv pentru a juca două jocuri în același timp nu este acela de a vedea cine câștigă ci de a permite tuturor să participe.

Rolul programului educativ nonformal – școala de după școală

Provocările lumii contemporane din mileniul trei impun ca educația să nu se rezume doar la ceea ce copilul primește în școală, deoarece cunoștințele, capacitățile și deprinderile căpătate și exersate aici nu îi mai sunt suficiente pentru o bună integrare socio-profesională, pentru o bună relaționare, pentru a face față cu succes schimbărilor rapide și imprevizibile ce caracterizează societățile postmoderne.

De aceea, pregătirea elevului (copilului, tânărului, adultului), pe lângă pregătirea oferită de școală, trebuie să se fundamenteze și pe o educație primită din medii nonformale sau informale. Societățile moderne au luat măsuri marcante în acest sens și au extins câmpul / timpul de studiu al copilului, coordonat și monitorizat de persoane specializate, și după activitățile obligatorii din școală. Ne referim la programele cunoscute sub sintagmele „școala de după școală" sau „after school". Aceste programe sunt mult mai flexibile decât cele școlare și prevăd ca, după orele de studiu obligatorii, respectiv după servirea mesei de prânz, copiilor să le mai fie alocate în plus câteva ore pentru diverse activități: recreere, joc, activități pe centre de interes, în funcție de aptitudini etc.

Unele after school-uri își dedică întreaga activitate pregătirii temelor și studiului independent - individual de acasă. Cu alte cuvinte, ceea ce copilul ar trebui să facă acasă (după întoarcerea de la școală), singur sau sub tutela fraților sau părinților, în cazul after school-urilor, face sub monitorizarea directă a profesorului de la clasă sau a unei persoane avizate, cu pregătire în domeniu.

Înființarea unor astfel de forme / programe de studiu după orele de curs se bucură de multiple avantaje:

- Studiul individual de acasă al copilului (tânărului, adultului) este monitorizat direct de persoane abilitate;

• Procesul de învățare este mult mai facil, desfășurându-se ca o activitate benevolă, sub formă ludică, și nu ca o activitate impusă;
• Crește capacitatea de interrelaționare (cu ceilalți colegi și cu profesorul);
• Profesorul este văzut și în alte ipostaze decât cele de la clasă, cu alte roluri (consilier, sfătuitor, monitor etc.);
• Scad dirijismul și rigoarea programului;
• Iese în evidență dimensiunea ludică;
• Se remarcă aspectul benevol, de participare voluntară, opțională și facultativă;

• Dispare caracterul rigid și adesea stresant al evaluărilor;
• Activitățile sunt diverse, pe teme diverse, adesea tratate interdisciplinar;
• Energiile, interesele elevului sunt direcționate din punct de vedere pedagogic, educativ, în sens pozitiv;
• Crește probabilitatea contactelor între colegi;
• Se redimensionează aspectul cooperativ și colaborativ;
• Crește independența, autonomia în rezolvarea sarcinilor, problemelor, temelor;
• Învățarea este mult ușurată, deoarece dispar dirijismul, teama, stresul, totul desfășurându-se într-o atmosferă plăcută, tonică;
• Există și activități recreative de sport și jocuri;
• Dispare riscul ca elevii, după orele de școală, să petreacă nesupravegheați acasă, sau pe stradă sau în alte locuri;
• Părinții pot să-și desfășoare activitățile profesionale, fără grija de a lua copiii la o anumită oră de la școală și de a-i încredința unei alte persoane (bonă, bunici etc.) până la terminarea serviciului;
• Sunt evitate tendințe de formarea a unor bande, anturaje, găști și comportamente indezirabile (fumat, consum de alcool și droguri) în orele de după școală;
• Sunt reduse tentațiile cărora un copil singur, acasă, nesupravegheat, ar putea să le cadă pradă (vizionarea unor programe TV nerecomandate, jocuri pe calculator, navigare pe Internet, consum de alimente nepotrivite cu vârsta etc.);
• Se dezvoltă aptitudini de interrelaționare socială și simțul social al responsabilității; etc. Tot mai mulți părinți apelează la serviciile oferite de programele „școala de după școală". Mulțumirea acestora este îndreptățită, având în vedere că aici copiii își rezolvă temele sub observația unui personal calificat. Pe de altă parte, este vorba de protecția și siguranța oferită copiilor de către personalul after-school-uri.

Mai mult, părinții pot beneficia de avantajele oferite de progresele făcute de comunicarea prin intermediul Internetului și pot urmări pas cu pas activitățile zilnice în care este implicat copilul său.

Prin aceeași cale de comunicare, poate avea discuții cu tutorele copilului, își poate manifesta acordul sau dezacordul cu ceea ce se petrece în școala respectivă, poate face propuneri, lua inițiative.

Unele after school-uri au și servicii de baby sitting, astfel încât copiii mai mari (3-14 ani) pot sta aici împreună cu frații / surorile lor mai mici, aceștia fiind îngrijiți de personal calificat.

Un alt avantaj, în cazul unora dintre after school-uri este că aici copiii pot veni și după ce se ia oficial vacanță. Cu alte cuvinte, aici activitățile se pot desfășura continuu, chiar dacă școala se închide pe perioada vacanțelor. În acest caz, și activitățile de dimineață sunt derulate

în regim „școală de după școală" și nu sunt activități formale, strict și riguros dirijate și organizate.

Copiii pot lua micul dejun, se joacă, desfășoară activități tematice, pot lua masa de prânz și apoi dormi / relaxa, apoi își pot relua activitățile până în jurul orelor 18, când părinții pot veni să-i ia acasă.

Totuși, unii autori din literatura de specialitate au și argumente împotriva acestor programe. Aceștia consideră că privarea de familie o perioadă îndelungată (în cursul unei zile / săptămâni) poate duce la posibile carențe afective, la sentimente de frustrare, negativism, mai ales la vârstele mici (mica copilărie). Pe de altă parte, este vorba de costurile implicate (cadre specializate, masa de prânz, materiale didactice). În parte, cea de-a doua problema poate fi

soluționată (prin costuri provenite din administrația locală, sponsorizări, ONG-uri sau de la părinți).

O altă problemă rezultă din întrebarea dacă nu este totuși prea mult și prea obositor pentru copil să stea 10-12 ore la școală, chiar dacă activitățile desfășurate aici sunt în regim de relaxare, joc, odihnă. Nu în ultimul rând, se pune problema pregătirii unui personal calificat (în cazul în care copiii nu sunt monitorizați de către profesorul de la clasă).

În România s-au făcut pași semnificativi pentru înființarea unor programe „școala de după școală" și exemplele sunt numeroase. În unele cazuri, astfel de programe iau forma unor semiinternate. Altele sunt particulare, iar altele, cu aprobarea consiliilor locale, acordul ISJ-urilor și al directorului de școală funcționează, după orele de curs, în incinta școlii.

Se așteaptă, în curând, demersuri legislative care să reglementeze oficial funcționarea unor astfel de programe. Aceste programe par, la prima vedere, avantajoase pentru părinții ocupați, care nu mai au timp să se mai îngrijească de copiii lor (mai ales copii de vârste mici). Dar, dincolo de acest argument, ele sunt propuse, mai degrabă, pentru o dezvoltare armonioasă a personalității copiilor, întrucât multe cunoștințe pot fi mai ușor asimilate aici. Sunt organizate cercuri tematice (de muzică, dans, literare), întreceri sportive, care pot stimula spiritul de competiție. Nu este obligatoriu ca toți copiii care merg la școală să participe la școala de după școală. Aceste activități se bazează pe voluntariat, au un caracter opțional, sunt relaxante și provoacă destindere, plăcere.

O variantă a programelor „after school" este reprezentată și de școlile de vară unde pot participa copiii în vacanță. Și aici totul este pe bază de voluntariat, cu activități plăcute, cercuri tematice, un program (orar) bine stabilit, organizat și desfășurat în timpul verii de către personal pregătit.

Cert este că în lumina unei lumi în continuă transformare, omul de mâine trebuie pregătit pentru a le face față. Or, prin programele formale, școlare, educația primită nu-i poate fi suficientă. Oportunități ce trebuie valorificate vin sfera nonformalului și informalului.

Programele de tip „școala de după școală" reprezintă variante, alternative la educația formală, care ajută completarea și consolidarea cunoștințelor, formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, competențelor, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului în formare.

Corectarea a disgrafiei și dislexiei prin joc

În literatura de specialitate, spre deosebire de alte tulburări de limbaj, dislexia şi disgrafia a fost definită din diferite unghiuri şi cu o mare varietate de termeni, izvorâţi din etiologia producerii fenomenului şi a componentei structural-funcţionale afectate, care determină imposibilitatea dezvoltării abilităţiilor de scris-citit.
Termenii folosiţi pentru denumirea tulburărilor de alexie-agrafie sau de dislexie-disgrafie sugerează că primele ar corespunde unui deficit total, iar celelalte unui deficit parţial în însuşirea scris-cititului.

În general, termenul de dislexie-disgrafie se referă la anomalii ale scris-cititului la copiii cu tulburări de achiziţie, iar alexiile-agrafiile sunt înţelese ca fiind tulburări ce apar în urma unor leziuni cerebrale.

Constantin Păunescu defineşte DISGRAFIA ca fiind „infirmitate circumscrisă ce rezultă din limitările discrete ale funcţiilor senzoriale sau anomalie în organizarea circuitelor cerebrale responsabile cu coordonarea vizuo-auditivo-verbală, care asigură actul complex al percepţiei şi înţelegerii limbajului scris".

Pornind de la faptul că, în majoritatea cazurilor disgrafia este însoţită de forme de dislexie şi invers, E. Verza tinde ca cele două tipuri de tulburări să fie tratate împreună, vorbind de „sindromul dislexo-disgrafic" pe care îl defineşte, astfel: „incapacităţi paradoxale totale (alexie-agrafie) sau parţiale (dislexie-disgrafie) în învăţarea şi formarea deprinderilor de scris-citit, ce apare ca urmare a unor factori psihopedagogici necorespunzători sau neadecvaţi la structura psihică a subiectului, a insuficienţelor în dezvoltarea psihică şi a personalităţii, a modificărilor morfo-funcţionale de la nivelul sistemului nervos central şi a deteriorării unor funcţii din cadrul sistemului psihic uman, a deficienţelor spaţio-temporale şi psihomotricităţii, a unor condiţii cu caracter genetic, a nedezvoltării vorbirii sau a deteriorării ei" şi care „se manifestă prin

- apariţia de confuzii frecvente între grafemele şi literele asemănătoare;
- inversiuni, adăugiri, omisiuni şi substituiri de grafeme şi litere;
- omisiuni, adăugiri şi substituiri de cuvinte şi chiar sintagme;
- deformări de litere şi grafeme;
- plasarea defectuoasă în spaţiul paginii a grafemelor;
- neînţelegerea completă a celor scrise sau citite;
- lipsa de coerenţă logică a ideilor în scris şi, în final, neputinţa de a dobândi abilităţile corespunzătoare vârstei, dezvoltării psihice şi instrucţiei."

Terapia copiilor dislexici nu se rezumă doar la dezvoltarea abilităţilor de scris-citit sau la dezvoltarea capacităţilor cognitive deficitare. Ei necesită consiliere psihologică sau în unele cazuri psihoterapie.
Pe parcursul anilor şcolari copiii dislexici se confruntă cu tulburări emoţionale şi de dezvoltare a personalităţii, din ce în ce mai grave. Eşecul şcolar poate cauza o stimă de sine scăzută, complex de inferioritate, sentimentul inutilităţii, anxietate, tulburări psihosomatice, nevrotice sau tulburări de comportament.

Integrarea în colectivul clasei de multe ori devine deficitară. Ei au nevoie de un sprijin psihologic permanent pentru a face faţă mai uşor problemelor cu care se confruntă.
În activităţile terapeutice individuale sau de grup este preferabilă abordarea pozitivă, valorizarea şi încurajarea copilului. Scopul intervenţiilor psihologice este dezvoltarea unei imagini de sine reale, autoacceptarea, creşterea încrederii de sine, creşterea motivaţiei faţă de

învăţătură, prelucrarea frustrărilor, creşterea rezilienţei, reducerea problemelor emoţionale sau de comportament ale copilului, îmbunătăţirea adaptării la şcoală, dezvoltarea capacităţii de a se integra în colectiv, formarea unor reţele de sprijin în jurul copiilor, alcătuită din colegi şi adulţi.

Se folosesc mai multe metode: metoda jocurilor structurate, psihodramă pentru copii, psihoterapia experienţială, artterapia, terapia cognitiv-comportamentală etc.

Au un efect benefic şi diferitele activităţi şi programe cu scopul integrării copiilor dislexici în societate. Mai mulţi autori subliniază importanţa educării mediului social în care trăieşte copilul dislexic.

Consilierea parentală şi consilierea/supervizarea pedagogilor va contribui la diminuarea problemelor emoţionale, pe care le întâmpină copiii şi astfel se va ajunge la

dezvoltarea unei personalităţi armonioase. Dar mult mai benefic decât să tratezi tulburările dislexo-disgrafice este să le previi.

Terapia Meixner are drept scop prevenirea dislexiei şi reeducarea citit-scrisului şi a fost experimentată de logoped-psihologul ungar dr. Meixner Ildikó.

Metoda Meixner este o metodă complexă fonetico-analitico-sintetică-logopedică în care se pune accent pe emiterea, analiza şi sinteza sunetelor. Această metodă vine în sprijinul copilului dislexic prin folosirea metodelor psihologice şi prin faptul că se adaptează la ritmul şi nevoile lui, prevenind posibilitatea de a greşi.

Principiile care stau la baza metodei Meixner sunt:

1. În primul rând, se cere respectarea principiului pedagogic al gradaţiei, adică învăţarea se face în paşi mici.
2. Principiul asociaţiei triple în însuşirea citit – scrisului. Asocierea formei acustice a sunetului (fonemul) cu forma vizuală a literei (grafemul) se leagă cu engrama motrică a articulării sunetului, conştientizând poziţia buzelor, poziţia limbii, mişcarea corzilor vocale.
3. Principiul prevenirii inhibiţiei omogene.

Metoda Meixner în procesul învăţării alfabetului previne apariţia inhibiţiei omogene prin faptul că literele, sunetele asemănătoare ca: m-n, bd se predau la o distanţă mare, într-o ordine aparte. Procesul psihic denumit „inhibiţie omogenă" a fost descoperit de Dr. Ranschburg.

4. Principiul prevenirii şi evitării rigidităţii gândirii.

Din cauza disfuncţionalităţii cerebrale, sistemul nervos şi procesele psihice ale copilului dislexic nu funcţionează flexibil. Pentru prevenirea acestui lucru trebuie să ştim că numai exersarea multiplă sub formă de joc didactic, cu multiple exerciţii, cu ilustraţii manevrabile şi corectarea imediată a greşelilor asigură rezultatul dorit.

5. Principiul asigurării atmosferei agreabile, plăcute a activităţilor cu elevii dislexici.

Orele şi toate activităţile elevilor dislexici trebuie în aşa fel organizate, încât să se asigure un climat plăcut, în care copilul să se simtă bine.

Motivaţia pozitivă continuă, recompensa imediată a tuturor eforturilor îl fac pe copilul emotiv şi care obosește repede să depună efort în realizarea rezultatelor dorite, învingând emoţia şi stresul inhibitor caracteristic copilului dislexic.

Prin intermediul metodei de prevenţie meixneriană se dezvoltă ariile care contribuie la evitarea apariţiei şi tratarea adecvată a dislexiei şi a disgrafiei: vocabularul pasiv şi activ, percepţia vorbirii, înţelegerea vorbirii, atenţia, memoria auditivă, memoria vizuală,

diferenţierea auditivă fond-formă, discriminarea auditivă, diferenţierea vizuală fond-formă, discriminarea vizuală, coordonarea vizuo-motrică, motricitatea, echilibrul, motricitatea fină, schema corporală, orientarea spaţială, orientarea temporală, serialitatea.

Terapia Sindelar (programul de dezvoltare cognitivă Sindelar) este o metodă de prevenţie şi de terapie, destinată copiilor predispuşi spre dislexie (5-7 ani) şi copiilor dislexici (7-15 ani).

Metoda elaborată de către psihologul austriac Brigitte Sindelar vizează identificarea şi dezvoltarea acelor capacităţi cognitive a căror disfuncţionalitate cauzează apariţia tulburărilor de învăţare.

Aplicarea programului presupune o examinare cu testul Sindelar în baza căruia se elaborează un plan de intervenţie individualizat.

În concepţia lui Sindelar terapia trebuie începută de la „rădăcini", acolo unde capacităţile cognitive încă funcţionează bine. Programul terapeutic Sindelar cuprinde o serie de exerciţii de dezvoltare cognitivă care vizează diferenţierea vizuală, diferenţierea vizuală fond-formă, diferenţierea auditivă, diferenţierea auditivă fond-formă, memoria vizuală, memoria auditivă, intermodalitatea, serialitatea şi orientarea în spaţiu.

Terapia necesită exersarea zilnică, timp de 10 minute, a unei capacităţi cognitive disfuncţionale, ceea ce presupune o colaborare activă între părinţi şi specialiştii formaţi cu metoda Sindelar. Primele rezultate pozitive apar după 3 luni de terapie, dar terapia este de lungă durată.

După aplicarea corespunzătoare a programului Sindelar, capacităţile cognitive încep să se dezvolte, fapt ce asigură o bază mai solidă în formarea deprinderilor de scris-citit.

Jocuri pentru corectarea dislexiei si disgrafiei

Aceste jocuri sunt recomandate copiilor din clasele I-IV care întâmpină dificultăţi în actul lexic şi grafic. Modul de adaptare a exerciţiilor la nivelul fiecărui copil, ţine de creativitatea profesorului.

Exemple de astfel de jocuri:

1. *Memo litere*
   Scop: consolidarea literelor
   Timp: 15-20 minute
   Aplicaţie: Se iau dopuri de plastic de acelaşi fel, în interiorul cărora se scriu sau se lipesc perechi de litere.

După ce sunt amestecate, toate dopurile se întorc cu faţa în jos. Fiecare jucător întoarce câte două dopuri. Dacă sunt perechi rămân întoarse, dacă nu, se întorc înapoi. Jocul se termină atunci când toate perechile sunt găsite. Câştigă cel care găseşte cele mai multe perechi.

2. *Identifică litera!*
   Scop: identificarea tactilo-kinetică a literelor
   Timp: 5- 10 minute
   Aplicaţie:

Varianta 1: În prima fază îi cerem copilului să identifice litera pe care profesorul o scrie pe spatele lui. După câteva încercări profesorul îi cere copilului să-şi închidă ochii şi să identifice litera scrisă pe spatele său.

Varianta 2: Îi cerem copilului să scrie pe o foaie litera pe care profesorul o scrie pe spate. După cateva încercări profesorul îi cere copilului să-şi închidă ochii şi să scrie pe o foaie litera scrisă pe spate.

3. *La vânătoare de litere!*
   Scop: diferenţierea literelor asemănătoare acustic şi vizual
   Timp: 3- 5 minute
   Aplicaţie: Pe o foaie sunt scrise cu caractere mari literele prezentate mai jos. Îi spunem copilului ca va merge la vânătoare de litere şi va avea un minut la dispoziţie să taie cu o linie toate literele.

Exemplu: Taie litera b din şirul de litere: b b d b b p p d d p b d d p p b p d d d d b b b b b b d p p d b

4. *Moara de litere!*
   Scop: dezvoltarea capacităţii de analiză şi sinteză, activizarea vocabularului
   Timp: 5- 10 minute

Aplicaţie: Copiii trebuie să formeze cuvinte simple din literele date: A T C S M F O L

5. *Roata silabelor!*
   Scop: exersarea cititului la nivelul silabelor
   Timp: 5- 10 minute

Aplicaţie: Se face un cerc mare care se împarte în şapte părţi egale, pe fiecare parte se scrie câte o vocală. Se fac săgeţi care se pot fixa cu un ac în mijlocul cercului şi pe care se scrie o consoană. Copilul trebuie să învârtă săgeata şi să citească silaba pe care o indică aceasta.

6. *Citeşte şi potriveşte!*
   Scop: Conştientizarea eficientă a elementelor comparative, asemănări şi deosebiri între foneme şi grafeme
   Timp: 20-30 minute

Aplicaţie: Exemplu: Diferenţierea Ş/S în scris-citit Se desenează pe o foaie două cercuri mari care se intersectează. În faţa copilului sunt aşezate cartonaşe pe care sunt scrise cuvinte care contin Ş în toate poziţiile (la începutul cuvântului, la mijloc şi la sfârşit), S în toate poziţiile şi cuvinte care conţin ambele litere.
Sarcina copilului este de a trage câte un cartonaş, de a citi ce scrie pe cartonaş şi apoi să spună ce literă/litere conţin cuvintele şi să pună cartonaşul la locul potrivit.
Dacă un cuvânt conţine ambele litere (Ş/S) copilul va aşeza cartonaşul cu acel cuvânt în intersecţia cercurilor în care se găsesc ambele litere.

7. *Repetă vocala!*
   Scop: activizarea şi îmbogăţirea vocabularului, familiarizarea elevilor cu componenta fonetică şi grafică a cuvintelor.
   Timp: 10- 15 minute

Aplicaţie: Copiii au sarcina de a scrie cuvinte în componenţa cărora se repetă o anumita vocală. Câştigă copilul care găseşte cele mai multe cuvinte.
Ex: a- tata, mama,……. o- cocoş, topor,…… i- pitic, ……

8. *Maşinuţele şi literele*
   Scop: - diferenţiere fonematică
   Timp: 3 minute Material verbal: – două maşinuţe de culori diferite, două bucăţi de hârtie, lipici, două carioci de culori diferite

Aplicaţie: Pas 1: se va scrie pe fiecare bileţel câte o litera (Ă, Â) după care acestea se vor lipi pe spatele maşinuţelor
Pas 2: terapeutul/părintele va pronunţa pe rând sunetele Ă şi Â
Pas 3: copilul va trebui să semnalizeze prin ridicarea maşinuţei cu bileţelul Ă atunci când aude sunetul Ă sau prin ridicarea maşinuţei cu bileţelul Â atunci când aude sunetul Â. Corectarea tulburărilor dislexo-disgrafice în cadrul jocurilor lexicale conferă eficienţă şi durabilitate demersului terapeutic.

Integrarea regulamentului şcolar

Descentralizarea în educaţie permite transferul competenţelor decizionale, redistribuirea responsabilităţilor, a autorităţii decizionale şi a răspunderii publice, precum şi participarea factorilor non-administrativi, ai reprezentanţilor societăţii civile la procesul de luare a deciziilor.

Conform legislaţiei în vigoare, fiecare şcoală trebuie să dispună de un regulament de ordine interioară; regulamentul poate fi transformat dintr-un simplu document într-un instrument activ, prin care să se asigure participarea voluntară, liber consimţită şi activă a elevilor la respectarea prevederilor regulamentului de ordine interioară, contribuind la perfecţionarea normelor de conduită şi a celor referitoare la ţinută, a comportamentelor, astfel încât procesul educaţional să se desfăşoare într-o atmosferă de confort pentru participanţi.

Scop/rezultate aşteptate:

Elevii trebuie să dispună de o bună înţelegere şi să conştientizeze care sunt aşteptările corpului didactic şi ale colegilor lor cu privire la comportamentul şi conduitele acceptabile pe drumul spre şcoală, în timpul orelor şi la plecarea de la şcoală, inclusiv în pauze şi în timpul activităţilor extracurriculare desfăşurate de şcoală.

Ideea esenţială pe care trebuie să se concentreze toate demersurile, în acest context, este cea legată de noţiunea de ”respect”:

- respect pentru profesori/părinţi/colegi;
- respect faţă de proprietatea publică şi privată;
- respect faţă de mediu;
- respect faţă de propria persoană, manifestat prin demonstrarea celorlalte forme de respect menţionate anterior etc.

Grupul ţintă: Elevii şcolii.

Părinţilor li se vor aduce la cunoştinţă aşteptările şcolii şi vor fi notificaţi la începutul fiecărui an, în ”Scrisoarea către părinţi” care este parte, de asemenea, a programului anual dedicate părinţilor – ”Şcoala Părinţilor”.
Prin aceasta se asigură sprijinul părinţilor aceştia fiind încurajaţi să susţină şcoala în această privinţă şi în activităţile întreprinse cu grupul ţintă.

Tipul de activitate: Predare alternată cu discuţii libere, exemple, concursuri, jocuri de rol etc.

Resurse umane:

În mod ideal, predarea şi discuţiile libere, exemplele, concursurile, jocurile de rol şi celelalte activităţi complementare trebuie realizate de fiecare profesor în conformitate cu condiţiile reale specifice cu care are de a face (de exemplu, profesorii de chimie şi fizică, profesorul de educaţie fizică, precum şi dirigintele pentru aspecte generale).

Conţinut:

De obicei, regulile şi reglementările din regulamentul intern al şcolii sunt prezentate elevilor la începutul fiecărui an şcolar, respectiv după vacanţa mare.
Recapitularea/reconsolidarea informaţiilor conţinute în regulament este realizată şi după vacanţa de iarnă şi cea de primăvară.

