

**Ministerul Educației
Inspectoratul Școlar Județean Cluj
Casa Corpului Didactic Cluj
Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Cluj**



**Lucrările Simpozionului Național
Online
„Activități practice în predarea
psihologiei”**

Ediția a II-a

6 iunie 2022, începând cu ora 13,00

ISSN 2810 – 5907 ISSN – L 2810 – 5907



MINISTERUL EDUCAȚIEI



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN CLUJ



CASA CORPULUI DIDACTIC
CLUJ



CENTRUL JUDEȚEAN
DE RESURSE ȘI DE
ASISTENȚĂ
EDUCAȚIONALĂ CLUJ

Lucrările Simpozionului Național Online „Activități practice în predarea psihologiei”

Ediția a II-a, 6 iunie 2022

Simpozionul este parte a Proiectului educațional „Psiho+”

Comitetul de organizare:

Prof. cons. Ana-Maria Moldovan – director CJRAE Cluj

Prof. Mihaela Popescu – director CCD Cluj

Prof. cons. Ruxandra Vasilescu – coordonator proiect, CJRAE/CJAP Cluj

Prof. cons. Cosmina Vomir – coordonator proiect, CJRAE/CJAP Cluj

Prof. cons. Anca Pană, CJRAE/CJAP Cluj

Prof. metodist Alina Boca – CCD Cluj

Colectivul de redacție:

Alina Boca – CCD Cluj

Ruxandra Vasilescu - CJRAE/CJAP Cluj

Referent științific:

Prof. Laura Ionescu - inspector școlar, ISJ Cluj

Cluj-Napoca

Iunie 2022

CUPRINS

		Pagina
1.	Lucia Alb - profesor consilier școlar CJRAE Cluj/ Liceul Teoretic „Victor Babeș” Cluj-Napoca, Mimi Gramnea, profesor de Limba și Literatura română, Liceul Teoretic „Victor Babeș” Cluj-Napoca - <i>Emoțiile și credințele limitative în operele literare studiate</i>	4
2.	Gabriela Căian, profesor consilier școlar CJRAE Cluj / Colegiul Economic "Iulian Pop" Cluj-Napoca - <i>Asertivitatea - calea nonviolentei - Program cu activități educative pentru optimizarea comunicării interpersonale și prevenirea violenței</i>	14
3.	Raluca Maria Chirțan, profesor consilier CJRAE Timiș - Liceul Tehnologic Jimbolia, Liceul Teologic Romano-Catolic Gerhardinum Timișoara, <i>Creați!</i>	28
4.	Gabriela Chirteș, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, <i>Literatura și psihologia: utilizarea modelului dezvoltării personale în receptarea textelor de specialitate</i>	31
5.	Ana-Maria Crișan, Profesor consilier CJRAE Cluj/Grădinița Albă ca Zăpada - <i>Efectele învățării multimedia; Aplicație: Procese psihice senzoriale - lecție interactivă pe platforma Livresq</i>	37
6.	Prof. psih. Dumitru Ionela, <i>Personalitatea. Aptitudinile: definiție, caracteristici, tipologie</i>	49
7.	Frățilă Mihaela, Profesor psihopedagog / consilier școlar, CJRAE/CJAP Buzău, <i>Adaptarea predării psihologiei la clasa de elevi cu tulburări de comportament - Aspecte practice</i>	58
8.	Prof. dr. Ștefania Lungu, Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr”, Cluj-Napoca, <i>Despre a învăța să fii fericit la vârsta adolescenței</i>	61
9.	Mihalca Raluca Maria, Consilier psihopedagogic, CJRAE Cluj/ Colegiul Tehnic de Comunicații Augustin Maior, Cluj-Napoca, <i>Activități practice de dezvoltare a creativității la orele de psihologie</i>	70
10.	Mirea Amelia Florentina, Consilier școlar, CJRAE Olt, Activizarea subiecților educaționali	73
11.	Miron Mihaela - CJRAE Buzău, CSAP C.N. “Al. Vlahuță”, Rm. Sărat, <i>Atitudini și comportamente pro și antisociale</i>	75
12.	Maria Mocanu - Profesor consilier școlar CJRAE Prahova, <i>Imaginea de sine și percepția ei socială</i>	81
13.	Profesor consilier școlar Elena Ștefania Onciul – C.J.R.A.E. Constanța – Liceul Teoretic G. E. Palade, <i>Proiect de lecție: Caracterul meu – „altfel”</i>	85
14.	Prof. consilier școlar Stoican Mirela Daniela, C.J.R.A.E. Vrancea, <i>Metode proactive de predare a psihologiei</i>	97
15.	Șerban Anca Cornelia, Profesor consilier școlar CJRAE Cluj, <i>Testele de evaluare la disciplina psihologie</i>	101
16.	Profesor psihopedagog, Tănase Ionela, CJRAE Buzău, <i>Eu sunt...</i>	113
17.	Prof. Maria Tucaciuc, Consilier școlar, CJRAE CS, Școala Gimnazială Nr. 7 Reșița, <i>Jocurile-o punte de legătură între teorie și practică</i>	116
18.	Ruxandra Vasilescu, Cosmina Vomir, CJRAE/CJAP Cluj, <i>Generații diferite – valori diferite?</i>	120

Emoțiile și credințele limitative în operele literare studiate

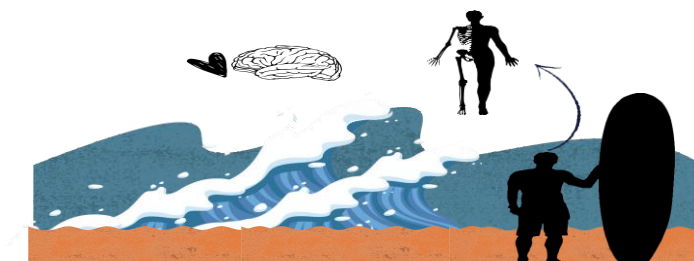
Prof. Lucia Alb-profesor consilier

Prof. Mimi Gramnea-profesor de Limba și Literatura română

Liceul Teoretic „Victor Babeș” Cluj-Napoca

1. *Ce sunt emoțiile? Emoțiile sunt reacții comportamentale și psihologice complexe prin care o persoană gestionează un eveniment semnificativ pentru el*

bucurie, tristețe, frică, furie, surpriză, dezgust



2. Tipuri de emoții

MIT!

disfuncțional ≠ negativ

funcțional ≠ pozitiv

3. De ce o iau razna emoțiile!

- context
- credințe limitative
- observație

ETICHETARE

CATASTROFARE

GÂNDIRE
ALB-NEGRU

TREBUIE
ABSOLUT

GÂNDIRE
EMOȚIONALĂ

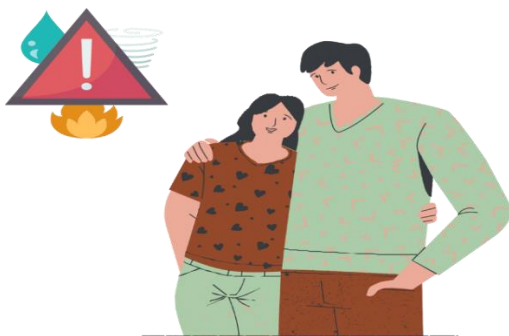
Definiție-ETICHETAREA- atribuirea unei trăsături globale propriei persoane/unei alte persoane, fără a ține cont de dovezi incompatibile



EXEMPLU:

Andra primește rezultatele examenelor din sesiune și realizează că a avut note peste 8 la toate, mai puțin la o materie, la care a picat. Andra .”**Sunt.....!**”

Definiție –CATASTROFAREA- evaluarea unei situații ca fiind cea mai dezastruoasă posibilă



EXEMPLU:

Alex a avut o ceartă cu iubita lui pentru că nu-și mai dorește să petreacă timp cu prietenii ei, nu se simte bine în compania lor. „**Este cel mai ... !**”

Definiție –GÂNDIREA ALB-NEGRU- plasarea persoanelor/ situațiilor în două categorii diametral opuse.



EXEMPLU:

Irina susține o prezentare în fața clasei și face o mică greșală de pronunție. Se simte foarte tristă și dezamăgită de performanța ei, crezând că totul e un eșec.

”Fie..., fie... !”

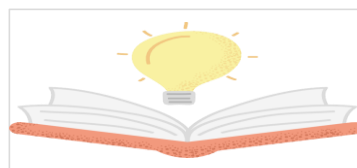
Definiție –TREBUIE ABSOLUT -viziunea imperativă a unei emoții/situații.



EXEMPLU:

Odată cu începerea liceului, prietena Ancăi și-a creat un nou grup de prieteni. Anca se simte rănită și nu acceptă să fie înlocuită de ”niște străini”. **”Trebuie... !”**

Definiție –GÂNDIREA EMOȚIONALĂ- interpretarea eronată a unui eveniment pe baza emoțiilor și nu a datelor concrete care să îl susțină



EXEMPLU: Izabela poartă pentru prima dată pe stradă o rochie croită de mama ei. A atras câteva priviri în jur și se simte foarte anxioasă. **”Simt că... .”**

Pornind de la modelul ABC a lui Ellis , o definiție a conceptului de credință ar putea avea două înțelesuri care la prima vedere par opuse, însă ele se completează unul pe celălalt: (1) „presupunere”, „închipuire”, „bănuială” și (2) „siguranță”, „certitudine”. Credința implică exact asta – „a crede în ceva”. Prin credința ta, acel „ceva” devine adevărat pentru tine. Credința este, prin urmare, o afirmație despre realitate, adesea nerostită și inconștientă, pe care o percepi ca fiind adevărată și, cum vom vedea în continuare, pe baza căreia îți însușești o anumită atitudine, anumite tipare de comportament și reacții. Așadar, credințele sunt direct corelate cu modul în care tu te manifesti ca ființă în viața ta și în raport cu ceilalți. Această percepție nu este neapărat congruentă cu ceea ce este adevărat în sine, însă *în-crederea* ta în veridicitatea percepției tale devine o confirmare că o situație anume

este reală așa cum tu o vezi, mai exact, așa cum tu o interpretezi. Este adevărat că pe baza aceleiași experiențe, doi indivizi pot dezvolta credințe diferite.

O credință nu există doar în plan mental – generând anumite gânduri și idei, ci influențează totodată planul emoțional – ce simți în privința anumitor situații (anxietate, îndoială, teamă, neputință, depresie sau, dimpotrivă, încredere, curaj, putere, optimism, bucurie) – și planul fizic – acțiunile concrete, stări și manifestări fizice (de exemplu, poți tremura dacă ai o credință bazată pe frică, poți avea anumite dureri și anumite funcții fizice pot fi afectate dacă o credință îți crește nivelul de stres).

Cât timp nu percepi viața și experiențele în deplinătatea lor, adică în mod total, dintr-o perspectivă de ansamblu echilibrată și nu parțial, dual, prin filtre de judecată, stereotipuri și alte astfel de programe sau purtând „ochelari de cal”, credințele tale pot fi limitative. Pentru analiza de față, voi atribui termenul „limitativ” acelor credințe care te limitează într-o anumită măsură – te constrâng, te inhibă, te blochează, te opresc să fii tu însuși/însăși, să îți accesezi potențialul, să ai încredere în tine și în abilitățile tale, să te exprimi și să acționezi așa cum simți, să te accepți așa cum ești sau să îi accepți pe alții, să fii flexibil(ă) și deschis(ă), liber(ă) în alegeri, gânduri și acțiuni, să încerci lucruri noi etc.

Pe ceea ce te concentrezi, acolo îți vei investi și îți vei direcționa energia și, ca rezultat, asta vei trăi, asta vei atrage în viața ta. De exemplu, dacă ești convins(ă) că lumea este un loc nesigur, atunci vei vedea asta în jurul tău. Te vei axa pe acele exemple și „dovezi” care îți confirmă credința și o vei generaliza, considerând-o valabilă pentru toți sau pentru cei mai mulți dintre oameni, deși tu nu ai discutat vreodată cu toți acești oameni să verifici dacă, într-adevăr, și ei cred și simt la fel ca tine. De fapt, în momentul în care ai o credință anume, vei depune inconștient eforturi să o susții, devii un soi de avocat al propriei credințe, încercând să îți demonstrezi ție și celorlalți că este adevărată. Dacă ți se vor aduce la cunoștință, prin diferite moduri, dovezi și probe – chiar și incontestabile – care susțin contrariul, poți da curs logicii la suprafață, dar comportamentul tău va rămâne același până când nu îți vei schimba credința respectivă.

Emoțiile ne definesc ca ființe umane și ne oferă o viziune complexă asupra existenței, fiind, în același timp, o formă de explorare și cunoaștere a propriei ființe și a celor din jur. Ca ființă socială, omul se raportează mereu la trei instanțe: la sine, la lume și la viață. De aceea, pentru a avea o viață împlinită, este nevoie să găsească echilibrul și congruența între cele trei dimensiuni. În acest sens, literatura poate deveni un instrument foarte generos de învățare și de aplicare a unor noțiuni psihologice, întrucât oferă numeroase situații inspirate

din viață în care sunt implicate personaje variate, fiecare cu comportamente, emoții și însușiri psihice diferite.

Ținând cont de aceste aspecte, propunem în această lucrare o abordare interdisciplinară, în care literatura și psihologia se completează reciproc și oferă o perspectivă îmbogățită asupra ființei umane. Astfel, am propus elevilor de clasa a X-a A și B din cadrul Liceului Teoretic „Victor Babeș”, un proiect/ un concurs, ce constă în realizarea unor eseuri cu rol de analiză a credințelor limitative, ce le influențează comportamentele și emoțiile.

Analizând produsele elevilor, sintetizăm, mai jos, aspecte importante ce evidențiază legătura strânsă dintre gând, emoție și faptă.

EMOȚII ȘI CREDINȚE LIMITATIVE ÎN OPERLE LITERARE STUDIATE

ROMANUL „ION” de Liviu Rebreanu

„Ion” este un roman interbelic realist publicat în anul 1920. Din incipit, reiese faptul că pământul era cel mai important în secolul XX, în satul Pripas, astfel Ion se lasă condus de frica de neîmplinire, principala temă a romanului fiind cea a destinului și a iubirii.

Ion se încadrează în tipologia omului lacom, dornic de pământ. Acesta uită complet de cei din jur și nu se gândește la nimic altceva decât la pământurile sale. Deciziile sale influențează destinele celor cu care interacționează: Ana se sinucide, copilul moare, George intră la închisoare, iar Florica rămâne singură.

Sentimentele transmise

Ion dezvoltă sentimente puternice de iubire pentru Florica, dar alege să se căsătorească cu Ana pentru pământurile tatălui său, Vasile Baci. Cu toate acestea, Ion nu se simte împlinit cu tot pământul dobândit, deoarece nu o poate avea pe Florica. „Ce folos de pământuri dacă cine ți-i drag pe lume nu-i al tău.”

Etichetarea- persoanele care nu aveau pământ erau văzute ca personae sărace și fără statut în societate.

„Sunt neimportant !” „Sunt cel mai bicsnic. Sunt cel mai sărac.”

„Aș fi o nătăfleață să dau cu piciorul norocului!”

Trebuie absolut – Ion își dorea foarte tare să aibă pământuri, de aceea s-a căsătorit cu Ana.

„Trebuie neapărat să fac ceva să mă îmbogățesc.”

„Trebuie să am pământ, dacă nu am, sunt furios și trist”.

Gândirea alb-negru- „Fie am totul cu Ana, fie nu am nimic cu Florica.

„Fie am iubire, fie nu am.”

Catastrofarea- „Ar fi cel mai rău lucru din lume să nu pun mâna pe pământul lui Vasile Baci.”

Gândirea emoțională – Ana se gândea că dacă se va despărți de Ion, nu o va mai accepta nimeni, mai ales că avea și un copil, de aceea s-a sinucis. „Simt că nu o sa mai fiu dorită de nimeni.”; „Ion se simțea mic și slab.”

Romanul „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de Camil Petrescu

„Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” este un roman interbelic scris de Camil Petrescu și publicat în 1930.

Autorul surprinde drama intelectualului lucid, însetat de absolutul sentimentului de iubire, dominat de incertitudini, care se salvează prin conștientizarea unei drame mai puternice, aceea a omenirii ce trăiește tragismul unui război absurd, văzut ca iminentă a morții.

Sentimentele transmise

Experiența iubirii este principala temă a romanului, în care Ștefan Gheorghidiu este preocupat de relația sa cu Ela, care, pe parcurs, se deteriorează, acesta având parte de două traume pe parcursul operei: cea a despărțirii de iubirea sa și cea a războiului, care reprezintă o moarte iminentă.

Gândirea emoțională – Gheorghidiu crede că Ela îl înșală cu domnul G. „Simt că îmi ascunde ceva.”; „Simt că Ela mă înșală și ceva nu este în regulă.”

Trebuie absolut – Gheorghidiu vrea cu orice preț să vadă cu cine îl înșală Ela, cu toate că nu era adevărat. „Trebuie să lupt pentru țara mea”; „Trebuie neapărat să merg acasă să-i surprind.”; „Trebuie să o țin lângă mine pe Ela, dacă nu voi fi pierdut și trist.”

Catastrofarea – la masă cu prietenii, Ela a gustat din farfuria domnului G, ceea ce l-a frustrat pe Gheorghidiu. „Este cel mai rușinos lucru pe care îl putea face de față cu toți!”; „Ar fi cel mai rău lucru din lume să o pierd pe Ela. Este foarte rău că Ela nu este lângă mine”.

Etichetare: „Eram înalt și elegant.”

Gândire alb-negru: „Fie e totul perfect între mine și Ela, fie viața se termină pentru mine”.
„Fie sunt laș, fie sunt erou. ”

Romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu

„**Baltagul**” este un roman **realist** publicat în perioada **interbelică**, este un roman **mitic**, ilustrând mai multe teme semnificative: **tematica vieții pastorale**, care este marcată de **ritmul transumanței**, **tema familiei** și cea a **iubirii**. Protagonista romanului, **Vitoria** pleacă în căutarea soțului său dispărut, după plecarea sa la Dorna.

Sentimentele transmise

Raportându-ne la personajul principal, **Vitoria Lipan**, sentimentele transmise sunt de **melancolie**, **nostalgie** și **tristețe**, în prima parte a textului. Nechifor Lipan dispare după o lungă perioadă de când plecase după niște oi, la Dorna, fapt care îi conferă Vitoriei sentimentul de **neliniște**, determinând plecarea acesteia împreună cu Gheorghiță în căutarea soțului său. De asemenea, ea simte **dorința de afla adevărul și de a înfăptui dreptatea**, adoptând o atitudine **justițiară**, pentru a restabili echilibrul.

În cazul personajelor secundare, regăsim un sentiment puternic de **vinovație** la **Ilie Cuțui** și **Calistrat Bogza**, după ce l-au ucis pe Nechifor Lipan.

Etichetare: „Sunt o luptătoare.”

Catastrofare: „Ar fi cel mai rău lucru din lume să rămân văduvă.”

Trebuie absolut: „Trebuie să-i fac dreptate lui Nechifor, dacă nu voi fi dezamăgită și furioasă.”

Gândire emoțională: „Simt că ceva s-a întâmplat cu Nechifor.”

Gândire alb-negru: „Fie îl găsesc pe Nechifor viu, fie acesta e mort.”

„Fântâna dintre ploi” de Mihail Sadoveanu

„**Fântâna dintre ploi**” de **Mihail Sadoveanu** este a patra povestire din volumul „Hanu Ancuței” scris de Mihail Sadoveanu și publicat în anul. 1928. Acesta face trecerea spre etapa marilor cărți sadoveniene, dar este și o sinteză a elementelor întâlnite în povestirile anterioare: lumea țărănească, natura, idilicul, legenda, oralitatea.

Tema o constituie **iubirea tragică**, al cărei protagonist este chiar naratorul, căpitanul de mazăli Neculai Isac. Naratiunea la persoana I, subiectivă (cu focalizare internă) implică două planuri: reprezentarea evenimentelor trăite în tinerețe (timpul narat) și autoanaliza faptelor din perspectiva maturității (timpul narațiunii). Naratorul evocă o întâmplare trăită de el în tinerețe, în urmă cu peste douăzeci și cinci de ani. În povestire se relatează un singur fapt epic, o tristă poveste de iubire care a avut rol de inițiere pentru tânărul de odinioară.

Sentimente transmise

Personajul Neculai Isac trăiește, în tinerețe, **entuziasmul** unei povești de dragoste, ce se încheie tragic, întrucât Marga, femeia care se îndrăgostește de el, se sacrifică în numele iubirii, avertizându-l asupra planurilor șatrei din care făcea parte. Tânărul de atunci nu găsește în sine resursele pentru a o proteja pe femeia iubită, iar aceasta moare. El va fi sancționat prin pierderea unui ochi, ce simbolizează trecerea de la privirea exterioară la o privire interioară, conștientă. La maturitate, va fi măcinat de **regrete** și procese de conștiință. Marga este o tânără simplă, al cărei destin este condiționat de comunitatea în care trăiește. **Noblețea** ei sufletească se evidențiază în felul în care se dăruiește, total, bărbatului pe care îl iubește. Ea își exprimă, **liber, iubirea**, ce devine, pentru ea, valoarea primordială, ce transcende limitele sociale.

Etichetarea - Marga era de etnie rromă și era judecată pentru asta.

„Știam că ești ca și ceilalți”.

Gândirea emoțională – la întâlnirea cu Marga de la fântână, Neculai presimte că se întâmplă ceva rău. „Simțeam că îmi este întinsă o capcană”.

Nuvela „Moara cu noroc” de Ioan Slavici

Tema nuvelei o reprezintă consecințele negative pe care setea de îmbogățire le aduce asupra destinului omenesc. Autorul este convins că goana după bani aduce numai rele în viață și, în final, duce la pierzanie. Astfel, *Moara cu noroc* este o nuvelă psihologică care are loc în satul transilvănean din a doua parte a secolului al XIX-lea. *Moara cu noroc* începe și se termină cu vorbele bătrânei, soacra lui Ghiță: „Omul să fie mulțumit cu sărăcia sa, căci, dacă e vorba, nu bogăția, ci liniștea colibeii tale te face fericit.” și respectiv „Simțeam eu că nu are să iasă bine; dar așa le-a fost data.” care sugerează unitatea întregului.

În nuvelă apar numeroase expresii populare și proverbele, ca de exemplu, „ce-i în mână nu-i minciună”, „când mi-i vedea eu ceafa cu ochii”. „Moara cu noroc” este o nuvelă solidă, cu

subiect de roman. Marile crescătorii de porci în pusta arădană și moravurile sălbatice ale porcarilor au ceva din grandoarea istoriilor americane cu imense prerii și cete de bizoni.[...] Sămădăul Lică este un hoț și un ucigaș, acoperit de persoane tari [...] Cârciumarul Ghiță se pune în drumul porcarilor, unde se câștigă bani mulți, și se așază la mijloc între ordinea juridică a statului și legislația mutuală a hoților.

Etichetare: „Sunt foarte sărac și nefericit, chiar dacă am o familie frumoasă. Sunt un on rău acum.”

Catastrofare: „E cel mai rău ca Lică să-mi afle planul.”

Trebuie absolut: „Trebuie să-l omor pe Lică. Trebuie să o fac geloasă”.

Gândire emoțională: „Simt că se îndepărtează de mine. Simt că ceva rău se întâmplă.”

Gândire alb-negru: „Fie mă părăsește, fie nu”. „Fie moare Lică, fie mor eu”. „Fie scap, fie nu.”

Povestea lui „Harap- Alb” de Ion Creangă

„Povestea lui Harap-Alb”, este un basm cult, în care tema basmului este reprezentată de lupta binelui împotriva răului, încheiată cu victoria binelui. Personajul principal parcurge astfel o aventură eroică imaginară, un drum al maturizării morale și etice presărat cu diferite probe și obstacole. Lumea în care se petrece acțiunea este una miraculoasă, dominată de stereotip și hiperbolizare; o oglindire exagerată, carnavalescă și fabuloasă a realității, ce nu provoacă o reacție particulară cititorului sau personajelor, acestea acceptând îmbrățișarea unor convenții diferite decât cele ale lumii reale, raționale.

Etichetare: „Sunt sluga lui”.

Catastrofare: „E cel mai rău să mă omoare”.

Trebuie absolut: „Trebuie să iau sălăți din grădina Ursului”.

Gândire emoțională: „Simt că vrea să mă omoare”.

Gândire alb-negru: „Fie scap, fie mă omoară”.

CONCLUZIE

Aspectele pe care le-am identificat împreună cu elevii de clasa a X-a la orele de limba și literatura română și psihologie au rolul de a oferi o viziune complexă asupra credințelor limitative cu rol în înțelegerea comportamentului unor personaje. Programa școlară pe care

am avut-o în vedere este cea pentru nivelul de studiu vizat. Perioada marilor clasici și perioada interbelică au favorizat apariția unor scriitori interesați de sondarea interiorității personajelor, această înclinație concretizându-se în nuvele cu caracter psihologic, romane moderne de analiză psihologică, opere realiste și chiar basme culte. Marii clasici și perioada dintre cele două războaie mondiale cuprind texte foarte generoase în acest sens : basmul cult („Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă), nuvela psihologică („Moara cu noroc” de Ioan Slavici), romanul realist obiectiv („Ion” de Liviu Rebreanu), romanul modern de analiză psihologică („Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de Camil Petrescu) etc.

Miza acestui eseu este aceea de a oferi, în același timp, un suport de transcendere a domeniului literaturii pentru a ajunge la esența ființei umane „în funcțiune socială”, care caută să se definească prin raportare la sine, la mediul din care provine și la societatea în care trăiește, cea a secolului XXI.

BIBLIOGRAFIE:

Ion- Liviu Rebreanu

Ultima noapte de dragoste întâia noapte de război- Camil Petrescu

Baltagul- Mihail Sadoveanu

Fântâna dintre ploi – Mihail Sadoveanu

Moara cu noroc - Ioan Slavici

Povestea lui Harap-Alb- Ion Creangă

ASERTIVITATEA - CALEA NONVIOLENȚEI

Program cu activități educative pentru optimizarea comunicării interpersonale și prevenirea violenței

Autor: GABRIELA CĂIAN
profesor-consilier școlar

CJRAE Cluj / Colegiul Economic "Iulian Pop", Cluj-Napoca



MOTTO:

Toți ne dorim o lume mai bună...

Dar ceea ce doar noi putem schimba și îmbunătăți în această lume este propriul nostru mod de a vedea lucrurile. Totul ține de perspectiva și de atitudinea noastră, de sensul pe care noi îl dăm experiențelor avute, de modul în care le interpretăm, le analizăm, le desprindem semnificațiile și le revalorizăm, de măsura în care fiecare învață lecția acestora ...

MOTIVAȚIA alegerii acestei TEME:

- Cred în alternativa pozitivă -comunicarea asertivă- ca și model pentru optimizarea comunicării interpersonale și pentru reducerea violenței de orice fel.
- Cred, cu tărie, că schimbarea începe întotdeauna în interior.
- Cred că dezvoltarea atitudinii asertive și a comunicării nonviolente aduc multiple beneficii, în plan personal și relational, contribuind foarte mult la creșterea calității vieții.

Titlul și tema activității :

- **ASERTIVITATEA- CALEA NONVIOLENȚEI - Program cu activități educative pentru optimizarea comunicării interpersonale și prevenirea violenței**
- **Activitatea educativ-preventivă se va derula pe parcursul a 3 ore de curs** (program de activități cu scop comun)
- **Grup țintă** - ELEVI liceu / mai ales cei din clasele a 10-a (care studiază Psihologia)

Materiale necesare:

- fișe de lucru, materiale informative, materiale video, chestionar, pliante, planșe, postere, carduri terapeutice-motivaționale, computer, proiector, flipchart, consumabile, s.a

Resurse umane implicate

- profesorul consilier școlar/ profesor de *Psihologie* (coordonator al activității), dirigintele clasei, alți profesori și părinți doritori să participe

Scopul și obiectivele activității

- **SCOPUL activității : optimizarea comunicării interpersonale și prevenirea violenței - în mediul școlar și în general, în viață**
- **Obiectivele specifice urmărite:**
 - Optimizarea comunicării și relaționării interpersonale
 - Prevenirea- prin informare corectă, conștientizare și responsabilizare - și reducerea agresivității, a bullying-ului și a violenței de orice fel (fizică, verbală, socială, emoțională)
 - Identificarea modalităților greșite/ neeficiente din comunicare dar și corectarea lor prin modelele alternative-pozitive oferite (*comunicarea nonviolentă, limbajul asertivității*)
 - Dezvoltarea unor atitudini asertive- necesare pentru a preveni, a diminua și a răspunde în mod eficient atitudinilor agresive care apar atât în mediul școlar cât și în afara lui, în viața cotidiană
 - Participarea activă și creativă la formarea unei atitudini pozitive, constructive, responsabile în general, în viața de zi cu zi.

Informațiile teoretice care stau la baza aplicațiilor:

- *Ce este ASERTIVITATEA și ce presupune ea*
- *Limbajul verbal și nonverbal în ASERTIVITATE, AGRESIVITATE, PASIVITATE*
- *Modalități neeficiente din comunicare , consecințe, moduri de corectare a acestora*
- *Ce este comunicarea nonviolentă și cum o putem dezvolta?*
- *Principiile comunicării asertive și nonviolente*
- *Drepturile asertive*
- *Beneficiile comunicării nonviolente*

Scenariul activităților derulate:

- **Activitățile propuse se va desfășura în 3 etape/ pe parcursul a 3 ore didactice** (la orele de *Psihologie* sau *Consiliere și orientare/Dirigenție*), dar se poate derula și sub forma unui proiect educațional extracurricular (utilizând resursele anexate).
- Mai jos voi descrie detaliat scenariul didactic, strategiile de lucru și resursele alocate pentru fiecare din cele trei etape (ore) ale activității.



ASERTIVITATEA - CALEA NONVIOLENȚEI

Etapa I / prima oră didactică

- ❖ **Obiectivele specifice urmărite în această etapă:**

- ✓ Elevii vor identifica propriile modalități greșite/ neeficiente din comunicare/relaționare, iar ulterior le vor putea corecta prin modelele alternative-pozitive oferite (*comunicarea nonviolentă, limbajul asertivității*)
- ✓ Înțelegerea corectă a conceptului de ASERTIVITATE și a aspectelor specifice acestei atitudini /stil de comunicare-relaționare
- ✓ Elevii vor distinge clar cele trei atitudini /moduri de comunicare-relaționare/ comportamente întâlnite : *AGRESIV, PASIV, ASERTIV*

❖ **STRATEGII DIDACTICE:**

- **METODE utilizate :** problematizare, conversația euristică, brainstorming; discuții și analiza;
- **Resurse utilizate:**
 - fișa de lucru nr 1 (anexată) - CHESTIONAR privind nivelul de ASERTIVITATE / foi de răspuns
 - materiale informative - planșe, postere, materiale video (pps/filmulețe)
 - computer, proiector, flipchart, consumabile, s.a
- ❖ **Timp alocat:** 50 minute/1 oră didactică
- ❖ **EVALUAREA:** Modul în care se realizează obiectivele stabilite se urmărește prin observație directă la clasă și tehnici autoevaluative.

