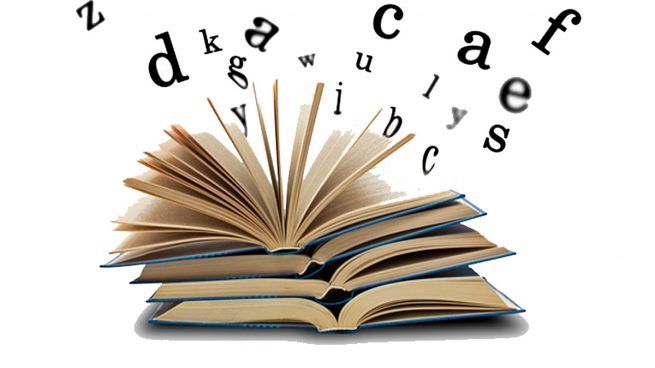
**ARTICOLE ȘI STUDII DE SPECIALITATE**

***periodic pentru inițiativă și dezvoltare profesională în educație specială***

**Dincolo de cuvinte…**



**Revista nr. 3 – decembrie 2020**

**ISSN 2602-0572 ISSN-L 2602-0372**

***DINCOLO DE CUVINTE***

**periodic pentru inițiativă și dezvoltare profesională în educație specială**

***NR.3 -2020***

***ISSN 2062-0572, ISNN-L 2062-0572***

**Redactori și coordonatori:**

***prof. Alaliței Virginica***

***prof. Ivănescu Giulia Camelia***

***prof. Vîntdevară Elena Lăcrămioara***

**Membri de board editorial:**

***prof. Stratulat Natalia***

***prof. Tăbăcaru Ionel***

***prof. Toma Ovidiu-Marius***

**Responsabilitatea pentru conținutul articolelor publicate revine în exclusivitate autorilor**

**„EMIL GÂRLEANU, scriitor și poet al eternului simbol afectiv”**

***Prof. psiholog******Ionașcu Grigore***

***Școala Profesională Specială “Emil Gârleanu” Galaţi***

Emil Gârleanu s-a născut în noaptea de 4 spre 5 ianuarie 1878 la Iași. Părinții, locotenent colonelul Emanoil Gârleanu (1846-1918), aparținând unei familii de răzeși din Gârleni, [Bacău](https://ro.wikipedia.org/wiki/Bac%C4%83u) și mama, Pulheria, născută Antipa, de origine greacă, locuiau în apropierea [Copoului](https://ro.wikipedia.org/wiki/Parcul_Copou), în fața grădinii lui Vodă Sturza, loc cu o încântătoare priveliște de care scriitorul își va aminti. Copil ciudat, de o prea mare sensibilitate și concentrare, își îngrijorează mama prin îndelungile lui stări de visare. Se juca de-a soldații și citea cu nesaț "Povățuitorul copiilor", editat de [Creangă](https://ro.wikipedia.org/wiki/Ion_Creang%C4%83).[[*necesită citare*](https://ro.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Citarea_surselor)] După ani, când îl află printre cărți uitate, manualul e întreg, nemâzgălit.

Părinții se despart, lăsând copilul în grijă unei mătuși din Iași, care i-a cultivat înclinarea spre duioșie și frumos. În perioada 1885-1889 urmează școală primară, la Școală nr.2 din [Sărărie](https://ro.wikipedia.org/wiki/Strada_S%C4%83r%C4%83rie_din_Ia%C8%99i). Vacanțele și le petrece în satul bunicii, de lângă [Târgul Frumos](https://ro.wikipedia.org/wiki/T%C3%A2rgul_Frumos). Începe liceul la Iași în [1889](https://ro.wikipedia.org/wiki/1889), unde urmează trei clase, se retrage și se înscrie la [Școala Fiilor de Militari](https://ro.wikipedia.org/wiki/%C8%98coala_Fiilor_de_Militari,_Ia%C8%99i) din Iași.

Doi factori l-au îndrumat însă spre cariera armelor: influența tatălui, precum și faptul că locuind în aproprierea cazărmilor a avut deseori ocazia să vadă armele. 1892-1896, frecventează „Școala Fiilor de Militari”, unde devine coleg cu Eugeniu Botez, viitorul scriitor [Jean Bart](https://ro.wikipedia.org/wiki/Jean_Bart).

În anul 1896 îi moare de tuberculoză mama, fiind recăsătorită cu colonelul Ghirulescu.

La Școala Militară de Infanterie și Cavalerie, pe care o urmează între 1896-1900, îl are coleg pe [Gheorghe Brăescu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Gheorghe_Br%C4%83escu). Renunță între timp la [Școala Militară de Artilerie, Geniu și Marină](https://ro.wikipedia.org/wiki/%C8%98coala_de_Ofi%C8%9Beri_de_Artilerie_%C8%99i_Geniu), după doar un an și trei luni. A fost sublocotenent în armata română, dar este exilat la Bârlad pentru activitatea sa publicistică, interzisă de regulamentul militar.

În 1906 părăsește Bârladul, stabilindu-se la București. Pe 12 februarie 1906 se căsătorește cu Marilena Voinescu. Scriitorul va avea o fiica, Rodica.

Emil Gârleanu este operat în iunie 1914 la spitalul [Colțea](https://ro.wikipedia.org/wiki/Spitalul_Clinic_Col%C8%9Bea) din București și transferat apoi la [Câmpulung Muscel](https://ro.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2mpulung_Muscel); în iulie Emil Gârleanu moare în urmă unei congestii renale, la Câmpulung Muscel, la doar 36 de ani. Este înmormântat la [Cimitirul Bellu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Cimitirul_Bellu) din București.

**Publicistica literară**

În anul 1900 se înscrie la Facultatea de Litere a Universității din Iași.

A debutat la revista ieșeană „[Arhiva](https://ro.wikipedia.org/w/index.php?title=Arhiva_(revist%C4%83)&action=edit&redlink=1)”, revistă condusă de [A. D. Xenopol](https://ro.wikipedia.org/wiki/A.D.Xenopol), în 1900 cu schița *Dragul mamei* și cu poezia *Iubitei* sub pseudonimul *Emilgar*. A colaborat la revistele Arhiva, [Evenimentul](https://ro.wikipedia.org/wiki/Evenimentul), [Sămănătorul](https://ro.wikipedia.org/wiki/S%C4%83m%C4%83n%C4%83torul), [Luceafărul](https://ro.wikipedia.org/wiki/Luceaf%C4%83rul_(revist%C4%83)), [Albina](https://ro.wikipedia.org/wiki/Albina_(ziar)), [Convorbiri literare](https://ro.wikipedia.org/wiki/Convorbiri_literare), [Flacăra](https://ro.wikipedia.org/wiki/Flac%C4%83ra), etc. Ulterior, a fost redactor la revista sămănătoristă „[Făt-Frumos](https://ro.wikipedia.org/w/index.php?title=F%C4%83t-Frumos_(revist%C4%83)&action=edit&redlink=1)”, alături de [George Tutoveanu](https://ro.wikipedia.org/wiki/George_Tutoveanu) si [Dumitru Nanu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Dumitru_Nanu), și colaborator la „[Convorbiri critice](https://ro.wikipedia.org/w/index.php?title=Convorbiri_critice&action=edit&redlink=1)”.

A debutat în anul 1905 cu volumul „Bătrânii”, volumul este alcătuit din schițe publicate în revistele Făt-Frumos și Sămănătorul.

A participat activ la înființarea [Societății Scriitorilor Români](https://ro.wikipedia.org/wiki/Societatea_Scriitorilor_Rom%C3%A2ni) în [1908](https://ro.wikipedia.org/wiki/1908), al cărei președinte a fost între 1911-1912. Reprezentant de frunte al [Semănătorismului](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sem%C4%83n%C4%83torism). Foarte apreciat de [Nicolae Iorga](https://ro.wikipedia.org/wiki/Nicolae_Iorga), căruia îi dedică volumul de debut, apoi devine discipol al lui [Mihail Dragomirescu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Mihail_Dragomirescu).

**Opera**

* A debutat cu volumul *Bătrânii* (1905), în care sunt evocați boieri de viță veche, patriarhali și visători, superiori lumii noi, burgheze, care i-a ruinat.
* Cel mai cunoscut volum a lui Emil Gârleanu este *Din lumea celor care nu cuvântă* (1910), în care a relatat întâmplări alegorice din viața gâzelor, păsărilor, animalelor și plantelor.
* Un alt volum, *Nucul lui Odobac* (1910), dezvoltă tot o temă [semănătoristă](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sem%C4%83n%C4%83torism): dispariția țărănimii patriarhale și a obiceiurilor tradiționale.

**Alte opere**

* *Cea dintâi durere*, 1907
* *Odată!* 1907
* *Într-o zi de mai*, 1908
* *1877. Schițe din război*, 1908
* *Punga*, 1909
* *Trei vedenii* 1910
* *Amintiri și schițe* 1910
* *Visul lui Pillat*, 1915
* *O lacrimă pe-o geană*, 1915
* *Povești din țară*, 1916
* *Culegătorul de rouă*, 1919

Opere alese

* *Opere alese*, îngrijite de I. Negoiescu, 1955, postum
* *Scrieri alese*, îngrijite de T. Vârgolici, 1964, postum

Scenarist si regizor

* A regizat filmul „[Cetatea Neamțului](https://ro.wikipedia.org/wiki/Cetatea_Neam%C8%9Bului_(film))” (1914) și a scris scenariul pentru filmul „[Dragoste la mănăstire](https://ro.wikipedia.org/wiki/Dragoste_la_m%C4%83n%C4%83stire)” (1914).

**“Din lumea celor care nu cuvântă”** cuprinde o serie de povești scrise de Emil Gârleanu în care surprinde întâmplări alegorice din viața gâzelor, păsărilor, animalelor și plantelor. Sunt situații dramatice sau pline de haz, care fac referire (și) la viața omului. Farmecul dat de cadrul bogat al naturii, precum și contrastul dintre armonia din natură și tragediile de o clipă ale micilor viețuitoare fac și mai valoroase aceste povestiri.

**Bibliografie:**

* Emil Gârleanu; ediție îngrijită și studiu introductiv de Ion Negoescu. - București: Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955
* Emil Gârleanu. - Din lumea celor care nu cuvântă - București: Editura "Convorbirilor Literare", 1910
* Emil Gârleanu, Căprioara; ilustrații de I. Olteș – București : Editura tineretului, 1954
* <https://ro.wikipedia.org>

**Educația și temperamentul**

***Prof. educator, Vîntdevară Elena-Lăcrămioara***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați***

Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative, cât şi salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiţionare reciprocă. Dezvoltarea personalităţii se manifestă prin încorporarea şi constituirea de noi conduite şi atitudini, care permit adaptarea activă la cerinţele mediului natural şi socio-cultural (Atkinson, 2002). Dezvoltarea permite şi facilitează constituirea unor relaţii din ce în ce mai diferenţiate şi mai subtile ale fiinţei umane cu mediul în care trăieşte şi se formează. Dezvoltarea psihică este rezultatul interacţiunii factorilor externi şi interni. Cei externi sunt constituiţi din totalitatea acţiunilor şi influenţelor ce se exercită din exterior asupra formării şi dezvoltării personalităţii umane. Aceştia sunt mediul şi educaţia. Factorii interni sunt constituiţi din totalitatea condiţiilor care mijlocesc şi favorizează dezvoltarea psihică, condiţii care pot fi de natură biologică, ereditară şi psihosocială. Toate aceste influenţe exercitate asupra personalităţii umane pot fi grupate prin raportare la trei noţiuni de bază: ereditatea, mediul, educaţia.

Evaluarea stilurilor de învăţare prin intermediul temperamentului, ca latură dinamico-energetică a personalităţii, permite identificarea modalităţilor în care elevii preferă să obţină energie şi îndrumare, să asimileze şi să internalizeze informaţii, să ia decizii şi să îşi orienteze, în general, viaţa. Cu alte cuvinte, preferinţele temperamentale astfel stabilite influenţează modul în care elevii învaţă, iau decizii, sunt motivaţi şi se evaluează pe ei şi pe ceilalţi. Indiferent care este perspectiva din care sunt definite şi evaluate stilurile de învăţare, importanţa cunoaşterii acestora în context educaţional a devenit o necesitate, ca urmare a trecerii de la o perspectivă bazată pe cât învaţă elevul, la una bazată pe înţelegerea modalităţii în care învaţă elevul. Ca atare, se pune din ce în ce mai mult accent pe recunoaşterea diferenţelor individuale la nivelul clasei de elevi şi utilizarea metodelor de predare diferenţiată, ca prim pas în procesul de formare a elevilor în acord cu trăsăturile proprii.

Elevii care manifestă un stil de tipul Extravert-Imaginativ-Emoţional-Organizat sunt caracterizaţi prin următoarele: sunt interesaţi de alţi oameni, înţelegători, creativi, entuziaşti, responsabili şi devotaţi, doresc să planifice totul dinainte. La nivelul relaţiilor interpersonale, aceştia se simt confortabil în compania altora, fiind orientaţi către dialog şi dornici să cunoască persoane noi. Prezintă o mare disponibilitate de a-şi dezvălui şi împărtăşi propriile trăiri, ceea ce îi determină pe ceilalţi să aibă încredere în ei şi să li se confeseze. În aceeaşi măsură, sunt foarte abili în a detecta comportamente false sau duplicitare la persoanele cu care intră în contact şi, de regulă, evită astfel de contacte. Sunt persoane active, cărora le place să facă parte din multe organizaţii, asociaţii, grupuri şi sunt înconjuraţi de mulţi prieteni cu care interacţionează frecvent. Au o preferinţă ridicată pentru a îi învăţa şi convinge pe ceilalţi şi, ca urmare, se simt confortabil în rolul de lideri. Cu toate acestea, sunt sensibili la critici, de aceea, atunci când le sunt puse la îndoială motivele, pot să reacţioneze impulsiv, cu manifestări mai ales la nivelul limbajului. Aceste caracteristici se menţin şi în mediul familial. Astfel, elevilor care au ca stiluri temperamentale dominante Extravert-Imaginativ-Emoţional-Organizat le place să petreacă timpul cu familiile lor şi chiar au nevoie să participe la activităţile familiale. De regulă, sunt grijulii cu părinţii sau fraţii mai mici, având totodată nevoie să ştie că sunt o parte importantă a familiei lor, că sunt unici, iubiţi şi apreciaţi. În cazul în care nu pot obține un astfel de sprijin din partea familiei, îl vor căuta cel mai probabil în alte contexte. La nivelul clasei de elevi, cei care se încadrează concomitent în aceste stiluri preferă să înveţe într-o clasă care favorizează interacţiunea şi munca de grup, sarcinile creative, pentru care au la dispoziţie materiale cât mai variate (cărţi, suporturi multimedia), punând în principal accent pe latura umană a subiectelor şi a evenimentelor. Pentru că manifestă o înclinaţie către stilul Organizat, simt nevoia unei organizări/ordini în locul în care învaţă. Din punctul de vedere al învăţării, elevii caracterizaţi de această combinaţie de stiluri învaţă mai bine când primesc sarcini care necesită spontaneitate (interpretarea unui text / exprimarea spontană a unei opinii cu privire la un anumit subiect) şi care le permit să fie creativi şi să vină cu idei noi. Reacţionează bine la încurajări şi laude venite din partea profesorilor sau a părinţilor şi vor să ştie că au relaţie specială cu profesorul şi că profesorul ţine la ei personal. În acest sens, apreciază atunci când profesorul li se adresează utilizând prenumele sau îşi face timp să stea de vorbă cu ei, precum şi laudele, fiind receptivi la acest tip de feedback mai ales atunci când laudele încep prin cuvântul „tu”. Se simt confortabil atunci când urmează să facă prezentări în faţa clasei sau să prezinte rapoarte orale. Studiază cu plăcere materii din sfera umanistă (psihologia, istoria, literatura), comparativ cu materiile impersonale (cum ar fi matematica). Pentru că preferă sarcinile care le solicită spontaneitatea şi imaginaţia, le plac mai degrabă testele de tip eseu şi examinările orale, decât examenele lungi, scrise sau care le cer memorare de detalii. Cele mai uzuale probleme care pot apărea în clasă, în comportamentul elevilor care prezintă trăsăturile enumerate mai sus se referă la posibilitatea ca aceştia: să vorbească prea mult, fără a putea fi scurţi şi la obiect; să petreacă prea mult timp ajutându-i pe ceilalţi, ajungând să îşi neglijeze propria muncă şi propriile responsabilităţi; să încerce să îi determine pe cei din jur să se conformeze aşteptările lor, riscând astfel să fie percepuţi sau chiar să devină autoritari; să fie deranjaţi de criticile care le sunt aduse sau să evite să aibă de-a face cu probleme care necesită atenţie, pentru că nu se simt în largul lor în contexte conflictuale. Identificarea stilurilor temperamentale dominante în rândurile elevilor, permite dobândirea de informaţii valoroase, care pot avea o serie de implicaţii practice în context educaţional, atât la nivel individual, cât şi interpersonal de la integrare socială şi identificarea potenţialului, până la construcţia de programe de optimizare personală a elevilor sau optimizarea procesului educaţional prin actualizarea şi diversificarea metodelor de predare.

**Bibliografie:**

Ştefan Stanciu (coord.) - ***STILUL DE ÎNVĂŢARE ŞI TEMPERAMENTUL ŞCOLARILOR – Instrumente pentru o educaţie creativă***, Comunicare.ro, Bucureşti, 2013;

Patricia Hedges - ***Personalitate şi temperament. Ghidul tipurilor psihologice***, Humanitas, București, 1999.

**Rolul programului ”Școala Altfel” în dezvoltarea personalității copiilor**

***Prof. educator, Vîntdevară Elena-Lăcrămioara***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați***

Săptămâna **Școala Altfel** este un program dedicat activităților extracurriculare și extrașcolare. Timp de o săptămână orele normale sunt înlocuite de activități speciale, pe care părinții, elevii și educatorii/învățătorii/profesorii le pot stabili împreună. Activitățile sunt organizate de luni până vineri, iar numărul de ore petrecut trebuie să fie egal cu numărul de ore petrecut în mod normal în sălile de clasă. Programul **Școala Altfel**: Să știi mai multe, să fii mai bun! are loc pe o durată de 5 zile consecutive lucrătoare  pe baza unei planificări, la decizia şcolilor.

În fiecare an școlar, fiecare unitate de învățământ poate desfășura acest program în funcție de planificarea activităților didactice, în oricare dintre aceste săptămâni. Singurele condiții sunt ca **Școala Altfel** să se susțină cu cel puțin trei săptămâni înainte de finalul semestrului și să nu coincidă cu perioada tezelor semestriale. Indiferent că ne referim la activități pentru preșcolari, elevi din ciclul de învățământ primar, gimnazial sau elevi de liceu, profesorii și părinții trebuie să se documenteze cu atenție înainte, și să planifice activitățile din timp.

Iată pașii pentru planificarea activităților **Școala Altfel**:

1. Stabilirea tipurilor de activități, a duratei lor, a modalităților de desfășurare și a responsabilităților în consiliul profesoral
2. Cercetarea oportunităților de activități pentru **Școala Altfel**
3. Completarea [fișei de activitate](about:blank) propusă de ISJ (Inspectoratul Școlar Județean)
4. Aprobarea activităților de către consiliul de administrație al unității de învățământ
5. Desfășurarea activităților în săptămâna **Școala Altfel**
6. Completarea [raportului final de activitate](about:blank) pentru **Școala Altfel**.

Proiectul îşi propune să confrunte idei, metode, tehnici şi modalităţi deosebite de lucru în echipă sau individual în cadrul unor activităţi extraşcolare atractive şi diversificate. De asemenea, îşi propune o mai bună relaţionare a copiilor atât între ei, cât şi cu cadrele didactice. Activitățile extrașcolare realizate dincolo de procesul de învățare își au rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor. Educația unui copil nu se realizează doar într-un cadru formal (grădinițe, școli, licee), ci și prin activități extrașcolare și extracurriculare. Profesorii, învățătorii și educatorii sunt elemente cheie în acest program, cei care stabilesc programul activităților, pe baza propunerilor venite din partea părinților și elevilor. Este important ca activitățile alese să aibă, pe lângă partea educativă, și o parte distractivă, informală. Aceste activități au ca scop identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ. Copiii participă cu însuflețire și dăruire la astfel de activități (prevenind astfel abandonul școlar sau , de ce nu, discriminarea), iar succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor, dar să îi lași pe ei să te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase. Lumea în care se nasc copiii de astăzi este una într-o permanentă schimbare, iar aceștia trebuie pregătiți să o înțeleagă .Activitățile extrașcolare din programul**”Școala Altfel”** vizează, de regulă, acele activități cu rol complementar orelor clasice de predare-învățare. Aria de desfășurare a acestora e greu de delimitat. Pot fi excursii, drumeții, vizite la muzee, la diverse instituții publice, la alte unități de învățământ, vizionarea de spectacole de teatru, operă, muzică clasică, activități artistice, cluburi tematice, activități sportive, legate de protecția mediului etc.accepte provocările într-un mod practic, creativ, inovator.

Activitățile extrașcolare ocupă un loc important în ansamblul influențelor educative. Participarea la acest tip de activități lărgește orizontul cultural al elevilor, completând cu noțiuni noi volumul de cunoștințe însușite în cadrul orelor de curs. De asemenea, constituie un mijloc de formare a competențelor, contribuie la educarea morală, estetică a elevilor, diciplinându-le acțiunile și extinzându-le orizontul cultural-artistic. Activitățile extrașcolare reprezintă un mijloc de formare a deprinderilor elevilor de a-și folosi, în mod rațional, timpul liber, sunt propice manifestării spiritului de independență și inițiativei. O particularitate deosebită a activităților extrașcolare, de o reală importanță, o constituie legătura acestora cu partea practică. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor. Important în derularea acestor activități este faptul că elevii pot fi antrenați atât în inițiere și organizare, cât și în modul de desfășurare a acestora.

Concluzionez cu ideea că acest Proiect este o reușită (de la an la an) aducând în viața preșcolarului/școlarului o pregătire suplimentară pentru viață, pentru formarea autonomiei personale și a orientării pozitive față de școală, învățare și nu numai, pentru interiorizarea unui sistem de valori corespunzător, cu privire la normele şi conduita în diferite contexte, pentru colaborare în vederea formării personalității educabilului.

**Bibliografie:**

ANEXA la ordinul MECS nr. 4496 /13.07.2015 privind structura anului școlar 2015-2016;

Teodora Hubenco, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”- ***Rolul activităților extrașcolare în dezvoltarea aptitudinilor artistice la copii;***

[*EDICT*](https://edict.ro/)*, Revista Educației / ISSN: 1582-909X*

**ROLUL JOCURILOR ÎN DEZVOLTAREA COPIILOR**

***Prof. CORINA CROITORU***

***Liceul Tehnologic “Simion Mehedinți”, Galați***

**Motto** " *Jocul este şi o pregătire pentru viața de mai târziu, dar mai presus de toate, el este însăși viața copilului. " (Mc. Dougall)*

Copilăria, poate cea mai frumoasă etapă a vieții noastre, este plină de experiențe noi, de jocuri, de veselie și fericire necondiționată. În dezvoltarea personalității noastre ca adulți, experiențele copilăriei și adolescenței sunt definitorii.

Jocul didactic este acel instrument care îmblânzește trecerea elevului de la activitatea predominantă de joc la cea de învățare, contribuind la formarea personalității elevului și creând totodată un mediu propice de cooperare. Jocul didactic reprezintă activitatea în desfășurarea căreia se modelează și se finisează valori general-umane, cum ar fi: cinstea, toleranța, comunicarea și stimulează preocuparea și curiozitatea elevului, favorizând acumularea unei mari cantități de cunoștințe într-un timp redus și, aparent, fără efort. Prin joc elevul învață cu plăcere, devine preocupat față de activitatea pe care o desfășoară.

Clasificarea jocurilor a preocupat pe mulți specialiști din domeniul pedagogiei. În scop didactic clasificarea are drept criteriu influența formativă a jocurilor asupra dezvoltării psihice a copilului, ea vizând dezvoltarea intelectuală, morală, estetică și fizică a copiilor.

În funcție de acest criteriu putem clasifica jocul, astfel:

1. Jocuri de creație - include jocurile în cadrul cărora copilul alege tema și formulează regulile jocului.

2. Jocuri de mișcare – satisfac în cea mai mare măsură nevoia de mișcare a copiilor, bazându-se pe diferite mișcări și reguli.

Jocurile didactice – favorizează atât aspectul informativ al procesului de învățământ, cât și aspectul formativ al acestuia. El trebuie să îmbine armonios elementul instructiv și exercițiul cu elementul distractiv, ceea ce duce la apariția unor stări emotive complexe, care stimulează și intensifică procesele de dezvoltare psihică.

Prin enumerarea jocurilor se ajunge la întregirea imaginii de ansamblu a jocurilor care se practică în școli:

*Jocurile de manipulare*poartă, în general, numele materialelor pe care le mânuiește copilul: *jocuri cu materiale mărunte, jocuri cu mate­riale din natură, jocuri cu materiale reziduale, jocuri cu bile, jocuri cu castane, jocuri cu bețișoare, jocuri cu forme geometrice*(din lemn sau din material plas­tic) ș.a.

*Jocurile imitative -* acestea poartă numele acțiunilor sociale transfigu­rate: „Ținem obiectul în mână”, „Mașina merge”, „Citim revista (ziarul)”

*Jocurile de conviețuire socială*se raportează la cunoaștere, motivație și îndemânare: „De-a părinții și copilul”, „De-a profesorul”, „De-a șoferii“, „De-a cosmonauții“ ș.a.

*Jocurile**de construcție -*  se raportează la cunoaștere, motivație și la priceperea de a construi: „Construim podul”, „Construim blocuri”, (din diferite materiale destinate activităților de construcție.

*Jocurile-dramatizări*apar în funcție de impresiile pe care le produc poveștile și basmele învățate: „De-a *Ridichea uriașă*”, „De-a *Scufița Roșie*”, „De-a Căsuța din oală“ ș.a.

*Dramatizările*sunt sugerate și au la bază scenarii elaborate de specialiști sau de cadrele didactice: „Capra cu trei iezi“, „Sarea în bucate“ ș.a.

*Jocurile motrice simple*se realizează cu sau fără jucării și materiale: alergări, târâri, cățărări, săritul corzii, mersul pe bicicletă, patinajul, schiul, jocuri la diferite aparate care prezintă securi­tate ș.a.

*Jocurile motrice complexe*se desfășoară mai cu seamă în cadrul activi­tăților (lecțiilor) de învățare dirijată (de educație-fizică): exerciții de mers variat, mers în formații, „Trecem peste obstacole”, „Ne păstrăm echilibrul“, concursuri sportive ș.a.

*Jocuri senzoriale:*jocuri pentru sensibilizarea auzului, jocuri pentru sensibilizarea pipăitului, jocuri pentru sensibilizarea gustului și a mirosului,jocuri pentru educarea simțului echilibrului, jocuri pentru sensibilizarea văzului.

*Jocuri intelectuale:*jocuri fonematice, jocuri pentru îmbogățirea vocabu­larului, jocuri pentru cunoașterea mediului înconjurător, jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri cu text, jocuri pentru dezvoltarea operațiilor gândirii, jocuri logice, jocuri de atenție ș.a.

Integrarea armonioasă a copilului în activitatea de tip școlar este con­diționată de numeroși factori. Între aceștia, jocul poate îndeplini un rol important, cu aspecte particulare la diferite nivele de desfășurare a pro­cesului instructiv-educativ, deoarece prin specificul său, este în măsura să valorifice și să dezvolte numeroa­sele resurse psihice existente.

Din concluziile reținute de mine se pot desprinde următoarele:

* jocul este cea mai eficientă formă de activitate în ceea ce privește dezvoltarea elevului în raport cu celelalte forme de activitate prin care se poate desfășura întregul proces instructiv-educativ din școală;
* jocul realizează tranziția treptată de la activitatea specifică jocului, glumeață, sprințară la activitatea de învățare;
* jocul creează condițiile prielnice pentru maturizarea fizică și intelectuală a elevului necesară desfășurării activităților școlare;
* jocul izbutește să amplifice în mod creator la elevi o întreagă gamă de procese și de fenomene de natură cognitivă, afectivă și volițională.

Jocul se afirmă ca un ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale făcute în scopul obținerii unui comportament independent al elevilor, stimulând participarea activă și efectivă a fiecăruia.

Există câteva lucruri de remarcat: în primul rând, jocul fortifică un copil din punct de vedere fizic, îi imprimă gustul performanțelor, precum și mijloacele de a le realiza. În al doilea rând, jocul creează deprinderi pentru lucrul în echipă, pentru sincronizarea acțiunilor proprii cu ale altora, în vederea atingerii unui scop comun. În al treilea rând, jocul provoacă o stare de bună dispoziție, de voie bună, oferindu-i omului posibilitatea de a uita pentru un timp de toate celelalte și de a se distra, dându-i parcă mai multă poftă de viață.

**Bibliografie:**

Activități metodice în grădiniță, revista -Părinții-Nr.5/mai 2007;

GHERGHINA, DUMITRU, Didactica activităților instructiv-educative pentru învățământul preprimar, Craiova, Editura Didactica Nova, 2005;

ANDREESCU, FLORICA, Jocul didactic şi activitatea pe bază de exerciții în culegere metodică editată de revista de pedagogie „Copilul şi mediul înconjurător”, București, 1976;

Grigoroiu Dumitru, Copilul și jocul, 1975

**Activitatea de consiliere și rolul psihologului școlar din perspectiva relațiilor informale și non formale**

***Prof. psiholog Ionașcu Grigore***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu” Galați***

Consiliera psihologică este un tip de intervenție prin care se urmărește sugerarea unui mod de a proceda, a unui mod de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viaţa şi activitatea de zi cu zi.