Formatul pentru predarea/informarea legată de regulamentul intern al şcolii este standardizat, astfel încât toţi profesorii folosesc acelaşi format pentru această activitate şi pentru discutarea regulamentului la nivelul clasei.
Astfel, se evită neînţelegerile despre ce şi cum se comunică, fiind lăsat suficient spaţiu pentru ”discuţii de negociere” la nivelul fiecărei clase cu privire la propriile idei ale elevilor din respectiva clasă, prin care aceştia pot stabili modul în care doresc ca, în clasa lor, ei să respecte şi să contribuie la respectarea prevederilor din regulament.
Regulile la nivelul clasei ar trebui să fie clare, limpezi, neinterpretabile, pe scurt formulate (nu mai mult de una, maximum două propoziţii care să transmită mesajulcheie) şi adaptate la vârsta elevilor.
Astfel, nu mai va exista loc de ”interpretări”, scuze şi excepţii în cazul în care există abateri de la aceste reguli.
Învăţarea/încadrarea regulilor din regulamentul intern şi ale celor convenite la nivelul fiecărei clase urmează să fie consolidată active, zilnic, prin interacţiunile care au loc între elevi şi profesori:

- Modul de adresare, modul de corectare preliminară a comportamentelor nedorite înainte de a se impune trecerea la mustrări şi sancţiuni. Mustrările/sancţiunile, respectiv toate consecinţele comportamentelor nedorite vor fi explicate de asemenea în mod clar, simplu, pe scurt, din nou fără a lăsa loc de ”interpretări”.
- Protocolul pentru soluţionarea şi corectarea comportamentelor care aduc atingere regulamentelor (pe şcoală, adaptat clasei) va fi cunoscut de profesori, părinţi şi elevi, subliniindu-se că atât modul de semnalare a incidentelor nedorite, cât şi aplicarea mustrărilor/ sancţiunilor, a celorlalte posibile măsuri vor fi corecte, obiective, neinterpretabile şi fără excepţii.
- Se va acţiona permanent prin încurajarea şi feedbackul pozitiv referitor la comportamentele dezirabile şi aşteptate.

Componentele cheie ale "planului de lecție standard"

a) Prezentare clară și simplă, precum și explicarea regulilor școlii, fără a lăsa loc de interpretări.

Menționarea faptului că și părinții au fost/vor fi informați și că, prin înscrierea la respectiva școală, regulile au fost acceptate implicit de către elevi și părinții acestora.

b) Elevii vor fi informați/instruiți în privința a cel puțin doi indicatori observabili ai comportamentelor pozitive, de exemplu:

- prezența la ore, modul în care vor fi salutați profesorii/părinții/colegii ori alți vizitatori ai școlii etc.
- și cel puțin doi indicatori observabili ai comportamentelor negative: absența la anumite ore, ori de la toate orele, țipatul și îmbrâncelile în timpul pauzei etc.

c) Cele 4 întrebări cheie: cine, unde, cum și de ce

– Cine: în mod ideal, dirigintele va discuta regulile generale de ordine interioară ale școlii, la care fiecare profesor va adăuga propriile sale reguli specifice pentru disciplina predată (fizică, chimie, biologie etc.).

Aceasta nu trebuie să însemne, implicit, construirea unor reguli și mai stricte, ci realizarea unei adaptări a regulilor cu caracter general la caracteristicile clasei, la vârsta elevilor, conform celor

deduse din discuțiile libere și sesiunile de brainstorming realizate de diriginte/ profesori cu elevii la începutul anului școlar, pentru adaptarea regulamentului școlar la nivelul clasei.

– Unde: de preferință, prezentarea/predarea/discuțiile libere vor avea loc în contextul/locul în care are loc procesul de învățare zilnic și unde, implicit, se dorește a fi aplicat setul de comportamente și reguli discutate și a fi evitată manifestarea comportamentelor nedorite.

– Cum: predarea are loc în conformitate cu "planul de lecție standard" care este adaptat, ori de câte ori este necesar, pentru respectivul tip de clasă, pentru caracteristicile elevilor din respectiva clasă, precum și, dacă este necesar, pentru tipul respectiv de lecție (de exemplu pentru laboratorul de fizică ori chimie, orele de educație fizică etc.).

– De ce: "planul de lecție standard" se dorește a fi un instrument care să sprijine elevii în învățarea/manifestarea comportamentelor dezirabile pe care se vor putea construi, dezvolta și îmbogăți toate competențele lor sociale viitoare de o manieră susținută.

Recomandarea este valorificarea curriculumului pentru instituirea în competențe sociale la care profesorii (în special diriginții) pot apela ca "surse de inspirație" pentru conceperea și dezvoltarea planurilor de lecție cu privire la comportamentele așteptate, dezirabile și la cele indezirabile. Profesorii pot discuta planul de lecție și ideile ce urmează să fie transmise/discutate cu elevii și cu psihologul școlar, asistentul social și/sau un ofițer de poliție de proximitate.

Organizare:

1. *"Scrisoarea pentru părinți"* de la începutul fiecărui an școlar, precum și realizarea de fluturași, "mini-ghiduri" și postere care să fie distribuite elevilor. Fluturașii și "mini-ghidurile" vor prezenta pe scurt elevilor "cu cine ai vrea să te întâlnești la școală" (de exemplu, 'consilierul de suflete' – psihologul școlar – asistentul social, asistenta medicală, profesori care realizează activități extracuriculare - club literar, de teatru, de muzică etc.), oferta școlii privind activitățile complementare

curriculumului ori activitățile extracurriculare (teatru, muzică, poezie, revista școlii etc.), precum și principalele idei "așa da, așa nu".

2. *Predarea pe baza "Planului de lecție standard",* urmată de discuții libere și de convenții care se încheie "oficial" la nivelul clasei. Se va sublinia astfel dorința profesorilor/dirigintelui de a fi un partener pentru elevii din clasa sa, pentru părinții acestora, precum și dorința generală a școlii de a încuraja elevii în a-și urmări într-un climat optim școlar obiectivul principal: un proces educațional de succes.
3. *activități/acțiuni pentru consolidarea mesajului.* Pentru aceasta se pot realiza: concursuri în vederea reconfirmării/consolidării comportamentelor pozitive. Săptămânal, la două săptămâni, lunar sau trimestrial, o regulă ori un set de reguli ale școlii ar putea reprezenta obiectul unui astfel de concurs.

Regula/regulile ar trebui selectate pe baza observațiilor/discuțiilor dintre profesori și elevi și/sau părinți, recomandarea fiind să fie valorificate ca platformă pentru descurajarea manifestărilor necorespunzătoare, a atitudinilor și comportamentelor nedorite și care sunt vizate în mod specific de respectiva regulă/set de reguli.

Concursul va avea loc la nivelul școlii, ori la nivelul fiecărui an școlar, pe baza observațiilor tuturor profesorilor, elevilor, părinților, selecția regulilor făcându-se de comun acord, în funcție de necesități și circumstanțe.

La sfârșitul concursului, cel puțin 3 elevi vor fi menționați și lăudați pentru respectarea regulilor și manifestarea de comportamente corespunzătoare, precum și pentru respectarea regulamentului (în general) și a regulii/ setului de reguli care au făcut obiectul concursului (în special).

La încheierea concursului un "trofeu itinerant" simbolic va fi înmânat "pentru cea mai bună echipă" clasei câștigătoare până la derularea și încheierea următorului concurs pe temă dată.

4. *Jocuri de rol:* doi sau mai mulți elevi sunt rugați să joace o anumită situație specifică, în care sunt prezente atât atitudinile și comportamentele așteptate, dorite cât și cele negative, nedorite. Acești elevi vor juca un anumit segment, iar apoi ceilalți elevi vor fi rugați să scrie și să comenteze care sunt posibilele finaluri ale situației prezentate.
5. *"Scenariul"* poate fi scris de către diriginte, de psihologul școlar, conform sugestiilor elevilor. Apoi, diversele finaluri posibile sunt discutate, accentul fiind pus pe cele cu "happy end", respectiv pe cele care consolidează comportamentele și atitudinile pozitive.

Durata programului: pe parcursul întregului an școlar
Suport material necesar: Planuri de lecție standard, generale și planuri de lecție adaptate, prezentări video și audio, cărți, elevi voluntari ca"actori". Mai multe informații: website, e-mail, bibliografie etc.

Implicarea pro-activă împotriva violenței

Violența în școli se constituie într-un motiv constant de preocupare. Motivațiile sunt de natură psihologică, socială și economică, iar formele de manifestare sunt cele verbale, fizice și psihologice.

Scop/rezultate așteptate: Diminuarea nivelului general de violență și a manifestărilor de comportamente necorespunzătoare în interiorul școlii, sprijinirea elevilor în dezvoltarea competențelor sociale, care să-i ajute în oferirea răspunsului adecvat în cazul în care au de a face cu un conflict, implementarea la nivelul întregii școli a unui program susținut și permanent de mediere a conflictelor dintre elevi și de remediere a comportamentelor necorespunzătoare.

Sprijinirea elevilor și părinților în înțelegerea fenomenului violenței, a diferitelor forme pe care le poate îmbrăca, asigurarea unui cadru în care să se faciliteze comunicarea pe tema violenței cu profesorii, părinții dar și pentru informare în privința resurselor ce le stau la dispoziție dacă au nevoie de ajutor în caz de abuz/violență în familie sau la școală (servicii sociale, psihologi, poliție, jandarmerie etc.). Promovarea și încurajarea formării unei culturi anti-violență corespunzătoare grupei de vârstă.

Grupul țintă: elevii, părinții, profesorii.

Tipul de activitate: Implicare pro-activă susținută a elevilor, profesorilor și părinților în respectarea regulamentului școlar, al regulamentului personalizat al clasei. Discuții libere pe tema violenței, a formelor pe care poate să o îmbrace, campanii și activități anti-violență extra-curriculare etc.

Transmiterea și consolidarea cunoștințelor de auto-gestionare ale elevilor, o atitudine pro-activă anti-violențăde gestionare a timpului,a competențelor sociale, abilitatea de a inița activități proprii și de manifestare a (posibilelor) abilități de lider, precum și de fixare a scopurilor, respectului față de legi și valorile democratice, față de mediu, însușirea normelor sociale și a modului în care se creează, se dezvoltă și se mențin relațiile sănătoase de prietenie, de iubire, de angajament.

Dezvoltarea inteligenței emoționale, a spiritualității, ideilor, conștiinței de sine etc. Trebuie reținut că activitățile trebuie să se orienteze pe principalele trei direcții de acțiune: cea de intervenție (atunci când violența deja s-a produs, vezi protocolul de acțiune) și discutare a consecințelor (de exemplu, Comisie Anti-Violență alcătuită din profesori, părinți și elevii din anii finali, tactică prin care se urmărește ținerea sub control a posibilelor dinamici din clasă și la nivelul școlii care ar putea duce la conflicte), respectiv acțiunile caracterizate ca specifice prevenției, prin activități susținute pe termen lung și care se concentrează pe relații, învățarea competențelor sociale, însușirea normelor comportamentale adecvate, procesarea experiențelor interioare etc.

Școala poate sprijini în mod activ dezvoltarea competențelor pro-sociale care îmbunătățesc viața fizică și psihică a elevilor, aspectele relaționale, emoționale și psihologice la nivel personal și de grup.

Resurse umane: Profesorii împreună cu dirigintele clasei, elevii, părinții acestora, reprezentanți ai autorităților publice locale, ai agențiilor și organizațiilor non-

guvernamentale, ai serviciilor de sănătate fizică/mentală, psihologi școlari, asistenți sociali etc.

Conținut: Elevii împreună cu profesorii explorează principalele noțiuni și concepte legate de violență, de formele în care aceasta se manifestă, precum și modurile în care pot contribui la crearea unui climat optim școlar, dar și în mediul lor social, care să prevină violența și să combată acele atitudini și comportamente necorespunzătoare care pot conduce la apariția violenței (verbale, fizice, mentale, psihologice).

Modul în care se selectează prietenii, conștientizând normele de grup și tendințele populare, modul eficient de comportare în grupul de colegi, dinamica grupurilor de prieteni (lider/membru responsabil) al grupului de prieteni, abilitățile necesare pentru formularea, ori refuzarea polticoasă a unei solicitări, inițierea și menținerea prieteniilor și relațiilor romantice.

Importanța apartenenței la un grup, recunoașterea și acceptarea alternativelor la comportamentele agresive și manifestărilor violente, înțelegerea comportamentului responsabil în contextul evenimentelor sociale, comportamentul adecvat în societate etc.
Identificarea și evitarea conflictelor (posibile) între valorile părinților și cele ale grupului de colegi/prieteni, informații despre diversele etape din viața de adult și viața de părinte – pregătire pentru propriul rol ca adult și părinte responsabil.

Organizare:

1. Creșterea nivelului de conștientizare al elevilor în privința conținutului și funcțiilor pe care le îndeplinesc regulamentul școlar și regulamentul personalizat al clasei. Informarea în privința comportamentelor corespunzătoare și a celor necorespunzătoare, în interacțiunile lor zilnice la școală, acasă și în societate.

Stimularea formării unei imagini comune a elevilor din clasă despre motivația pe care au avut-o când au optat pentru școala în care se află, îndemnarea lor să se implice activ în crearea și păstrarea unui climat optim pentru învățare în clasă și în școală.

Selectarea componentelor cheie ale programului/proiectului/activităților dedicate prevenirii și combaterii violenței, pornind de la cunoștințele și informațiile pe care elevii le dețin, precum și prin apelarea la informații din mediul extern, respectiv anchete la nivel local/național care indică principalele tendințe cu privire violență, informări primite din partea poliției, asistenților sociali, precum și informații culese chiar de la elevi.

2. Elevii vor fi stimulați să se implice în clarificarea noțiunilor legate de gestionarea și medierea conflictelor, în dobândirea competențelor necesare negocierii și medierii conflictelor între profesori/ părinți și elevi și între elevi și a modalităților prin care se poate ajunge la consens.

Implicarea activă a elevilor în înțelegerea strategiilor care pot reduce violența, vandalismul, absența cronică de la școală, ocaziile în care se aplică sancțiuni ca eliminarea și/sau exmatricularea.

În același timp, antrenarea lor în astfel de acțiuni îi ajută să-și înțeleagă mai bine propria persoană, precum și așteptările celor din jurul lor și să dobândească abilități ce le vor fi utile pe tot parcursul vieții.
Se realizează un transfer de responsabilitate la nivelul elevilor pentru soluționarea conflictelor pe căi pașnice, așa încât profesorii se vor concentra mai mult pe activitatea centrală de predare și mai puțin pe disciplină.

Predarea acestor abilități poate fi adaptată grupelor de vârstă de la nivelul secundar-inferior și superior. Implementarea, prin cooperarea cu elevii și părinții acestora, a sistemelor de management comportamental este mai eficientă decât acțiunea represivă de sancționare, eliminare, ori scăderea notei la purtare sau chiar exmatriculare.

În plus, această abordare le cultivă și stimulează elevilor abilitatea de a asculta și înțelege mesajele transmise de ceilalți, gândirea critică, capacitatea de a soluționa probleme, o competență esențială pentru orice proces de învățare.

Această abordare pune accentul pe înțelegerea punctului de vedere și al celeilalte persoane și cultivă competențele necesare vieții într-o societate diversă, multiculturală. Punându-le la îndemână aceste instrumente (negocierea și medierea) elevii sunt bine echipați pentru a răspunde problemelor cu care se confruntă și vor putea să le aplice în toate situațiile în care, oricum, nu ar fi solicitat asistență/ajutor din partea unui adult.

3. Stabilirea de comun acord cu conducerea școlii și părinții a modului în care va fi predat acest curriculum dedicat învățării competențelor necesare soluționării conflictelor și medierii.

În esență, există trei opțiuni mari:

1. curriculum prevăzut ca activitate opțională, extra-curriculară pentru elevi, respectiv dedicarea unui anumit număr de ore pentru predarea abilităților, principiilor fundamentale și pentru exersarea acestora;
2. program curricular opțional pentru elevi și/sau profesori selectați datorită abilităților și competențelor sociale demonstrate pentru a fi instruiți în managementul conflictelor și mediere, care să se constituie într-o ”comisie independentă” care să acționeze ca arbitru-facilitator pentru toți ceilalți elevi și/sau profesori;
3. dezvoltarea unei metodologii prin care gestionarea conflictelor și medierea să fie încorporate în procesul educațional zilnic la care participă elevii, precum și în strategiile de management zilnic al clasei.

Clasele care participă la acest tip de acțiune se pot transforma în adevărați piloni de susținere pentru un climat optim pentru întreaga școală.

Aceste opțiuni mari pot sprijini toate celelalte procese care cultivă atitudinile și comportamentele nonviolente, încurajând cooperarea între profesori, elevi și părinți, constituind un suport bun de intervenție în cazul în care se identifică existența unor elevi cu situații familiale dificile (violență, abuz în familie, situație familială/economică precară etc.), fiind în același timp, primul punct de contact și sursă de informație în privința structurilor externe școlii care pot acorda ajutor prin intermediul ”comisiei independente”, precum și al persoanei de contact pentru probleme de siguranță școlară.

Durata programului: pe parcursul întregului an școlar, în timpul orelor de dirigenție, precum și în cadrul activităților, programelor și proiectelor extra-curriculare. Suport material necesar: Cărți, filme video, înregistrări audio, grafice, date statistice, postere, afișe etc. Mai multe informații: website, e-mail, bibliografie etc.

Modele de dezvoltare a gândirii creative

În educație, paradigma modernă pune accentul pe elev și nevoile lui, de aceea un astfel de concept – dezvoltarea gândirii creative aplicat actului de predare-învățare, dar și rezolvării problemelor cu care se confruntă în general actorii actului educațional, conturează soluții palpabile și „croite" special situației.

Acest concept de dezvoltarea gândirii creative este un nou tip de gândire, independent și distinct, bazat pe abordarea integrativă a inovației ce redefinește noțiunea de design a gândirii prin dezvoltarea creativității.

Gândirea creativă tip design își propune să micșoreze distanța dintre gândire și acțiune, iar pentru aceasta situează în centru individul și nevoile sale.

Înainte de a înțelege cum putem aplica conceptul concret la clasă, trebuie să aflăm care este istoricul acestui concept. Folosirea termenului de gândire tip design ne trimite cu gândul la obiectul propriu-zis, la rezultatul procesului de creație. Dar ce implică însă procesul de design? Ce activități îl compun?

A face design înseamnă să identifici nevoile reale și motivațiile publicului, prin ascultare, observație și analiză, pentru a putea livra în final un produs sau serviciu cu care publicul să se identifice. Procesul de design înseamnă găsirea de soluții creative în prezența diferitelor constrângeri. Aceleași principii, axate în principal pe redarea vizuală, brainstorming și folosirea colaborării inter-disciplinare, stau și la baza procesului de design thinking.

Noțiunea de *design thinking* a apărut în anii '60 -'70, fiind menționată în cărțile lui Herbert A. Simon (The Sciences of the Artificial) și Robert Mckim (Experiences in Visual Thinking). Cei doi autori au fost primii care au extrapolat noțiunea de design, văzând în ea nu doar o disciplină, ci un *mod de gândire creativă*.

Prin urmare, *gândirea-design* este un proces ce are la bază generarea de noi soluții concrete pentru nevoile celui căruia îi adresez un anumit produs.

David Kelley, fondatorul IDEO – firmă de design și consultanță, a dezvoltat conceptul de design thinking și a început promovarea utilizării acestuia în diferite arii de business, inclusiv marketing.

Astfel, pentru a crea un produs compatibil nevoilor celui căruia i te adresezi trebuie să ai în vedere următoarele aspecte:

- să asculți (to hear),
- să creezi (to create) și livrezi (to deliver).

Modelul de gândire creativă IDEO presupune existența a cinci etape:

1. descoperirea (existența unei situații-problemă și modul de abordarea a acesteia),
2. interpretarea (am aflat ceva, cum interpretez?),
3. ideația (văd o oportunitate, cum o pun în practică),
4. experimentarea (am o idee, cum o construiesc?)
5. evoluția (am încercat/testat ceva, cum o dezvolt?).

Un alt model de dezvoltare al gândirii creative este cel al școlii de la Stanford,care presupune tot cinci etape, și anume:

1. empatizarea (cunoaște-l pe cel căruia i te adresezi),
2. definirea (construirea unui punct de vedere pe baza nevoilor acestuia),
3. ideația (brainstormingul și găsirea unor soluții creative),
4. prototipizarea- crearea prototipului (construirea de reprezentări ale ideilor)

5. testarea (punerea în practică a ideilor, primirea feedback-ului).

Aceste modele au fost adaptate, iar unul dintre cele care se impun în educație este cel al cercetătorilor John Spencer și A.J.Juliani - *Ciclul Lansării.*

Autorii văd în acest model o structură prin care se poate stimula creativitatea elevilor, ce depășește limitele laboratoarelor STEM.

Gândirea creative de tip design se poate aplica la

- un conținut,
- la o idee sau la o oră de clasă,

dar are în vedere folosirea curiozității elevului pentru a-i potența capacitățile ce pot face din el un creator.

Astfel *modelul de stimulare a gândirii creative LAUNCH* presupune:

1. Look, listen and learn (uită-te, ascultă și învață),
2. Ask tons of questions (pune multe întrebări),
3. Understand the process problem (înțelege contextul sau problema),
4. Navigate ideas (caută idei),
5. Create a prototype (creează un prototip),
6. Highlight and fix (evidențiază și repară)
7. Launch to an audience (lansează).

Plecând de la acest acronim, se indică șapte etape ale procesului de gândire de tip design thinking. Acestea sunt:

1. Conștientizare (Awareness),
2. Punerea de întrebări (Inquiry),
3. Documentarea (Research),
4. Ideația și planul (Ideate and Plan),
5. Crearea Prototipului (Prototype),
6. Testarea și Revizuirea (Test and Revise)
7. Lansarea și Promovarea (Launch and Market).

Urmând aceste etape se poate descoperi că multe din lucrurile care se fac în sala de clasă pot fi puse într-o nouă formă ce dezvoltă elevilor competențe ale omului modern deschis noului și reflexiv.

Cum, unde și cu cine putem aplica aceste modelele de dezvoltare a gândirii creative ?

În primul rând, fiind modele care situează în centru elevul îl putem aplica în relațiile cu elevii, cu conținuturile predate, dar și cu părinții.

De multe ori, ne plângem că părinții nu ne înțeleg, nu ne respectă, dar uneori nu facem nimic pentru a-i înțelege noi pe ei. Credem că în această relație modul de relaționare este greșit. Considerăm că dacă am înțelege care sunt nevoile părintelui, am empatiza cu acesta, am încerca să găsim soluțiile corecte pentru el, documentându-ne (cum fac alte școli, ce a funcționat în ultimii ani, ce nu a funcționat), am căuta idei pentru a proiecta un produs care să îl reprezinte pe părinte, testându-l și ajustându-l în timp, am reuși să creștem împreună în această relație.

Aplicarea procesului asupra conținuturilor predate și în relație cu elevul poate fi făcută la orice vârstă. Îl putem aplica atunci când considerăm că pentru elevi este important să înțeleagă de exemplu contextul social și cultural al unui personaj pentru a-l caracteriza.

De aceea, se poate folosi *harta empatiei* şi pot fi invitaţi profesorul de istorie şi psihologul şi astfel elevii se pot documenta cu privire la constrângerile istorice, sociale şi psihologice care l-au determinat pe personaj să acţioneze într-un anumit fel, se poate pune în scenă un proces literar în care elevii pot fi încurajaţi să adreseze multe întrebări.

Având toate aceste date, elevii vor fi capabili să îşi apropie personajul şi, prin urmare să îl caracterizeze. Caracterizările pot fi citite şi discutate (testarea), iar apoi ajustate şi finalizate

De asemenea, procesul de gandire creative de tip design poate fi utilizat la începutul unei unităţi de studiu. Pentru a înţelege ce este un model, dar şi un antimodel se poate discuta încă de la început noţiunea, ne întrebăm ce reprezintă conceptul, de ce avem nevoie de modele.

Se poate invita:

- profesorul de educaţie socială pentru ca elevii să afle ce este un model social, ce este un model personal,
- profesorul de istorie pentru a înţelege cum s-au impus personalităţile istorice ca modele
- profesorul de literatură care poate prezenta texte literare care reflectă modele şi antimodele,
- pentru ca, în final, elevii să poată crea/ prototipa propriul model.

Dacă se explicăm elevilor aceste etape ale procesului, atunci li se poate cere să-şi realizeze propriile proiecte.

De exemplu, *un proiect cu titlul Biblioteca viitorului*, devine prilej de învăţare autentică. Se poate integra astfel etape ale procesului de gândire creative tip design formând patru grupe de elevi

1. *prima grupă-Cititorii* are ca sarcină să descopere preferinţele de lectură ale cititorilor de vârste diferite (un bunic, un părinte, un profesor, un coleg de clasă), realizând interviuri cu aceştia.
2. *cea de a doua grupă, Documentariştii,* are ca sarcină să prezinte date cu privire la evoluţia bibliotecii de-a lungul timpului.
3. *a treia echipă, Artiştii* - are ca sarcină realizarea unui afiş de promovare a bibliotecii şcolii după ce, în prealabil, observă şi analizează felul în care funcţionează aceasta.

Cele trei echipe vor prezenta proiectele, iar ca sarcină finală, elevii se vor regrupa şi vor proiecta biblioteca viitorului.

Modelul de gândire creative de tip design funcţionează la elevi de toate vârstele, dar este mai uşor să fie pus în practică la clasele de elevi mai mari, care au deprinderile de lucru individual mai bine formate.

În ciuda acestor limite procesul este valoros, dezvoltând elevilor creativitatea şi abilitatea lor de a rezolva probleme reale.

De asemenea, îi motivează, crescându-le stima de sine şi încrederea în ceea ce pot ei realiza, încurajează coeziunea, folosind tehnici de cooperare, dezvoltă empatia, îi ajută pe elevi să înveţe să gestioneze eşecul.

Şi nu în ultimul rând, determină elevii să experimenteze, să aplice concret şi să fie conştienţi de abilităţile lor de creatori. Fiind un proces în care încercarea este importantă (nu

există greșeală), rolul profesorului este acela de a-i încuraja pe elevi să realizeze ceva ce ar putea avea impact asupra celor din jur, învățându-i să aibă încredere în ei.