SCENARIU etapa I - DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII. APLICAȚII

- ❖ **Introducere în problematică:** întrebări/problematicare, discuții frontale cu scop motivator:
 - *Cât de bine credeți voi că știți să comunicați cu ceilalți? -Puteți utiliza o scală de la 1 la 10 pentru a vă evalua această abilitate, la modul general*
 - *Care credeți că sunt obstacolele mai des întâlnite în comunicare?*
 - *Ce moduri de comunicare ați identificat în experiența voastră?*
 - *Cum răspundeți, în general, la o remarcă negativă/ la o "critică acidă"/ la un comportament agresiv ... venit din partea celorlalți?*
 - *Cum exprimați voi frustrarea, furia, dezamăgirea, sau alte emoții neplăcute pe care le experimentați în relațiile cu ceilalți?*

Despre toate aceste aspecte vom discuta și vom învăța interactiv, în activitățile care urmează...

- ❖ **Aplicarea unui chestionar psihologic de autoevaluarea nivelului propriu de asertivitate**
 - fișa nr 1.anexată; elevii vor primi o foaie de răspuns individual
- ❖ **Discuții și analiză după aplicarea chestionarului:**
 - *Cum vi s-a parut chestionarul?*
 - *Sunteți mulțumiți de punctajul obținut?*
 - *Privind răspunsurile voastre sincere...ce ați dori să optimizați?*

- ❖ **Informare și discuții interactive privind ASERTIVITATEA-** pornind de la itemii cuprinși în chestionarul aplicat.
 - **Exemple:** *Pot să-mi exprim deschis și cinstesc sentimentele/ Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalți / Pot să spun NU fără să mă acuz sau să mă simt vinovat / Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalți / “Critic” doar comportamentul unei persoane și nu persoana / Când nu sunt de acord cu altcineva nu uzez de agresiuni verbale / Respect drepturile celorlalți când mi le exprim pe ale mele...*
- ❖ **Prezentare material video: Cum comunicăm- pasiv, agresiv sau asertiv?-** vor fi expuse și analizate **tipuri diferite de comunicare: pasivă, agresivă, pasiv-agresivă, asertivă** - care apar în relațiile interpersonale și modurile specifice în care acestea **se exprimă verbal și nonverbal** - exemplificări - atitudini, comportament, limbaj verbal și nonverbal
- ❖ **SINTEZA informațiilor : Caracteristicile și limbajul tipurilor de comportament AGRESIV, PASIV, ASERTIV** - fișa nr 3.anexată
- ❖ **ÎNCHEIEREA primei etape-** întrebări, lămuriri, feedback

Etapă a II-a /a 2-a oră didactică

- ❖ **Obiectivele specifice urmărite în această etapă:**
 - ✓ Elevii vor aprofunda caracteristicile celor trei atitudini /moduri de comunicare-relaționare: AGRESIV, PASIV, ASERTIV
 - ✓ Identificarea modalităților greșite/ neeficiente din comunicare dar și corectarea lor prin modelele alternative-pozitive oferite (*comunicarea nonviolentă, limbajul asertivității*)
 - ✓ Elevii vor învăța experiențial cum să-si dezvolte unele atitudini asertive- necesare pentru a preveni, a diminua și a răspunde în mod eficient atitudinilor agresive care apar atât în mediul școlar cât și în afara lui, în viața cotidiană
 - ✓ Manifestarea creativității în cadrul jocurilor de rol
- ❖ **STRATEGII DIDACTICE:**
 - **METODE utilizate :** lucru în echipă, jocul de rol, dezbateră în grupuri, discuții și analiza;
 - **Resurse utilizate:**
 - materiale informative - planșe, postere, s.a.
 - flipchart, consumabile, s.a
- ❖ **Timp total alocat:** 50 minute/1 oră didactică (va fi detaliat pe momente specifice)
- ❖ **EVALUAREA:** Modul în care se realizează obiectivele stabilite se urmărește prin observație directă la clasă și tehnici autoevaluative.

SCENARIU etapă a II-a DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII. APLICAȚII

- ❖ **Introducere, motivarea pentru continuarea activităților începute,** scurtă recapitulare a ceea ce s-a învățat nou...

- ❖ Elevii participanți vor fi **împărțiți în 3 grupe** și **fiecare grupă va avea de realizat o mică scenetă**- după un scenariu construit având ca temă **o situație obișnuită întâlnită în mediul școlar, dar care să aibă și un potențial agresiv** (poate fi inclusiv un caz de bullying)
- ❖ **Scenariul** fiecărui grup va porni de la următorul exemplu: *"Un elev/elevă...se plimbă în pauză pe holul școlii...Când trece pe lângă un grup de colegi, cineva face o remarcă răutăcioasă/un comentariu negativ la adresa lui/ei... iar ceilalți colegi..."*
- ❖ Fiecare din cele 3 grupuri va continua **realizarea unui scenariu propriu**, cu exemplificări specifice ale unui comportament AGRESIV, PASIV, respectiv ASERTIV al elevului/elevei care a fost ținta comportamentului indezirabil prezentat (timp alocat : maxim 15 minute).
- ❖ Elevii din fiecare grupă **vor facepe baza scenariului propriu o mică scenetă/joc de rol** pe care o vor prezenta în fața clasei (maxim 3 minute/pentru fiecare grup)
- ❖ După fiecare punere în scenă a celor 3 grupe, se vor discuta și analiza de către "spectatori" comportamentele și reacțiile "actorilor", mai ales limbajul verbal și nonverbal folosit în cazurile de ASERTIVITATE, AGRESIVITATE, PASIVITATE... precum și consecințele acestora (timp alocat : 5 minute/după fiecare scenetă)
- ❖ TEMĂ de casă **OPȚIONALĂ**- până la următoarea oră (dacă ele se derulează eșalonat): **exersarea atitudinilor de tip asertiv** în comunicarea cu prietenii/colegii/familia... în diverse situații din viața de zi cu zi
- ❖ **ÎNCHEIEREA etapei a II-a:** concluzii, lamuriri, feedback

Etapă a III-a / a 3-a oră

- ❖ **Obiectivele specifice urmărite în această etapă:**
 - ✓ Integrarea mai multor dimensiuni ale conceptului de ASERTIVITATE
 - ✓ Dezvoltarea unor atitudini asertive- necesare pentru a preveni, a diminua și a răspunde în mod eficient situațiilor potențial agresive care apar atât în mediul școlar cât și în afara lui, în viața cotidiană
 - ✓ Participarea activă și creativă la formarea unei atitudini pozitive, constructive, responsabile în general, în viața de zi cu zi.
- ❖ **STRATEGII DIDACTICE:**
 - **METODE utilizate :** conversația euristică, brainstorming; expunere, discuții și analiza; lucru în echipă ,dezbateră în grupuri
 - **Resurse utilizate:**
 - materiale informative - planșe, postere, materiale video (pps/filmulete), carduri terapeutice-motivaționale
 - computer, proiector, flipchart, consumabile, s.a
- ❖ **Timp alocat:** 50 minute/1 oră didactică
- ❖ **EVALUAREA:** Modul în care se realizează obiectivele stabilite-urmarit prin: observație directă la clasă și tehnici autoevaluative, debriefing final .

SCENARIU etapa a III-a - DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII. APLICAȚII

- ❖ **Introducere, motivarea pentru continuarea activităților...**
- ❖ **Elevii care doresc să împărtășească modul în care au exersat atitudini de tip asertiv în comunicarea cu prietenii/colegii/familia în diverse situații din viață (tema de la finalul etapei II) ➔ *Este nevoie de mai multă practică pentru a putea fi asertiv în mod constant.***
- ❖ **Modalități ineficiente de comunicare interumană-** identificarea, prin problematizare, a modalitatilor mai des aparute în viața de zi cu zi (planșa nr. 4 /anexată).
- ❖ **Aplicație: *Puteți găsi alternativa pozitivă/ un răspuns asertiv la aceste modalități exemplificate?* - lucru pe grupe-** fiecare grupă prezintă 2 modalități asertive la situațiile exemplificate în fișă/planșă (timp de lucru în grupe- 5 minute)
- ❖ **Principiile și drepturile asertive** - prezentare poster și discuții interactive (poster/ fișă nr.5)
- ❖ **ASERTIVITATEA- CALEA NONVIOLENȚEI** - prezentarea **beneficiilor comunicării asertive/nonviolente și integrarea principiilor acesteia** (poster- fișă nr. 6)
- ❖ **La final toți participanții vor primi pliante** (fișă nr. 7) : ***Ce înseamnă să fii ASERTIV*** ... - pentru a evidenția beneficiile acestui mod de comunicare-relaționare, ca și alternativa pozitivă la pasivitate și agresivitate, pliant realizat exact pe ideile cuprinse în chestionarul aplicat la începutul activității (etapa I)
- ❖ **ÎNCHEIEREA etapei a III-a: feedback și debriefing** (prezentat la pct. următor)



Descrierea momentului de debriefing - la finalul programului/activităților derulate

- ❖ **Voi utiliza modelul de debriefing " FILM"-** prin câteva întrebări adresate elevilor/ participanților și notând apoi pe flipchart răspunsurile primite.
- **F. = faptele care s-au petrecut**
 - *Ce am învățat pe parcursul acestor 3 ore/ ce acțiuni concrete- aplicații, teme, exerciții, jocuri, s.a.... am derulat împreună?*
 - *Care sunt 3-5 puncte tari/ aspecte pozitive și 3-5 puncte slabe/ aspecte negative pe care le-ați remarcat voi pe parcursul acestor activități?*
- **I. = impactul faptelor asupra participanților/ emoțiile, trăirile pe care le-au experimentat**
 - *Cum v-ați simțit în diferitele momente ale programului de învățare parcurs împreună - la exercițiile realizate în grup mic, la dezbateri, la jocul de rol..?*
 - *Ce va plăcut mai mult? Ce nu va plăcut ?*
 - *Unde a fost mai dificil pentru voi?*
- **L. = lecțiile învățate.**
 - *Care sunt 3 idei cu care ați rămas în urma acestor activități?*
 - *Ce ați învățat nou despre voi înșivă?*
- **M. = mergem mai departe...**
 - *Cum veți integra fiecare în viața de zi cu zi modalitățile asertive de comunicare?*
 - *Recomandări, sugestii pentru profesorul facilitator/coordonator al activităților...*

Tema pentru acasă:

- ❖ Elevii vor realiza o **hartă mentală** (*mind-map*) cu tema **ASERTIVITATEA- CALEA NONVIOLENȚEI**, utilizând informațiile și experiența de învățare din cadrul acestui program. Aceasta temă va putea fi valorificată în următoarele ore didactice- fie la *Psihologie, fie la Consiliere și orientare/ Dirigentie*/alte discipline studiate la școală

Încheierea programului / activității:

- ❖ **Feedback de la participanți și organizator, mulțumiri pentru participare...**
- ❖ **Mici daruri oferite la final participanților** - sub forma unor CARDURI MOTIVAȚIONALE (exemple- anexate).

Repere bibliografice:

- *Consiliere educațională-Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Adriana Băban (coord), 2001, Ed. PSI/Imprimeria "Ardealul" Cluj-Napoca.*
- **Sursa imaginilor inserate :** Imaginile cu fișele de lucru anexate sunt materiale realizate pentru școală; unele imagini cu citate sugestive cuprinse în lucrare au fost preluate de pe site-ul: <http://www.citatepedia.ro/>

 Fișe de lucru și materiale utilizate:

- ❖ **Anexa nr.1/ Fișa nr. 1: CHESTIONAR privind nivelul de ASERTIVITATE**
(elevii vor primi doar o foaie de răspuns individual)

CJRAE/ COLEGIUL ECONOMIC "IULIAN POP " CLUJ-NAPOCA
Consilier școlar : prof.Gabriela Căian

CHESTIONAR privind nivelul de ASERTIVITATE*

INDICATIE: Citește cu atenție aspectele comportamentale enumerate mai jos și alege, pentru fiecare, o singură variantă de răspuns- care corespunde cel mai des modului în care tu te comporți.
Fii sincer - e prima condiție pentru a fi ASERTIV !

ASPECTUL COMPORTAMENTAL	<i>Aproape niciodată</i>	<i>Câte- odată</i>	<i>Aproape întot- deauna</i>
1. Pot să-mi exprim deschis și cinstit sentimentele. 2. Pot să spun NU fără să mă acuz sau să mă simt vinovat. 3. Pot să recunosc când sunt supărat. 4. Încerc să găsesc cauza supărării mele. 5. Aștept să cunosc toate faptele înainte de a lua o decizie. 6. "Critic" doar comportamentul unei persoane și nu persoana. 7. Îmi asum responsabilitatea pentru sentimentele mele, în loc să învinuiesc pe alții. 8. Reușesc să-mi exprim atât sentimentele pozitive cât și pe cele negative. 9. Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalți. 10. Când nu sunt de acord cu altcineva nu uzez de agresiuni verbale. 11. Caut soluții pentru probleme mai bine decât să stau să mă plâng. 12. Respect drepturile celorlalți când mi le exprim pe ale mele			
❖ Total punctaj :	T1:	T2:	T3:

●EVALUAREA rezultatelor chestionarului :

* Se acordă câte: ~ un punct – pentru fiecare răspuns „aproape niciodată”
~ două puncte- pentru „câteodată”
~ trei puncte – pentru „aproape întotdeauna”

* Astfel, punctajul obținut prin însumare, poate fi cuprins între 12 și 36 puncte.

* Se poate considera că un punctaj cuprins între:

- > 12 – 20 puncte indica un nivel slab al abilităților asertive (comportamente non-asertive, fie pasive, fie agresive)
- > 21 – 28 puncte indică un nivel mediu de dezvoltare a abilităților asertive (de urmărit aspectele comportamentale cu punctaj mai mic)
- > 29 – 36 puncte indică abilități asertive bine dezvoltate.

* Chestionarul adaptat după modelul prezentat în volumul *Consiliere educațională-Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Adriana Băban (coord), 2001, Ed. PSI/Imprimeria "Ardealul" Cluj-Napoca.

- ❖ **Anexa nr.2 / Material video- Cum comunicăm cu ceilalți - pasiv, agresiv sau asertiv?**



❖ **Anexa nr. 3 / Planșa : CARACTERISTICA și limbajul tipurilor de comportament AGRESIV, PASIV, ASERTIV.**

- Cabinet de consiliere psihopedagogică: CJRAE/ *Colegiul Economic "Iulian Pop"*, Cluj-Napoca
- Consilier școlar : **prof. Gabriela Căian**

**CARACTERISTICA și limbajul
tipurilor de comportament AGRESIV, PASIV, ASERTIV
(sinteza)**

Tipul AGRESIV	Tipul PASIV	Tipul ASERTIV
Jignește pe cei din jurul său; Lezează sentimentele oamenilor; Încalcă drepturile persoanelor; Utilizează un ton ridicat; Folosește expresii ofensatoare; Face acțiuni care deranjează pe ceilalți; Umilește oamenii; Are o atitudine de superioritate față de oameni; Critică destructiv oamenii (pentru greșeli reale sau imaginare) și munca acestora; Tratează oamenii cu dispreț; Este ostil și răutăcios; Nu acceptă alte opinii și idei; Nu tolerează sfaturile străine; Nu înțelege ideile altor oameni; Întrerupe interlocutorul pentru a-și exprima propria opinie; Ia decizii fără a consulta pe alții; Își manifestă violent nemulțămirea; Este certăreț, vorbește mult; Găsește defecte în tot ce fac alții. Expresii verbale des utilizate: "Faci sau nu faci?" "Ce prostie!" "E clar că nu ești în stare să înțelegi!" "Toți sunteți niște proști!" Semne non-verbale: tensiune, stă aproape de interlocutor, este încruntat, expresia feței este rigidă, își menține privirea fixată în ochii interlocutorului pentru a-l intimida, face gesturi provocatoare, agită pumnul, degetul arătător, are o voce amenințătoare și rece, ridicată la finalul propoziției.	Își neagă propriile drepturi; Nu-și apără interesele; Nu-și exprimă sentimentele; Permite altora să-l influențeze; Manifestă sentimente de vinovăție și neajutorare, singurătate, frică și anxietate; Își reține emoțiile și sentimentele (pozitive și negative); Își consideră ideile și opiniile ca fiind neimportante; Își devalorizează propria persoană; Evită confruntările directe; Nu se implică în discuții aprinse; Este timid, ascultător, supus și umil; Crede că comportamentul său pasiv îl va ajuta să fie acceptat și aprobat de ceilalți; Se teme să nu deranjeze sau să ofenseze pe cineva; Nu poate lua decizii; Reacționează bolnăvicios la critică; Evită să-și exprime opiniile; Prezintă conflicte intrapersonale. Expresii verbale specifice: "Îmi cer scuze că v-am răpit din timpul Dvs. atât de prețios, dar..." "Dacă zici tu..." "Numai, te rog mult, nu te supăra pe mine" Semne non-verbale: evitarea oamenilor, voce înceată, monotonă, contact vizual minim, face mișcări nervoase, poziția corpului este aplecată, își frământă mâinile, ține umerii aplecați, iar capul între umeri, brațele sînt, de regulă, încrucișate.	Respectă atât drepturile sale, cît și ale celorlalți; Își exprimă necesitățile, dorințele, sentimentele și preferințele într-un mod deschis și onest, într-o manieră adecvată; Respectă oamenii; Ține cont de opiniile și ideile celorlalți; Apreciază munca oamenilor și își manifestă deschis aprecierea; Comunică deschis cu oamenii; Recepționează mesajele corect, fără distorsiuni; Dacă chiar și critică oamenii, atunci o face în mod constructiv; Este un bun interlocutor, ascultă oamenii fără a-i întrerupe; Are încredere în propriile forțe și în potențialul altora; Ține cont de sugestiile oamenilor și mulțumește sincer; Cere și oferă ajutor cu plăcere; Este receptiv la nevoile celorlalți. Expresii verbale utilizate: "Eu cred că..." "Aș dori să fac acest lucru..." "Te deranjează dacă..." "Apreciez mult ce ai făcut pentru mine" Semne non-verbale: expresii faciale deschise și relaxate, contact vizual, atât cît să nu supere interlocutorul, poziția corpului dreaptă, relaxată, dar nu rigidă, are vocea calmă, dar sigură, zîmbește sincer atunci cînd e necesar, încuviințează cu capul interlocutorul.

❖ **Anexa nr. 4 /Planșa / Fișa de lucru : Modalități ineficiente de comunicare interumană**

 Cabinet de consiliere psihopedagogică: CJRAE/ Colegiul Economic "Iulian Pop", Cluj-Napoca
 • Consilier școlar : prof. Gabriela Căian

Modalități ineficiente de comunicare interumană

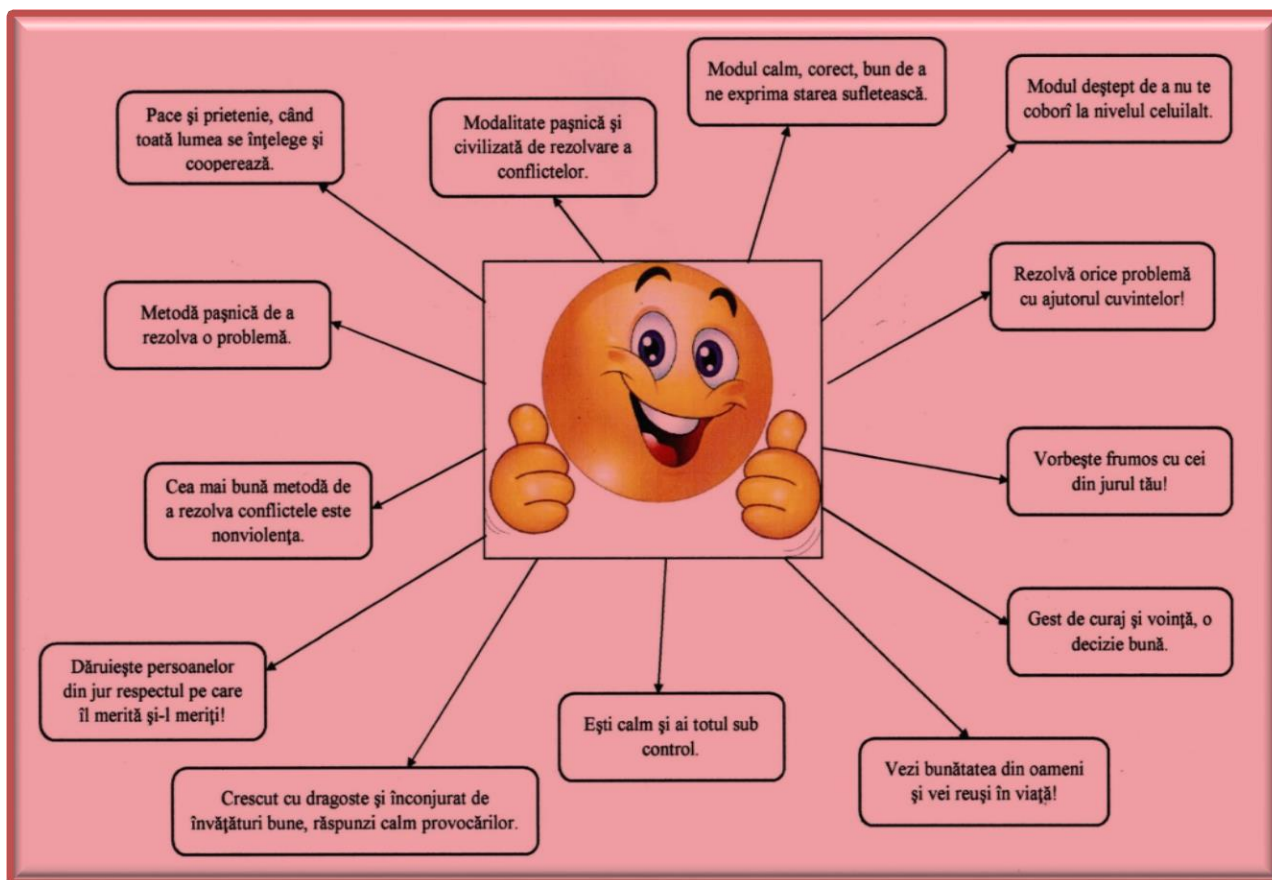
Comunicare ineficientă	Descrierea modalității	Exemple : Modalități ineficiente de comunicare
• Critica	Evaluarea negativă a celeilalte persoane, a atitudinilor sau acțiunilor	"Tu ești de vină – ești singurul vinovat pentru dezastrul în care ești"
• Etichetarea	Folosirea etichetelor în caracterizarea persoanei	"Ce prostie! Vorbești ca o fată!" "Ești exact ca toți ceilalți. Toți sunteți niște insensibili."
• Lauda evaluativă - fără temei	A evalua în termeni generali o altă persoană, acțiunile sau atitudinile.	"Întotdeauna ai fost o fată bună! Nu-i așa că mă vei ajuta la examen?"
• Oferirea de sfaturi	A oferi soluții la problemele celeilalte persoane.	"Dacă aș fi în locu tău, cu siguranță l-aș refuza". "Asta-i ușor de rezolvat! În primul rând"
• Folosirea excesivă sau nepotrivită a întrebărilor	Întrebările închise sunt de cele mai multe ori bariere în comunicare : se poate răspunde printr-un cuvânt.	"Când s-a întâmplat?" "Regreți cele întâmplate?"
• A da ordine	A ordona unei persoane să facă ceea ce vrei tu .	"Fă-ți tema imediat" "De ce ? – Pentru că am spus eu!"
• Amenințări	Încercarea de a comanda acțiunile altei persoane prin amenințarea ei cu privire la consecințele negative care vor apărea.	"O vei face sau dacă nu.." "Încetează, sau ..." "Dacă nu faci ce spun eu, atunci"
• Moralizarea	A spune unei persoane ce ar trebui să facă ; A ține predici unei persoane.	"Trebuie să-ți ceri scuze de la el". "Ar trebui să"
• Abaterea	Distragerea de la interesele celeilalte persoane.	"Nu te mai gândi la ce s-a întâmplat. Hai să vorbim despre ceva mai plăcut".
• Argumentare a logică impusă.	Încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumentare logică sau dovezi logice, fără a ține cont de factorii emoționali implicați.	"Uite cum stau lucrurile; dacă nu ai fi cumpărat X, ai fi putut merge vara asta la mare".

 **Aplicație: Puteți găsi alternativa pozitivă / un răspuns asertiv la aceste modalități ineficiente de comunicare exemplificate?**

❖ **Anexa nr. 5 / Poster- Principiile și drepturile noastre asertive**

Am dreptul să fiu responsabil doar pentru acțiunile mele.	Nu sunt responsabil pentru acțiunile altor oameni.
Am dreptul să fac greșeli.	Ceilalți oameni au dreptul să facă greșeli.
Am dreptul să fiu eu însumi.	Ceilalți oameni au dreptul să fie ei înșiși.
Am dreptul de a fi tratat cu respect.	Ceilalți oameni au dreptul de a fi tratați cu respect.
Am dreptul de a-mi exprima emoțiile, sentimentele, gândurile și părerile.	Ceilalți oameni au dreptul de a-și exprima emoțiile, sentimentele, gândurile și părerile.
Am dreptul de a refuza și de a nu mă simți vinovat(ă).	Ceilalți oameni au dreptul să spună nu și să nu se simtă vinovați.
Am dreptul de a mă răzgândi.	Ceilalți oameni au dreptul de a se răzgândi.
Am dreptul de a spune că nu știu.	Ceilalți oameni au dreptul de a spune că nu știu.
Am dreptul de a simți și de a-mi exprima furia.	Ceilalți oameni au dreptul de a simți și de a-și exprima furia.
Am dreptul ca nevoile mele să fie la fel de importante ca nevoile celorlalți.	Ceilalți au dreptul ca nevoile lor să fie la fel de importante ca ale mele.
Am dreptul să fac lucruri pe care ceilalți oameni nu le aprobă.	Ceilalți oameni au dreptul de a face lucruri pe care eu nu le aprob.
Am dreptul să întreb „De ce?” sau „De ce nu?”.	Ceilalți oameni au dreptul să (mă) întrebe „De ce?” sau „De ce nu?”.
Am dreptul să cer ajutor.	Ceilalți oameni au dreptul să ceară ajutorul.
Am dreptul să spun că nu înțeleg.	Ceilalți oameni au dreptul să spună că nu înțeleg.

❖ **Anexa nr. 6 / Planșa: ASERTIVITATEA - CALEA NONVIOLENȚEI**

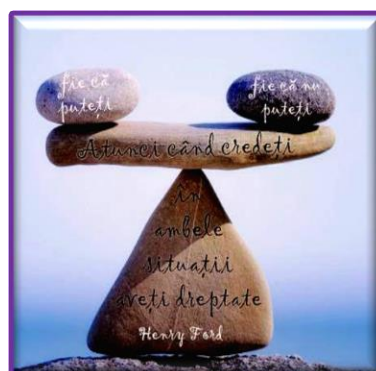


❖ **Anexa nr. 7 / Pliant: Ce înseamnă să fii ASERTIV ...**

Dacă sunt ASERTIV... • Îmi cunosc punctele tari și slabe și caut mereu să-mi dezvolt personalitatea • Sunt deschis și sincer cu mine dar și cu ceilalți • Pot să-mi exprim opiniile și sentimentele - atât cele pozitive cât și cele negative • Îmi asum responsabilitatea pentru sentimentele și deciziile mele, în loc să-i învinuiesc pe alții • Respect valorile și drepturile celorlalți atunci când mi le exprim pe ale mele • Când nu sunt de acord cu altcineva nu uzez de agresivități verbale, ci îmi argumentez cu calm și tact punctul de vedere • Critic doar comportamentul unei persoane și nu persoana în sine • Pot să spun NU... atunci când nu sunt de acord cu ceva, fără să mă acuz sau să mă simt vinovat • Caut soluții pentru probleme în loc să acuz sau să mă plâng... • Sunt bine cu mine și am relații armonioase cu cei din jur!  Sunt ASERTIV!	AGRESIVITATEA duce la: • Supărare, lezarea sentimentelor, a drepturilor sau a valorilor celor din jur • Dispreț, umilire, intimidare, abuz emoțional și fizic • Neacceptare, marginalizare, discriminare • Critică distructivă a celorlalți • False sentimente de superioritate la agresori • Conflicte, tensiuni sau răceală în relațiile interpersonale • Perpetuarea agresivității prin cercul vicios pe care-l creează aceasta PASIVITATEA duce la: • Negarea propriilor valori, dorințe și drepturi personale • Nemulțumire, neîncredere, devalorizare personală, stimă de sine scăzută • Nesiguranță, supunere, dependență • Supărare, resentimente, teamă, stres negativ • Atitudini false, evitarea confruntării directe • Relații interpersonale tensionate, neautentice.
---	---

❖ Pliant realizat de
prof. Gabriela Călan,
 consilier școlar
 CJRAE/ Colegiul Economic "I Pop"
 Cluj-Napoca, 2022

❖ **Anexa nr. 8 / CARDURI MOTIVAȚIONALE**- oferite la finalul programului





CREAȚI!

Raluca Maria Chirțan, profesor consilier

CJRAE Timiș - Liceul Tehnologic Jimbolia, Liceul Teologic Romano-Catolic Gerhardinum

Timișoara

Anul trecut școlar, predarea personalității ca mecanism psihic integrator ne-a prins în plină școală online. Predarea creativității a trebuit să fie creativă, dar nu numai atât, exercițiile eram nevoite să le fac mai creative. Am pornit în explorarea internetului și am descoperit platforme și aplicații online care puneau în mișcare procesul creator al elevilor liceeni.

Materialul postat pe platforma educațională suna așa:

Și pentru că școala online face parte încă, din viața noastră, vă propun o serie de creații online. Ce trebuie să faceți?

Accesați [unsplash](https://unsplash.com/) sau [cc images search](https://www.ccimagesearch.com/) și vă alegeți ce imagine doriți voi sau puteți folosi o fotografie realizată de voi, de preferabil natura, obiecte, animale etc. După alegerea imaginii, jucați-vă și creați cu ea, tot felul de resurse creative și activatoare de potențial creator.

Aveți modelul meu, mai jos și **FOARTE IMPORTANT**: NU AVEȚI NEVOIE DE CONT!