Este un demers prin care se asigură asistență individului- in cadrul consilierii individuale sau grupului/clasei de elevi-in cadrul consilierii de grup in explorarea şi înţelegerea propriei identităţi, sprijinindu-l pe individ in dezvoltarea unor strategii de rezolvare şi luare a deciziei.

Se adresează persoanelor sănătoase psihic, aflate uneori în dificultate, pe care le ajută să-şi conştientizeze disponibilităţile şi să le valorifice pentru a-şi rezolva problemele cu care se confruntă, trăind în armonie cu sine şi ceilalti.

Scopul consilierii il reprezintă schimbarea cogniţiilor (gândurilor/credinţelor irationale), atitudinilor si comportamentelor.

Meritul psihologului şcolar este acela de a-l învăţa pe elev să-şi rezolve singur problemele prin învăţarea modului de a-şi modifica cogniţiile şi comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, de a-şi gestiona trăirile afective şi de a-şi rezolva conflictele interne, de a-şi imbunataţi relaţiile cu ceilalţi, de a lua decizii şi de a-şi asuma responsabilităţi.

**Metafora in procesul de consiliere**

Metafora vine din grecescul ,,metaphora ’’care înseamnă ,,a deplasa’’, ,,a muta ceva dincolo de’’.

Metafora este o figura de stil constând în a atribui unui termen o semnificaţie nouă pe baza unei comparaţii subînţelese; cu alte cuvinte ceva e spus ca şi cum ar fi altceva.

Limbajul utilizat de elevi, este in procesul de consilere si nu numai, un indicator al conţinutului gândirii lor. În general, elevii tind să-şi descrie problemele sub formă metaforică, acest element constituind pentru psiholog un punct de plecare pe baza căruia îşi construieşte planul de consiliere.

Abordarea metaforică este in acelşi timp un mod de gândire creatoare. În timpul consilerii psihologice, psihologul are rolul să deblocheze energia creatoare a elevului, dirijându-l pe drumul rezolvării propriei probleme.

Imaginile (vizuale, auditive, kinestezice) şi propoziţiile metaforice vor acţiona ca planuri de intervenţie pentru cei doi actori ai consilierii: elev-psiholog.

Psihologul, cu ajutorul metaforelor, poate sa pună in funcţiune potenţialul psihic al elevului. El trebuie sa detină abilitatea de a crea o imagine-metaforă, cât mai aproape fiecărui elev în parte.

În contextul consilerii, metaforele sunt utilizate ca instrumente de transformare şi de facilitare a apariţiei unor pattern-uri de gândire, sentimente, comportamente. Construite adecvat, vor avea mare succes pentru că, vor comunica direct cu inconştientul.

Prin intermediul metaforelor, elevul:

- se descoperă şi conştientizează aspecte esenţiale ale problemei cu care se confruntă;

- îşi întăreşte motivaţia de a se angaja în procesul de consiliere;

- reduce rezistenţele care pot perturba procesul consilierii.

Psihologul are posibilitatea să întărească ego-ul elevului, inoculându-i în psihicul acestuia speranţa că are incă resurse nebănuite(latente) pentru a face fată propriilor probleme.

O poveste metaforică plasată in contextul consilierii constă din elemente care reprezintă simbolic problema elevului şi îi oferă, indirect, o solutie. Metafora este o fantezie, un joc al închipuirii, plasând realitatea ascultătorului la alt nivel.

Scopul terapeutic transmis prin metafora, va fi interpretat diferit de fiecare elev, care o va ’’filtra’’prin percepţiile sale si experienţele sale unice de viată.

Ca şi în alte forme de comunicare, sunt foarte importante metamesajele nonverbale care însoţesc metafora. Sunt folosite in sensul sublinierii semnificatiilor metaforice (inflexiunile vocii, modificările de ritm, voce, ton, mimica, gestica).

Consilierea prin metaforă are puterea miraculoasă de a dizolva şi de a preveni instalarea rezistenţelor în consiliere, angajând totodata curiozitatea, spontaneitatea, disponibiloitatea exploratorie, intuitivă şi participarea autentică a elevilor. Metafora ofera un mecanism de schimbare, de transformare a modului nostru de a vedea lumea.

**Prevenirea comportamentelor de risc la adolescenți**

Pe fondul unor probleme sociale şi a mentalităţilor, există disfuncţii sociale, care conduc la apariţia comportamentelor individuale de risc. Consumul de tutun şi alcool a luat forma unui fenomen social în ţara noastră, populaţia cea mai expusă acestui comportament de risc fiind adolescenţii şi tinerii. Extinderea fenomenului sărăciei, nesiguranţa, lipsa perspectivelor, sunt factori care au afectat coeziunea socială şi au determinat amplificarea consumului de alcool şi tutun. Lumea de astăzi trăieşte sub o continuă şi bogată avalanşă de informaţii şi influenţe. Nu putem feri tânăra generaţie de acest fapt, dar o putem ajuta să-şi formeze un simţ critic. Adolescenţii şi tinerii sunt cei mai expuşi consumului, deoarece adolescenţa este vârsta la care se formează identitatea de sine; este etapa conturării individualităţii şi a începutului de stabilizare a personalităţii care marchează încheierea copilăriei şi trecerea spre maturizare.

În adolescenţă se construiesc principii de viaţă; adolescentul este în căutare de modele, iar dacă acestea sunt reprezentate de personaje negative, creşte probabilitatea ca adolescentul să adopte comportamentul modelului său. Adolescenţii tind să adopte comportamente de risc precum consumul de tutun şi alcool, deoarece prin prisma dorinţei de a fi unic, adolescentul adoptă forme de conduită care se încadrează în trei tipuri principale (J. Rousselt „Adolescentul, acest necunoscut”):

**Conduita revoltei** – adolescentul refuză sistematic şi ostentativ ceea ce a învăţat sau a fost obligat să înveţe; el adoptă atitudini negativiste, contrazice fără temeri, ironizează, utilizează un limbaj ieşit din comun, de multe ori agresiv;

**Conduita închiderii în sine** – se interiorizează, se izolează, aspecte care determină îndepărtarea de societate;

**Conduita exaltării şi a afirmării** – adolescentul caută confruntarea cu alţii pentru a-şi verifica calităţile fizice şi intelectuale, adoptă atitudini extreme faţă de tot ceea ce dispreţuieşte sau concordă cu atitudinile sale.

Decizia privind consumul de alcool şi tutun diferă de la individ la individ, fiind influenţată de factorii personali, economici, socio – culturali. Prin implicarea în activităţi care să valorifice nevoia de comunicare, de relaţionare, de autocunoaştere, de manifestare artistică, adolescentul de azi poate deveni adultul lipsit de inhibiţii, capabil să comunice asertiv, care are încredere în sine şi poate lua deciziile potrivite de unul singur faţă de mediul în care trăieşte.

Grupul de apartenenţă joacă un rol important în formarea unor norme pozitive faţă de fumat la adolescenţi şi tineri. Studiile în domeniu (Schofield şi colab., 2001) au identificat la membrii grupului de apartenenţă similaritatea comportamentului de fumat.

Comportamentul de grup este comportamentul indivizilor care împărtăşesc aceeaşi identitate socială. Sentimentul de apartenenţă la un grup este asociat cu uniformitatea stereotipă socială a comportamentelor, atitudinilor, percepţiilor şi valorilor. Fumatul este un comportament complex manifestat cu predilecţie în situaţii sociale şi astfel poate avea rolul unui "cod semiotic" prin care grupul se diferenţiază de alte grupuri sociale. Forţa influenţei sociale produce omogenitate comportamentală în grupurile de prieteni. Observarea omogenităţii comportamentale a membrilor grupului arată că procesul de selecţie a prietenilor se face pe baza similarităţii comportamentale. (Băban, A., 2003)

Adolescenţii fumează în cadrul grupului de apartenenţă mai ales atunci când se întâlnesc la petreceri, cluburi sau atunci când se întâlnesc în cartier sau în apropierea blocului.

Sociabilitatea este caracteristică persoanelor care se simt bine în anturaj, activează bine în grup şi sunt toleranţi cu semenii lor. Socializarea presupune interacţiunea cu semenii şi este un element cheie în dezvoltarea relaţiilor de afiliere şi / sau prietenie. Capacitatea de a relaţiona îi poate aduce adolescentului o contribuţie pozitivă, favorizând dezvoltarea abilităţilor interpersonale, independența față de familie şi înțelegerea de sine, dar relația cu cei de aceeași vârstă poate avea şi o influenţă negativă asupra comportamentului şi a dezvoltării, în cazul în care membrii grupului consumă sau fac abuz de droguri licite sau ilicite. Informațiile din literatura de specialitate (Jessor şi Jessor, 1977; Kandel, 1973), susțin ideea conform căreia majoritatea inițierilor și continuarea consumului este determinată de influența persoanelor de aceeași vârstă.

**Bibliografie:**

* Băban A., Consiliere educațională- ghid pentru orele de dirigenție, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
* Dumitru, I. Al., Consiliere psihopedagogică, Editura Polirom, Iași, 2004.
* Mitrofan, I., Cursa cu obstacole a dezvoltării umane, Editura Polirom, Iași, 2003.

**MINIPROIECT EDUCAȚIONAL-  *“ ÎNVĂȚĂM SĂ TRĂIM SĂNĂTOS”***

***Inst. Ionica Miron,***

***Școala Gimnazială Specială “ C.Pufan” Galați***

“Creșterea accesului la servicii de prevenție medicală primară pentru copiii și

adolescenții din România- Alimentația sănătoasă și activitatea fizică în rândul copiilor și adolescenților din România”

**Argument**

Cercetările OMS arată că la procentul de consumatori zilnici de sucuri (băuturi soft) și alimente nesănătoase, cu 40% din fete și 42% din băieți, elevii români de 13 ani se plasează pe locul 4 în lume, după Bulgaria, Malta și Belgia. De asemeni, din studiile efectuate, reiese faptul că sedentarismul accentuat în rândul elevilor de 11 ani, plasează România în coada clasamentului mondial la capitolul activitate fizică în cadrul acestei categorii de vârstă. Din acest motiv se impune înca de la grădiniță, desfășurarea unor activități care să contribuie în final la asigurarea unui stil de viață adecvat, bazat pe o alimentație sănătoasă și multă activitate fizică.

**Planificarea activitatilor**

An școlar 2018/2019

***1. »ACCEPTĂ PROVOCAREA PENTRU SĂNĂTATEA COPILULUI TĂU » - lectorat cu părinții***

**Obiective** : Familiarizarea părinților cu conținutul proiectului

Popularizarea unor exemple de bune practici

Necesitatea promovării unui stil de viață sănătos .

**Timpul desfășurării** – octombrie 2018

**Responsabil**: Institutor Ionica Miron

**Resurse materiale** : broșuri, pliante, sondaje de opinie.

**Resurse umane** : părinții copiilor din grupa, asistenta unității noastre : Vasiliu Elena.

**Rezultate așteptate** :

Acceptarea provocării de a fi parteneri în derularea acestui proiect

Promovarea adoptării de comportamente sănătoase de nutriție și sănătate fizică pentru

copii ( înscrierea copiilor cu tendința spre obezitate la practicarea unor terapii specifice)

**2.«  *CINE E SĂNĂTOS , CINE E BOLNAV* « ?** **-** discuții libere cu părinții

**Obiective**: Înțelegerea noțiunii de sănătate și boală .

Cunoașterea unor factori ce afectează sănătatea

Aplicarea unor măsuri de prevenție

**Timpul desfășurării -** octombrie 2018

**Responsabil**: Institutor Ionica Miron

**Resurse**: : imagini tematice, prezentare Power Point, broșuri, pliante

**Invitat** : asistenta medicală a unității noastre

**Rezultate așteptate :** Aplicarea cunoștințelor însușite în viața de zi cu zi, atât în familie cât și la grădiniță

**3**. » ***CEL MAI HAZLIU OM DE ZĂPADĂ  »-*** jocuri cu zăpada în curtea grădiniței

**Obiective**:

Întărirea și călirea organismului prin factorii naturali, indiferent de vreme .

Cunoașterea rolului zăpezii asupra organismului

Relaxarea copiilor în mediu natural

**Timpul desfășurării** : ianuarie 2019

**Responsabil** :Institutor Ionica Miron

**Resurse materiale**- curtea grădiniței.

**Resurse umane** : copiii grupei

**Rezultate asteptate :** Exprimarea dorinței de a desfășura și alte activități afară, în acest anotimp

Înțelegerea consecinței practicării jocurilor prin zăpada iernii.

**4.” SUNTEM MICI, DAR SI VOINICI” –** întreceri sportive

**Obiective**: Formarea unei ținute sportive corporale corecte ;

Manifestarea ințtiativei , cooperării, spiritului de competiție, a fair-playului

în timpul desfășurării activităților sportive.

**Timpul desfășurării** : aprilie 2019

**Responsabil** : Institutor Ionica Miron

**Resurse materiale** : triciclete, cretă, mingie.

**Resurse umane** : copiii din grupurile țintă, educatoarele grupelor respective, părinți,

reprezentant al Directiei de Sănătate Publică.

**Rezultate așteptate:** Trăirea împreună a bucuriei resușitei sportive.

Implicarea Comunității locale în sprijinirea acțiunilor sportive( cu aparatură specifică,

premierea celor caștigători).

**WEBOGRAFIE:**

* Impactul deosebit al competițiilor asupra copiilor

http://www.academia.edu/19979844/Ursula-Schiopu-E-Verza-Psihologia-Varstelor-Ciclurile-Vietii-1997 *- Psihologia vârstelor,* **Ursula Șchiopu, Emil Verza**- 12 04 2019

EDUCAȚIA DE GEN ȘI ȘANSE EGALE ÎN ROMÂNIA

***Prof. Toma Ovidiu-Marius***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu” Galați***

**Educația de gen – abordări conceptuale, scop și obiective**

Paradigma egalității și echității de gen, este considerată de către societățile vestice ca fiind una dintre valorile umane fundamentale, acest fapt încet-încet devine un deziderat al societății noastre contemporane, iar implementarea unor acțiuni eficiente de abordare echitabilă a bărbaților și femeilor constituie garanția accederii cu succes spre democratizarea reală a societății românești.

Educația de gen reprezintă o cale de a acționa asupra conștiinței sociale ce poate duce la reconfigurarea concepțiilor de viață, regândirea valorilor personale, lărgirea gradului libertăților personale de alegere, asigurarea accesului informație și oferind șanse egale de autorealizare a potențialului individual indiferent de gen.

Handrabura și Goraș-Postică [1] sunt de părere că „educația de gen poate fi implementată inclusiv prin demers infuzional, atât prin dimensiunile tradiționale ale educației (educația intelectuală, morală, estetică, fizică, tehnologică, religioasă și sexuală), cât și prin noile educații, definite în programele UNESCO și adoptate în ultimele decenii ca *răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane* de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc.”.

Conținuturile specifice educației de gen pot fi abordate în cadrul tuturor ciclurilor de învățământ și sub toate formele specifice educației, ținând cont de particularitățile psihoindividuale și de vârstă ale elevilor.

Privită din perspectiva funcțiilor sale, educația de gen este un ansamblu unitar de influențe integrate într-un pachet de informații și activități cu scopul modelării și înzestrării elevilor cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, în scopul dezvoltării armonioase și multilaterale a personalității și eliminării stereotipurilor, prejudecăților de gen și a inegalităților discriminatorii existente la nivelul unui grup sau unei societăți. Educația de gen are ca trăsături fundamentale caracterul multilateral, spiritul științific, umanismul și democratismul, dar și o legătură strânsă, practică, cu socializarea și munca.

Metodologia de implementare și valorificare a educației de gen și a principiilor promovate de aceasta are în vedere toate formele de educație, fie că vorbim despre educația formală, de educația non-formală sau informală, bazându-se pe un element cheie, și anume, socializarea. Prin intermediul acesteia elevul devine conștient de propria lui existență, de locul și rolul său în cadrul grupului de elevi, dar și de rolul său în societate, de drepturile și îndatoririle sale, de potențialul creator de care dispune și de necesitatea raportării corecte, în raport cu genul fiecărui membru. Procesul declanșat de educația de gen stimulează traversarea liniei dintre demersurile specifice și cele globale cu rolul de a asigura integrarea socială egală, fără discriminări, ceea ce permite o abordare mult mai eficientă și profundă a problemelor sociale care necesită soluții concrete și eficiente, precum: corectitudinea justiției, pacea în lume, democrația în țările fost comuniste, dezvoltarea personală a indivizilor, dezvoltarea societății, alimentația și sănătatea femeilor și bărbaților, echitatea de gen, protejarea mediului etc. Abordarea educației de gen presupune aplicarea unor strategii specifice pe baza procedeelor și metodelor educaționale care să pregătească viitorii specialiști cu spirit de inițiativă în diverse sectoare de activitate care să fie sensibili la problematica de gen și la valorile morale adevărate ale societății contemporane. Educația de gen are la bază recalibrarea permanentă a raportului dintre elev și profesor deoarece dezvoltarea unei personalități non-discriminatorii depinde, în mare măsură, de valorile actuale, de gradul de socializare, de tehnicile relaționare și muncă dintr-un anumit spațiu, de capacitatea de invenție și inovație, de concepția despre lume, de atitudinea față de muncă și față de societatea în care trăiesc.

Obiectivele fundamentale ale furnizorilor de educație în ceea ce privește educația de gen se axează mai mult pe informarea pragmatică asupra problemei principale a dimensiunii de gen, pe dezvoltarea unei conștiințe morale sensibile la gen, conștientizarea drepturilor egale de care beneficiază fiecare membru al societății și cultivarea unor atitudini responsabile și active.

Educația de gen face parte din pachetul noilor educații deoarece nu este doar o exigență a contemporaneității, ci și un răspuns la problemele globale de importanță majoră care afectează relațiile dintre indivizii de gen feminin și cei de gen masculin. Este evident faptul că educația de gen are legături multiple cu educația morală, nu cu educația sexuală, așa cum tind să promoveze anumiți membri ai bisericii sau ai unor organizații extremiste care se ascund în spatele promovării valorilor tradiționale românești. Educația de gen promovează respectul pentru personalitatea umană, încurajează stabilirea unor relații permisive pozitive și egale între membri societății, promovează unui discurs echilibrat la adresa celuilalt gen. Toate acestea sunt modalități care pot ajuta la formarea unei conștiințe morale și a unei conduite morale bazate pe echitate și sensibilitate de gen. Așa cum în cadrul celorlalte noi educații nu ne putem rezuma doar la informarea democratică, ecologică, morală etc., așa și în cadrul educației de gen trebuie să conexăm informațiile științifice și practic-aplicative cu cele din domeniul moral, civic și social valabile la nivelul societății în acel moment.

În țara noastră, educația de gen va fi implementată cu succes abia atunci când toți cei care fac parte din domeniul educațional – familia, grupul de prieteni, școala, social-media și mass-media, furnizorii de servicii etc. – își vor exercita cu adevărat funcțiile de îndrumare și oferire de modele pozitive, credibile și relevante pentru societatea contemporană. În acest moment educația de gen nu este implementată în sistemul educațional românesc la nivel formal și nici nu există semne că va putea fi implementată ca disciplină obligatorie sau opțională în viitorul apropiat. Analizând conținutul disciplinelor din trunchiul comun se observă posibilitatea implementării infuzionale a acesteia în cadrul unor discipline precum: educație socială, cultură civică, istorie, consiliere și orientare, limba și literatura română, educație plastică etc. În învățământul special și special integrat implementarea valorilor educației de gen se poate realiza în cadrul activităților de terapii specifice și în cadrul activităților de terapie educațională complexă și integrată.

**Participarea la educație din perspectiva dimensiunii de gen și egalității de șanse**

Convenția privind Drepturile Copilului (art. 12, 15, 31) definește participarea ca fiind un drept și un proces în care copiii și tinerii devin contribuitori activi în propria lor viață și sunt conectați la viața comunităților lor.

Participarea poate fi definită ca „un proces continuu de exprimare a copiilor și o implicare activă în luarea deciziilor la diferite niveluri în chestiuni care îi privesc. Aceasta necesită schimbul de informații și dialogul între copii și adulți pe baza respectului reciproc și necesită o analiză deplină a opiniilor acestora, luând în considerare vârsta și maturitatea copilului” [2].

Constituția României garantează dreptul la educație pentru toți românii, indiferent origine, gen sau religia în care se regăsesc. Legea Educației Naționale reiterează dreptul tuturor de a beneficia de educație la art. 12, alin. 6 unde precizează faptul că „statul garantează dreptul la educație al tuturor persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Învățământul special și special integrat sunt parte componentă a sistemului național de învățământ preuniversitar.” și în cadrul art. 21, alin. 3 unde specifică faptul că „statul garantează dreptul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale”.

Statul român a implementat în ultimii 30 de ani o serie de măsuri cu scopul creșterii nivelului de protecție socială a copiilor cu CES, măsuri care au menirea de a ușura și stimula participarea acestora la educație în învățământul de masă sau învățământul special și special integrat, fără a se lovi de diferite tipuri de discriminare din partea autorităților sau a altor indivizi participanți în cadrul procesului educațional.

Cu toate că se fac eforturi de a crește numărul copiilor care beneficiază de servicii educaționale, mai ales din zonele defavorizate, numărul elevilor înscriși în sistemul de învățământ scade foarte mult de la an la an datorită sporului natural negativ și al migrației. Conform comunicatului de presă nr.157/25.06.2018 al Institutului Național de Statistică, în anul școlar 2017-2018 populația școlară din sistemul național de educație a fost de 3578,6 mii elevi și studenți, în scădere cu 18,7 mii comparativ cu anul școlar/universitar precedent. Din totalul populației școlare cuprinsă în sistemul de educație, 50,1% au fost elevii și studenții de sex masculin și 71,4% au studiat în mediul urban. Învățământul primar și gimnazial, precum și cel liceal au cunoscut cele mai accentuate diminuări ale numărului de elevi înscriși în anul școlar 2017-2018 față de cel anterior (-17,5 mii, respectiv -13,1 mii).

În anul 2018 au funcționat în țara noastră 97 de unități de învățământ special primar și gimnazial. Aceste unități au școlarizat 16632 de elevi din care 10771 de gen masculin și 5861 de gen feminin.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Total** | 36362 | 36704 | 36953 | 37423 | 36729 | 34805 | 30497 | 27165 | 23533 | 21417 | 19315 | 18079 | 16861 | 16048 | 16308 | 16341 | 16165 | 16609 | 17154 | 17621 | 17421 | 17308 | 16881 | 16632 |
| **Masc.** | 21913 | 22364 | 22485 | 22737 | 22348 | 21237 | 18523 | 16665 | 14539 | 13209 | 11937 | 11099 | 10428 | 9971 | 10219 | 10264 | 10215 | 10542 | 11085 | 11471 | 11230 | 11161 | 10855 | 10771 |
| **Fem.** | 14449 | 14340 | 14468 | 14686 | 14381 | 13568 | 11974 | 10500 | 8994 | 8208 | 7378 | 6980 | 6433 | 6077 | 6089 | 6077 | 5950 | 6067 | 6069 | 6150 | 6191 | 6147 | 6026 | 5861 |
| **ANUL** | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |

*Tabel 1: Populația școlară din învățământul primar și gimnazial special [3]*

Analizând situația statistică din perioada 1995-2018 observăm o scădere a numărului de elevi încadrați în învățământul special de la 36362 în 1995 la 16632 în 2018, conform tabelului de mai sus. Această diminuare a numărului de elevi este evidentă în special după anul 2000 și se datorează politicilor educaționale care au promovat integrarea în învățământul de masă, scăderii populației școlare, școlarizării la domiciliu și încadrarea în învățământul de masă a cazurilor sociale.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **TOTAL**  **NAȚIONAL** | 29652 | 17154 | 17621 | 17421 | 17308 | 16881 | 16632 |
| **MASCULIN**  **TOTAL NAȚIONAL** | 17715 | 11085 | 11471 | 11230 | 11161 | 10855 | 10771 |
| **FEMININ**  **TOTAL**  **NAȚIONAL** | 11937 | 6069 | 6150 | 6191 | 6147 | 6026 | 5861 |
| Anul | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2019 | 2018 |

*Tabel 2: Numărul elevilor înscriși în învățământul special primar și gimnazial la nivel național; [3]*

Coroborând datele tabelului de mai jos cu datele prezentate anterior putem constata faptul că numărul absolvenților este mult mai mic față de numărul celor înscriși în urmă cu patru ani, la început de ciclu, deși legislația actuală statuează foarte clar dreptul la educație al tuturor elevilor și interzice categoric folosirea copiilor la muncă, în realitate lucrurile nu sunt grozave, mai ales privind accesul la educație adecvată a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Acestea reprezintă consecința lipsei educației a părinților, stării accentuate de sărăcie a acestora, a șomajului, a scăderii nivelului de importanță a educației în opinia părinților, care la rândul lor nu sunt nici măcar absolvenți de liceu, fenomen care afectează foarte mult gradul de participare indiferent de gen. Foarte mulți părinți preferă să îi țină acasă pentru a-i ajuta în gospodărie sau la munca câmpului, fie să își îngrijească frații/ surorile mai mici, cât timp ei muncesc ca zilieri prin localitate, asta în cazul fetelor, fie îi iau la muncă pe câmp, în cazul băieților.

În ceea ce privește datele existente la ora actuală privind gradul în care beneficiază de servicii educaționale și terapeutice elevii cu CES, acestea sunt insuficiente, de multe ori fiind estimate, au un grad mare de eroare sau chiar dacă sunt corecte sunt semnificative pentru populația locală, de aceea sunt necesare anchete periodice pentru colectarea de informații relevante care să ducă la implementarea unor strategii potrivite acestui tip de elevi, în general, și a elevilor de gen feminin, în special, deoarece se constată un procent vizibil scăzut, comparativ cu genul masculin.

**Egalitate și diferențiere în mediul școlar**

Egalitatea în drepturi este un principiu general al dreptului întâlnit în toate ramurile de drept. Este prevăzută ca principiu și în Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene, în art.20. Pe scară evolutivă s-a trecut de la inegalitate la egalitate și mai apoi chiar la discriminare pozitivă, ca mijloc de protecție a anumitor categorii defavorizate.

Egalitatea este un principiu constituțional complex ce se definește atât prin raportare la diferență, cât și prin raportare la discriminare. Această noțiune nu înseamnă uniformitate pentru că oamenii nu sunt egali de la natură.

În prezent, în sistemul de educație egalitatea variază între o egalitate strictă, uneori asimilată cu principiul nediscriminării, și o egalitate relativă, egalitate de tratament care acceptă diferențierea regimului educațional, în funcție de particularitățile obiective ale situațiilor concrete. Egalitatea de șanse reprezintă un concept care are la bază principiul asigurării participării depline a fiecărui individ din societate, indiferent de etnie, gen, religie etc. la viața economică și socială. Principiul egalității este a fost dezvoltat și implementat în România, treptat, în domenii precum: educație, sănătate, cultură, muncă, servicii etc., în special după 1990. Acest proces a fost accentuat după aderarea tării noastre la UE. Conceptul de egalitate de șanse se referă la o modalitate corectă pentru accesul la o anumită poziție într-un anumit grup sau în societate, indiferent de domeniu.

Într-un mediu școlar echitabil, toți elevii sunt liberi să participe, iar abilitățile, competențele, performanțele fiecăruia sunt cele care contează și nu familia din care face parte genul, etnia, nivelul de avuție al părinților, orientarea sexuală, dizabilitatea sau orice alt criteriu. Aplicarea principiul egalității de șanse în mediul școlar trebuie să se bazeze pe diferențele existente în rândul elevilor, pe dificultățile pe care le pot întâmpina anumite categorii de elevi, datorită unor diverse forme de expunere a răutăților, sub forma unor fenomene de tipul rasismului, sexismului, homofobiei etc. din partea colegilor de clasă, a cadrelor didactice sau din partea personalului auxiliar al școlii.

Egalitatea de șanse reprezintă un principiu fundamental în domeniul educației pentru asigurarea respectării tuturor drepturilor omului. Educația de gen înlesnește înțelegerea diverselor obstacole cu care se confruntă fiecare gen în diverse situații și deschide calea pentru dezvoltarea unor politici și acțiuni educaționale echitabile, sensibile la gen, care să aibă la bază principiul educației active, principiul educației în colectiv, principiul îmbinării exigenței cu respectul față de semeni, principiul sprijinirii pe elementele pozitive ale semenilor, principiul respectării particularităților de vârstă și individuale și principiile non-discriminării și egalității de șanse. Promovarea principiilor egalității de gen și de șanse în privința accesului la educație și a calității educației contribuie la transformarea radicală a societății prin dezvoltarea unei educații incluzive și sensibilă la diversitate. Promovarea egalității de șanse și de gen în mediul școlar reprezintă cel mai eficient demers în facilitarea procesului de eliminare a prejudecăților și stereotipurilor de gen existente în școala românească. Este cunoscut faptul că diversitatea încurajează competitivitatea prin valorizarea tuturor abilităților și experiențelor și consolidează respectul între indivizi, precum și relații fructuoase între educator și educat. Astfel, mediul școlar devine un mediu sigur, în care drepturile fiecărui elev sunt respectate, în care toți elevii se pot simți acceptați și susținuți.

Accesul egal la educație al fetelor este un element de o importanță deosebită în combaterea sărăciei și marginalizării, dar și un mijloc prin care femeile își pot îmbunătăți statutul socioeconomic în comunitate. Mai mult decât atât, accesul egal la educație dezvoltă independența fetelor și femeilor și facilitează accesul la informații pentru a-și proteja drepturile.