Rolul formării profesionale din perspectiva internațională

În ultimii ani pe teritoriul României au avut loc o serie de procese de transformare atât la nivelul societății, cât și la nivel economic sesizate prin tranziția către post industrialism și societatea bazată pe cunoaștere, iar aceste componente reprezintă tot atâtea provocări pentru sistemul de educație și formare profesională.

Președintele Comisiei Europene, Jean-Claude Juncker susține faptul că Uniunea Europeană trăiește astăzi într-un context socio-economic diferit caracterizat prin rate mari ale șomajului în rândul tinerilor, printr-o forță de muncă adultă căreia îi lipesesc competențe de bază și de aici rezultă o nevoie acerbă de dezvoltare a competențelor în situația în care resursele publice și private sunt reduse datorită proceselor de consolidare bugetară. Raportându-ne la situația din România, studiile comparative scot în evidență faptul că unul din patru tineri este afectat de șomaj. La fel ca fiecare stat membru și în tara noastră se caută soluții pentru ameliorarea acestei situații, însă este posibil ca acțiunile la nivel național sau european să nu fie suficiente de aceea abordările regionale sau sectoriale, adaptate necesităților specifice unor regiuni sau țări, se pot dovedi mai potrivite pe termen lung.

În contextul actual, luând în considerare rolul major pe care formarea profesională îl are pentru dezvoltarea economică și socială a României și pentru coeziunea teritorială precum și experiențele acumulate în perioada anterioară, regândirea formării profesionale trebuie corelată cu Strategia educației și formării profesionale din România propusă pentru perioada 2016-2020 deoarece aceasta abordează în mod integrat domeniul formării profesionale inițiale și a formării profesionale continue, care va conduce la dezvoltarea unui sistem de formare profesională accesibil, atractiv, competitiv și relevant pentru cerințele pieței muncii.

Astfel, o provocare importantă în ceea ce privește sistemele de educație și formare profesională o reprezintă adaptarea rapidă a acestora la evoluțiile tehnologice spectaculoase din ultimul sfert de secol. Cele mai semnificative, respectiv, automatizarea și tehnologiile informației au schimbat în mod radical nevoile de competențe de pe piața muncii, evidențiind

decalajul enorm care există între oferta de formare asigurată de instituțiile de profil și cererea de noi competențe adaptate nevoilor generate de această nouă revoluție tehnologică și industrială.

O scurtă incursiune pe teritoriul literaturii de specialitate demonstrează faptul că, au existat, încă din trecut, semnale cu privire la acest salt tehnologic, la avantajele și dezavantajele acestuia.

În acest sens, o pleiadă de personalități, din colțuri diferite ale lumii, au prezentat argumente privind modul în care evoluțiile spectaculoase în domeniul tehnologic revoluționează natura muncii, statutul muncitorului trăgând un semnal de alarmă cu privire la necesitatea adaptării modului de organizare și funcționare a instituțiilor publice și private.

Un exemplu în acest sens îl constituie cercetătorul Alvin Toffler care în anul 1970, atragea atenția în celebra sa carte „Șocul viitorului" cu privire la impactul noilor tehnologii ale informației și comunicației asupra indivizilor și societății în general.

Totodată Sir Ken Robinson, în cartea sa „O lume ieșită din minți – Revoluția creativă a educației" promovează ideea că noile forme de muncă se caracterizează prin inovație, creativitate și o specializare aprofundată și pe baza acestor considerente motivează importanța, rolul instituțiilor guvernamentale a căror obiectiv îl constituie educația și formarea profesională. Cercetătorul consideră că acțiunile acestora trebuie orientate spre încurajarea abordărilor bazate pe dezvoltarea de competențe prin valorificarea eficientă a aptitudinilor și talentului fiecărui individ.

Nu poate fi neglijată nici opinia lui Ray Kurzweil, inventator și specialist în inteligență artificială. Acesta într-una dintre intervențiile sale publice sublinia faptul că „abilitățile biologice ale minții umane se dezvoltă într-un ritm liniar, pe când abilitățile non-biologice ale tehnologiei se dezvoltă exponențial".

Interpretând mai departe afirmația ținând cont și de previziunile acestuia, se pare că până în 2029 inteligența artificială va ajunge să aibă abilități similare cu cele ale inteligenței umane. Mai aproape de epoca în care trăim, în 2019, un grup de cercetare cu mai mult de 40 de ani de experiență în anticiparea și identificarea tendințelor emergente și a discontinuităților care transformă piețele și societatea globală din cadrul Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, realiza un studiu interesant prin care intenționau să prezinte schematic principalele provocări în perspectiva anului 2030.

Între acestea amintim:

- Speranța de viață din ce în ce mai mare deoarece longevitatea în creștere la nivel global schimbă natura educației și a traseelor profesionale;
- Lumea datelor motivată de evoluția computerului care azi poate colecta și procesa date despre orice și în aceste condiții lumea devine un sistem care poate fi controlat;
- Organizații foarte structurate datorită noilor tehnologii sociale care antrenează noi forme de producție valorizând creativitatea;
- Avântul mașinilor și sistemelor inteligente care vor prelua multe meserii specifice azi doar ființei umane;
- Ecologia new media care se va impune deoarece noile mijloace de comunicare impun un nou tip de interpretare de natură critică clară în ceea ce privește informațiile din domenii diverse de interes.
- Conectarea globală care se explică prin faptul că o lume interconectată înseamnă necesitatea lucrului în echipe variate și centrate pe diversitate și adaptabilitate.

Între abilitățile cheie necesare pentru locurile de muncă ale viitorului menționăm:

- Decriptarea mesajului din spatele unui text ;
- Atitudine inovativă și de adaptare;
- Comunicare și interacțiune eficientă cu ceilalți;
- Crearea de conținut persuasiv pe baza tipurilor conferite de new media;
- Înțelegerea și utilizarea de concepte din discipline diferite;
- Înțelegerea conceptelor abstracte și a conexiunilor;
- Filtrarea informațiilor în funcție de gradul de importanță;
- Înțelegerea sarcinilor și atingerea obiectivelor dorite;
- Implicarea și colaborarea eficientă într-o echipă virtuală;

- Abilitatea de a lucra în medii culturale diverse.

În următoarea perioadă este necesară centrarea Statele Membre în implementarea unor politici pentru Educație și Formare, motiv pentru care Comisia Europeană consideră că este necesar să se stimuleze dialogul public, să se adopte o nouă Agendă privind Educația și Formare Profesională și să se propună modele alternative de guvernanță locală, națională sau globală.

În acest sens au avut loc întrevederi cu un pronunțat caracter consultativ cu partenerii sociali și principalii operatori de formare profesională. În urma acestor întâlniri Comisia a stabilit o listă cu competențele cheie care sunt necesare pentru creșterea capacității de inserție profesionale pe piața muncii.

Între acestea se numără:

- comunicarea în limba maternă,
- comunicarea în limbi străine,
- competențe matematice,
- competențe de bază în știință și tehnologie,
- competențe digitale,
- a învăța să înveți,
- competențe sociale și civice,
- spiritul de inițiativă și antreprenoriat, conștiința și expresia culturală etc.

O privire de ansamblu precum și ideile evidențiate mai sus conturează, la nivel global, culturi diferite de învățare și formare în Europa.

Fiecare țară are propria sa cultură, identitate, istorie și practici privind educația și formarea profesională care se reflectă în arhitectura specifică a sistemelor naționale de educație și formare profesională. Björnavold a caracterizat aceste culturi de învățare prin intermediul unui model de grup (cluster) prezentat în lucrarea „Making Learning Visible" (Making learning visible, J.Bjornavold, Cedefop, Thesssaloniki, Iulie 2000).

Învățarea reciprocă este favorizată de proximitatea geografică și de asemănările instituționale în țările din fiecare grup. Uniunea Europeană este direct interesată de aspectul educației și formării profesionale, iar acest aspect reiese și din studiu realizat de Comitetul Economic și Social European și publicat în 2018 sub titlul: O perspectivă a societății civile. Raport privind șase state membre, CESE, 2018, prin care se confirmă ideea că relația strânsă dintre educație/formare și piața muncii, reprezintă cheia de succes a sistemelor de învățământ, arătând și motivele pentru care rezultatele diferă atât de mult de la un Stat Membru la altul.

Astfel, fiecare țară din Uniunea Europeană, are propria sa tradiție și arhitectură instituțională pentru educație și formare profesională, cu performanțe cantitative și calitative ce variază de la un stat la altul.

Raportându-ne la modele din UE cu privire la rezultatele pozitive ale programelor de formare profesională vom remarca faptul că o experiență de bună practică o reprezintă Austria care prezintă, ca și particularitate a sistemului educațional, o legătura strânsă stabilită în această țară, între economie și procesul de instruire.

De acest sistem de instruire adaptat practicii profită ucenicii și absolvenții școlilor superioare de meserii, ai facultăților de profil și ai universităților. În Austria, atât în cadrul unităților de învățământ, cât ți la nivelul instituțiilor responsabile cu formarea profesională, se aplică sistemul dual de instruire – o combinație între teorie și practică, iar în ceea ce

privește planurile de învățământ și etapele cheie ale instruirii acestea sunt adaptate necesităților din economie. Fiecare etapă de formare are o vădită orientare practică, iar rezultatele se transpun în activități de cercetare și dezvoltare.

La nivel european, această combinație între practică, teorie și cercetare este considerată un bun exemplu și reprezintă un factor cheie pentru succesul economiei austriece. Drept urmare, angajatorii și investitorii străini apreciază în mod deosebit abilitățile specifice meseriei și cunoștințele solide ale angajaților austrieci.

2. Situația Germaniei este de asemenea una favorabilă și exemplară la nivel european. În acest areal o mare parte a tinerilor care termină școala generală sunt pregătiți prin sistemul dual pentru o ocupație recunoscută la nivel național. Sistemul dual din Germania presupune existența unor programe de formare profesională pentru 356 de ocupații, aptitudinile practice și cunoștințele teoretice fiind strict definite prin intermediul standardelor ocupaționale naționale.

Gradul de reușită a dualismului este condiționată inițial de posibilitatea încheierii în primul rând a unui contract de practică cu un întreprinzător și apoi elevii se înscriu la o școală profesională pentru a urma cursurile teoretice. În aceste condiții, pregătirea practică este corelată și condiționată de pregătirea teoretică, iar în cazul în care întreprinzătorul, la care urmează să se desfășoare stagiul pentru pregătirea practică nu poate asigura parcurgerea tuturor temelor prevăzute de programa școlară, elevul completează pregătirea practică la un centru de formare profesională.

Durata pregătirii profesionale variază între 3-3,5 ani din care aproximativ 1/4 reprezintă pregătire teoretică și ¾ pregătire practică.

Experiența celor două țări diferă însă de situația identificată în România în ceea ce privește formarea profesională. În spațiul național etapa formării practice, cunoscută și sub denumirea de ucenicie ține mai mult de istorie. Analiza pe baza surselor existențe relevă faptul că, primele atestări privind această practică corespund perioadei evului mediu. Breslele profesionale, au promovat uceniciile mai ales 56 în zona târgurilor comerciale, iar meseriile în care se pregăteau ucenicii variau în funcție de necesitățile comunitare, de dezvoltarea economică zonală și de tipul de comerț practicat. Situația se schimbă după Al 2-lea Război Mondial, iar în perioada comunistă, formarea duală în România cunoaște progrese semnificative și trebuie apreciate sistemele de cooptare în formarea profesională a tinerilor, care au funcționat cu rezultate bune în acea perioadă. Școlile tehnice, școlile profesionale, învățământul seral, au creat oportunități pentru un larg segment al populației de a urma o formă de învățământ bazat pe educația la locul de muncă și pe transferul de competențe.

În zilele noastre se cere experiență chiar dacă tânărul participă la primul său interviu, pentru obținerea unui loc de muncă. Cu toate acestea nu sunt interesați sau motivați să participe la programe de formare profesională din motive diverse precum: - consideră prea

lung procesul de formare profesională până la obținerea unei certificări a competențelor; - au așteptări și nevoi mult mai mari, în ceea ce privește beneficiile financiare; - o parte a tinerilor nu au asumată cultura responsabilității sociale, a muncii efective; - spațiul rural constituie un areal major al abandonului școlar și al lipsei infrastructurilor economice.

În concluzie, educația și formarea profesională reprezintă unul dintre factorii esențiali în ceea ce privește creșterea capacității de inserție profesională a tinerilor pe piața muncii, dar la fel ca și în cazul educației superioare, este importantă calitatea și relevanța calificărilor în raport cu solicitările angajatorilor.

Aceasta este una dintre problemele din România, ce determină o implicare scăzută și neîncrederea în sistemul de educație și formarea profesională, având drept consecință creșterea abandonului școlar timpuriu. Totodată investițiile scăzute în sistemul public de educație și formare profesională au un impact negativ asupra calității serviciilor oferite indivizilor. Oamenii sunt tentați să abandoneze studiile nu numai datorită problemelor de ordin social, dar și atunci când calitatea formatorilor sau a programelor de formare nu se ridică la nivelul așteptărilor sale și a pieței muncii.

Îmbunătățirea calității sistemului de educație și formare profesională se poate realiza prin adoptarea unui plan de învățământ, care printr-o abordare pedagogică inovatoare, pune în centrul preocupărilor competențele. Finanțarea corespunzătoare atât în ceea ce privește investițiile în infrastructura de educație și formare profesională, cât și în resursele umane care pot să determine creșterea calității, relevanței și atractivității programelor de formare. De asemenea, calitatea formării profesionale poate fi cu mult îmbunătățită prin valorificarea constructivă a unor oportunități create de relaționarea directă cu unele dintre cele mai prestigioase organizații de profil din Uniunea Europeană.

În economia mondială interesul este orientat spre crearea resurselor umane care să fie capabile să genereze o valoare ascendentă în rândul activităților economice. Acest lucru necesită atât în cadrul societăților comerciale, cât și la nivelul economiei naționale, o revoluție a culturii economice, care să genereze la nivelul individului o serie de schimbări privind concepțiile, mentalitatea permițându-i o angajare la efort impusă de concurența internațională specifică începutului mileniului al III-lea.

Fobia școlară și absenteismul școlar

Programul Fobia școlară (*Schlangenfuß*) este unic în Austria și a fost finanțat public. Acest proiect a fost înființat în urmă cu mai bine de 10 ani pentru reintegrarea elevilor care au refuzat să meargă la școală. Din 2007, programul s-a concentrat exclusiv pe elevii care suferă de fobie școlară, tulburări de anxietate sau depresie.

Grupuri țintă

Programul Fobia școlară s-a adresat elevilor cu vârste între 11 și 15 ani care suferă de fobie școlară, tulburări de anxietate sau depresie.

Majoritatea elevilor s-au alăturat programului în clasa a 6-a sau a 7-a și proveneau din școlile moderne secundare sau *Neue Mittelschule* și aveau o istorie lungă de probleme și absentism școlar (unii au stat acasă până la un an înainte de a veni în acest program). Elevii care au participat la program nu ar fi fost capabili să primească un certificat de părăsire a școlii dintr-o școală obișnuită. Un diagnostic clinic al fobiei școlare era o condiție necesară pentru participarea la program și toți elevii erau supuși tratamentului.

Majoritatea elevilor proveneau din mediul clasei mijlocii sau clasei inferioare, 43% erau de sex masculin, iar 57% de sex feminin și foarte puțini erau imigranți. Nu a existat un proces de politică sistematică pentru monitorizarea fobiei școlare, așa că se cunoaște puțin despre amploarea problemei. Spitalul General din Viena (AKH) a raportat o creștere a numărului de tineri care suferă de fobie școlară.

Profesorii incluşi în proiect trebuiau să fie foarte dedicaţi şi conştiincioşi în cazul îndrumării unor elevii cu probleme de fobie şcolară. Dacă era necesar, puteau să treacă cu maşina să îi ia pe elevi de acasă pentru a merge împreună la şcoală. De asemenea, profesorii erau dispuşi să îi însoţească pe acei elevi care se temeau să folosească transportul în comun.
Existau, de asemenea, unii elevi care nu erau capabili să participe la *Program*. Aceşti elevi aveau nevoie prima dată de îngrijiri clinice şi ulterior puteau participa la program.

Caracteristici cheie ale prevederilor şi stabilirea instituţională

1. Unul dintre obiectivele cheie ale proiectului a fost reintegrarea socială a elevilor prin abordări de predare care le favorizează abilităţile sociale şi dezvoltarea respectului de sine.

Predarea bazată pe experienţă a jucat un rol important în acest sens, deoarece a redus tulburările de anxietate.

2. Un alt obiectiv cheie a fost acela de a ajuta elevii să obţină calificările de masă.

La rândul său, acest lucru a fost asigurat prin utilizarea curriculumului şcolar modern. Pentru a evita stigmatizarea, certificatele nu au indicat detalii despre proiect. Prin urmare, nu era evident faptul că elevii au participat la acest program.
Programul fobie şcolară cooperează strâns cu toate părţile (persoanele / instituţiile) implicate într-un caz, de exemplu: părinţi, profesionişti medicali, spitale psihiatrice, servicii de tineret şi familie (MA 11), psihologi şi terapeuţi, antrenori de muncă şi alţi experţi.

După cum am menţionat deja, în cadrul proiectului a fost utilizat un curriculum şcolar modern secundar. Elevii studiază materiile de bază (germană, matematică şi engleză) de trei ori pe săptămână. Subiectele minore sunt predate pe bază de proiect, iar profesorii se concentrează mai mult pe teme care întâlnesc viaţa de zi cu zi şi lumea experienţei elevilor.
Se pune accentul pe metodele pedagogice care răspund nevoilor elevilor, de exemplu pedagogia constructivistă, învăţarea orientată spre proiect, pedagogia experienţială, metodele de învăţare deschisă şi individualizarea.
Dimensiunile grupurilor mici (2 grupuri cu aproximativ 6 elevi şi 2 profesori) facilitează sprijinul individual şi atenţia fiecărui elev. În plus, elevii primesc orice fel de asistenţă profesională de care au nevoie, de exemplu: asistenţă terapeutică, elevii sunt selectaţi de profesori mergând acasă la aceştia.

În ultimul an şcolar, un consilier în carieră îi pregăteşte pe elevi pentru trecerea la viaţa profesională, oferindu-le un sprijin unu la unu o dată pe săptămână. Acest suport include scrierea cererilor de locuri de muncă, practicarea interviurilor de muncă şi vizitarea potenţialilor angajatori.

Factorii cheie ai succesului

- Elevii apreciază abordarea individuală realizată prin dimensiunile grupului mic şi relaţiile strânse cu profesorii lor.
- Elevii primesc atenţie deplină din partea profesorilor lor şi li se acordă tot timpul necesar pentru a înţelege materialul.
- Profesorii se concentrează asupra atuurilor individuale ale unui elev.
- Cursurile sunt orientate spre proiect şi includ elemente de pedagogie experienţială, cum ar fi activităţi de grup în afara mediului de învăţare formal (de exemplu, gătit unul

pentru celălalt sau activități în aer liber, cum ar fi alpinism), orientate spre creșterea stimei de sine.

- Se simt mai puțin sub presiune decât au făcut-o în fostele școli și experimentează mai puțin stres la examene.
- Aceștia sunt foarte dedicați în școală, fapt care se reflectă în ratele ridicate de participare, la ratele scăzute de abandon și, în cuvintele unui elev, în sensul atmosferei „similare familiei".

Din aceste motive, cooperarea strânsă dintre *Program* și toate celelalte părți implicate într-un caz - în special relația cu părinții - asigură că elevii primesc orice sprijin profesional de care au nevoie, de exemplu terapie.

Consilierea în carieră este un factor cheie de succes, deoarece pregătește elevii pentru trecerea la învățământul secundar superior sau la locul de muncă.

Datele de monitorizare au reflectă acești factori cheie de succes:

-76% dintre studenți au absolvit cu succes programul,

- în timp ce doar 24% au părăsit proiectul mai devreme.

Dintre elevii care au absolvit programul:

- 22% au urmat o școală gimnazială superioară,
- 32% au început un ucenicie
- 22% au participat la cursuri și instruire ulterioară.

Perspective privind transferabilitatea

În ceea ce privește transferabilitatea, există câteva elemente cheie care ar putea fi adoptate în școlile generale:

1. primul astfel de element este inter-profesionalismul, care este unul dintre factorii cheie de succes a acestui Program. O echipă interdisciplinară de experți trebuie să fie creată în școli, să își asume responsabilitatea pentru elevii cu risc și să lucreze îndeaproape la diferitele cazuri.Activitatea acestei echipe ar trebui să includă întâlniri, supravegheri, intervenții și cooperare strânsă cu experți externi. O relație strânsă și profesională între părinți și școală este de asemenea esențială. În unele cazuri, vizitele la domiciliu ar putea fi chiar utile.
2. următorul element este profesionalizarea profesorilor.
   Profesorii trebuie să fie sensibilizați la subiect, să reflecte propriile atitudini față de elevii care suferă de fobie școlară și să poată răspunde la problemele lor. Dezvoltarea acestor abilități, atitudini și competențe este esențială și ar trebui dobândită prin educație și formare.
3. unele condiții structurale trebuie îmbunătățite pentru a se încadra în relațiile de muncă intensive (un factor esențial de succes). O astfel de condiție este reducerea dimensiunii clasei.

Ar trebui, de asemenea, încurajată predarea bazată pe echipă, care a fost deja implementată în școli. Aceste modificări necesită resurse financiare, spațiale și de personal suplimentare.

Tehnologia și noile forme de agresivitate școlară

Școala este locul principal în care sunt promovate valorile sociale, culturale și morale. Cu toate acestea în ultimii ani s-au dezvoltat tot mai puțin relațiile interpersonale și au luat amploare relațiile în mediul on-line. Tinerii folosesc tot mai mult Internet-ul ca forma de socializare, de cunoaștere. Își creează propriile pagini web, formează grupuri de conversații, de schimb de informații, poze, filmări. Tot acest acces facil la informație și aceasta dezvoltare forțată a societății au făcut să apară și noi forme de manifestare a conflictelor care s-au transformat în violențe.

Astfel, au apărut tot mai multe cazuri de filmări a scenelor agresive (*happy slapping*), de intimidări duse până la agresiuni prin intermediul mesajelor (*cyberbullying*) și violențe manifestate între tineri în cadrul întâlnirilor (*date violence*). Lucrarea de față își propune o scurtă trecere în revistă a formelor de agresiune tot mai prezente în școlile românești, cu scopul de a trage un semnal de alarmă și de a fi un punct de pornire în cercetările ulterioare.

Situații conflictuale, conflicte (majore sau minore), crize totale, toate acestea fac parte din realitatea în care trăim și inevitabil ne afectează. Suferim din cauza lor, ne dor, ne macină. Încercăm să le facem față, să le găsim rezolvarea dincolo de atitudinea de negare sau de ignorare a acestora care mai mult le adâncește. Se desprinde, astfel, ca semnificativă încercarea de a caracteriza conflictul și rolul pe care îl poate avea.

Conflictele se manifestă în diferite grupuri, instituții, organizații, comunități. Se manifestă astfel și în cadrul școlii. Fără a minimaliza modul de manifestare și de abordare a conflictului în alte contexte, se poate accentua specificul acestuia în școală, cel puțin sub două aspecte:

- constituirea școlii într-o comunitate educațională și
- abordarea conflictului în sensul identificării posibilelor metode de contracarare a acestui fenomen.

Conflictul este o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente dincolo de această definiție se pun în evidență diferite nuanțe: neînțelegerea, ciocnirea de interese, ceartă, discuții violente, dezacord.

Dinamica grupului de elevi surprinde totalitatea trăsăturilor ce au loc în interiorul lui, transformări care-i imprimă acestuia o anumită traiectorie. Problematica fundamentală a dinamici grupului este cea privitoare la mecanismul prin care se realizează, izvorul și forțele motrice ale acestui aspect. Sursa acestei dinamici se află în contradicțiile interne dintre cele două tipuri fundamentale de structuri: cea formală și cea informală.

Întrucât structura formală este impusă de cea informală apare în mod spontan ca rezultat al relațiilor interpersonale, înseamnă că în mod necesar vor apărea contradicții a căror

rezolvare constă în adaptarea, integrarea sau subordonarea reciprocă dintre cele două structuri.Mișcarea sau dinamica grupului este un proces neîntrerupt, rezultat al unor acumulări continue și imperceptibile a acțiunilor și influențelor externe.

Cu prilejul trecerii de la un ciclu școlar la altul, se înregistrează o serie de particularități semnificative, de organizare a claselor de elevi, particularități ce constau în ceea ce ele debutează ca grupuri în formare. Asupra acestora vor influența condițiile pedagogice în care se lucrează, precum și o serie de factori psihosociali, cum ar fi statutul

educațional anterior, existența școlară dobândită de elevi în grupurile precedente, relațiile interpersonale anterioare. Drept consecință, la început, aceste grupuri sunt eterogene în interiorul lor putând fi identificate mai multe subgrupuri: subgrupul dominant, subgrupul secundar și subgrupurile labile.

Dinamica grupală se manifestă pe plan intern și pe plan extern. Dinamica internă, intergrupală cuprinde toate transformările ce au loc în structurile grupului, în caracteristicile personalităților membrilor săi. Dinamica externă sau intergrupală face referire la schimburile ce au loc în cadrul relațiilor dintre grup și activitatea socială pe fundalul căreia funcționează.