De exemplu, eu am ales o imagine cu Wolfgang Amadeus Mozart (influențată de poveștile pe care le citesc seară de seară copilelor mele despre micul geniu creator cu o inteligență muzicală genială):

1. CartonPhoto sau poza de carton, <https://cartoon.pho.to/pt/>



Fig.1

2. Anunțul, <http://www.classtools.net/breakingnews/#>.

Fig.2



3. Puzzle, <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0b9155acbbe3>.

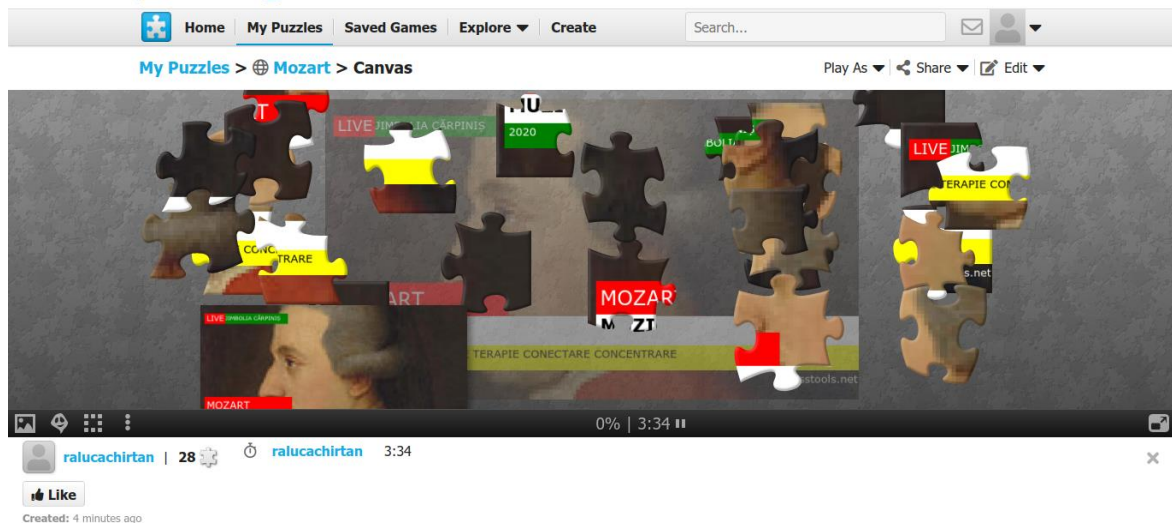


Fig. 4

5. Scrisoarea, <http://oscrisoare.ro/m/lpuvt1otj2jdituq831u46lf721607021200.html>.

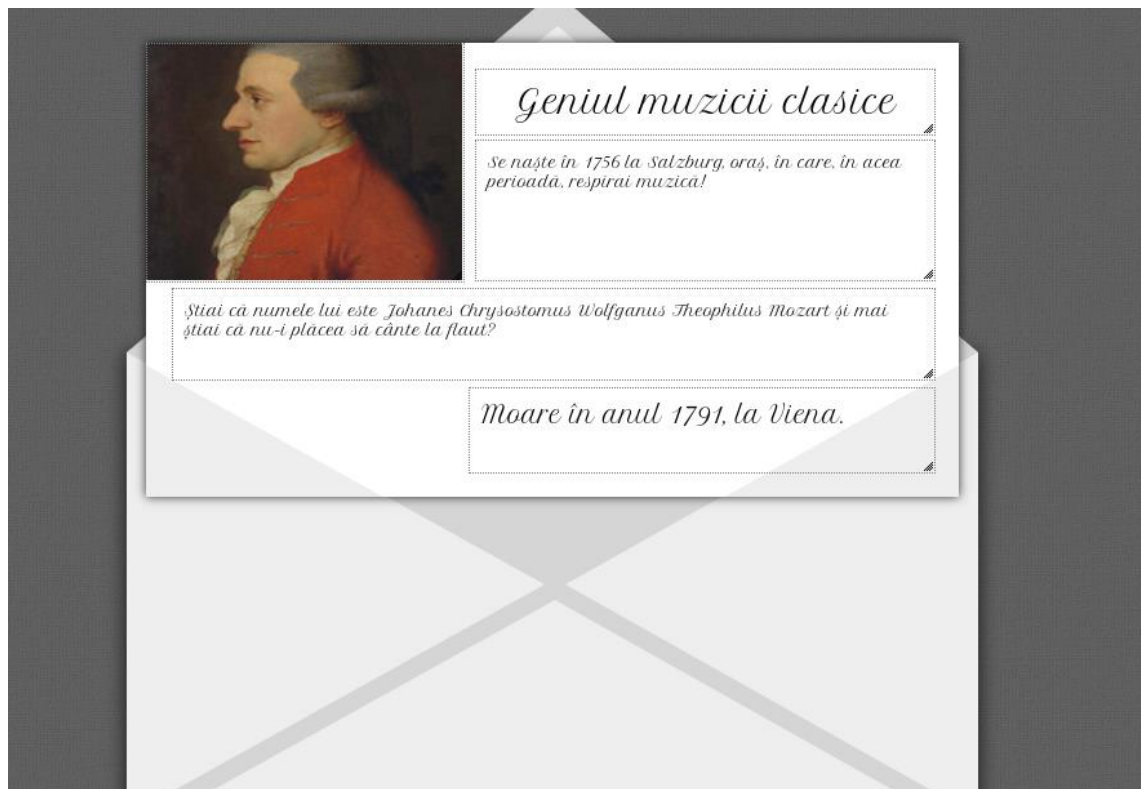


Fig. 5

6. Gyf, <https://media.giphy.com/media/1aQOFO5Barbl1KMhit/giphy.gif>¹

¹ este nevoie de cont



Fig. 6

Toate resursele create de elevi au fost încărcate pe platformele educaționale pentru a fi evaluate, notate și transmiterea feedbackului fiecărui elev în parte.

Webografie:

<https://cartoon.pho.to/pt/>

<http://www.classtools.net/breakingnews/#>

<https://www.jigsawplanet.com/>

<https://oscrisoare.ro/compune.php>

<https://giphy.com/>

<https://wordpress.org/openverse/?referrer=creativecommons.org>²

² sursa imaginii

Literatura și psihologia: utilizarea modelului dezvoltării personale în receptarea textelor de specialitate

Gabriela Chirteș

Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Pentru a înțelege modul în care noi, profesorii din învățământul special, predăm psihologia și dezvoltăm abilitățile din cadrul acestei discipline, vă propun o perspectivă interdisciplinară inedită, anume aceea a profesorului care are oportunitatea de a îmbina două domenii diferite, atât în cadrul orelor de literatură, cât și la cele de psihologie. Însă, pentru a construi un orizont de înțelegere corect celor care nu sunt familiarizați cu dizabilitățile senzoriale, aș porni de la prezentarea unor aspecte psihopedagogice specifice contextului deficienței de auz, mai exact ale literației.

În mod tradițional, literația este descrisă ca fiind abilitatea de a citi pentru a cunoaște, a scrie coerent și a gândi critic despre un material scris. UNESCO o definește ca o sumă de abilități (a identifica, a înțelege, a interpreta, a crea, a comunica, a estima, a calcula și a evalua) necesare receptării diferitelor tipuri de text, asociate cu diferite contexte. Aceste abilități includ: conștiință fonologică și fonetică (decodare), comprehensiune și vocabular. Atingerea acestor seturi de abilități este necesară pentru a deveni un cititor competent. Abordarea literației diferă de la o țară la alta, de la o politică educațională la alta. Însă importantă este respectarea unor principii precum: adaptarea strategiei de dezvoltare a acestor competențe la realitățile și nevoile grupului instruit și dezvoltarea lor pe două dimensiuni: decodare (lectură) și encodare (redactare). Acest lucru presupune: conștiință fonologică și fonetică (implicate în decodare), precum și existența unui vocabular care să asigure comprehensiunea mesajului receptat. Astfel că, analizând această ecuație, constatăm că termenii implicați în rezolvarea ei sunt următorii: auzul, vederea, limbajul, vorbirea.

În contextul deficienței de auz, literația este fundamental modificată de particularitățile psihopedagogice specifice, dar și de potențialul intelectual limitat, consecință gravă a lipsei achiziției limbajului verbal funcțional la vârstă mică. Primul aspect și cel mai important care se impune a fi menționat aici este acela că literația acestor copii nu se poate realiza independent, ci numai în condiții educative specializate și cu sprijin constant pe tot parcursul școlarității. Consecințe ale deficienței de auz, care afectează grav dezvoltarea intelectuală, și implicit a literației / a competențelor de lectură și de redactare sunt:

incapacitatea de operare a gândirii cu noțiuni, cuvinte (blocarea gândirii în zona operării cu reprezentări vizual – motrice); întârzieri în evoluția psiho-motorie – determinate de lipsa întăririlor verbale în perioada de achiziții motorii; deficit de stimulare intelectuală – determinat de lipsa percepțiilor sonore; deficit de experiență personală – determinat de interpretări eronate și tardive ale obiectelor și funcționalității lor (datorate lipsei comunicării) și limitarea dorinței copilului de a explora, de a descoperi (datorate lipsei încurajărilor verbale); lipsa limbajului oral, care duce la incapacitatea de a acumula informații specifice și determină un deficit de informare; dezvoltarea gândirii sub limita normală a vârstei biologice. În sfera relațională și socială deficiența de auz produce deficit de relaționare, lipsa spiritului de cooperare și chiar de competiție (cauzate de lipsa jocurilor cu funcție simbolică și a sentimentului de apartenență la un grup). Copilul / tânărul cu deficiență de auz poate dezvolta o inhibiție față de auzitori și o autoizolare, o respingere a societății auzitorilor; lipsa independenței sociale, limitarea sferei de opțiuni profesionale, limitarea accesului la cultură (persoanele cu deficiență de auz nu citesc literatură, nu înțeleg televiziunea, nu pot asculta muzică). Prin urmare elevul cu deficiență de auz nu poate dispune de o idee conceptuală, filozofică, literară sau științifică deoarece el nu posedă mijloacele necesare. Ideea sa conceptuală rămâne elementară și simplă chiar după școlarizare (asemănătoare aceleia pe care o au foarte mulți auzitori normali rămași într-un stadiu de inerție intelectuală). Cunoașterea la școlarul cu deficiență de auz este bazată pe o idee conceptuală elementară și simplă despre tot ceea ce el a observat, a înțeles, a gândit și a conchis cu ajutorul judecăților la fel de elementare și de simple. Structurarea limbajului verbal nefiind un proces natural, ci unul artificial, dezvoltarea sa va afecta întreaga dezvoltare cognitivă.

Comprehensiunea de text, dar mai ales înțelegerea noțiunilor abstracte, este una dintre cele mai evident afectate capacități ale persoanelor cu deficiență de auz. Drumul de la înțelegerea sensului denotativ la cel conotativ, de la concret la abstract, este direct condiționat de limbajul mimico-gestual, în care nu există nivel abstract, nici context semantic, ci este înlocuit cu limbajul nonverbal și paraverbal. Iată, de exemplu, drumul parcurs de cuvânt de la un limbaj la altul:

- în gândire cuvântul va deservi la început o singură imagine concretă îndeplinind rolul analog „numelui propriu”;
- apoi treptat acest „nume propriu” devine „nume comun” pentru toate obiectele care sunt asemănătoare, îndeplinesc același rol și au aceeași funcționalitate (deservește în aceeași măsură atât imaginea concretă cât și pe cea generalizată)

- fixarea sensului și formei cuvântului în diferite contexte (pe tot parcursul școlarității, parcurgând din nou toate etapele)
- trecerea de la gândirea în imagini la cea noțional verbală la copilul deficient de auz este condiționată de specificul celor două forme de gândire și de limbaj: mimico-gestual și verbal-are loc pe tot parcursul școlarității.
- există anumite posibilități (limitate) de influențare a trecerii din limbaj mimico-gesticular în limbaj verbal. Trecerea se realizează în anumite faze sau etape ale dezvoltării limbajului exterior care pot fi urmărite studiind evoluția narațiunii (povestirii) la deficientul de auz în curs de demutizare.

Așadar, în contextul deficienței de auz literația se blochează în zona fonologică și fonetică fără a face transfer, fără a integra sensul în context, fără a crea rețele semantice și relații contextuale între cuvinte. Cercul vicios se lărgeste cu lipsa motivației pentru utilizarea limbajului verbal din cauza efortului cognitiv pe care acesta îl impune. Pentru ca elevii să ajungă să depășească aceste bariere învățătorul, profesorul sau educatorul din învățământul pentru deficienți de auz ar trebui să cunoască foarte bine limbajul mimico-gestual pentru a putea preveni migrarea structurii acesteia spre limbajul verbal. Limbajul gestual trebuie folosit ca ancoră pentru înțelegerea mesajului global, a sensurilor denotative ale cuvintelor încă din perioada preșcolarității, dar odată cu învățarea scris-cititului ar trebui doar să ajute școlarul să conștientizeze planul semantic în care sesizează un conținut, motivându-l să facă efortul de a construi rețele semantice abstracte. Prezentarea echivalentelor convenționale verbale pentru gesturi și dezvoltarea comunicării verbale, construirea reprezentărilor/noțiunilor, însușirea simultană a tuturor formelor flexionare încetinesc foarte mult ritmul achizițiilor și necesită regândirea tuturor componentelor procesului de predare-învățare-evaluare, dar și redefinirea obiectivelor și competențelor de comunicare și de lectură. Datorită faptului că dezvoltarea limbajului verbal nu este un proces firesc, natural, ci unul impus, controlat, deficientul de auz nu poate fi un cititor independent. El rămâne dependent pe toată perioada școlarității de învățarea mediată, care trebuie acceptată ca atare de către cadrele didactice, care trebuie să caute permanent soluții pentru îmbunătățirea comprehensiunii textului citit și a transferului de cunoștințe. Acolo unde textul permite o „transpunere în concret”, în context de viață, receptarea corectă este oarecum garantată, însă adevărata provocare o reprezintă conținuturile științifice formate din noțiuni abstracte, cum este și cazul psihologiei. În ciuda faptului că este vorba despre ființa noastră, totuși faptul că

nimic nu este palpabil, face înțelegerea aproape imposibilă, chiar și de către elevii cu un potențial mai bun.

Am răspuns acestei provocări, îmbinând tot ceea ce am învățat la didactica celor două discipline pe care le predau (Limba și literatura română și Psihologie). Venită din zona învățământului de masă, am înțeles destul de greu că, în contextul deficienței de auz, orice text este o provocare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. În mod special, textul literar, dar și cel științific cu încărcătură abstractă, trebuie adaptat, astfel încât să devină predominant vizual și kinetic, adică un text atipic, spre care să existe căi de acces centrate pe abordarea lineară și abordarea afectivă/emoțională. Prin respectarea acestor prime condiții esențiale, care scurtează drumul anevoios de la literație la înțelegerea mesajului, este posibil ca unii elevi să reușească să se desprindă de medierea profesorului. În ceea ce privește receptarea textului literar sau al celui de specialitate, deficiența de auz nu permite o reală centrare pe elev, deoarece în spațiul textului (care este, înainte de toate, un univers abstract) elevul cu deficiență de auz este pierdut. În absența cuvântului (căci acest elev nu utilizează limbajul verbal ca pe un instrument, ca limbă străină, ci ca pe un simbol care necesită transpunere într-un alt limbaj, plastic sau kinetic), acest cititor se va întâlni cu textul în zona „necuvintelor” (dacă ne este permisă utilizarea acestei sintagme valoroase într-un context empiric). Singura ancoră în această zonă lingvistică este experiența de viață. Astfel, abordarea textului de către elevii cu deficiențe de auz se va realiza mediat pe tot parcursul procesului de receptare și exclusiv prin strategii specifice modelului dezvoltării personale: în dialogul cu textul, elevul cu deficiență de auz nu rămâne niciodată singur. El ajunge să descopere și să înțeleagă mesajul transmis de text, dar niciodată fără ghid. Din păcate, acea retragere discretă a profesorului de la întâlnirea elevului cu textul în această situație nu se poate realiza; el rămâne să dirijeze receptarea până la nivelul la care potențialul de receptare/înțelegere o permite. Dincolo de această limită, dialogul ar deveni exclusiv al profesorului, iar elevul s-ar retrage învins și descurajat. Desigur că, pentru a fi fair-play atât față de elev, cât și față de text, profesorul trebuie să fie un expert în ambele domenii (psihopedagogia deficienței de auz și didactica disciplinei), ceea ce nu este imposibil. În consecință, modelul dezvoltării personale este o abordare, care în învățământul pentru deficienți de auz poate aduce reale beneficii, deoarece se bazează pe „dezvoltarea metacognitivă care favorizează transferul învățării și are o influență pozitivă asupra subiectului, dezvoltându-i capacitatea de a-și însuși mai eficient metodele de lucru și de a le transfera în situații noi.” (Wolfs, 1992) Astfel, conținuturile acestui model curricular sunt favorabile și accesibile oricărui elev, indiferent de particularitățile de vârstă sau/și individuale: capacitatea de a înțelege un text literar/nonliterar;

plăcerea lecturii (ca precondiție a receptării substanțiale, de profunzime, dar și sintetizatoare a conținutului concret sau abstract); lectura ca o formă de expansiune a cunoașterii (a conștientiza efectele emoționale și cognitive ale textului asupra cititorului). De aceea, procesele privilegiate în acest tip de demers didactic se axează pe: interpretarea semnificațiilor globale (ce sistem de valori se proiectează în text?, ce raporturi interpersonale se dezvăluie?, cum și ce devine personajul/persoana dacă? etc.) Această abordare care valorizează răspunsul cititorului (reader response) se bazează pe o perspectivă care refuză ideea tradițională a sensului intrinsec, inherent textului, sens pe care cititorul trebuie să îl descopere. De fapt, cititorul construiește răspunsurile pe parcursul receptării și își asumă sensurile textului în funcție de propriile cunoștințe, experiențe, motivații sau abilități de a folosi strategiile de lectură/comprehensiune. Nu în ultimul rând, pentru elevii cu deficiență de auz, lecțiile de literatură îmbinate cu cele de psihologie sunt unele din foarte puținele situații în care aceștia întâlnesc în mod explicit și ajung să înțeleagă anumite procese interioare (cognitive, volitive, emoționale etc.), valori sociale, morale sau estetice, grație învățării mediate organizate de profesorul care cunoaște întreaga istorie și experiență de viață a grupului de învățare și care reușește, de cele mai multe ori cu succes, să le grefeze în sistemul lor de valori. Astfel, textele literare devin pretexte pentru discutarea în profunzime a tot ceea ce înseamnă viață reală, iar noțiunile din domeniul psihologiei sunt înțelese de către elevi cu ajutorul asocierilor făcute chiar cu universul ficțional. Avantajul analizei de caz efectuate pe un personaj literar este că elevii sunt mult mai sinceri și mai liberi în a transforma un personaj în varianta sa pozitivă sau negativă.

Alina Pamfil, profesor universitar la catedra de didactica limbii și literaturii române, autor de studii și cercetări, privind receptarea textelor de specialitate, consideră că problematica extinderii înțelegerii lumii și a omului, prin studiul literaturii, poate fi abordată în funcție de ceea ce înțelegerea cuprinde sau ajunge să cuprindă prin intermediul lecturii: cunoașterea realității prime (lumea exterioară și cea interioară; lumea perceptibilă și cea greu-perceptibilă), precum și a realității secunde (lumea artefactelor, înțelegerea specificului și înțelegerea devenirii acesteia). Autoarea adaugă că tema extinderii înțelegerii poate fi discutată din punctul de vedere a modurilor de cunoaștere și de autocunoaștere. Este vorba despre cunoaștere prin descoperire (despre explorare, prin lectură, a unor teritorii neștiute ale realului/ ale psihicului uman, dar și despre cunoaștere prin trăire (despre trăire, prin lectură, a unor experiențe interioare inedite- trăite *per procura*). Este vorba, de asemenea, despre autocunoaștere prin comparare (confruntarea experiențelor trăite direct cu acelea mediate de operă, compararea propriei condiții cu aceea a protagoniștilor lumilor imaginare etc.) și

despre autocunoaștere prin autoscopie (identificarea și analiza propriilor reacții emoționale produse de opere, reacții vizibile în gradul de interes vs dezinteres, de fascinație vs plictis, de implicare vs detașare a cititorului față de lumea textului). Astfel, potențialul formativ al literaturii are ca punct de sprijin dimensiunile care îl generează, și anume complexitatea și diversitatea substanței discursului literar: două calități determinate de amploarea sau de intensitatea experiențelor de cunoaștere și de trăire ale autorilor; două realități reflectate în semantismul dens și divers al creațiilor literare și exprimate de efectele benefice ale cititului. Autoarea consideră că efectele formative sunt: reducerea distanței temporale sau spațiale dintre cititor și *departele* creatorului, apropierea de viziunea și lumile imagine ale celui din urmă și transgresarea de către cititor a cercului strâmt al propriei vieți și îmbogățirea sa prin apropierea experiențelor reprezentate în operă. În plus, reflecția va urmări și energiile modelatoare ale literaturii, mai ales capacitatea cărților de a influența, de *a impresiona* viziunea despre lume și despre sine a cititorului, precum și capacitatea de a-i (re)dimensiona identitatea culturală.

Adoptând cu toată încrederea aceste puncte de vedere și utilizând strategiile recomandate de Alina Pamfil, am regândit propriul meu stil didactic și abordarea celor două discipline. Nu este ușor să renunțăm la convingerile și așteptările pe care ni le construim de-a lungul formării inițiale sau al debutului în carieră, dar, până la urmă, flexibilitatea, empatia și adaptabilitatea sunt poate cele mai imporatnte calități ale unui profesor. Apoi, dacă elevul ne ascultă, crede și urmează calea pe care i-o deschidem, privește cu încredere spre sine, lume și viitor, înseamnă că și noi suntem pe calea cea bună, chiar dacă, uneori simțim că ne lansăm într-un fel de camicaze științific.

Concluzia mea, privind aceste aspecte, este că modelarea elevilor prin receptarea corectă a conținutului textelor (fie ele literare sau nonliterare) înseamnă, fără îndoială, transformarea viziunii lor despre lume și despre om, dar în același timp, și (re)construcția conștiinței lor identitare.

În acest laborator, în acest orizont de așteptare încerc să integrez noțiunile de psihologie. Eu așa reușesc să apropiez două lumi care aparent se exclud. Acestea sunt genul de argumente care mă conving zilnic să fac efortul de a vedea în grămada de pietre banale și cenușii, o minunată catedrală cu vitralii, icoane și picturi superbe, în care doresc să mă reculeg la sfârșitul carierei.

Efectele învățării multimedia

Aplicație: Procese psihice senzoriale - lecție interactivă pe platforma

Livresq

Profesor consilier Ana-Maria Crișan
CJRAE Cluj/Grădinița Albă ca Zăpada

Constrângerea depărtării fizice dintre profesori și elevi, ca urmare a pandemiei de COVID-19, a afectat actul pedagogic. Dar, așa cum, sub impactul pandemiei, domeniile activității umane și-au adaptat procesele interacțiunii proprii, și relația dintre profesor și elevi s-a diversificat și „refugiat” în planul comunicării mediate de platformele școlare digitale sau de platformele de comunicare socială virtuală. Este o certitudine la această dată că, în pofida multiplelor efecte negative, inclusiv adâncirea crizei economice, în topul crizei sanitare globale, pandemia a forțat progresul tehnologic și emergența digitalizării pe majoritatea dimensiunilor sociale.

E-learning, multimedia learning și, în general, utilizarea computerului în actul didactic, inclusiv sub forma profesorului digital, înzestrat cu inteligență artificială, precum și impunerea din ce în ce mai pregnantă a realității virtuale în educație, pre-existente perioadei de pandemie, au constituit premise ale dezvoltării ultimilor doi ani ca suport tehnologic pentru actul pedagogic. Platformele digitale de învățământ nu au reprezentat, în sine, un impediment pentru elevi, generații născute în era digitală. Diferitele instrumente cibernetice și utilizarea acestora fac parte din realitatea cotidiană a elevilor, pandemia crescând doar timpii de utilizare a lor. Pe de altă parte însă, profesorii, generații născute înaintea erei digitale, în calitate de utilizatori și beneficiari ai platformelor școlare digitale, au întâmpinat dificultăți în adoptarea curentă a acestora, deprinderea digitală incomplet formată reflectându-se în actul pedagogic.

Ipoteza pe care o propunem este că profesorii insuficient antrenați sau care din diferite motive, anterior pandemiei, nu au utilizat metode de învățământ cu suport multimedia fac parte dintre cei care au avut dificultăți de adoptare rapidă a beneficiilor comunicării digitale, perioadele necesare formării deprinderilor digitale afectându-le predarea propriei materii.

Experiența actului pedagogic din perioada pandemiei a adus numeroase lecții învățate pe linia utilizării platformelor digitale de învățământ. O parte din concluziile reieșite,

de exemplu, din studiul integrării formatului multimedia în procesul învățării s-a confirmat și în contextul digital, alte constatări desprinse urmând a fi analizate și introduse în fascinantul bagaj teoretic al pedagogiei. Fără îndoială, micșorarea empatiei specifice relației directe elevi-profesor, observată în relația mediată digital, rămâne un obstacol dificil de depășit prin inserarea tehnologiei în actul pedagogic. Dar substituția componentelor pedagogiei clasice prin elemente ale învățământului digital este o realitate, iar utilizarea formatului multimedia în platformele școlare digitale rămâne o deprindere fără de care procesul de învățământ ar fi, în prezent, de neconceput. Procesul substituției profesorului uman de către profesorul digital este în curs, pandemia aducând pe de o parte o accelerare a acestei substituții, iar, pe de alta, o mai mare problematizare a acesteia. Relația umană, probabil, nu va fi niciodată, în integralitate, depășită de progresul inteligenței artificiale, specifice profesorului digital.

Multimedia, privite dintr-o perspectivă informațional-tehnică, pot fi definite ca un “summum al modalităților de creare, stocare, regăsire, difuzare și utilizare a documentelor compuse din medii multiple, precum text, grafică, imagini statice, animație, sunet și obiecte video. Particula media din termenul multimedia se referă la o formă de interacțiune umană care se pretează la modelare și procesare computerizată, iar multi semnifică prezența simultană a mai multor tipuri de astfel de medii în aceeași aplicație sau document. Astfel, o aplicație poate fi denumită de tip multimedia dacă include cel puțin o media continuă (având o durată măsurabilă și bine definită de execuție – de exemplu, sunet, film sau animație) și cel puțin o media discretă (fără o durată de redare a-priori stabilită – precum textul sau imaginile reprezentând fotografii, diagrame sau grafice)”³.

Așadar, înțelegerea resorturilor psihologice umane, amplificarea rezultatelor activității anterioare de cercetare pe linia principalelor teorii din psihologie privind învățarea multimedia sunt cheia în care se pot depăși constrângerile cognitive în acest domeniu științific (Richard E. Mayer, Julie Heiser și Steve Lonn, 2001). Explorarea în domeniu este în creștere. Rezultatele experimentelor psihologilor nu sunt încă pe deplin concludente. Dezbaterile sunt încă vii despre ce ar trebui sau nu să conțină materialele didactice de tip multimedia pentru ca acestea să fie din ce în ce mai eficiente în procesul de învățare (Derk A. Muller, Kester J. Lee și Manjula D. Sharma, 2008). Din ce în ce mai seducătoare, din ce în ce mai complexe, multimedia tind să se transforme în bagaje educative prea grele pentru capacitatea de asimilare a celor care învață. Informația fundamentală este învăluită de

³ http://en.wikipedia.org/wiki/Multimedia#cite_ref-7

concepte secundare dar interesante, de informația superficială așezată pe mai multe medii de transmitere în același timp. Însă, întrebările persistă: până la urmă, această defalcare și redundanță a unor informații, cât de mult îmbunătățește învățarea? Care este limita numărului de medii după care un material didactic riscă să nu se mai reveleze comprehensiv unor elevi, ci doar să rămână spectacular dar ineficient în procesul de învățare? Avantajele utilizării multimedia în învățământ în general sunt imense, cel puțin pe plan economic, având în vedere costurile mult mai reduse (a se vedea amploarea învățământului la distanță sau creșterea accesului la informație pentru grupurile defavorizate), dar și educațional, dacă luăm în considerare volumul de cunoștințe care se (re)deschide permanent către toți utilizatorii.

Multimedia learning – definire conceptuală și încadrare teoretică

În vederea analizei asupra eficienței modului de funcționare a multimedia learning în cadrul proceselor cognitive ce apar în acțiunea multimedia asupra creierului uman, este necesară, în primul rând, o înțelegere clară a mecanismelor de funcționare a acestui creier în procesul cognitiv generat de procesul general al învățării. Abilitatea noastră de a procesa informația se bazează pe un mecanism care funcționează în etape succesive care sunt percepția, atenția, selecția, organizarea și integrarea informației (Sweller, 2003). Centrul acestui proces este memoria de lungă durată care stochează cunoștințele acumulate. Aceste cunoștințe sunt organizate în *părți* (*chunks*) de informație care se constituie în diferite scheme. Pe baza acestor scheme pre-existente în memoria de lungă durată oamenii sunt capabili să genereze căi de integrare și organizare a noi informații, să genereze noi scheme. Dacă informația nouă nu își găsește calea de acces pe o schemă preexistentă din memoria de lungă durată, această informație se pierde. Procesarea informațiilor noi, până la accederea în memoria de lungă durată se face prin intermediul memoriei de lucru. Memoria de lucru are o capacitate foarte limitată în timp de procesare a noii informații, până la integrarea acesteia în memoria de lungă durată sau la pierderea ei. Unii autori apreciază eficiența în timp a memoriei de lucru ca fiind de aproximativ 3-9 secunde (R.E. Clark, 2001), alții de până la 20 de secunde (G. Miller, 1956). Memoria de lucru se încarcă prin cele două canale de receptare a informației (auditiv – care potrivit unor cercetări poate recepta o cantitate mai mare de informație comparativ cu cel de-al doilea canal, cel vizual). Textele scrise au o formă unică de procesare: inițial ele sunt capturate prin canalul vizual, apoi suferă o conversie în semnal audio, fiind receptate în memoria de lucru prin canalul auditiv. Informațiile pot fi accesate de memoria de lucru în funcție de situația în care se află în mediu; memoria de lucru este limitată nu numai temporal, cât și cantitativ, existând riscul supraîncărcării canalelor și, ca urmare, se pune în dificultate creierul în etapele de procesare a informației.

În cazul în care informația nouă nu găsește prin intermediul memoriei de lucru scheme pre-existente în memoria de lungă durată în care să se potrivească și să se integreze, creierul va încerca să construiască noi scheme, memoria de lucru va amplifica efortul de organizare a informației astfel încât aceasta să se potrivească în schemele noi (Baddeley, 1999). În cazul unui eșec în oricare dintre memorii, în cea de lungă durată pentru construirea unor noi scheme sau în cea de lucru pentru organizare, informația va fi pierdută. În cazul succesului acțional al celor două memorii, informația va fi procesată, așezată în schemele din memoria de lungă durată, rezultând succesul învățării.

Informația nouă este livrată unui subiect de către un medium sau mai multe media, în funcție de contextul situațional în care se găsește acel subiect. Media pot fi definite prin tehnologia încorporată, prin sistemul de simboluri sau prin posibilitățile de procesare a informației. Sistemul de simboluri și posibilitățile de procesare a informației prezintă cele mai mari implicații în procesul de învățare (R.B. Kozma, 1991).

Sistemele de simboluri sunt „moduri de prezentare” (N. Goodman, 1976) sau seturi de elemente (cum ar fi cuvintele, componentele imaginilor etc.) care sunt inter-relaționate în cadrul fiecărui sistem prin sintaxă și sunt utilizate în moduri extrem de specifice în legătură cu un mediu de referință (cum ar fi cuvintele și propozițiile care într-un text pot reprezenta oameni, obiecte sau activități și care pot fi structurate la rândul lor în moduri mai complexe cu ar fi narațiunile). Un medium poate fi descris și definit distinct față de altul prin capacitățile sale de a angaja un sistem particular de simboluri. Astfel, televiziunea este un medium complex care angajează multiple seturi de simboluri și care furnizează informații atât pentru canalul vizual (prin imagini și text), cât și pentru cel auditiv (prin sunet și text) (R.B. Kozma, 1991).

Posibilitățile de procesare ale unui medium se referă la acele capacități de procesare a informației care sunt complementare celui care învață. Aceste posibilități de procesare ale mediumului pot angaja atât operații care pot fi executate de cel care învață, cât și operații de care acesta nu este capabil (R.B. Kozma, 1991).

Bazându-ne pe cunoașterea procesului de învățare și pe definirea caracteristicilor principale ale media putem identifica patru asumptii relevante pentru construirea *multimedia learning environment* care să contribuie cu plus-valoare în procesul general al învățării:

1. Multimedia vor fi cu atât mai eficiente cu cât sunt construite astfel încât să ia în considerare faptul că memoria de lucru are o capacitate limitată de procesare a informației.