Asigurarea egalității de șanse în cadrul unei instituții școlare sau în cadrul unui proiect educațional nu poate fi îndeplinită decât după ce se stabilește dacă criteriul de gen ori vulnerabilitățile apărute datorită celorlalte diferențe structurale, precum: gradul deficienței, gradul de bunăstare socială, vârsta, etnia etc. sunt sau nu relevante în mediul educațional respectiv. O disciplină de învățământ sau un proiect educațional care promovează cu adevărat egalitatea de gen și un grad ridicat de accesibilizare/ adaptare, trebuie să aplice principiul egalității de gen în toate stadiile de implementare a activităților derulate.

Conceptul de egalitate de șanse în cazul elevilor cu CES implică asigurarea unei învățări diferențiate și personalizate. Diferențierea, în cazul acestor elevi, presupune să oferi educatului atât cât poate duce el. Dificultățile apar în învățământul de masă atunci când ai o clasă de peste 30 de elevi, la care trebuie să predai în stil simultan, într-un interval de timp determinat. Este aproape imposibil să reușești să lucrezi diferențiat și eficient atunci când pe lângă elevii tipici mai sunt încadrați 3 sau 4 cu CES sau chiar mai mulți de atât. Ceea ce înseamnă că educatorul trebuie să transmită informația pe înțelesul fiecărui copil și să construiască activități specifice de implicare sau rezolvare pe nivelul fiecărui elev într-un interval de timp determinat, 45 de minute. Problema se poate rezolva parțial împărțind colectivul de elevi pe grupe cât mai omogene și împărțind sarcini de lucru diferite ca nivel de dificultate.

Principiul asigurării de șanse egale și al diferențierii întâmpină dificultăți majore în implementare în momentul în care școala sau cadrul didactic trebuie să administreze pe lângă integrarea elevilor cu CES și eterogenitatea culturală a elevilor, ceea ce poate duce în timp la dificultăți în menținerea structurii complexe și a unității curriculumului.

În ceea ce privește integrarea elevilor cu CES, nu este deloc ușor pentru societate în a-și asuma toate perspectivele. Procesul de incluziune s-a accentuat în ultimii douăzeci de ani, făcându-se pași extrem de importanți în direcția identificării și implementării unor strategii bazate pe egalitate și diferențiere. Obiectivul fundamental fiind de a mări capacitatea de adaptare, de a crește nivelul abilităților și performanțelor elevilor cu CES pentru a le permite o inserție socioprofesională cât mai aproape de normalitate. Acest proces îndelungat al integrării presupune și adaptarea mediului educațional la necesitățile copiilor cu CES, acest lucru nu poate avea loc fără o regândire a rolului pe care școala îl are în societatea actuală. De asemenea, pentru ca acest proces să fie unul de succes trebuie avut în vedere schimbarea atitudinilor celor implicați (de la părinți la cadre didactice), realizarea unor sesiuni de formare a acestora din perspectiva conceptului de incluziune și, bineînțeles, alocarea resurselor umane, materiale și financiare necesare.

Integrarea își are limitele ei ținând atât de profilul sau nivelul afecțiunii psihomotrice 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 [4].

Pe baza informațiilor expuse anterior, putem spune că în momentul în care se ia decizia de a asigura implementarea principiului egalității de șanse și al diferențierii în mediul școlar, specialiștii în științele educației, cadrele didactice, consilierii, psihopedagogii ș.a., ar trebui să fie ghidați de faptul că orice elev, indiferent de mediu sau alte particularități psihoindividuale, trebuie aibă de câștigat, evitându-se prejudicierea celorlalți, indiferent că e vorba de un singur elev, de o comunitate școlară sau de o comunitate mai largă.

**Rolul cadrelor didactice în promovarea educației de gen**

Promovarea și integrarea socială a principiilor specifice educației de gen este o problemă nu numai de ordin etic-umanitar, ci de ordin pragmatic-operațional, ca pârghie cu posibilități de perfecționare a relațiilor între femei și bărbați, dar și a funcționalității sistemului social în ansamblul său.

Atitudinile cadrelor didactice, exprimate în conduitele și reacțiile pozitive, negative sau indiferente față de un individ de gen opus sunt foarte importante în aspirația spre o educație de gen accesibilă, incluzivă, deschisă și prietenoasă pentru toți copiii. Chiar dacă există foarte multe cadre didactice care sunt rezistente la schimbare și care se opun ideii de educație de gen, există și cadre care promovează ideea echității de gen și aceștia trebuie să adopte măsuri pentru a-i familiariza pe cei refractari cu inovația, pentru a reduce rezistența și pentru a facilita eliminarea sau măcar diminuarea stereotipurilor de gen din mediul educațional. Pentru a duce la îndeplinire acest obiectiv, cadrele didactice trebuie să depună un efort foarte mare pentru a-i determina pe cei rezistenți la nou să se alinieze pentru îndeplinirea aceluiași obiectiv.

Cadrele didactice au un rol foarte important în promovarea educației de gen și șanse egale în învățământul special și special integrat. Aceștia trebuie să promoveze un set de valori de bază pentru orice profesor:

1. Valorizarea diversității elevilor – diversitatea este cel mai valoroasă resursă a educației;
2. Sprijinirea tuturor elevilor în mod diferențiat – în funcție de cerințele, nevoile și dificultățile întâmpinate;
3. Colaborarea și lucrul în echipă – reprezintă cheia succesului pentru activitățile cu elevii;
4. Dezvoltarea personală și profesională continuă – cadrele didactice trebuie să fie responsabile și conștiente că trăim într-o perioadă în care schimbările se produc mult mai repede și cantitatea de informație este mult mai mare în toate domeniile.

Toate aceste valori trebuie însoțite și implementate cu ajutorul mai multor elemente, precum: atitudini specifice, cunoștințe în domeniu, deprinderi și abilități.

Dacă prin educație convenim să înțelegem toate procesele instituționalizate sau nu, care au rolul de a transmite cunoștințe și tipuri de comportament determinate, către tineri, pentru a garanta continuitatea civilizației în societate, rolul educației de gen se cuvine a fi analizat atât din perspectiva personalității educatului, cât și din perspectiva unui model de interacțiune între genuri, feminin – masculin, sau a unui model de interacțiune educat – mediu social. Factorii determinanți care joacă un rol foarte important asupra achizițiilor ideilor și atitudinilor specifice educației de gen sunt cei care țin de individualitatea psihică a individului.

Pentru a putea promova principiile și ideile specifice educației de gen orice profesor trebuie să dețină o serie de calități profesionale. Acestea pot fi împărțite în mai multe categorii:

* Pregătire solidă în specialitate;
* Bun pedagog;
* Calitățile manageriale (vizează capacitatea de a lua decizii educaționale și controlul stimulativ);
* Dragoste față de copii (cadrele didactice trebuie să manifeste interes pentru cunoașterea problemelor elevilor);
* Abilitățile de comunicare (necesare cadrelor didactice pentru dezvoltarea trăsăturilor morale și de gen ale elevilor);
* Vocația (caracteristică esențială pentru a putea dezvolta și transmite ideile și principiile educației de gen).

Cadrele didactice pot promova ideile promovate prin intermediul educației de gen implementând diverse activități în școală sau în afara ei, precum:

* dezbaterea unor situații, teme de discuții care vizează abordarea diferențelor de gen;
* prezentarea unor stereotipuri de gen concrete și analiza acestora;
* folosirea modelului și a anti-modelului;
* vizionare unor filme cu conținut moral specific educației de gen;
* activități de consiliere individuală/de grup cu tematică specifică pe problematica dimensiunii de gen;
* prezentarea unor modele din cultură, literatură, viața cotidiană pentru promovarea valorilor educației de gen;
* discuții în cadrul orelor de dirigenție;
* realizarea unor schimburi de experiență;
* redactarea unor referate pe tema educației de gen;
* activități de dezvoltare personală care tratează subiecte precum respectul de sine, caracterul, dezvoltarea respectului față de sine și față de cei din jur;
* realizarea unor activități care să fie urmate de discuții finale pe lucrări legate de respect pentru munca lor și a colegilor;
* vizite la centre de îngrijire a minorilor, bătrânilor, persoanelor cu nevoi speciale,
* analiza unor situații problemă în care elevii trebuie să decidă și să aleagă varianta considerată morală/ modelul de urmat;
* implicarea copilului în diferite acțiuni educative, culturale, extrașcolare, participarea la concursuri, competiții școlare, excursii;
* descoperirea hobby-urilor colegilor de gen opus și valorificarea acestora;
* aplicarea unor chestionare;
* cercuri de fotografie, grupuri de interes, cluburi de pictură, teatru, muzică, dans pe tema dimensiunii de gen etc.

Alte măsuri care pot fi adoptate în școli sau comunitate și care au ca scop prevenirea stereotipurilor de gen și prejudecăților sunt:

* cursurile de formare a profesorilor în domeniul educației de gen;
* organizarea unor mese rotunde privind stereotipurile și prejudecățile de gen;
* training de abilități asertive pentru cadrele didactice;
* activități pentru dezvoltarea colaborării școală - familie - specialiști;
* realizarea unor activități cu rol informativ și preventiv pentru elevi, cadre didactice, dar și pentru comunitate, în parteneriat cu instituții specifice;
* derularea unor proiecte educaționale care să intensifice relaționarea și comunicarea dintre elevi și dinte elevi – profesori etc.

Dată fiind existența unei interacțiuni complexe dintre experiența personală, identitatea profesională și directivele politice, ca și atitudinile publice față de genul opus și față de egalitatea de gen, încercarea de a influența direct atitudinile prin promovarea educației de gen se poate izbi de multe dificultăți. De aceea, este de preferat ca la început să se lucreze plecându-se de la experiențele personale ale cadrelor didactice legate de această temă, să se caute apoi eliminarea stereotipurilor și prejudecăților de gen, prin formare profesională în domeniu și prin activități cu scopul de a consolida încrederea în sine și competența cadrelor didactice.

**Bibliografie:**

[1] L. Handrabura și V. Goraș-Postică, Educație pentru echitate de gen și șanse egale, Chișinău: ProDidactica, 2016, p. 166.

[2] G. Lansdown, Promovarea participării copiilor la luarea deciziilor democratice, New York: Fondul Naţiunilor Unite pentru Copii, 2002.

[3] Institutul Național de Statistică, Sistemul educațional în România - date sintetice, București: INS, 2019.

[4] C. Cucoș, „ConstantinCucos.ro,” 15 9 2013. [Interactiv]. Available: http://www.constantincucos.ro/2013/09/pana-unde-se-poate-merge-cu-diferentierea-in-invatare. [Accesat 29 11 2019].

[5] C. Cucoș (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, a III-a ed., Iași: Polirom, 2009, p. 766.

**Modalități de adaptare și strategii de relaționare manager-cadru didactic pentru îndeplinirea indicatorilor din fișa postului**

***Prof. Tăbăcaru Ionel***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu” Galați***

Fișa postului este o parte integrantă a contractului de muncă ce trebuie adusă la cunoștința angajatului în momentului încheierii acestuia și desigur, semnată. În cazul în care, pe parcursul derulării contractului individual de muncă, intervine o actualizare a fișei, din nou conținutul va fi adus la cunoștința salariatului [1].

În România, Codul Muncii reglementează prin numeroase referiri la fișa postului obligativitatea privind întocmirea acesteia, astfel:

* Art. 17 alineat 2, litera d: Anterior încheierii sau modificării contractului individual de muncă angajatorul are obligația de a informa persoana selectată în vederea angajării, respectiv salariatul cu privire la (…) funcția/ocupația conform clasificării ocupațiilor din România sau a altor acte normative și atribuțiile postului;
* Art. 39 alineat 2, litera a: Salariatului îi revin, în principal, următoarele obligații: a) obligația de a realiza norma de muncă sau, după caz, de a îndeplini atribuțiile ce îi revin conform fișei postului;
* Art. 39 alineat 2, litera d: Salariatul are obligația de a-și exercita atribuțiile de serviciu cu fidelitate față de angajator;
* Art. 40 alineat 1, litera b: Angajatorul are dreptul să stabilească atribuțiile corespunzătoare pentru fiecare salariat, în condițiile legii și/sau în condițiile contractului colectiv de munca încheiat la nivel național sau la nivel de ramură de activitate aplicabil;
* Art. 40 alineat 1, litera c: În completarea sarcinilor trasate prin fișa postului, angajatorul are dreptul sa dea salariaților dispoziții cu caracter obligatoriu, sub rezerva legalității [2].

Fișa postului conține în mod obligatoriu următoarele elemente:

Denumirea oficială a postului, conform Clasificării Ocupațiilor din România (COR Republicat 2018)

Locul pe care postul îl ocupă în organigrama companiei;

* Cerințele necesare ocupării postului;
* Responsabilitățile și sarcinile specifice atribuite salariatului (descrierea jobului);
* Indicatorii de performanță;
* Sancțiunile pentru nerespectarea fișei postului;
* Data întocmirii și avizării și semnăturile salariatului și ale angajatorului.

Departamentul de resurse umane sau specialistul resurse umane din fiecare organizație are responsabilitatea întocmirii fișei postului. Fișa postului conține semnăturile ambelor părți și ștampila organizației [3]. În cadrul instituțiilor de învățământ această responsabilitate revine departamentului secretariat care împreună cu conducerea unității întocmește și adaptează această fișă la specificul școlii.

Fișa postului este un document util pentru ambele părți ale raportului de muncă. Astfel, în cazul angajatorului, fișa postului reprezintă:

* actul fundamental pentru conceperea anunțului de recrutare pentru un anumit post și pentru selecția personalului interesat de acel post;
* un mijloc de stabilire a indicatorilor de performanță;
* un act esențial în stabilirea organigramei organizației;
* poate folosi ca mijloc de probă în eventualele conflicte de muncă.

Apoi, pentru salariat, utilitatea fișei postului constă în:

* responsabilitățile sale vor fi definite clar în cadrul organizației prin acest document;
* stabilește nivelul ierarhic în cadrul companiei;
* este unul dintre principalele instrumente de informare pentru noii salariați;
* înainte de semnare, poate fi contestată de salariat;
* poate folosi ca mijloc de probă în eventualele conflicte de muncă [4].

Fisa postului pentru profesori [5] conține elemente ce trebuie cunoscute de către aceștia, deoarece aceste elemente deja stabilite, le oferă posibilitatea de a se apăra de abuzurile directorilor, care pe lângă sarcinile specifice postului pot veni cu solicitări de rezolvare/îndeplinire a unor sarcini specifice altor categorii de personal dintr-o unitate școlară.

Deși acest act încheiat între profesor și conducerea unității nu se înregistrează la Inspectoratul Teritorial de Muncă atunci când are loc înregistrarea contractului individual de munca, fisa postului este obligatorie pentru toate categoriile de personal. Aceasta reprezintă documentul oficial ce trebuie cunoscut și semnat de către toți angajații la data semnării contractului de muncă. El se încheie în dublu exemplar, unul rămâne la angajat și unul la angajator.

În prima parte a fișei găsim informații cu privire la:

- denumirea postului;

- decizia de numire;

- încadrarea: titular/suplinitor/cadru didactic asociat;

- număr de ore sarcini de serviciu;

- număr de ore de predare;

- clasa la care este profesor diriginte cadrul didactic respectiv;

- cerințe de studii specifice postului (studii specifice postului, vechime, grad didactic);

- relații profesionale: (ierarhice de subordonare: director; director adjunct; responsabil comisie metodică/catedră; de colaborare: cu personalul didactic, didactic auxiliar, personalul unității de învățământ; de reprezentare a unității școlare la activități/concursuri/festivaluri etc. la care participă ca delegat).

Aceste informații generale sunt plasate înaintea atribuțiilor specifice postului, atribuții detaliate sub forma unor indicatori generali care pot fi adaptați pentru cadrele didactice debutante. În îndeplinirea indicatorilor, cadrele didactice debutante pot fi ajutate de un profesor mentor sau de către responsabilul comisiei de curriculum. Exemple de activități specifice care pot fi îndeplinite de cadrele didactice debutante sub îndrumarea unui cadru didactic cu experiență:

1. Proiectarea activității - elemente de competență

- Identificarea aspectelor interdisciplinare în cadrul ariei curriculare specifice cu ajutorul profesorului mentor ;

- Corelarea conținutului disciplinei de învățământ și a activităților de învățare cu obiectivele urmărite, prevederile programei și timpul de învățare conform indicațiilor primite din partea membrilor comisiei de curriculum;

- Conducerea lecției conform lecțiilor demonstrative realizate de profesorul mentor și conform proiectului deja stabilit împreună cu acesta și monitorizarea activității elevilor astfel încât să se obțină maximum de eficiență a lecțiilor;

- Selectarea informației pe criterii de esențialitate stabilite împreună cu psihologul și consilierul școlii, corelând detaliile informaționale cu particularitățile grupului instruit și gradul de interes manifestat de elevi;

- Selectarea celor mai eficiente tehnici și metode împreună cu profesorul mentor, în vederea facilitării învățării și reglării procesului instructiv-educativ în funcție de posibilitățile și ritmul de asimilare proprii grupului instruit;

- Utilizarea strategiilor didactice de tip activ, participativ, formativ;

- Construirea situațiilor de învățare care solicită participarea creativă a cât mai multor elevi.

- Programarea în timp, pe semestre, în funcție de structura anului școlar, a activităților de învățare, asigurând parcurgerea completă a conținuturilor propuse;

- Facilitarea învățării prin alegerea cu discernământ a materialelor didactice, adaptate cu situațiile concrete din clasă, în vederea asigurării unei instruiri eficiente (videoproiector, PC, AeL, Power-point, platforme educative etc.) cu ajutorul informaticianului unității;

- Compararea permanentă a situației reale cu cea proiectată împreună cu reprezentantul comisiei de curriculum, adaptând și reanalizând planificarea în conformitate cu situația reală și situațiile de învățare existente.

2. Realizarea activităților didactice curriculare

- Organizarea cunoștințelor de transmis și forma de transmitere care facilitează receptarea conform indicațiilor primite din partea profesorului mentor;

- Creează condiții optime în vederea receptării cunoștințelor conform indicațiilor primite din partea profesorului mentor;

- Analizează situația de învățare și identifică necesarul de material didactic conform indicațiilor primite din partea profesorului mentor;

- Corelarea materialelor didactice complementare aprobate de comisia de curriculum cu conținuturile de învățare, astfel încât acestea să constituie un suport în procesul instructiv/educativ;

- Alegerea cu discernământ a materialelor didactice, adaptate cu situații concrete din clasă, în vederea asigurării unei instruiri eficiente;

- Corelarea mijloacelor didactice complementare, moderne (TIC) cu conținuturile de învățare;

- Valorificarea rezultatelor elevilor în scopul diagnozei, prognozei sau selecției elevilor;

- Stabilirea strategiilor didactice adecvate împreună cu profesorul mentor, în scopul remedierii a deficiențelor procesului educațional;

- Analizarea eficientă a resurselor materiale și umane existente în școală, în vederea corelării acestora cu curriculum opțional și necesitățile elevilor;

- Selectarea eficientă a conținuturilor pentru curriculum opțional și identificarea resurselor informaționale adecvate conținuturilor stabilite.

3. Realizarea activităților didactice extracurriculare

- Selectarea conținuturilor ce urmează a fi evaluate în funcție de obiectivele evaluării și sugestiile profesorului mentor;

- Corelarea tipilor de itemi cu natura obiectivelor și conținuturilor ;

- Creativitatea în privința formatului ales, respectând particularitățile de vârstă ale elevilor, obiectivele și conținuturile evaluării;

- Asigurarea condițiilor materiale necesare aplicării instrumentelor de evaluare, în vederea obținerii unei evaluări obiective și unitare a tuturor elevilor ;

- Consecvență în administrarea probelor de evaluare ;

- Analiza ierarhică, pe colectivul de elevi și procentul pe itemi a rezultatelor evaluării elevilor;

- Aplicarea unor instrumente de evaluare, în vederea obținerii unei evaluări obiective și unitare a tuturor elevilor;

- Consecvența în administrarea probelor de evaluare;

- Coordonarea și completarea portofoliilor educaționale ale elevilor.

4. Evaluarea rezultatelor învățării

- Organizarea, coordonarea și monitorizarea colectivelor de elevi în vederea asigurării unui climat pozitiv de învățare;

- Explicarea regulilor sociale și evaluarea obiectivă a comportamentului social al acestora;

- Corectarea comportamentului elevului prin aplicarea recompenselor și sancțiunilor împreună cu psihologul școlii și alte cadre didactice cu experiență;

- Aplicarea unui Curriculum adaptat pentru elevii cu deficiențe (CES) pe baza sugestiilor făcute de profesorii de sprijin și de psihologul școlii;

- Tratare diferențiată prin activități diferențiate în cadrul orei de curs a elevilor apți pentru performanță școlara dar și a elevilor cu ritm lent de învățare, conform indicațiilor primite din partea profesorilor itineranți și de sprijin;

5. Managementul clasei de elevi

- Manifestarea de obiectivitate în autoevaluare conduce la identificarea necesarului de autoinstruire în funcție de dinamica informației în domeniu;

- Participarea la activități metodice, stagii de formare/cursuri de perfecționare/grade didactice, manifestări științifice etc. în concordanță cu legislația în vigoare;

- Integrarea în sistemul de cunoștințe existent, cunoștințe achiziționate prin studiul individual;

- Exersarea deprinderilor de studiu individual pentru atingerea unor parametri de funcționalitate adecvați;

6. Managementul carierei și al dezvoltării personale

- Propunerea și desfășurarea de discipline opționale care să fie în concordanță cu opțiunile elevilor și părinților ;

- Promovarea ofertei educaționale și a sistemului de valori al unității de învățământ la nivelul comunității;

- Selectarea de modele sociale relevante pentru sistemul de valori al societății;

- Analiza situațiilor în care apar astfel de modele pentru crearea unui sistem propriu de valori al elevului;

- Implicarea în comisii la nivelul școlii, inspectoratului școlar, etc.;

- Inițierea și derularea proiectelor și parteneriatelor.

7. Contribuția la dezvoltarea instituțională și la promovarea imaginii unității școlare

- Manifestarea atitudinii morale și civice (limbaj, ținută, respect, comportament).

- Respectarea și promovarea deontologiei profesionale.

- Manifestarea spiritului de echipă (acțiunea gândită și înfăptuită în comun, coeziunea și întrajutorarea colegilor în realizarea activității);

- Asumarea responsabilității personale în soluționarea sarcinilor ce revin;

După detalierea indicatorilor legați de atribuțiile specifice postului, în funcție de nevoile specifice ale unității de învățământ, cadrul didactic este obligat să îndeplinească și alte sarcini repartizate de angajator, să respecte normele, procedurile de sănătate și securitate a muncii, de prevenire și stingere a incendiilor și de situații de urgență, în condițiile legii, acestea fiind valabile și pentru alte categorii de personal didactic, auxiliar sau nedidactic.

**Strategii de relaționare a managerului școlar cu cadrele didactice**

În îndeplinirea sarcinilor de lucru de către un cadru didactic, un rol important îl ocupă eficiența comunicării dintre cadru didactic și superiorii acestuia (reprezentant comisie metodică, responsabil comisie de curriculum, reprezentant CEAC, director adjunct, director). Utilizând modelul leadership-ului situațional prezentat de P. Hersey & K. Blanchard [6], vom prezenta o serie de situații (reale și/sau posibile) din organizația școlară însoțite de explicații și moduri de a proceda în relația cu colegii/subordonații, din perspectiva fiecăruia din cele 4 stiluri de leadership corespunzătoare celor 4 niveluri de dezvoltare ale subordonatului:

1. Stilul directiv/autocratic/ autoritar;

2. Stilul îndrumător/ antrenorial/meditator;

3. Stilul stimulativ/participativ/ de susținere;

4. Stilul delegativ.

**Stilul directiv/ autocratic/ autoritar – Nivelul 1, „debutantul entuziast/în curs de dezvoltare”:**

Având o competență redusă, managerul în relația cu acest tip de subordonat, ar trebui să-i spună exact ce să facă și cum să facă, deoarece este posibil ca datorită lipsei de experiență să nu cunoască modul de organizare și desfășurare al unei activități (concurs, olimpiade etc.);

Managerul nu trebuie să-l încurajeze și să-l motiveze prea mult, deoarece se află în perioada în care motivația este intrinsecă, ci trebuie ca el să decidă pentru subordonat și să-l ghideze pas cu pas în realizarea sarcinilor de lucru;

Comunicarea ar trebui să fie mai mult unidirecțională, de la manager la subordonat;

Debutantul entuziast vede managerul și îl recunoaște ca având cunoștințe și competențe superioare în organizare (concursuri, olimpiade), de aceea este bine să-i coordoneze activitatea și să-i spună unde să meargă și ce să facă;

Managerul ar trebui să stabilească din timp toate reperele concursului (cine organizează, când, cum și cu ce resurse) și să verifice permanent subordonatul în curs de dezvoltare privind gradul de îndeplinire al unei sarcini, respectarea termenelor și indicațiilor primite;

Debutantul în curs de dezvoltare, fiind foarte încrezător și dornic să învețe, va solicita sarcini variate în cadrul organizării activităților (Ex: înștiințarea presei și televiziunii pentru a populariza evenimentul/activitatea organizat/ă de școală, întocmirea de documente și rapoarte, va încerca să vină cu idei pentru realizarea unor programe artistice, cultural-turistice etc);

Managerul ar trebui să-l implice în comisii, în rezolvarea demersurilor pentru cazarea și umplerea programului liber al copiilor și însoțitorilor, deoarece dacă este supravegheat și îndrumat cum trebuie acesta va realiza sarcinile ca un profesionist, datorită energiei și entuziasmului de care dispune;

Debutantul are nevoie de sarcini clare, cu termene precise dar și de un feedback al muncii sale;

Managerul, în relația cu un subordonat profesor debutant trebuie să țină cont că acesta parcurge un drum nou, sinuos, în căutarea identității sale profesionale, participarea la organizarea unui concurs de asemenea anvergură fiind o sarcină destul de mare pentru cineva care este abia intrat în sistem și nu are cunoștințe organizatorice practice, lucru pe care managerul trebuie să îl ia în seamă în cazul unui eșec în realizarea unei sarcini;

În relația cu un subordonat debutant trebuie să se țină cont și de temperamentul acestuia, deoarece motivația, entuziasmul pot fi foarte ușor afectate, distruse în cazul unui angajat cu un temperament melancolic, recomandat ar fi ca managerul să adopte un stil adaptat situațiilor.

În relația cu un profesor debutant, managerul trebuie să folosească exprimări precum: „Îți apreciez dorința și inițiativa, de aceea aș vrea să faci...”, „Ai mai avut de realizat astfel de sarcini?”, „Poți să oferi un exemplu?”, „Cum ai rezolva această sarcină?”, „Dacă nu ai mai participat la organizarea unui astfel de concurs te voi ajuta eu cu indicații și orice ai nevoie”, „Ceea ce aș vrea să faci este să găsești...”, „Prioritatea acestui obiectiv este să...”,„Cred că este foarte bine să urmezi acești pași” etc.

**Stilul îndrumător/antrenorial/mediator – Nivelul 2, „elevul” dezamăgit/ deziluzionat:**

• Managerul stabilește obiectivele și își fixează subordonatului sarcinile de lucru prezentate anterior, dar trebuie să pună accent și pe întărirea, înțelegerea, apropierea și motivarea acestuia;

• Managerul trebuie să investească în dezvoltarea competențelor, angajamentului și motivarea subordonatului folosind diferite tehnici care să-i răspundă acestuia la întrebări precum: „Care va fi rezultatul implicării în realizarea sarcinilor?”, „Ce voi obține după și ce importanță are pentru mine?”;

• Subordonatul fiind dezamăgit, managerul nu trebuie să-i promită mai mult decât poate primi în urma realizării eficiente a sarcinilor, să nu cosmetizeze realitatea, să-i explice de la început misiunea și modul de realizare și consecințele realizării acesteia, să încerce să fie clar în prezentarea responsabilităților, drepturilor și îndatoririlor ce apar ca urmare a implicării în organizarea și desfășurarea activității/evenimentului [7];

• Discursul de motivare trebuie să fie adecvat situației și să cuprindă afirmații de tipul: „Ești persoana cea mai potrivită pentru că ai experiența și studiile necesare”, „ai competențe peste medie și cunoști foarte bine limbajul mimico-gestual”; „temperamentul și abilitățile tale de comunicare te vor ajuta să faci față cu brio acestei situații; „consider că ești un negociator înnăscut și aș vrea să te ocupi de cazarea elevilor și însoțitorilor acestora și de găsirea unei săli de cel puțin 200 de locuri pentru festivitatea de deschidere și premiere”, „sunt sigur că vei obține o ofertă foarte avantajoasă”, „am primit deja o serie de oferte, deci rămâne să negociezi detaliile și să o alegi pe cea mai avantajoasă”;

• În cazul acestui tip de subordonat, managerul stabilește sarcinile generale, fixează cadrul, demarează acțiunea, apoi împarte sarcinile cele mai potrivite în raport cu competențele pe care le deține acesta;

• Profesorul dezamăgit/ deziluzionat trebuie verificat permanent, dar discret, eventual sub forma unei conversații amicale, cu privire la stadiul îndeplinirii sarcinii de lucru și apreciat verbal pentru realizarea eficace a acestora pentru a-i oferi încredere în forțele proprii;

• Managerul se poate consulta cu subordonatul, pentru a-l implica în procesul de organizare și desfășurare al concursului, însă tot managerul decide în continuare.