Multă vreme, conflictul – interpersonal, intergrupal, organizațional sau cel social – a fost interpretat ca un fenomen cu valențe exclusiv distructive, mare consumator de resurse, veritabil impediment în calea dezvoltării societății. Conflictul este engramat în fiecare dintre noi. Putem vorbi despre existența unor factori care ne predispun la abordări conflictuale ale relațiilor cu ceilalți semeni:

- Nevoia umană a fiecăruia dintre noi de a ne explica în primul rând propriul punct de vedere, pornind de la premisa că semenii ne vor înțelege perspectivele, ba chiar și le vor însuși;
- Absența dispoziției de a asculta – a asculta înseamnă mai mult decât a asista tăcut; a asculta presupune un efort real și empatic de a înțelege perspectiva celorlalte persoane;
- Teama de a pierde lucruri puternic valorizate, teama de a fi împiedicat în atingerea scopurilor fixate, în urmarea propriului destin, uneori chiar teama de adevăr;
- Presupoziția că unul dintre participanți va pierde în măsura în care și celălalt participant câștigă. (Milcu. 2005)

La baza apariției unui conflict se regăsește comunicarea negativă. Realizată între două sau mai multe persoane și poate include obiecții reproșuri sau critici.

Evoluția învățământului din ziua de astăzi, accesul tot mai facil și de la vârste cât mai fragede la Internet au făcut să apară și noi forme de manifestare a conflictelor care s-au transformat în violențe.

În cele ce urmează vom prezenta *trei forme noi de violență care* își fac din ce în ce mai mult simțită prezența în rândul tinerilor și care își lasă amprenta asupra dezvoltării armonioase a adolescenților.

Apariția noilor forme ale violenței în școală

Acum mai bine de zece ani a fost editat un articol care prezenta și analiza clasa ca o scenă privilegiată unde se dezvoltă viața afectivă și morală a elevilor (Ortega și Mora-Merchan, 1996). În acest text se susținea ideea că școala, și prin urmare clasa, se transformă într-un spațiu de interacțiune și învățare unde indivizii care iau parte la aceasta, prin intermediul activităților propuse și al rețelelor de relații interpersonale care se stabilesc, sunt capabili să construiască dezvoltarea lor și a altora din jurul ei.

Din perspectiva abordării teoretice, fenomenele de violență trebuie interpretate ca rezultat al participării în procesele interpersonale care includ diferite grade ale aceleiași violențe structurale a societății și care devin prezente în atitudinile și activitățile pe care le dezvoltă în clasă (Ortega și Mora-Merchan, 1996).

În acest fel, modelul regulilor şi valorilor care predomină în societate este repetat în clasă, într-o măsură mai mare, astfel începând să apară abuzul, excluderea socială, competiţia, răutatea sau decepţia în urma relaţiilor care se stabilesc în clasă.

În prezent, *problema agresiunii şi violenţei în şcoală* a depăşit spaţial spaţiul şcoală, generalizând manifestările violenţei şi în alte contexte care până nu demult păreau sigure. *Formele de agresiune asociate cu noile tehnologii*, precum Internet-ul şi telefoanele mobile, sau prezente în relaţiile dintre alţii, apar frecvent în mass-media.

O primă ipoteză ar fi aceea că atunci când abuzul, dominaţia-suprapunere sau violenţa devin prezente în interacţiunile care au loc între tineri, este posibil ca acestea să sfârşească prin a fi exportate în alte spaţii sau relaţii în care elevii sunt implicaţi. Dacă este corectă, această ipoteză ar putea explica parţial, de exemplu, manifestările de violenţă în cazul întâlnirilor personale sau violenţa prezentă în relaţiile de flirt sau logodnă.

Astfel, tiparele afectiv-morale şi de comportament bazate, pe scheme de dominaţie-supunere prezente la tineri (şi tipice pentru cazurile de agresiune), ar sfârşi prin a genera procese de violenţă în cadrul cuplurilor tinere, datorită relaţiilor care apar şi se dezvoltă în acelaşi spaţiu, adică, în spaţiul unde au loc cazurile de agresiune şi violenţă şcolară.

Totuşi, pe lângă valorile pozitive ale faptului că tinerii se familiarizează din timp cu mijloace tehnologice care vor fi prezente întreaga lor viaţă, participarea în aceste contexte a însemnat apariţia noilor forme de violenţă bazate pe folosirea sau abuzul de aceste mijloace.

Dezvoltarea noilor tehnologii, în special cele legate de Internet, a cauzat o creştere spectaculoasă a posibilităţilor de a relaţiona cu alţi oameni, indiferent dacă se află în apropiere (vecini, colegi de clasă, rude) sau la distanţă (oameni necunoscuţi până la un anumit moment, aflaţi în locaţii geografice îndepărtate). Dar, din păcate, apariţia acestor relaţii ”on line” a fost însoţită de comportamente de abuz şi violenţă ceea ce a făcut ca aceste interacţiuni să nu aibă întotdeauna o notă pozitivă.

Nancy Willard spune că cyberbullying constă în a fi rău cu o altă persoană prin trimiterea sau publicare unui material dăunător sau prin implicarea în alte forme de agresiune socială folosind Internet-ul sau alte tehnologii digitale. Dezvoltarea acestui tip de violenţă s-ar transforma într-o ”agresiune socială online” reală (Willrd, 2005).

Pentru stabilitatea tipologiei cyberbullying-ului ne putem baza pe două tipuri de criterii. Pe de o parte se porneşte de la mijloacele care dezvoltă acest tip de comportament, adică Internet-ul, telefoanele mobile, fotografii, fişiere video, mesaje instant, chat-uri (de exemplu trimiterea de sms-uri ofensatoare, dăunătoare şi/sau de intimidare, trimiterea de poze sau fişiere video realizate cu camera telefonului mobil şi distribuite prin telefoane sau prin sisteme de difuzare a imaginilor pe Internet, a da telefoane, sau prin intermediul email-ului sau chat-urilor).

Datorită nivelului de suprapunere care există între toate acestea (telefoane cu Internet) autorii au propus o taxonomie alternativă centrată pe tipul de acţiune care este dezvoltată independent de modalitatea folosită.

În concordanţă cu acest principiu *putem distinge şapte feluri diferite de cyberbullying* (Willard, 2005):

1. *Flaming*: lupte, discuții aprinse on-line prin intermediul mesajelor electronice folosind un limbaj vulgar și ofensator. Acest tip de agresiune are un debut și o creștere rapidă în tonul discuției;
2. *Hărțuire*: mesaje ofensatoare, neplăcute și/sau insultătoare trimise repetat;
3. *Denigrare*: a insulta sau defăimă pe cineva on-line prin răspândirea de zvonuri, bârfe sau minciuni, de obicei ofensatoare și răutăcioase, cu scopul de a dăuna imaginii sau reputației unei persoane sau relațiilor acestuia cu alte persoane;
4. *Imitare:* obținerea informațiilor personale sau a apariției unei persoane (nick, parolă) cu scopul de a se da drept acea persoană și de a-i dăuna imaginii personale, de a comite acțiuni neadecvate, de a dăuna reputației acelei persoane sau de a genera conflicte cu prietenii acesteia;
5. *Înșelăciuni și divulgare*: divulgarea on-line a secretelor unei persoane, a informațiilor personale sau a pozelor. În unele cazuri este posibilă înșelarea unei persoane pentru aflarea informațiilor și apoi divulgarea acestora;
6. *Excludere:* excluderea cuiva dintr-un grup on-line în mod intenționat (liste de prieteni, forum-uri tematice)
7. *Cyberstalking:* trimiterea repetată de mesaje care includ amenințări sau sunt foarte intimidante. Poate include faptul că hărțuirea poate avea loc în cadrul activităților la care victima ia parte pentru ca aceasta să se simtă persecutată și vulnerabilă.

Efectele acestui fenomen includ amenințări, câteodată moarte, încercări de sinucidere în mod dramatic: aceștia obțin mai multă atenție din partea mass mediei și, în consecință, din partea părinților, educatorilor și a administrației educaționale.

Totuși, nu putem uita că orice fel de participare în cazurile de cyberbullying provoacă efecte dăunătoare pentru elevi, de vreme ce aceste atacuri pot dăuna respectului ți încrederii de sine și conduc la apariția problemelor școlare, dificultăților stabilirii relațiilor interpersonale și adaptării din punct de vedere psiho-social.

Compararea impactului cazurilor de cyberbullying cu cele ale agresiunilor convenționale:

- Fotografiile și filmele nedorite și mai târziu răspândite, precum și telefoanele au fost percepute ca fiind mult mai dăunătoare pentru victime decât participarea într-o formă convențională de agresiune;
- Paginile web și agresiunea prin mesaje text sunt considerate de către elevi la fel de dăunătoare precum formele tradiționale de agresiune;
- Atacurile prin intermediul mesajelor instant sau a poștei electronice sunt considerate mai puțin dăunătoare decât tipurile obișnuite de agresiune în școală.

Aceste afirmații au fost susținute de studii realizate de msn.uk (2006) care arată că 11% din grupul intervievat cred ca efectele cyberbullying-ului sunt mai grave decât agresiunile fizice. În aceeași cercetare sunt evidențiate zece tipuri de stări emoționale pe care victimele le experimentează frecvent în legătură cu astfel de evenimente: supărare, furie, tristețe, frică, singurătate, frustrare, invadare, enervare, rănire, depresie.

Rolul echilibrului emoțional în activitatea cognitivă

Ferestra de oportunitate pentru dezvoltarea inteligenței emoționale este între 0 și 4 ani, dar între 0 și 18 luni, este perioada critică. În această perioadă, moștenirea genetică interacționează cu mediul și duce la formarea trăsăturilor de personalitate.
Mediul pozitiv, plin de dragoste, atașament sigur și siguranță fizică, determină legăturile neuronale care duc la stabilitatea emoțională, iar „echilibrul emoțional merge mână în mână cu triumful cognitiv" (Oana Moraru). Dezvoltarea și consolidarea inteligenței emoționale durează până la pubertate.

Copiii de vârstă preșcolară nu adoptă un anumit comportament pentru ca trebuie, asa e frumos sau asa e logic, comportamentul lor nu este determinat de logică, ci de emoție. Lipsa de cooperare vine dintr-o stare emoțională, care poate fi transformată de către adult prin strategii de comunicare și relaționare, în timp, cu răbdare și perseverență.
Acțiuni dezirabile ale părinților:
1. existența rutinelor – progam previzibil, cu ritualuri de masă, somn, igiena
2. asigurarea unui spațiu sigur – înlăturarea obstacolelor, spațiu amenajat corespunzător pentru explorare
3. comunicare clară – limbaj pozitiv, ferm în trasarea limitelor, este normal să producem frustrare când setăm reguli, consolăm copilul supărat, dar nu negociem limitele
4. ascultă, aprobă, numește sentimentele pe care le experimentează copilul
5. încurajează explorarea, mișcarea crește automia și încrederea în sine
6. redirecționează – când copilul acționează nepotrivit asupra unui obiect, arată-i acțiunile corecte, potrivite (trage pisica de coada, arata-i cum se mângâie pisica)
7. distrage-i atenția și menține-l angajat – nu este suficient să îi iei din mână un obiect periculos și să îi dai o jucărie, este nevoie de menținerea atenției pe jucărie
8. pentru a obține colaborarea, creează povești, jocuri, fă căciula să vorbească, pantalonii să plângă că nu îi vrea nimeni
9. creează alegeri structurate – recunoaște nevoia de control a copilului, propunând 2 alegeri acceptabile pentru haine, jocuri
10. tranzițiile – anunță din timp ce urmează, „în 10 minute vom pleca din parc", copiii au nevoie de avertismente, timp de pregătire
11. modelați vocea copiilor prin jocuri – cu umor, diferite tonuri ale vocii, sunete din natura, numindu-le pe fiecare, astfel, când copiii „se miorlăie" sau folosesc vocea victimizatoare, lucru care uneori poate fi foarte obositor pentru părinte, le puteți cere să își folosească „vocea lor adevărată"
12. nu obligați copiii să împartă jucăriile – acest comportament se deprinde în timp, se exersează, se învață din exemplul părinților, exersați împreună, acasă, împărțirea de jucării
13. când copilul lovește – cauzele pot fi multiple: frustrare, furie, teamă, nevoia de atenție; pedeapsa este inutilă, scoaterea din grup funcționează dacă este folosită pentru calmare, discuție pe un ton liniștit, cu reamintirea regulilor de comportament în grup
14. promovează vorbirea cu sinele – povestește de ce faci o treabă, o alegere

Acțiuni dezirabile ale cadrelor didactice:

1. *creșterea conștiinței de sine prin folosirea de materiale* care îi ajută pe copii să își identifice sentimentele, să își construiască un vocabular al sentimentelor, să recunoască legătura dintre sentimente și acțiuni; ajutați copiii să își identifice punctele tari și pe cele slabe, să își formeze o viziune corectă asupra propriei persoane

2. *învățați copiii să își gestioneze emoțiile* – este firesc să aibă schimbări de dispoziție, dar copiii trebuie să știe că au puterea de a face față emoțiilor negative, într-un mod constructiv.

Ei pot răspunde situațiilor provocatoare, prin vorbirea cu sinele, în loc să își spună în sine „Îl urăsc pe Gigel, nu mă mai joc cu el în viața mea", ar putea gândi " probabil ceva rău i s-a întâmplat lui Gigel, de obicei nu spun astfel de lucruri".

Alte metode de ajutor ar putea fi: numărarea în gând, povestire cuiva drag, respirația controlată, profundă, cântatul, pentru copiii mai mari scrisul, cititul

3. atrageți atenția asupra normelor sociale acceptabile și ajutați copiii să simtă că și ei contribuie la bunul mers.

Creșteți abilitățile de interacțiune socială prin sublinerea importanței pe care o are empatia. Învățați-i să recunoască și să aprecieze diferențele de sentimente și opinii ale celorlalți.

4. învățați-i să își controleze impulsurile negative prin auto-reglare – încurajați-i să se gândească la sentimentele lor și să își evalueze opțiunile înainte de a acționa.

5. ajutați copiii să își dezvolte abilitățile de ascultare și comunicare – să fie buni ascultători, să își exprime ideile și emoțiile clar și eficient. Învață-i să fie asertivi în loc de agresivi sau pasivi.

6. provocați copiii să se auto-motiveze – să își stabilească obiective clare, atitudine optimistă, încurajați încrederea în sine, zelul, răbdarea, asumarea responsabilității propriilor acțiuni.

Astfel, înțelegerea unui text la vârsta de 7 ani, se bazează pe fizic, socio-emoțional și atitudinal.

Înțelepciunea este cunoaștere dobândită în principal prin experiență și presupune abilitatea de a găsi intuitiv rezolvări la diferite situații problematice. "Mintea înțeleaptă" este punctul de echilibru între mintea rațională (logică, analitică, centrată pe cunoașterea obiectivă a faptelor) și mintea emoțională (reactivă, impulsivă, aflată sub controlul emoțiilor intense).

Cunoașterea și acțiunea exclusiv rațională în *parenting* este aridă, lipsită de empatie, un adevărat deșert emoțional. Pe de altă parte, emoționalitatea excesivă conduce adesea la măsuri de disciplinare severe sau umilitoare, la acte iraționale pe care le regretăm mai târziu.

A fi cu mintea în inimă înseamnă, în relația părinte-copil, a vedea dincolo de problema de comportament, a reflecta cu calm și compasiune asupra nevoilor copilului, a stabili limite privind comportamentul acceptabil, păstrând permanent acea conectare emoțională care îl face să se simtă iubit și în siguranță în orice situație.

Dezvoltarea complexă și armonioasă a copiilor noștri se înscrie pe traseul dintre deziderate și posibilități. Acest traseu poate fi mai mult sau mai puțin lent sau rapid în evoluție, poate avea perioade de stagnare sau chiar temporar de regresie.

O evoluție ascendentă în dezvoltarea copilului presupune și impune descoperirea potențialului nu numai cognitiv, cum școala tradițională susținea ca prioritate, ci și inteligența emoțională.

Psihopedagogia modernă consideră în egală măsură, în unele cazuri chiar prioritară identificarea și stimularea potențialului emoțional. Posibilitățile de realizare benefică pentru copil a dezideratelor sunt facilitate de activitățile specifice nivelului de vârstă, jocul și desenul, activități fundamentale de învățare și de exprimare în etapa preșcolarității.

Astfel prin joc realizăm plăcut, protectiv şi eficient numeroase obiective, printre care:

- cunoaşterea copilului, a posibilităţilor lui atât în aria motricităţii, cognitivă, a limbajului, dar şi foarte important a relaţionării sale socio-afective cu alţi copii, cu adulţi, cu diferite situaţii şi multiple provocări ale parcursului personal, dar şi în colectiv.
- identificarea resurselor emoţionale proprii, care vor facilita învăţarea, relaţionarea, comunicarea, integrarea într-un mod spectaculos la această etapă de vârstă.
- jocul, care reprezintă munca copilului- Lucian Blaga, este nu numai cadrul, dar şi vectorul prin care putem stimula potenţialul copilului prin participarea lui motivaţional-emoţională.

Prin jocurile "Ce simt eu acum?" şi "Ce am simţit atunci când?" chiar de la grupa mică identificarea diferitelor stări emoţionale este punctul de pornire în desfăşurarea acţiunilor de învăţare a emoţiilor şi a contextului lor, a învăţării " vocabularului emoţiilor", a recunoaşterii lor, dar şi a modalităţilor de exprimare.

Jocurile "Mingea sentimentelor" şi "Figurile emoţionale"create şi adaptate la cele trei nivele (mică, mijlocie şi mare) vizează ca obiectiv principal dezvoltarea abilităţilor de inteligenţă emoţională.

Jocurile "Fă-ţi un prieten" şi " Jocul gândirii pozitive" vizează cunoaşterea potenţialului socio-afectiv al copilului, dar şi stimularea schimbării în aria emoţională a dezvoltării.

Realizarea acestor obiective este facilitată şi optimizată de desfăşurarea activităţilor în grup la grădiniţă sau în familie.

Importanţă covârşitoare a emoţiilor în dezvoltarea personalităţii umane reiese clar din analiza modului cum ne înţelegem emoţiile şi sentimentele şi în special cum îi învăţăm pe copii să le cunoască, să le înţeleagă şi să le exprime adecvat. Astfel vom putea înţelege de ce gradul de inteligenţă, de cunoştiinţe acumulate uneori se dovedeşte insuficient în situaţii ce implică emotivitate, în mod similar în situaţiile mai mult sau mai puţin problematice din punct de vedere comportamental sau al sănătăţii psiho-fizice.

Inteligenţa emoţională poate fi îmbunătăţită, iar jocul reprezintă posibilitatea principală în dezvoltarea ei în preşcolaritate cu consecinţe benefice în viitor.

Fiind alături de copii în învăţarea şi exprimarea unor abilităţi socio-emoţionale noi adulţii, părinţi şi educatori ne vom simţi fericiţi că suntem pe drumul cel bun în atingerea dezideratelor noastre.

Tipuri de tehnici în predarea incluzivă

Identificarea elevilor cu nevoi educaţionale speciale (CES) în sala de clasă şi includerea acestora în procesul de evaluare este un proces cu dificultate ridicată. Se deosebesc două aspecte majore în evaluarea elevilor cu CES. Nu este inclusă în expertiza profesorilor competenţa de a diagnostica nevoile speciale şi de a atribui etichete cursanţilor. Este de datoria profesorilor să îi cunoască pe aceştia şi să le acorde atenţie factorilor care susţin sau împiedică învăţarea lor. În calitate de profesor, aceştia pot fi prima persoană care observă dacă un elev prezintă dificultăţi în a învăţa în cadrul unui grup.

O definiție comună a unui caz de CES este că elevul întâmpină dificultăți semnificativ mai mari de învățare decât majoritatea copiilor de aceeași vârstă sau care îl împiedică să folosească facilitățile educaționale generale.

Cea mai ușoară modalitate este de a acorda atenție elevului și învățării acestuia. În mod deosebit, trebuie să privim dincolo de orice comportament neadecvat pentru a recunoaște eventualele semne de dificultăți de învățare. Indiciile care pot sugera că un elev poate avea dificultăți de învățare sunt variate.

Elevul nu urmărește sau nu înțelege instrucțiunile, chiar dacă ceilalți știu ce să facă, consideră că este dificil să se concentreze pe munca lui pentru perioade mai lungi de timp, i se pare dificil să stea în picioare și să își aștepte rândul, apare o discrepanță între abilitățile verbale și cele scrise ale elevului, elevul percepe ca fiind dificilă începerea sarcinilor sau nu pare să termine niciodată, evită să facă această sarcină, adesea prin comportamente necorespunzătoare, cum ar fi discutând cu profesorul, sau nu vorbește în cadrul grupurilor.

În mod obișnuit, elevul pare să fie degajat sau visător, prezentând probleme de socializare cu colegii. Este firesc ca toți elevii să prezinte uneori astfel de comportamente, de aceea este important să observăm orice tipare de recurență la elevii de aceeași vârstă și apoi să efectuăm niște investigații suplimentare.

Atunci când au fost colectate informații suficiente, este util să ne adresăm unui psiholog școlar pentru mai mult suport și evaluare. Este important ca acest lucru să se facă în parteneriat cu părintele sau cu cel care îl are în grijă pe elev. Discutarea acestei probleme delicate cu părintele sau îngrijitorul poate crea o adversitate între familie și școală, dar folosirea unui limbaj descriptiv, mai degrabă decât al unuia de judecare poate atenua anxietatea părinților și poate accentua calităților pozitive ale elevului.

O altă provocare pentru profesori este evaluarea și evaluarea progresului elevilor cu CES, care pot găsi metodele normale de testare ca fiind dificile și demotivante. S-ar putea să aibă probleme în a-și scrie răspunsurile în timpul necesar, în timp ce stau o perioadă lungă de timp într-un examen, iar unii ar putea să nu fie în măsură să înțeleagă cerințele de testare.

De asemenea, este posibil să-și piardă încrederea în cazul în care aceștia continuă să obțină rezultate mai slabe decât ceilalți la simulări și evaluări.

Diferitele legislații permit ajutor suplimentar pentru elevii cu CES în examene oficiale, cum ar fi să obțină mai mult timp sau să permită altei persoane să scrie pentru elev, poate fi posibil să rezolve examenul pe un laptop sau într-o sală mai mică. Chiar dacă testarea la sfârșitul anului este dificilă, se poate lucra cu elevul pe parcursul anului pe baza evaluării propriilor progrese.

Evaluarea pentru învățare este o abordare care implică elevii în propriile evaluări și le permite să-și stabilească propriile obiective. Poate fi foarte util pentru elevii cu CES să își evalueze progresul față de obiectivele proprii, mai degrabă decât pentru ceilalți. Mai presus de toate, obiectivul este de a construi încrederea copiilor în afara examenului propriu-zis.

Unele strategii pentru a construi încrederea elevilor pot fi aplicate în clasă, furnizând oportunități de a dezvolta empatia și înțelegerea în diferite moduri.

De exemplu, elevii pot realiza un joc de rol, un *podcast*, un poster, o prezentare sau un model 3D. Ei pot folosi table albe mici pentru a-și arăta răspunsurile mai degrabă decât a le produce verbal.

Elevii pot să lucreze în grupuri în proiecte în care au roluri diferite. Trebuie să fie încurajați să aprecieze ceea ce știu acum, în comparație cu ceea ce știau mai devreme în acest an, lucrând continuu cu elevul, recunoscându-i sentimentele și dificultățile, dar și punctele tari.

Pot fi lăudate și recompensate alte abilități, de exemplu, elevul cel mai util, elevul care este cel mai responsabil, cel mai creativ, amintindu-le în permanență că evaluăm doar un anumit tip de muncă, nu întreaga persoană.

Se crede adesea că învățarea limbilor străine pentru un copil cu nevoi educaționale speciale poate irosi timp prețios care ar putea fi valorificat în mod mai profitabil în predarea competențelor „mai relevante" și că aceștia ar putea fi confundați cu elevii care au deja probleme în a-și stăpâni limba maternă. Cu toate acestea, este vital să oferim toate oportunitățile de a extinde și de a spori gama de experiențe de învățare disponibile pentru acești copii prin includerea lor într-o gamă largă de activități pe tot parcursul vieții, una una dintre care este învățarea limbilor străine.

Elevii cu cerințe educaționale speciale pot prezenta dificultăți fizice și conceptuale, dificultăți ușoare și moderate de învățare, dificultăți de învățare grave și dificultăți emoționale și comportamentale și, de obicei, vor necesita o modalitate de sprijin suplimentar pentru a le aborda, cum ar fi o perioadă de atenție scurtă și o lipsă de concentrare, probleme de memorie, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung, abilități de generalizare slabă, probleme de discriminare auditivă, probleme de discriminare vizuală, ale gândirii imaginative și ale coordonării diminuate a ochilor.

Nevoile lor sunt diverse și, atunci când se decide ce să predăm și cum să fixăm, programele de limbi străine ar trebui să aibă ca scop demararea cu nevoile fiecărui elev individual, pentru a-și valorifica punctele forte. Pentru a răspunde cât mai eficient posibil nevoilor diferite de învățare ale acestor elevi, o școală ar trebui să-și dedice planul managerial și acestora și să îl pună aplice în echipă, inclusiv luarea deciziilor privind abordările metodologice, procedurile de evaluare, modalitățile de susținere a elevului și modalitățile optime de a organiza cursuri în funcție de contextul în care lucrăm.

Unele dintre cerințele speciale descrise nu sunt atât de diferite de cele ale elevilor noștri obișnuiți și multe dintre principiile familiare care stau la baza bunei practici educaționale, așa cum sunt folosite de profesorii de limbi străine ale elevilor din ciclul primar, sunt adecvate . Acestea includ strategii și tehnici eficiente de predare, selecția materialelor, proiectarea sarcinilor, inclusiv diferențierea și abilitățile de management în clasă.

Strategiile și tehnicile de predare eficiente includ planificarea și stabilirea unor secvențe de învățare foarte bine echilibrate și variate, cu obiective clare, astfel încât elevii să știe ce se așteaptă de la ei.