2. Multimedia vor fi cu atât mai eficiente cu cât prin conținutul lor se vor adresa simultan celor două canale de capturare a informației ale memoriei de lucru (vizual și auditiv). Folosind în mod adecvat cantitatea de informație furnizată putem crește prin intermediul multimedia cantitatea generală de informație pe care creierul o poate procesa.
3. Multimedia vor fi cu atât mai eficiente cu cât vor utiliza textul scris în mod controlat, știindu-se că pentru capturarea și procesarea acestuia memoria de lucru va întrebuința ambele canale, provocând o supraîncărcare a celor două.
4. Prezentările multimedia vor fi cu atât mai eficiente cu cât vor fi construite ținându-se cont de faptul că în memoria de lungă durată procesul de organizare a informației este bazat pe aranjarea părților de informații în scheme pre-existente. Asamblarea informațiilor noi în moduri care profită de ceea ce deja memoria de lungă durată are structurat va îmbunătăți performanța de organizare a informației nou procesate (învățate).

Plecând de la aceste asumptii și de la concluziile experimentelor cercetătorilor în domeniu, putem recunoaște în literatura de specialitate câteva din principiile de lucru care stau la baza organizării unui multimedia learning environment:

- Cuvintele însoțite de imagini sunt mai bune decât cuvintele simple (R. Mazer, 2005). În lumina acestui principiu, Mayer (2005) susține că o prezentare compusă din narațiune și imagine este mai eficientă decât una compusă din narațiune și text.
- Multimedia learning sunt mai eficiente când atenția celui care învață este concentrată și nu împărțită (Mayer, 2005). Astfel, formate integrate ale multimedia sunt de preferat celor care folosesc vehicule media separate.
- Prezentările conținuturilor multimedia ar trebui să excludă informații redundante sau care nu au legătură directă cu subiectul prezentat. Prin studiile realizate de Kalyuga, Chandler și Sweller (1999) s-a constatat că performanțele studenților au fost mai bune când din prezentările multimedia au fost extrase informațiile redundante sau cele care nu au avut legătură cu subiectul prezentat.
- Multimedia learning sunt mai eficiente când sunt interactive și se găsesc sub controlul celui care învață (Mayer, Dow, 2003). Indivizii sunt unici și fiecare are propriul ritm și stil de învățare. Prin urmare, eficiența unor prezentări multimedia va spori atunci când studentul va interacționa cu formatul prezentării, va încetini sau accelera ritmul de apariție a unor secvențe de conținut ale prezentării.

- Multimedia learning sunt mai eficiente dacă anterior furnizării prezentării, cunoștințele structurate ale elevilor pe marginea subiectului viitoarei prezentări sunt activate înaintea expunerii la respectivul subiect (Pollock, Chandler și Sweller, 2002). Aceste discuții preliminare ajută la activarea schemelor existente în memoria de lungă durată (organizând structural ceea ce deja există) și vor crea noi scheme care vor organiza mai eficient noile informații care vor fi furnizate prin intermediul prezentării multimedia.
- Proiectele educative multimedia care au în compunere animații pot îmbunătăți învățarea (Mayer și Sims, 1994). Animațiile ajută elevii să vizualizeze anumite procese sau fenomene în dinamica de desfășurare a acestora, care altfel ar fi fost dificil de realizat de elevi. Acestea sunt cu atât mai necesare și eficiente cu cât sunt activități pentru care nu există reprezentări vizuale în spațiu real (circuite electrice, forțe fizice etc.).
- Eficiența proiectelor multimedia learning este semnificativă când studentul este el însuși angajat în prezentare (Mayer, 2003). Angajarea elevului în prezentare are, asemănător principiului activării cunoștințelor, un rol în activarea cunoștințelor structurate anterioare din memoria de lungă durată, organizând schemele și pregătind noile scheme care vor organiza noile informații.
- Eficiența proiectelor multimedia learning este semnificativă când studentul poate aplica noile cunoștințe și beneficia de feedback pentru noile achiziții de învățare (Mayer, 2005). În urma prezentării multimedia studentul ar trebui pus în situația utilizării reale a noilor informații învățate pentru o mai bună structurare, fixare și organizare a acestor informații. De asemenea, feedback-ul este o importantă parte a procesului învățării, prin urmare, nici multimedia learning nu este o excepție în acest sens. Feedback-ul poate reîmprospăta informațiile existente și corecta pe acelea care nu au fost corect receptate și înțelese. Pentru o mai bună eficiență a feedback-ului este necesar ca această etapă să nu fie cât mai apropiată de momentul învățării.

Multimedia learning – avantajele utilizării în procesul învățării

Crearea unui tentant *multimedia environment* în care elevul să fie atras înspre studiu și învățare se face prin utilizarea unui Interactive Multimedia – Base-Learning Object (Yeni Nuraeni, 2008). Deși multimedia aduc un plus de savoare lecțiilor transmise prin mai vechile metode, făcându-le mai interesante, totuși (supra)încărcarea canalelor vizuale și auditive cu informații redundante nu numai că nu aduc un plus de creștere în procesul de înțelegere, dar

mai mult, afectează acest proces (Richard E. Mayer, Julie Heiser și Steve Lonn, 2001)⁴. Unii cercetători în domeniu au stabilit că, potrivit rezultatelor din studiile realizate, nu există diferențe semnificative între cei care, în procesul învățării, utilizează programe multimedia și cei care adoptă metode clasice de învățare. Rezultatele testelor în cercetarea comparativă a lui S. Sujitharmark (1999) asupra diferențelor de învățare, în termeni de eficacitate și randament, între grupul care utilizează practica la locul de muncă (*on-the-job training*) și cel care folosește un program de antrenament interactiv multimedia (*interactive multimedia training*) au confirmat cercetări similare anterioare din literatura în domeniu (Brewer, 1989; Buergermeister, 1989; Jaffe, 1989; Paulson, Baltzer, & Cole, 1989; Xu, 1996). Autorul însă, în opinia noastră, minimizează forța metodei pedagogice aplicată fiecărui grup. Practica la locul de muncă face parte, fără îndoială, dintre modalitățile didactice clasice, deosebit de eficientă în chestiunile tehnico-aplicative, relativ simple în execuție, în care valoarea practică primează în fața celei intelectuale, cum este învățarea activităților de menaj în camerele de hotel analizate în lucrarea sa. Prin rezultatele sale însă, S. Sujithamark mai degrabă demonstrează că, antrenamentul interactiv multimedia a dat rezultate similare cu antrenamentul prin practica la locul de muncă într-un domeniu aplicativ în care forța metodei pedagogice este dată de exercitarea efectivă și repetitivă a sarcinilor practice. Provocarea rămâne eficacitatea și randamentul pe care le aduce învățarea multimedia în chestiuni mai complexe, în care gradul de conceptualizare și raționalizare este mai ridicat, ca de exemplu lecțiile privind formarea fulgerelor (Richard E. Mayer, Julie Heiser și Steve Lonn, 2001)⁵. În plus, învățarea care se făcea, tradițional, prin practica la locul de muncă, în domenii mult mai complexe, în care abilitățile practice sunt completate și mai ales sunt în completarea celor în care procesul gândirii este dominant, este înlocuită prin învățarea în complicate *multimedia environments* (cum ar fi centrele de simulare pentru pilotaj, centrele de simulare pentru forțele armate, centrele de simulare din medicină etc.).

În sprijinul ideii avantajelor în învățarea prin procesul multimedia de transmitere a informațiilor au contribuit diverși autori, distribuiți de R.E. Clark (2001) în patru categorii de suporteri:

1. utilizatorii uzuali: aceștia au argumentat că media (văzut ca vehiculul de transport al informației) și metoda (interpretată ca modul de transmitere a acestei informații) sunt unul și

⁴ Mayer, Richard E., Heiser, Julie, Lonn, Steve, 2001, *Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding*, Journal of Educational Psychology, Vol. 93, No. 1, 187-198

⁵ idem

același lucru, prin urmare un vehicul mai performant ar fi similar unei metode mai performante;

2. unii autori (Jim și Chen-Lin Kulik) au prezentat dovezi privind efectele pozitive ale computerelor în realizarea învățării sau motivației pentru învățare aducând în sprijinul acestor asumții rezultatele la examenele finale care au arătat o creștere a scorurilor cu 20% pentru studenții care au beneficiat de instruire pe bază de computer, față de cei care au parcurs forme „tradiționale” de instruire;

3. empirismul datelor: potrivit analizei lui Don Cunningham de la Indiana University, dovezile privind faptul că media nu fac diferența în procesul învățării sau al câștigării unui plus de motivație se bazează pe un empirism lipsit de un adevărat conținut științific și că asumția privind importanța metodei educative asupra atingerii unor performanțe ridicate în învățare este doar o ipoteză și nu o concluzie;

4. calitățile oferite de media: fără îndoială, calitățile tehnice, de reprezentare cognitivă a datelor furnizate de diferite media sunt superioare celor furnizate prin mai clasicele vehicule de transport al informației.

Însă unul dintre cei mai importanți suporterii ai fenomenului multimedia learning este Robert B. Kozma (R.B. Kozma, 1994) care reia ferm întrebarea privind importanța influenței în învățare pe care multimedia o va aduce în viitor, mai degrabă decât în prezent. În opinia noastră întrebarea pe care autorul o exprimase acum aproape două decenii este mai mult decât actuală acum când *(hyper)multimedia environments* a cuprins întregul sistem social de transmitere a informațiilor. R.B. Kozma, asemănător predecesorilor săi pe acest subiect, Glaser în 1976 și Simon în 1981, vede în tehnologia educației o știință a designului și nu o știință din paleta științelor naturii și, dacă încă nu s-a descoperit o legătură între media și învățare, este pentru că aceasta nu s-a lăsat descoperită. Kozma prezintă rezultatele studiului realizat de White care a dezvoltat un mediu de învățare bazat pe computer numit *ThinkerTools* pentru a depăși dificultățile elevilor de a înțelege mecanica newtoniană. Rezultatele studiului au demonstrat fără echivoc că utilizarea *ThinkerTools*-ului a adus reale îmbunătățiri în performanțele învățării pentru elevii care au beneficiat de acest *multimedia environment*, inclusiv pentru elevii de vârstă mai mică cu 6 ani în raport cu colegii lor mai mari care au învățat despre mecanica newtoniană prin metode tradiționale. Capabilitățile media ale proiectului *ThinkerTools* de a furniza utilizatorilor reprezentări, de a executa diferite operații și modelări pentru sarcini specifice asupra cărora acești utilizatori ar fi avut dificultăți de înțelegere au făcut dovada eficienței multimedia learning față de capabilitățile învățării clasice. Astfel, în designurile eficiente produse pentru facilitarea învățării avem o

dublă relație între media și metoda educativă, mai precis, capacitățile mediumului sau ale media angajează mai eficient metoda, iar metoda beneficiază de avantajele intrinseci capacităților mediumului/media. Așadar, potrivit autorului, multimedia trebuie construite astfel încât să potențeze metoda sau să creeze metode noi care să beneficieze permanent de avantajele media și, ca obiectiv fundamental, să aducă creșterea performanțelor învățării.

Aplicație: Procese psihice senzoriale - lecție interactivă pe platforma Livresq

<https://library.livresq.com/details/607702719b49850007324acc>

Cum putem utiliza resursele multimedia pentru a obține maximum de eficiență în asigurarea retenției și transferului informațiilor pentru elevi? Cum sunt procesate informațiile?

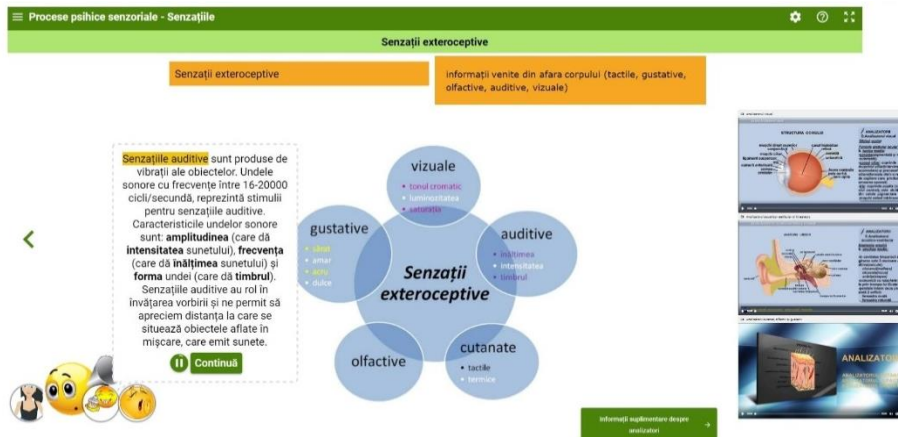
Capacitatea de a procesa informații este un proces care implică percepția, atenția, selectarea, organizarea și integrarea informațiilor (Sweller, 2005). În centrul acestui proces se află memoria de lungă durată. Cunoștințele acumulate sunt organizate în secvențe de informații sau scheme. Schemele permit organizarea informațiilor și contribuie la integrarea și organizarea de noi informații (Chi, Glaser și Rees, 1982). Pe scurt, memoria de lungă durată este locul unde sunt stocate și integrate informațiile. Dacă acestea nu ajung în *memoria de lungă durată*, învățarea nu se realizează. Înainte de a fi integrate în memoria de lungă durată, informațiile sunt stocate și prelucrate în memoria de lucru. Aceasta are capacitate limitată, prin urmare, informațiile care nu ajung în memoria de lungă durată sunt pierdute.

Cercetările ne arată că procesarea informației se realizează prin două canale: vizual și auditiv. Atunci când informațiile sunt prezentate folosind ambele canale, creierul poate găzdui o cantitate mai mare de informații. Folosind canale multiple poate crește, așadar, cantitatea de informații pe care creierul o poate procesa (Sweller, 2005). În această situație există însă și riscul de suprasarcină cognitivă. O cantitate prea mare de informații furnizată în mod inefficient poate interfera cu capacitatea creierului de a integra cu succes informațiile în memoria de lungă durată.

S-a dovedit experimental că există diferențe semnificative statistic între rezultatele învățării în funcție de metoda de prezentare utilizată: cu text on screen sau fără text on screen, cu detalii seductive sau fără aceste detalii.

Care sunt implicațiile efectului de redundanță. Efectele dăunătoare ale textului redundant on screen au fost găsite atunci când elevii au primit simultan imagini video cu detalii interesante dar nerelevante pentru conținutul științific. Prezența textului on screen

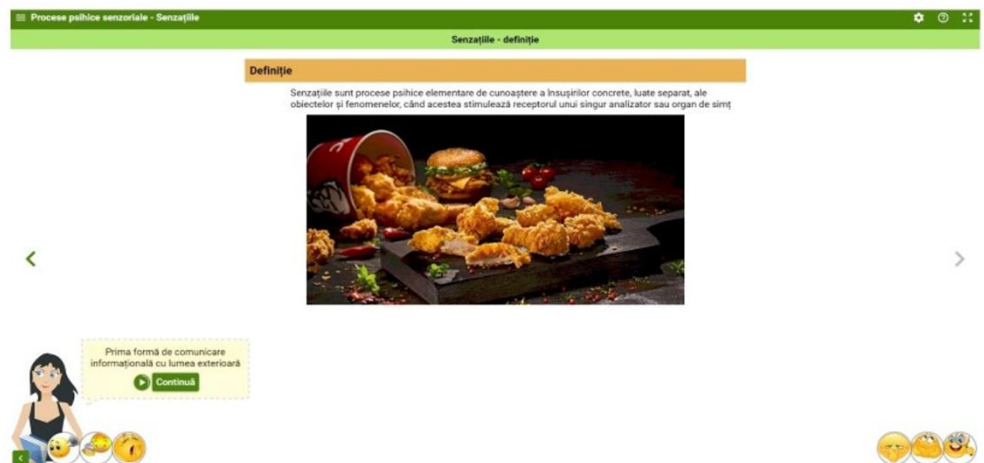
asigur elevilor o mai buna retenție însă aceștia nu obțin scoruri semnificative la testul de transfer.



În teoria cognitivă a învățării multimedia, efectului de redundanță îi corespunde ipoteza împărțirii atenției: textul on screen concurează cu

imaginile video pentru atenția vizuală, astfel reducându-se șansele elevilor de a fi capabili să urmărească aspectele relevante din prezentare. Când cuvintele sunt prezentate în canalul auditiv și imaginile în canalul vizual, gradul de încărcare al celor două sisteme este minimizat. Atunci când cuvintele sunt prezentate și în canalul vizual, încărcarea atenției pe acest canal este crescută. În acest caz, ar trebui să fie mai puțin probabil ca elevii să-și activeze resursele cognitive optime pentru o învățare eficientă.

Designul mesajelor educative multimedia poate fi eficient, chiar dacă sunt prezentate cuvintele în două modalități, atât ca text, cât și ca narațiune (Mayer, 1997). Ritmul mai lent al prezentării permite elevilor să transfere mai multe informații din memoria de lucru în memoria de scurtă durată alegând calea cea mai favorabilă fiecăruia.



Care sunt implicațiile efectului de coerență. Când elevii primesc videoclipuri interesante dar fără relevanță conceptuală, acestea vor cauza o mai slabă profunzime a învățării, elevii fiind mai puțin capabili să transfere în situații problematice noi ceea ce tocmai au învățat. Experimentele ultimilor ani infirmă ipoteza interesului emoțional, care susține că adăugarea unor detalii interesante unei prezentări crește interesul și, prin urmare,

produce o mai bună învățare generală. *Așadar, adăugarea de videoclipuri interesante unei prezentări multimedia poate afecta înțelegerea elevilor referitoare la explicație.* Elevii înțeleg mai bine un material atunci când informațiile nerelevante sunt excluse, reușind să producă mai multe soluții creative în testele de transfer.

Bibliografie selectivă

1. Clark, R. E. (Ed.). (2001) *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence* (ch. 9). Greenwich, CT: Information Age Publishers
2. Derk A. Muller, Kester J. Lee și Manjula D. Sharma (2008) *Coherence or interest: which is most important in online multimedia learning?*”, in Australian Journal of Educational Technology, 24(2), 211-221
3. Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1998) *How seductive details do their damage: A theory of cognitive interest in science learning*, Journal of Educational Psychology, 90, 414-434.
4. Kalyuga, S., Chandler, P. și Sweller, J. (1999), *Managing split attention and redundancy in multimedia instruction*, Applied Cognitive Psychology, 13, pag. 351-371
5. Kozma, Bob Robert (1991) *Learning with Media*, Review of Educational Research, 61(2), 179-212, American Educational Research Association
6. Mayer, R. E. (1997), *Multimedia learning: Are we asking the right questions?*, Educational Psychologist, 32, 1-19.
7. Mayer, R. E., Heiser, J., Lonn, S., (2001) *Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding*, Journal of Educational Psychology, Vol. 93, No. 1, 187-198
8. Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998), *A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory*, Journal of Educational Psychology, 90, 312-320
9. Mayer R.E. (2005), *Introduction to Multimedia Learning*, The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, New York: Cambridge University Press
10. Nuraeni, Y., (2008) *Developing a multimedia based learning object to improve students' understanding of conceptually materials*, in The 5th International Conference on Information & Communication Technology and Systems
11. Pollock, E., Chandler, P., Sweller, J., (2002), *Assimilating complex information*, Learning and Instruction, 12, pag.61-86
12. Sweller, J. (2005) *Implications of Cognitive Load Theory for multimedia learning*, V: R. Mazer (Ed), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (19-30), New York: Cambridge University Press
13. http://www.nato.int/docu/review/2011/Social_Medias/21st-century-statecraft/EN/index.htm, consultat în 15 februarie 2011
14. http://en.wikipedia.org/wiki/Multimedia#cite_ref-7, consultat în 14 martie 2022

Personalitatea. Aptitudinile: definiție, caracteristici, tipologie

Prof. psih. Dumitru Ionela

Proiect de lecție: Psihologie

Clasa: a Xa F, profil Științe Sociale.

Tema: Aptitudinile. Definiție, caracteristici, tipologie.

Durata: 50 de min.

COMPETENȚE GENERALE:

1. Utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală;
2. Aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații – problemă, precum și în analizarea posibilităților personale de dezvoltare;
3. Manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare.

COMPETENȚE SPECIFICE:

- 1.3. Caracterizarea principalelor dimensiuni ale personalității;
- 3.2. Exemplificarea, prin cooperare cu ceilalți, a unor trăsături ale personalității necesare reușitei școlare în activitate;
- 4.2. Analizarea posibilităților de dezvoltare personală din perspectiva cunoștințelor de psihologie.

Obiective operaționale:

a) Cognitive:

- Să definească aptitudinile;
- Să explice rolul eredității și al învățării în manifestările aptitudinale;
- Să analizeze componentele aptitudinii pedagogice;
- Să realizeze caracterizări și autocaracterizări din punct de vedere aptitudinal;
- Să exemplifice tipuri de aptitudini necesare reușitei școlare.
- Să stabilească raporturi între aptitudini și procesele psihice.

b) Afective:

- Să-și autoevalueze aptitudinile;
- Să analizeze aptitudinile necesare în diferite profesii.

Metode:

- conversația euristică
- exercițiul
- brainstorming
- explicația didactică
- expunerea și problematizarea.

Tipul lecției:

- lecție mixta (predare – învățare – evaluare) ;

Materiale:

a) Bibliografie:

- Psihologie. Manual. Golu, Mihai, & Păiș-Lăzărescu, Mihaela, 2004, București, Editura Economică Preuniversitară.
- Psihologie. Manual Zlate, Mielu- coordonator , 2005, București, Editura Aramis.
- Carter, Philip, *Teste IQ și de personalitate*, 2015, București, Editura Meteor Publishing.
- Jues, Jean-Paul, *Caracterologia -cele 10 sisteme de bază-*, 2006, București, Editura Teora.

b) Alte materiale: fișe psihograme, videoproiectorul și calculatorul.

Momentele lecției	Obv. oper.	Conținutul informațional-formativ		Dozar e	Resurse
		Activitatea profesorului	Activitatea elevilor		
<u>Captarea atenției</u>		Exercițiul „JOCUL FIGURILOR GEOMETRICE”, se urmărește evidențierea individualității fiecărui elev. Se finalizează cu o discuție scurtă pe seama individualității, căutându-se să se evidențieze ideile ancoră privind noțiunea de personalitate.	Participă activ la exercitiu	10 min.	
<u>Comunicarea subiectului și a obiectivelor lecției</u>	O1	a) Vom studia astăzi o primă latură a personalității și anume: APTITUDINILE – latura instrumental-operațională a personalității. Veți învăța: să definiți aptitudinile; să explicați rolul eredității și al învățării în manifestările aptitudinale; să analizați componentele aptitudinii pedagogice; să realizați		3 min.	Manualul

		caracterizări și autocaracterizări din punct de vedere aptitudinal; să exemplificați tipuri de aptitudini necesare reușitei școlare.			
<u>Prezentarea materialului stimul și dirijarea învățării</u>		Planul temei de astăzi este: 1. Definirea aptitudinilor; 2. Caracteristici ale aptitudinilor; 3. Clasificarea aptitudinilor. Se va folosi videoproiectorul în dirijarea permanentă a parcurgerii materialului de învățat. Ansamblul de însușiri de ordin instrumental-operațional care diferențiază oamenii între ei în ceea ce privește maniera de desfășurare a diferitelor activități și, mai ales, în ceea ce privește randamentul cantitativ și calitativ al acestora.		2 min.	Explicația Manualul Videoproiectorul
Transmiterea și asimilarea	O1	- Prezintă informațiile noi: 1. Caracteristici ale aptitudinilor	Preiau informațiile; participă activ la secvența de predare prin răspunsuri la	25 min	Expunerea Explicația

noilor informații	O4	2. Rolul eredității și mediului în formarea și dezvoltarea aptitudinilor	întrebările adresate de profesor Notează în caiete schema lecției		Problematizarea
	O2	3. Clasificarea aptitudinilor			Conversația
	O3	✦ <u>După structura și gradul lor de complexitate:</u> ✦ <u>După specificul activității solicitante</u> 4. Aptitudinea și succesul profesional	Urmăresc expunerea profesorului; intervin din proprie inițiativă sau la solicitarea profesorului		euristică Manualul Videoproiectorul
<u>Obținerea performanței</u>	O3	Elevii vor răspunde la aplicațiile din manual de la pagina 114. (Anexa 2)	Se implică activ în proces, răspunzând la întrebările propuse de profesor.	8 min	Conversația de fixare
<u>Asigurarea feed-back-ului</u>	O3	Răspunsul elevilor la aceste întrebări vor indica gradul de înțelegere a noilor cunoștințe. În cazul în care vom constata anumite dificultăți, erori sau lacune, vom reveni cu explicații suplimentare pe măsura problemelor respective din lecție.			
<u>Asigurarea retenției și transferului</u>	O4	Aplicarea unui chestionar de interese, discuții pe seama acestui chestionar. Anexa 3		2	

ANEXA 1:

Schema lectiei

Planul temei de astăzi este:

4. Definirea aptitudinilor;
5. Caracteristici ale aptitudinilor;
6. Clasificarea aptitudinilor.

Se va folosi videoproiectorul în dirijarea permanentă a parcurgerii materialului de învățat.

Ansamblul de însușiri de ordin instrumental-operational care diferențiază oamenii între ei în ceea ce privește maniera de desfășurare a diferitelor activități și, mai ales, în ceea ce privește randamentul cantitativ și calitativ al acestora.

Caracteristici ale aptitudinilor

- ✦ Nu orice însușire psihică este aptitudine, ci numai aceea care favorizează desfășurarea unei activități cu rezultate supramedii;
- ✦ Aptitudinea diferențiază indivizii între ei, elementul principal constituindu-l randamentul cantitativ și calitativ;
- ✦ Nivelul de dezvoltare și funcționare a aptitudinilor poate fi analizat și evaluat după următorii indicatori ai comportamentului acțional: rapiditate, volum, precizie, originalitate, eficiență;
- ✦ Aptitudinile conduc la dezvoltarea eficientă a deprinderilor, priceperilor și cunoștințelor.
- ✦ “Capacitatea este aptitudinea plus câștigul ei în calitate, venit prin exercițiu” (Fl. Ștefănescu Goangă);
- ✦ Talentul este forma superioară de dezvoltare a aptitudinilor, precum și combinarea lor originală care asigură creația de valori noi și originale;
- ✦ Geniul – genialitate este nivelul cel mai înalt de dezvoltare a aptitudinilor manifestate într-o activitate creatoare de importanță istorică pentru viața societății și procesului cunoașterii.

Rolul eredității și mediului în formarea și dezvoltarea aptitudinilor

1. Aptitudinile sunt înăscute – F. Galton – “Caracterul ereditar al geniului” – prin metoda genealogiilor;
2. Aptitudinile sunt dobândite – prin activitatea de învățare – metoda gemenilor;
3. Aptitudinile, deși depind și de ereditate, sunt influențate în mare măsură de factorii de mediu și de educație;
4. Interacțiunea factorilor ereditari și a factorilor de mediu –

- Factorii ereditari nu au rol de determinare, ci de condiționare a aptitudinilor, iar acestea se referă la ansamblul de dispoziții sau predispoziții, cum ar fi: particularități morfofuncționale ale organelor de simț, tipul de sistem nervos, particularități ale aparatului fonator, particularități ale sistemului osteomuscular, etc.
- Factorii de mediu – educaționali sunt factorii de determinare a aptitudinilor. Un rol important îl are activitatea susținută, al angajării personalității pe linia activității creatoare.

Exercițiu. Fie următoarele exemple: G Enescu cântă la vioară la 4 ani pentru ca la 7 ani, intră la Conservatorul din Viena Mozart compunea menuete la 5 ani, T. Arghezi publică primul vol. de versuri la 47 ani, Cervantes termină de scris „Don Quijote”, la vârsta de 68 de ani, Labiș Nicolae înființează cenaclu literar la 13 ani, B. Shou publică piesa „Căsuța cu mere”, la 73 ani, G. Sand compunea povești înainte de 3 ani. Diferențiați factorii mediu, educație și ereditari în analiza situațiilor prezentate.

Clasificarea aptitudinilor

✦ **După structura și gradul lor de complexitate:**

1. Aptitudini simple – se referă la o serie de însușiri dezvoltate peste medie, care permit desfășurarea cu un randament sporit a unor activități. Exemplu: sensibilitate kinestezică, acuitate vizuală, distribuția atenției, discriminarea culorilor etc.
2. Aptitudini complexe – rezultă din îmbinarea și organizarea specifică a unor aptitudini simple și nu doar din însumarea acestora.

✦ **După specificul activității solicitante:**

1. Aptitudini speciale – sunt necesare pentru desfășurarea anumitor activități cu ahitectonică operațional-funcțională specifică. Exemplu: aptitudini tehnice, științifice, matematice, artistice, sportive, literare etc.
2. Aptitudini generale – sunt cele care participă și ajută la desfășurarea cu succes a mai multor forme de activitate. Exemplu: inteligența, spiritul de observație etc.

Aptitudinea și succesul profesional

Psihograma – este un document care cuprinde aptitudinile pe care trebuie să le dețină cel ce vrea să îmbrățișeze o anumită profesie. Ea face parte din profesiogramă și este utilizată în activități precum:

- ✦ Orientarea și consilierea școlară;
- ✦ Orientarea și consilierea vocațională;
- ✦ Selecția profesională;

✦ Formarea profesională.

În cazul în care în cadrul unei profesiograme nu există psihogramă, atunci vor fi prezentate o serie de inaptitudini – ce constituie piedici serioase pentru practicarea profesiei. Acestea pot fi:

1. absolute – prezența lor împiedică fundamental buna desfășurare a activității;

2. Relative

ANEXA 2:

- Care sunt șansele dezvoltării aptitudinilor în cele patru cazuri evidențiate;;

a). E (-); M (-); c). E (-); M (+);

b). E (+); M(+); d). E (+); M(-).

Unde: E = ereditate; M = mediu.

- Încecați să realizați portretul aptitudunial propriu.

ANEXA 3: Chestionar

1. Ce-ți place să faci în timpul liber?

a. să cânt la un instrument

b. să cânt din gură

c. să citesc

d. să repar, să construiesc aparate

e.

f. să fac experimente la fizică și chimie

g. să îngrijesc plante

h. să îngrijesc animale

i. să ies cu colegii / colegele în parc

j. să desenez, să pictez

k. să ascult muzică

l. să gătesc

m. să cos, să tricotez

n. să colecționez

o. să fac sport și anume

p. să fac excursii

q. să fac fotografii

r. să vizionet spectacole de

s. să scriu poezii

t. să scriu proză

u. să

2. În ce domeniu ți-ar plăcea să lucrezi?.....

3. Ce profesie ți-ar plăcea să-ți alegi?.....

4. De unde ai aflat despre această profesie?.....

ADAPTAREA PREDĂRII PSIHOLOGIEI

LA CLASA DE ELEVI CU TULBURĂRI DE COMPORTAMENT

- Aspecte practice –

Profesor psihopedagog / consilier școlar
FRĂȚILĂ MIHAELA, CJRAE/CJAP BUZĂU

Introducere:

În liceu, predarea Psihologiei ca disciplină școlară, are ca scop să contribuie la formarea și dezvoltarea armonioasă și autonomă a personalității elevilor, la formarea abilităților de viață independentă a acestora, de comunicare, de socializare, de a lega relații interpersonale armonioase, de autocunoaștere a propriei personalități și de cunoaștere a personalității celorlalți, de autoreglare a comportamentului, a autocontrolului, de a dezvolta comportamente dezirabile, în acord cu cerințele societății etc. Aceste abilități în formare la vârsta adolescenței, sunt necesare elevilor, deoarece aceștia trebuie să învețe să răspundă adecvat solicitărilor vieții cotidiene, să se integreze social și profesional, să-și formeze o personalitate armonioasă și matură emoțional, să dezvolte abilități de a manageria eficient factorii de stres, reacționând pozitiv la schimbări, printr-o adaptare eficientă la mediu și la solicitările societății actuale în continuă schimbare.