• Acest tip managerial se poate adresa subordonatului folosind diferite sintagme de încurajare și motivare precum: „Sunt sigur că vei reuși să...”, „Uite cât de mult ai progresat în realizarea...”, „Săptămâna trecută spuneai că nu ești în stare să... dar uite că ai făcut o treabă excelentă!”, „O să te ajut și eu”, „Aș vrea să lucrăm împreună la...”, „Ești de acord, ca după, să faci...că până acum te-ai descurcat foarte bine” etc.

**Stilul stimulativ/participativ/de susținere – Nivelul 3, „partenerul oscilant/ performerul capabil dar nesigur”:**

• Subordonatul capabil dar nesigur are competențe dezvoltate peste medie, însă angajamentul lui este influențat de reușitele sau eșecurile sale anterioare în realizarea sarcinilor primite, de aceea el trebuie motivat și susținut;

• Profesorului capabil dar nesigur trebuie să i se explice că va obține mai multă experiență și, implicit, mai multă încredere în forțele proprii.

• Managerul stabilește aspecte legate de organizare, anume cine de ce aspecte ar putea să răspundă, dar trebuie să găsească metode de creștere a încrederii acestui tip de subordonat, atât a încrederii în forțele proprii, cât și a încrederii în forțele și capacitatea colectivului de a organiza și duce la sfârșit un asemenea eveniment;

• Dacă este prima dată când se organizează un eveniment educațional major, este posibil ca unii profesorii solicitați să nu aibă suficientă încredere în capacitățile lor, cu toate că sunt capabili, pentru că nu au mai organizat până la acel moment o activitate de asemenea anvergură și nu sunt siguri că o pot duce la bun sfârșit, de aceea managerul trebuie să-i stimuleze și să-i încurajeze, să le explice că este o oportunitate de promovare a imaginii școlii și a muncii lor desfășurate cu elevii, deoarece la festivitatea de deschidere și de premiere participă oficialități importante din M.E.C, I.SJ. și Consiliul Județean.

• Sintagme de adresare: „Cum pot să te ajut?”, „Care este problema?”, „Data trecută ai făcut o muncă excelentă”, „Cred că ți se potrivește mai bine să... te pune în valoare”, „Menținem legătura, dacă întâmpini probleme sunt aici să te ajut” etc.

**Stilul delegativ – Nivelul 4, „Profesionistul independent/Performerul”:**

• Managerul permite profesorilor implicați în organizarea activităților școlare și extrașcolare să elaboreze și să adopte decizii și, totodată, își asumă responsabilitatea, deoarece subordonații profesioniști pot forma foarte ușor o echipă matură, motivată și de încredere, care poate realiza sarcinile chiar și fără un control permanent.

• Atunci când managerul deleagă sarcinile („X tu te vei ocupa de asigurarea transportului sau cazării!”), chiar dacă nu oferă detalii și îndrumări asupra modului de realizare, știind că subordonatul X este un profesionist, poate fi sigur că sarcina va fi îndeplinită și că subordonatul știe unde să găsească cele mai potrivite oferte de transport și cazare;

• Un cadru didactic profesionist știe că pentru ca orice dificultate să fie depășită și totul să decurgă conform planului este necesară o planificare riguroasă, de aceea nu este necesară din partea managerului școlar o verificare permanentă și o comunicare strânsă cu acest tip de subordonat;

• Managerul se poate consulta dacă este necesar cu profesorii cu experiență, și, cu siguranță va găsi alternative de realizare a concursului și de petrecere a timpului liber care să impresioneze în mod plăcut participanții, deoarece un profesionist deține un nivel de competențe și un angajament foarte mare;

• Managerul știe că are o echipă de competentă, care poate organiza cu ușurință orice activitate, indiferent de amploarea ei și adoptă un stil slab directiv și slab încurajator, dar indiferent de nivelul subordonatului acesta trebuie să-și reamintească faptul că orice încurajare și susținere este binevenită;

• Managerul știe că are în echipă profesori capabili, care pot lua controlul, dar tot este necesar să încurajeze inovația, să creeze ocazii de a învăța și alții, să obțină un acord de parteneriat din partea subordonatului și să traseze obiectivele cadru.

• Exemple de sintagme utilizate în acest tip de relație profesională: „Știu că vei prelua controlul, dar sunt aici dacă ai nevoie de mine... doar să îmi spui”, „Poți să lucrezi cu...? ”, „Ai vrea să îl îndrumi și pe...?”, „Ce proiecte te-ar interesa?”, „Ce aspecte ale organizării olimpiadei crezi că te-ar provoca?”;

Relațiile în grupurile de lucru sunt diferite de cele de acasă (din familie) sau cu prietenii. Ele se bazează pe cooperare în grupuri organizate și ierarhie, care diferă de contactele sociale care nu conțin doar contactele din pauzele de cafea sau dejun - cunoscute uzual ca partea informațională a muncii.

Oamenii vin la lucru pentru a presta munca și a fi plătiți pentru ea; ei cooperează cu alți oameni, descoperă că sunt asemănători cu unii din ei și încep să se angajeze în activități extraprofesionale.

Ierarhia are un mare efect în relațiile dintre oameni și în felul în care ei comunică unii cu alți. Iată câteva coordonate:

1. Statut egal în interiorul grupului de lucru. Oamenii pot coopera și se pot ajuta reciproc, dar pot de asemenea să devină rivali la promovare, avansare. În asemenea grupuri relațiile colaterale, comunicarea cu grupuri cu același statut este mai mare și mai ușor de stabilit.

2. Oameni cu statut diferit - relațiile sunt mult mai dificile, în special dacă unul este șef direct și celălalt subaltern. Dacă nu muncesc în același domeniu sau institut lucrurile pot fi simple, însă în relațiile în care unul din parteneri are putere asupra celuilalt, se creează în mod obișnuit o anumită distanță între ei [8].

Relația șef-subaltern este una dintre cele mai importante și de bază dintre relațiile sociale. Șeful poate fi desemnat din afara grupului de lucru sau din interiorul său, de regulă cel care are mai multă experiență sau care știe mai mult despre organizare și conducere, despre sarcinile de muncă din domeniul respectiv. Formal, șeful are oarecare putere în a recompensa (răsplăti) sau a pedepsi. Totuși și subalternii au putere, se pot asocia, uni în sindicate sau mici grupuri care le conferă o putere colectivă față de care șeful rămâne dependent neputând să-i concedieze pe toți, obligat fiind să le satisfacă cererile. Există în această relație un schimb de ajutor sau alte recompense între superiori (șefi) și subordonați. Șeful se află în poziția de a ajuta subalternii să câștige bani, să îi promoveze și într-un fel să le ridice nivelul de trai. Îi poate ajuta și în muncă promovându-le și înțelegându-le interesele, direcționându-le recompensele în vederea obținerii unor performanțe în activitate. Subalternii își ajută șeful făcând o treabă bună la locul de muncă. Conducătorul unui grup de lucru activează de obicei în același spațiu, uneori în aceeași încăpere cu subalternii păstrând contactul cu aceștia sub forma unor ședințe săptămânale dar mai ales la locul de muncă (exemplu: după pauzele de cafea). Cele mai multe interacțiuni între superior și subordonat sunt inițiate de șef: interacțiuni cu privire la muncă, comentarii asupra rezultatelor subordonaților, recomandări, sugestii pentru rezolvarea unor probleme. Dar subordonatul poate lua și el această inițiativă: fie are nevoie de sfaturi sau lămuriri, fie raportează progresele înregistrate, face sugestii și "plângeri" dacă problemele sunt des ignorate de șef [9].

**Bibliografie:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| [1] |  | L. Board, „www.leaveboard.com,” [Interactiv]. Available: https://leaveboard.com/ro/modele-cereri/fisa-postului/#definitie-fisa-postului. [Accesat 29 octombrie 2020]. |
| [2] |  | „Codul Muncii,” [Interactiv]. Available: https://www.codulmuncii.ro/integral.php. [Accesat 29 octombrie 2020]. |
| [3] |  | „LeaveBoard,” [Interactiv]. Available: https://leaveboard.com/ro/modele-cereri/fisa-postului/#continutul-fisei-de-post. [Accesat 29 octombrie 2020]. |
| [4] |  | „LeaveBoard.com,” [Interactiv]. Available: https://leaveboard.com/ro/modele-cereri/fisa-postului/#importanta-fisei-postului. [Accesat 29 octombrie 2020]. |
| [5] |  | *Ordinul nr. 4247/2020 pentru modificarea și completarea Metodologiei de evaluare anuală a activității personalului didactic și didactic auxiliar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 6.143/2011..* |
| [6] |  | P. a. B. K. Hersey, Management of Organizational Behavior 3er Edition-Utilizing Human Resources, New Jersey: Prentice Hall, 1977. |
| [7] |  | S. Denning, Limbajul secret al leadershipului, București: Publica, 2010. |
| [8] |  | E. Lukacs, Managementul resurselor umane,, Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006. |
| [9] |  | P. Gabriela, Managementul relațiilor profesionale, Braila: Școala Brăileană, 2008. |

**Interdisciplinaritatea activităților din învățământul special**

***Prof. Ionașcu Grigore***

***Școala Profesională Specială Emil Gârleanu Galați***

În ultimii ani au avut loc importante schimbări în procesul educaţional al copiilor cu cerinţe educative speciale, schimbări instituite prin Legea învăţământului, Statutul personalului didactic şi a Regulamentului de organizare şi funcţionare a învăţământului Special. Potrivit noilor orientări, responsabilitatea revine educatorului (profesorului de psihopedagogie specială, de educaţie specială) ca animator al actului de proiectare, implementare şi evaluare a procesului psiho-socio-educaţional ce se desfăşoară într-o instituţie şcolară. Acest lucru semnifică faptul că introducerea reformei în învăţământ, relevantă în noile acte legislative, presupune previziunea şi găsirea de modalităţi în vederea depăşirii blocajelor ce pot apărea în urma aplicării programelor de intervenţie pentru recuperarea copiilor cu CES

Conceptul de interdisciplinaritate a câștigat tot mai mult teren in modul de abordare a lecției moderne. Acest termen reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului , care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care permite contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite. Este o componentă a procesului de instruire prin care se asigură aspectul activ și formativ de dirijare efectivă a învățării.  
 Reforma conținuturilor învățământului românesc  din perioada contemporană a creat cadrul unor transformări la nivel de curriculum, între care se distinge perspectiva interdisciplinară.    In procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii , sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare.  În înfăptuirea unui învățământ modern , formativ , predarea –învățarea interdisciplinară este o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferite discipline de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor , la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii , a capacităților de a aplica cunoștințele în practică , corelarea cunoștințelor fixează și sistematizează mai bine cunoștințele , o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită.

Posibilitățile de corelare a cunoștințelor dintre diferite discipline de învățământ sunt nelimitate. Important este ca predarea –învățarea să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienței lecțiilor , iar profesorul, pentru a-și atinge obiectivele  propuse  trebuie să se pregătească din timp și să apeleze la capacitatea sa creatoare.  Predarea- învățarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecții, care activează pe elevi, le stimulează creativitatea și contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, la consolidarea bazei unei  culturi vaste.

Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor și obiectivelor , dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să lucreze în echipă.

Cunoștințele  pe care elevii le acumulează în mod tradițional, reprezintă cel mai adesea un ansamblu de elemente izolate, ducând la o cunoaștere statică a lumii. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină  de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între acestea.

În cadrul ariei curriculare **matematică și științe ale naturii,** interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă în practică  a chimiei, fizicii, biologiei și matematicii.  Interdisciplinaritatea în cadrul aceleiași arii curriculare înseamnă studii și acțiuni în planul conținuturilor și al metodologiilor, care să ofere cunoașterea fenomenelor în dinamica lor, deschizând calea spre sinteze generalizatoare.

**Educația ecologică** nu are nevoie de o disciplină specială, ea se regăsește în toate disciplinele din cadrul ariilor curriculare, prin diferite tipuri de activități.

**Limba și literatura română** este o disciplină ce oferă o atmosferă adecvată manifestărilor de ordin afectiv , studierea unor texte despre natură, crearea unor texte în versuri sau proză, elaborarea unor scrisori, mesaje afișe pe teme ecologice  sunt doar câteva mijloace care mobilizează elevii.

**Educația civică** are un rol aparte datorită contribuției la dezvoltarea conștiinței legate de protecția mediului.  Elaborarea și  discutarea unor situații care să ilustreze relațiile dintre om și plante  sau om și animale, realizarea unor scurte povestiri pornind de la o situație dată, de la un comportament potrivit sau nepotrivit față de mediu, discutarea încălcării dreptului la sănătate atunci când copiii trăiesc într-un oraș poluat, discutarea unor cazuri reale sau imaginare care solicită exprimarea părerilor personale , sunt doar câteva modalități de educare în spirit ecologic prin intermediul educației civice.

Evidențierea rolului pădurilor și a apelor, a întregii naturi în luptele duse de români împotriva cotropitorilor , dau posibilitatea abordării mediului ca factor determinant în studiul disciplinei Istorie.

**Geografia** este disciplina care pune elevii în situația de a observa marea complexitate a fenomenelor naturale, legătura și interdependența dintre acestea.

Disciplina **Arte vizuale**  și **abilități practice** oferă posibilitatea refolosirii unor materiale și punerea în valoare a creativității copiilor prin lucrări cu teme legate de natură.

Calitatea educației reprezintă baza devenirii umane într-o lume morală , civilizată și plină de respect față de copil, iar interdisciplinaritatea contribuie la creșterea calității.

**Educatorul,** în calitatea lui de responsabil al actului pedagogic, (de proiectare, implementare, evaluare a procesului psiho- socio-educaţional), îi revin câteva sarcini primordiale şi anume:

* cunoaşterea blocajelor pe care le întâmpină elevul în procesul de învăţare;
* stabilirea diagnosticului sociopsiho-pedagogic pe baza unui instrumentar adecvat;
* formularea de decizii în funcţie de contextul educaţional si potenţialul de învăţare care să declanşeze o veritabilă schimbare în organizarea şi desfăşurarea procesului de educare specială;
* stăpânirea cunoştinţelor teoretice şi practice specifice tuturor pro­gramelor de recuperare pe tipuri şi grade de handicap.

Intervenţia personalizată este un program de remediere care se bazează pe perspectiva abordării elevului în raport de nivelul actual. El se realizează prin acţiunea simultană a două componente: tehnice specifice şi acţiune dirijată, realizată prin: consiliere de grup, grup de părinţi, elevi, prieteni.

Programul de intervenţie personalizată se realizează având la bază potenţialul în dezvoltare al copilului cu CES - ţinând seama, inventariind toate componentele factorului social ce-l pot favoriza la un moment dat.

Programul de intervenţie personalizată este mulat strict pe deficit răspunzând nevoii iui dar şi în corelaţie cu nevoile comunităţii.

Interdisciplinaritatea se manifestă prin colaborarea profesorului de psihopedagogie specială, cel care desfășoară activitățile de predare, cu profesorul educator, care desfășoară activitățile de terapie educațională complexă și integrată și nu în ultimul rând cu profesorul psihopedagog, care desfășoară activitățile de terapie specifică și de compensare, având și rolul de responsabil de caz.

**Bibliografie:**

Popescu-Neveanu,P. (1998). *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti; Ed.Albatros.

Radu,Gh.(1980). *Psihopedagogia dezvoltării şcolarilor cu handicap.* Bucureşti; Ed.Didactică şi Pedagogică R .A.

Sillamy,N.(1996). *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti; Ed.Univers Enciclopedic.

Vlad,E.(1990). *Evaluarea în actul educaţional terapeutic.* Bucureşti. Ed.Pro Huma

**VALENŢELE FORMATIVE ALE EDUCAŢIEI NONFORMALE (EXTRACURRICULARE)**

***Prof. Daniela Codreanu***

***Școala Profesională Specială „E. Gârleanu” Galați***

În societatea actuală două principii sprijină eforturile celor care urmăresc sporirea coerenţei procesului instructiv-educativ: acela al educaţiei permanente şi cel al orientării prospective a educaţiei.

Din această perspectivă, noţiunea de educaţie reprezintă simultan:

- o activitate organizată instituţional conform unor finalităţi educative;

- un produs al activităţii, determinabil şi adaptabil la cerinţele societăţii;

- un proces angajat între mai multe fiinţe umane, aflate în diferite relaţii de comunicare şi de modelare reciprocă.

Alături de termenul de educaţie formală sinonim celui de „învăţământ instituţional” întâlnim termenul de „educaţie nonformală”, educaţie urmărită în afara sistemului şcolar, într-o manieră regulată sau intermitentă şi considerată ca un ansamblu de mijloace extraşcolare pentru dobândirea de cunoştiinţe generale sau calificări profesionale. Termenul este sinonim celui de educaţie extracurriculară.

În Dicţionarul Internaţional al Educaţiei întâlnim trei noţiuni corelate: educaţie formală, educaţie informală şi educaţie nonformală. Educaţia nonformală este definită ca fiind „educaţia primită în afara şcolii sau în afara anilor afectaţi prin statutul şcolarităţii”. A doua definiţie utilizată pentru educatia nonformală este „educaţia care are loc în afara şcolii, prin influenţa societăţii, a mediului familial, a grupelor de prieteni şi a mediului de viaţă”.

Alături de educaţia extraşcolară / nonformală, mai apare şi termenul de educaţie informală sau difuză, definit drept „proces continuu de achiziţionare a cunoştiinţelor şi conceptelor, care nu se situează în nici unul din cadrele instituţionale”.

Pentru a deveni o dimensiune permanentă a existenţei umane, educaţia trebuie să aibă un caracter global, conjugând armonios şi eficient educaţia formală cu cea nonformală şi informală.

Educaţia nonformală desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formative. Coombs defineşte educaţia nonformală ca „întreaga activitate educativă organizată şi sistematică, realizată în afara cadrului formal al educaţiei, ce include diferite programe de dezvoltare comunitară (educaţia pentru sănătate, nutriţie, etc) dar şi pregătirea agricolă, procesul de alfabetizare, formarea tinerilor neşcolarizaţi, etc.

Conţinuturile educaţiei nonformale urmăresc desfăşurarea unor activităţi cu caracter formativ, prin excelenţă, dirijate de cadrele didactice dar în strânsă legătură cu părinţii, elevii, organizaţiile social-culturale şi social-politice partenere.

Spre deosebire de educaţia formală, educaţia nonformală se caracterizează prin următoarele trăsături:

- are caracter facultativ sau opţional

- elevii sunt implicaţi în proiectarea, organizarea şi desfăşurarea acestor activităţi

- nu se pun note, nu se face o evaluare riguroasă

- permite punerea în valoare a aptitudinilor şi intereselor copiilor şi tinerilor

- permite o mare varietate şi o flexibilitate sporită a formelor

- cunoaşte modalităţi diferite de finanţare

- facilitează promovarea muncii în echipă şi a unui demers pluri sau interdisciplinar

- accentuează obiective de tip formativ-educativ.

În ceea ce priveşte desfăşurarea educaţiei nonformale, se disting patru mari opţiuni metodologice generale:

- centrată pe conţinuturi (sănătate, planing familial, formare agricolă)

- centrată pe probleme ale vieţii cotidiene

- centrată pe conştientizare în vederea cunoaşterii şi respectării drepturilor şi libertăţilor individuale

-centrată pe educaţia umanistă (cultivarea unei imagini corecte despre sine, a increderii în capacităţile de iniţiativă, de creaţie, de decizie.

Dacă ne referim la componenţa etapei şcolare a educaţiei nonformale, de regulă activităţile se desfăşoară în şcoală şi sunt constituite din cercuri pe discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, competiţii culturale sau sportive, sesiuni de comunicări ştiinţifice, comemorări sau festivităţi, olimpiade, etc. Sunt cuprinse de asemenea şi activităţi a căror desfăşurare necesită deplasări în locurile cerute de tematică (întreprinderi, muzee, terenuri agricole) sau în instituţiile partenere.

Modalităţile de educaţie nonformală rămân indispensabile pentru toate sistemele de educatie. Pentru copiii cu CES educaţia nonformală este cu atât mai importantă cu cât copilul conştientizează mai accentuat dizabilitatea.

În cadrul activităţilor de educaţie nonformală cadrul didactic îndrumător trebuie să dea dovadă de o foarte bună cunoaştere a abilitătilor şi personalităţii elevilor, speculând la modul inteligent teoria inteligenţelor multiple. Îndrumat să realizeze activităţi în care dizabilitatea nu este manifestă şi pe care copilul le preferă, el va pierde treptat din complexele avute în faţa copiilor ,,normali” . Creşterea încrederii în sine se va reflecta şi asupra rezultatelor şcolare, mai ales la copiii cu deficienţe lejere care au la activ eşecuri repetate în şcoala de masă.

O maximă încărcătură emoţională se dezvoltă de exemplu în timpul serbărilor şcolare, aceste activitati venind în ajutorul afirmării şi formării personalităţii elevului. În timpul prezentării programului artistic, elevul îi va avea ca spectatori pe colegii de şcoală, dar şi pe părinţi şi profesori şi va demonstra pentru ei, dar mai ales pentru sine, că poate face faţă situaţiei la fel de bine ca un copil obişnuit. În plus, copilul cu deficienţe va învăţa ( fără a conştientiza) atât semnificaţia momentului căruia îi este dedicată manifestarea dar şi alte amănunte legate de acesta.

Un alt aspect pozitiv al implicării copiilor cu deficienţe în activităţi specifice educaţiei nonformale este, în mod neaşteptat, creşterea implicării părinţilor în tot ceea ce are legătură cu educaţia copilului. Demonstrarea faptului că un copil cu CES poate avea realizări frumoase într-o activitate mobilizează în părinţi energii pe care le credeau secătuite şi relansează relaţia cu propriul copil pe un făgaş nou.

Primul şi cel mai mare beneficiar al activităţilor nonformale este desigur copilul cu dizabilitaţi, care se va simţi util şi important, dar pe termen mediu şi lung beneficiile sunt adunate şi în contul familiei, al şcolii şi în cele din urmă al societăţii în ansamblu.

Bibliografie

1. Cucoş Constantin, “Pedagogie”, Editura Polirom, Iaşi, 1996.;

2. Cozma Teodor, „Școala şi educaţiile paralele”, Universitatea Al.I.Cuza, Iaşi, 1988

**Relația şcoală-familie**

***Prof. Aicoboaei Mariana Gina,***

***Școala Profesională Specială „E. Gârleanu” Galați***

Funcţia fundamentală a educaţiei este aceea de a pregăti omul pentru integrarea socială. Educaţia nu vizează formarea unui om abstract, ci a omului necesar societăţii respective, potrivit cerinţelor acesteia. Funcţia axiologică reprezintă educaţia pentru şi prin valori. Rolul scolii este acela de formare a persoanelor capabile să utilizeze o bază de informaţii tot mai largă, să se adapteze flexibil la noile medii şi condiţii, să lucreze în mod efectiv în echipă, să aibă o atitudine empatică autentică faţă de alte grupuri şi culturi şi să rezoneze moral în mod responsabil la noile provocări şi influenţe distructive.

Oricât de bine ar fi pregătit un elev, nu se va integra în viaţa socială dacă nu practică un comportament civic (activ, liber, responsabil, deschis, tolerant, comunicativ, reflexiv, autoevaluativ), unele atitudini şi valori morale (cinstea, corectitudinea, sinceritatea, respectul faţă de prieteni, părinţi, oameni în general, faţă de şcoală, muncă).

Parteneriatele şcoală – familie au la bază ideea că profesorii, elevii, părinţii ceilalţi membri ai comunităţii sunt parteneri în educaţie. Dacă în trecut aceste parteneriate erau activităţi cu caracter opţional şi ţineau mai mult de domeniul relaţiilor publice, în prezent ele au un rol esenţial în procesul de educaţie a elevilor, deoarece îi ajută să-şi dezvolte competenţe şi abilităţi sociale încă din primii ani ai copilăriei, pregătindu-i să aibă succes la scoală şi mai târziu, în viaţă şi în carieră.

În jurul elevilor se creează o comunitate de suport care începe să funcţioneze în contextul în care părinţii, elevii şi ceilalţi membrii ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi. Acestea nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opţional sau o problemă de natura relaţiilor publice. În fiecare ţară din Uniunea Europeana există structuri formale organizate de participare a părinţilor în sistemul educaţional.

În ceea ce priveşte relaţia şcoală-familie se impun deschideri oferite părinţilor privind aspectele şcolare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc. Se cunosc următoarele forme mai importante de organizare instituţionalizată a educaţiei părinţilor şi a colaborării şcoală-familie: asociaţii ale părinţilor (şi profesorilor) care au o largă libertate de iniţiativă (apărute pentru prima oară în S.U. A. în secolul trecut); şcoli ale părinţilor (iniţiate în Franţa în perioada interbelică) şi şcoli ale mamelor (iniţiate în Germania); consilii de administraţie şcolară formate exclusiv sau în majoritate din părinţi, cu rol informaţional, consultativ şi decizional (în Belgia, Danemarca, Olanda, s.a); comitete de părinţi pe clase şi școli, fără rol decizional, care sprijină şcoala în rezolvarea unor probleme (în țările est-europene).

Informarea şi formarea părinţilor în ceea ce priveşte şcolarizarea copilului presupune, cel puţin, ca fiecare părinte să cunoască: obligaţiile legale privind educaţia copilului; drepturile de care dispune pentru educaţia copilului; importanţa atitudinii lui pentru reuşita şcolară a copilului; metodele de colaborare cu şcoala. În acest scop este necesar un dialog între profesori şi părinţi; profesorii trebuie să primească o pregătire în materie de relaţie cu părinţii iar competenţa lor în acest sens trebuie considerată ca o aptitudine profesională; părinţii trebuie să fie pregătiţi pentru a juca rolul lor educativ în cooperare cu profesorii; şcolile trebuie să asigure părinţilor asistenţa necesară.

Problemele relaţiei şcoală-familie pot fi de ordin comportamental (întâlnite, atât între părinţi, cât şi la profesori sau manageri școlari) sau de ordin material (relaţia şcoala-familie cere un surplus de efort material şi de timp). Dificultăţile pot rezulta din ideile divergente privind: responsabilitatea statului şi a familiei privind educaţia copiilor; libertatea de alegere a şcolii de către părinţi sau unicitatea învăţământului; impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului; randamentul pedagogic şi datoria parentală; participarea părinţilor la gestionarea şi procesul decizional din instituţia şcolară. Se consideră, în general, că problema este de atitudine; este dificil de pretins, atât la părinţi, cât şi la profesori, că relaţia de colaborare şcoală-familie este doar un "drept de opţiune".   
Punctele negative referitoare la părinţi faţă de colaborarea cu şcoala sunt: apatia (nu vin la reuniuni anunţate); lipsa de responsabilitate (aşteaptă iniţiativa profesorilor); timiditate (lipsa de încredere în sine); participare cu ingerinţe (critica cu impertinenţă şcoala); preocupări excesive (exclusive) pentru randamentul şcolar (notele copilului); rolul parental rău definit (nu înţeleg corect funcţiile şi rolurile în educaţia copilului); contacte limitate cu şcoala (numai în situaţii excepţionale, de criza în comportarea copilului); conservatorism (reacţii negative la idei noi), activitatea cu părinţii are un caracter neorganizat, sporadic şi la întâmplare sau este ignorată în multe şcoli.

În ceea ce priveşte profesorii privind colaborarea cu familiile elevilor reproşurile sunt similare, inclusiv privind: dificultăţi de a stabili relaţia cu adulţii (tratează părinţii ca pe copii şi nu ca parteneri în educaţia copilului, decizând autoritar la reuniunile cu părinţii); definirea imprecisă a rolului de profesor (oscilează între autonomia tradiţională şi perspectivele noi ale parteneriatului); lipsa pregătirii privind relaţia şcoală-familie.

**Bibliografie :**

1. Bunescu Gheorghe “ Şcoala şi valorile morale “, EDP , R.A, Bucureşti , 1998
2. Sincan E., Alexandru Gheorghe “ Şcoala şi familia “, editura Gh-Cartu Alexandru, Craiova , 1993

**Educația şi relația profesor-elev**

***Învățător-educator, Stamate Elena***

***Școala Profesională Specială „E. Gârleanu” Galați***

,,Educaţia, de cele mai multe ori, e numai pojghiţa sub care se desfășoară în linişte, cu încetul, firea cea adevărată’’(Nicolae Iorga)

Termenul,, educaţie’’ provine din latinescul ,,educo-educare’’şi are sensul de a alimenta, a creşte, a îngriji. De fapt, educaţia disciplinează omul, formează individual, în primul rând pentru sine, dar şi pentru cei din jur. Aristotel, un mare filozof al Greciei Antice afirma că ,,educaţia este cea mai bună provizie pe care o poţi face pentru bătrâneţe’’.