Acestea vor include, de asemenea, utilizarea limbii materne, după caz, pentru contextualizarea și susținerea învățării, astfel încât elevii să poată relaționa ceva nou cu ceva familiar și astfel să dezvolte un sentiment de securitate; furnizarea unor contexte concrete, clare și semnificative în care să prezinte limbajul, oferind o multitudine de repetiții, fixări și recapitulări, folosind o mulțime de mime, semne, gesturi, expresii pentru a transmite și susține sensul; implicarea copiilor activi în procesul de învățare cât mai mult posibil prin utilizarea acțiunilor rimate și cântece, povești, colorarea, realizarea de lucruri, dansul, desenul, activități de răspuns fizic total și jocuri; stimularea simțurilor copiilor cât mai mult posibil prin ajutoare multi-senzoriale.

Elevii trebuie să perceapă clar obiectivele de învățare, care trebuie să respecte principalele obiective clasificate în declarațiile Consiliului Europei, ca de exemplu, să înțeleagă și să folosească expresii comune. Însoțite de o recapitulare sistematică post-activitate, elevii vor putea să-și perceapă progresul, în multe cazuri acesta fiind în mică măsură, trebuind stabilit de către școală și de echipa de cadre didactice ca parte a politicii generale. Materialele trebuie să fie variate, accesibile și clare și să ofere o mulțime de stimuli și sprijin vizual sub formă de imagini, obiecte, păpuși, realia, povestiri, clipuri video, TIC etc. Sarcinile trebuie să ofere un grad rezonabil de efort sau provocare în cadrul abilităților lingvistice și cognitive ale fiecărui elev și să aibă obiective pe termen scurt și pași clar stabiliți care să ducă la finalizarea cu succes, precum și rezultate obiective care să permită feedback imediat și o fixare pozitivă.

Pentru a-și crea sarcinile, profesorii trebuie să fie capabili să evalueze dacă nivelul de solicitare a fiecărui elev este adecvat și să identifice tipurile de cerințe. Acestea se referă la concepte și noțiuni ale limbajului, cum ar fi forma, mărimea, culoarea, locația, cauza și efectul și funcțiile lingvistice, cum ar fi descrierea, clasificarea, secvențierea, anticiparea etc.

Profesorii trebuie, de asemenea, să fie conștienți de tipurile de concepte la care elevii lor pot face față în anumite etape ale dezvoltării lor. În plus, fiecare elev posedă propriul stil de învățare și inteligențe, iar unele sarcini pot fi potrivite numai pentru stiluri de învățare sau inteligențe specifice, și vor prezenta dificultăți elevilor care nu le posedă sau au niveluri scăzute de tipuri specifice de inteligență.

Diferențierea sarcinilor este de asemenea centrală pentru o metodologie de succes și trebuie făcută astfel încât domeniile de experiență, de exemplu, un subiect sau o temă, să fie aceleași pentru fiecare copil, dar profunzimea în care va fi acoperită va fi diferită .

O clasă bine gestionată va fi una în care se stabilesc rutine, profesorul este ferm, dar corect și stabilește un mediu de învățare sigur, explicând abordări metodologice pentru a evita o inadecvare a așteptărilor și pentru a stabili modalități de lucru clare și care va lăuda întregul efort, indiferent de cât de mic este.

Va fi analizată dinamica din clasă, iar planurile de așezare vor fi aplicate în consecință. Limbajul profesorilor va fi analizat cu scopul de a menține instrucțiunile și demonstrațiile clare și simple , a fi sensibil la nivelul provocării diferitelor întrebări și de a fi adresate în mod corespunzător copiilor în mod individual și pentru a evita vorbirea în exces de către profesori, ceea ce poate fi confuz. Atenția elevilor se va concentra asupra îndeplinirii sarcinilor, iar profesorii vor fi conștienți de efectul comportamental al activităților care vor fi urmărite în mod adecvat.

Școala poate decide că este necesar ajutorul unui profesor de sprijin sau al unui asistent didactic, care pot fi solicitați cu normă întreagă, cu normă parțială sau sezonieră, care pot lucra cu mai mulți elevi sau cu o clasă întreagă sau doar cu un grup. În orice situație în care poate funcționa un profesor de sprijin, acesta poate ajuta elevul să învețe prin faptul că are un rol clar definit în cadrul clasei, acordând timp pentru a împărtăși planificarea și evaluarea lecțiilor cu resurse adecvate. În plus, importanța rolului lor în echipa de personal didactic trebuie să fie recunoscută.

Din punctul de vedere al lui Vygotsky, un elev cu cerințe speciale care este integrat într-o clasă obișnuită ar putea, prin cooperare și interacțiune cu colegii de clasă, să-și dezvolte cunoștințele, limbajul și gândirea.

În clasele primare EFL (English as a Foreign Language), accentul e pus pe comunicarea orală, în special în etapele inițiale.

Astfel, se evită una din principalele deficiențe ale elevului cu nevoi suplimentare, adică scrierea. Acest lucru poate fi benefic prin faptul că aceștia demarează de pe o poziție uniformă cu omologii săi din punct de vedere școlar.

Multe dintre răspunsurile necesare sunt cele de la clasa întreagă, astfel încât un elev este rar desemnat individual și poate învăța să comunice într-o limbă străină fără teama de eșec.

Integrarea poate necesita prezența unui profesor de sprijin pentru a se ocupa de un comportament imprevizibil care ar putea perturba colegii de clasă, generând un comportament general neplăcut; pentru a explica colegilor de clasă cerințele particulare ale unui elev, astfel încât aceștia să poată înțelege și respecta aceste diferențe și efortul suplimentar pe care un astfel de elev îl poate avea în procesul de învățare, să prevină orice potențial de ridiculizare din partea grupului, pentru a explica metodologia profesorului și pentru a consolida codul de conduită al clasei și a lua legătura cu părinții, dacă este necesar.

Predarea limbilor străine elevilor cu cerințe educaționale speciale este complexă și fiecare școală trebuie să decidă asupra unei politici care să fie cea mai potrivită lor. Principiile incluziunii reafirmă din punct de vedere etic dreptul elevilor cu cerințe educaționale speciale, ca și al celorlalți elevi, să experimenteze și să se bucure de învățarea limbilor străine și convingerea că aceștia au potențialul de a beneficia și de a progresa lingvistic, psihologic, cognitiv, social și cultural. Ei vor ști ce funcționează. Trebuie să fie ca o călătorie de învățare colaborativă și nu una de frică.

Formarea competențelor de comunicare la elevi

O caracteristică generală a dezvoltării competențelor de comunicare este de a apropia elevii de formulele de comunicare reală, așa cum sunt ele conținute de aspectul actual al limbii. Elevul nu trebuie să știe doar definiții, clasificări și să facă analize gramaticale, ci trebuie să folosească în comunicare ceea ce știe, să creeze el însuși situații prin care să exerseze și să-și demonstreze abilitățile dobândite.

Evoluția societății impune ea însăși această schimbare, deoarece în prezent este nevoie de persoane capabile nu doar să stocheze informații, ci să le valorifice.

Bine cunoscută de elevi, limba română contribuie la dezvoltarea tuturor laturilor conștiinței lor (spirit de observație, imaginație, capacitate creatoare etc.) și la cultivarea disponibilității de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente pe diverse planuri de activitate. Procesul studierii limbii române în școală este parte integrantă a acțiunii de cultivare a gândirii elevilor, știut fiind că ideile se prefigurează și persistă în mintea omului pe baza cuvintelor, propozițiilor și frazelor. Dar componenta comunicațională nu se reduce doar la componența lingvistică (la însușirea vocabularului și a normelor combinatorice), respectiv la performanța lingvistică (deprinderea de a formula propoziții corecte din punct de vedere gramatical), ci presupune deprinderi interrelaționale (adică valorizarea funcțiilor sociale ale limbii), și anume, competențe socio-lingvistice, socio-culturale.

Modelul comunicativ – funcțional adoptat de programă propune abordarea studiului limbii din perspectiva funcției de comunicare. Unitățile lingvistice nu mai interesează în sine și pentru sine, ci pentru rolul pe care îl au în procesul de comunicare și de transmitere a informației.

Prezenţa conţinuturilor gramaticale sub titulatura de "Elemente de construcţie a comunicării" este relevantă pentru noua direcţie. De asemenea, termenul de "morfosintaxă", prezent în programă, orientează activitatea profesorului în direcţia sesizării flexibilităţii dintre graniţele limbii, a intercondiţionării faptelor de limbă. Într-o astfel de abordare, textul literar/nonliterar devine punctul de plecare al unor activităţi de comunicare orală/scrisă, iar elementele de teorie gramaticală, pretextul unor activităţi de comunicare identificabile în realitate.

De asemenea, activităţile desfăşurate contribuie la formarea unor priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală (căutare de informaţii, redactare de text literar sau nonliterar, citirea/redactarea unui tabel, performarea unor acte de vorbire etc.) necesare rezolvării unor sarcini diverse cu suport în realitate.

Accentul pus pe caracterul limbii de vehicul al comunicării interumane presupune dezvoltarea deprinderilor integratoare: receptarea mesajului oral/scris şi emiterea/producerea mesajului oral/scris. Predarea integrată nu reprezintă o noutate în peisajul învăţământului românesc decât la nivel conceptual.

Recomandările programelor actuale privind predarea integrată a conţinuturilor din cele trei domenii ale disciplinei (lectură, practica raţională şi funcţională a limbii, elemente de constricţie a comunicării) se regăsesc în programa şcolară care prevedea că trebuie excluse abordarea mecanică şi predarea separată a problemelor de limbă de cele de literatură, deoarece limba este un organism viu. Prin integrarea celor trei domenii trebuie să se înţeleagă o modalitate de abordare care implică interacţiunea lor prin corelarea elementelor de construcţie a comunicării (unităţi fonologice, lexicale şi gramaticale) cu cele de comunicare (acte de vorbire, scriere, redactare) şi de lectură. Înţelegerea şi producerea mesajelor scrise/orale subordonează toate domeniile lingvisticii: morfologie, sintaxă, pragmatică, semantică, la ele adăugându-se gramatica textuală şi elemente de stilistică lingvistică.

Textul literar şi nonliterar constituie spaţiul perfect pentru realizarea acestei interacţiuni, asigurând echivalenţa care există direct între procesele ce definesc atât exprimarea orală (vorbirea), cât şi exprimarea scrisă (redactarea).

Înţelegerea unui text, a relaţiilor care se stabilesc între personaje sau a mesajului transmis nu se poate realiza fără înţelegerea şi recunoaşterea valorilor semantice ale unor cuvinte, fără sesizarea reţetelor semantice, a semnificaţiei modurilor şi timpurilor verbale, iar din punct de vedere sintactic, adeseori topica, semnele de punctuaţie furnizează indicii asupra relaţiilor emoţionale ce se stabilesc între personaje.În ceea ce priveşte redactarea de text, ea este condiţionată de cunoaşterea şi înţelegerea unor categorii gramaticale cu rol în realizarea coerenţei şi coeziunii sociale.

De aceea, orice categorie gramaticală sau noţiunea fonetică va fi explicată şi însuşită în consens cu legile actului de comunicare, oral sau scris, şi nu conform principiului teoretic gramatical, deoarece mai presus de cunoaşterea teoretică trebuie să fie folosirea corectă şi eficientă a limbii în diverse contexte, sensibilizare faţă de cultura proprie şi cea a Europei. Însuşirea vorbirii începe în familie şi se continuă în şcoală, unde se însuşesc instrumente şi tehnici diverse de comunicare. La orice disciplină, pe lângă alte abilităţi, elevul învaţă să comunice, dar dacă profesorul se limitează doar la comunicarea în cadrul disciplinei fără să o extindă spre diverse domenii de activitate, spre alte situaţii de comunicare, înseamnă că în procesul formării competenţelor de comunicare nu a parcurs decât o jumătate de pas.

În procesul de predare-învățare se realizează puternice legături de comunicare dacă profesorul are abilități în acest sens; dacă transmite cunoștințe și elevul le „restituie" întocmai și dacă doar unul întreabă și celălalt răspunde nu se realizează un proces de comunicare complet și eficient.

Situațiile de comunicare între elevi și profesor sunt multiple, important este să le înțelegem bine pe fiecare și să acționăm potrivit caracteristicilor lor specifice. Astfel, între două sau mai multe persoane se pot desfășura discuții și dialoguri, acțiuni pe care unii le consideră identice, deși se deosebesc esențial.

În cadrul noului curriculum, se pune accentul pe învățarea procedurală, cu alte cuvinte pe structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de probleme, de explorare și de investigare caracteristice activității comunicative. Studiul limbii materne își propune să formeze, în perioada gimnaziului, un tânăr capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, astfel încât să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare și să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om.

Dezvoltarea capacității de înțelegere se regăsește ca obiectiv la nivelul fiecăreia dintre coordonatele care o compun: practica funcțională a limbii, lectura și elementele de construcție a comunicării.

Practica rațională a limbii va urmări înțelegerea structurii și funcționării limbii, ca sistem unitar, în permanentă evoluție și însușirea unor modele/reguli de bază ale comunicării orale și scrise. Prin studiul acestei discipline, elevul își va activa cunoștințele de limbă și le va adapta la particularitățile situației de comunicare, devenind astfel capabil să abordeze orice aspect de viață, să-și transmită ideile, judecățile și sentimentele într-un mod original, clar și accesibil. Lectura va urmări înțelegerea semnificației limbii și a creației spirituale (în general), în conturarea identității naționale și a integrării acestora în universal; dezvoltarea interesului pentru lectura diverselor tipuri de texte și stăpânirea tehnicilor literare de analiză a acestora, precum și formarea unui ansamblu de cunoștințe privind diversitatea și valoarea estetică a creațiilor beletristice.

Textele literare contribuie la structurarea unui sistem axiologic și dezvoltă abilități pentru construirea dialogului intercultural. Elementele de construcție a comunicării vor urmări formarea unui ansamblu de cunoștințe privind sistemul și subsistemele limbii, ca elemente de construcție a comunicării sociale eficiente.

Elementelor de conținut din cele trei domenii vor avea, de asemenea, drept scop:

- formarea unui sistem de atitudini, valori și comportamente axate pe consolidarea interesului pentru învățare și autoeducare, pe interiorizarea valorilor spirituale și etice vehiculate prin limbă și literatură, favorizând astfel formarea unui profil civic și moral ca premisă a inserției active a elevului în social;
- formarea unor capacități intelectuale care să conducă la optimizarea operațiilor gândirii și la dezvoltarea creativității specifice;
- însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală în mod progresiv, prin aprofundarea cunoștințelor acumulate, la care se adaugă permanent noile achiziții.

Comunicarea orală este prima pe care elevii o exersează și pe care, la intrare în școală, dovedesc că o stăpânesc, dar la un nivel redus, în contexte exclusiv de tip informal, diferite de

cele în fața cărora îi va pune viața. Limbajul se formează prin imitare, prin ascultarea celorlalți și se

dezvoltă prin practică, iar mai târziu se rafinează prin contactul cu diferite modele, mesaje orale (discursuri)/scrise (texte).

Deoarece școlii îi revine rolul de a-l pregăti pe copil pentru viitor, este necesar să-i formăm competențe de comunicare care să-i permită să facă față cu succes varietății și complexității situațiilor de comunicare din viața de adult (personală, profesională, cetățenească), guvernate de constrângeri de tipuri diferite.

Comunicarea orală se caracterizează printr-o serie de trăsături situaționale cărora le corespund trăsături lingvistice specifice, fapt ce ar fi avut în vedere inclusiv în predarea conceptelor gramaticale.

- Folosirea canalului fonico-acustic permite corelarea discursului lingvistic cu cel paraverbal (intonație, accent, variații de ton, ritm, energie în rostire, durata sunetelor) și nonverbal (mimică, gestică, postură), orientându-l astfel pe receptor la interpretarea enunțului.
- Comunicarea orală este încărcată afectiv, fapt ce explică prezența unor interjecții, adverbe modalizatoare, propoziții exclamative etc.
- Coprezența interlocutorilor (cel puțin temporară), condiție presupusă cu necesitate, face ca funcția fatică, de verificare a funcționării canalului comunicativ, să aibă o importanță sporită. Reacția imediată a receptorului, care își poate exprima acordul sau dezacordul, declanșează un proces de negociere a sensului și generează modificări importante, comportamentale, intenționale, lingvistice. Unul dintre factorii importanți care determină diferențierea procesului de producere a textelor scrise de cele orale îl reprezintă timpul, emițătorul având posibilitatea de a revizui textul scris, pe când mesajele orale nu permit revizuirea.
- Mesajului oral îi sunt, de asemenea, caracteristice diferitele forme de repetiție și folosirea multor elemente cu rol deictic sau anaforic. Deoarece rolurile de emițător și receptor sunt reversibile, cei doi asumându-și le succesiv, emiterea și receptarea au caracter imediat. De aici rezultă o reducere a capacității de a planifica discursul, imposibilitatea de a suprima enunțuri deja transmise, precum și o mai mare dificultate în realizarea coeziunii textuale.

O consecință a acestor condiționări în comportamentul discursiv al elevilor se reflectă în prezența bâlbâielii, a elipsei, în apariția anacolutului, situații în care un rol important în corectare îi revine profesorului. Acesta, printr-o atitudine plină de tact, va reformula răspunsurile stângace ale elevilor și le va oferi modele de exprimare.

Obiectivele lecțiilor de comunicare orală sunt:

- familiarizarea cu formele comunicării orale și înțelegerea rolului factorilor care determină comunicarea - această dimensiune este echivalentă cu achiziția de cunoștințe sau cu a ști;
- dezvoltarea capacităților de receptare și de producere a unor mesaje orale diverse (exersarea rolurilor de ascultător și de vorbitor)- această dimensiune este echivalentă cu asimilarea unor deprinderi procedurale sau cu a ști să faci;
- formarea unei atitudini comunicative pozitive/civilizate (flexibilitate, toleranță, ascultare activă, fair-play etc.) - această dimensiune se referă la variabilele individuale ale fiecărei persoane (atitudini, valori, sentimente, motivații, stiluri de conduită) și exprimă latura afectivatitudinală: a ști să fii;

-capacitatea de a transfera în contexte noi de învățare competențele de comunicare (strategii de ascultare activă, rezumarea unei teme etc.): a ști să înveți.

Competența de comunicare cuprinde componenta verbală și pe cea nonverbală.
În ce privește componenta verbală, ea este urmărită pe toate cele trei dimensiuni:

1. dimensiunea lingvistică (cunoașterea și folosirea corectă a aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic); 2.
2. dimensiunea textuală (cunoașterea și folosirea corectă a regulilor și procedeelor de structurare a unui text: legătura între fraze, coerența între părți, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă etc.);
3. dimensiunea discursivă (capacitatea elevului de a-și adapta comunicarea la parametrii specifici ai situației de comunicare: identitatea partenerilor de comunicare, scopurile comunicării, tema discutată, circumstanțele în care se desfășoară comunicarea).

Dacă dimensiunea lingvistică se realizează în special în orele de limbă, celelalte două se dezvoltă în special în cadrul orelor de comunicare și de literatură.

Concluzii: Dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi este indispensabilă integrării armonioase în colectivitatea umană, dar și formării unei personalități complete, autonome, capabile de a se exprima fluent, de a-și argumenta propriile opțiuni identitare și culturale.

În lumea contemporană, competențele de comunicare sunt vitale pentru orice tip de activitate profesională, elevii trebuind să se exprime corect dar și coerent; să asculte, să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise, în diverse situații de comunicare, dezvoltând o personalitate autonomă, capabilă de discernământ și de spirit critic, fiind apți să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică. Modelul comunicativ-funcțional impune ca finalitățile unei discipline să fie centrate pe comunicare. Elevii vor fi încurajați să învețe să transfere achizițiile teoretice în practica comunicării curente, gândind logic.

Tehnici de creativitate și gândire laterală

Lateralizarea se explică prin dominanța pe care o exercită una dintre emisferele cerebrale (stângă sau dreaptă), copilul fiind astfel dreptaci sau stângaci.

Persoanele care scriu cu mâna dreaptă funcționează la nivel cerebral pe emisfera stângă. Este emisfera raționalității, logicii, analogiei. De aceea dreptacii sunt mai rigizi și foarte calculați.

În cealaltă extremă sunt persoanele stângace iar acestea utilizează cu preponderență emisfera dreaptă – este legată de creativitate și limbaj.

Observații cu privire la lateralizare se pot face încă din primele luni de viață când se poate constata cum bebelușul duce la gura mai des o anumită mână. Însă se poate constata mai clar dacă un copil folosește cu preponderență o anumită mâna de-abia pe la vârsta de 2-3 ani când copilul începe să fie fascinat de trasarea unor linii. Până la 6 ani însă, el își poate schimba preferințele. De aceea trebuie să îl observi astfel încât să-i încurajezi capacitățile fără a pune piedici tendințelor lui naturale. Copilul nu trebuie obligat! A obliga un copil să scrie cu

dreapta înseamnă să-i inhibi foarte multe talente, capacități, aptitudini, care mai târziu l-ar ajuta.

Se pot face însă încercări de genul: „Hai să încercăm și cu mâna dreaptă, apoi și cu stânga. Cu ce mânuță îți este mai ușor?"

Trebuie orientat spre a face încercări de folosire alternative a mâinilor pentru a putea ştii cu certitudine care emisferă predomină, care mână o folosește cel mai mult. De cele mai multe ori părinții cât și persoanele specializate (educatoare, învățătoare, profesori) consideră drept regulă scrierea doar prin folosirea mâinii drepte. Total greșit, deoarece scrisul presupune un efort considerabil al mâinii, ceea ce pentru un copil stângaci, corectarea de a scrie cu mâna dreaptă va reprezenta un efort suplimentar iar acest lucru nu poate duce decât la o oboseală suplimentară, frustrare, lipsa de interes și plictiseală.

A fi stângaci este o calitate, iar prin corectarea copilului stângaci îl obligi să gandească altfel decât este programat iar acesta, în timp, va întâmpina dificulăți de concentrare, de memorare, ajungându-se la performanțe scăzute și dezinteres din partea copilului deoarece și este îngrădită capacitatea de gândire și acțiune.

Este recomandabil ca educarea lateralității să înceapă în jurul vârstei de 4-6 ani, când încă nu s-au consolidat elementele orientării în spațiu și nici lateralitatea nu este certă.

Pentru stabilirea lateralității se pot folosi probe și teste:

- proba aplaudatului,
- închiderea și deschiderea palmelor,
- înșirarea margelelor pe fir de ață,
- proba shooting,
- testul sighting și manoptoscopului,
- depistarea auditivă a ceasului ascuns sub o cutie.

În grădiniță și școală se desfășoară o serie de activități ca:

- lucru manual (copiii taie, lipesc, îndoaie, răsucesc, șnuruiesc), desen, pictură, modelaj (modelarea plastelinei, a lutului, prin mișcări complexe: translatorii, circulare, de aplatizare, de adâncime).

Toate aceste activități au o contribuiție deosebită la dezvoltarea musculaturii fine a mâinilor necesară în pregătirea mâinii pentru scris.

Pe lângă aceste activități recomandăm o serie de jocuri și jocuri-exercițiu pentru dezvoltarea musculaturii, a dextralității manuale, în vederea însușirii ulterioare a procesului de scriere:

- închiderea și deschiderea pumnului,
- depărtarea și apropierea degetelor,
- morișca, bătăi din palme, încrucișarea palmelor, "cântatul" la pian, "ploaia".

Atât părinții cât și cadrele didactice trebuie să cunoască faptul că stângăcia în sine nu reprezintă un semn de inferioritate, ci este o valoare biologică egală cu dreptăcia. Asadar, în preșcolaritate și școlaritate nu trebuie intervenit în eliminarea stângăciei, ci, dimpotrivă, trebuie încurajată mâna mai abilă.

După ce elevul învață tehnicile de Gândire Laterală poate să:

- rezolve probleme pe care nu le-a putut rezolva cu metode obișnuite;
- privește lucrurile din mai multe perspective
- are abilitatea de a gândi altfel decât critic și analitic;

- descoperă idei noi şi creează noi produse, procese şi servicii;
- valorifică la maxim potenţialul indivizilor şi echipelor, are şansa de a inova şi a fi lider pe piaţă;

- poate preîntâmpina blocajele în gândire;
- este proactiv;
- vede oportunităţi acolo unde alţii văd probleme;
- deruleză aceleaşi procese mult mai eficient, salvând timp şi bani.

O dată ce şi-a însuşit instrumentele de Gândire Laterală, poate să le aplice oricând, oricărei situaţii. Sunt folosite de mulţi ani de oameni din diferite domenii si culturi şi toţi au obţinut rezultate remarcabile.

Gândirea creativă este o deprindere mentală pe care oricine poate să o achiziţioneze – dacă îşi doreşte. Instrumentele Gândirii Laterale pot fi învăţate, exersate şi folosite într-o manieră deliberată. Este foarte dificil să fii creativ cu obiceiurile si metodele de gândire tradiţionale.