Perioada pandemică pe care tocmai am traversat-o ne-a afectat pe toți din punct de vedere emoțional, și mai ales pe elevi, care au fost puși în situația de a gestiona o serie de emoții și gânduri negative, stresul asociat cu perioada de izolare și de școală online, izolarea în casă, lipsa interacțiunii și a socializării față în față cu ceilalți, folosirea în exces în această perioadă a tehnologiei, a telefoanelor mobile și a tabletelor ca modalități de petrecerea a timpului liber, toate acestea, au acutizat la unii elevi anumite tulburări de comportament precum: simptome depresive și anxioase, neliniște și agitație psihomotorie, impulsivitate, agresivitate, hiperactivitate cu deficit de atenție, tulburări de conduită și opoziționism provocator, etc.

Adaptarea clasei și a predării la cerințele unui copil cu tulburări emoționale și de comportament, este o provocare, mai ales pentru un profesor de psihologie, care, pentru a face față acestor dificultăți, trebuie să-și modifice întregul stil de predare și evaluare la clasă.

Astfel, dacă copilul manifestă impulsivitate (verbală, manifestă, vorbește neîntrebat sau cu colegii în timpul orei), cel mai indicat este să se ignore comportamentele necorespunzătoare dacă acestea sunt de importanță minoră. Este foarte important ca profesorul să evite criticarea/etichetarea copilului, în special în fața clasei, fiind de preferat a se avea o discuție cu acesta separat,

pentru a vedea care sunt cauzele care duc la declanșarea unui astfel de comportament în clasă. Fiecare comportament pozitiv a acestuia, indiferent dacă este de importanță minoră, trebuie imediat evidențiat și subliniat. Elevul trebuie conștientizat și instruit să-și controleze propriul comportament. Astfel, i se va spune că nu va fi numit să răspundă la lecție decât dacă ridică mâna, și sub nici o formă nu se vor lua în considerație răspunsurile dezordonate, impulsive ale acestuia.

Dacă elevul are dificultăți în susținerea atenției în sarcină, are un deficit de atenție, este indicat să fie așezat într-o zonă liniștită a clasei, departe de fereastră, lângă un coleg liniștit care poate fi luat ca model. Este recomandat ca unui astfel de copil să i se acorde mai mult timp pentru realizarea sarcinilor. Cerințele față de acest elev pentru obținerea unui calificativ mai bun trebuie să fie mai reduse, pentru a-i da sentimentul reușitei. Când vorbim cu un elev cu deficit de atenție profesorul trebuie să stabilească un contact vizual, privindu-l pe acesta în ochi, pentru a fi siguri că cerința a fost auzită și înțeleasă de acesta. Un profesor experimentat va stabili un semnal nonverbal, confidențial, cu copilul. Astfel atunci când observăm că elevul nu este atent, și iese din sarcina de lucru, profesorul poate să-l atenționeze fără a-l pune în inferioritate în fața elevilor.

Cei mai mulți elevi cu tulburări comportamentale sunt dezorganizați, împrăștiați. De aceea este indicat să se utilizeze un material vizual în predarea lecției (o prezentare PPT, un film educațional, o fișă de lucru, etc) pentru a stimula și capta interesul acestora pentru lecție.

În corectarea comportamentului elevului, întotdeauna trebuie recompensat un comportament pozitiv al acestuia, printr-o apreciere verbală pozitivă, un zâmbet, o notă, pentru că acest comportament pozitiv va fi întărit și posibilitatea ca el să fie repetat de către elev în viitor crește. Pe lângă aceasta, recompensarea comportamentelor pozitive întărește stima de sine a copilului, îl face să se simtă bine, îi crește încrederea în sine și succesul școlar. De regulă acești copii au o dispoziție proastă, sunt mai agitați, fapt pentru care ei trebuie să fie în permanență încurajați. Este recomandat să fie lăudați pentru rezultatele obținute și pentru comportamentul pozitiv. Profesorul trebuie să-i vorbească cu calm dar pe un ton hotărât, fără amenințare, chiar dacă el manifestă nervozitate. Sunt extrem de utile discuțiile individuale ale profesorului cu elevul, și consultările frecvente cu părinții. Este bine să i se dea posibilitatea de a fi lider în clasă sau să lucreze, să ajute un coleg la o materie la care are rezultate bune.

Pe planul comunicării și socializării, este indicat să se evidențieze comportamentul social pozitiv, imediat ce acesta s-a produs, iar elevul să fie încurajat să observe un coleg model. Se evită, pe cât posibil, implicarea elevului în activități școlare cu grad competițional ridicat, deoarece acestea îi pot provoca reacții de dezorganizare și frustrare care, asociate cu un grad scăzut de toleranță la frustrare îl pot demotiva în raport cu cerințele sau cu participarea la ora de psihologie. În schimb, se încurajează învățarea în colaborare cu alți colegi și chiar se dau sarcini de acest tip. Un astfel de elev trebuie încurajat și recompensat frecvent, pentru a-i crește stima în clasă.

Toate aceste măsuri în clasă, au rolul de a susține demersul psihopedagogic și de predare /evaluare, pentru dispariția comportamentelor indezirabile și reușita școlară a elevului.

Printr-o bună colaborare cu consilierul școlar, cu profesorul diriginte, cu părinții elevului cu comportament nedorit, și nu în ultimul rând cu elevul, prin relația bună construită cu acesta la clasă, cu ajutorul tactului psihopedagogic, al empatiei, toleranței și profesionalismului profesorului de psihologie, rezultatele nu vor întârzia să apară.

Bibliografie:

1. O Benga, A.Băban, A. Opre, (2015), "Strategii de prevenție a problemelor de comportament", Editura ASCR, ClujNapoca;
2. I. Mitrofan, (cord.) (2001), "Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului" – abordare experiențială-, Editura S.P.E.R, București



Despre a învăța să fii fericit la vârsta adolescenței

prof. dr. Ștefania Lungu,
Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr”, Cluj-Napoca

Rezumat

Articolul se referă la abordarea problematicii fericirii în cadrul a două ore de activitate didactică on-line, în 26.03.2021, la clasa a X-a A din Colegiul Național Pedagogic „Gh. Lazăr”, Cluj-Napoca. Având în vedere discuțiile despre fericire (capitolul *Afectivitatea*) și sensul vieții (capitolul *Motivația*) în contextul lumii contemporane, din cadrul orelor de *Psihologie generală*, am propus reluarea dezbaterii în cadrul săptămânii *Școala Altfel*. Au fost selectate și prezentate elevilor interviuri cu două personalități ale lumii contemporane, unul dintre liderii spirituali ai lumii, Sanctitatea Sa Dalai-Lama, și un celebru profesor de neurologie și psihiatru român - Dumitru Constantin Dulcan. Ideile analizate, precum și concluziile stabilite de către elevi, au vizat posibilitatea de a ne construi fericirea prin gândire pozitivă și cultivarea emoțiilor pozitive, dar și modul în care stabilim sensul vieții pe baza relației dintre binele personal și binele social.

1. Argument

Contextul creat de evenimentele din ultimii ani, ne referim în special la pandemia de coronavirus, dar și la amenințarea cu o criză economică, politică, socială și culturală la nivel internațional, a reprezentat pentru întreaga omenire un prilej de reflecție, prin care s-au resetat valori și atitudini, gânduri, sentimente și comportamente. *Homo sapiens sapiens* se afla în anii 2020-2021 (și încă se mai află) în fața unei situații inedite, în care s-au manifestat solitudinea, anxietatea, chestionarea cu privire la sensul vieții, dar și exprimarea explicită a nevoii de celălalt, de diminuare a neliniștii interioare sau tendința de re-sacralizare a vieții. Termeni de natură psihologică, precum *stres*, *distres*, *anxietate*, *depresie*, *adicție*, *reziliență*, *stare de bine*, au fost utilizați în mai mare măsură de mijloacele mass-media. Mulți psihologi au fost intervievați, invitați în cadrul diferitelor emisiuni, cu scopul de a oferi consiliere, orientare și suport. O nouă paradigmă a dezvoltării personale pare să se fi născut deja în rândul elevilor din licee, deoarece crizele umanității determină dorința de a găsi soluții la nivel social și individual.

2. Aplicație – *Arta fericirii*

În anul școlar 2020-2021, școala s-a desfășurat în mare parte în sistemul on-line, iar la orele de *Psihologie generală* mulți dintre elevii clasei a X-a A și-au exprimat dorința de a aborda problema fericirii și a sensului vieții, dorința de a regăsi echilibrul interior și de a cultiva starea de bine, mai ales în condițiile suferinței multor semeni de-ai noștri, uneori chiar a apropiaților noștri. Astfel, s-a născut ideea de a aborda problematica fericirii și a sensului vieții în cadrul programului național *Școala Altfel*, pe parcursul a două ore, pentru a aloca mai mult timp dezbaterii și discuțiilor.

Am ales ca punct de pornire două perspective. Prima perspectivă prezentată elevilor aparține unuia dintre liderii spirituali ai lumii contemporane, laureat al *Premiului Nobel pentru Pace* - Sanctitatea Sa Dalai Lama -, care a contribuit, prin dialogurile sale cu psihiatrul H.C. Cuttler, la apariția seriei de cărți de mare tiraj despre *arta fericirii*. A doua viziune aparține celebrului profesor universitar neurolog și psihiatru Dumitru Constantin Dulcan, recunoscut în România (și nu numai) ca fiind un deschizător de drumuri încă din anii 80, prin publicarea cărții *Inteligența materiei*.

Activitatea s-a desfășurat pe platforma on-line a școlii - Microsoft Teams -, în data de 26.03.2021. Obiectivele educaționale propuse, derivate din scopul programului *Școala Altfel*, respectiv dezvoltarea competenței de învățare și a abilităților socio-emoționale în rândul elevilor, au fost:

- ✚ să identifice diferențe și asemănări în viziunea despre sensul vieții și fericire a unor personalități distincte din punctul de vedere al formării socio-profesionale - Sanctitatea Sa Dalai Lama și prof. dr. Dumitru Constantin Dulcan;
- ✚ să explice rolul emoțiilor și al sentimentelor pozitive în menținerea sănătății oamenilor în plan fizic, psihic și social;
- ✚ să argumenteze importanța asemănărilor dintre oameni în stabilirea unor atitudini pozitive față de semeni - empatie, compasiune, acceptarea diferențelor identitare (religioase, naționale/etnice, statut socio-economic etc.), toleranță, interculturalitate;
- ✚ să cultive atitudini pozitive în raport cu evenimentele vieții, semenii și sine - conștientizare, acceptare, optimism, proactivitate.

Resursele informaționale utilizate au fost interviurile și sursele Wikipedia despre cele două personalități. S-au prezentat succint aspecte din viața și opera liderului spiritual al Tibetului⁶, respectiv ale profesorului universitar român, apoi două interviuri - cu Sanctitatea Sa Dalai Lama⁷ și

⁶https://ro.wikipedia.org/wiki/Dalai_Lama - informații despre liderul spiritual al Tibetului, accesat la data de 26.03.2021;

⁷http://stiri.tvr.ro/interviu-cu-dalai-lama--realizat-de-doi-calugari-romani--in-primul-rand--sunt-o-fiin--a-umana--in-al-doilea-rand--sunt-budist_830919.html#view - interviu cu Dalai Lama la TVR 1, accesat la data de 26.03.2021;

cu Dumitru Constantin Dulcan⁸. Ca resurse procedurale s-au utilizat interviul, explicația, dezbateră, conversația și lectura explicativă, iar ca resurse materiale au fost utilizate tablete, laptopuri, fișe de lucru, chestionare de evaluare și instrumente de scris. Elevii au fost ghidați să urmărească materialele, interviurile și sursele Wikipedia⁹ despre cele două personalități, în funcție de o fișă de analiză care cuprindea o serie de itemi (Anexa nr. 1).

Au fost urmărite cele două interviuri despre arta fericirii în viață, iar în urma discuțiilor și a dezbaterii s-au identificat câteva repere generale în *arta de a fi fericit*: relații armonioase între oameni, corelația dintre binele individual și binele social, dar și rolul gândirii pozitive și al sentimentelor/emoțiilor pozitive în viața personală și în grupurile psihosociale/comunitate.

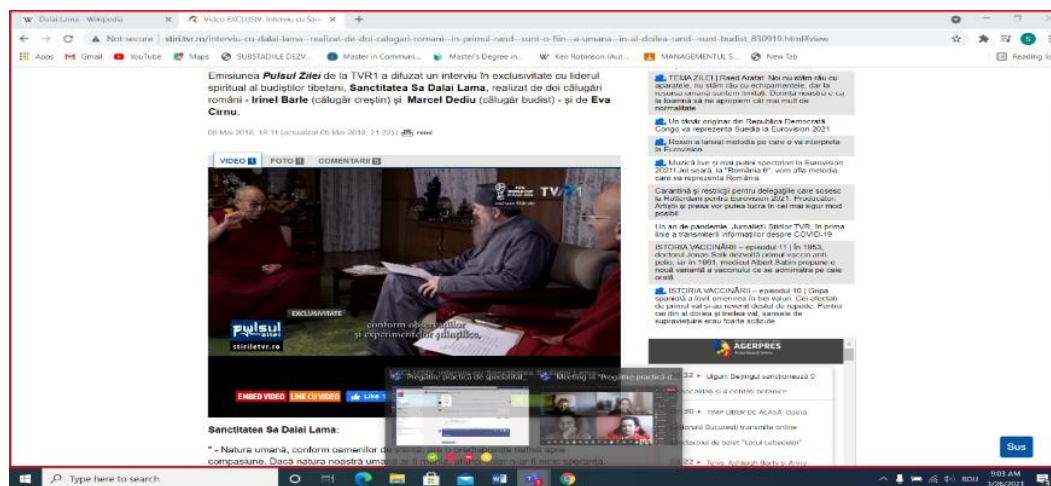


Foto nr. 1. Print screen din perioada activității

III. Rezultate obținute și concluzii

S-a remarcat, pe tot parcursul activității, deschiderea elevilor spre subiecte de natură psihologică și spirituală, fenomen explicabil printr-o ofertă curriculară școlară care include *Psihologie generală*, *Religie* sau *Filosofie*, dar și prin perioada pe care o trăiam de aproximativ un an, în care ființa umană postmodernă își dovedise fragilitatea, dar și reziliența. Ideea centrală care s-a evidențiat a fost aceea că starea de bine depinde de modul de raportare a fiecărei persoane la diferite evenimente de viață.

În dezbateră și discuțiile care au urmat prezentării interviurilor, s-a remarcat interesul elevilor pentru fenomenul de reziliență, pentru capacitatea oamenilor de a se adapta la stres și la situații dificile, recunoscându-și îngrijorarea și vulnerabilitatea din perioada pandemiei. De

⁸https://www.youtube.com/watch?v=MbGWwqaNgTs&ab_channel=ARTAFERICIRII-cuMirelaVasadiBlasius- interviu cu prof. univ. dr. Dumitru Constantin Dulcan, accesat la data de 26.03.2021;

⁹ https://ro.wikipedia.org/wiki/Dumitru_Constantin_Dulcan- informații despre Dumitru Constantin Dulcan, accesat la data de 26.03.2021;

altfel, în lume se remarcă o deschidere a oamenilor, inclusiv a adolescenților spre probleme specifice psihologiei pozitive, mai ales pentru cultivarea unei „mentalități de creștere”¹⁰, nu doar „de supraviețuire”.

Ca instrument de evaluare s-a utilizat un chestionar referitor la arta de a trăi fericit (în Anexa nr. 2 - chestionarul și în Anexa nr. 3 - câteva dintre răspunsurile elevilor la chestionar). Toți elevii au menționat ca atitudini dezirabile, care pot fi cultivate pentru a dobândi o stare de bine în raport cu evenimentele din viața lor:

- + o perspectivă pozitivă, optimistă, referitoare la sensul vieții ca dar;
- + emoții și sentimente pozitive, atitudini pozitive față de semenii - empatie, compasiune, acceptarea diferențelor identitare (religioase, naționale/etnice, statut socio-economic etc.), toleranță, interculturalitate;
- + atitudini pozitive în raport cu evenimentele vieții, semenii și sine - conștientizare, acceptare, optimism, proactivitate etc.

Momentele de fericire nu sunt iluzorii, fericirea există, dar depinde de fiecare dintre noi cum „învață să fie fericit”. Elevii, pe parcursul discuțiilor, dar și în elaborarea răspunsurilor la chestionare, au surprins ideea centrală a personalităților interviewate - viața este un dar, iar felul în care gândim, atitudinile de iubire și de toleranță, acțiunile îndreptate spre binele social și individual sunt repere importante, în funcție de care oamenii ar fi dezirabil să trăiască, să se comporte și să acționeze, pentru a fi fericiți.

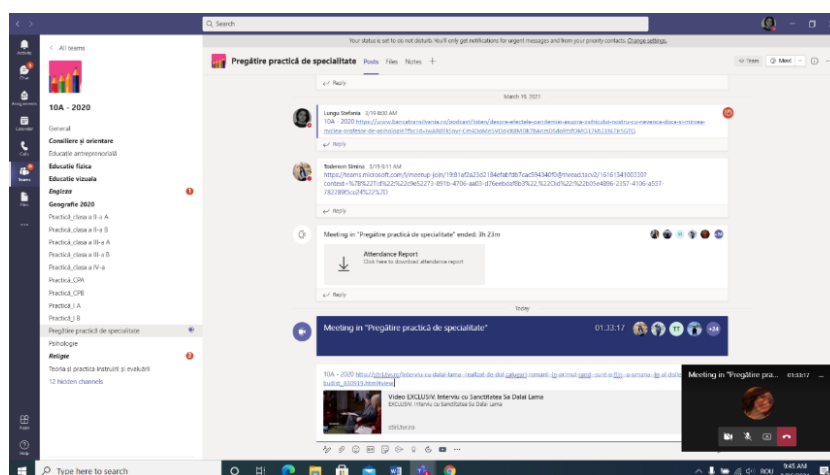


Foto nr. 2. Print screen din perioada activității

Avem acces la câteva dintre „cheile fericirii”, cele care depind de noi. Răspunsurile elevilor la chestionarele care au fost completate la finalul activității au fost relevante în acest sens (Anexa nr. 3). În „culisele on-line” au fost prezenți și câțiva părinți și bunici care s-au implicat la finalul

¹⁰ Salanova, M. (2022), *Reziliența. Cum mă ridic după ce am căzut?*, Editura Litera, București, pp.15-17

activității, au oferit explicații suplimentare despre subiectul discutat și le-au promis elevilor că vor achiziționa/comanda cărți cu tematica fericirii.

În concluzie, activitatea desfășurată în *Săptămîna Altfel*, cu tema *Arta fericirii*, a fost un prilej de a deschide o cutie a întrebărilor fundamentale despre lume și viață, despre sine și ceilalți, despre sensul vieții și condițiile unei existențe fericite. Pentru fiecare om, viața este un dar împărtășit cu ceilalți și depinde de noi cum ne raportăm la evenimente, la sine și la semenii, ce atitudini și stări afective cultivăm. Încotro? Spre a trăi, învățând să fim mai fericiți... Fericirea este o artă sau o știință care se învață de-a lungul vieții. Conștientizarea ideii că fericirea depinde și de noi, ar facilita adolescenților cultivarea dorinței de a învăța să fie fericiți, de a tinde spre o stare de bine. „A trăi este, așadar, o știință, chiar dacă puțini oameni sunt dispuși să o învețe. Această știință se bazează pe adevărul despre noi și Univers, pe relația dintre om și Univers. Suntem vital dependenți de tot ce ne înconjoară, atât ca fenomen, cât și ca esență, vizibil și invizibil” (Dulcan, C.D., 2009)¹¹.

¹¹ Dulcan, C. D. (2009), *Inteligența materiei*, ed. a III-a revăzută și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca, p. 442.

Bibliografie:

1. Dulcan, D. C. (2009), *Inteligența materiei*, ed. a III-a revăzută și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca;
2. Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București;
3. Sanctitatea Sa Dalai Lama, H.C. Cutler (2016), *Arta fericirii: manual de viață*, ed. a 2-a, Editura Humanitas, București;
4. Sanctitatea Sa Dalai Lama, H.C. Cutler (2016), *Arta de a fi fericit într-o lume zbuciumată*, ed. a 2-a, Editura Humanitas, București;
5. Salanova, M. (2022), *Reziliența. Cum mă ridic după ce am căzut?*, Editura Litera, București.

Webografie:

1. http://stiri.tvr.ro/interviu-cu-dalai-lama--realizat-de-doi-calugari-romani--in-primul-rand--sunt-o-fiin--a-umana--in-al-doilea-rand--sunt-budist_830919.html#view - interviu cu Dalai Lama la TVR 1, accesat la data de 26.03.2021;
2. https://ro.wikipedia.org/wiki/Dalai_Lama - informații despre liderul spiritual al Tibetului, accesat la data de 26.03.2021;
3. https://www.youtube.com/watch?v=MbGWwqaNgTs&ab_channel=ARTAFERICIRII-cuMirelaVasadiBlasius - interviu cu prof. univ. dr. Constantin Dumitru Dulcan, accesat la data de 26.03.2021.
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Dumitru_Constantin_Dulcan - informații despre Dumitru Constantin Dulcan, accesat la data de 26.03.2021;

Anexa nr. 1

Fișă de analiză – Arta fericirii

1. Din perspectiva personalităților intervievate, fericirea este reală sau este iluzorie?
2. Care este sensul vieții pentru personalitățile intervievate?
3. Ce sentimente/emoții sau atitudini determină fericirea?
4. Există legături între binele individual și cel al comunității?

Anexa nr. 2

Chestionar de evaluare – Arta fericirii

Clasa a X-a A

Nume și prenume.....

1. Care este sensul vieții în viziunea celor două personalități intervievate (minimum trei rânduri)?
2. Enumerați șase sentimente/emoții sau atitudini care determină fericirea noastră.
3. Explicați o convingere a personalităților intervievate cu privire la diferențele/asemănările dintre oameni (minimum trei rânduri) în a fi fericiți.
4. Ce experiență descrisă/idee prezentată în cele două interviuri te-a marcat?
5. Ce ai învățat ca urmare a activității de astăzi (o idee)?

Anexa nr. 3

Răspunsuri ale elevilor la chestionar

1. Care este sensul vieții în viziunea celor două personalități intervievate (minimum trei rânduri)?

„Sensul și scopul vieții în viziunea celor doi este căutarea fericirii. Dalai Lama afirmă: <<Să reflectăm, deci, la ce e cu adevărat valoros în viața, la ce dă sens vieții și să ne stabilim prioritățile pe baza răspunsului. Scopul vieții noastre trebuie să fie pozitiv. Nu ne-am născut cu scopul de a aduce necazuri, de a face rău altora. Ca viața noastră să aibă însemnătate, cred că trebuie să ne dezvoltăm calitățile pozitive, esențiale pentru oameni – căldura, bunătatea, compasiunea.>> Doar atunci viața noastră va dobândi sens și va fi mai împăcată, mai fericită”. (O.I.)

„Lumea din ziua de astăzi este plină de crime, de gelozie, de ură. Lumea ar fi un loc mai bun dacă iubirea, liniștea, iar odată cu acestea – fericirea - ar domni. Fiecare ființă, indiferent dacă este animal, pasăre, ființă umană, ar trebui să fie înconjurată de iubire necondiționată... Să ne iubim chiar și dușmanii, deoarece, asemeni nouă, sunt ființe umane.” (H.D.)

2. Enumerați șase sentimente/emoții sau atitudini care determină fericirea noastră.

„Fericirea noastră este determinată de iubire, bunăvoință, toleranță, compasiune, libertate și bucurie.” (T.S.)

„Fericirea, termen abstract, dar cu puternic impact asupra ființei umane, presupune emoții și sentimente pozitive, precum iubirea, credința, pacea, compasiunea, entuziasmul, sentimentul de apartenență, înțelegerea, îngăduința.” (C.C.)

3. Explicați o convingere a personalităților intervievate cu privire la diferențele/asemănările dintre oameni (minimum trei rânduri) în a fi fericiți.

„Indiferent de religie, aspect fizic etc., toți suntem ființe umane. Toate religiile sunt pentru ființele umane. Toate tradițiile religioase vorbesc despre ceea ce are mai de preț omul – adică iubirea. Fericirea se naște din iubire. Pentru a fi fericiți trebuie să iubim.” (H.D.)

„Cele două personalități sunt convinse de faptul că toți oamenii sunt la fel. Așa cum este surprins în interviul cu liderul spiritual al Tibetului, Dalai Lama: <<Umanitatea, nicio diferență, suntem toți la fel, egali. Poate arătăm diferit, ne comportăm diferit, dar toți suntem la fel, și toți merităm să fim fericiți.>>” (T.S.)

„Este adevărat în totalitate că noi, oamenii, suntem diferiți în ceea ce privește înfățișarea, convingerile, religia, naționalitatea, preferințele și în multe alte aspecte. Dar personalitățile intervievate nu trec cu vederea lucrul care ne aseamănă cel mai mult - faptul că suntem cu toții

ființe umane. Mai presus de obiceiurile noastre, de culoarea pielii sau de limba pe care o vorbim, suntem toți ființe raționale, care au reușit să supraviețuiască datorită comuniunii și relației care ne leagă.” (C.C.)

4. Ce experiență descrisă sau idee te-a marcat din cele două interviuri?

„O idee care m-a marcat a fost cea legată de credință și religia fiecăruia. Astfel, Dalai Lama a afirmat că indiferent de religia persoanei de lângă tine, tu trebuie să îl vezi ca pe un egal și să îl respecți pe el, dar să accepți și convingerile lui.” (O.I.)

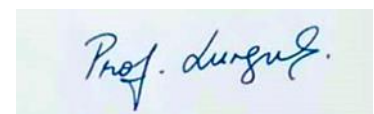
„Mie mi-a atras atenția mesajul celor două personalități și anume acela de a fi buni, iubitori și de a ne bucura de lucrurile din jur, oricât de simple ar fi ele.” (T.T.)

5. Ce ai învățat ca urmare a activității de astăzi (o idee)?

„Am învățat că mai presus de orice este liniștea sufletească și iubirea față de semenii. Că trebuie să iubim și să învățăm să iubim într-o lume în care ura, gelozia domnesc. Iubirea este sentimentul suprem din care se naște fericirea, de asemenea este sentimentul care ne poate schimba cursul vieții de pe pământ.” (H.D.)

„Indiferent de ceea ce vedem zilnic în jurul nostru, nu trebuie să ne lăsăm influențați de energiile negative. Trebuie să vedem partea bună a tuturor lucrurilor care ne înconjoară, să încercăm să fim mai buni atât cu noi înșine, cât și cu cei din jur. Să nu neglijăm sănătatea psihică, în favoarea celei fizice. Schimbarea spre un viitor mai bun pornește de la fiecare în parte.” (C.C.)

„Activitatea de astăzi m-a învățat că dacă doresc să schimb ceva, trebuie mai întâi să mă schimb pe mine, astfel aș putea să-i conving și pe alții să se schimbe, iar lumea va deveni un loc primitiv, curat și armonios pentru cei care trăiesc sau care vor trăi pe pământ.” (T.T.)

A handwritten signature in blue ink that reads "Prof. Durguș." The signature is written in a cursive, flowing style.

Activități practice de dezvoltare a creativității la orele de psihologie

Mihalca Raluca Maria

Consilier psihopedagogic,

Colegiul Tehnic de Comunicații Augustin Maior, Cluj-Napoca

Creativitatea ne permite să vedem lucrurile din alte perspective, fiind rezultatul unei minți flexibile care poate încapsula mai multe idei, seturi de cunoștințe care poate aparent nu au nici o legătură dar care capătă sens sub forma unui produs nou, original și care poate să aducă plus valoare. Când suntem creativi vedem lumea cu alți ochi, ne punem întrebări, sondăm, căutăm explicații noi cu o curiozitate vie și vrem să aducem diferența. Creativitatea este astfel un mobil al schimbării. Prin creativitate se pot deschide porți noi. Poate așa a ajuns să fie considerată una dintre competențele soft care merită a fi cultivate în tineri încă de pe băncile școlare.

Orele de psihologie oferă o mare deschidere spre cultivarea competențelor utile tinerilor în varii domenii. Creativitatea ca și temă este abordată ca lecție de sine stătătoare, însă nu este suficient să îți însușești niște concepte, să afli ce implică creativitatea, care sunt etapele pe care le parcurgi atunci când crezi sau ce alte procese sunt implicate în actul creativ. Este nevoie ca toate aceste concepte să le resimți, să le poți descoperi prin intermediul activităților pe care le realizezi. Această formă de învățare este mai durabilă, oferă comprehensiune și în același timp permite dezvoltarea unor competențe. Ca să fii creativ ai nevoie de spațiu personal, dar și de colaborare, ai nevoie de timp și libertate de exprimare, ai nevoie de un mediu confortabil, securizat și de relaționări pozitive care să stimuleze funcțiile gândirii. Poți conștientiza aceste aspecte în momentul în care desfășori activități practice și îți iei puțin timp să observi care au fost factorii care te-au ajutat să crezi, care au fost aceia care au adus blocaje, ce rol ai resimțit că joacă prezența altor persoane care colaborează cu tine. Prea puțin mai contează sarcina în sine cât important este acest debriefing care îți permite ție să înțelegi cum funcționezi și cum poți optimiza ceea ce ești ca om.

Dar dincolo de analiza atât de utilă pentru orice activitatea pe care o realizezi la clasă merită acordată atenție și sarcinilor propriu-zise pe care tinerii trebuie să le realizeze. Unele tipuri de sarcini par a fi mai potrivite decât altele, plinuindu-se mai bine pe specificul temei. Creativitatea este un subiect generos care permite multe artificii, dar pliat pe specificul unei ore de psihologie, am optat pentru activități scurte care să dinamizeze grupul și pe activități puțin mai extinse care să faciliteze colaborarea și schimbul de idei.

Pentru activitățile individuale, de scurtă durată care pot fi inserate cu ușurință în desfășurarea teoretică a lecției m-am orientat spre itemii specifici testelor care evaluează creativitatea. În acest sens m-am oprit asupra testului Torrance Tests of Creative Thinking, un test

care evaluează creativitatea prin itemi verbali și figurativi. Am preluat și aplicat o sarcină figurativă care implică: fiecare elev va desena 15 cercuri de mărimi egale pe caiet, lăsând spațiu între ele. După ce ne asigurăm că au reușit cu toții să realizeze cercurile, le vom comunica faptul că vor avea 3 minute cronometrate pentru a genera cât mai multe desene în care aceste cercuri pot fi integrate. Desenele create trebuie să aibă sens și să nu fie repetitive. De exemplu dacă un cerc este transformat într-o față zâmbitoare următoarele nu vor reprezenta fețe triste sau trecute prin alte stări, pentru ca astfel desenele se repetă și se îndepărtează de sarcină.



desen preluat de pe www.semanticscholar.org

Această activitate se derulează rapid, nu este consumatoare de timp și dinamizează mult clasa. Unele soluții oferite de copii sunt surprinzătoare, și diferențele în calitatea realizărilor sunt vizibile fără efort cu o simplă plimbare printre rândurile de bănci.