Educaţia constituie o prioritate în viaţa fiecărui individ. Primii paşi în educaţie îi îmbrăţișăm de la o vârstă fragedă, astfel ca la gradiniţă şi mai târziu, la şcoală, personalitatea şi cunoştinţele individului prind rădăcini pentru a putea deveni o persoană educată. Astfel, un minim de cunoştinţe dobândite pe parcursul anilor de şcolarizare te scot în lume, cu un bagaj de informaţii, care te ajută să-ţi construieşti propriul stil de viaţă. De fapt, scopul educaţiei este acela de a-l pregăti pe individ pentru o viaţă completă. A educa înseamnă o posibilă cale spre reuşită, spre succes. Cu siguranţă, individul educat este acela care are şansele cele mai mari de a progresa. Educaţia şlefuieşte personalitatea umană, reuşind astfel să influenţeze modul în care oamenii ne privesc. Educaţia se spijină pe patru piloni importanţi: a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăiești împreună cu alţii şi a învăţa să fii. În procesul educaţiei vorbim despre cel puţin doi agenţi umani: educatorul, cel care educă şi educatul, cel care se lasă educat, pentru fiecare dintre aceştia există mecanisme specifice de receptare, comunicare, adaptare, iar efectul acţiunii educative depinde atât de calitatea agenţilor: educator şi educat cât şi de relaţia dintre ei. Dascalul ştie cum să valorifice diversele experienţe de învăţare ale elevilor, provenite din educaţia nonformală sau informală şi să găsească căi, metode de a-şi valorifica propriile experienţe de învăţare din afara învăţării formale, pentru a dinamiza procesul didactic pe care îl construiesc. Deorece elevii se simt valorizaţi, capăta încredere în ei, învaţă să comunice cu ceilalţi, au şansa de a învăţa în mod autentic şi profund, din mai multe perspective despre o temă, de a interioriza diverse experienţe de învăţare şi de a-şi clarifica propriile valori şi atitudini faţă de cunoaştere, faţă de ceea ce învaţă la şcoală şi ceea ce învaţă în alte contexte, nonformale sau informale. Profesorul împărtăşeşte experienţe de învăţare proprii, din care să rezulte o anumită atitudine faţă de cunoaştere şi un stil de lucru intelectual, să creeze un climat stimulativ pentru elevi şi satisfacţia de a folosi întregul potenţial cognitiv şi metacognitiv în procesul didactic. Profesorul a avut şi va avea în continuare un rol esenţial în formarea elevului, în desăvârşirea personalităţii acestuia. Dacă în trecut, dascalul decidea totul cu privire la procesul instructiv educativ, acum el trebuie să devină doar un liant în formarea elevului, un suport pentru dezvoltarea autonomiei şi pentru formarea în spiritul responsabilităţii şi culturii civice. Se pune accent pe caracterul formativ al educaţiei, profesorul devenind facilitator, folosind dialogul şi cooperarea în relaţia cu elevii şi va şti să coordoneze procesul educativ, astfel încât toţi elevii vor atinge obiectivele stabilite şi îşi vor forma capacitatea de muncă individuală. Şcoala încurajează formarea unor atitudini pozitive şi a studiului individual, antenând elevii în diverse activităti, pentru a-l face pe elev să renunţe la rolul pasiv. Dascălul îndeplineşte o misiune de o mare importanţă, aceea de a asigura formarea şi pregătirea lor profesională în cadrul instituţiilor de învătămînt, strâns legate de viață, de activitatea socio-profesională şi morală. Personalitatea profesorului în condiţiile învăţământului actual, presupune şi o serie întreagă de calităţi determinate de specificul şi complexitatea muncii pe care o desfăşoară, asumându-şi o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependent de personalitatea lui. În şcoală, profesorul este conducătorul activităţii didactice care se desfăşoară în vederea realizării obiectivelor prevăzute în documentele şcolare. Ca expert al actului de predare-învăţare, el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învăţământ. Ca agent motivator, întreţine interesul, curiozitatea şi dorinţa pentru activitatea de învăţare. Ca lider, conduce un grup de elevi de care este responsabil, este prieten şi confident al elevilor, un substituit al părinţilor, oferind afecţiune şi sprijin. Ca model prin întreaga sa personalitate, prin acţiunile şi comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi. Profesorul este cel care orientează şi stimulează curiozitatea naturală şi interesul spontan al elevilor, cel care îndrumă şi încurajează activitatea de organizare şi integrare. Rolul profesorului, al dascălului poate fi analizat şi din perspectiva relaţiei profesor-elev, având în vedere valorile societăţii contemporane( libertate, responsabilitate, toteranţă, cooperare) şi astfel, relaţia educaţională conduce la angajarea afectivă în procesul educaţional, recunoaşterea reciprocă, valorizarea fiecărei fiinţe umane în parte, încrederea de a progresa, recunoaşterea faptului că toți elevii şi profesorii sunt parteneri sociali cu responsabilitate comună.

În concluzie, experienţa îndelungată a şcolii arată că elevii învaţă şi se formează cum sunt călăuziţi de dascălii lor. Personalitatea elevului este educată de personalitatea dascălului, spiritualitatea unuia se hrăneşte din spiritualitatea celuilalt, ceea ce este necesară o abordare capabilă să asigure pe lângă dimensiunea informaţională şi dimensiunea umană, psihosocială a creşterii în comun a partenerilor de interacţiune: dascălul şi elevul.

**Bibliografie:**

* 1. Crețu C. (2000). Teoria curriculumului și conținuturile educației. Iași :Edit. „Univ. AL. I. Cuza” Iași
  2. Dragu A.(1996)structura personalității profesorului. București EDP.

**Limbajul la copilul cu cerințe educative speciale**

***Prof. Felicia Mihai***

***Școala Profesională Specială „E. Gârleanu” Galați***

Comunicarea de orice tip presupune un schimb organizat de mesaje, acestea putând fi verbale, nonverbale sau paraverbale. Mesajele verbale, respectiv comunicarea verbală se bazează pe limbaj. Limbajul poate fi considerat ca una din formele culturii umane și îndeplinește simultan mai multe funcții. conform cu M.A.K. Halliday și R. Hasan (1976) aceste funcții sunt:

* funcția instrumentală, prin care se satisfac nevoi imediate
* funcția de reglare prin care poate controla/ manipula comportamentul celor din jur
* funcția interacțională prin care se stabilește contactul cu alte persoane.

Conform sociologului T. Herseni limbajul are două categorii mari de funcții: lingvistice și sociale (comunicativă, cumulativă- de păstrare a experienței colective, formativă- cu rol de socializare).

La copil dezvoltarea motricității generale și implicit a motricității fonoarticulatorii duce la perfecționarea conduitelor de limbaj, în particular a celor verbale ceea ce permite o mai bună relaționare și inserție a copilului în mediul familial sau social. Dezvoltarea limbajului pe toate palierele – fonetic, lexical, morfo-sintactic și semantic- activează celelalte procese cognitive în relație directă cu experiența personală. Din punct de vedere psihoindividual limbajul va fi corelat obligatoriu cu tipul de inteligență predominant la copil, mediul socio-cultural din care provine și gradul de solicitare a limbajului.

Limbajul evoluează rapid la copilul tipic, astfel încât după intrarea la școală (6-7 ani); volumul performanței lingvistice, orale și scrise, se modifică vizibil în intervale scurte de timp. Dacă procesul de achiziție a limbajului este perturbat din diverse motive, fie chiar și prin întreruperi lungi între etapele de dezvoltare a limbajului, demersul de achiziție a limbajului scris-citit poate fi afectat și implicit întreaga activitate școlară va avea de suferit. Eșecul școlar poate fi anunțat de tulburări de pronunție, dificultăți de evocare, nereușita lecturii după imagini, tulburări de achiziție a numeralelor, tulburări de organizare spațio-temporală, s.a. Intervenția terapeutică trebuie făcută prompt, cu specificitate pe zona de limbaj afectată și ținându-se cont de corelația dintre producția lingvistică și înțelegerea acesteia.

La copilul cu CES limbajul este precar, experiența verbală este limitată și ca urmare învățarea scris-cititului respectiv însușirea cunoștințelor la modul general devine dificilă. Exprimarea este de regulă puerilă, prin cuvinte sau propoziții scurte, cu dificultăți majore de redare și înțelegere a nuanțelor de limbaj. Chiar și după intrarea în școlarizare copilul deficient va prezenta tulburări de dezvoltare a limbajului, manifestate prin: nediferențierea sunetelor în cuvânt, capacitate redusă de formulare a propozițiilor dezvoltate, utilizarea excesivă a substantivelor și verbelor în povestire în detrimentul altor părți de vorbire, repetări și stereotipii verbale, dificultăți de utilizare sau utilizare redusă a limbajelor specifice anumitor discipline, in special a limbajului matematic, s.a.

Tulburările de dezvoltare a limbajului sunt frecvent asociate cu tulburări de achiziție a scris – cititului (dislexo - disgrafie). Elevul cu CES care manifestă tulburări de tip dislexo-disgrafie face confuzii constante și repetate între fonemele asemănătoare acustic, literele și grafemele lor precum și inversiuni, adăugiri sau omisiuni de litere și grafeme; în același timp, intervin și dificultăți în combinarea cuvintelor în unități mai mari de limbaj. Aceste caracteristici impiedică asimilarea și automatizarea regulilor ortografice. Din cauza dificultăților de orientare în spațiul paginii, la unii elevi cu CES grafemele sunt plasate defectuos în spațiul paginii, sunt inegale ca mărime și formă, ceea ce conduce la o dezordine evidentă precum și la reducerea semnificativă a lizibilității. Neînțelegerea textelor citite (mai ales a textelor mari), sau a propriului scris face ca redarea verbală a textului scris să fie schematică, lacunară sau dimpotrivă, cu adăugiri de elemente ce nu figurează în textul respectiv dar care sunt preluate din alte surse anterioare.

Elevul cu CES va evita utilizarea cuvintelor cu grad mare de abstractizare sau le va întrebuința defectuos, limitarea fiind dată și de gândirea concret-obiectuală menținută uneori până la finalizarea școlarizării. De asemenea, trecerea de la limbajul interior la cel exterior este afectată, cu atât mai pregnant cu cât deficiența mintală este mai pronunțată. Dificultăți mari apar și la înțelegerea semnificației multiple a unor cuvinte ceea ce duce la receptarea defectuoasă a nuanțelor unui mesaj verbal sau scris.

**Bibliografie**

Burlea, G. – Tulburările limbajului scris-citit, Ed. Polirom, 2007

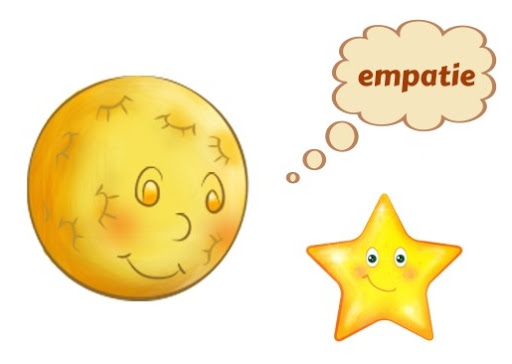
Popa, M.- Comunicare- aspecte generale si particulare; Ed. Paideia, 2006

Vrășmaș, T. - Consilierea psihologica a persoanelor cu tulburări de comunicare (suport de curs), Univ. Ovidius Constanța, 2013

**CULTIVAREA EMPATIEI ÎN ȘCOALĂ**

***Prof. Dina Erghelan***

***Școala Profesională Specială „E. Gârleanu” Galați***



Când vorbim despre mediul școlar trebuie să avem în vedere mai mulți factori care influențează pozitiv sau negativ modul în care noi ca profesori putem realiza demersul educațional.

Unul dintre factorii cei mai importanți este cel legat de empatia celor implicați în actul didactic.

Dacă astăzi se vorbește în educație din ce în ce mai mult despre empatie, nu este doar pentru faptul că locuim în comunități mixte, că muncim în companii globale, că trăim într-o lume în care sărăcia este din ce în ce mai mult resimțită de o largă majoritate sau pentru că va trebui să învățăm să conviețuim cu oamenii alungați din țările lor de războaie, foamete și dezastrele naturale la care contribuim cu toții, ci și pentru că empatia este o trăsătură esențială a ființei umane, indispensabilă atât învățării cât și activităților din orice companie sau comunitate. Iar noi, am cam uitat să o susținem și să o punem în valoare, ba chiar acceptăm ca fiind ”normale” comportamentele și atitudinile care duc la reprimarea ei.

**Ce înseamnă empatie?**

În primul rând, o persoană empatică poate identifică ușor emoțiile celorlalți . Oricine își poate face o idee despre cum se simte un om care plânge dar puțini reușesc să identifice faptul că o persoană suferă atunci când acea persoană face tot posibilul să nu o arate, ascunzându-se după o mască. Oamenii empatici văd dincolo de măști, cu ușurință.

Ei fac însă mai mult decât a identifica automat ceea ce simt persoanele din jurul lor; au si capacitatea de ași imagina foarte exact cum trebuie să se simtă persoana respectivă chiar dacă ei nu au trecut niciodată prin exact aceeași situație. De asemenea, empatia îi ajuta pe oameni să citească mai ușor limbajul corpului sau să vadă acele sclipiri în ochii oamenilor. Datorita acestei înțelegeri a firii umane de care sunt capabili, oamenii empatici sunt de obicei înțelegători cu cei din jur și dau dovada de compasiune.

**Cum recunoști un om empatic?**

E cald și afectuos, nu se simte stânjenit sau încurcat atunci când te vede plângând și nu are o problemă cu a plânge el însuși. De asemenea, recunoaște cu ușurință că și el are sentimente puternice și greu de controlat și îți împărtășește o parte dintre ele. Are încredere în tine și în faptul că poți depăși situațiile dificile prin care treci și își aduce aminte de punctele tale tari atunci când tu uiți că le ai. Empaticii încearcă să înțeleagă ce înseamnă un anumit lucru pentru tine chiar dacă a se gândi la acel lucru îi face pe ei să sufere.

**Părțile proaste ale empatiei**

Lumea își imaginează ca totul e roz, că oamenii empatici beneficiază de niște bonus-uri pe care ceilalți nu le au și atât, ceea ce e fals. Părțile bune ale empatiei vin la pachet și cu altele, mai puțin bune. Oamenii empatici sunt în general persoane care gândesc mult, cărora le place să rezolve probleme și merg in general pe ideea că acolo unde a apărut problema se afla și răspunsul, rezolvarea acelei probleme. Sunt cei care nu adorm noaptea până când nu găsesc răspunsul la o întrebare ce îi macină. Iar de multe ori, problemele la care se gândesc nici măcar nu sunt ale lor.

În plus, a arde la o intensitate atât de mare încât să empatizezi cu o altă persoană, să te autodepășești continuu încercând să te transpui în starea respectivă și, mai apoi, să faci eforturi pentru a găsi o soluție de a alina suferința celuilalt, e mult mai complicat chiar decât sună și puțin probabil să se întâmple fără să lase urme.

Empaticii se consuma mai repede decât oamenii obișnuiți și de multe ori funcționează ca un burete: absorb din emoțiile celorlalți ceea ce îi ajută să înțeleagă și să se pună în locul acelor persoane însă, în momentul în care interacțiunea s-a încheiat, în loc să renunțe la tot ce au absorbit, păstrează în ei o parte din acele emoții.

În cartea The Danish Way of Parenting Jessica Alexander și psihoterapeuta Iben Sandahl vorbesc despre trei metode prin copiii sunt învățați să fie empatici și înțelegători cu cei din jurul lor: prin alegerea unui limbaj adecvat, lăsându-i să își auto-regleze stările emoționale și citindu-le o mare varietate de povești (inclusiv cu final tragic).

**1. Nu pune etichete! Vorbește despre emoțiile din spatele comportamentelor!**

“În primul rând este extrem de important să ținem minte atunci când îi învățăm pe copii despre empatie că noi, părinții și profesorii suntem oglinda lor. Limbajul pe care, părinții îl folosesc este foarte important. Cum îi descriem pe ceilalți? Suntem înțelegători sau îi judecăm? Suntem toleranți sau îi învinovățim imediat? Acestea sunt lucrurile pe care copiii le copiază. Atunci când îi vorbim pe ceilalți de rău în prezența copiilor, atunci când spunem lucruri pozitive, nu folosim un limbaj empatic pentru că nu scoatem în evidență emoțiile ce stau în spatele comportamentelor lor, ci îi etichetăm. Dacă ții minte că toți copiii sunt în mod fundamental buni și că există un motiv în spatele tuturor comportamentelor, asta ne ajută să vedem binele din fiecare persoană“, spune Jessica Al Exemple: – Este enervant? Crezi că îi este foame? Sau poate e obosit pentru că nu a dormit la amiază? Știi cum e atunci când ești obosit și înfometat, nu? – Este rea? Pare că a avut o zi grea la școală. Ieri mi-ai spus că e foarte drăguță și prietenoasă. E foarte drăguță, nu?

**2. Lăsați copiii să simtă, să trăiască emoțiile așa cum sunt ele.**

Părinții și profesorii au tendința de a le spune copiilor cum ar trebui, sau nu, să se simtă. Dacă cei mici sunt obosiți, triști, furioși, unii părinți le spun: “Nu fi supărat!”, “Nu ai niciun motiv să fii nervos!”, “Ar trebui să îți fie foame, mănâncă!”. Atunci când le spun copiilor cum ar trebui să se simtă, părinții nu îi lasă să își auto-regleze emoțiile. Adică să le simtă ca atare și să învețe să “lucreze” cu ele și să le depășească. “Trebuie să avem încredere în copiii noștri și să îi lăsăm să învețe care le sunt limitele emoționale. Nu uitați, nu există emoții bune sau emoții rele. Există doar emoții.”, spune Jessica Alexander.

**3. În viață nu e totul cu final fericit. Citiți-le copiilor și povești triste, despre durere și pierdere.**

Poveștile fără final fericit sunt o bună metodă de a-i învăța pe copii despre emoțiile “dificile”, și implicit despre empatie. Autoarea cărții The Danish Way spune că există studii care arată că atunci când le citim copiilor despre o varietate largă de emoții (inclusiv, tristețe, durere, etc.) crește și abilitatea lor de a empatiza cu cei din jur. De exemplu, există multe povești daneze pentru copii cu final de-a dreptul tragic. Povestea Mica Sirenă, care este originară din Danemarca, nu are un final fericit așa cum este prezentată inclusiv în România. De fapt, sirena nu rămâne cu prințul, ci moare din cauza tristeții.

Atunci când copiii aud asemenea povești devin curioși și vor să afle mai multe despre emoțiile descrise. Iar noi trebuie să le răspundem la întrebări, să le vorbim despre viață așa cum e, cu suișuri și coborâșuri, și astfel copiii devin mai capabili să facă față greutăților.

Cred, că avem nevoie pentru a-i face conștienți pe cei care fac parte din comunitatea școlară, de mai multă înțelegere, de mai mult curaj, de mai multă implicare pentru a ajuta elevii să socializeze, să fie toleranți șui să înțeleagă ce se întâmplă cu cei din apropierea lor.

**Bibliografie:**

w.w.w. *(1990)Psihoterapie.*Bucureşti; Ed.Ştiinţifică.

w.w.w.(1993)*Psihoterapia.Tratament făra medicamente..*Bucureşti;Ed.Ceres

**Exerciții pentru evaluarea și educarea psihomotricității**

***Profesor educator, Ivănescu Giulia,***

***Școala Profesională Specială ”Emil Gârleanu”, Galați***

Coordonarea vizual motorie este capacitatea de a coordona vizualul cu mișcările corpului sau a unei părți a corpului. În activitățile zilnice ochii și întregul corp reacționează împreună, fiecare acțiune depinde de corecta coordonare vizual-motorie.

Copiii cu o coordonare vizual-motorie slabă și o slabă discriminare obiect –fundal, vor avea dificultăți de mișcare, de îmbrăcare, de participare la jocurile colective, de a modela de a desena, nu pot fi capabili să își găsească locul pe pagină, sar peste spații, nu pot trasa o linie dreaptă, vor contura incorect literele. Învățarea scrisului va fi afectată de această incapacitate.

Recuperarea coordonării motorii trebuie inițiată în familie și continuată în grădiniță și școală și va cuprinde exerciții pentru fiecare grupă de mușchi, exerciții de dezvoltare a echilibrului și de percepție corectă a imaginii, de formare a schemei corporale, exerciții de coordonare a motricității fine.

Formarea abilităților implicate în învățarea actului grafic, lexic, etc, își găsește originea în activitatea senzorio-motorie.

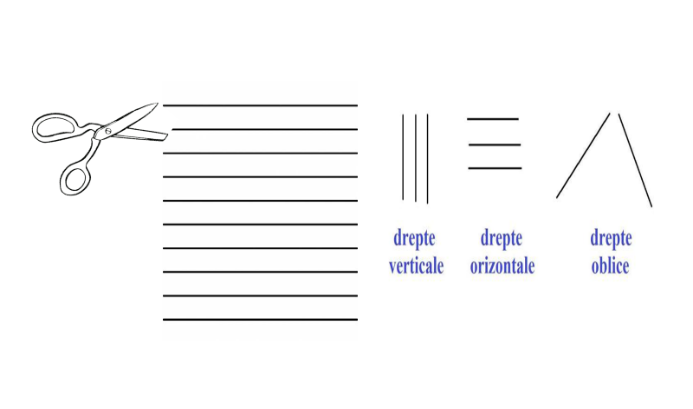
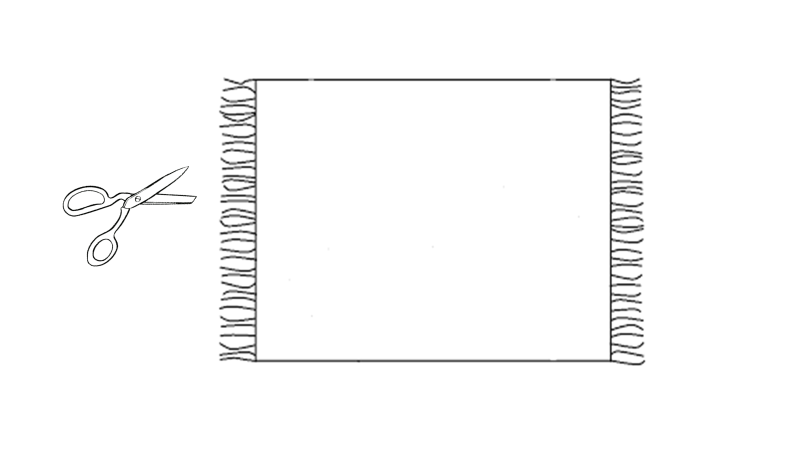
Abilitarea copilului cu cerințe educative speciale pe plan motor, senzorial, perceptiv, va înlesni achiziția școlară.

Exercițiile propuse respectă "Programa școlară – Terapia ocupațională" și au un caracter orientativ, oferind cadrului didactic libertatea de a alege exerciții de învățare și activități cu caracter terapeutic corespunzătoare nivelului de dezvoltare psihofizică al elevilor cu deficiență mintală și, respectiv, zonei proximei dezvoltări a fiecărui caz în parte.

1. **Formarea şi exersarea gesturilor manuale fundamentale și a coordonării motrice**
2. **Exerciții de coordonare a motricității fine**
3. Decupaje- tăierea unor fâșii mici de hârtie, a umor franjuri de hârtie, forme geometrice mari, linii curbe și în final figuri simple.

**Exemple: Să decupăm hârtie**

*Materiale:* fâșii de hârtie, foarfece.

*****Metode de a tăia hârtia –* dintr-o dată (fără linii), pe linii oblice, pe linii drepte

**Exemple:** “Franjurii covorului”

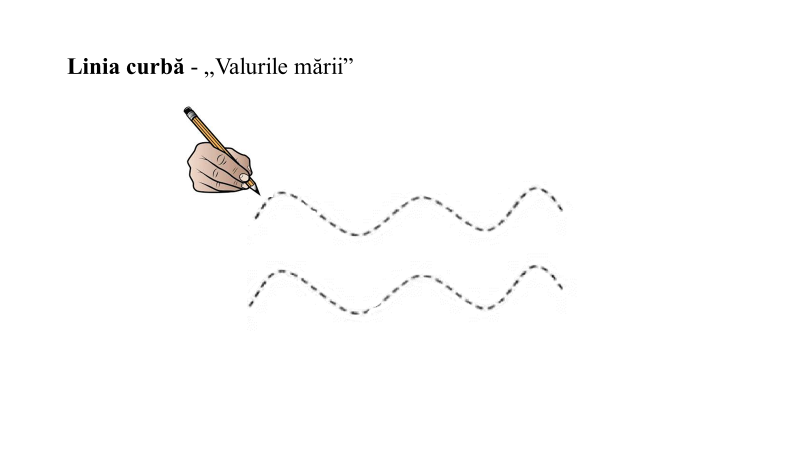
1. **Exerciții de** **divertisment grafic**: mâzgălire, zig-zaguri, rotunduri, trasare peste diferite forme/linii punctate.

**c) Exerciții: linii drepte, linii oblice, linii intersectate**

**Exemple: Unirea punctelor**

copilul va trasa lini orizontale între două puncte marcate de la stânga la dreapta

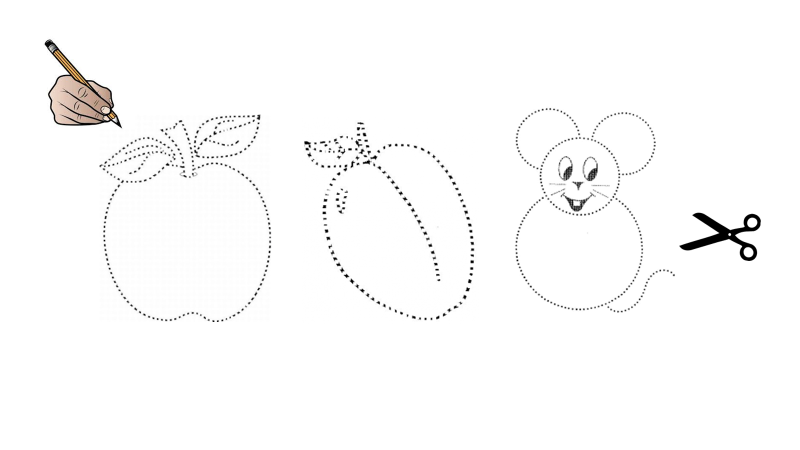
**d) Linia curbă - „Valurile mării”**

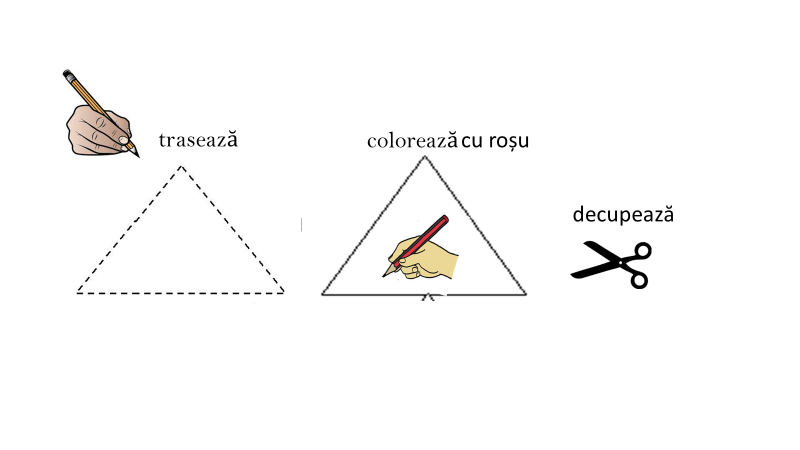
****

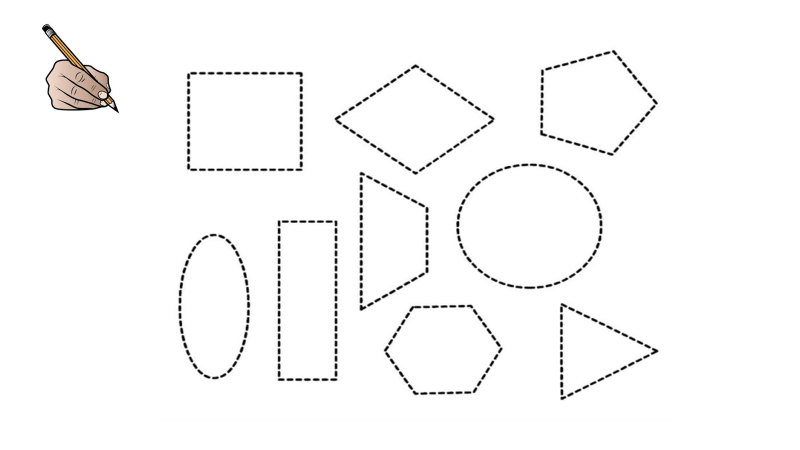


**e) Exerciții de conturare și tăiere după șablon**

“Unirea de puncte” *-*unește punctele, colorează și apoi decupează



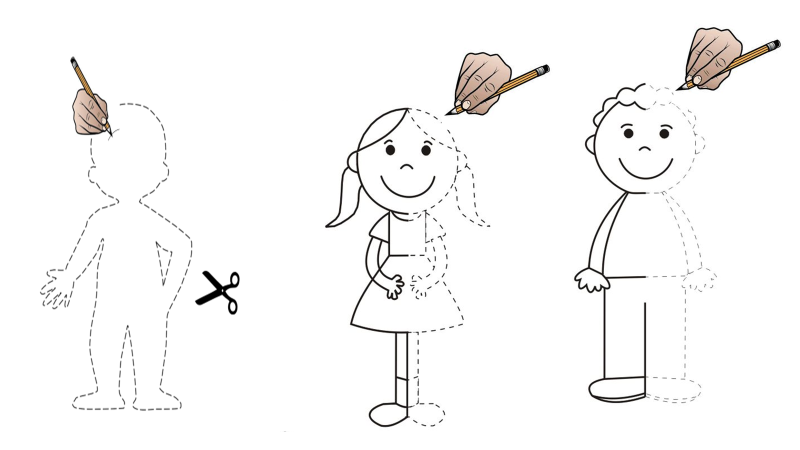
**f) Exerciții de desen schematizat*:*** *redarea de figuri geometrice prin unirea punctelor*



1. **Formarea şi dezvoltarea psihomotricității**
2. ***Schemă corporală şi lateralitate***

***Exemple - "*Ce a uitat artistul să picteze?"**

Unește punctele pentru a obține silueta, colorează și decupează!