Tehnicile de Gândire Laterală:

- Focus: formularea definiţiilor alternative pentru a obţine cele mai bune rezultate;
- Lista propunerilor creative: canalizarea energiei creative într-un mod optim;
- Cuvântul aleator: folosirea unui in-put întâmplător pentru a ieşi dintr-o stare de blocaj; • Contestare: aplicarea întrebărilor: de ce A?, de ce B?, de ce C? oricărei situaţii sau mod de gândire;
- Lista de verificare a stilului de gândire obişnuit: ce pattern-uri de gândire foloseşti în mod obişnuit şi cum poţi ieşi din limitele lor;
- Conceptul triunghi: utilizarea unui "punct fix" pentru a genera mai multe idei;
- Conceptul evantai: cum să generezi un număr mare de idei care satisfac acelaşi focus;
- Provocare: utilizarea termenului "po", valorificarea stimulărilor intenţionate şi neintenţionate şi aplicarea celor 6 tehnici de avansare pentru a crea idei noi;
- Recoltare: colectarea şi organizarea sistematică a tuturor ideilor emise;
- Tratarea ideilor: transformarea oricărei idei într-una valoroasă şi practică în acelaşi timp;
- Evaluare: cu 11 aspecte diferite care fac ca evaluarea unei idei să asigure implementarea ei cu succes.
- Gândirea laterală nu este altceva decât abilitatea de a gândi creativ, şi de a ieşi în mod degajat din “zona de confort”, concept care se poate referi atât la rezolvarea ingenioasă a problemelor personale, cât şi a celor legate de inspiraţie, imaginaţie sau propria afacere şi abordarea subiectelor dintr-o perspectivă neaşteptată.

Gândirea laterală presupune renunţarea la limite de orice fel, îndepărtarea modului de gândire tradiţional, şi eliminarea prejudecăţilor din minte.

Gândirea laterală este strâns legată de intuiţie, creativitate şi dispoziţie, toate au aceeaşi bază, însă gândirea laterală este un proces deliberat. Este un mod de folosire a minţii, ca şi gândirea logică, dar de alt tip. În vreme ce creativitatea se rezumă la descrierea unui rezultat, gândirea laterală este descrierea unui proces. Un rezultat poate fi doar admirat şi consacrat, pe când un proces poate fi învăţat pentru a fi folosit.

În jurul creativităţii s-a creat o anumită mistică a talentului şi a intangibilului. Această persepectivă poate fi explicată în lumea artei, unde creativitatea implică sensibilitate artistică

și rezonanță emoțională, darul expresivității. Dar viziunea în cauză își pierde justificarea în afara lumii artistice.

Creativitatea a început să fie apreciată din ce în ce mai mult ca element esențial al schimbării și al progresului, evoluției.
A ajuns chiar să fie mai prețuită decât cunoașterea sau tehnica, deoarece acestea au reușit să fie ușor accesibile oricui. Pentru a ajunge să folosim creativitatea, e nevoie să o detașăm de această aură mistică și să o privim ca pe o modalitate de a ne folosi mintea. În aceasta constă gândirea laterală.
Creativitatea este o abilitate nu un talent. A avea o idee creativă nu este același lucru cu a avea o idee diferită, cee ce o face pe prima să fie aplicabilă este eficientă.

Gândirea laterală sporește și eficiența gândirii verticale. Gândirea verticală dezvoltă idei care sunt generate de gândirea laterală. Gândirea laterală este foarte diferită de gândirea verticală sau logică, cea tradițională. În gândirea verticală, înaintăm prin pași secvențiali, ce trebuie să aibă fiecare justificare (unul dintre instrumente folosit, de a mânui informația, este matematica: matematica unde nu încape vorba să se strecoare greșeala).

Când gândim lateral nu suntem interesați de natura unui aranjament de informații ci de direcția în care ne poate duce acesta. Obiectivul gândirii nu este corectitudinea ci eficiența. E adevărat, pentru a gândi eficient trebuie să gândim corect. A gândi corect înseamnă a avea dreptate mereu. A gândi eficient înseamnă a avea dreptate doar în final. Gândirea verticală sau logică presupune existența corectitudinii pe parcursul întregului demers, ea face o selecție prin excludere, negația este instrumentul folosit pentru a exclude.

Gândirea laterală ne permite să facem erori pe parcurs, dar în final trebuie să avem totuși dreptate. Gândirea laterală se axează pe restructurarea acestor modele (intuiția) și determinarea unor modele noi (creativitatea). Gândirea laterală și cea verticală sunt complementare. Este necesară exersarea amândurora și totuși în educație, accentul a fost pus întotdeauna în mod exclusiv pe gândirea verticală.

Un exemplu : Metoda celor șase pălării gânditoare „ Scufița Roșie" – Povestirea copiilor

Cele șase pălarii intruchipează șase posibilități de procesare a datelor. Schimbarea palariei oferă eliberarea față de stilul convențional de tratare a problemelor și permite cât mai multor informații variate privind o situație concretă.

Este o tehnică interactivă de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălaria aleasă. Gândește în conformitate cu pălăria pe care o porți. Această metodă a fost creată de Eduard de Bono.

Pălaria albă - este neutră, povestește pe scurt textul poveștii.

Pălaria albastră – este responsabilă cu controlul discuțiilor, o caracterizează pe Scufița Roșie în contradicție cu lupul- veselă, prietenoasă, bună la suflet, în timp ce lupul este rău, lacom, șiret, procupat să pară sensibil la situație. Este pălaria responsabilă cu controlul discuțiilor.

Pălaria roșie – oferă emoție față de evenimente, arată cum Scufița își iubea mama și bunica, își exprima compasiunea față de bunica, bucuria pentru vanător și supărarea față de lup.

Pălăria neagră- este negativistă, critică atitudinea Scufiței care trebuie să asculte sfaturile mamei, trebuia să ajungă repede la bunica bolnavă.

Pălaria verde – este creativă, acordă variante Scufiței - dacă dorea să ofere flori bunicii trebuia să-i ceară mamei să-i cumpere un buchet de flori, dacă dorea să culeagă flori, trebuia să ceară mamei să o însoțească. Gândirea laterală este specifică acestui tip de pălărie.

Pălaria galbenă - este simbolul gândirii positive și constructive, găsește alt final textului. Scufița putea să refuze să meargă la bunica știind că trece prin pădure, nu asculta de lup, lupul îi arăta drumul cel mai scurt spre bunica, lupul o ajuta să culeagă flori bunicii, efortul aduce beneficii.

Socializarea și integrarea elevilor cu CES

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate.

Din categoria elevii cu C.E.S (cerințe educative speciale) fac parte atât elevii cu deficiențe propriu zise, cât și elevii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Elevii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel elevul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea.

Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Școala este de asemenea un mediu important de socializare. Formele de integrare a elevilor cu C.E.S. pot fi următoarele:

- clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite,
- grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite,
- integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă :

- atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează;
- condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului;
- consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare;
- situația în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa;
- corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

În școală, elevul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu

tulburări de comportament se simte respins de către mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele şi valorile comunităţii sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate.

Aceste persoane sunt puse în situaţia de a renunţa la ajutorul societăţii cu instituţiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat:

- de programe de terapie lingvistică,
- de tratament logopedic specializat,
- de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul,
- de programe terapeutice pentru tulburări motorii.
- De asemenea vor beneficia de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învăţare pentru ca un volum mai mare de informaţii să fie acumulat în aceeaşi perioadă de timp.

Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învăţare al elevului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să ştim cum învaţă copilul, dar şi ce si cum este necesar să fie învăţat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire şi de limbaj şi de psihoterapie individuală şi de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

De asemenea elevii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor şi colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea şcolară conţinuturi şi sarcini simplificate.

Elevii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilităţi fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Elevii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice).Consilierul şcolar este şi el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului şi a familiei.

Profesorul poate folosi în procesul de predare-învăţare, evaluare diverse strategii şi intervenţii utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv, stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare;
- Încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale, încurajarea eforturilor, sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres, crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învăţării pe activitatea practică, sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile;

- Folosirea învățării afective, adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare;
- Sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- Organizarea unor activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă), sprijin emoțional;
- Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere, instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;
- Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice;
- Poziția profesorului să fie astfel ca fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev, profesorul să vorbească stând cu fața spre elevi; Stabilirea foarte clară a regulilor și consecințelor nerespectării lor în clasă și aplicarea lor constantă;
- Așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele bănci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezat în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive;
- Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei; Profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului, să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui .
- Profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească), să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea), să dea dovadă de consecvență și corectitudine în evaluare;
- Orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație.

Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității. Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care elevii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor. Într-o abordare incluzivă toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Strategie și plan de acțiune pentru elevii cu probleme de comportament

Există anumiți elevi care manifestă un comportament nepotrivit și dificil atât în clasă cât și în afara acesteia. Printre exemplele de comportament nepotrivit se numără acele cazuri în care elevii răspund obraznic profesorului, distrag atenția colegilor și îi deranjează, nu respectă regulile și regulamentele școlii, au o atitudine care denotă plictiseala și lipsa de motivație, nu se pot concentra, nu se implică în nici una dintre activitățile clasei, întârzie la școală, folosesc un limbaj neadecvat și lista poate continua!

Cele mai multe manifestări de comportament nepotrivit ale elevilor au drept cauze următoarele:

- Curriculum nu este interesant sau este fie prea dificil, fie prea uşor pentru elevi.
- Nu există o varietate suficientă de activităţi care să stimuleze procesul de învăţare.
- Se simt subapreciaţi şi nu au încredere în sine.
- Nu primesc suficiente laude şi încurajări.
- Au dificultăţi în a stabili relaţii cu ceilalţi.

- Au probleme acasă/ cu prietenii, probleme care se reflectă în activitatea şcolară.
- Experienţele anterioare de învăţare sunt negative, astfel încât elevul şi familiile acestuia nu preţuiesc educaţia.
- Au dobândit anumite trăsături nepotrivite de comportament, care nu au fost tratate în mod corespunzător de cadrele didactice şi astfel acest tip de comportament se perpetuă.
- Condiţiile de acasă/condiţii de trai care îl determină pe elev să ajungă târziu şi/sau să nu se poată concentra.

Câteva soluţii pentru a ajuta la rezolvarea problemei:

- Vorbiţi elevului într-un loc liniştit şi în care nu veţi fi întrerupt.
- Încercaţi şi descoperiţi, prin întrebări atente şi prin discuţie care sunt motivele care îl determină pe elev să aibă un astfel de comportament.
- Analizaţi aspectele pozitive ale comportamentului acestuia.
- Fiecare elev are şi o parte bună!
- Descoperiţi un anumit lucru care îi face plăcere pentru a crea o relaţie bună cu elevul respectiv.
- Deseori, tinerii au nevoie doar de cineva cu care să poată vorbi. Această persoană poate fi un profesor.
- Vorbiţi elevului cu exactitate despre comportamentul pe care acesta îl manifestă şi despre efectul pe care acest comportament îl are asupra celorlalţi elevi şi asupra profesorului. Deseori, elevii nu îşi dau seama de consecinţele comportamentului lor.
- Folosiţi laudele cât de mult putem în ceea ce priveşte activitatea elevilor, atitudinea lor şi modul în care şi-au îmbunătăţit comportamentul.
- Gândiţi-vă la anumite modalităţi de răsplată care i-ar putea motiva pe elevi. Acestea ar putea fi folosite cu întreaga clasă.
- Tuturor elevilor le plac recompensele, chiar dacă acestea constau dintr-un zâmbet sau cuvânt!
- Analizaţi curriculum, modul în care acesta este predat şi dacă elevii îl consideră interesant şi motivant. Printr-o mai mare implicare în propriul proces de învăţare şi prin „efectuarea anumitor lucruri" elevii sunt deseori mult mai motivaţi, în special dacă desfăşoară anumite activităţi legate de muncă.
- Asiguraţi-vă că activitatea desfăşurată este la un nivel adecvat şi că elevii pot înţelege şi îndeplini sarcinile, existând suficiente activităţi suplimentare astfel încât elevii nu se vor plictisi şi nu vor exista perioade de timp în care să nu facă nimic.

- Folosiţi o varietate de activităţi, inclusiv cele care implică utilizarea calculatorului. Majoritatea elevilor consideră învăţarea cu ajutorul programelor interactive stimulantă şi motivantă.
- Aplicaţi strategii de predare diferenţiată sau „predare individualizată" care urmăresc obţinerea performanţei maxim posibile cum ar fi învăţarea pas cu pas şi evolutivă, învăţarea între colegi, lucrul în grup, echipe de învăţare.
- Toţi elevii au nevoie să experimenteze succesul pentru a putea învăţa în mod activ. Metodele de predare trebuie să se adreseze direct dificultăţilor elevilor (dificultăţi de învăţare moderate, dificultăţi de citire, probleme de comportament), dar şi să le permită acestora să facă progrese, pe care să le poată observa şi de care să fie mândrii. O sarcină

îndeplinită cu succes încurajează şi motivează elevul să continue şi să încerce să rezolve o altă activitate.

Plan individual de acţiune

Având în vedere elevii cu nevoi educaţionale speciale se recomandă utilizarea unui plan individual de acţiune pentru a sprijini procesul de învăţare al acestora. Pentru exemplificare vă invit să analizaţi următoarea situaţie:

Elevul Y are unele deficienţe de comportament. Îi este greu să se concentreze prea mult în cadrul lecţiilor teoretice şi apoi începe să distragă atenţia celorlalţi elevi în diverse moduri. Elevul Y este pasionat de desen, pictează foarte frumos. Pentru a-l ajuta pe Elevul Y să-şi îmbunătăţească comportamentul îi propunem să parcurgem un exemplu de plan individual de acţiune.

Plan individual de acţiune

Ţinte de atins	Criterii de reuşită	Resurse tehnice posibile	Posibile strategii la clasă	Idei de sprijin asistenţă	Rezultat
Să se concentreze asupra activităţii mai mult timp	creşterea treptată a timpului de concentrare ajungând la sfârşitul semestrului la 50 min	-utilizarea jocului de rol; - îndrumări clare şi feed-back frecvent; - ceas.	- includerea în acţiuni cultural-artistice; -răsplătirea reuşitei; - aşezarea în clasă în altă parte.	-diversificarea activităţilor în care este inclus; - lucrul în echipă; - atribuirea rolului de lider	
Să-şi controleze comportamentul faţă de colegi	- reducerea frecvenţei ieşirilor necontrolate în timpul unei ore de curs	discuţii; -colaborarea cu psihologul şcolii -.	- discutaţi despre controlul temperamentului; - pauze în timpul lecţiei pentru relaxare -	abordarea metodelor de controlare a temperamentulu i; - atribuirea de responsabilităţi.	
Să asculte profesorul fără să deranjeze desfăşurarea	- realizarea unei activităţi integrale fără perturbări	prezentarea informaţiilor într-un mod atractiv; tabel	- oferiţi explicaţii scurte; la început; - încurajaţi începerea imediată a	. - verificaţi dacă eleva înţelege ce i se cere să facă; - lăudaţi reuşitele.	

activităţii		de monitorizare; expl icaţii clare. -	activităţii; - comentarii pozitive.		

SUGESTII PRACTICE PENTRU PROFESORI /INVATATORI

- Aşezaţi elevul cât mai în faţă în clasă/ în apropierea unor colegi cu comportament pozitiv şi nu în apropierea unor colegi agitaţi sau cu comportament opozant. Dacă nu este posibil acest lucru copilul va fi aşezat singur în bancă.
- Verificaţi împreună cu elevul dacă îşi notează temele pe care le are de făcut, precum şi materialele necesare înainte de începutul fiecărei ore.
- Temele şcolare se pot organiza mai bine prin etichetarea şi prin marcarea cu coduri de culori a cărţilor, caietelor, dosarelor, în funcţie de subiect.
- Structuraţi activităţile desfăşurate la nivelul clasei – ex. regulile şi consecinţele nerespectării lor trebuie cunoscute de către elevi.
- Împărţiţi sarcinile date în clasă în unităţi mici, astfel încât elevii să aibă cât mai multe recompense imediate şi feedback pentru îndeplinirea lor. Perioadele de concentrare a atenţiei trebuie să alterneze cu cele în care elevii se pot mişca, pot vorbi sau pot urmari activităţi care sunt mai dinamice.
- Discutati cu elevul despre preferinţele şi interesele sale, despre activităţile desfăşurate în timpul liber, despre abilităţile pe care le are, spuneţi-i ce vă place în mod special la el (ocazional - în timpul pauzelor).
- Oferiţi feedback pentru comportamentele pozitive chiar dacă situaţia este una critică (în timpul sau la sfârşitul orei de curs).
- În aceste perioade scurte de feedback ar trebui să faceţi cel mult o afirmaţie despre comportamentul problematic al copilului şi in restul timpului să-i oferiţi feedback legat de comportamentele pozitive (S-a străduit să rămână aşezat; a strigat mai puţin în sala de clasă; a participat activ la ora de curs; nu s-a certat cu nimeni)
- Încurajaţi elevii când manifestă aproximări ale comportamentului dorit sau în situatiile de eşec.
- Formulaţi cerinţe numai dacă le puteţi impune în situaţia respectivă.
- Aveţi grijă ca elevul să fie atent atunci când îi adresaţi cerinţa.
- Rugaţi elevul să vă repete cerinţa dacă este posibil.
- Ramâneţi în apropierea elevului pentru a vă asigura că acesta realizează ceea ce i-aţi cerut.
- Discutaţi cu restul clasei metodele pe care le aplicaţi pentru a-l ajuta pe elevul cu probleme
- Daţi-le elevilor responsabilităţi care să le dezvolte abilităţile de lider şi încrederea în capacitatea lor de a urma instrucţiuni (ex. să organizeze clasa pentru activităţi desfăşurate în grupuri mici, sa distrubuie fisele de lucru etc)
- Atrageţi atenţia asupra comportamentelor inacceptabile şi redirecţionaţi elevii înspre comportamente acceptabile.

- Permiteţi elevilor să se deplaseze pe arii restrânse din clasă, cu condiţia de a nu deranja. De obicei, aceşti elevi se pot concentra mai bine dacă nu trebuie să depună efortul de a sta liniştiţi. Este bine dacă este valorificată modalitatea kinestezică de învăţare.
- Formulaţi instrucţiunile clar şi concis. Este mai uşor dacă ele sunt exprimate atât verbal, cât şi prin imagini
- Alternaţi sarcinile dificile cu cele uşoare şi sarcinile care sunt obositoare cu cele relaxante.
- Comunicaţi elevilor atunci când apar schimbări în ceea ce priveşte cerinţele la nivelul clasei, pentru a evita comportamentele inadecvate.
- Depersonalizaţi remarcile! Incearcati : „Ar fi mai bine în felul următor“ în loc de „Nu este bine cum ...”

- Încurajaţi în loc să criticaţi. -Surprindeţi momentele în care se comportă bine: „Mi-a plăcut cum ai ajutat-o pe colega ta“.
- Modelaţi-vă comportamentul, laudele pentru mici realizări („Hei, uite ce frumos ai scris“!) îi încurajează pe elevi în obţinerea unor rezultate superioare.
- Faceţi din cerinţele şcolare provocări în care elevii să se implice din curiozitate sau interes (ex. să îşi dovedească faptul că îşi pot depăşi performanţa anterioară, să câştige un concurs în cadrul clasei etc.).

Activităţile elevilor specifice educaţiei ecologice

Accelerarea schimbărilor pe toate planurile, impactul dintre tehnologie şi mediul natural, reclamă o nouă mentalitate privind problematica mediului, deci o educaţie ecologică de la cea mai fragedă vârstă.

UNESCO propunea încă din 1982 introducerea în şcoală, printre alte teme şi a unor teme de mediu, de alimentaţie, nutriţie şi subnutriţie.

Introducerea „noilor educaţii” în curriculum ul şcolar este, la momentul actual, o necesitate, cu atât mai mult cu cât asistăm la noi provocări în evoluţia socială (deteriorarea continuă a mediului, exploziile demografice, agresiunea culturală provocată de mass media etc.), toate acestea având un impact deosebit asupra formării comportamentelor de bază ale copilului, viitorul cetăţean.

Etimologic, ecologia reprezintă „ştiinţa habitatului, respectiv o ramură a biologiei care studiază interacţiunile dintre fiinţele vii şi mediul lor. Dacă numele îi provine de la omul de ştiinţă german Haeckel, fondatorul de conţinut al ecologiei este considerat Charles Darwin. El a relevat dependenţa şi starea de echilibru dintre diferite specii de plante şi animale. Cu o asemenea moştenire, ecologia este azi definită ca ştiinţa interrelaţiilor organismelor vii cu mediul lor.

Educaţia ecologică în şcoală reprezintă o preocupare constantă în toate categoriile de activităţi. Acest demers este de o importanţă majoră întrucât primele forme de organizare a cunoaşterii de către copii a mediului înconjurător apar în învăţământul preprimar şi se

continuă în clasele primare prin reintroducerea obiectului Cunoaşterea Mediului începând cu clasa I.

Întrucât problematica mediului are un caracter pluridisciplinar şi o mare complexitate, o evoluţie rapidă şi greu de prevăzut şi un caracter prioritar, conţinuturile trebuie relaţionate cu viitorul planetei şi supravieţuirea speciei umane.

Obiectivele ce trebuie urmărite în şcoală sunt:

- „alfabetizarea" în materie de mediu;
- conştientizarea diversităţii şi importanţei problemelor ecologice, ca şi a comportamentelor umane care afectează mediul;
- înţelegerea corectă a raportului individ mediu;
- dezvoltarea respectului faţă de mediu şi a responsabilităţii;
- analiza critică a problemelor de mediu;
- dezvoltarea capacităţii de a lua decizii etc.

Pornind de la premisa că şcoala mileniului III este centrată pe elev – deci pe cel care învaţă – se impune înlocuirea caracterului enciclopedist al actului educativ cu un proces activ care să implice atât activitate mentală, cât şi activitate fizică, formând capacităţi şi competenţe necesare pe parcursul întregii vieţi:

- de a observa şi analiza,
- de a interpreta,
- de a compara,
- de a selecta, apoi de a generaliza,
- de a comunica,
- de a coopera,
- de a iniţia şi de a finaliza un proiect.

Se impune astfel o abordare interdisciplinară a problemelor de studiat şi, de asemenea, parteneriatul între învăţători sau învăţători profesori de la anumite discipline.

Urmărind pe parcursul întregului ciclu primar si gimnazial realizarea obiectivelor educaţiei ecologice, atât prin valorificarea conţinuturilor unor texte din manual, cât şi prin excursiile, vizitele, mapele tematice realizate, vom constata că la sfârşitul acestei perioade elevii au un bagaj de cunoştinţe, dar şi de abilităţi în stare să i facă să acţioneze în vederea protejării mediului, chiar de la această vârstă.

Astfel, copilul va fi capabil să protejeze mediul apropiat (curtea, spaţiul verde, arborii existenţi), să planteze o floare, un copac, să atragă atenţia celorlalţi pentru a păstra curăţenia, să participe la reciclarea unor deşeuri (din sticlă, plastic, hârtie) etc.

Elevul va fi antrenat atât în activităţile de observare, cât şi de manipulare şi experimentare, avându se în vedere faptul că învaţă mult mai temeinic atunci când lucrează practic şi când forma de activitate depăşeşte spaţiul băncii de şcoală. Nu trebuie scăpat din vedere şi faptul că o învăţare eficientă presupune feed back, care i oferă copilului nu numai măsura realizării unei sarcini, cât, mai ales, valoarea (calitatea) pe care o are activitatea desfăşurată.

Educaţia ecologică se poate face

- începând cu satisfacerea intereselor copiilor de cunoaştere a plantelor şi animalelor în condiţii naturale
- şi continuând cu educarea deprinderii de a închide la timp comutatorul, robinetul,
- de a ocroti spaţiile verzi sau de a recupera organizat deşeurile de hârtie, metal, materiale sintetice sau sticlă pentru a le reintroduce în circuitul economic.

Orice activitate ce se desfăşoară în afara sălii de clasă înseamnă activitate în contact nemijlocit cu mediul înconjurător.

Aşa cum îi învăţăm pe elevi să vorbească, să se poarte în familie, la şcoală, în societate, tot aşa trebuie să-i învăţăm să se poarte cu mediul în care trăim.
„Numai prin această apropiere a elevului de fenomenul viu se poate înfăptui una din comenzile sociale deosebit de imperioase ale zilelor noastre şi anume protejarea naturii şi păstrarea nealterată a mediului ambiant.” (“Ecologie”- B. Stugren şi H. Killyen).
Elevii îşi formează convingeri trainice cu privire la necesitatea protejării mediului ambiant numai atunci când se porneşte de la exemple concrete, pozitive sau negative, luate din orizontul lor local.
Ei rămân astfel cu o imagine clară despre faptul că:

- în natură totul este în echilibru;
- echilibrul natural poate fi modificat dintr-o cauză sau alta, omul jucând unul din rolurile cele mai importante;
- intervenţia omului în modificarea lanţurilor trofice este, de multe ori, neavenită, fiind necesare măsuri pentru restabilirea echilibrului;
- se impune, cu necesitate, protejarea şi conservarea resurselor naturale;
- se impun măsuri pentru prevenirea efectului nociv al tuturor formelor de poluare a mediului;

Educaţia ecologică este componentă a “noilor educaţii” şi îşi propune să-l conducă pe elev spre formarea unui punct de vedere obiectiv asupra realităţii, să-l incite la participare, să devină conştient de viitor.

Ecoeducaţia nu este o cerinţă care să facă faţă problemelor ridicate în prezent, ci, mai ales, una pentru rezolvarea problemelor viitoare, dacă se ia în considerare ideea că dezvoltarea durabilă este acea dezvoltare care corespunde necesităţilor prezentului fără a compromite capacitatea generaţiilor viitoare de a-şi satisface propriile nevoi.
Cei cărora le revine nobila misiune de a iniţia tineretul în cunoaşterea naturii şi protejarea ei, de la cea mai fragedă vârstă sunt cadrele didactice.

Obiectivele şi activităţile specifice educaţiei ecologice pot fi:

- să formeze generaţii de oameni cu o sănătoasă conştiinţă etică referitoare la apărarea şi conservarea mediului;
- să creeze unele concepţii şi convingeri pentru generaţia actuală şi, mai ales, generaţiile urmatoare de a schimba progresiv actuala tehnologie poluantă cu un ansamblu de activităţi umane nepoluante;
- să sesizeze că raţionalitatea omenirii înseamnă şi raţionalitatea în raport cu propriul mediu de viaţă.