O altă activitate desprinsă din același test psihologic o folosesc sub forma unui concurs pe echipe. Elevii formează în mod spontan grupuri de lucru și primesc ca sarcină să genereze cât mai multe soluții creative pentru utilizarea următoarelor produse: un borcan gol, o pălărie, o pereche de teniși sau un bec ars. Va câștiga grupul care va avea cât mai multe răspunsuri valide generate. Din nou unele răspunsuri pot fi surprinzătoare. Elevii se ascultă unii pe ceilalți cu real interes. Iar pe durata procesului de generare de soluții multe grupuri cad pradă unei stări generale de amuzament, pentru că își permit să spună tot ce le trece prin minte.

Tot ca sarcină de grup realizez o activitate care stimulează mai mult gândirea elevilor și partea de colaborare. Este o sarcină mai dificilă dar pe care o realizează cu lejeritate dacă în prealabil s-au antrenat cu sarcinile anterioare care i-a stimulat să fie liberi în gândire, fără teama că ar putea fi judecați pentru calitatea răspunsurilor generate. La această sarcină mă folosesc de cardurile OH. Cardurile OH sunt destinate explorării, fiind niște cartonașe cu picturi variate. Eu personal am selectat două seturi de imagini a câte 4 cartonașe. Într-o primă fază am rugat copiii să se grupeze în echipe de minim 3. Sarcina lor a fost aceea de a construi împreună o poveste care să integreze imaginile prezentate pe slide. După finalizarea poveștii le propun să mai scrie un capitol nou, o continuare a poveștii, integrând un set de alte 4 imagini. Toate acestea dacă timpul permite, în caz contrar ne limitam la prima serie de imagini. La final fiecare echipă lecturează produsul creat. Poveștile reflectă în mod vizibil o parte din personalitatea membrilor grupurilor. Sunt povești dinamice, unele surprinzătoare sau dimpotrivă unele povești sunt cuminți și nu ies din tipar. Ceea ce am putut observa este că poveștile cele mai reușite apar din grupurile care în mod curent pe durata

orelor ridică probleme cu disciplina și integrarea în regulile de conduită școlară. Ori acest tip de sarcini libere stimulează și generează produse surprinzător de bune.



Fig. 2- imagini din setul de cartonașe OH-Resilio

O altă sarcină pe care o utilizez, de astă de tip semantic este aceea prin care solicit elevilor să genereze răspunsuri cât mai variate la o serie de întrebări. Această activitate se poate realiza fie la nivel de clasă în mod spontan fie pe grupuri cu timp alocat. Întrebările pe care le utilizez sunt:

De ce zapada este alba?

De ce zambesc oamenii?

De ce sunt copiii mici?

De ce au pomii frunze?

De ce se plimba norii?

De ce este noapte?

Acestea sunt activitățile pe care an de an în mod curent le integrez în ora de psihologie stimulată fiind și de reacțiile verbale ale copiilor: “deja s-a terminat ora?!”, de cele nonverbale care etalează o colecție de zâmbete și râsete dar și de aspectele teoretice care-mi amintesc că învățarea se realizează cel mai ușor acolo unde garda este lăsată jos și copilul este deschis emoțional spre persoana care dorește să lucreze cu el. Or astfel de activități generează colaborare, relaționare pozitivă, dau curaj celor mai reținuți și îi lasă pe curajoși să simtă că sunt liberi să fie ei așa cum sunt fără judecăți de valoare.

Bibliografie:

<https://www.semanticscholar.org/paper/A-comparative-evaluation-of-mouse%2C-pen-and-in-of-of-Zabramski-Gkouskos/b48997697f7a1965990defee94ad50816e8a726a>

https://www.researchgate.net/publication/317178435_Creativity_in_Schools

<https://www.testingmom.com/tests/torrance-test/sample-torrance-practice-questions/>

Activizarea subiecților educaționali

Mirea Amelia Florentina
Consilier școlar, CJRAE Olt

Activizarea reprezintă un proces evolutiv, complex, sistematic și dinamic, care angajează întregul potențial psihofizic al subiecților cunoașterii, respectiv un sistem de procese cognitive, afective, voliționale și biologice, a căror pondere este diferită, în funcție de configurația contextului educațional: forma de organizare a activității didactice, conținuturile instruirii, inteligență, sarcina de instruire, natura activității solicitate, metodologia utilizată.

Practic, activizarea urmărește realizarea unei învățări și formări active și interactive, în care cel care învață să se implice efectiv, intens, profund și integral, cu toate dimensiunile personalității sale- cognitiv/intelectuală, afectiv-volițională.

Activizarea nu neglijează dimensiunea socială a activității elevilor, implicarea acestora putându-se realiza în cadrul tuturor formelor de organizare a activității lor – frontal, în binoame /perechi, în grup și individuală- forme care, în funcție de contextul educațional, pot declanșa, susține și amplifica eforturile individuale și de grup ale elevilor (chiar ale întregii clase) în realizarea predării, învățării și evaluării (Bocoș M.D.).

Procesul complex de activizare a elevilor și de atingere a optimului de activizare este neuniform, existând diferențe semnificative datorate naturii obiectului de învățământ, naturii unității de învățare, a temei sau conținuturilor, nivelului clasei, grupelor de nivel din clasă etc.

Există însă, anumite cerințe psihopedagogice generale ale activizării, care condiționează reușita acesteia, cerințe pe care le prezentăm în continuare:

- a) Pregătirea psihologică pentru învățare este un demers care presupune:
 - asigurarea unei baze motivaționale adecvate și suficient de puternice pentru a declanșa activitatea de învățare;
 - sensibilizarea elevilor, respectiv orientarea atenției lor spre ceea ce urmează să fie învățat, familiarizarea lor cu noul material;
 - menținerea unui climat de încredere tonifiant, angajant și stimulatив pentru activitatea de instrucție și educație.

Motivația reprezintă un concept ancoră în aproape toate teoriile învățării, ceea ce denotă importanța sa în acest proces. Conceptul desemnează aspectul energetic dinamic al comportamentului uman și se referă la forțele psihice și biologice de declanșare, orientare, stimulare și susținere energetică a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui scop, respectiv la forțele care susțin sau inhibă anumite comportamente.

Motivația unui individ este o funcție a dorinței sale individuale de reușită, de succes, un impuls interior, o tensiune interioară direcționată spre realizarea unui scop conștient, acceptat subiectiv. Ea are funcții de activizare, orientare, dirijare și conducere a comportamentului individului în consens cu scopul urmărit. Așadar, motivația este cea care asigură sensul și coerența internă a conduitei individului, mijlocind stabilirea și atingerea de scopuri și obiective conștiente.

b) Organizarea și desfășurarea rațională a procesului învățării, cu respectarea exigențelor psihopedagogice care se impun.

Activizarea vizează o învățare activă a subiectului educației, în dobândirea noului, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor, în însușirea cunoștințelor etc.

c) Asigurarea repertoriilor congruente a limbajului comun între educator și educat, respectiv a unui sistem comun de concepte și elemente de vocabular, a regulilor de construire a mesajelor, a operațiilor și acțiunilor mintale, sistem care face posibilă comunicarea educațională.

e) Utilizarea unor modalități eficiente de activizare, care să țină cont de caracteristicile situației instructiv-educative și ale contextului educațional, caracteristici referitoare la: obiectivele operaționale, natura disciplinei, specificul ei și ale temei, particularitățile psihologice de vârstă și individuale ale elevilor, nivelul lor de pregătire, dotarea școlii, competența profesorului etc.

Modalități generale de activizare:

-utilizarea unui sistem de metode de instruire / autoinstruire activizante, precum: abordarea euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, modelarea, experimentul, instruirea / autoinstruirea asistată de calculator, studiul de caz, jocul de rol, învățarea cu ajutorul simulatoarelor didactice ș.a.;

-utilizarea unor metode și tehnici de dezvoltare a spiritului critic;

-utilizarea unor metode de dezvoltare a creativității elevilor.

Profesorii trebuie să accepte faptul că motivația extrinsecă și intrinsecă pot duce prin intercorelare, la creșterea randamentului învățării. Adoptând ca scop creșterea la maximum a motivației intrinseci, profesorul trebuie să recunoască rolul diferitelor forme ale motivației extrinseci, a trebuinței de performanță relaționată cu nivelul de aspirație, care pot influența pozitiv randamentul învățării.

Bibliografie

1. Baban A., "Consiliere educațională", Editura Imprimeria Ardealul, Cluj Napoca , 2001
2. Dumitru Al. I., " Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice ", Editura Polirom , Iași , 2008
3. Sălăvastru D., „Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale ”, Editura Polirom, Iași, 2009.

ATITUDINI ȘI COMPORTAMENTE PRO ȘI ANTISOCIALE

Miron Mihaela - CJRAE Buzău, CSAP C.N. "Al. Vlahuță", Rm. Sărat

Nr. crt.	Secvențele lecției	Desfășurarea lecției	Metode și procedee
1	Captarea atenției elevilor	În 1964, la New-York, o tânără, Kitty Genovese, a fost ucisă cu bestialitate într-o seară, pe stradă, iar anchetatorii au constatat că 38 de persoane asistaseră la această crimă din spatele perdelelor fără să acorde ajutor, fără să aibă măcar curajul de a telefona la poliție. De ce credeți că nimeni nu a intervenit în această situație? Credeți că toate cele 38 de persoane erau egoiste și preocupate numai de interesul lor?	Conversația euristică Problematizarea
2	Comunicarea subiectului și a obiectivelor lecției	Vom studia astăzi „Comportamente pro și antisociale”. Veți defini comportamentul de ajutorare și comportamentul agresiv; veți prezenta teoriile asupra comportamentului de ajutorare; veți identifica factorii comportamentului prosocial; veți analiza teoriile asupra comportamentului agresiv; veți enumera factorii comportamentului agresiv.	
3	Prezentarea materialului stimul și dirijarea învățării	Voi expune elevilor câteva informații. Oricare din comportamentele oamenilor au urmări asupra celorlalți. Aceste urmări pot fi pozitive – și putem vorbi aici de comportamente prosociale, dar și negative – în cazul comportamentelor antisociale. În cazul comportamentelor prosociale putem include comportamentul de ajutorare, comportamentul altruist, atracția interpersonală, prietenia, simpatia, încrederea, sacrificiul cooperarea. Astăzi vom învăța despre comportamentul de ajutorare din clasa comportamentelor prosociale, și despre comportamentul agresiv din clasa comportamentelor antisociale.	Expunerea Conversația euristică Conversația euristică Problematizarea Lucrul cu

	Ce este comportamentul de ajutorare? Cu ajutorul elevilor extrag definiția și o scriu pe tablă. Def.: Comportamentul de ajutorare reprezintă o subcategorie în cadrul comportamentului prosocial. Ele poate fi definit ca un act intenționat efectuat în folosul altei persoane. Dacă am pierdut niște bani și cineva îi găsește, înseamnă că am desfășurat un comportament de ajutorare în sprijinul acelei persoane? Deci, ce rol are intenția în comportamentul de ajutorare? Ce înțelegeți prin comportamente altruiste, cum apreciați gestul celui ce donează o icoană unei biserici și pune să se scrie în marginea icoanei numele său ca donator? Este acesta un comportament altruist? Prezint elevilor teoriile asupra comportamentului de ajutorare. Perspectiva biologică – ființele umane au o predispoziție biologică de a-i ajuta pe cei care suferă. Învățarea socială – comportamentul social este învățat și își are originile în procesul de socializare. Care este vârsta cea mai potrivită pentru învățarea unui comportament de ajutorare? Copiii pot fi învățați de mici să aibă un comportament de ajutorare. - solicitarea copiilor să se comporte într-o manieră altruistă; - folosirea recompenselor; - modelul altei persoane adulte care se comportă în manieră altruistă Discut cu elevii cum pot copiii să învețe să aibă un comportament altruist. Dacă vedeți pe cineva dând bani unui cerșetor, la ce vă gândiți?	manualul Problematizarea Explicația Lucrul cu manualul Lucrul cu fișa de lucru, ziar, pliant Conversația euristică Expunerea Explicația Conversația euristică Explicația Problematizarea
--	--	---

	Ce înțelegeți prin empatie? Scriu pe tablă. Def.: Empatia corespunde capacității de a sesiza trăirile altuia, de a se identifica emoțional și cognitiv cu o altă persoană. Activitate: Dați exemplu de împrejurări în care ați empatizat cu o altă persoană. Ce îi face pe oameni să acorde ajutor semenilor lor? - Ce sentimente aveți voi atunci asistați la durerea celorlalți? Faceți ceva ca să scăpați de acea stare neplăcută? Prin urmare, astfel de comportamente sunt altruiste? (Nu, ele sunt declanșate de un interes personal). - Cum explicați că oamenii săraci dau bani cerșetorilor, iar cei bogați nu? (Săracii pot empatiza mai ușor cu cerșetorii); le explic că empatia este mediată în bună măsură de similaritate. Prezint și discut cu elevii factorii comportamentului prosocial. 1. Factorii situaționali – împrejurările își pun apăsător amprenta asupra conduitei umane. Dați exemple din viața voastră de situații care v-au făcut să vă comportați într-un anumit fel (să acordați ajutor cuiva). Le prezint elevilor un exemplu: un automobil a lovit grav un pieton. Automobilul a părăsit în viteză locul accidentului. În ce situație credeți voi că victima va primi mai repede și mai eficient un ajutor, în condițiile în care la accident a asistat un singur trecător sau dacă în jurul ei se strânge o mulțime curioasă? Le explic elevilor că doi cercetători americani, Bibb Latane și John Darley, au emis ipoteza că o caracteristică fundamentală a situațiilor de urgență, prezentă sau absentă celorlalți, influențează decisiv acordarea ajutorului. Această explicație se bazează pe	Exercițiul Conversația euristică Problematizarea Conversația euristică Explicația Exercițiul Conversația euristică Problematizarea Explicația
--	---	--

	ideea de difuziune a responsabilității. Atunci când sunt și alții de față și pot interveni, individul simte că împarte cu el responsabilitatea. 2. Factorii de personalitate a. Stările psihologice tranzitorii Bifați alegerea făcută: când sunteți înclinați să acordați mai mult ajutor? - dispoziție bună - dispoziție proastă - vreme frumoasă - vreme urâtă b. Caracteristici ale persoanei – există caracteristici stabile de personalități ce marchează maniera individului de a interacționa cu alții. Propun elevilor o întrebare pentru a fixa și mai bine cunoștințele și pentru a stimula dezvoltarea creativității: în ce condiții un comportament antisocial poate deveni un comportament prosocial? Extrag cu elevii rolul intenției în comportamentul agresiv pe baza unei întrebări: dacă chirurgul face incizii pacienților săi cu intenția de a-i vindeca înseamnă că are un comportament agresiv? Definesc cu ajutorul elevilor comportamentul agresiv și scriu definiția pe tablă. Exercițiu: Cum apreciați pedeapsa fizică aplicată de un părinte copilului său? Credeți că există cazuri în care buna intenție poate justifica agresarea copilului de către părinți? Definiție: Comportamentul agresiv este comportamentul desfășurat cu intenția de a face rău altei persoane. Prezint elevilor teoriile comportamentului agresiv: Perspectiva biologică – agresivitatea este considerată o tendință înăscută de acțiune, fiind din acest punct de	Explicația Conversația euristică Problematizarea Lucrul cu manualul și fișa de lucru Exercițiul
--	--	--

	vedere un instinct. Ce înțelegeți prin instinct? Instinctul este un model predeterminat de răspunsuri la stimuli de mediu, răspunsuri ce sunt condiționate genetic. Explicații sociale și bio-sociale ale comportamentului agresiv. Ce înțelegeți prin frustrare? (orice eveniment ce interferează cu atingerea scopului) Frustrare și agresivitate - una din cele mai influente teorii - orice frustrare duce la agresiune și orice comportament agresiv are la bază o frustrare În ce moment v-ați simțit frustrați? La ce poate duce frustrarea? (furie, ostilitate și comportament agresiv) Critici aduse: frustrarea nu duce întotdeauna la agresivitate. Pot să apară și alte reacții: apatia, strigătul de neputință. Învățarea socială - abordare foarte influentă în psihologie - explică procesele prin care: 1. se achiziționează un comportament sau o secvență de comportament; 2. se inițiază comportamente; 3. se mențin modele de comportament. Cel mai reprezentativ psiholog este Albert Bandura. Conceptele cheie în teoria învățării sociale aplicate de el sunt: învățarea directă și învățarea indirectă. Prin socializare copilul învață comportamentul agresiv întrucât este recompensat direct (învățarea directă) ori observă că ceilalți sunt recompensați pentru conduite agresive (învățare indirectă). Factori ai comportamentului agresiv Factori personali - tipul de personalități (tip A și tip B)	Conversație euristică Lucrul cu dicționarul sau manualul Problematizarea Expunerea Explicația Exemplificarea Explicația
--	--	--

		- sexul Factori de mediu: zgomotul, temperatura, aglomerația. Cum influențează factorii de mediu agresivitatea? Dați exemple.	
4	Obținerea performanței	Elevii vor lucra la fișa de lucru nr. 2, în echipe de doi, răspunzând la o serie de întrebări: - Ce este altruismul? - În ce fel determină empatia acordarea ajutorului? - Care este diferența între învățarea directă și învățarea indirectă a comportamentului de învățare?	Exercițiul Problematizarea
5	Obținerea feed-back-ului	Răspunsurile elevilor la aceste întrebări vor indica gradul de înțelegere a noilor cunoștințe. În cazul în care voi constata anumite dificultăți, erori sau lacune, voi reveni cu explicații suplimentare asupra problemelor respective din lecție.	
6	Asigurarea retenției și transferului	Care este diferența dintre comportamentele prosociale și antisociale?	Conversația euristică

BIBLIOGRAFIE:

„PSIHOLOGIE”, manual pentru clasa a X-a, Adrian Neculau (coordonator), Editura Polirom, Iași, 2006.

IMAGINEA DE SINE ȘI PERCEPȚIA EI SOCIALĂ

Maria Mocanu - Profesor consilier școlar CJRAE Prahova

Propunător: Profesorul consilier școlar

Activitate: Consiliere

Mod de realizare a activității de consiliere: grupe de câte 2 elevi.

Resurse necesare: fișe de lucru individuale, creion, hârtie, markere.

Modalități de evaluare a activității: Analiza produselor activității.

Fișe de lucru: (vezi anexe)

Nivelul de învățământ: liceal

Scopul activității: Auto-conștientizare, formarea unei imagini de sine cât mai realistă, care să le faciliteze elevilor o raportare eficientă și stimulativă la sine și la ceilalți.

Obiectivele activității de consiliere:

- Formarea deprinderii de a vorbi despre sine.
- Identificarea dificultăților care le creează complexe de inferioritate, precum și sentimente de teamă, de nesiguranță sau conflicte cu ceilalți.
- Recunoașterea și acceptarea propriei imagini dar și a nesiguranței provocate de modul în care își manifestă propria identitate și maniera în care sunt percepuți de colegi.

Metode: discuții față în față, exercițiu-joc, problematizare.

Etapele/ durata/ desfășurarea propriu-zisă a activității de consiliere:

1. Introducere în activitate/ 5min.

Elevii au fost rugați să se prezinte cu numele de botez și numele/alintul cu care sunt strigați de obicei de familie, de prieteni, de colegi. Discuția vizează următoarele aspecte: dacă își cunosc istoria propriului nume; ce știu de la religie despre viața/personalitatea sfântului care-i patronează numele; dacă regăsesc ceva trăsături comune cu aceștia; dacă s-ar naște din nou - ce nume ar prefera să poarte, dacă l-ar schimba pe cel ales de părinți. (?)

2. Reactualizarea obiectivelor stabilite (...)/ 5 min.

3. Dirijarea activității/15 min

Fiecare elev va citi o fișă diferită, în care sunt prezentate sfaturi destinate adolescenților cu imagine de sine negativă (anexa 1). Apoi, fiecare va încerca să se autoevalueze, pe o scală de la 1 la 7, cu nota care consideră că ar reflecta propria imagine de sine în acest moment (anexa 2)

4. Obținerea performanței/20 min

Individual, vor identifica care sunt problemele pe care le întâmpină ca adolescent în viața de zi cu zi și vor verifica dacă dificultățile întâmpinate sunt asemănătoare cu ale colegului sau cu cele din fișa prezentată în anexa 1. Apoi, vor primi o altă fișă (anexa 3), din lectura căreia vor trebui să conștientizeze situația reală în care se regăsesc și își vor comunica unul celuilalt propria părere proaspăt formată. Din nou vor reface scala de evaluare a imaginii de sine, însă, fiecare pentru un coleg din altă echipă, fără ca acesta să poată vedea scorul obținut în autoevaluarea făcută anterior. Individual, fiecare elev va compara apoi și analiza cele două scale (autoevaluarea și evaluarea făcută de coleg) și vor înțelege diferența dintre imaginea de sine și percepția socială.

5. Asigurarea feed-back-ului/ 5 min.

Fiecare va trebui să-și prezinte verbal/textual/grafic noua imagine de sine conștientizată. Observăm dacă apar diferențe pe fișa de autoevaluare. Concluziile consilierului școlar.

ANEXA 1

Fișă activitate:

Elevul 1). **nu ești singurul care trece prin asemenea momente.** Nici ceilalți nu sunt chiar atât de perfecți, de lipsiți de griji așa cum îi vezi tu. Chiar dacă sunt retrași sau zgomotoși, modești sau plini de îngâmfare, fiecare dintre ei vrea să-și ascundă sentimentele de inferioritate pe care le simt. Așa încât nimeni nu este singur în această încercare de a-și căuta propria identitate și loc într-o lume schimbătoare, constrângătoare și aparent lipsită de înțelegere.

Elevul 2) ...**a spune „nu pot”/„nu sunt în stare să fac și eu așa ceva”** înseamnă a limita și a pune bariere propriilor aspirații, dorințe, posibilități. Pentru că de fapt confunzi ceea ce nu poți cu ceea ce nu vrei. Puterea de a reuși prin forțele proprii să realizezi un anumit lucru ce aparent este imposibil (dar foarte dorit) este verificată prin însăși încercarea efectivă de a-l realiza. Iar viața ne oferă suficiente exemple în acest sens.

Fișă autoevaluare: SCALA DE EVALUARE A IMAGINII DE SINE.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7
Cinstit.....						Necinstit
Independent.....						Dependent
Religios.....						Nereligios
Generos						Egoist
Încrezător în sine.....						Neîncrezător
Competent.....						Incompetent
Important.....						Neimportant
Atractiv.....						Neatractiv
Educat.....						Needucat
Sociabil.....						Nesociabil
Amabil.....						Agresiv
Înțelept.....						Nechibzuit
Grațios.....						Stângaci
Inteligent.....						Neinteligent
Cu simț artistic.....						Fară simț artistic
Înalt.....						Scund
Obez.....						Slab.

Interpretarea imaginii de sine

- Marcați pe segmentele grafice corespunzătoare fiecărei trăsături intensitatea acestora. Adunând scorul pentru fiecare trăsătură obțineți un scor general al imaginii de sine actuale.
- Reluați evaluarea gândindu-vă la ceea ce ați dori sau ar trebui să fiți și descoperiți eul dv ideal. Faceți diferența dintre cele două scoruri și veți obține distanța dintre ceea ce credeți că sunteți și ceea ce ați dori să fiți. Reflectați asupra diferențelor întâlnite la nivelul fiecărei trăsături.

Fișă activitate:

Elevul 1) O problemă nu este înlăturată dacă este ignorată sau dacă este lăsată să te copleșească, pierzându-ți toată încrederea în sine. Dacă timiditatea este cea care te face să suferi sau, dimpotrivă, nervozitatea, irascibilitatea etc., primul pas în îndreptărea acestor probleme este acceptarea lor, recunoașterea lor deschisă, ca și a consecințelor acestora, ceea ce facilitează mobilizarea pentru depășirea lor ulterioară.

Elevul 2) A fi un bun prieten înseamnă a câștiga prieteni adevărați. Deci nu este nevoie să fii frumos, scripitor de inteligent sau foarte bogat pentru a avea prieteni. Un prieten adevărat te place pentru ceea ce ești: timid, dar cu un suflet generos, neîndemânatic, dar săritor la nevoie, cam irascibil, dar cinstit. Fii așadar un bun prieten și vei câștiga prieteni adevărați, care te vor aprecia la reala ta valoare astfel încât să te poți simți încrezător în tine, în valoarea ta și, în ultimă instanță, în viitorul tău.

Feedback-ul activității: Concluziile consilierului școlar vizează schimbarea și consolidarea unei imagini de sine pozitive.

Adolescența este o vârstă la care tânărul este vulnerabil, dominat de permanenta teamă de eșec, de a fi ridiculizat, de a fi neînțeleș și, în general, de a fi respins de către membrii sexului opus. Toate acestea pot duce la formarea unei imagini de sine negative, cu efecte dezastruoase pentru dezvoltarea lui ulterioară. Iată de ce adolescentul trebuie determinat să conștientizeze că nicio greșală sau vreun eșec nu pot fi considerate adevărate dezastre dacă se pot trage unele învățăminte folositoare în activitatea ulterioară sau pentru viața sa, în general. Important este ca, în locul dezamăgirii și deznădejdei să realizezi o analiză pozitivă a situației respective pentru a identifica și înțelege cauzele, astfel încât să știi cum să acționezi în viitor. Deci, nu suntem niște “ratați” dacă mai și greșim, ci putem spune că avem mai multă experiență de viață; altfel spus, este valabilă vechea zicală: „în tot răul este și un bine”, dacă suntem suficienți de responsabili încât să nu mai repetăm aceeași greșală în viitor.

PROIECT DE LECȚIE

Profesor consilier școlar Elena Ștefania Onciul – C.J.R.A.E. Constanța –

Liceul Teoretic G. E. Palade

DATA: 22.03.2022

UNITATEA ȘCOLARĂ: Liceul Teoretic „George Emil Palade”, Constanța

PROFESOR: Onciul Elena Ștefania

CLASA: a X a A

ARIA CURRICULARĂ: Om și societate

DISCIPLINA: Psihologie

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Structura și dezvoltarea personalității

TEMA: Caracterul meu – „altfel”

TIPUL LECȚIEI: consolidare și perfecționare a cunoștințelor

DURATA: 50 de minute sau cât este necesar

LOCAȚIA: sala de clasă

COMPETENȚE GENERALE:

1. Utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală
2. Aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații-problemă, precum și în analizarea posibilităților personale de dezvoltare
3. Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri

COMPETENȚE SPECIFICE:

1. Caracterizarea principalelor dimensiuni ale personalității
2. Analizarea profilului propriei personalități și a personalității celorlalți
3. Exemplificarea, prin cooperare cu ceilalți, a unor trăsături ale personalității necesare reușitei în activitate
4. Analizarea posibilităților de dezvoltare personală din perspectiva cunoștințelor de psihologie

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1 Să explice, în urma analizei citatelor despre caracter, importanța unui sistem de valori în viața adolescentului,

- O2 Să definească corect caracterul, utilizând termeni de specialitate,
- O3 Să enumere 5-6 trăsături de caracter,
- O4 Să descrie succint categoriile de trăsături din modelul propus de G. Allport,
- O5 Să enumere 3-4 atitudini față de sine, față de ceilalți și față de activitate,
- O6 Să explice modul în care sistemul propriu de valori este influențat de familie, instituții și la nivel general-uman,
- O7 Să analizeze modul în care caracterul este format și influențat de mediu și educație,
- O8 Să identifice punctele tari și slăbiciunile personale,
- O9 Să remodeleze trăsăturile „vulnerabile” de caracter, respectând cei 4 pași,
- O10 Să realizeze autoportretul elevului, în viitor.

STRATEGII DIDACTICE:

Metode și procedee:

- Conversația, jocul, explicația, exercițiul, problematizarea

Mijloace de învățământ:

- Tablă, marker, PPT, , fișe de lucru individuale, bilețele într-un bol, fișa de analiză SWOT, plastilină, post-it, etichete, bandă de lipit, hârtie, sfoară, ghem de ață, pixuri.