**Bibliografie:**

1. Constantin Păunescu, Ionel Mușu, Aurel Taflan(1997).Colecția: Persoane în dificultate Terapia Educațională Integrată. București, Ed. Pro-Humanitate;
2. Aria Curriculară „Terapia Educațională Complexă și Integrată ”- Programa școlară. Aprobat prin ordin al ministrului nr. 5234/ 01.09.2008. București 2008;
3. Desene preluate și adaptate după [imagini desene figuri geometrice punctate – Căutare Google](https://www.google.ro/search?source=univ&tbm=isch&q=imagini+desene+figuri+geometrice+punctate&sa=X&ved=2ahUKEwj4ioXgipvtAhUODuwKHeR2Dt8QjJkEegQIAxAB&biw=1034&bih=640)

**Tehnici motivaţionale în activitatea educațională**

***prof. Alaliței Virginica***

***Școala Profesională Specială ,,Emil Gârleanu“ din Galați***

Mereu ne punem întrebări şi căutăm explicaţii pentru acţiunile noastre sau ale semenilor. De ce facem ceea ce facem? De ce un elev învaţă, iar altul nu? De ce unii elevi se angajează în realizarea sarcinilor şcolare şi perseverează până la atingerea scopului, în timp ce alţii se descurajează la primul obstacol şi abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia, pe care o preferă? Răspunsurile la aceste întrebări trebuie căutate în domeniul motivaţiei.

O definiţie mai completă este cea oferită de Alexandru Roşca: ,,Prin motivaţie înţelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte“. Motivaţia este o sursă de activitate şi de aceea este considerată ,,motorul personalităţii“. Acest proces psihic are rol deosebit de important în activitatea de învăţare a elevului şi, în consecinţă, în formarea personalităţii acestuia. Nu poate avea loc un proces educaţional real dacă, în prealabil, nu s-ar identifica motivele învăţării şi n-ar fi determinată aria lor de acţiune şi dacă educatorul n-ar şti să se folosească de forţa acestor motive în practica educațională.

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, s-a observat că, în general, cadrele didactice nu le spun explicit elevilor că pot obţine satisfacţie personală din îndeplinirea unei sarcini şcolare. În cazul prezentării unor noi sarcini, doar unii profesori utilizează expresii care au un caracter motivator (,,Cred c-o să vă placă şi o să vă fie util“). În general, chiar şi profesorii cu tact pedagogic, nu prea fac afirmaţii care să motiveze elevii să înveţe diferitele conţinuturi pe care le predau. De aceea, încercarea de conştientizare a elevilor privind finalităţile sarcinilor pe care le rezolvă, a modului în care aceste sarcini îi pregătesc să facă alte lucruri şi, mai ales, de ce sunt aceste sarcini importante şi interesante, reprezintă factori motivatori semnificativi.

1. *Expectanţe 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 şi nici vreo raţiune a finalizării ei. Elevii au nevoie să ştie în termeni exacţi la ce se aşteaptă profesorul din parte lor să facă, cum vor fi evaluaţi, care vor fi consecinţele diferitelor acţiuni întreprinse de ei.

Studiile realizate asupra elevilor neinformaţi suficient asupra aşteptărilor profesorilor din partea lor au relevat prezenţa unor performanţe mai reduse decât în cazul elevilor a căror profesori le-au oferit aceste informaţii.

1. *Fixarea unor obiective pe termen scurt*

S-a realizat un studiu pe un lot de 40 de elevi,cu performanţe reduse la matematică şi care prezentau o anumită aversiune faţă de această materie. O parte dintre elevi au fost învăţaţi să-şi fixeze scopuri şi sarcini pe termen scurt, alţii pe termen lung, iar alţii nu şi-au fixat astfel de scopuri. După şapte sesiuni de învăţare, elevilor învăţaţi să-şi stabilească sarcini pe termen scurt au început să le placă activităţile pe care, altădată, le considerau respingătoare. Totodată au obţinut performanţe superioare şi au devenit mai conştienţi de propria lor eficacitate şi abilitate la matematică.

1. *Aprecierea verbală şi scrisă*

În multe cazuri o întărire tangibilă nu este atât de eficientă ca şi aprecierea verbală a profesorului. Lauda este cea mai naturală şi cel mai facil de administrat dintre tehnicile motivaţionale de care dispune un profesor. Se subliniază faptul că, mai importantă decât cantitatea acestei laude pe care o poate utiliza profesorul este calitatea ei, adică modul în care este ea oferită. 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, profesorii manifestă o discrepanţă facil sesizabilă între limbajul verbal, ce adresează laude şi limbajul nonverbal concretizat în tonalitate, accent, postură, inflexiunile vocii. 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.

1. *Utilizarea judicioasă a notării*

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

1. *Stimularea descoperirii, explorării, curiozităţii epistemice*

Stimulii noi, surprinzători, complecşi sau ambigui creează un fel de ,,trezire cognitivă“ numită curiozitate epistemică. Aceasta creează premisele motivării pentru a căuta noi căi de înţelegere şi de rezolvare a unor probleme.

Câteva modalităţi prin care poate fi stimulată curiozitatea epistemică: surpriza, neobişnuitul, perplexitatea ori nesiguranţa, îndoiala sau conflictul dintre două convingeri opuse, contradicţia, prezentarea unor elemente incomplete.

1. *Stimularea apetitului*

Oferirea unei mostre din recompensă înainte ca subiectul să fi depus vreun efort are efecte stimulative asupra motivaţiei. Arătând elevilor ce înseamnă un gest cu semnificaţie socială îi va conştientiza de ce anume se va întâmpla dacă lucrează bine. Sau se poate concepe o secvenţă de învăţare, în care elevii să aibă un succes iniţial. S-a dovedit că, elevii sunt mult mai motivaţi atunci când profesorul le rostește mai întâi numele, după care adresează întrebări, decât atunci când aşteaptă răspunsuri voluntare. Prin această numire iniţială profesorii sunt capabili să controleze participarea elevilor la oră..

1. *Utilizarea unor materiale familiare pentru exemple*

În locul plictisitoarelor variabile X şi Y se poate recurge la numele unui profesor, ori a unui elev. Când se utilizează numere pentru diverse calcule se poate folosi, de exemplu, preţul biletelor de la un concert, etc.

1. *Minimalizarea atractivităţii motivaţiei competiţionale*

Un elev, pentru a obţine acceptarea şi aprobarea celorlalţi, încearcă să submineze autoritatea profesorului. Ce se poate face ca elevul să perceapă în mod negativ acest mod de comportament? De exemplu, se poate implica în activităţi extrașcolare (reprezentant al clasei la diferite competiţii sportive, concursuri, etc). Pentru a minimaliza atractivitatea competiţională este necesar, uneori, a se folosi pedeapsa pentru comportamentul neadecvat, dar concomitent să fie stimulat un comportament adecvat.

1. *Minimalizarea aspectelor negative/ neplăcute*

Pot exista următoarele aspecte negative/neplăcute cu implicații asupra motivației elevilor:

* disconfortul fizic determinat de absenţa pauzelor, un ecran aflat prea departe, o încăpere lipsită de rezonanţă etc.;
* diminuarea stimei de sine (din cauza eşecului de-a rezolva anumite probleme care îi surclasează, utilizarea unor apelative dezonorante de către profesor la adresa elevului);
* situaţia în care elevii sunt solicitaţi să participe la o competiţie unde numai o mică parte au şansa de a reuşi;
* să fie nevoiţi să asculte o prezentare plictisitoare, redundantă care nu îi antrenează;
* să fie testaţi dintr-o lecţie care nu li s-a predat.

Un copil motivat doreşte să înveţe, se bucură atunci când realizează activităţi relaţionate cu învăţarea şi crede că şcoala şi învăţarea sunt activităţi importante pentru viaţa lui.

Utilizarea acestor strategii va permite elevilor să-şi dezvolte dorinţa de a avea rezultate bune în şcoală şi credinţa că învăţarea este importantă şi le îmbogăţeşte viaţa.

Evaluarea, la rândul ei, poate avea şi ea efecte asupra motivaţiei elevilor, o reuşită a ei fiind atunci când educatorul se centrează mai mult pe progresul elevilor, pe recunoaşterea efortului pe care l-a depus fiecare elev pentru îmbunătăţirea propriilor performanţe şi nu doar să constate nivelul cunoştinţelor. Aprecierea evoluţiei elevilor trebuie făcută în termeni pozitivi, deoarece dezaprobarea este mai puţin eficientă în stimularea motivaţiei învăţăturii.

Cadrul didactic poate realiza un profil motivaţional al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracţiilor şi a respingerilor pentru o disciplină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care şi le-a conturat, a valorii pe care o acordă activităţii şcolare.

Rolland Viau spunea: ,,profesorul trebuie să-i înveţe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în faţa unei activităţi dificile: este greu, dar sunt capabil să reuşesc!“

În concluzie, problemele privind motivaţia elevilor fiind extrem de diverse, intervenţia cadrului didactic nu se poate baza pe reţete, ci trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte.

**Bibliografie**

Cosmovici, A., Iacob, L., (coord), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999;

Cucoş, C., *Pedagogie*, ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Editura Polirom, Iaşi, 2002;

Golu, P., *Psihologia învăţării şi dezvoltării*, Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2001;

Neacşu, I., *Motivaţie şi învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1978;

Popenci,Şt., Fartuşnic C., *Motivaţia pentru învăţare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea şi ce putem face pentru asta*, DPH, Bucureşti, 2009.

**PROPUNERI DE FIȘE DE LUCRU APLICABILE ÎN CADRUL ORELOR DE TERAPIE EDUCAȚIONALĂ COMPLEXĂ ȘI INTEGRATĂ**

***Profesor educator: Curteanu Ramona***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați***

FIȘA 1 – EXERCIȚII PENTRU COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

1. Citește propozițiile, apoi transcrie-le.

La matematică, noi scriem numere, sume, scăderi, probleme. Stiloul lui Andrei nu mai are cerneală. El este trist. Cu ce să mai scrie?

1. Scrie în casetă cifra corespunzătoare numărului de silabe.

probleme matematică

stilou cerneală

1. Continuă după model.

casă – căsuță inel -

hârtie – pisică -

broască – scândură -

poiană - haină –

1. Găsește cuvinte potrivite pentru a completa propozițiile.

------------------------------------------ este un câine credincios.

------------------------------------------ este senin.

------------------------------------------ trăiește în pădure.

------------------------------------------ își învață puii să zboare.

1. Separă cuvintele din fiecare propoziție și scrie în casetă cifra corespunzătoare numărului de cuvinte.

Ruxandraareuniepuraș.

GhetuțeleluiVladsuntcurate.

Iarnaneplimbămcusania.

FIȘA 2 – DEZVOLTAREA AUZULUI FONEMATIC (A, M, I, N)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 2 3Inima rosie Poza gratuite - Public Domain Pictures | Ardei Fructe Legume - Imagine gratuită pe Pixabay  1 2 3 | 1 2 3 Nuci Piuliţă Alimente - Grafică vectorială gratuită pe Pixabay |
|  |  |  |
| Melc Vectori, ilustratii si clipart-uri de stoc (Pagina 2) | Stockfresh  1 2 3 | 1 2 3Ilustraţie vectorială de desen animat bondari de albine | Vectori din  domeniul public | 1 2 3 Manusi cu un deget Vectori, ilustratii si clipart-uri de stoc (Pagina 4) |  Stockfresh |
|  |  |  |

1. Recunoaște și denumește imaginile.
2. Reprezintă grafic silabele cuvintelor ce denumesc desenele.
3. Încercuiește liniuța orizontală pentru a indica poziția sunetului ”a” ăn compoziția silabelor.
4. Unește cifra corespunzătoare numărului de silabele cuvintelor ce denumesc desenele.
5. Formează propoziții cu aceste cuvinte.

FIȘA 3 – ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI. OMONIME

1. Colorează obiectele care se numesc **broască**.
2. Încercuiește toate obiectele care se numesc **toc**.
3. Notează cu ”**X**” obiectele care poartă denumirea de **corn**.
4. Formează propoziții cu cuvintele: **broască** animal, **toc** de ochelari, **corn** parte componentă la taurine.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Free download of High Heel Shoes Women Fashion clip art Vector Graphic | Broasca - Planse de colorat si educative | Broasca Usa Cu Clanta |
| Toc pentru ochelari - plută | Croissant Vector SVG Icon (2) - SVG Repo | Toc cu penita pentru caligrafie, Koh-I-Noor - eMAG.ro |
| Goki Corn muzical viking (GOKI15231) (Instrument muzical de jucarie) -  Preturi | Hoe horens te tekenen / Ontwerp & illustratie | Website ontwikkeling,  computerspellen en mobiele applicaties. | File:French horn (PSF).png - Wikimedia Commons |

FIȘA 4 – UN CORP SĂNĂTOS

1. Unește ceea ce se potrivește:

|  |  |
| --- | --- |
| cap | deplasare |
| trunchi | apucare |
| membre superioare | schimbarea directiei de deplasare/mers |
| membre inferioare | coordonarea întregului organism |
|  | protejarea organelor vitale |

1. Bine/Rău (B/R)

Când vin de la școală, mă așez direct la masă.

Consum zilnic fructe proaspete.

Fac baie generală măcar o dată pe săptămână.

Fac multă mișcare în aer liber.

Îmi spăl dinții numai dimineața.

1. Precizează cum pot fi evitate:

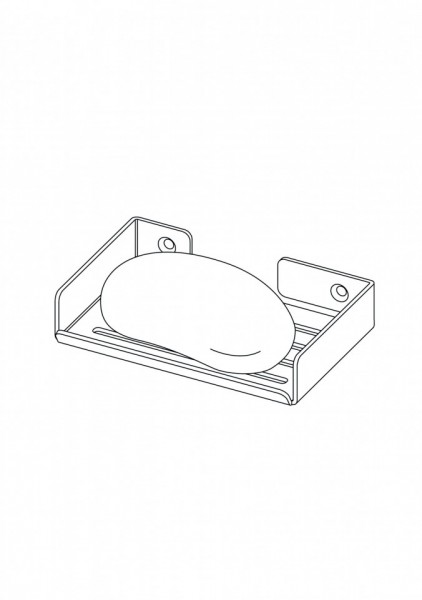
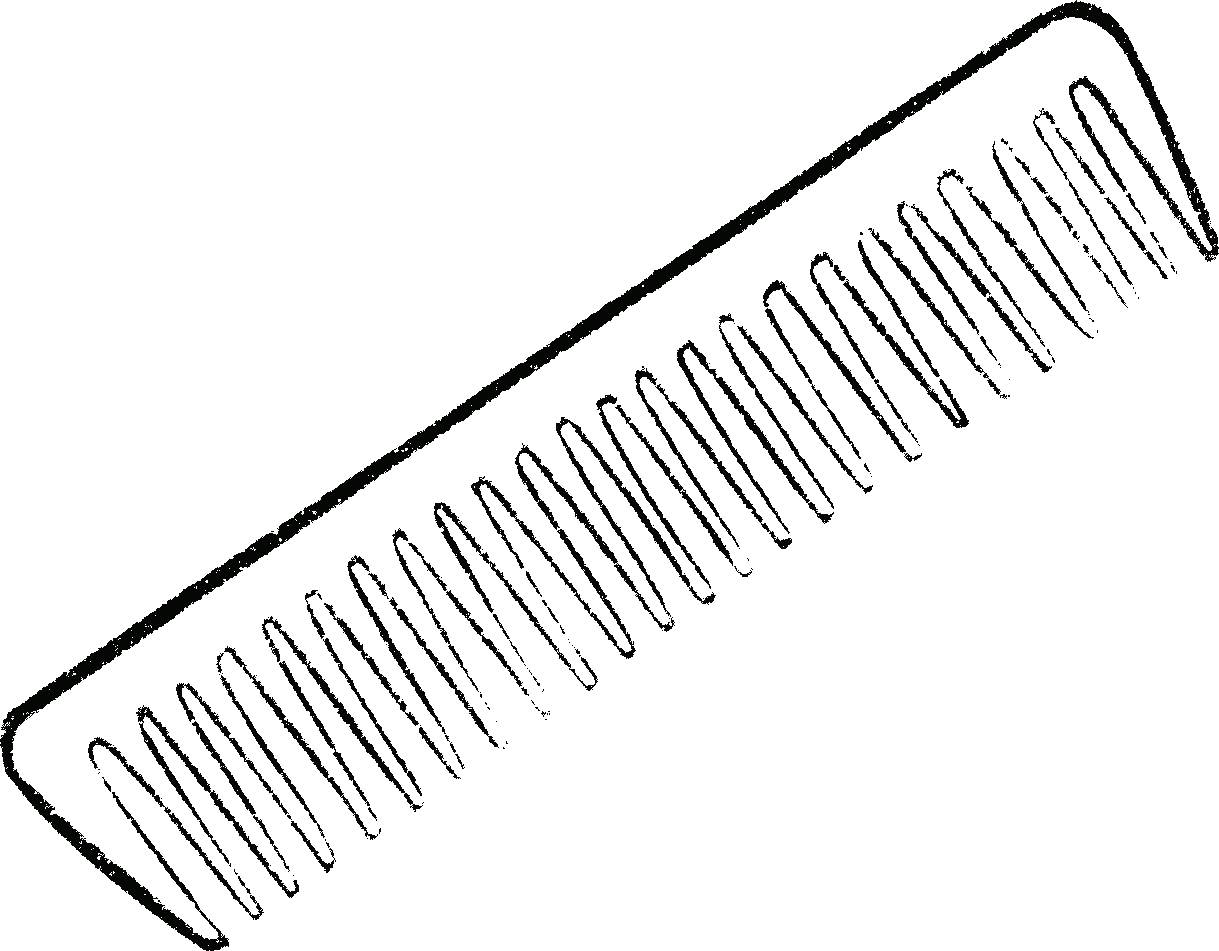
* Răcelile \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
* Cariile dentare \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
* Intoxicațiile \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
* Accidentele de circulație \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

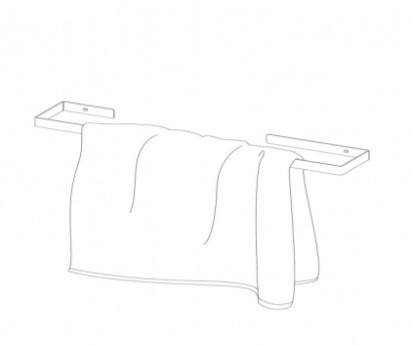
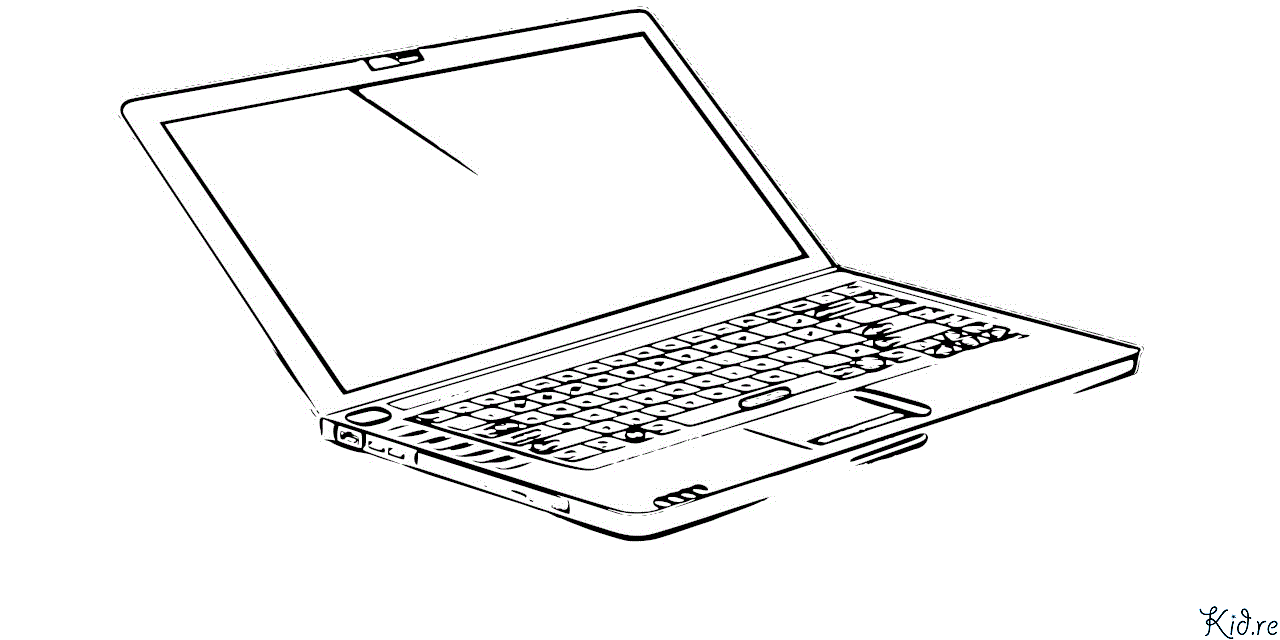
1. Folosindu-te de imagini formulează reguli de igienă.



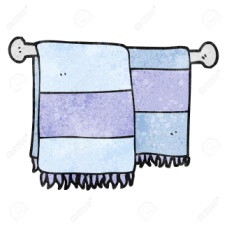
FIȘA 5 – UN CORP SĂNĂTOS

1. Colorează obiectele de igienă personală.





1. Unește ce se potrivește!

BIBLIOGRAFIE

1. D. Gherghina, I. Dănilă*, ”Limba română prin joc!”- activități cu caracter ludic,* ed. Didactica Nova, Craiova, 2005
2. M. Bucinschi, M. Dimulescu, *”Cunoașterea mediului”- manual clasa I*, ed. Es Print”98, București, 2008
3. <https://www.canstockphoto.com/search.php?related_image=39684602&related_mode=artist>
4. <http://clipart-library.com/clipart/8iEgzG4ia.htm>
5. <https://pixabay.com/ro/illustrations/search/educatie/>

**Asistarea persoanelor cu dizabilități (sec. XIV-XVIII)**

***Profesor: Mișcalencu Mădălina***

***Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați***

Pentru a putea trata subiectul cu privire la asistarea persoanelor cu dizabilități, în perioada

mai sus amintită, trebuie prezentată, mai întâi, terminologia utilizată în acea vreme, cu explicațiile respective.

Plecând de la *Psaltirea Scheiană* din 1482 sau 1485[[1]](#footnote-1), pentru omul nevoiaș, lipsit de bunuri materiale, dar și pentru cel care se găsește într-o stare fizică precară sunt folosiți termenii: *sărac*, *mizer* sau *mezer* și *mișel*[[2]](#footnote-2).

1. În documentele slave medievale din Țara Românească pentru cuvântul *sărac* sunt întrebuințați doi termeni ”siraku”, până în anul 1470 și ”siromahu” după anul 1470. Ambele cuvinte au aceeleași semnificații atât în limba slavă veche cât și în limbile slave moderne și anume: *sărac, sărman, lipsit, om care își câștigă existența din munca brațelor* precum și *orfan*[[3]](#footnote-3)*.*

Poate fi luată în considerare și semnificația de *orb* a cuvântului slav ”sirotka”, „sirotka orbus”[[4]](#footnote-4).

Cu timpul cuvântul *sărac* a căpătat și alte înțelesuri *sărac cu duhul* care înseamnă *lipsit de inteligență, de spirit, prost*[[5]](#footnote-5).

2. Alți termeni care făceau referire la persoanele cu dizabilități și care au fost menționați în Psaltirea Scheiană din 1482 (1485) și Psaltirea lui Coresi din 1544 sunt și termenii de *mizer* sau *mezer, mezerit, mezări*[[6]](#footnote-6). Cuvântul provine din latinescul *mizer* care înseamnă om nenorocit, care suferă din cauza unui defect fizic, o infirmitate. Deși cuvintele *sărac* și *mizer* sunt folosite în aceeași frază rezultă clar că au înțelesuri diferite, *Vedi că tu durére și mănie cauți, se pridădit fie în mărule tale* (pridăditû să fie în mânile). *Ție lăsatu e méserul, săracului tu fii agǐutorǐu*[[7]](#footnote-7)*.*Trebuie menționat faptul că, acești termeni nu erau folosiți în limbajul popular ci doar în lucrările cărturarilor care cunoșteau latina.

3. Începând cu secolul al XVI-lea sunt tot mai des întâlniți termenii de *mișăl, mișăi*. Cuvintele acestea derivă tot din cuvântul latin *miser* sau din diminutivul acestui termen *misellus* care are același înțeles de infirm, persoană care are dureri este nenorocit. Din aceleși documente reiese faptul că mișeii se deosebeau de orășenii cu prăvălii, dar se bucurau de aceleași drepturi cu aceștia, comparativ cu săracii care nu aveau aceleași drepturi cu orășenii.

Termenul mișel pare să fi însemnat, la un moment dat, și persoană infirmă care trăiește din mila comunității[[8]](#footnote-8). Infirmitatea fizică aduce de cele mai multe ori o persoană în incapacitatea de a munci și de a-și câștiga existența, de aceea acești infirmi erau nevoiți să trăiască din mila comunității din care făceau parte.

Există două ipoteze care încearcă să soluționeze problema diferențelor care se făceau între *săraci* și *mișei:*

O primă ipoteză ar fi aceea că, sunt numiți *mișei*, acele persoane care au rămas infirmi

din cauza leprei. În sprijinul acestei ipoteze vine cuvântul de origine franceză *messel* sau *missal* care înseamnă lepros, cuvânt care derivă și el tot din latinescul *miser*. Cazuri de lepră au fost înregistrate și pe teritoriul nostru încă din sec. al XVI-lea. Cu timpul bolnavului de lepră i s-a spus *gubav*.

A doua ipoteză, și cea mai aproape de adevăr, ar fi aceea, că *mișeii* reprezentau

săracii infirmi (șchopi, ologi, orbi) ajunși în această stare în urma războaielor. Dovadă este un uric[[9]](#footnote-9) dat de domnul Petru Rareș, mișeilor din Iași, conform căruia aceștia erau împroprietăriți pe viață cu loturi de pământ. Acest privilegiu era acordat, de către domnitor, doar soldaților care se distingeau în bătălii[[10]](#footnote-10).

4. O altă denumire dată persoanelor aflate în nevoie este și aceea de *calicii*, cuvântul provine din slavul *kalika* care însemna persoană cu deficiențe psihice *...... celor cărora le lipsia o doagă, erau hop într'o parte, niște năuci*[[11]](#footnote-11). Explicația, pentru acest termen dat persoanelor cu deficiențe psihice, este aceea că la *vechii slavi sătenii erau* *legați de* *mir*[[12]](#footnote-12), adică nu puteau părăsi obștea sătească din care făceau parte, singurii care rătăceau fără rost neavând un loc stabil erau, se pare, aceste persoane cu deficiențe psihice. În opinia profesorului filolog Scriban cuvântul *calic* vine din cuvântul rutean *kalika*, care înseamnă mutilat, schilod, acest cuvânt își are originea, se pare, din persană unde cuvântul *kālak* are înțelesul de diform[[13]](#footnote-13). Indiferent care este etimologia cuvântului *calic*, acesta desemna, în perioada medievală, persoană cu dizabilități.

5. În secolul al XVIII-lea, sărcii erau numiți *cerșetori*, înțelesul acestui termen era acela de oameni care întind mâna și cer.

6. În decursul timpului mai sunt întâlniți și alți termeni care desemnau persoanele sărace sau bolnave. Un astfel de termen întâlnit în hrisoavele vremii este și cel de *nemernic*. Acest cuvânt este întâlnit prima dată în hrisovul spitalului Pantelimon, unde se cerea acestei instituții să primească *nemernicii fără casă*[[14]](#footnote-14). Acest termen mai este întâlnit tot în legătură cu o instituție spitalicească și anume, spitalului Filantropia i se spunea la început și ”Spitalul nemernicilor streini”. Concluzia care se poate trage este aceea că *nemernic*,desemnează persoane aflate în nevoi, deoarece acest termen este asociat în documente cu cel de spital.

Studiind termenii de mai sus constatăm faptul că în perioada medievală se distingeau două categorii de săraci și anume:

* săracii care, din cauza problemelor medicale sau materiale, trăiau din mila

comunității și a bisericii;

* săracii ajunși într-o situație materială precară din cauza infirmităților suferite de pe

urma războaielor, cunoscuți sub numele de *mișei*, numiți în zilele noastre invalizi de război.

Așa cum am arătat mai sus, cea de-a doua categorie se bucura de anumite privilegii, demonstrând astfel respectul și aprecierea comunității dar și al domnitorului față de sacrificiul făcut. Această situație se menține până în secolul al XVIII-lea când odată cu instaurarea regimului fanariot în Moldova și Țara Românească, este desființată armata pământeană, iar invalizii de război au dispărut. Din acest moment *mișeii* vor deveni la fel ca ceilalți săraci ajungând să întindă mâna pentru a-și câștiga existența, fiind numiți generic *calici* și apoi *cerșetori*.

În continuarea lucrării voi aduce informații despre protecția oferită acestor persoane aflate în dificultate fie din cauza problemelor sociale fie din cauza bolilor sau infirmităților de care sufereau. Actele și documentele de specialitate menționează faptul că aceste persoane erau lăsate fie în grija unor colectivități care se bucurau de anumite avantaje economice, în schimbul prestației lor, fie în grija bisericilor sau a mănăstirilor, care erau sprijinite de domn (chilii zidite pentru infirmi, alimente sau alte bunuri destinate săracilor), alteori erau împroprietăriți cu loturi de pământ, primeau bunuri materiale sau erau scutiți de dări.