Obiectivele de mai sus menţionate ar avea ca finalităţi:

- înțelegerea naturii complexe, a mediului pentru o utilizare prudentă și rațională a resurselor acestora;
- formarea unei conștiințe ecologice;
- cooperarea pentru conservarea și ameliorarea mediului.

Educația ecologică este oportună și, cu cât este începută de la o vârstă cât mai fragedă, cu atât are șanse mai mari de reușită. O condiție esențială a realizării acestei educații ecologice este ca ea să se conceapă în natură și pentru natură. Copiii trebuie să devină prieteni ai naturii, cu condiția să respecte natura.

Cunoașterea și ocrotirea naturii începe cu floarea de la fereastră, cu canarul, pisicuța, cățelușul sau pasărea pe care nu trebuie s-o rănim, ci să-i oferim câteva firimituri de pâine. Nu mila de viețuitoare, ci respectul este necesar unei adevărate prietenii, convingerea că totul în natură este folositor, noțiunea de dăunător a inventat-o omul ce cunoaște, dar nu recunoaște lanțul trofic.

Conștiința unui copil evoluează atunci când încearcă să înțeleagă și să determine relația dintre el și natura vie, să rezolve conflicte extrem de intime, se evidențiază în acțiunea sa de decizie : a rupe sau nu o plantă, a ucide sau nu o insectă….Prezentarea cunoștințelor în mod gradat: mediul școlar, familial, anotimpuri, făcându-se apoi trecerea la corpuri cu viață și fără viață permite elevilor o înțelegere deplină.

Elevii trebuie orientați în permanență spre căutarea relațiilor esențiale între fenomene. Ei ajung să înțeleagă treptat interdependența ce există între viețuitoare și factorii de mediu, influența acestora asupra vieții și dezvoltării plantelor, animalelor și omului.

În vederea dezvoltării, gândirii ecologice a elevilor, chiar la vârsta micii școlaritați, se pot adresa întrebări – problemă, cum ar fi :

- „Ce credeți că s-ar putea întâmpla dacă ar dispărea toate ciocănitorile?''. Prin raționamente simple, elevii își dau seama că ar crește mult numărul insectelor dăunătoare care ar pune în pericol copacii.

În zilele noastre, între dezvoltarea societății omenești și protecția mediului există o contradicție care devine din ce în ce mai accentuată; dezvoltarea societății nu se poate opri, iar deteriorarea mediului nu poate continua; se impune astfel găsirea unor soluții pentru protecția mediului și existența vieții pe Pământ.

Se poate lansa spre dezbatere la nivelul clasei de elevi o problemă cum ar fi:

- ,,De ce se vorbește din ce în ce mai mult despre distrugerea mediului și necesitatea protecției acestuia?''.

Cadrele didactice pot dirija observarea sistematică a materialelor expuse în fața clasei, prin întrebări, ca de exemplu :

- ,,Care sunt activitățile umane care duc la poluarea mediului (încărcarea cu substanțe toxice)?'';
- ,,Care sunt efectele poluării aerului asupra pădurilor?'';
- ,,Cum arată o pădure care se găsește în apropierea unei uzine chimice, care aruncă (emană) în aer substanțe toxice?'';
- ,,Cum sunt frunzele arborilor?'';
- ,,Ce se întâmplă cu animalele din aceste păduri?'';
- ,,La ce duce tăierea necontrolată a pădurilor?'';

- „Cine poate polua apele ?’’;
- „Ce efecte are poluarea apelor?’’;
- „De ce nu se mai găsesc peşti în apele în care s-au produs deversări petroliere?’’;
- „Cum arată un oraş poluat?’’;
- Ce aspect au arborii de pe marginea străzilor circulate intens?’’ etc.

Concluzia posibilă din acest dialog subliniază următorul aspect: substanţele dăunătoare rezultate din unele activităţi umane (industrie, agricultură, transporturi etc) pot duce la distrugerea mediilor de viaţă şi a vieţuitoarelor din acestea.

Poate fi abordată şi tema: „Viaţa pe Pământ depinde de noi’’, în care elevilor li se pot adresa întrebări de genul:

- „Cum vedeţi voi rezolvată problema protecţiei mediului?’’;
- „Cum puteţi contribui şi voi la protecţia mediului?’’.

Cu sensibilitatea care-i caracterizează, elevii pot uşor să devină prieteni ai naturii, să o înţeleagă, să-i aprecieze frumuseţea, să-i cunoască toate componentele şi particularităţile, să se apropie de ea şi să o protejeze. Deprinderile şi obişnuinţele formate în copilărie se păstrează, în mare parte, pe tot parcursul vieţii. Încă de mici, copiii trebuie să-şi formeze atitudini dezaprobatoare faţă de cei care încalcă normele de păstrare a igienei mediului, care sporesc poluarea prin acţiuni iresponsabile.
Nu este necesar să avem o disciplină specială în cadrul căreia să învăţăm cum să protejăm natura pentru că natura face parte din viaţa noastră, este izvorul recreerii noastre, al sănătăţii, obiectul admiraţiei, sursa de inspiraţie precum şi resursele de care avem nevoie pentru a trăi.

Educaţia ecologică constituie unul dintre obiectivele care se regăsesc la toate disciplinele de învăţământ. Interdisciplinaritatea ne oferă posibilitatea de a prezenta copiilor obiecte şi fenomene într-o relaţie de intercondiţionare şi a-i face să înţeleagă pericolul dezechilibrului natural determinat de influenţa omului.

TIPURI DE JOCURI PENTRU EXPRIMAREA EMOŢIILOR

Emoţiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanţa dintre trebuinţele sau expectanţele unei persoane sau realitate.
Ele sunt trăiri interne caracterizate prin: reacţii fiziologice, gânduri specifice şi expresii comportamentale. Emoţiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru.

Din categoria proceselor fiziologice amintim:

- înroşirea feţei,
- transpiraţie,
- modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului etc.,

iar din cea a modificărilor comportamentale:

- expresii faciale, privirea, postura, gestica, mersul şi alte semne ale limbajului trupului.

Nivelul fiziologic determină intensitatea trăirii emoţionale, în timp ce nivelul cognitiv determină tipul şi calitatea emoţiei.

În funcţie de calitatea şi tipul emoţiei, vorbim de afectivitate pozitivă şi afectivitate negativă. Afectivitatea negativă este efectul repetitiv al trăirilor emoţionale negative şi se manifestă prin:

- anxietate
- depresie
- iritabilitate
- lipsă de speranţă
- sentiment de neajutorare

Un rol esenţial în prevenirea afectivităţii negative îi revine educaţiei afective. Ea trebuie să formeze copilului abilitatea de a identifica, exprima, controla emoţiile.

Afectivitatea pozitivă se referă la stările şi trăsăturile emoţionale care induc percepţii pozitive de sine (stima de sine, autoeficacitate), ale lumii şi ale viitorului.

În cadrul orelor de dezvoltare personală, dirigenţie / consiliere pot fi realizate activităţi care facilitează procesul de identificare şi denumirea emoţiilor, simbolismul lor, de exprimare emoţională, manifestare comportamentală a emoţiilor, sursele emoţiilor, reacţii emoţionale, consecinţele emoţiilor etc.

DESIGNUL EMOŢIEI

• Vârsta: de la 8 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

IDENTIFICAREA SENTIMENTELOR

• Vârsta: de la 8 la 12 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
– Înţelegerea 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.

RECLAMA

• Vârsta: de la 8 la 12 ani
• Durata: 50 minute
• Participanţi: maxim 10
• Obiective:
– Exprimarea emoţiilor personale într-o manieră sigură şi plăcută
• Abilităţi cerute:– scriere, tăiere, lipire
• Echipament:
– Hârtie de împachetat, hârtie de construcţie, foarfecă, lipici, creioane colorate,
• Desfăşurare:
– Începe prin a discuta cum poate fi utilizată o reclamă pentru a te exprima pe tine însuţi. Se va arăta că reclama reprezintă o modalitate prin care o persoană îşi exprimă propriile valori, opinii politice, preferinţele muzicale, şi poate fi aşezată în diferite locuri (cum ar fi de exemplu, drumul spre şcoală).
Discuţia durează aproximativ 10 minute
– După discuţie se cere participanţilor să-şi creeze propria reclamă (utilizând hârtie de construcţie şi creioane colorate).
– Odată ce grupul a terminat de lucrat la afişul personal acesta este lipit pe o coală mare de hârtie de împachetat care are desenată pe spate o maşină.

– Se discută apoi motivația pentru care diferite mesaje sunt așezate în reclamă, iar apoi plasate pe mașină.
– Dacă grupul se simte confortabil, se poate crea o sarcină cooperativă, cerându-li-se să decidă care este reclama pe care și-ar dori-o pe mașina comunității (școlii).
– Terminați activitatea discutând modul în care ne putem exprima pe noi înșine, de ce alegem să exprimăm anumite lucruri și nu altele.

INIMĂ ZDROBITĂ

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

• Desfășurare:
– Listați pe tablă 21 de comentarii jignitoare pe care elevii le-au auzit sau le-au folosit vreodată unii la adresa altora. De exemplu, "nu ai fost invitat", "nu ai ce căuta cu noi", etc. Acestea sunt listate fără a face referire la o persoană anume.
– Listați apoi 21 de afirmații pozitive, plăcute pe care ei le-au auzit sau le-au exprimat unii la adresa altora. Încurajați-i să se gândească la lucruri care-i ajută atunci când sunt speriați, singuri, furioși, excluși, nesiguri, etc.
– Apoi citiți lista cu cuvinte jignitoare. De fiecare dată când citiți o expresie dureroasă cereți copiilor să îndoiască să facă un pliu pe inima pe care o au în față. (după ce citiți câteva expresii verificați dacă toată lumea a făcut îndoiturile corect). Inimile arată oarecum diferit dar toate sunt cu cicatrice.
– Urmează să citiți lista cu expresii plăcute. Regulile sunt de data aceasta următoarele: după fiecare 7 lucruri plăcute diferite cereți elevilor să desfacă o îndoitură a inimii.
• Discuții:
– Împărtășiți cu clasa faptul că e nevoie de cel puțin 7 lucruri plăcute pentru a șterge o remarcă negativă.

Rezolvarea unui conflict educațional în cazul unui elev cu CES

Situație problemă: probleme comportamentale, dificultăți legate de integrarea în colectivitate, randament școlar scăzut, pe fondul unei probleme locomotorii.
I. Părți : Copil – Școală – Părinți
II. Cauze

1. Identificarea si descrierea problemei.
2. Tabloul familiei: R.D. este un băiat de 12 ani, provine dintr-o familie obișnuită, cu o mamă care a renunțat la serviciu pentru a avea grijă de el și un tată care este prezent doar 2-3 luni pe an din cauza serviciului care îl ține departe de țară . Copilul este afectat de absența tatălui, pe care îl iubește enorm. Mama este exagerat de atentă cu acesta, iar pentru a compensa lipsa lui adesea îl supraprotejează.

III. Manifestare. Tabloul copilului.

Încă de la venirea copilului în şcoală au fost observatecâteva caracteristici ale acestui copil care-l diferenţiau de ceilalţi elevi din clasă, de aceeaşi vârstă cu el, dincolo de evidenta problema locomotorie.

Astfel, elevul era foarte impulsiv, hiperactiv, cu tulburări de atenţie şi cu deprinderi motorii mai puţin formate decât ceilalţi copii. Se manifesta ca fiind foarte nerăbdător, întâmpina dificultăţi în a aştepta sau a-şi amâna nevoile, iar uneori avea acţiuni bruşte şi fără premeditare.

De cele mai multe ori răspundea înainte ca întrebarea să-i fie adresată, întrerupe şi îi deranjează pe colegi provocând probleme în clasă sau în grupul de copii în timpul pauzelor. Datorită impulsivităţii producea mereu accidente de tipul: răsturna lucrurile celorlaţi, se ciocneşte cu alţii, etc. Întâmpina de asemenea dificultăţi în a-şi amâna dorinţele şi în a-şi aştepta rândul.

În clasă îi era dificil să stea liniştit. El se ridica frecvent din bancă, manânca pe sub bancă în timpul orelor, se juca cu telefonul, îşi mişca picioarele aproape tot timpul cât stătea pe scaun, se ridica deseori din bancă în timpul orei.

În ceea ce priveşte sarcinile şcolare acest elev nu reuşea niciodată să le ducă la bun sfârşit. Acest lucru se putea observa mai ales în activităţile care reclamau efort intelectual. Problemele apăreau în general în activităţile impuse de alţii, comparativ cu cele pe care le alegea singur. El oscila frecvent între activităţi, pierzându-şi repede interesul faţă de activitatea în desfăşurare şi dedicându-se alteia. Făcea deseori greşeli de neatenţie chiar şi în realizarea celor mai uşoare teme de lucru. Munca lui era dezordonată şi superficială. Din cauza manifestărilor lui ieşite din comun , toţi colegii îl evita şi stătea mereu singur, deşi el dorea compania lor.

Limbajul acestuia era destul de sărac, se exprima uneori greoi, nu avea întotdeauna o coerenţă verbală. Comunica destul de greu cu ceilalţi copii, de multe ori ceilalţi copii evitându-l.

IV. Soluţii

3. Stabilirea echipei care participă la soluționarea problemei
   – Profesorul diriginte
   – Profesorii clasei
   – Psihologul şcolar
   – Părinții

3. Stabilirea obiectivelor

A. Obiective pe termen lung:

– Diminuarea comportamentului hiperkinetic şi impulsiv în timpul orelor şi în familie;
– Îmbunătăţirea capacităţii de concentrare şi a vigilenţei;
– Formarea unor deprinderi motorii elementare;
– Îmbunătăţirea productivităţii şi a performanţelor şcolare;
– Îmbunătăţirea relaţiilor sociale, acceptarea lui de către colegii de clasă;
– Îmbunătăţirea interacţiunii profesori-elev;

B. Obiective pe termen scurt:

– Să îşi menţină atenţia concentrată pentru mai mult timp;
– Să poată rezolva sarcinile trasate de profesori, finalizându-le;
– Să respecte „Regulile clasei”;

– Să întrebe şi să răspundă la întrebări;
– Să ia parte la activităţile de învăţare în grup;
– Să participe la discuţii în mici grupuri informale;
– Să scadă numărul comportamentelor impulsive la şcoală şi în familie.
4. Stabilirea locului de desfăşurare
– Sala de clasă, cabinetul psihologului şcolar
V. Monitorizare
Alegerea modalităţilor specifice:
Metode:
– Observaţia copilului, analiza cazului, jocul de rol.

Plan de intervenţie personalizat
Programul de intervenţie personalizat are la bază metode şi strategii centrate pe copil, în funcţie de particularităţile lui, pentru a crea un mediu care să favorizeze şi să sprijine învăţarea, dar şi centrate pe familie, prin intermediul acestor demersuri dorindu-se modificarea acelor condiţii familiale care menţin simptomatologia copilului.
Terapia cognitiv-comportamentală
Scopul intervenţiei este diminuarea tulburărilor de comportament ale copilului prin demersuri care includ asistența psihologică pentru întreaga familie, care nu comunica constructiv, părinții avândun comportament exagerat de protector din cauza problemei de sănătate.
Obiectivul central al trainingului de auto-educare este îmbunătăţirea capacităţilor de autoreglare şi a strategiilor reflexive de rezolvare de probleme. Terapia trebuie să ajute copilul să îşi menţină atenţia concentrată, să îşi controleze mai bine impulsurile şi să elaboreze planuri de acţiune, pentru a rezolva mai bine sarcinile.
Tehnicile de management al comportamentului sunt centrate pe respectarea anumitor reguli şi pe oferirea de recompense.
Astfel, au fost discutate cu copiii „Regulile clasei", stabilind cu toţii anumite reguli de comportament pentru anumite situaţii, urmând ca ei să se observe şi să se monitorizeze. Dacă regulile erau respectate, elevul era recompensat prin laudă, încurajare, întărindu-se în acest fel comportamentele pozitive.
Dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare
Scopul acestei acţiuni era şi socializarea copilului care din cauza izolării de către ceilalți copii devenise chiar agresiv. Agresivitatea din păcate nu era acceptată de către părinți, care nu puteau concepe că aceste manifestări aparțin copilului lor care acasă era foarte liniştit.
Consilierea familiei (Programul părinte-copil)
Scopul programului părinte-copil este acela de a induce modificări în interacţiunile părinte-copil, acestea constituind o premisă a reducerii problemelor comportamentale ale copilului în familie.
Punctele centrale ale programului au fost modul în care caracteristicile copilului, cele ale părinţilor şi problemele familiale influenţează:
– comportamentul copilului;

– percepţia comportamentului copilului de către părinţi;
– reacţiile părinţilor la comportamentul copilului.

Reducerea tensiunilor în familie poate avea o importanţă majoră în diminuarea problemelor comportamentale ale copilului, de aceea ele au fost discutate în cadrul programului părinte-copil.

Realizarea evaluărilor

Pentru cunoaşterea obiectivă a profilului psihologic al elevului şi mai ales pentru adoptarea unor măsuri pedagogice adecvate particularităţilor individuale s-au folosit un set de probe psihologice care au permis identificarea unor particularităţi ale dezvoltării.

VI. Concluzii:

Programul de intervenţie personalizat presupune colaborarea în echipă, formată din profesor diriginte, psihologul şcolar, profesorii clasei, familie, toţi cei implicaţi în activitatea desfăşurată de elev pe parcursul unei zile pentru a forma un cerc de susţinere, echilibrare şi integrare a lui în comunitate.

În urma intervenţiei educative s-a reuşit să se realizeze un progres favorabil prin ameliorarea tulburărilor hiperchinetice şi de atenţie. Activitatea în şcoală s-a axat pe urmărirea evoluţiei elevului implicat şi pe crearea de prilejuri pentru a exersa suplimentar activităţi necesare, urmărind totodată dezvoltarea încrederii în forţele proprii.

Acest fapt a fost realizat prin aplicarea unor metode şi procedee eficiente pentru integrarea copilului în colectivul clasei, relaţionarea sa cu ceilalţi copii şi cu adulţii, formarea deprinderilor comportamentale, motrice, socio-afective, practice.

Astfel elevul a reuşit să se integreze în colectivul clasei, părinții au înțeles faptul că acesta avea nevoie de contactul cu persoane de aceeaşi vârsta cu el şi nu izolat aşa cum era la începutul clasei încurajându-l şi chiar organizându-i petreceri aniversare reuşite cu toți colegii ca invitați.

Planul educational individual

PEI este un instrument de planificare, predare şi evaluare. Acesta trebuie să stea la baza oricărui proces de planificare a intervenţiei pentru fiecare copil cu cerinţe educaţionale speciale.

Planurile educaţionale individuale trebuie să fie planuri de predare-învăţare în care să se specifice „CE“, „CUM“ şi „CÂND“. Ele trebuie sa includă cunoştinţe particulare, elemente de înţelegere şi deprinderi formate prin activităţi suplimentare sau diferenţiate într-o programă diferită faţă de cea prevăzută pentru toţi copiii.

PEI reprezintă un document de planificare structurată a unor paşi diferenţiaţi şi a unor cerinţe curriculare care îl pot ajuta pe elev să realizeze obiectivele identificate.

Este un document de lucru pentru tot personalul didactic. PEI trebuie să fie accesibil şi să poată fi înţeles de toate persoanele implicate. Ori de câte ori este posibil, acest plan trebuie

discutat împreună cu părinții și elevii, în funcție de cerințele elevului și de anumite condiții speciale.

Eficiența unui astfel de plan este maximă în condiții de implicare maximă a elevului în cadrul întregului proces.

Planurile educaționale individuale se utilizează pentru a stabili intervențiile necesare pentru fiecare elev în parte, intervenții realizate prin:

- acțiuni de intervenție timpurie sau acțiuni de intervenție ulterioară,
- acțiuni de intervenție în școală sau extrașcolare și
- acțiuni pentru elevii diagnosticați ca fiind elevi cu cerințe educaționale speciale.

Planul trebuie să consemneze numai obiectivele principale pe termen scurt și strategiile care sunt diferite sau în plus față de cele care există pentru restul grupului sau clasei.

Obiectivele stabilite prin PEI trebuie să aibă termene precise care să țină seama de nevoile identificate. În cazul în care un copil este diagnosticat ca având cerințe educaționale speciale, atunci stabilirea obiectivelor pe termen scurt și a strategiilor de realizare a acestora trebuie corelate cu obiectivele generale și cu elementele evidențiate în diagnostic.

În majoritatea cazurilor, strategiile de realizare a acestor obiective sunt stabilite printr-un plan educațional individual.

Ca acțiune la nivel de școală sau extrașcolară, PEI trebuie să consemneze numai ceea ce este în plus sau diferit de planul din curriculum-ul diferențiat. Ca urmare, vor exista copii cu cerințe educaționale speciale, diagnosticați sau nu, care nu au nevoie de un plan educațional individual pentru că cerințele lor sunt respectate și realizate prin metode alternative.

Cu toate acestea, obiectivele individuale, strategiile folosite pentru a atinge aceste obiective și progresele realizate trebuie consemnate ca parte a unor evidențe generale pentru toți copii dintr-un grup.

Planul educațional individual NU este și NU SE VREA un duplicat al nici unui alt plan care cuprinde proceduri de stabilire a unor obiective individuale, și nici a unui alt plan curricular urmat de copil în altă parte.

Atunci când concep un plan educațional individual, profesorii trebuie să știe foarte bine ce urmăresc (unul sau mai multe scopuri), precum și cui se adresează planul. Planurile educaționale individuale trebuie să fie clare, precise, să aibă un limbaj accesibil.

Ce trebuie să cuprindă un PEI?

Planurile educaționale individuale se concentrează pe:

— Trei-patru obiective individuale principale, identificate pentru a ajuta la realizarea nevoilor individuale ale elevului și a priorităților particulare ale acestuia;

— Obiectivele trebuie să aibă legătură cu ariile cheie din comunicare, citire, aritmetică, precum și cu aspecte legate de comportament sau de capacitățile/abilitățile fizice ale elevului;

— Setul de obiective și strategiile utilizate trebuie să se bazeze pe punctele forte și realizările/succesele elevului.

PEI trebuie să conțină informații despre:

— Set de obiective pe termen scurt urmărite pentru sau de copil;
— Strategiile de predare utilizate;
— Asigurarea măsurilor funcționale necesare;
— Termene de evaluare a planului individual;
— Criteriile de succes și/sau de renunțare la plan;
— Rezultate obținute (consemnate la termenele de evaluare a planului).

Nu se recomandă şi nu este adecvată stabilirea de prea multe obiective în acelaşi timp. Este normal ca elevului să i se asigure predarea continuă a întregii arii curriculare, dar obiectivele planului educaţional individual trebuie să se limiteze la priorităţile convenite pentru momentul/etapa respectivă.

În cazul în care *un elev identificat ca având cerinţe educaţionale speciale* este expus riscului de lipsă de afecţiune sau excludere, atunci planul educaţional individual trebuie să conţină strategiile adecvate de acoperire a acestor nevoi.

Nu se recomandă utilizarea unor programe sociale de sprijin pentru a înlocui răspunsul gradat la nevoile educaţionale speciale. Putem opta pentru adăugarea unor obiective pe termen lung pe care să le includă într-un plan educaţional individual.

Un astfel de obiectiv poate fi util pentru identificarea rezultatelor şi progresului înregistrat de elev. Obiectivele trebuie să se axeze pe punctele forte ale copilului şi pe realizările lui.

Obiectivele unui PEI sunt stabilite pentru fiecare copil în parte şi presupun paşi determinaţi.

Acestea pot fi formulate în felul următor: „la sfârşitul primului semestru, copilul va putea să…”.

Este important să formulăm obiective în baza principiului SMART:

S – specifice (precise, clar formulate);

M – măsurabile (să dea posibilitatea să se determine dacă a fost atins sau nu obiectivul);

A – aprobate de toate părţile (profesori, părinţi, copii);

R – realiste (pot fi atinse de către copil);

T – delimitate temporal (perioada în care se pot realiza).

Obiectivele trebuie să includă toate domeniile de dezvoltare ale copilului. Intervenţia, strategiile sau sprijinul preconizat în planul educaţional individual se face cu sau fără implicarea personalului suplimentar.

Sprijinul oferit elevului cu CES poate fi realizat „unu-la-unu“ (un elev-un cadru didactic de sprijin) sau în grupuri mici (un cadru didactic — câţiva copii cu CES). Aceste opţiuni de lucru nu întotdeauna aduc rezultatele dorite.

O abordare mai adecvată este aceea de a-i oferi permanent elevului materiale de învăţare diferenţiate, suplimentare sau echipament special, elevul fiind în clasă cu semenii săi, de a-i asigura sprijin individual din partea profesorului de la clasa, cadrului didactic de sprijin sau/şi al colegilor.

Model educaţional pentru protecţia mediului

Exemplul de proiect abordează problematica impactului emisiilor de carbon asupra mediului şi se concentrează asupra schimbării treptate a comportamentelor participanţilor, urmărind adoptarea de decizii informate de consum care să determine formarea inteligenţei ecologice. Se poate implementa în 78 de localităţi în judeţele: Bucureşti – Ilfov, Prahova, Iaşi, Timişoara, Arad, Braşov.