Forme de organizare:

- Frontal, individual, grupe

BIBLIOGRAFIE:

- ✓ MĂRCUȘANU, I. (2001), *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*, Editura Carminis, Pitești
- ✓ MODREA, M. (1998), *Psihologia în exemple și modele explicative*, Editura Aliter, Focșani
- ✓ NECULAU, A., IACOB, L., SĂLĂVĂSTRU, D., BONCU, Ș., LUNGU, O. (2000), *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*, Editura Polirom, Iași
- ✓ *Programa școlară pentru clasa a X-a*, Psihologie
- ✓ ȘTEFĂNESCU, D.O., BĂLAN, E., ȘTEFAN, C. (2012), *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*, Editura Humanitas, București
- ✓ ZLATE, M. (2000), *Fundamentele psihologiei*, Editura Pro Humanitate, București
- ✓ ZLATE, M., CREȚU, T., MITROFAN, N., ANIȚEI, M. (2005), *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*, Editura Aramis, București

<https://scout.ro/wp-content/uploads/2013/10/Manual-100-de-idei-de-educatie-non-formala.pdf>

http://cercetasiimarini.ro/documente/documente_oncr/ghidul-liderilor-de-exploratori.pdf

SCENARIUL LECȚIEI

NR. CRT.	MOMENTELE LECȚIEI	OB.	ELEMENTE ESENȚIALE DE CONȚINUT	DU- RA- TA	STRATEGII DIDACTICE	
					METODE	MIJLOACE
1.	Moment organizatoric		Organizarea clasei și a materialelor didactice, prezența elevilor	2"	conversația	catalog
2.	Reactualizarea informațiilor		<i>Despre ce am discutat ora trecută?</i> „Caracterul”	2"	conversația	
3.	Captarea atenției Anunțarea temei și a obiectivelor	O1	<i>Astăzi „ne vom juca” despre „Caracter”!</i> *Exercițiu pentru spargerea gheții: Elevii primesc bilețele prin extragere , dintr-un bol. Se vor discuta următoarele provocări: Lao Tzu spunea: *,„Urmărește- ți gândurile, ele vor deveni cuvinte. Urmărește-ți cuvintele, ele vor deveni fapte. urmărește -ți faptele, ele vor deveni obiceiuri. urmărește obiceiurile, ele vor deveni caracter, urmărește caracterul, el va devenit destinul tău.” *,„Dacă vrei să cunoști caracterul cuiva, uită- te la felul în care îi tratează pe cei de la care nu poate câștiga nimic.” *,„Ca să vezi cât de mare este un om, măsoară înălțimea idealurilor, adâncimea convingerilor, lărgimea vederilor și lungimea răbdării.” *,„Caracterul este o invincibilă forță lăuntrică.” Se notează titlul lecției.	2"	expunerea didactică	tablă marker

			Profesorul comunică elevilor că la finalul activității, aceștia vor trebui să comenteze citate, să definească corect caracterul, să enumere 5-6 trăsături de caracter, să identifice categoriile de trăsături, să enumere 3-4 atitudini față de sine, față de ceilalți și față de activitate. De asemenea, vor exersa sistemul propriu de valori care a fost influențat de familie, instituții și la nivel general-uman.			
4.	Consolidarea informațiilor	O2	I. DEFINIRE ȘI CARACTERIZARE GENERALĂ Profesorul fixează informații despre conceptul de caracter. Elevii vor urmări informațiile prezentate și în materialul Power Point și vor nota împreună cu profesorul informațiile esențiale. <i>Caracterul este dimensiunea centrală, fundamentală a personalității.</i> <i>În greacă, termenul „caracter” înseamnă ”pecete”, ”tipar”.</i> <i>Acesta se referă la modul de a fi, de a se comporta; atitudinile, convingerile, profilul moral al unei persoane.</i> <i>Caracterul a mai fost definit și ca profilul psiho-moral al personalității.</i> <i>Acest profil include valorile unei persoane după care se ghidează.</i> <i>Omul este responsabil pentru modul în care se comportă și interacționează cu ceilalți în cadrul societății!</i> <i>Caracterul este ansamblul însușirilor psihice care privesc relațiile unei persoane cu semenii săi. Astfel, putem <u>relaționa</u> cu ceilalți, ne putem <u>adapta și integra</u> în societate.</i>	32”	expunerea didactică	material Power Point

		<i>Caracterul = atitudini + trăsături caracteriale</i> <i><u>Atitudinile</u> pot fi variabile, în funcție de situațiile concrete.</i> <i><u>Trăsăturile de caracter</u> sunt constante.</i> <i>Dacă aceeași atitudine se repetă, ea se transformă în trăsătură de caracter.</i> Concluzii: <i>Ce cuprinde caracterul și cum se formează? Elevii vor explica că acesta are următoarele planuri: atitudinea față de sine ex: încredere sau neîncredere în forțele proprii, optimit/ pesimist etc; atitudinea față de ceilalți(ex. modest sau arogant, prietenos sau neprietenos, sincer sau mincinos, etc); atitudinea față de muncă(ex. perseverent sau pasiv, hotărât sau nehotărât, punctual sau nepunctual, harnic sau leneș etc.) și atitudinea față de societate(ex. responsabil sau iresponsabil, toleranta sau intolerant, implicat sau neimplicat la viața colectivității).</i> II. TRĂSĂTURILE CARACTERIALE <i>Sunt definitorii, stabile și durabile, constante pentru om, manifestându-se în cele mai multe dintre situațiile cu care se confruntă o persoană.</i> *Joc : Fiecare elev va primi o trăsătură de caracter / rol social pe care să o poarte pe cap (mincinos, punctual, alcoolic, afacerist, avar, etc.) și nu au voie să se uite la el. Se va spune jucătorilor că vor trebui să construiască un turn din materialele date. Jucătorii vor trebui să îi trateze pe ceilalți în funcție de etichetele pe care le poartă. Se desemnează cel puțin doi		explicația conversația expunerea	
--	--	--	--	---	--

		03 observatori. Jocul va înceta în momentul în care unii jucători își dau seama ce este scris pe eticheta lor. Se poartă o discuție pe anumite teme: cum a fost influențată activitatea lor în funcție de etichete, au corespondente etichetele în activitatea grupului. <i>Exemplu/ concluzii:</i> <i>Putem spune despre un elev că este mincinos numai pe baza faptului că, într-o situație oarecare, a ascuns părinților nota proastă pe care a luat-o la teză?</i> <i>Exemple de trăsături: ambiție, perseverență, fermitate, tărie, tenacitate, dorință de autodepășire, stăpânire de sine, curaj</i> <i>Acestea pot fi pozitive sau negative, fiind cuplate în perechi polare; exemple: bun – rău, cinstit – necinstit, harnic – leneș, altruist – egoist, generos – zgârcit</i> <i>Elevii amintesc că după accepțiunea lui G. ALLPORT, trăsăturile se împart în: <u>Trăsături cardinale</u>, care reprezintă trăsături esențiale, fundamentale, ce determină comportamentele majore ale individului; sunt în număr de 2-3, <u>Trăsături centrale</u>, care se manifestă în comportamente curente, obișnuite de viață, <u>Trăsături secundare</u>, care se manifestă accidental, întâmplător</i> <i>Elevii vor folosi modelul cercurilor concentrice pentru a reprezenta grafic aceste trăsături.</i> Consolidăm : <i>Trăsăturile nu sunt fixe, ele putând trece dintr-o categorie în alta.</i>		didactică joc didactic explicația	
--	--	---	--	--	--

		O4 <i>De exemplu, la un individ, cinstea și corectitudinea se pot transforma din trăsături cardinale în trăsături centrale și apoi în trăsături secundare.</i> <i>Dacă frica este trăsătură cardinală ce ar trebui să se întâmple ca individul să funcționeze bine și să aibă suficient curaj pentru a se expune?</i> <i>Dacă frica este trăsătură cardinală, ea se poate transforma în trăsătură secundară, curajul luându-i locul și transformându-se în trăsătură cardinală.</i> <i>Cunoscând trăsăturile caracteriale, putem prevadea, cu o anumită probabilitate, comportamentul viitor al unei persoane.</i> III. ATITUDINILE <i>Atitudinea este o poziție față de SINE, față de CEILALȚI și față de ACTIVITATE.</i> <u>Atitudini față de sine:</u> modestia, încrederea în sine, optimismul, stăpânirea de sine, demnitatea personală, spiritul autocritic, îngâmfare, aroganța, sentimentul inferiorității <u>Atitudini față de ceilalți oameni:</u> corectitudinea, sinceritatea, cinstea, toleranța, altruismul, simțul răspunderii, politețea, punctualitatea, minciuna, egoismul, lășitate, ipocrizia <u>Atitudini față de activitate:</u> disciplina, sârguința, hărnicie, exigență, autoexigență, punctualitate, responsabilitate, asumarea erorilor, conștiinciozitate, spirit de inițiativă, lenie, indisciplină, dezorganizare,	conversația problematizarea	
			expunerea	

		<i>neglijență</i> <i>Care sunt atitudinile voastre față de sine, față de ceilalți și față de activitate? Când sunt în consens/ intră în concordanță cu normele sociale se transformă în VALORI.</i> *Exercițiu: Fiecare participant va scrie pe colțurile unei coli de hârtie valorile care îl determină să facă un anumit lucru. După ce scriu profesorul le spune că vor trebui să renunțe la una din valorile scrise, rupând colțul respectiv și aruncându-l la coș. Apoi pe rând vor trebui să mai renunțe la încă 2 valori. La final se poate face evaluare: cum s-au simțit renunțând la aceste valori, care au fost criteriile de selecție de care au ținut cont etc. IV. SISTEMUL DE VALORI <i>Existe sisteme de valori la nivelul: - familiei: cinste, corectitudine, loialitate, - unei instituții: ordine, disciplină, punctualitate, spirit inovator, loialitate, - general uman: pacea, libertatea, toleranța, bunătatea</i> <i>Sistemul propriu de valori este influențat de aceste sisteme de valori.</i> O5 Elevii vor avea de realizat în mod individual un portret caracterial al colegului de bancă, selectând din trăsăturile date pe cele care considerați că îl caracterizează pe acesta. (Anexa 1) *Exercițiul Puncte tari și slabe ale caracterului meu FIȘA de analiză SWOT:		conversația	
		O6			

		O7 Profesorul propune elevilor să completeze următoarea fișă care cuprinde puncte tari(constituite din convingeri, atitudini și comportamente) și puncte slabe, acelea pe care persoana dorește să le diminueze sau chiar să le elimine(dezordonat, mă înfurii ușor, pierd lucruri, nu am răbdare, etc). 1. Mă simt mândru/ ă când se spune că eu..... 2. Mă simt marginalizat și singur când..... 3. Mă simt fericit când..... 4. Sunt dezamăgit când..... 5. Singurul lucru care îmi place într-adevăr este..... 6. Punctele mele tari..... 7. Punctele mele slabe..... V. FORMAREA CARACTERULUI <i>Elevii consolidează informațiile despre cum se formează CARACTERUL.</i> O8 Elevii vor stabili în cadrul echipei (câte 4 elevi) o ierarhie, sub formă de clasificare, a persoanelor care i-au influențat cel mai mult în formarea caracterului! La final, fiecare lider va expune concluziile la care a ajuns echipa.		exercițiul conversația exercițiul	Fișe de lucru individual Anexa 1 fișa SWOT
5.	Realizarea feedback-ului	*Exercițiul „Mă remodelez!” Elevii sunt îndemnați să aleagă o trăsătură din lista de slăbiciuni pe care vor să o schimbe urmând cei patru pași. Aceștia vor folosi plastilină în remodelarea trăsături alese.	5”	plastilină	Aplicația Mentimeter

		O9	Pasul 1: Alege trăsătura pe care dorești să o modifici și modelează-o așa cum ar arăta acum. Pasul 2: Identifică calitatea în care vrei să o transformi. Pasul 3: Remodelează elementul simbolic care reprezintă noua ta calitate. Patru 4: Ce ai modelat? Ce caracteristici are? Unde poate fi folosită? Ce semnificație are culoarea? Cu ce o asociezi?			
6.	Asigurarea perfecționării	O10	*Exercițiul „Modelul meu”. Selectează cele mai importante 5 calități ale persoanelor pe care le admiri! Elevii discută câteva sugestii care să îi ajute în formarea unui caracter puternic: Concentrează-te pe prezent și viitor, șterge trecutul! Caută progresul, nu perfecțiunea! Studiază oamenii cu rezultate înalte! Nu te victimiza, nu îți plânge de milă! Nu aștepta rezultate imediate! Asumă-ți riscuri , nu renunța când ai insucces! Învață din greșeli! Nu aștepta să primești ceva de-a gata! Nu mai încerca să fii pe placul la altora, fii tu! <i>Ce putem spune despre modul în care se comportă următoarele persoane: Cineva întinde unui sărac o monedă; Un adolescent ajută o bătrână să urce în tramvai; Un șofer părăsește locul accidentului pe</i>	5”	exercițiul conversația	

			<i>care l-a comis.</i>			
7.	Evaluarea activității		Se vor face aprecieri finale vizavi de activitatea desfășurată...folosind un ghem colorat care se desface cu fiecare punct de vedere despre lecție.	1”	ghem de ață	
8.	Teme pentru acasă , la alegere	O10	Realizează un desen care să respecte următoarele două sarcini: cum sunt eu și cum aș vrea să fiu peste 5 ani? La ce te ajută realizarea acestui autoportret? /Stabiliți dacă ”minciuna” este trăsătură de caracter, atitudine față de ceilalți sau valoare! /*Să realizeze „Blazonul Personal”: 1. Fiecare participant primește o foaie de hârtie și sarcina de a-și desena într-un timp personal „blazonul personal”, lăsând treimea inferioară a foi liberă. 2. Blazonul are formă de scut și se împarte în 4. Fiecare secțiune va conține, scris sau desenat, alt aspect relevant al propriei persoane, după cum urmează: 3. În partea din stânga sus, rădăcinile persoanei respective. 4. În partea din dreapta sus, cum se vede persoana pe sine peste 3 ani. 5. În partea din stânga jos, 3 valori la care aderă. 6. În partea din dreapta jos, 3 lucruri care și-ar dori să nu i se întâmple. 7. Deasupra blazonului se trece și un motto personal. 8. În final, toate blazoanele se afișează la vedere, iar pe parcursul zilei toți participanții le pot privi, citi și pot adăuga câte un comentariu personal dacă doresc în partea de jos, liberă, a foi.	1”	explicația	

ANEXA 1

EXERCITIU

Realizați un portret caracterial al colegului de bancă, selectând din trăsăturile de mai jos pe cele care considerați că îl caracterizează!

De asemenea, în spațiul liber, puteți adăuga voi o trăsătură care nu este menționată, dar ați identificat-o la celălalt

loial	ambitios	organizat, disciplinat	conștiincios
perseverent	mincinos	egoist	
responsabil	ferm	corect	altruist
cinstit	curajos	optimist	harnic
leneș	neglijent	arogant	generos
modest	fricos	are încredere în sine	tolerant
politicos	punctual	laș	ipocrit

Metode proactive de predare a psihologiei

Prof. consilier școlar Stoican Mirela Daniela, C.J.R.A.E. Vrancea

Motto: “Mai mult decât a predă, tehnica didactică înseamnă a învăța pentru sine și a facilita învățarea altora.” Bernat S.

Dacă în învățământul tradițional, principalele metode de predare le constituiau conversația, expunerea, demonstrația, metodele centrate pe profesor, transmiterea de cunoștințe, pasivitatea elevilor, învățământul modern solicită aplicarea de metode active și interactive, a celor care dezvoltă gândirea critică. Aplicarea acestor metode care generează învățarea activă și prin care elevii sunt inițiați în gândirea critică nu este simplă ci necesită timp, răbdare, exercițiu și este de preferat să se facă de la vârste fragede și la toate disciplinele. Acestea trebuie să fie selectate și utilizate în mod riguros, creativ, în funcție de obiectivele propuse, de specificul grupului educațional și nu trebuie să instituie un trend sau un moft al cadrului didactic. Metodele active și interactive au multiple valențe formative care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dezvoltarea creativității, implică activ elevii în învățare, punându-i în situația de a gândi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei și opinii proprii argumentate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/ esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și prin cooperare, elevii învață să respecte părerile colegilor.

Strategiile de predare folosite zilnic de profesori au început ca idei inovatoare care au fost testate și apoi perfecționate de creatorii lor. Unele dintre cele mai bune practici generale care includ o predare activă pentru elevi pot fi :

Rămâneți proactiv

Asigurați-vă că următoarea etapă de predare este configurată înainte ca una curentă să se încheie. Acest lucru minimizează întreruperile dintre activități și menține elevii implicați.

Încurajați comunicarea

Întrebați frecvent elevii dacă înțeleg ceea ce învață. De asemenea, ar trebui să oferiți elevilor mai multe moduri de a vă transmite răspunsul, fie că este prin ridicarea mâinii sau ocazia de a vorbi după oră.

Lucrați înapoi

Stabilirea obiectivului final poate fi o modalitate excelentă de a începe planificarea. Decideți obiectivul final și apoi proiectați invers pentru a afla cum ajungeți acolo.

Fii un model de urmat

Nu te poți aștepta ca elevii să se comporte într-un mod adecvat dacă cadrul didactic nu se comportă în același mod. Tratarea elevilor cu respect va contribui în mare măsură la construirea unei relații pozitive cu ei.

În orele de psihologie, pe lângă ppt-uri, folosesc adesea hartă conceptuală. Maparea conceptuală este o alternativă la utilizarea unui format de schiță în învățare. În loc de o stare liniară, hărțile conceptuale sunt instrumente grafice care ajută la organizarea și reprezentarea cunoștințelor. O hartă conceptuală poate ajuta elevul să vizualizeze relațiile dintre concepte și de asemenea de a testa înțelegerea subiectelor complexe. Harta conceptuală ajută la reflectarea relațiilor dintre idei și le reprezintă vizual, creând conexiuni mentale de asimilare precum și o mai bună cunoaștere și înțelegere a noțiunilor.

Harta conceptuală are multe avantaje pentru orice tip de învățare și anume:

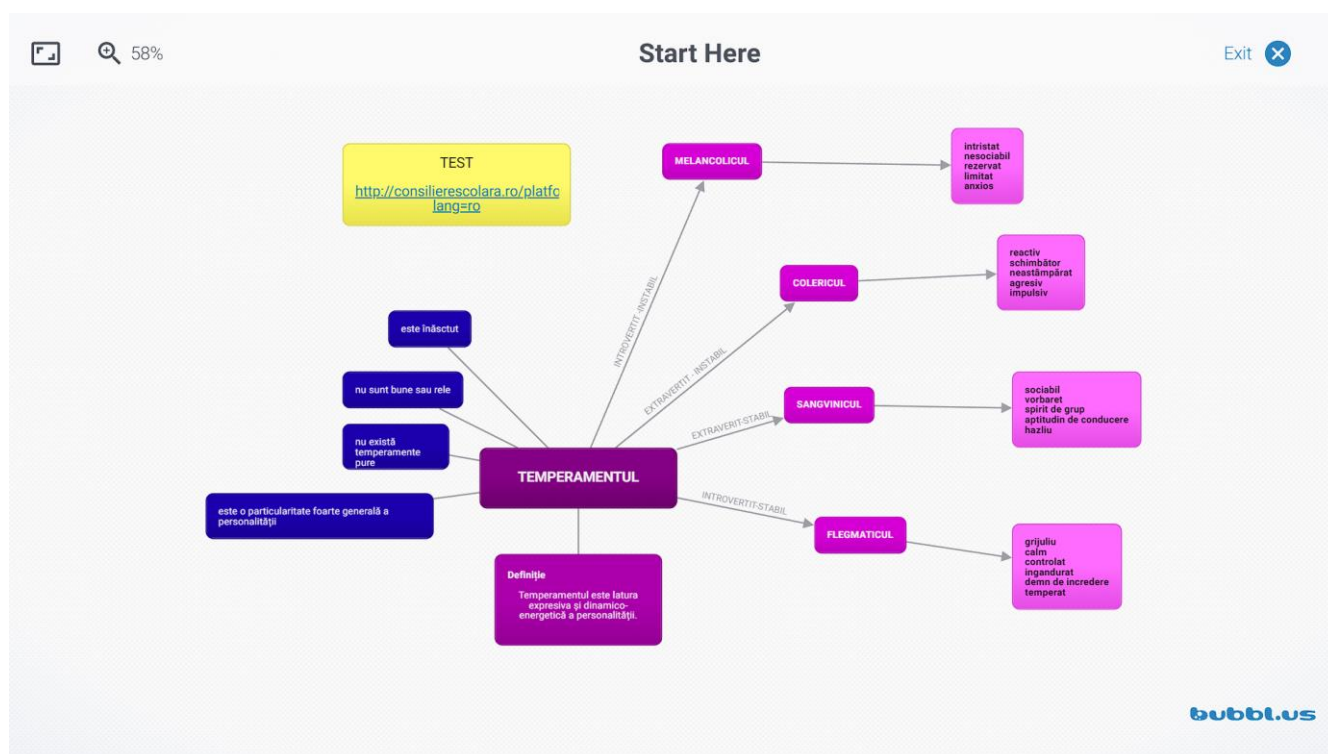
- facilitarea înțelegerii prin formatul său vizual;
- sintetizarea informațiilor prin integrarea unor concepte noi și vechi;
- pentru înțelegerea situațiilor de ansamblu;
- încurajează brainstormingul și reflecția la nivel ridicat;
- promovează descoperirea de noi concepte și legăturile lor;
- pentru a comunica în mod clar idei complexe;
- încurajează învățarea prin colaborare trezind creativitatea;
- crearea unui instantaneu al cunoștințelor curente, pentru a evalua înțelegerea;
- identifică domeniile care necesită un studiu de aprofundare.

Hărțile conceptuale (conceptual maps) sau hărțile cognitive (cognitive maps) se definesc ca fiind o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere al elevului care le elaborează, la început simplist, apoi tot mai complete, devenind o procedură de lucru la diferite discipline, dar și inter și transdisciplinar. Aceste hărți se pot utiliza atât în predare - învățare, cât și în evaluare, la toate nivelurile și toate disciplinele. Când sunt instrumente de evaluare presupun operații de analiză, identificare a semnificației conceptelor (prin procedura de ierarhizare), comparații, clasificări și raționamente.

Hărțile conceptuale sau „formularele de argumentare” pun accentul pe relațiile care se stabilesc între cunoștințele pe care le are elevul, pe modul în care fiecare elev își organizează experiența, ideile, dar și modul de aplicare al acestora. Această metodă îi face pe elevi să devină activi în propriul proces de învățare, să asimileze cunoștințe, priceperi și deprinderi având la bază cunoștințe, priceperi și deprinderi deja existente.

Pentru realizarea harților conceptuale puteți accesa site-ul <https://bubbl.us/>.

Anexa 1 vă prezintă un model de hartă conceptuală pe care am folosit-o la lecția temperamentul.



Anexa 1

Utilizarea acestor hărți conceptuale prezintă avantaje cât și dezavantaje.

Avantajele utilizării acestei metode de evaluare, precum și de predare învățare se reflectă prin:

- utilizarea ei ușurează memorarea rapidă și eficientă a informației;
- ușurează dezvoltarea gândirii logice și a abilităților de învățare.
- se poate utiliza pentru orice disciplină din cadrul curriculumului, dar și pentru a rezolva situații - problemă reale din viața de zi cu zi.
- este un mod de lucru sistematizat, ordonat și construit cu imaginație și simț artistic.

Crearea unei hărți conceptuale solicită efort mental susținut din partea subiectului în realizarea legăturilor între concepte. Pentru a construi o hartă conceptuală mai întâi se realizează o listă cu 10-15 concepte cheie sau idei despre ceea ce interesează și câteva exemple. Plecând de la o singură listă se pot realiza mai multe hărți conceptuale diferite în funcție de aranjamentul ales pentru reprezentarea acestora.

BIBLIOGRAFIE

- [1] Bal, Carmen, Didactica disciplinelor tehnice, Editura U.T.Pres, Cluj-Napoca, 2007.
- [2] Bal, Carmen, Iuhos, Ioana Carmen, Metoda organizatorului grafic în dezvoltarea creativității la studenți (elevi), XVII Conferința Prof. Dorin Pavel, Sebeș 2017.
- [3] De Landsheere, Gilbert, Evaluarea continuă a elevilor și examenele, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

[4] Iuhos, Ioana Carmen, Bal, Carmen, Metode clasice de evaluare versus metode moderne de evaluare, Știință și Inginerie, vol. 29, Editura AGIR, București, 2016, pag 193.

TESTELE DE EVALUARE LA DISCIPLINA PSIHOLOGIE

Șerban Anca Cornelia

Profesor consilier școlar CJRAE Cluj

Evaluarea reprezintă un proces de stabilire a relevanței și a valorii demersurilor de predare și învățare, a performanțelor și comportamentelor educaților, prin raportarea acestora la un sistem de indicatori de performanță, respectiv criterii și standarde prestabilite, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire a lor. Evaluarea presupune acțiuni de colectare a unui ansamblu de informații pertinente, valide și fiabile, în legătură cu activitatea de învățare și formare, de examinare a gradului de adecvare între acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii pertinente stabilite în corespondență cu obiectivele instruirii, fixate în prealabil.

Evaluarea școlară constă în orice tip de informație pe care o obținem despre elevii noștri în mediul educațional. Sursa informațiilor o reprezintă rezultatele la testele de cunoștințe, notele primite pentru teme și prezentări din clasă, precum și conversațiile informale cotidiene pe care le avem cu elevii. Ea presupune o abordare complexă care-i cere profesorului să ia în calcul numeroase aspecte corelate elevului și mediului școlar. Privită în ansamblu, evaluarea definește învățarea: ce și cum anume au învățat elevii, în ce unitate de timp. Întreaga descriere a modului în care obținem informații despre învățare (ca proces și rezultat) alcătuiește sistemul de evaluare.

Instruirea și evaluarea sunt puternic relaționate. Conținuturile și operațiile vizate în evaluare ar trebui să fie similare celor dezvoltate în predare. În sarcinile de testare este important să se regăsească componentele analitice, creative și practice ale învățării.

a. **Evaluarea analitică** constă în formularea unor anumite comentarii asupra unei teorii / legi sau a unui experiment, respectiv să facă o analiză critică a acestuia.

b. **Evaluarea creativă** poate presupune conceperea unui experiment care să permită testarea unei teorii, generalizarea unei teorii sau generarea unei teorii proprii pornind de la cele existente.

c. **Evaluarea practică** poate să vizeze modul în care pot fi exploatate rezultatele unui experiment (teorie), respectiv în ce fel ar putea fi aplicate în viața cotidiană (Sternberg et al., 1996).

Într-un studiu realizat de Davidson și Sternberg (1984), elevii care au participat la un curs de instruire au fost informați asupra importanței proceselor care facilitează achiziția cunoștințelor. Astfel, elevii au fost învățați procedee prin care să utilizeze cele trei componente (analitică, creativă, pragmatică) pentru învățarea unor cuvinte din context. Ulterior, au fost instruiți cum să utilizeze aceste componente pentru a deduce sensul unor cuvinte necunoscute. Rezultatele au arătat că elevii care au făcut parte din grupul experimental au prezentat rezultate semnificativ mai bune decât cei care nu au fost instruiți în acest sens (grupul martor sau de control).

Studiile arăta că există diferențe mari privind modul în care elevii percep, își reprezintă, prelucrează și interpretează informația (Carroll, 1993). Ca atare, predarea și evaluarea ar trebui să permită elevilor să utilizeze atât metode preferate pentru reprezentarea informației, cât și pe cele nepreferate.

Scopurile evaluării

La o primă privire, am tinde să credem că singurul scop al evaluării este de a influența ceea ce învață elevii. Cercetările în domeniu indică faptul că evaluarea provoacă elevii să învețe; determinarea ei asupra motivației este directă. Tipul de evaluare la care sunt supuși elevii influențează direct și *cum* învață, dar și *ce* învață aceștia.

În opinia lui Cucoș C., scopul evaluării educaționale nu este de a eticheta și ierarhiza elevii, ci de a perfecționa neconținut procesul instructiv-educativ, prin evidențierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări care are loc în cuprinsul sistemului acțional de instruire. Nu este vorba de a stabili o judecată asupra randamentului școlar, ci de a stabili acțiuni precise de adaptare permanentă a strategiilor educaționale la particularitățile situației didactice, la particularitățile elevilor, la condițiile economice și instituționale existente.

Principalele obiective ale evaluării sunt:

- Orientarea activităților viitoare
- Reglarea procesului de predare și învățare
- Certificarea nivelului de cunoștințe/capacități
- Perfecționarea procesului educativ

Evaluarea informează elevii asupra progresului personal realizat în învățare. Elevii au nevoie de feed-back frecvent și informativ asupra progresului lor, asupra ceea ce au realizat corect /greșit și cum anume să-și schimbe prestația. Cu ajutorul feed-back-ului elevii își pot cuantifica progresul și câștigă un plus de motivație în atingerea scopului.

Evaluarea performanței oferă feed-back important profesorului asupra calității și succesului instrucției pe care a oferit-o elevilor. Feed-back-ul asupra eficacității profesorului, reflectată în evaluările la care sunt supuși elevii, reprezintă o informație larg utilizată de către manageri în luarea deciziilor care privesc instituția școlară.

Evaluarea prin testare

În momentul în care ne planificăm instrucția și evaluarea pentru fiecare semestru al anului, principalul obiectiv al acesteia ar trebui ca aceasta să ajute elevii să obțină beneficii maxime din experiența testării.

Testele sunt probe în care conținutul și condițiile de realizare sunt constante. Testul constituie un instrument de verificare cu structură și însușiri specifice. Datorită calităților lor,

testele au fost împrumutate din psihologie de sociologie apoi au trecut în educație. În domeniul educațional sunt folosite următoarele trei tipuri de teste:

- Teste pedagogice;
- Teste docimologice;
- Teste de cunoștințe.

Cea mai importantă parte din elaborarea unui test este să ne asigurăm că reflectă ceea ce le-a fost predat elevilor, cu alte cuvinte că testul este valid. Pentru a verifica că materia acoperită de test corespunde cu materia predată, trebuie să revizui setul de obiective instrucționale stabilite la începutul fiecărei unități de conținut. Numărul de întrebări alocate fiecărui concept sau subiect trebuie să corespundă cu timpul alocat studierii acestora în momentul predării sau al studiului individual.

Tipologia itemilor

A. Stoica definește itemul ca fiind „întrebare + formatul acesteia + răspunsul așteptat”. Elementele din care se compune un instrument de evaluare, enunțuri (cu sau fără elemente grafice), întrebări simple sau structurate, probleme, eseuri, exerciții de orice tip poartă numele de *itemi*.

Itemul, cea mai mică componentă identificabilă a testului trebuie să cuprindă:

- sarcina pusă, întrebarea;
- formatul în care se pune sarcina (tipul itemului);
- schema de punctare.

După gradul de obiectivitate, itemii pot fi clasificați în trei categorii:

- itemi obiectivi;
- itemi semiobiectivi;
- itemi subiectivi (cu răspuns deschis).

Itemi obiectivi- conțin un singur răspuns corect cunoscut, asigură obiectivitatea în evaluare și notare, au fidelitate ridicată, permit un feed-back rapid și au capacitate de a testa un număr mare de elemente de conținut

Itemi cu alegere multiplă - permit testarea unei cantități semnificative de informație, într-o singură ședință. Sunt de folos în testarea cunoștințelor factuale, declarative. Fiecare întrebare care presupune răspuns cu alegere multiplă conține o *rădăcină* (constând dintr-o întrebare sau o afirmație incompletă) și dintr-un grup de opțiuni, dintre care doar unul reprezintă cheia sau răspunsul corect. În anumite întrebări cu alegere multiplă, există doar un singur răspuns corect. În altele, opțiunile reprezintă diferite grade de corectitudine, iar subiectul trebuie să aleagă cea mai bună opțiune.

Itemi de decizie adevărat/fals - elevii trebuie să aprecieze valoarea de adevăr a unei afirmații. Având la dispoziție doar două răspunsuri posibile, șansele de a ghici răspunsul corect sunt foarte mari (50 %). Fiecare afirmație supusă evaluării ca adevărată sau falsă este simplă și factuală și trebuie să fie scrisă într-o manieră clară și lipsită de ambiguități, care să conțină o singură idee supusă evaluării adevărat/fals.

Itemi de punere în corespondență - sunt asemănători itemilor cu alegere multiplă, dar spre deosebire de aceștia conțin un grup de rădăcini care trebuie puse în corespondență cu un grup de opțiuni. Fiecărei rădăcini din prima coloană trebuie să-i corespundă o opțiune din a doua coloană. Cei mai buni itemi din această categorie sunt cei în care un anumit răspuns poate fi utilizat de câteva ori, și cei în care rădăcinile, pe de o parte, și opțiunile, pe de altă parte, sunt idiomatic congruente. Acești itemi sunt utili pentru a măsura abilitatea elevilor de a discerne definiția exactă a unui grup de termeni. Itemii bine redactați permit elevilor să demonstreze ceea ce știu mai repede decât citind pentru a rezolva tipul de itemi cu alegere multiplă.

Itemii semiobiectivi- pot testa o gamă largă de capacități intelectuale, plasează elevul într-o situație cognitivă cu un grad de complexitate ridicat și permit utilizarea unor materiale auxiliare.

Itemii cu răspuns scurt/de completare - cer elevilor să completeze o informație lipsă dintr-un enunț, sau să compună un scurt răspuns la o întrebare. Putem alege un enunț din manual, ștergem o parte a acestuia, iar ulterior le cerem elevilor să completeze porțiunea lipsă. Deși procedura pare simplă pentru profesorul care știe deja răspunsul căutat, pentru elevi poate părea confuză. Evitarea complexității conduce la itemi care presupun procesări cognitive de suprafață sau cunoștințe bazale. Ținând cont de aceste neajunsuri, itemii de completare trebuie utilizați cu rezerve.

Itemii subiectivi – permit evaluarea unor rezultate complexe ale învățării, abilități de tip analiză, argumente, sinteză. Corectarea și notarea nu prezintă un grad mare de obiectivitate și de aceea sunt proiectați și utilizați pentru obiective și situații de evaluare în care interesează în mod deosebit demersul subiectului în producerea unui răspuns, nu întotdeauna unul singur posibil și corect. Reprezintă o modalitate subiectivă de a evalua ceea ce au învățat elevii.

Întrebările-eseu reprezintă cel mai bun format pentru a dovedi comprehensiunea și raționamentele complexe. O cerință eseu bună este clară, lipsită de ambiguități și specifică. Când redactăm un astfel de item, trebuie să oferim un număr necesar și suficient de input-uri despre ce trebuie să acopere răspunsul, așa încât eseul să nu alunece de la un punct principal de discuție spre aspecte ne semnificative.

Gândirea critică poate fi cel mai bine evidențiată prin sarcini de tip eseu. Redactarea unui eseu de valoare nu se bazează doar pe memorarea unei cantități mari de informații; ei trebuie să știe cum să proceseze și opereze activ cu informațiile.