Organizarea săracilor și bolnavilor în frății, *înființarea satelor speciale (caliciilor) destinate adăpostirii persoanelor aflate în situații de risc social*[[15]](#footnote-15)sunt forme de asistență preluate după modelul occidental. În Apusul Europei, *în perioada mișcării de întoarcere la sărăcia creștinismului primitiv, s-a impus credinţa că Isus Christos trebuie slujit, în fiecare zi, cu mare cinste prin fraţii cei mai dragi lui: săracii şi bolnavii,* concepție *promovată de Ordinele medicante înființate în secolele XII-XIII*[[16]](#footnote-16). În perioada medievală, în concepțiile populare *boala era văzută ca pedeapsă pentru un păcat înfăptuit, sau ca încercare a credinței, suferindul fiind în acest caz un ales al divinității*[[17]](#footnote-17). Pornind de la cele două aspecte diferite ale noțiunii de bolnav, așa se poate explica mila societății medievale pentru suferinzi, dar totodată și tendința de marginalizare a acestora. Domnia își asumă responsabilitatea îngrijirii acestor marginalizați, demonstrând astfel grija instituției amintite față de supușii săi.

**2. Așezăminte de asistență socială în Transilvania.**

În cotinuare voi prezenta informații cu privire la așezămintele de asistență socială în Transilvania, urmând ca în celelalte numere ale revistei să continui cu așezăminte de asistență socială în Țara Românească și Moldova.

Cele mai vechi așezăminte, destinate îngrijirii persoanelor sărmane, au fost înființate în Transilvania încă de la sfârșitul secolului al XIII-lea, și se aflau sub patronajul Ordinului Sfântului Spirit (OSS) din Transilvania, un ordin hospitalier prin vocație. Existau șapte așezăminte, numite *hospitale*[[18]](#footnote-18),ale OSS identficate la Bistriţa, Braşov, Crainimăt (Bistriţa Năsăud), Feldioara, Sibiu, Sighişoara şi Târgu -Mureş.

Prima atestare a unui așezământ de acest fel datează din anul 1285 și este legat de numele lui Hermanus, orășean din Bistrița. Menționarea acestuia s-a făcut mai târziu într-un document din anul 1365, cu privire la cumpărarea și apoi vânzarea moșiei Lechința de către Hermanus, în calitate de *procurator* al hospitalului din localitate. Din acest document rezultă, cu certitudine, faptul că la acea dată exista în Bistrița un așezământ destinat îngrijirii bolnavilor și săracilor, subordonat administrației urbane, reprezentat sau condus de un *civis*[[19]](#footnote-19).

Trecerea acestui așezământ sub patronajul Ordinul Sfântului Spirit s-a făcut câțiva ani mai târziu. Acestă informație se desprinde dintr-un document din anul 1295, care face referire la pedeapsa primită de credincioșii din Waldorf Inferior, aceea de a nu mai avea dreptul de a-și alege singuri parohul. Biserica din Waldorf Inferior a fost subordonată hospitalului din Bistrița, iar capelanul așezământului din Bistrița primește, din partea episcopului Transilvaniei, sarcina de a sluji în biserica mai sus menționată. Din acest an se pare că hospitalul s-a numit Institutul Săracilor[[20]](#footnote-20).

O problemă care se aduce în discuție este legată de identificarea hospitalului OSS cu cel al Sfintei Elisabeta, care apare atestat, sub acest nume, în două documente din secolul al XV-lea. Interesant de menționat pentru articolul de față este crearea unei leprozerii, în cadrul hospitalului, în prima jumătate a secolului al XV-lea cu patronimul Sfântului Spirit[[21]](#footnote-21). Se pare că hospitalul din Sibiu a fost subordonat așezământului din Viena a OSS.

Un alt hospital aflat sub autoritatea OSS a fost înființat și la Sibiu. Dintr-un document din 24 iunie 1292, un act cu caracter contractual aflăm informații cu privire la înființarea așezământului dar și despre serviciile oferite de acesta. Din document reiese faptul că comunitatea locală a donat, membrilor OSS, clădirea hospitalului pentru a o administra cu același scop. Așezământul era destinat găzduirii și îngrijirii săracilor, a celor neputincioşi, a şchiopilor/ologilor precum şi a străinilor. Totodată *Frații Ordinului aveau obligația să sprijine celebrarea slujbelor religioase, a miselor şi să susţină material pe cei nevoiaşi, din donaţiile caritative făcute de credincioşi*[[22]](#footnote-22). Din documente ce țineau socotelile orașului aflăm că veniturile hospitalului proveneau din proprietățile deținute sub formă de alodiu (pământ arabil, pășune, vie), bani oferiți de către oraș dar și din donații caritative și testamentare. Tot din hrisoavele vremii aflăm că în anul 1424, o parte din bunurile *prepoziturii*[[23]](#footnote-23) de Sibiu au fost cedate bisericii hospitalului. În schimbul acestei donații biserica se obliga să săvârșească zilnic o liturghie de iertare a păcatelor. La fel ca și în cazul hospitalului de la Bistrița și în Sibiu în secolul al XV-lea a fost construită o leprozerie, despre care nu se știe dacă se afla sau nu sub patronajul OSS. Acest fapt este pus la îndoială deoarece desele conflicte dinte conducătorii orașului și cei ai hospitalului, au făcut ca în decursul, anilor autoritatea OSS-ului să fie subordonată autorității orașului, ajungând ca la sfârștul secolului al XV-lea, autoritatea Ordinului să fie limitată de către oraş doar la sfera spirituală.

Brașovul este un alt oraș în care a existat un hospital cu patronimul Sfântul Andrei, aflat posibil sub autoritatea Ordinului mai sus amintit, dar și o leprozerie. Și în cazul de față veniturile hospitalului proveneau de pe urma exploatării proprietăților deținute (cel puțin o moară) dar și din ajutorul financiar al orașului [[24]](#footnote-24).

Un hospital al OSS a existat și în Feldioara, fosta reședință a cavalerilor teutoni în Țara Bârsei. Din documentele existente găsim informații cu privire la forma donațiilor oferite hospitalului dar și leprozeriei de aici. Într-un document din anul 1413, *Mihail, parohul din Ghimbav, a donat leprozeriei şi hospitalierilor din Feldioara câte o jumătate de florin*[[25]](#footnote-25).

Dintr-un alt document, din anul 1455, aflăm că *întrega comunitate din localitate avea obligaţia de a da anual, hospitalului, trei câble de grâne*[[26]](#footnote-26). În schimbul acestei contribuții localitatea era scutită de alte obligații și dări. La fel ca și în cazul Sibiului hospitalul din Feldioara a fost subordonat celui din Viena, al Ordinului Sfântului Spirit.

Despre hospitalul de la Târgu Mureș nu ne parvin multe informații în legătură cu anul înființării sale. Într-un singur document din secolul al XVI-lea se face referire la starea deplorabilă în care se găsea hospitalul și la măsurile care s-au luat pentru a remedia situația. Astfel este donată, de către comunitatea scaunului Mureș, o curte sub formă de alodiu în Sόspathak (Săuşa, jud. Mureş), cu scopul de a găzdui și întreţine săracii şi copii, probabil orfani.

Informațiile despre hospitalurile de la Crainimăt și Sighișoara sunt foarte sărace aproape inexistente. Din arhive exeterne (arhiva Ordinului de la Roma) aflăm că existența hospitalului de la Crainimăt este legată de cea a hospitalului din Bistrița.

În cazul Sighișoarei, aflăm dintr-un document din anul 1575 că aici existau două așezăminte unul patronat de Ordinul Sfântului Antoniu iar celălalt al Sfântului Spirit, iar unul dintre ele funcționa ca leprozerie. Din documentul mai sus amintit, mai aflăm că principele Transilvaniei, Ştefan Báthory, *a donat moşia Wossling (Ţeline, jud* *Sibiu) cu toate veniturile sale, pentru susţinerea săracilor şi leproşilor din cele două așezăminte*[[27]](#footnote-27).

Între 1700 și 1799 s-au înființat și alte așezăminte destinate găzduirii și îngrijirii săracilor, bolnavilor și orfanilor, șase în Transilvania (dintre care reuniunea Pioasă pentru îngrijirea bolnavilor ”Kevra Kadisha” din Alba-Iulia, înființată în 1645, în traducere societate pentru înmormântare la evrei, dar având și alte atribuții filantropice[[28]](#footnote-28), Ospiciul Evanghelic C.A. din Brașov, înființat în secolul al XVI-lea precum și Căminul pentru bătrâni și orfani al Comunității Evanghelice C.A.[[29]](#footnote-29)), unul în Banat și unul în Crișana.

Apropierea Transilvaniei mai mult de Occident în perioada Evului Mediu, comparativ cu Țara Românească și Moldova, a făcut ca aceste instituții de îngrijire a bolnavilor și săracilor să fie înființate pentru prima dată în spațiul intracarpatic, *săracii, infirmii, bătrânii singuri, nebunii deveneau o problemă a burgului, dacă se plimbau liberi pe străzi şi deranjau*[[30]](#footnote-30).

**STUDIU DE CAZ**

***Educatoare învățământ special, MÎNDRU MARIANA***

***Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan” Galați***

**Nume şi prenumele preșcolarului**: R.T.

Grupa II grădiniță

**Date biografice și sociale semnificative:**

**Data și locul nașterii:** 06.04.2009, Galați

**Domiciul:** -

**Componenţa familiei**:

tata: asistent personal al copilului, angajat la DGASPC

mama: decedată în urma unei boli, atunci când copilul avea 2 ani

**Condiţii socio-economice:**

Situaţia financiară a familiei este satisfăcătoare. Tatăl este foarte atașat de copil și preocupat de educația acestuia.

**Date medicale semnificative: TRISOMIE 21**

Operat pe cord la Târgu Mureș la 2ani și jumătate.

**Date psihologice semnificative:**

Tipul de deficiență/handicap: **Retard psihic sever, QI= 34**

Gradul/ nivelul de deficiență: **Grav**

**Date pedagogice semnificative:**

Este în al treilea an în grădinița specială în grupa noastră. Prezintă dificultăți de comunicare. Structurile perceptiv motrice de formă, culoare, mărime sunt în formare. Are o gândire concret – intuitivă, bazată de suportul intuitiv. Înțelege sensul unui mesaj verbal și execută comenzile date, dar vocabularul expresiv este limitat la cuvintele „da”, „nu”. Este familiarizat cu spațiul grădiniței, recunoaște jucăriile, obiectele, rechizitele, se orientează în spațiu.

Autonomia personală este în formare, folosește toaleta singur, cere să fie dus la toaletă, mănâncă cu ajutor minim. Schema corporală este în formare, lateralitate stânga, iar orientarea spaţio-temporală este bună. Se joacă cu ceilalți copii din proprie inițiativă, are o atitudine activă atunci când participă la jocuri împreună cu colegii, realizează sarcinile în etape și cu suport minim din partea educatoarei.

S-a adaptat programului grădiniței speciale, îi place să fie răsfățat, de multe ori însă apare încăpățânarea specifică acestui tip de deficiență moment în care refuză orice participare la activități ori realizarea sarcinii, deși este capabil spune doar „nu”.

**Terapii desfășurate în programul grădiniței speciale:**

Activități ludice de educare și compensare; Activități logopedice;

Activități de expresie psihomotrică; CFM;

Activități de educație senzorială și cognitivă; Kinetoterapie;

Activități de comunicare;

Activități de autonomie personală și socială;

**Terapii complementare:**

Copilul beneficiază de terapii complementare la Centrul de recuperare pentru copii „Iovan Iorgovan”- logopedie.

**Acţiunile asupra preșcolarului:**

Preșcolarul va fi antrenat în toate activităţile desfășurate în programul grădiniței speciale.Va beneficia de terapie logopedică și CFM. Astfel, se urmărește o compensare a deficienţelor preșcolarului, oferindu-i posibilitatea de a intra în contact cu o varietate de stimuli în cadrul activităţilor terapeutice, de a efectua o gamă largă de exerciţii în cadrul unor activităţi simple, accesibile, în ritm propriu și în funcție de progres, de a participa la jocurile didactice desfășurate în activitățile educativ-recuperatorii-compensatorii din grădinița specială.

**Acţiunile asupra colectivului clasei:**

Se vor derula activităţi de lucru în perechi, pe grupe şi în colectiv, facilitând colaborarea preșcolarilor și conducând la formarea unor relaţii afective între colegi.

**Acţiunile asupra familiei:**

Familia monoparentală va parcurge o serie de activităţi de consiliere, activităţi demonstrative susținute de educatoarele grupei împreună cu profesorul logoped (individuală, de grup, doar cu părinţii, sau şi cu preșcolarul), astfel încât să-şi asume responsabilităţile în vederea evoluţiei copilului, din necesitatea de a relua/ continua/ perfecționa/ repeta activitățile desfășurate în grădiniță, acasă.

**Prognostic:**

Are evoluţie bună pe linia dezvoltării comnportamentului cognitiv, autonomiei personale, în plan motric și în aria de relații sociale.

**PROGRAM DE INTERVENŢIE PERSONALIZAT**

**I. INFORMAŢII GENERALE:**

**Numele elevului: R. T.**

**Data naşterii: 06.04.2009, Galați**

**Grupa II grădiniță**

**DIAGNOSTIC MEDICAL: trisomia 21**

**DIAGNOSTIC PSIHOLOGIC: - retard psihic sever, QI= 34**

**- grad de handicap – grav**

**INFORMAȚII DESPRE STAREA INIȚIALĂ A PREȘCOLARULUI:**

**Domeniul senzorial și cognitiv**

* Clasifică obiectele după formă, culoare și mărime: *da, cu ajutor*
* Realizează asocieri obiect-obiect sau obiect-imagine: *da, cu sprijin*
* Realizează suprapuneri de obiecte sau imagini: *da*
* Identifică elementele lipsă: *da, cu sprijin*
* Sortează obiecte după mai multe criterii concrete: *după model*

**Domeniul limbaj și comunicare:**

* Înțelege sensul unui mesaj verbal: *da*
* Execută sarcinile simple după comandă verbală: *da( uneori prezintă comportament opoziționist, este încăpățanat)*
* *Comunică printr-un limbaj propriu, verbalizează da/ nu*
* *Folosește gesturi pentru a-și face cunoscute dorințele*

**Domeniul conduitelor ludice:**

* *Participă cu plăcere la jocurile de mișcare, de construcții și la jocurile muzicale cu text și cântec*
* *Realizeaza puzlle,incastre,lego,cuburi,mozaic*
* *Prezintă joc imaginativ, acceptă jocurile propuse de educatoare.*

**Autonomie personală si comportament:**

* *Autonomia personală este în formare. Comportament adecvat în colectivitate.*

**Dezvoltare psihomotrică:**

* Motricitate generală: *bună*
* Lateralitate:  *formată,stânga*
* Schemă corporală: *în formare*
* Structuri perceptiv-motrice de culoare: *parțial formate*
* Structuri perceptiv-motrice de formă: *parțialformate*
* Structuri perceptiv-motrice de mărime:*parțial formate*
* Orientare spaţio-temporală:*parțial formată*

**Dezvoltarea proceselor psihice:**

* Percepţie: *inexactă, lacunară*
* Gândire: *nivel operațional-concret*
* Imaginaţie: *săracă*
* Atenția: *greu de captat și menținut*

**Relații sociale:**

* *conduite şi atitudini sociale adaptate situațiilor;*
* *nevoie de atenţie, afecţiune, de modele comportamentale.*

**II. SPECIALIȘTI CARE INTERVIN ÎN APLICAREA PROGRAMULUI:**

Director:

Educatoare:

Educatoare:

Profesor psihopedagog:

Profesor CFM:

Responsabil de program: Director -

Alte persoane implicate:infirmieră,asistent social, asistent medical, părinți

**III. CONCLUZIILE EVALUĂRII INIȚIALE (problemele cu care se confruntă preșcolarul):**

**Din punct de vedere psihopedagogic:**

- retard psihic sever, predomină memoria de scurtă durată, limbaj expresiv limitat la cuvintele da/nu,gândire concret-intuitivă;

- dificultăți de concentrare a atenției, dacă întâmpină dificultăți în realizarea imediată a sarcinii refuză să mai lucreze;

- deseori abandonează sarcina sau refuză să participle la activități pe fondul unui comportament opoziționist, este foarte încăpățânat;

**Capacități, competențe, abilități, lacune, nevoi:**

-capacități relativ bune de învățare comportamentală;

-sociabilitate relativ bună, uneori cu instabilitate emoțională;

-nevoia de sprijin din partea adulților;

-necesitatea întocmirii unui plan de intervenție personalizat.

**Domeniul de intervenție:** (cognitiv) se va realiza P.I.P. pentru domeniul cognitiv (formă, culoare, mărime) evaluări periodice, modificări în funcție de evoluția preșcolarului;

**IV. PLANIFICAREA INTERVENȚIEI:**

**DOMENIUL DE INTERVENŢIE - Cognitiv**

**MODULUL – Activități de educație senzorială și cognitivă**

**PERIOADA DE IMPLEMENTARE:octombrie 2016- mai 2017**

**TIPUL DE SERVICIU/INTERVENȚIE: personalizat**

**SCOPURILE PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:**

* Dezvoltarea motricității generale
* Dezvoltarea motricității fine
* Dezvoltarea structurii perceptiv motrice de formă, culoare și mărime
* Formarea unei imagini corecte a schemei corporale
* Dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu
* Dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup

**OBIECTIVE PE TERMEN LUNG:**

* Efectuarea unei game variate de exerciții prin intermediul unor activități simple, accesibile și în ritm propriu;
* Abilitarea preșcolarului în planurile motric, senzorial, perceptiv, cognitiv, de limbaj și comportamental;
* Diminuarea dizabilităților sale printr-un antrenament continuu și gradual, atât la grupă cât și în cabinetele de terapie.

**OBIECTIVE PE TERMEN SCURT ( COGNITIV):**

- să identifice obiectele/jucăriile/jetoanele din mediul apropiat;

- să recunoasca în contexte diferite trei culori (roșu, galben și albastru);

- să identifice trei forme geometrice (cercul, pătratul și triunghiul);

- să grupeze obiectele/ jucăriile/ jeoanele după un criteriu dat ( formă, culoare , mărime);

- să sorteze obiectele/ jucăriile în funcție de un criteriu dat ( formă, culoare, mărime);

- să compare obiectele/ jucăriile/ jetoanele după criterii simple;

- să realizeze suprapuneri de imagini/ jetoane reprezentând forme, culori, mărimi;

- să realizeze asocieri de imagini/ jetoane reprezentând forme, culori, mărimi;

- să realizeze clasificări după unul-două criterii( formă, culoare, mărime);

**SCOPURI**:

La sfârșitul perioadei preșcolarul va putea:

- să identifice obiectele/jucăriile/jetoanele din mediul apropiat;

- să recunoască în contexte diferite trei culori (roșu, galben și albastru);

- să identifice cercul, pătratul și triunghiul din figurile geometrice date ;

- să grupeze obiectele/ jucăriile/ jeoanele după un criteriu dat ( formă, culoare , mărime);

- să sorteze obiectele/ jucăriile în funcție de un criteriu dat ( formă, culoare, mărime);

- să compare obiectele/ jucăriile/ jetoanele după criteriul mărime ( mare-mic);

**NIVELUL DE PLECARE:**

- recunoaște obiectele/ jucăriile din mediul apropiat, identifică cercul și pătratul din formele geometrice date, recunoaște culoarea roșie în contexte diferite, realizează sortări după criteriul mărime după model și cu ajutor minim;

**TIPURI DE ACTIVITATE:**

- exerciții-joc și jocuri didactice de identificare a obiectelor/ jucărilor din mediul apropiat;

- exerciţii şi jocuri didactice de recunoaștere a celor trei culori( roșu, galben și albastru);

- exerciţii şi jocuri didactice de identificare a trei forme( cerc,pătrat și triunghi);

- exerciţii și jocuri didactice de grupare aobiectelor/ jucăriilor/ jetoanelor după un criteriu dat (formă, culoare , mărime);

- exerciții și jocuri didactice de sortare a obiectelor/ jucăriilor în funcție de un criteriu dat (formă, culoare, mărime);

-exerciții și jocuri didactice de comparare a obiectelor/ jucăriilor/ jetoanelor după criteriul mărime(mare-mic);

***DOMENIUL COGNITIV***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Obiective** | **Conţinuturi** | **Metode** | **Mijloace** | **Modalități de evaluare** |
| ***FORMĂ:***  -să formeze grupuri de obiecte după criteriul formă;  -să identifice cercurile dintre figurile geometrice date;  -să identifice pătratele dintre figurile geometrice date;  -să identifice triunghiurile dintre figurile geometrice date;  -să formeze grupuri de obiecte după criteriul formă;  -să identifice formele geometrice prezentate;  -să recunoască figurile geometrice date;  ***CULOARE:***  -să raporteze obiecte la obiecte de aceeași culoare;  -să formeze grupe de obiecte după criteriul culoare (roșu si galben);  -să diferențieze cercurile după criteriul culoare;  -să sorteze obiectele de același fel după criteriul culoare;  -să grupeze obiectele de același fel după criteriul culoare;  ***MĂRIME:***  -să aleagă jucăriile după criteriul mărime;  -să formeze grupe de obiecte de același fel după criteriul mărime;  -să formeze grupe de obiecte după un criteriu dat;  -să diferențieze obiectele de același fel după mărime; | Joc didactic:  ***„Să facem ordine”***  Joc didactic:  ***„Ne jucăm cu cercurile”***  Joc didactic:  ***„Ne jucăm cu pătratele”***  Joc didactic:  ***„Alege doar triunghiurile”***  Joc didactic:  ***„Așează-mă la căsuța mea!”***  Joc didactic:  ***„Cine are aceeași figură?”***  Joc didactic:  ***„Ghici, ghici ce s-a schimbat?”***  Joc didactic:  ***„Fluturii vin la flori”***  Joc didactic:  ***„ Să culegem fructe”***  Joc didactic:  ***„Florile Zânei Primăvara”***  Joc didactic:  ***„Cercuri colorate”***  Joc didactic:  ***„Jocul culorilor”***  Joc didactic:  ***„Trenulețul culorilor”***  Joc didactic:  ***„Alege jucăria”***  Joc didactic:  ***„Garajul”***  Joc didactic:  ***„ Așează florile după mărime”***  Joc didactic:  ***„ Ne jucăm cu jucăriile”***  Joc didactic:  ***„ Mare și mic”*** | observația  conversația  explicația demonstrația  exercițiul  jocul didactic  observația  explicația demonstrația jocul didactic  exercițiul  observația  explicația demonstrația jocul didactic  exercițiul  observația  conversația  explicația demonstrația  exercițiul  jocul didactic  observația  conversația  explicația demonstrația  exercițiul  jocul didactic  observația  conversația  explicația demonstrația  exercițiul  jocul didactic  observația  conversația  explicația demonstrația  exercițiul  jocul didactic | obiecte  jucării  jetoane  planșe  joc Logi II  obiecte  jucării  jetoane  planșe  joc Logi II  obiecte  jucării  jetoane  planșe  obiecte  jucării  jetoane  planșe  obiecte  jucării  jetoane  planșe  obiecte  jucării  jetoane  planșe  obiecte  jucării  jetoane  planșe | Evaluare orală/ cu suport *practic acțional / concret intuitiv*, acțional  analiza/aprecierea răspunsurilor/acțiunilor/ comportamentului/atitudinii/respectării regulilor de joc/ realizării sarcinii de lucru  oral/răspunsurile/acțiunile corecte sunt apreciate/ răspunsurile /acțiunile incorecte sunt corectate, se intervine cu explicații suplimentare ori de câte ori este necesar  oral/răspunsurile/acțiunile corecte sunt apreciate/ răspunsurile /acțiunile incorecte sunt corectate, se intervine cu explicații suplimentare ori de câte ori este necesar  observarea comportamentului/ atitudinii preșcolarului  oral  întărirea răspunsurilor corecte  oral/răspunsurile/acțiunile corecte sunt apreciate/ răspunsurile /acțiunile incorecte sunt corectate, se intervine cu explicații suplimentare ori de câte ori este necesar  pr |

**EVALUAREA PERIODICĂ ( ianuarie):**

**Obiective realizate:**

- identifică obiectele/ jucările;

- recunoaște culoarea roșie și galbenă în context diferite;

- gruperază obiectele/jucăriile/jetoanele după criteriul culoare (roșu și galben) cu ajutor minim;

- identifică cercul și pătratul din figurile geometrice date după model;

- realizează diferențieri ale obiectelor după criteriul mărime (mare- mic);

**Dificultăţi întâmpinate**:

- este atras relativ greu de activitate, are o atitudine pasivă la început în joc și în îndeplinirea sarcinii, necesită o încurajare sporită din partea educatoarelor, prezentarea unei situații competitive în care el poate ieși câștigător;

**REVIZUIREA PROGRAMULUI :**

- se va face în funcție de rezultatele evaluărilor periodice;

- se vor relua obiectivele stabilite până la realizare;

**ROLUL ȘI MODUL DE IMPLICARE A PĂRINȚILOR ÎN PROGRAM:**

Tatăl va primi sarcini privind modul de comunicare, de implicare în program şi va asigura un suport afectiv pozitiv în evoluţia copilului.

**EVALUAREA FINALĂ (mai ):**

**Obiective realizate:**

- recunoaște culoarea roșie, galbenă și albastră în context diferite;

- gruperază obiectele/jucăriile/jetoanele după criteriul culoare (roșu, galben și albastru);

- identifică cercul, pătratul și triunghiul din figurile geometrice date;

- realizează sortări după un criteriu după model și cu ajutor minim;

- realizează diferențieri ale obiectelor după criteriul mărime (mare- mic) ;

**Dificultăţi întâmpinate**:

- dacă întâmpină dificultăți în realizarea imediată a sarcinii, abandonează și refuză reluarea lucrului;

- deseori are o atitudine pasivă în fața sarcinii, necesită atenție permanentă din partea educatoarelor;

**CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI:**

**Concluzii:**

-și-a însușit cunoștințele și aplică aceste cunoștințe în situații diferite;

-aplicarea programului de intervenție personalizată a condus la îndeplinirea obiectivelor propuse, acestea fiind formulate în urma evaluării inițiale, ținând cont de pragul proximei dezvoltări, urmărindu-se implicarea activă a preșcolarului în activitățile instructiv-educativ-terapeutice;

**Se recomandă:**

- 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;

- sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;

-sarcinile propuse spre rezolvare trebuie să fie simple, formulate clar, împărţite în etape mai mici, realizabile ;  
- în continuare va fi necesară elaborarea programului de intervenție personalizată undevor fi consolidate obiectivele realizate prin conținuturi variate vor fidefinite noi obiective şi proiectate noi conţinuturi;

- se impune formarea unui registru comportamental adecvat prin crearea unei stări de încredere în forțele proprii și reducerea dependenței de suportul permanent al educatoarei, importantă în procesul de recuperare/ameliorare/adaptare pentru atingerea obiectivelor propuse;

- e necesară implicarea preșcolarului în activități de grup, activități de socializare, parteneriate, activități extrașcolare pentru crearea atitudinii independente, creșterea autonomiei personale.

**Fiziologia emoțiilor: cum anume influențează gândurile și emoțiile organismul?**

***Prof.******Constantinescu Carmen***

***Școala Profesională Specială “Emil Gârleanu” Galaţi***

"Nu reacționa niciodată emoțional când ești criticat. Analizează-te ca sa vezi dacă această critica este justificată. Daca este, atunci încearcă să te îndrepți. Dacă nu, continuă sa îți vezi de treaba ta." (Norman Vincent Peale)

Creierul este organul care ne controlează cel mai direct gândurile, emoțiile și motivațiile (Gloor, 1997; Rokland, 2000; Sheperd, 1998; apud R.J. Sternberg, 2003, p36).

Există o legătura foarte puternică între sănătatea emoțională și cea fizică. Gândurile noastre, felurile în care ne gestionăm emoțiile, sănătatea emoțională în general, sunt parte esențială într-un stil de viață sănătos.

Emoția îndeplinește o funcție importantă în interacțiunea socială, în stabilirea unui cadru (scenariu), constituind o structură a rolurilor pentru un anumit tip de interacțiune. Cel care dă sens limbajului de fiecare zi în care cineva poate să spună cu furie "Nu ar fi trebuit să faci asta!" sau cu afecțiune "Sunt fericită să te văd! " (Oatley, 2001), este contextul emoțional.

În prezent nu avem o definiție clară, o clasificare universal acceptată a emoțiilor. Există mai multe tipuri de emoții cu o implicare deosebită pentru viața socială: afirmare, atașament, securitate etc. Aceste emoții pot fi evocate în două moduri: fie verbal, prin cuvinte, cum este de exemplu limbajul figurativ, fie prin modalități non-verbale.

Există markeri universali şi distinctivi ai emoţiei în comportamentul nonverbal (Ekman, 1982): de exemplu, faţa poate să exprime o varietate de emoţii şi, în general, membrii aceleiaşi culturi nu au dificultăţi în a identifica şi a exprima emoţiile.

De obicei, comportamentul verbal şi non-verbal sunt abordate ca şi canale de comunicare separate. În ce măsură mesajul non-verbal este consonant cu mesajul verbal? Intră acestia în contradicţie? Mesajele emoţionale, exprimate non-verbal, sunt reflectate de mimică și posturi corporale, modifică respirația și bătăile inimii, schimbă echilibrul hormonal și metabolismul, influențând comunicarea și comportamentul. Acestea sunt considerate mai primitive, fiind mai greu de disimulat. În timp ce cuvintele pot fi alese în mod voluntar, mesajul emoţional al canalului non-verbal este mai puţin controlat voluntar.