Obiectivele proiectului :

- să pregătească cel puţin 1000 de elevi din punct de vedere al informaţiilor şi abilităţilor, pentru a deveni ambasadori ai consumului responsabil de resurse;
- să dezvolte în rândul a cel puţin 1000 de elevi competenţe prin care tinerii să poată contribui la reducerea amprentei de carbon provenite din spaţiul şcolii şi cel domestic;
- să reducă amprenta datorată comportamentelor de consum ale tuturor participanţilor cu echivalentul anual a 500t;
- să propună soluţii de reducere a amprentei climatice, implementate în cel puţin 20 de şcoli participante până la finalul proiectului.

Activităţile proiectului:

Proiectul vizează implementarea unui mecanism de schimbare comportamentală în rândul elevilor şi profesorilor alături de familiile lor, pentru reducerea amprentei de carbon, folosind 2 tipuri de intevenţii corelate:

- formarea inteligenţei ecologice: prin modulul educaţional Resursele, în cadrul căruia elevii şi familiile au primit exemple concrete cu privire la modul în care stilul de viaţă şi deciziile de consum au un impact asupra planetei şi care sunt schimbările comportamentale necesare în vederea reducerii acestui impact
- implicare practică în reducerea impactului asupra mediului prin competiţia care oferă participanţilor un cadru şi o motivaţie imediată pentru a pune în aplicare componenta educaţională, mobilizandu-i să aducă schimbări în propriul stil de viaţă şi consum prin acţiuni concrete.

Rezultatele aşteptate ale proiectului :

- creşterea nivelul de cunoştinţe şi competenţe în rândul a 46 profesori (competenţe de predare în domeniul educaţiei ecologice) şi 1390 de elevi din 38 de şcoli/18 localităţi care au primit gratuit suport didactic şi training, respectiv manuale şi program interactiv de învăţare la clasă;
- derularea unei campanii implementate în 78 de localităţi prin implicarea a 123 de cadre didactice şi a peste 6200 de elevi din ciclul gimnazial din 102 şcoli, timp de 8 săptămâni.

  Campania constă în: completarea unui jurnal de monitorizare a emisiilor şi economiilor realizate în viata de zi cu zi de către clasele „organizate";
- organizarea unor activităţi şi evenimente locale de ecologizare (plantări de copaci, colectare deseuri);
- dezvoltarea pachetului de materiale alcătuit din:

1. fişe pentru înţelegerea problemei amprentei de carbon şi schimbărilor climatice;
2. jurnal pentru înregistrarea economiilor de aer curat;
3. scrisoarea de informare a părinţilor;
4. 153 de cadre didactice pregătite pentru derularea de programe educaţionale în domeniul ecologic;
5. peste 7200 de elevi care au dobândit cunoştinţe despre resurse şi mediu, necesare pentru a lansa un proiect de reducere a amprentei de carbon;
6. reducerea amprentei de carbon cu echivalentul anual de 674,5 tone (faţă de 500 tone propuse iniţial);
7. peste 20 de acţiuni şi evenimente ecologice suplimentare organizate de către cadrele didactice şi echipe pentru reducerea amprentei de carbon;

8. 35 de apariții în presă, din care 3 în publicații de specialitate, dedicate problemelor de mediu.

Puncte forte ale modelului educațional în domeniul abilităților de viață și al dezvoltării durabile:

- tematica proiectului: emisiile de gaze cu efect de seră, amprenta de carbon, consumul responsabil de resurse;
- favorizarea învățării continue în rândul profesorilor;
- dezvoltarea competențelor necesare unui consumator responsabil în rândul elevilor bazate pe un set de abilități de viață și abilități specifice educației pentru dezvoltare durabilă;
- învățarea care depășește granițele școlii și este transmisă și către familie;
- arie de acoperire geografică extinsă la nivel național;
- colaborarea ONG-școală.

MANAGEMENTUL CLASEI ÎN CONTEXT INCLUZIV

Din perspectiva tematicii abordate, clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea CES poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare până la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe.

Prezența în clasa de elevi a copiilor cu diferit potențial de învățare și diferite necesități conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic.

Managementul clasei din perspectivă incluzivă presupune, înainte de toate, crearea condițiilor pentru asigurarea accesului la curriculum. Aceasta înseamnă crearea oportunităților prin activități, spațiu și materiale, astfel încât toți elevii să poată învăța.

Cel puțin următoarele câteva elemente de bază ar contribui la asigurarea unui mediu cât mai incluziv la clasă:

1. *Așezarea "incluzivă" a meselor*

Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă decât o masă suficient de mare pentru grupuri mici de elevi. Mobilierul trebuie să fie așezat în clasă în așa fel încât să permită organizarea activităților în grup. Elevii pot lucra împreună pe proiecte comune, pot comunica. Masa este, de obicei, plasată într-o zonă proeminentă a sălii de clasă și facilitează numeroasele oportunități pentru ca toți copiii să se simtă membri ai grupului.

2. *Tehnologiile*

Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a sec.xxi. Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii

cu cerințe speciale. Fie că este vorba de un computer, de i-Pad, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.

3. *Materialele manipulative*

Pentru unii copii, manipularea cu obiecte/lucruri este cea mai eficientă metodă de învățare. Materialele manipulative pot sprijini procesul de învățare, permițând copiilor să-și demonstreze cunoștințele, să dezvolte noi niveluri de înțelegere și să exploreze concepte mai profunde. Manipulativele pot fi ușor grupate, plasate în recipiente de plastic și puse pe rafturi. Utile pentru toate vârstele, materialele manipulative sunt o modalitate ușoară de a face o clasă mai incluzivă.

4. *Dispozitivele vizuale*

Dispozitivele vizuale sunt, fără îndoială, niște elemente foarte importante în clasa incluzivă. Acestea atrag atenția copiilor, explică o idee sau ajută elevul să înțeleagă o lecție. Dispozitivele vizuale sunt în mai multe forme și ar trebui să existe o varietate disponibilă într-o sală de clasă pentru a facilita incluziunea.

Câteva exemple: orare, postere, linii de numere, diagrame, grafice, organizatori grafici, smart-board, televizor sau i-Pad.

Clasele incluzive au întotdeauna numeroase tipuri de dispozitive vizuale la îndemână pentru a ajuta la livrarea, adaptarea sau modificarea unei lecții.

5. *Sistemul de management al comportamentului pozitiv*

Un sistem de management al comportamentului pozitiv poate susține și menține un mediu de învățare sigur și optim permite profesorului să evidențieze și să consolideze punctele tari ale elevilor concreți, să le ofere îndrumări de comportament adecvat. Sprijinirea comportamentului elevilor, menținerea unui mediu de învățare calm și furnizarea de rutine previzibile ajută la oferirea/crearea condițiilor de învățare optime.

6. *Cărți cu nivel ridicat de interes*

Clasele incluzive recunosc că elevii învață în moduri și la niveluri diferite. Profesorii nu numai că doresc să ofere lecții care abordează abilitățile variate ale copiilor, ci și le oferă materiale didactice pe care toți copiii le pot folosi. Pe lângă manuale, o clasă incluzivă ar trebui să ofere și cărți care pot fi citite pentru bucuria copiilor. Oferirea de cărți adecvate vârstei (editate sau audio), interesante și care pot fi citite de cititori la diferite niveluri, reprezintă o modalitate importantă de a face o clasă mai incluzivă.

7. *Graficul de lucru*

Graficul de lucru servește mai multor scopuri într-o sală de clasă. În primul rând, ajută la menținerea bunei desfășurări a activităților la clasă. În al doilea rând, el ajută elevilor să se orienteze mai ușor în programul școlar. În cele din urmă, și cel mai important, permite tuturor elevilor să contribuie la organizarea cu succes a activităților în sala de clasă.

8. *Stocul de informații despre elevi*

Deoarece o clasă incluzivă este binevoitoare cu copiii cu diferite abilități, este extrem de important ca profesorii să urmărească punctele forte și nevoile fiecărui elev. Datele importante cum ar fi evaluările, observațiile, PEI-urile și alte informații pot fi păstrate împreună, într-un singur loc. Profesorii pot folosi aceste informații pentru a se asigura că toți

elevii sunt incluşi şi participă la programul clasei. Un profesor poate combina cu uşurinţă informaţiile utile în a sprijini elevi în procesul de învăţare şi accesul la curriculumul incluziv.

9. Jocurile

Jocurile sunt adesea folosite de profesori pentru a consolida un nou concept. Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competenţelor sociale şi a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârşite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa. Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învăţare, să se bucure de compania semenilor şi să formeze relaţii.

Un element definitoriu al managementului clasei în context incluziv îl constituie managementul conţinuturilor, care se referă, în principal, la modul de organizare a conţinutului predării, stilul predării propriu-zise.

În acest proces intervin elemente importante, precum:

- alegerea şi coordonarea materialelor de predare-învăţare (manuale, materiale demonstrative, distributive);
- identificarea strategiilor de predare, adecvate potenţialului de învăţare al copiilor;
- coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activităţi prealabile sau succesoare desfăşurării lecţiei (de exemplu, căutarea informaţiilor suplimentare la o temă anumită,

elaborarea proiectelor, eseurilor, referatelor la temă etc.), aşezarea în bănci, crearea grupurilor etc.);

- coordonarea lucrului individual;
- evaluarea şi aprecierea continuă a eforturilor copiilor;
- gestionarea timpului şi altor resurse;
- ordonarea mediului (aşezarea mobilierului, echipamentelor) etc.

Din perspectiva strategiilor didactice, managementul conţinuturilor este determinant pentru asigurarea reuşitei activităţilor la clasă. Deciziile cadrului didactic în ceea ce priveşte strategiile de învăţare vor fi influenţate de cunoştinţele sale referitoare la copii, potenţialul, interesele şi capacitata de participare a acestora.

Din punctul de vedere al conţinutului învăţării şi realizării finalităţilor educaţionale, în cazul copiilor cu CES vor fi aplicate adaptări psihopedagogice şi modificări curriculare, corespunzătoare.

Managementul relaţiilor inter-personale în clasele cu elevi CES

Managementul relaţiilor inter-personale în clasa de elevi cu CES este important deoarece vizează clasa ca microsistem social în care se concentrează responsabilităţile şi aşteptările subiecţilor procesului educaţional.

Managementul relaţiilor se referă la întreg spectrul de relaţii cadru didactic-elev, cadru didactic-cadru didactic, cadru didactic-părinţi, cadru didactic-comunitate etc. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru şi de comunicare care să valorizeze atât pe cei care învaţă, cât şi pe cei care îi învaţă.

Altfel spus, cultura organizațională a clasei ca microsistem va fi determinată și de calitatea relațiilor inter-personale, dar și de cultura comunității în care funcționează (școlară și socială).

Școala ca entitate trebuie să colaboreze strâns cu comunitatea și această legătură urmează a fi modificată continuu în conformitate cu dinamica socială, în general. Privit dintr-o altă perspectivă, managementul clasei presupune crearea unui mediu de învățare bine gestionat, cu structuri și rutine clare pentru toți.

Cele mai cunoscute strategii în acest sens sunt următoarele:

1. Crearea în clasă a unui mediu încurajator/suportiv

   Este vorba despre ceea ce în învățământ se denumește, de regulă, cu termenul climat psihologic. Școala și, implicit, clasa trebuie să fie un mediu sigur și protector unde copilul vrea să vină să învețe, fără teamă: copiii trebuie să se simtă confortabil și în siguranță în clasă, să pună întrebări și să își expună opinia fără frica de fi pedepsit, criticat sau intimidat.

O clasă în care "temperatura emoțională" este caldă și congenială este aceea în care copiii vor fi mai dispuși să învețe. Fără voia lor, profesorii se lasă, deseori, prinși în ceea ce în literatura de specialitate se numește "ciclul de comportament aversiv reciproc": cu cât mai mult ei încearcă să limiteze comportamentul necorespunzător al copiilor prin utilizarea metodelor de dezaprobare și pedeapsă, cu atât mai mult comportamentul considerat neadecvat se afirmă.

Acest ciclu de interacțiune poate continua și se escaladează, în timp, ajungând la cote greu de administrat. Experții susțin că schimbarea comportamentului neadecvat al copiilor necesită schimbarea comportamentului profesorului. Iată de ce este recomandată crearea mediului incluziv, în care se construiesc alte cicluri "de interacțiune reciprocă", unde toți actanții se înțeleg și colaborează.

Așadar aprobarea și dezaprobarea sunt reciproce și de felul comportamentului pe care îl abordăm în sala de clasă va depinde calitatea actului educațional realizat în acea sală.

2. *Aplicarea metodei ignorării selective*

Considerată una dintre cele mai dificile de aplicat tehnici de operare în managementul clasei. Ignorarea planificată este folosită pentru a reduce devierile de comportament.

Această metodă are efecte scontate cu condiția utilizării adecvate, care va depinde, în cea mai mare măsură, de capacitatea cadrului didactic de a identifica situația când tehnica respectivă va funcționa. La modul practic, profesorul are câteva alegeri. El ar trebui să își anunțe dezaprobarea privind comportamentul problematic sau să ignore comportamentul necorespunzător sau să dea exemple de două comportamente adecvate.

Ultima opțiune este cea corectă, deoarece abordează problema din perspectivă pozitivă. Ignorarea selectivă a comportamentelor dezaprobatoare este doar o parte a procesului. Profesorul trebuie să angajeze copiii în dezvoltarea comportamentelor corecte, nedăunătoare pentru ei și pentru alții.

Ignorarea selectivă oferă profesorului o strategie alternativă care poate ajuta la limitarea dezaprobării și la concentrarea pe menținerea în sala de clasă a unei atmosfere prietenoase, incluzive, sigure din punct de vedere emoțional și bine reglementate.

3. *Concentrarea pe structură și rutină*

Crearea unui mediu de clasă în condiții de siguranță din punct de vedere emoțional, în care copiii pot reuși, implică nu numai un nivel ridicat de interacțiune între elevi și profesori, dar necesită, de asemenea, accentul pe structură și rutină.

Copiii, în special cei cu dificultăți de învățare și de comportament ușoare până la moderate, însușesc mai ușor lucrurile structurate (spații, mobilier, obiecte, procese) și rutina. Structurarea și rutina îi ajută pe copii să învețe, să însușească scheme de acțiune și comportamente adecvate și compatibile mediului școlar și statutului de elev. Copiii cu CES trebuie să fie pregătiți, în avans, pentru orice modificare a programului zilnic sau a rutinei.

Pentru unii din ei vor fi necesare memento-uri cu privire la schimbările așteptate. Structura și rutina implică, de asemenea, comportamente care sprijină performanța academică.Astfel, profesorul poate forma/consolida abilitatea de a asculta a copilului, dând instrucțiuni repetitive. Dacă executarea sarcinii necesită mai mulți pași, aceasta este împărțită pe segmente ordonate de la primul până la ultimul pas.

O astfel de procedură deliberată va diminua din întrebările nejustificate despre ce trebuie de făcut. Atunci când selectează sarcini academice, profesorul trebuie să fie încrezător că fiecare elev are capacitatea de a-și îndeplini sarcina care îi este atribuită. Mai mult, el trebuie să știe dacă elevul concret va realiza această sarcină singur sau cu instrucțiuni suplimentare/complementare sau cu suportul cadrului de sprijin. Efectuarea unei sarcini independente, prin definiție, ar necesita sprijin adăugător puțin sau deloc. Aceasta va depinde de abilitatea pedagogului de a identifica sarcinile conform potențialului copiilor.

4. De-escaladarea crizelor de comportament

Crizele de comportament ale copiilor trebuie abordate de către cadrul didactic din perspectivă profesională și nu personală.

Aceasta înseamnă că el va apela la metodele și tehnicile de diminuare a comportamentelor provocatoare, menținând controlul asupra situației din clasă și neadmițând escaladarea crizei de comportament.

În general, este indicat să fie evitate și prevenite astfel de situații. În acest scop, profesorii trebuie să recunoască situațiile de "înfierbântare" și potențialele consecințe, să păstreze distanța față de spațiul copilului, să schimbe tonalitatea (dacă mai devreme a ridicat-o), să utilizeze un limbaj calm, concentrat, scurt etc.

5. Creșterea locusului de control al copiilor

O componentă importantă a managementului clasei este de a ajuta elevii să recunoască faptul că unele dintre alegerile pe care le fac cu privire la comportamentele lor sunt mai bune decât altele. Atunci când fac alegeri bune, acestea trebuie să fie aprobate, consolidate și celebrate. Atunci când fac alegeri greșite, nepotrivite, ei trebuie să înțeleagă de ce au optat pentru o astfel de alegere și ce opțiuni alternative ar fi avut, dacă ar fi făcut alegeri mai bune.

Elevii, în special cei cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare, necesită să fie învățați să își asume și accepte responsabilitatea pentru alegerile care le fac. Acest tip de responsabilitate este identificat în literatura de specialitate ca „locus intern de control".

Cei mai mulți dintre copiii cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare îi învinovățesc pe alții sau identifică factori externi pentru alegerile problematice pe care le fac – este vina oricui, cu siguranță nu a lor!

Astfel de situații sunt denumite drept „locus extern de control".

În scopul formării abilității elevilor de a-și asuma responsabilitatea pentru alegerile făcute, sunt câțiva pași de urmat:

- Elevul este rugat să își explice comportamentul și ce s-a întâmplat; să identifice ce reguli ale clasei/școlii a încălcat;
- Elevul este ajutat să exploreze și alte opțiuni pentru a răspunde la aceeași situație data viitoare;

• Odată identificate alternativele, apare și întrebarea: Care este cea mai bună alegere? Care este cea mai bună a doua opțiune? De ce? ș.a.m.d.

Urmând acest algoritm, profesorii reușesc să ajute copiii să recunoască faptul că comportamentul este guvernat situațional și că este posibil ca o singură modalitate de a răspunde situației să nu fie adecvată, având în vederea diferiți factori.

Cel mai important element în această procedură este întrebarea despre data viitoare când se prezintă o situație specifică. O bună intervenție comportamentală ar trebui întotdeauna să se concentreze asupra modului de a îmbunătăți situația de data viitoare.

6. Limitarea utilizării pedepsei

În mod tradițional, majoritatea modelelor de management al clasei se bazează pe metode punitive.

Elevii cu probleme de deficit de atenție, în virtutea particularităților de dezvoltare, deseori prezintă sensibilitate redusă la recompense și pedepse (o consecință neurologică a tulburării).

În timp, se întâmplă că pedepsele ușoare nu au efectul scontat și atunci profesorii au tentația să crească pedepsele ca severitate și durată. Problema cu această abordare este faptul

că utilizarea pedepsei nu învață comportamentul țintit și doar generează resentimente din partea copiilor: pedeapsa ușoară, aversivă produce un comportament evitant, și nu rezultatul de a-l ajuta pe copil să învețe să se comporte mai adecvat.

Cheia pentru profesori este să folosească în mod predominant suporturi și strategii de comportament pozitiv. De prea multe ori profesorii folosesc strategiile de pedeapsă ca o primă opțiune în gestionarea comportamentului provocator. O formă frecventă de pedeapsă este excluderea de la activitățile extracurriculare, or pentru copiii cu dificultăți de învățare/tulburări de comportament acestea sunt ocazii așteptate cu nerăbdare, deoarece sunt mai puțin academice și elevii tind/speră să exceleze în aceste activități. Eliminarea privilegiilor sau a activităților favorizate, cum ar fi cele extradidactice, este emoțională și generează resentimente și rezistența la pedeapsă.

Metode aplicate în educația remedială

Educația remedială este parte a educației elevului care are ca obiectiv stimularea finalizarii învățământului obligatoriu și îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru elevii din grupurile dezavantajate.

Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viața școlii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii față de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăți de învățare.

În orele de educație remedială, elevii sunt sprijiniți în efectuarea asistată a temelor, în activități de recuperare școlară și ameliorare a dificultăților în învățare, precum și în activități de educație plastică sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

Pentru ca activitățite de educație remedială să fie eficace se urmăresc mai multe aspecte:

- diversitatea, accesibilitatea și estetica materialului didactic prezentat;
- cadrul ambiental personalizat cu lucrările elevilor sau schimbarea locației de lucru;

- aplicarea unor strategii de învăţare prin cooperare ca metode de promovare a armoniei sociale;
- percepţia şi feed-back-ul părinţilor pe parcursul desfăşurării activităţilor de remediere;
- implicarea mediatorului şcolar în buna desfăşurare a activităţii de educaţie remedială.

Scopul educaţiei remediale - stimularea finalizarii învaţământului obligatoriu (prevenirea abandonului şcolar) şi îmbunatăţirea ratei succesului şcolar pentru copiii din grupurile dezavantajate.

Prin astfel de activităţi se urmăreşte o schimbare de atitudine a cadrelor didactice, a parinţilor, a elevilor şi a reprezentanţilor institutiilor publice locale şi judetene, faţă de comunităţile şi grupurile dezavantajate.

Din cauza frecvenţei scăzute la cursuri şi a celorlalte dificultăţi, elevii întâmpină greutăţi în atingerea obiectivelor - cadru la diverse discipline. Din cauza conditiilor vitrege de acasă sunt irascibili, nu se pot concentra pe o durată mai lungă de timp, inclinând spre fuga de la ore sau găsirea altor preocupări.

Pornind de la cunoaşterea realităţii socio-economice individuale şi evaluării nivelului de performanţe cognitive ale copiilor se observă o nevoie acută de activităţi remediale.

Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viaţa scolară, având ca obiectiv schimbarea atitudinii faţă de fiecare copil care poate avea la un moment dat dificultăţi de învăţare. Este necesar ca elevii să fie sprijiniţi în efectuarea asistată a temelor, în activităţi de recuperare şcolară şi ameliorare a dificultăţilor în învăţare, precum şi în activităţi de educaţie plastică sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

Metode aplicate în educaţia remedială

O mare parte dintre elevii cu CES traiesc în familii dezorganizate şi sărace, nu sunt supravegheati şi ajutati în rezolvarea sarcinilor şcolare.

Educaţia remedială trebuie să ţina seama de nevoile educative ale fiecarui copil, anume:

- învăţarea citirii şi a scrierii,
- calculul matematic,
- formarea unei imagini de sine pozitive,
- organizarea activităţii,
- implicarea eficientă în toate activitatile în care sunt implicati toti ceilalti elevii,
- structură, organizare şi sprijin personalizat.

Metodele şi strategiile aplicate trebuie să ţină seama de vârsta lor, de plăcerea să de a comunica şi de a se mişca, de aceea ele trebuie să fie bazate pe:

- joc, mişcare,
- interacţiune cu ceilalţi colegi şi discutii care par libere, dar care să fie corect îndrumate de învăţător pentru a-şi atinge obiectivul în acea activitate.

Pentru a se obţine rezultate cât mai bune sunt necesare anumite schimbări şi strategii de predare în funcţie de stilul individual de învăţare al elevului şi folosirea materialului didactic adecvat:

1. *Planse cu imagini pentru a se dezvolta limbajul.*

- imaginile trebuie să fie punct de plecare pentru discutii frontale, care să dezvolte atenţia şi creativitatea.

- Material distributiv (mici cartonase cu imagini reprezentând animale, plante, lucruri cunoscute din mediul elevilor) pentru fiecare copil, pentru a se încuraja munca individuală.
- Calculatorul îi ajută pe elevi să vadă ceea ce nu pot vedea în mediul lor obişnuit de viaţă (prezentari Power Point), jocurile pot fi folosite pentru fixarea cunoştinţelor, pentru reactualizarea lor, pentru predare.
- Folosirea situaţiilor de joc în învăţare, jocurile de rol, dramatizarea, folosirea povestirilor stimulează funcţiile intelectuale, modelează procesele afectiv-motivaţionale. Prin joc elevul transfigurează obiectele şi fenomenele, relaţiile, îşi asuma roluri. Funcţia de comunicare a limbajului este cultivată în mod deosebit. Prin intermediul jocului elevul se simte responsabil de rezolvarea problemei impuse de joc. Elevul îşi asumă rolurile luate, fie din viaţa cotidiană, fie din poveşti.

2. Interdisciplinaritatea: descoperirea unei maniere originale de a aborda un subiect comun pentru a crea conexiuni posibile şi necesare în vederea atingerii scopului propus, îmbinarea metodelor folosite la celelalte materii: desen, decupare, colorare, tăiere, muzica, recitare, povestire, mişcare ritmată.

3. Lucrul în grup oferă o gamă largă de interrelaţii care sprijină învăţarea şi evidenţiază rolul social al acesteia.

Există mai multe modalităţi de a forma grupuri mici de lucru:

- în funcţie de marcajele pe care le conţin materialele de lucru (cartonaşe cu diferite simboluri: culori, flori, forme geometrice),
- în funcţie de categorii de concepte şi în funcţie de cerinţa dată.
- Grupurile pot fi: de opinii, de lucru dirijat, de discutii libere, de simulare, de dezbateri. Pentru gruparea optimă a copiilor este deosebit de util un mobilier modular.
- Aranjarea meselor se va face în funcţie de nevoile de interacţiune anticipate de învăţător, de spaţiul avut la dispoziţie şi de numarul de elevi.
- Folosirea metodelor interactive: brainstorming, jurnalul cu dublă intrare, ciorchinele, cubul, eseul de cinci minute etc.
- Rezolvarea creativă a conflictelor din grupul de copii;
- Colaborarea cu familia – părinţii ajută la sprijinul intervenţiei.

4. Strategii pentru cresterea stimei de sine şi a încrederii în propria eficienţă.

Elevii care participă la astfel de programe de educaţie remedială pot fi învăţaţi să-şi aprecieze succesele ca rezultat al efortului propriu sau al propriilor capacităţi şi să evite să pună succesele lor pe seama norocului, a întâmplării ori facilitatii situaţiei. Ei trebuie să fie învăţaţi să atribuie eşecul unor cauze externe şi stabile sau a unor cauze interne şi instabile.

Elevii trebuie să fie învăţaţi să gândească pozitiv atunci când se află în faţa unei activităţi dificile şi să nu se judece prea sever şi să nu se culpabilizeze atunci cand greşesc.