Emoțiile primare ne dau acces la resurse interioare specifice:

* Bucurie: satisfacție, stimă de sine;
* Furie: putere, autonomie;
* Frică: intuiție, imaginație;
* Dezgust: voință, decizie;
* Pasiune: perseverență, capacitate de efort prelungit;
* Tandrețe: empatie, devotament;
* Tristețe: auto-control, înțelepciune;
* Încredere: cooperare, organizare;

Când vorbim despre emoții, trebuie să subliniem rolul semnificativ al neuropetidelor care au fost recent numite “moleculele emoțiilor”. Gândurile noastre sunt acompaniate adeseori de emoții, pozitive sau negative, rareori putând fi vorba despre gânduri “neutre” din punct de vedere emoțional.

Neuropeptidele fac parte din mulțimea de transmițători chimici ai creierului, acestea schimbănduși configurația (ca niște cameleoni) în urma impactului gândurilor și emoțiilor pe care le avem. Depinzând de tipul acestor gânduri și emoții, anumite neuropeptide sunt create și eliberate în creier și sistemul nervos, în celulele albe ale sângelui, în sistemul reproducător, cel digestiv și în inimă, ca să numim doar câteva dintre părțile sistemului afectat.

Neuropeptidele crează o rețea, o comunicare în ambele sensuri între psihic și somatic, între minte și corp, putând fi numite și “substanțe informaționale”. Gândurile devin emoții, apoi se transformă în neuropeptidele care sunt eliberate în corp și creier, influențându-ne atât dispoziția, cât și buna funcționare a celulelor. Ele crează un limbaj care formează și ghidează funcțiile celulelor, organelor și diverselor sisteme ale organismului.

Starea noastră emoțională predominantă dintr-un anumit moment , determină astfel compoziția “cocktail-ului” de neuropeptide eliberat în organism și, astfel, influențează fiziologia acestuia. Cu cât acea stare emoțională e mai lungă, cu atât mai mare este impactul asupra fiziologiei organismului, putându-se, de asemenea, ajunge ca trăsăturile fizice în sine să sufere schimbări vizibile. De exemplu, o stare prelungită de furie duce la creșterea nivelului colesterolului rău sau la un ritm cardiac crescut și neregulat. Episoadele lungi de tristețe și depresiile cauzează, de asemenea, serioase probleme cardiace.

Cine este actorul principal, cel care se face răspunzător pentru emoție, motivație, memorie și învățare? Acesta este sistemul limbic, ce ne ajută să ne adaptăm comportamentele în mod flexibil la comportamentele din mediu. Sistemul limbic este format din trei structuri cerebrale interconectate: amigdala, septum-ul pelucid și hipocampul.

Amigdala face parte din sistemul limbic al creierului, care este responsabil pentru procesarea emoțiilor, inclusiv detectarea fricii și pregătirea corpului nostru pentru un răspuns de urgență. Când vorbim despre "luptă sau fugi", evidențiem rolul amigdalei cerebrale, aceasta având o structură în forma de migdală localizată în interiorul creierului în zona centrală a lobilor temporali. Există multiple dovezi pentru a crede că amigdala cerebrală reprezintă un sistem care activează cortexul cerebral atunci când sunt identificate amenințări externe.

"Amigdala este considerată o componentă esențială a circuitelor cerebrale ale fricii, dar abia în acest moment realizăm că nu este doar o parte dintr-un circuit, ci mai mult de atât, este un senzor." Răspunsul la pericol influențează în mod direct comportamentul oamenilor și al animalelor la anumite tipuri de frică și anxietate. "Studiile ne indică faptul că hipocampul este cel care realizează și transmite amigdalei cerebrale stimulii care condiționează." Atunci când amigdala cerebrală este hiperactivă, aceasta poate produce hipersensibilitate în reacţii emoţionale. Doi psihologi (Kagan J. și Snidman N.) au sugerat că amigdala are un rol important în producerea timidităţii. Stimuli care vor fi apreciaţi ca neutri de cei mai mulţi, pot fi percepuți ca o ameninţare de cei cu amigdala hiperactivă.

"Sentimentele sunt asemeni unor valuri: nu le putem împiedica sa vină, dar le putem alege pe cele în care vrem să ne aruncăm."(Jonathan Martensson)

**Povestea omului care avea sentimente**

de Barbara Dunlap

Odată, era un mic om care avea sentimente. Avea multe sentimente și le simțea în fiecare zi. Familiei sale îi plăcea când micul om își arăta sentimentele, așa că a început să le poarte pe mâneca sa.

Însă, într-una din zile, unul dintre părinți i-a spus că nu vrea să mai vadă sentimentul de FRICĂ, așa că micul om a încercat să îl smulgă de pe mânecă.

Părintele i-a spus că îi va da niște DURITATE să își acopere FRICA.

Micului om i-a fost foarte dificil să acopere FRICA cu DURITATE, așa că celălalt părinte și bunicii l-au ajutat.

A fost nevoie de câteva zile să facă acest lucru. “Acum arăți minunat!”, i-au spus părinții. “Am acoperit o parte din sentimentele tale cu DURITATE și vei crește să fii un om puternic”.

Micul om a mai crescut puțin și și-a făcut un prieten. Și prietenul său își purta sentimentele pe mânecă. Prietenul său i-a spus într-o zi: „Părinții mei vor să-mi acopăr sentimentul de SINGURĂTATE și să fiu diferit de acum înainte”. Așa că, micii oameni au învățat împreună să fie diferiți și au luat niște FURIE de la un adult pentru a-și acoperi sentimentul de SINGURĂTATE. Micul om și-a pus un petic mare de FURIE peste SINGURĂTATEA sa.

Într-o zi, micul om (care acum nu mai era atât de mic) s-a dus la școală și sentimentul său de SINGURĂTATE a început să se arate. Așa că, profesoara l-a ținut în spate și i-a dat niște RUȘINE să-și acopere SINGURĂTATEA.

Uneori seara, când era singur, micul om își privea sentimentele. Scotea DURITATEA, FURIA și RUȘINEA și își privea FRICA și SINGURĂTATEA.

Într-o seară, micul om și-a dat seama că FRICA și SINGURĂTATEA lui crescuseră atât de mari încât nu mai puteau fi acoperite și se vedeau pe sub petice. Așa că, micul om s-a văzut nevoit să meargă să mai caute niște FURIE să își acopere sentimentul de SINGURĂTATE și a mai luat toată DURITATEA pe care părinții i-au putut-o da pentru a-și acoperi FRICA.

Micul om a crescut mare și și-a atins țelurile și toți îl admirau pentru că spuneau că își poate ascunde foarte bine sentimentele. Iar părinții i-au spus într-o zi că simt MÂNDRIE pentru că micul om crescuse și devenise PUTERNIC. Dar micul om nu a mai găsit loc să pună MÂNDRIA, pentru că DURITATEA și FURIA acopereau totul.

Apoi, după o vreme, omul a cunoscut un alt om și au devenit prieteni. Cei doi credeau că sunt la fel, pentru că aveau doar sentimente de DURITATE și FURIE care se puteau vedea. Într-o zi prietenul său i-a spus omului un secret: „Nu sunt întocmai ca tine, eu sub peticele de DURITATE și FURIE am alte sentimente – FRICĂ și SINGURĂTATE”. Și prietenul a desfăcut colțul unui petic de DURITATE pentru a-i arăta omului FRICA, doar pentru o secundă.

Și omul a stat tăcut, fără a mai spune ceva. Apoi, cu grijă, a desfăcut colțul unui petic de DURITATE și i-a arătat și el FRICA prietenului său. Prietenul a văzut și sentimentul de SINGURĂTATE sub petice. Prietenul a întins mâna cu blândețe și i-a atins sentimentul de FRICĂ și pe cel de SINGURĂTATE …

Atingerea prietenului a fost magică. A dat naștere unui nou sentiment – ACCEPTAREA. Sentimentul de ACCEPTARE  a apărut pe mâneca micului om și sentimentele de DURITATE și de FURIE s-au mai micșorat.

Omul a înțeles că atunci când cineva îi oferă ACCEPTARE, el va avea nevoie de mai puțină DURITATE și va fi mai mult loc pe mâneca sa pentru: MÂNDRIE, TRISTEȚE, IUBIRE, BUNĂTATE, CĂLDURĂ, DURERE, FRICĂ.

**Bibliografie:**

https://www.slideshare.net/dorinacroitori/teoriiemotii

"Psihologie cognitiva", autor Elena Claudia Rusu, Editura Fundației România de Mâine, București, 2007

http://www.consultanta-psihologica.com

https://www.easistent.ro

**INFLUENŢA STILURILOR PARENTALE ASUPRA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL**

***Prof. psihopedagog Maică Nicoleta***

***ŞCOALA PROFESIONALĂ SPECIALĂ ,,EMIL GÂRLEANU”***

*“… dacă este adevărat că toţi oamenii sunt în esenţă umani, expresia acestei umanităţi este afectată de tipul de copilărie pe care l-au trăit”*

*J. S. Bruner*

În „Dicţionarul de psihologie socială” (Chelcea , 1981), termenul de *comportament prosocial* figurează cu înţelesul de „comportament caracterizat prin orientarea spre valorile sociale”. Într-o accepţiune mai largă, comportamentul prosocial este acel comportament intenţionat, realizat în afara obligaţiilor de serviciu şi orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără aşteptarea unei recompense externe.

În sfera comportamentului prosocial sunt cuprinse fenomene foarte variate: ajutorarea semenilor, apărarea propietătii, jertfa de sine pentru dreptate, pentru integritatea şi independenţa patriei, voluntariatul, altruismul, atracţia interpersonală, prietenia, caritatea, cooperarea, suportul social, consilierea, sacrificiul, simpatia, încrederea, afilierea etc.

*Teoria învăţării sociale* susţine faptul că, la fel ca alte genuri de comportamente, cel prosocial este achiziţionat prin învăţare în timpul socializării primare. Astfel, numeroase situaţii experimentale, efectuate în special cu ajutorul copiilor, au confirmat această afirmaţie. Majoritatea psihologilor, care au studiat comportamentul prosocial din această perspectivă, sunt de părere că învăţarea socială, atât prin mecanismul direct al recompensei, pedepsei şi reîntăririi, cât şi prin observarea consecinţelor comportamentale ale acelor persoane care realizează acţiuni prosociale (învăţare indirectă, modelare), conduce la însuşirea de comportamente prosociale la copii. Cerând pur şi simplu copiilor să se comporte în manieră altruistă, creşte probabilitatea comportamentului de ajutorare. Faptul de a indica unui copil care este comportamentul adecvat îi induce o expectanţă şi poate să-i ghideze conduita ulterioară. Totodată, există şanse mari ca un comportament recompensat să fie repetat. De exemplu: dacă într-o situaţie, din viaţa cotidiană, copiii sunt recompensaţi pentru faptul de a fi oferit ajutor, este foarte probabil că o vor face din nou în alte situaţii. De asemenea, s-a demonstrat experimental că observarea unui model care se comportă în manieră altruistă îl face pe subiect să se comporte identic. Spre exemplu: unor copii de 6-9 ani li s-au proiectat filme cu scene în care protagoniştii acordau ajutor, şi altora, filme în care lipseau astfel de scene. S-au măsurat apoi atitudinile prosociale ale copiilor din grupul experimental şi din grupul de control. S-a constatat că intensitatea atitudinilor prosociale era mai mare la copii care vizionaseră filmul cu scene de comportament prosocial; iar într-un alt experiment s-a demonstrat că frecvenţa comportamentelor prosociale creşte după vizionarea filmelor cu mesaj altruist.

Aşa cum au demonstrat şi faimoasele studii experimentale ale întemeietorului teoriei învăţării sociale A. Bandura (1977), contează valoarea interacţională a modelului. La copiii mici, familia şi, în particular, părinţii sunt cei care, pe de o parte, împart recompense şi pedepse şi, pe de altă parte, servesc drept modele perpetue. Relevanţa celor „şapte ani de acasă” a fost confirmată prin studii riguroase şi pentru comportamentul prosocial. De exemplu, R. Coles (1997), într-o lucrare consacrată inteligenţei morale la copii, arată importanţa conduitelor concrete din partea părinţilor faţă de proprii copii în a-i învăţa pe aceştia să fie binevoitori, amabili, buni la suflet. Autorul susţine două lucruri: (1) „manifestările specifice ale părinţilor sunt de departe mai eficiente decât predicile moralizatoare abstracte” şi (2) „în ciuda influenţei crescânde a mass – media, determinarea parentală este decisivă”.

Familia este una din principalele instituţii socializatoare ale societăţii. În cadrul familiei copilul îşi însuşeste normele şi valorile sociale şi devine apt să relaţioneze cu ceilalţi membrii ai societăţii. Socializarea în familie are mai multe componente: normativă (prin care i se transmit copilului principalele norme şi reguli sociale); cognitivă (prin care copilul dobândeşte deprinderi şi cunoştinţe necesare acţiunii ca adult); creativă (prin care se formează capacităţile de gândire creatoare şi de a da răspunsuri adecvate în situaţii noi) şi psihologică (prin care se dezvoltă afectivitatea necesară relaţionării cu părinţii, cu viitorul partener, cu proprii copii şi cu alte persoane).

În familie se realizează socializarea de bază sau primară. Copilul învaţă că indivizii au interese, dorinţe şi obiceiuri de care celălalt trebuie să ţină seama, învaţă că trebuie să împartă resursele limitate (locuinţă, hrană, obiecte, afectivitate), învaţă cum aşteaptă societatea ca el să se poarte, învaţă cum să acţioneze pentru a-şi satisface un scop, o dorinţă.

*Stilul educativ* *familial* se referă mai cu seamă la procesul de influenţare pe care îl exercită părinţii asupra copiilor şi este studiat pentru a diferenţia categoriile de practici educative din viaţa de familie care determină reacţii şi comportamente specifice ale copiilor. Pe baza recunoaşterii stilului educativ adoptat de părinţi sau în genere de adulţii care se ocupă în familie de îngrijirea şi educaţia copiilor, se pot face previziuni asupra evoluţiei benefice a copilului, se pot face intervenţii care să prevină influenţele negative care vor afecta dezvoltarea normală a copilului.

Conceptul de *stil parental* a fost dezvoltat de către Diana Baumrind şi reprezintă „structurarea specifică a anumitor valori, practici şi comportamente, ce se caracterizează printr-un anumit raport stabilit între controlul şi afecţiunea parentală”. *Controlul parental* se referă la tot ceea ce părinţii întreprind pentru a integra copilul în ansamblul familiei constând în cerinţe mature, supervizare, efort disciplinar şi sancţionarea binevoitoare a copilului care nu ascultă. *Suportul parental* se referă la măsura în care părinţii întăresc individualitatea, autonomia, afirmarea de sine a copilului prin susţinerea, acordul şi încuviinţarea nevoilor şi cerinţelor speciale ale acestuia. Dacă la aceste două axe se adaugă exigenţele şi, respectiv receptivitatea ca şi dimensiuni, se pot distinge patru stiluri parentale care, în succesiunea lor de prezentare, sunt aşezate într-o ierarhie a eficienţei şi influenţei pozitive:

1. *Stilul autoritar* – specific părinţilor care manifestă exigenţe înalte, control maxim dar şi suport maxim. Aceşti părinţi formulează limite clare ale conduitei copilului, reguli ce trebuie respectate cu fermitate, dar nu le impun, ci sunt deschişi la schimburi verbale cu copiii, explicându-le raţiunile pentru care regula trebuie respectată şi situaţiile în care ea se aplică, stimulând astfel autonomia lor de gândire, independenţa lor. Acest stil poate fi împărţit în *două categorii*:

a) s*tilul supraprotector* este specific părintelui care este extrem de atent la nevoile copilului şi se dedică cu toată fiinţa sa meseriei de părinte. Educaţia pe care i-o dă copilului se clădeşte în jurul ideii că << nu tot ce zboară se mănâncă >> şi are grijă să-şi înveţe copilul ca, în primul rând, să fie precaut şi rezervat faţă de tot ceea ce vine din afara sferei familiei. Atunci când apare o problemă, părinţii exagerat de protectori se grăbesc să caute vinovaţii şi să ţină morală, fapt care duce la scăderea eficienţei rezolvării conflictului şi a învăţării unor reguli de disciplină.

b) s*tilul autoritar propriu – zis sau autoritar obiectiv* combină un nivel ridicat al controlului cu o puternică afecţiune. Părinţii autoritari – obiectivi încearcă să direcţioneze activitatea copilului prin fixarea unor limite raţionale ale acţiunilor, dar nu insistă să obţină obedienţă. Ei utilizează în mod realist restricţiile, explicând copilului care sunt raţiunile ce stau la baza concepţiei parentale cu privire la controlul ferm.

2. *Stilul authoritarian*aparţine părinţilor care se manifestă faţă de copii printr-o intensitate crescută a pretenţiilor, un nivel ridicat al cerinţelor şi controlului, dar un nivel scăzut al înţelegerii, al suportului afectiv. Aceşti părinţi nu tolerează egoismul sau comportamentul nepotrivit, sunt stricţi, valorizează obedienţa copiilor, aşteaptă ca ordinele să fie executate fără nicio explicaţie şi nu ezită să utilizeze forţa atunci când acţiunile sau ideile copilului sunt în conflict cu ceea ce părinţii cred că este bine. Părinţii authoritarieni asigură un mediu de viaţă ordonat şi structurat, reglat de reguli foarte precise. Ei nu sunt însă deschişi informaţiilor venite dinspre copii, nu le explică acestora raţiunea pentru care regulile trebuiesc respectate.

3. *Stilul permisiv sau indulgent* este caracterizat printr-un nivel scăzut al controlului parental şi un nivel ridicat al suportului parental. Părinţii aparţinând acestui stil impun copiilor puţine norme de conduită şi puţine responsabilităţi, îi permite copilului să se manifeste cum vrea el, nu solicită din partea copiilor un comportament matur şi evită confruntările. Părintele indulgent manifestă sensibilitate la drepturile altora, se consultă cu copilul atunci când ia o decizie, manifestă căldură şi interes faţă de tot ceea ce face copilul iar cazurile în care îl pedepseşte sunt foarte rare. Stilul permisiv admite două *subtipuri*: democratic şi non-directiv.

Primul tip este specific părinţilor care, deşi sunt blânzi şi indulgenţi, la fel ca părinţii nondirectivi, sunt mai responsabili, mai angajaţi şi mai devotaţi copilului lor decât ceilalţi. Părintele care se comportă democratic are în vedere întotdeauna ca drepturile copilului să fie respectate, fără a omite stabilirea unor reguli care să fie aplicate consecvent şi urmate de toţi membrii familiei. Impunerea de reguli implică o anumită flexibilitate, deoarece pentru el nu legea este cea mai importantă ci omul este pe primul loc.

4. *Stilul neglijent* se caracterizează prin lipsă de control, exigenţe scăzute şi lipsă de suport, nivel scăzut de grijă, afectivitate din partea părinţilor. Aceşti părinţi ignoră sau abandonează copilul, ei fiind centraţi pe propiile lor interese, fugind de responsabilităţile lor parentale. Filosofia de viaţă a unor asemenea părinţi este: „în viaţă nu te poţi baza pe nimeni altcineva decât pe tine însuţi”. Stilul neglijent include două categorii: a) cea a părinţilor neimplicaţi şi indiferenţi si b) cea a părinţilor care resping copilul.

Stilurile parentale prezentate pot influenţa în mod diferit dezvoltarea copiilor şi chiar dacă ele nu funcţionează permanent coerent, se pot observa efectele în timp asupra personalităţii tinerilor, asupra nivelului şi a calităţii aspiraţiilor, a eforturilor şi rezultatelor tinerilor.

Astfel, *stilul parental autoritar* este considerat, în general, ca fiind avantajos pentru multe aspecte ale dezvoltării copilului. Rezultatele câtorva cercetări au demonstrat faptul că, copiii ai căror părinţi manifestă un stil autoritar tind să fie independenţi, ambiţioşi, prietenoşi şi cooperativi cu părinţii, responsabili, autonomi, să aibă calităţi de lider, să manifeste competenţă socială. În schimb, consecinţele stilului supraprotector, unul din variantele stilului autoritar, vizează, mai ales, internalizarea problemelor care se pot manifesta negativ prin: depresie, suicid, tulburări de alimentaţie, dificultăţi de realizare a autonomiei la vârsta adultă etc.

Practicarea *stilului authoritarian* atrage după sine numeroase dezavantaje în raport cu dezvoltarea copilului: creşterea ostilităţii, scăderea stimei de sine, nivelul ridicat al depresiei, împiedicarea dezvoltării competenţei sociale a copilului. Totodată, copiii crescuţi de părinţii cu stil authoritarian tind să fie neprietenoşi, necooperativi, dezinteresaţi şi să devină rebeli sau dependenţi.

Consecinţele *stilului permisiv* asupra dezvoltării copiilor sunt diverse. Astfel, deşi părinţii permisivi îşi exprimă în mare măsură afecţiunea faţă de copil pe care-l încurajează puternic în ceea ce face, lipsa îndrumarii parentale, a efortului de control parental diminuează capacitatea de cooperare necesară în situaţiile sociale. Totodată, chiar dacă dispun de un nivel ridicat al stimei de sine, al abilităţilor sociale, creativităţii sau autonomiei şi de un nivel scăzut al depresiei, aceşti copii au tendinţa de a avea tulburări de conduită, dificultăţi în a-şi subordona, atunci când este necesar, interesele personale celor ale grupului şi rezultate mai slabe la şcoală.

În ceea ce priveşte *stilul neglijent*, dezavantajele acestui tip de îndrumare parentală rezultă din slaba socializare a copiilor, care nu au o idee prea clară despre regulile familiale. Copiii ai căror părinţi manifestă un stil neglijent învaţă că părerea lor nu contează prea mult, se simt lipsiţi de importanţă şi uneori absolviţi de orice responsabilitate. Ei pot avea o stimă de sine scăzută, pot deveni timoraţi şi pot fi urmăriţi în permanenţă de un puternic complex de inferioritate. Aceşti copii se bazează doar pe experienţa lor de viaţă. De aceea, când ajung la vârsta adultă şi se pune problema să primească sfaturi referitoare la cum ar trebui să se comporte, cum ar trebui să-şi educe copilul, de ce ar trebui să se ferească etc., ei nu vor fi dispuşi să asculte. Din cauza lipsei de afecţiune, chiar dacă, pe de o parte, îi face mai rezistenţi la greutăţile vieţii copiii crescuţi de părinţi neglijenţi vor fi mai rigizi, mai insensibili, mai apatici, mai pragmatici.

Socializarea în cadrul familiei este esenţială pentru integrarea socială a copiilor. Eşecurile socializării în familie au consecinţe negative la nivelul comunităţilor şi al societăţii. În mod normal, socializarea în familie este convergentă cu normele şi valorile promovate la nivel social. Există însă şi situaţii în care socializarea în familie se face în discordanţă cu normele şi valorile sociale generale. Copiii socializati în acest mod vor fi neintegrati şi în conflict permanent cu societatea.

Comparativ cu familiile din societăţile tradiţionale, funcţia socializatoare a familiei a început să fie tot mai mult preluată de alte instituţii sociale (şcoală, instituţii culturale, mijloace de comunicare în masă). Cu toate aceste transferuri de competenţe socializatoare, familia continuă să rămână una dintre principalele instituţii de socializare. Avantajul socializării în familie este că ea se realizează într-un climat de afectivitate care facilitează transmiterea şi însuşirea valorilor şi normelor sociale.

**Bibliografie:**

* Bar – Tal, D. (1976), Prosocial Behavoir, cit in S. Chelcea, Psihologia cooperarii si intrajutorarii umane, Editura Militara, Bucuresti.
* Chelcea, S. (1990), Psihologia cooperarii si intrajutorarii umane, Editura Militara, Bucuresti.
* Chelcea, S. (1996), Comportamentul prosocial in Neculau A., Psihologie sociala. Aspecte
* Neculau, A. (1996), Psihologie sociala. Aspecte contemporane., Editura Polirom, Iasi.
* Turliuc, M. N. (2004), Psihologia cuplului si a familiei, Editura Performantica, Iasi.

**"Fii în formă pentru școală! Din nou împreună!"**

prof. İonescu Monica Corina

Liceul Teoretic ”Sfânta Maria"

Şcoala Profesională "Emil Gârleanu"

Cu optimism şi paşi sfioşi, am început un an şcolar sub semnul întrebării.

Prin prezentul articol doresc să evidențiez bucuria nespusă a elevilor prezenți în sala de clasă.

Într-o frumoasă zi de toamnă, elevii Liceului Teoretic "Sfânta Maria" au efectuat o vizită elevilor de la Şcoala Profesională "Emil Gârleanu", împreună participând la o activitate didactică coordonată de profesor socio-umane İonescu Monica Corina şi profesor psiholog Bocăneală Tudor.

Au fost discutate punctual aspecte pe o temă al cărei conținut conturează modalitațile de acțiune pe latura "Barierelor emoționale în calea învățării şi a succesului".

Învățarea nu e un simplu proces şi la îndemâna oricui. Cum nu toți elevii dispun de capacități de memorare a cunoştințelor, fiecare cadru didactic în parte ar trebui să cunoască şi să recunoasca acest aspect.

A transmite o cantitate de informații unui grup țintă, de exemplu elevilor în cadrul unei ore de curs, şi a le solicita tuturor să le memoreze, e o greşeală fatală nu a sistemului de învățământ ci a cadrului didactic necunoscător şi neinstruit din punct de vedere psihologic.

Psihologia nu e doar o ştiință sau un manual aşezat frumos pe un raft în bibliotecă.

Psihologia însemna cu mult mai mult şi anume să înțelegi apelând la propria experiență de viață, latura bio-psiho-socială cu care am fost înzestrați

Un cadru didactic trebuie să fie dotat cu capacitatea de a pătrunde în mintea elevului şi de a-i înțelege toate stările prin care trece.

A simți elevul înseamnă a-i satisface toate nevoile ce decurg din actul didactic.

Nerespectând acest principiu, riscăm să ne trezim cu elevi nemotivați şi speriați de un sistem care în loc sa-l ajute punând bazele unei educații elevate, mai mult îl încurcă determinându-l să se simtă refulat într-o zonă unde nu se regăseşte.

Astfel se nasc aşa numitele bariere emoționale în calea învățării şi a succesului.

Ca modalități de combatere a acestor bariere intervin sau cel puțin ar trebui să intervină factorii motivaționali, adică acei stimuli individuali absolut necesari pentru realizarea performanțelor şcolare şi nu numai.

Stimulii sunt foarte importanți pentru randamentul oricarei activități desfăşurate de elev şi susținute de cadrul didactic sau de către parinte.

Nu trebuie minimizat nici rolul familiei în ridicarea barierelor emoționale. Familia oferă şi o siguranță financiară pe lângă cea sentimentală.

Un randament ridicat se observă din atitudinea pozitivă față de muncă a elevului, adică de înclinația lui spre studiu, spre activități care sa-i capteze cu uşurință atenția şi plăcerea de a se implica cu drag în toate activitățile şcolare şi extraşcolare.

Cadrul didactic, cu tact şi diplomație, poate declanşa în mintea elevului nevoia de afirmare a acestuia concretizată în activitati de invatare, participare la concursuri.

Trebuie să înțelegem că motivația îndeplineşte un rol primordial nu doar în distrugerea barierelor emoționale cât şi în activitatea psihica şi în dezvoltarea personalității elevului. Ea selectează şi declanşează activitățile corespunzatoare propriei satisfaceri şi le susține energetic. De exemplu, nevoia de afirmare a unui elev declanşează activități de învățare, participare la concursuri. Motivația contribuie la formarea şi consolidarea unor însuşiri ale personalității. De exemplu: interesul pentru muzică favorizează capacitatea de execuție a unei lucrări muzicale.

Elevii mei au înțeles şi m-au simțit ca un cadru didactic aplecat la cerințele lor. Nu le-am cerut lucruri extraordinare pentru că i-am lăsat pe ei să le descopere, eu oferindu-le calea spre succes.

İ-am motivat pentru că au avut nevoie de motivație pentru a participa cu interes la activitățile şcolare şi extraşcolare.

Elevii mei nu m-au perceput niciodată ca pe o barieră în calea învățării şi a succesului lor. I-am încurajat, susținut şi apreciat în toate acțiunile lor. Aşadar, încurajarea, susținerea şi aprecierea sunt o parte din formele motivationale pe care le-am aplicat elevilor mei.

În concluzie, recunoasterea rolului şi a contribuției elevului implicat în procesul educațional constituie factori importanți în dărâmarea barierelor emoționale.

Motto: Un elev motivat înseamnă un elev câştigat, un tânăr împlinit şi un viitor adult fericit.

1. [↑](#footnote-ref-1)
2. [↑](#footnote-ref-2)
3. [↑](#footnote-ref-3)
4. [↑](#footnote-ref-4)
5. [↑](#footnote-ref-5)
6. [↑](#footnote-ref-6)
7. [↑](#footnote-ref-7)
8. [↑](#footnote-ref-8)
9. . [↑](#footnote-ref-9)
10. [↑](#footnote-ref-10)
11. [↑](#footnote-ref-11)
12. [↑](#footnote-ref-12)
13. [↑](#footnote-ref-13)
14. [↑](#footnote-ref-14)
15. [↑](#footnote-ref-15)
16. [↑](#footnote-ref-16)
17. [↑](#footnote-ref-17)
18. [↑](#footnote-ref-18)
19. [↑](#footnote-ref-19)
20. [↑](#footnote-ref-20)
21. [↑](#footnote-ref-21)
22. [↑](#footnote-ref-22)
23. [↑](#footnote-ref-23)
24. [↑](#footnote-ref-24)
25. [↑](#footnote-ref-25)
26. [↑](#footnote-ref-26)
27. [↑](#footnote-ref-27)
28. [↑](#footnote-ref-28)
29. [↑](#footnote-ref-29)
30. [↑](#footnote-ref-30)