Eseul structurat – este o compunere ce tratează o anumită temă, indicată în cerință. Tema la rândul ei presupune un număr variabil de cerințe, ce vor fi dezvoltate în cuprinsul eseului. Ordinea integrării cerințelor nu este obligatorie, vizând atât cunoștințele punctuale ale elevului, cât și creativitatea și originalitatea.

Eseul liber – este o compunere în care se indică tema ce va fi tratată, elevul fiind cel care decide asupra parcursului, asupra aspectelor pe care trebuie să insiste, precum și asupra ordinii în care acestea vor fi integrate în cuprinsul textului. Utilizarea lui încurajează activitățile creatoare și critice, precum argumentarea unor opinii, analiza unor situații complexe.

Testele aplicate/adaptate la disciplina Psihologie

Ce materie trebuie să acopere testul?- Înainte de a decide cum redactăm diverși itemi ai testului, trebuie să decidem care parte din materia predată va fi acoperită de test. Ce informație a acoperit instrucția? Din ce testăm elevii? În ce activități de învățare comună sau individuală au fost implicați elevii noștri? Scanând toate intervențiile educaționale, pe o unitate strict delimitată de timp, ce scopuri și obiective instrucționale am avut?

Utilizarea obiectivelor instrucționale- Cea mai importantă parte din elaborarea unui test este să ne asigurăm că reflectă ceea ce le-a fost predat elevilor. Pentru a verifica că materia acoperită de test corespunde cu materia predată, trebuie să revizuim setul de obiective instrucționale stabilite la începutul fiecărei unități de conținut.

Exemple de teste proprii de evaluare a elevilor la disciplina Psihologie

Prima probă de evaluare, care se regăsește în *Anexa 1*, se aplică la sfârșitul unității de învățare: „*Procese cognitive superioare*”- *Gândire, Memorie, Imaginație*.

A doua probă de evaluare, care se regăsește în *Anexa 2*, se aplică la sfârșitul unității de învățare: „*Procese de reglare psihică a comportamentului*” – *Limbaaj, Atenție, Voință*.

Ambele teste au fost concepute la fel în ceea ce privește tipologia itemilor, baremul și modalitatea de predare, dar conținuturile evaluate au fost diferite, specifice pentru fiecare dintre cele două unități de învățare și în funcție de procesele psihice vizate. De asemenea am căutat ca prin utilizarea și îmbinarea mai multor tipuri de itemi, obiectivi, semiobiectivi, subiectivi, să realizez o evaluare completă a informațiilor predate, precum și capacitatea elevilor de a opera cu acestea, de a crea legături, conexiuni și transfera în practică, în viața de zi cu zi a acestora, de a-și forma abilități și de a-și exersa deprinderi specifice gândirii critice și creative.

Astfel, pentru ambele probe:

- la pct. 1- itemii au fost obiectivi, de tip cu alegere multiplă
- la pct. 2- itemii au fost obiectivi, de tip adevărat/fals
- la pct. 3- itemii au fost obiectivi, de tip pereche sau împerechere
- la pct. 4- itemii au fost semiobiectivi, de completare

- la pct. 5- itemul a fost subiectiv, de argumentare a propriei opinii, pe baza unui subiect
 - la pct. 6- itemul a fost subiectiv, de tip eseu liber, de transfer și personalizare a cunoștințelor
- Baremele de evaluare și notare pentru cele două probe de evaluare se regăsesc în *Anexa 3*.

Testele au fost astfel concepute încât să susțină performanța. Cel mai dificil și provocator aspect al itemilor obiectivi a fost elaborarea lor, în timp ce notarea lor a fost o muncă relativ simplă. Cel mai dificil aspect al utilizării itemilor de tip eseu a fost notarea lor obiectivă.

De aceea am recurs la o tehnică care constă în a elabora un răspuns – prototip pentru fiecare sarcină, care să conțină toate informațiile și punctele principale pe care am dorit să le acopere răspunsul elevilor prin care să-și demonstreze activ cunoștințele și abilitățile de a construi raționamente. În lumea reală elevii nu vor mai fi confrunțați cu întrebări precise pentru care trebuie să aleagă răspunsul corect din câteva variante propuse.

În concluzie, consider că, aplicarea unor astfel de teste de cunoștințe, care îmbină mai multe tipuri de itemi, transformă această situație într-o experiență de învățare care sintetizează cunoștințele elevilor, abilitățile și deprinderile elevilor.

ANEXA 1

Probă de evaluare

Disciplina : Psihologie

Unitatea de învățare: **Procese cognitive superioare**

1. Încercuiți răspunsul corect:

Gândirea este procesul psihic superior care realizează o procesare profundă a realității:

- prin semnalizarea însușirilor concrete ale obiectelor și fenomenelor în condițiile acțiunii directe asupra analizatorilor;
- uzând de judecăți, raționamente, operații cognitive care se desfășoară într-un plan mintal, intern, subiectiv;
- de elaborare a unor imagini și proiecte noi, pe baza combinării și transformării experienței;

2. Răspundeți cu adevărat sau fals următoarelor afirmații:

- Gândirea este un proces cognitiv senzorial complex.
- Gândirea funcționează prin operații numite în general activități mintale.
- Algoritmii sunt modalități fundamentale de operare ale gândirii.
- Euristica presupune structuri operaționale standardizate ce conduc cu certitudine la soluții.
- Memoria voluntară este reproductivă și creatoare.
- Memoria involuntară se realizează fără să facem vreun efort și fără să ne propunem dinainte acest lucru.
- Imaginația este procesul cognitiv de întipărire, stocare și reactualizare a experienței.
- Imaginația apare pe o anumită treaptă a dezvoltării umane, după ce au apărut alte procese și funcții psihice care îi pregătesc desfășurarea.

3. Uniți cu o linie procesele cognitive din coloana A cu caracteristicile corespunzătoare fiecăreia din coloana B:

A

B

Gândirea

- 1.Face legătura dintre trecut, prezent și viitor
- 2.Găsește explicații pentru fenomenele constatate, face transformări în sensul dorit.

Memoria

- 3.Permite elaborarea mintală a planului de desfășurare a unei activități.

Imaginația

- 4.Activă, selectivă, situațională
- 5.Abordează nu numai realul, ci și posibilul, ipoteticul și chiar fantasticul sau imposibilul.
- 6.Relativ-fidelă, mijlocită, inteligibilă

4. Completați următoarele enunțuri:

- a)-----este operația fundamentală a gândirii ce constă în reținerea pe plan mintal a ceea ce este esențial, definitoriu pentru o clasă de obiecte.
- b)-----este bazată pe înțelegerea sensurilor și semnificației materialului de memorat.

c)-----este un procedeu al imaginației care se bazează pe o nouă organizare a unor părți ușor de identificat și care au aparținut unor ființe, lucruri, fenomene.

5. Argumentați pe scurt (propria opinie) cum anume interacționează imaginația cu gândirea respectiv cu memoria.

[illegible]

6. Imaginația presupune folosirea unor procedee prin care se elaborează imagini și proiecte noi, pe baza combinării și transformării experienței.

Se dau următoarele cuvinte: *argint, copil, Eminescu, Marea Neagră, strugure.*

Utilizați, la alegere, procedeele imaginației și realizați un scurt eseu în care să folosiți cuvintele menționate anterior.

[illegible]

Se acordă **un punct** din oficiu și se apreciază cu **puncte bonus** răspunsurile originale de la subiectele **5** și **6**.

ANEXA 2

Probă de evaluare

Disciplina : Psihologie

Unitatea de învățare: **Procese de reglare psihică a comportamentului**

1. Încercuiți răspunsul corect (0,5p):

Voința este unul dintre procesele de reglare psihică a comportamentului deoarece:

- asigură orientarea și concentrarea conștiinței noastre asupra unor stimuli;
- asigură schimbul de informații;
- asigură o autoreglare conștientă pentru că în urma deliberărilor alegem în cunoștință de cauză varianta de acțiune;

2. Răspundeți cu adevărat sau fals următoarelor afirmații (2p):

- Receptorul transmite un mesaj de răspuns adresat emițătorului în urma realizării conexiunii inverse (feed-back).
- Comunicarea nonverbală depinde de modul în care sunt rostite cuvintele, de caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție.
- Limbajul este instrumentul cel mai important al gândirii și conștiinței.
- Atenția involuntară menține contactul cu schimbările și modificările din mediu.
- Atenția externă este orientată către diferite aspecte ale psihologiei proprii.
- Obstacolul este componenta acțiunii voluntare care reprezintă proiecția mintală a finalizării acțiunii.
- Efortul voluntar reprezintă finalitatea psihologică a voinței, condiționat de resursele psihice și fizice de care dispunem.
- Concentrarea atenției reprezintă capacitatea de a menține atenția pe un stimul pe o perioadă mai mare de timp.

3. Uniți cu o linie procesele de reglare psihică a comportamentului din coloana A cu răspunsurile corespunzătoare fiecăreia din coloana B (1,5p):

A

B

- | | |
|-----------|--|
| 1.Limbaj | a) Principala ei etapă este adoptarea hotărârii. |
| | b) Are funcțiile: de comunicare, cognitivă, regulatorie. |
| 2.Atenție | c) Unele dintre calitățile ei sunt: perseverența, curajul, independența. |
| | d) În funcție de direcția principală de orientare poate fi internă sau externă |
| 3.Voință | e) Poate fi oral, scris sau intern. |
| | f) Unele dintre însușirile ei sunt: volumul, stabilitatea, mobilitatea |

4. Completați următoarele enunțuri (1,5p):

- este instrumentul de bază al comunicării, un simbol complex de semne, simboluri și reguli gramaticale.
- presupune depunerea unui efort pentru a atinge un anumit obiectiv, pentru a finaliza o sarcină.

c)-----este expresia energiei fizice și nervoase investite, fermitatea, tăria de caracter, ambiția, urmărirea scopurilor propuse.

5. Argumentați pe scurt (propria opinie) cum anume calitățile atenției precum concentrarea și stabilitatea influențează obținerea performanței (1p):

[illegible]

6. Alegeți un exemplu din experiența proprie când ați fost perseverenți, ați recurs la răbdare, tenacitate, rezistență la eșec, ați avut puterea de a vă reveni după eșec și să vă urmăriți propriul plan de acțiune până la atingerea scopului propus.

Realizați un scurt eseu în care să folosiți citatul: „Fii tu schimbarea pe care vrei să o vezi în lume” (Mahatma Gandhi) (2,5p)

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

Se acordă **un punct** din oficiu și se apreciază cu **puncte bonus** răspunsurile originale de la subiectele 5 și 6.

ANEXA 3

Barem de corectare și notare

Probă de evaluare

Unitatea de învățare: **Procese cognitive superioare**

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. b | 0,5 p |
| 2. F, A, A, F, F, A, F, A | 2 p (0,25x8=2) |
| 3. Gândirea-2 și 5; Memoria-4 și 6; Imaginația- 1 și 3 | 1,5 p (0,25x6=1,5) |
| 4. a) Abstractizarea; b) Memorarea logică; c) Aglutinarea | 1,5 p (0,5x3=1,5) |
| 5. Cel puțin două argumente originale | 1 p (0,5x2=1) |
| 6. Aplicarea corectă a procedeeelor imaginației și utilizarea celor cinci cuvinte date, într-o structură logică, creativă, originală. | 2,5 p |

Total: 9 p+1 p din oficiu = 10 p

Barem de corectare și notare

Probă de evaluare

Unitatea de învățare: **Procese de reglare psihică a comportamentului**

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. c | 0,5 p |
| 2. A, F, A, A, F, F, A, F | 2 p (0,25x8=2) |
| 3. Limbajul-b și e; Atenția-d și f; Voința- a și c | 1,5p (0,25x6=1,5) |
| 4. a) Limba; b) Atenția voluntară; c) Puterea voinței | 1,5 p (0,5x3=1,5) |
| 5. Cel puțin două argumente originale | 1 p (0,5x2=1) |
| 6. Realizarea unui eseu prin care să exemplifice situații din experiența proprie, într-o structură logică, creativă, originală. | 2,5 p |

Total: 9 p+1 p din oficiu=10 p

Bibliografie

- * Balica M., Benga O., David-Crisbășanu S., Goia D. Horga, I., Iftode O., Caragea V. *"Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România"*, Editura Alpha MDN, Buzău, 2016
- * Băban A., *"Consiliere educațională"*, Editura Imprimeria Ardealul, Cluj Napoca, 2001
- * Dumitru Al. I., *"Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice"*, Editura Polirom, Iași, 2008
- * Enea V. (coord), *"Intervenții psihologice în școală – Manualul consilierului școlar"*, Editura Polirom, Iași, 2019
- * Ionescu M., *"Instrucție și educație"*, Editura Vasile Goldiș University Press, Arad, 2007
- * Miclea, M., Vlăsceanu, L, Potolea,. D., Petrescu. P. (coord.), *„Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar”*, 2006, www.edu.ro/index.php/genericdocs/8246.
- * Mih, C. *Didactica Psihologiei* Suport de curs, UBB Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Specializarea Psihologie, 2017-2018
- * Neacșu I. *"Psihologia educației. Fundamente. Procese. Mecanisme. Aplicații"*, Editura Polirom, Iași, 2019
- * Sălăvăstru D., *"Psihologia educației"*, Editura Polirom, Iași, 2004

EU SUNT.....

Profesor psihopedagog, Tănase Ionela, CJRAE Buzău

Vârsta de 16-17 ani este vârsta la care elevii devin mai reflexivi, încearcă să se cunoască, să se înțeleagă mai bine, să își explice anumite probleme emoționale cu care se confruntă. Conceptul de autocunoaștere se referă la “procesul de explorare și structurare a propriilor caracteristici (abilități, emoții, motivații, atitudini, credințe, mecanisme de apărare și adaptare) în urma căruia rezultă imaginea de sine a persoanei. Funcționarea eficientă în mediul socio-profesional contemporan este facilitată de capacitatea de autocunoaștere și autoreglare eficientă a persoanei.

Aspectele relevante ale autocunoașterii sunt:

- ✓ imaginea de sine;
- ✓ aptitudinile și abilitățile personale;
- ✓ sistemul motivational al individului;
- ✓ emoțiile și mecanismele de apărare și adaptare;
- ✓ autoeficacitatea percepută.

Cunoașterea de sine se dezvoltă o dată cu vârsta și cu experiențele prin care trecem. Pe măsură ce o persoană avansează în etate, dobândește o capacitate mai mare de autoreflexie. Totuși, niciodată nu vom putea spune că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate: cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie o dată cu adolescența sau cu tinerețea. Puși în fața unor obstacole, a unor provocări, vom găsi de multe ori resurse de care poate nu eram conștienți până în acele momente. Cunoașterea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, dar suportă influențe puternice de mediu.

Materiale necesare: fișa de lucru Eu sunt...minge, creioane colorate, coli, flipchart

Resurse umane implicate: 25 elevi clasa a X-a

Scopul: conștientizarea aspectelor legate de propria identitate

Obiectivele activității: Să identifice pentru sine cât mai multe paliere de autocaracterizare; Să înțeleagă modul în care se formează și se dezvoltă identitatea personală; Să manifeste interes pentru exercițiile de autoconștientizare și comunicare

Scenariul:

- a) Spațiul de lucru –elevii vor fi așezați pe scaune, în semicerc, pentru a avea acces la flipchart
- b) Exercițiu introductiv de autocunoaștere și comunicare despre sine: „Fiecare participant se va prezenta, la primirea mingii aruncate de consilier, spunandu-și prenumele și asociindu-l cu o calitate a cărei denumire va începe cu inițiala prenumelui. Ex. Eu sunt George și sunt generos.
- c) Eu pe biletel: Fiecare bilețel va conține răspunsurile beneficiarilor la întrebarea “Cine sunt?”. Astfel, fiecare bilețel va conține aspecte legate **de gen**: bărbat/femeie; **de statut**: fiu, fiica, nepot; **de caracteristici de personalitate**: vesel, conștiincios, optimist, muncitor, ambițios; **de preocupări și preferințe** precum: sportul, muzica, activități casnice. Consilierul care va modera activitatea va contribui la gruparea răspunsurilor, notandu-le pe coala de flipchart. În funcție de categoriile identificate se completează împreună cu beneficiarii lista caracteristicilor care descriu identitatea unei persoane.
- d) Se împart fișele de lucru și se va solicita completarea acestora cu cât mai multe caracteristici personale, cu precizarea ca acestea ne definesc propria identitate.
- e) Prezentarea răspunsurilor: fiecare participant își va prezenta fișa de lucru.

Descrierea momentului de debriefing

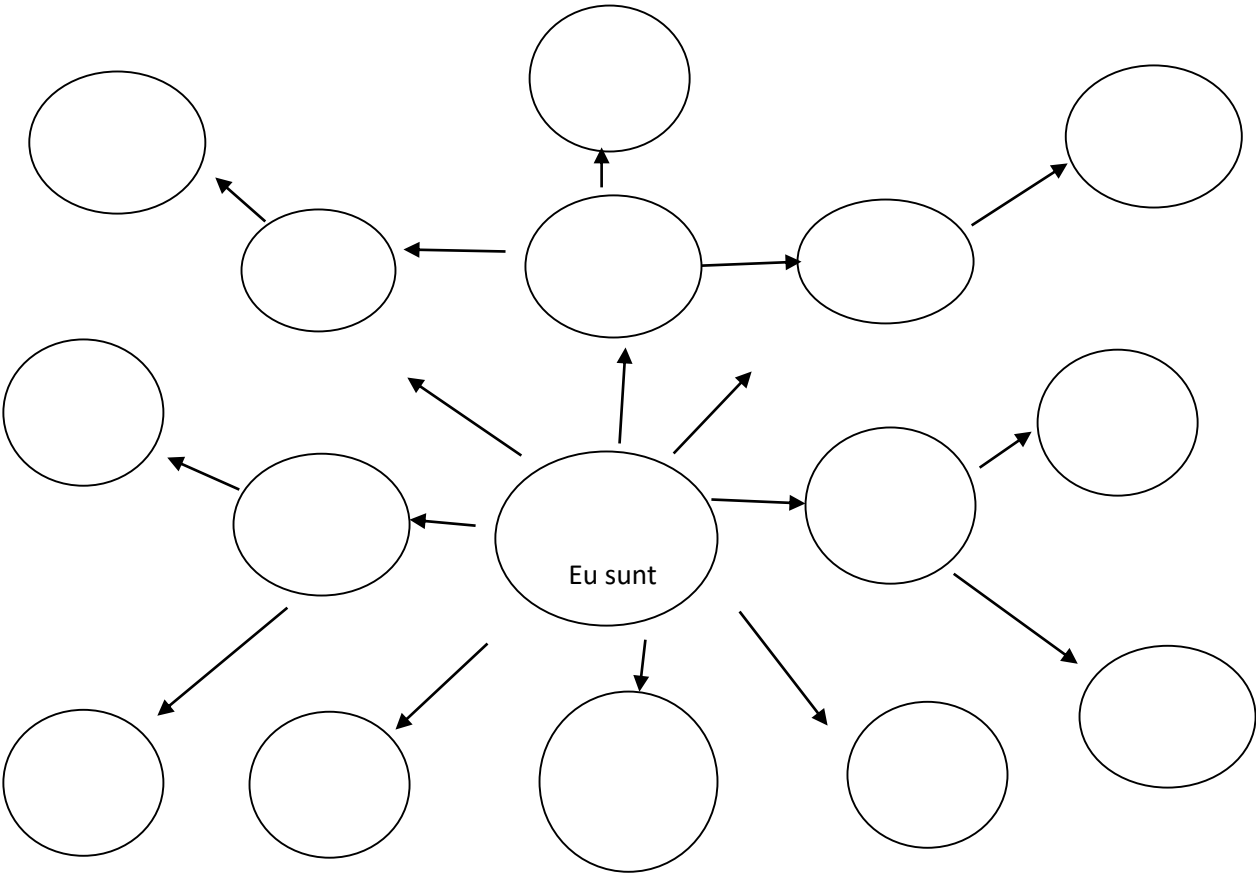
profesorul va explica ce înseamnă dezvoltarea propriei identități: „Propria noastră identitate se dezvoltă prin interacțiuni cu ceilalți în situații distincte. Ex: familia are un rol principal în configurarea propriei identități, alături de celelalte medii în care ne integram pe parcursul vieții.”

Evaluarea sesiunii se va face prin aprecierea rezultatelor obținute de beneficiari, a mijloacelor de autocunoaștere identificate de aceștia, a manierei de prezentare a propriei identități, a interesului pentru activitate, dar și a prestației consilierului.

Bibliografie :

- Baban, A. - Consiliere educațională, ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj Napoca 2001
- Baiășu, N., Predonescu., E.,- Consilierea în școală, Conphys, Rm. Vâlcea, 2001
- Grigoraș, M., Șoldanescu, P.,- Consilierea și orientarea în alegerea carierei, Danubius, Brăila, 2001
- Lemeni, G., Miclea, M - Consiliere și orientare, ghid de educație pentru carieră, ed. ASCR, Cluj Napoca, 2004
- Tomsa, Gh., - Consilierea și dezvoltarea carierei la elevi, Viata Românească, București, 1999

**Harta conceptuală
Eu sunt...**



JOCURILE-O PUNTE DE LEGĂTURĂ ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

Consilier școlar,

Prof. Maria TUCACIUC, CJRAE CS, Școala Gimnazială Nr. 7 Reșița

Educația cu ajutorul jocurilor

Jocurile urmăresc colaborarea sau cooperarea, crescând gradul de participare individuală și formând capacități de rezolvare în colectiv a unor probleme. Se folosesc pentru îmbunătățirea spiritului de echipă, ruperea barierelor și stereotipurilor psihologice, creșterea încrederii în sine, creșterea solidarității și a responsabilității. Un grup care lucrează ca o echipă poate realiza lucruri pe care nimeni nu le poate face singur. Toate aceste caracteristici servesc la educarea omeniei și responsabilității civice, valori pe care școala obișnuită le neglijează, cu urmări catastrofale pentru societate și națiune. De aceea, în multe situații, jocurile de colaborare pot deveni un mijloc pedagogic eficient pentru formarea caracterului de bun cetățean și întărirea relațiilor interumane, dar și un mijloc eficient de a face teoria înțeleasă.

Scopul jocurilor

Cu ajutorul jocurilor pot fi atinse câteva scopuri valabile în general pentru orice grup de oameni:

- Explicarea conținuturilor într-o formă practică, conectată la realitatea vieții de zi cu zi,
- Încurajarea participării fiecăruia,
- Suprimarea barierelor psihologice dintre jucători,
- Îndrumarea grupului către țeluri mai generoase, ținând dincolo de cadrul jocului.
- Distracția! Nu se va exagera cu seriozitatea. Câtă vreme grupa se străduiește și se poartă respectuos, participanții vor fi lăsați să glumească, să râdă, să se joace.

Creșterea eficienței

Cuvintele transmit cam 10% din mesaj, tonul vocii cam 30%, expresia feței cam 30% iar expresia corpului tot cam vreo 30%. Priceperea de a comunica bine este una din învățăturile de bază pentru formarea spiritului de echipă. Pentru a reuși împreună toți trebuie să se angajeze deplin, cu corpul și cu mintea. Încurajarea coechipierului este o pricepere care trebuie învățată și întărită pentru a fi utilizată cât mai des, când e cazul. La fel e și cu capacitatea de acceptarea laudelor, nu vine de la sine, și ea trebuie învățată. Schimbul de încurajări întărește spiritul de echipă, creează dorința de angajare și încrederea – caracteristici esențiale pentru formarea unei echipe câștigătoare. Colaborând la joc, copiii învață să nu fie de acord, să facă ipoteze, să aștepte să le vină rândul sa

vorbească, cum să detensioneze atmosfera. În felul acesta ei învață să devină și buni cetățeni sau membri de familie.

1. JOCURI DE SPARGERE A GHEȚII/ DE INTERCUNOAȘTERE

2. JOCURI DE COOPERARE

3. JOCURI DE COMUNICARE

4. JOCURI DE ÎNCREDERE

5. JOCURI DISTRACTIVE

6. JOCURI DE ÎNCHEIERE

7. JOCURI DE ENERGIZARE

Vă propun mai departe 10 jocuri de energizare

1.SALATA DE FRUCTE

Participanții stau pe scaune în cerc mai puțin unul care stă în picioare. Fiecărui participant i se atribuie un nume de fruct (se folosesc 3 sau 4 fructe depinde de câți participanți sunt). Când cel care e în picioare rostește numele unui fruct, cei care au atribuit acel fruct își vor schimba locurile. Cel care rămâne în picioare rostește alt fruct. De asemeni în momentul în care cineva rostește expresia “salată de fructe” toți care stau pe scaun trebuie să își schimbe locurile.

2.“FLI FLY FLOW”

Toată lumea stă în cerc și repetă versurile executând o mișcare specifică. Aceasta se realizează bătând o dată din palme apoi cu cele 2 palme peste picioare. Se face în 3 faze: încet, mai rapid, foarte rapid și cel mai rapid (în care se rostește doar ultimul vers)

Versuri :

Fli

Fli Fly Flow

La vista

Cumbala cumbala cumbala vista

O no nonala vista

Ini mini ini mini ua ua da vini

Asera bibi bobo ciuwanga

Bobo ciuwanga ciuwanga

Ssst

3.Iepure/Casă/Party

Se fac grupuri de câte 3. 2 se țin de mână și țin mâinile sus astfel încât să formeze o casă. Al 3-lea e iepurașul și este în interiorul “casei” formată de ceilalți 2. Un participant este un iepuraș singur care are nevoie de o casă. Acesta trebuie să rostească unul din cele 3 cuvinte magice : iepure, casă, party.

Iepure : toți iepurașii trebuie să își schimbe casa.

Casa : toate casele trebuie să se schimbe între ele.

Party : atât iepurașii cât și casele se schimbă.

4.UITE LOCUL.... NU E LOCUL

Fiecare participant își ia scaunul și se așează în sală în mod aleator, nu unul lângă celălalt. Un participant e în picioare iar un scaun liber. Cel din picioare trebuie să ia loc pe acel scaun liber. Cei de pe scaune trebuie să facă tot posibilul să nu îl lase să ocupe nici un loc. Dacă unul greșește preia rolul celui care caută loc.

5.CURSA DE CAI

Participanții se așează în cerc și își imaginează cu toții că sunt niște căluți care sunt la o competiție de cai și care trebuie să îndeplinească diverse sarcini: să sară peste lacuri, să facă poze la peisaje, să îl salute pe președinte etc. Tot ce trebuie să facă participanții este să repete mișcările făcute de formator.

6. ALINIAREA ÎN ORDINEA ZILEI DE NAȘTERE

Fără să vorbiți, aliniați-vă în funcție de ziua și luna voastră de naștere.

Grupul este lăsat să se descurce singur și pentru ordinea de aliniere să folosească comunicarea nonverbală.

7. DIN FERICIRE / DIN NEFERICIRE

Acest joc poate fi jucat pe perechi sau în cerc. Primul jucător începe povestirea cu: „din fericire când m-am trezit azi dimineață era frumos...”. Al doilea continuă „din nefericire, liniștea gândurilor mi-a fost tulburată de...”. Al treilea continuă „din fericire...” și tot așa procedează și restul grupului.

8. POVESTIREA REALIZATĂ ÎN GRUP

Copiii se așează în cerc și compun pe rând o povestioară din câte o frază sau un paragraf scurt care se încheie cu „apoi” sau „dar”, acesta fiind semnalul pentru următorul participant care trebuie să continue. Nimeni nu poate ști dinainte modul în care va evolua povestea, dar participanții pot introduce cuvinte cum ar fi „deodată”, „imediat”, „surprinzător” ș.a.m.d. pentru a schimba firul povestirii.

9. MĂ SIMT CONSTRÂNSĂ!

Trebuie să realizați o scurtă povestire:

-în care toate cuvintele să înceapă cu „a”;

-care să cuprindă cât mai multe cuvinte care se termină în „-ion”.

10. BOMBOANA BUCLUCAȘĂ

Formatorul are un cos plin cu bomboane. Fiecare participant este rugat să ia din coș atâtea bomboane câte dorește. După ce fiecare participant a luat bomboanele este rugat să spună despre sine atâtea lucruri frumoase câte bomboane a luat din coș.

Bibliografie:

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI Centrul de Arte Marțiale și Studii Asociate - CASA Șerban Derlogea Ghiocel Bota, (2011). 160 de activități dinamice (jocuri) pentru TEAM-BUILDING, Educație non-formală civică și antreprenorială. București.

www.ro.Wikipedia.org

Generații diferite – valori diferite?

Prof. consilier Ruxandra Vasilescu, CJRAE/CJAP Cluj

Prof. consilier Cosmina Vomir, CJRAE/CJAP Cluj

Tema din acest an a proiectului educațional Psiho+, *Valorile de ieri și de azi ale adolescenților*, a oferit elevilor participanți posibilitatea de a exprima, prin intermediul eseurilor, cu privire la modul în care văd ei diferențele inter-generaționale din punctul de vedere al valorilor.

Ne-am gândit așadar că o perspectivă interesantă ar fi oferită dacă am încerca să punem în paralel opinii ale adolescenților cu opinii ale unor persoane din alte generații, care au fost intervievate pe aceeași temă, a valorilor și eventualelor diferențe între generații.

Găsiți deci în continuare mai multe opinii, exprimate de adolescenți (în cadrul eseurilor) și adulți din generații diferite (în cadrul interviurilor), pe care am ales să le cităm fără alte interpretări. Sublinierile din text ne aparțin.

”Adolescenții de azi sunt axați pe valori materiale și personale, precum cariera. Ei sunt cuprinși de universul tehnologiei, un peisaj inefabil, în care nu mai socializează direct cu prietenii, ci prin intermediul rețelelor de socializare (Instagram, Facebook, Snapchat). Tinerii din ziua de azi au reinventat forma valorilor, însă într-o oarecare măsură au păstrat esența lor.

Principalele valori ale adolescenților din azi sunt banii și cariera, dar încearcă cu disperare să dobândească liniștea și iubirea. Astfel, iubirea a rămas o valoare comună, în pofida schimbărilor pe care le-a adus noua generație.”

Seiche Iulia Monica, clasa a X-a C, Liceul Pedagogic „Gheorghe Șincai” Zalău.

„Prietenia era pe primul loc, acceptarea de către grupul de prieteni, apoi aprecierea din partea profesorilor, colegilor. Pentru mine nu atât de mult a familiei.

Cred că adolescenții de azi au valori asemănătoare - acceptarea din partea grupului, aprecierea celor din jur- poate doar manifestate, exprimate în alt mod.”

Di., 70 ani

”În opinia mea, **majoritatea valorilor nu s-au schimbat, însă contextul social-istoric s-a transformat** față de cel de ieri, obligându-ne pe noi ca popor, ca oameni, dar și ca individualități unice, să ne adaptăm și să facem schimbări atât în exterior, în mediu, cât și în interior, în sufletul și mintea noastră.

Generația noastră are **o dorință mai mare de a normaliza anumite concepte controversate** și are **o capacitate de indulgență considerabil mai mică**, deoarece **noi nu mai permitem răutatea și lipsa de respect**, indiferent din partea cui vine și cui se adresează. Ne luptăm atât cât putem pentru drepturile și libertățile noastre, ne implicăm și suntem activi în comunitatea noastră școlară și extrașcolară și suntem mai deschiși la tot ceea ce înseamnă exprimarea opiniei indiferent de natura acesteia.”

Oltean Luisa, clasa a X-a C, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Lazăr" Cluj-Napoca

„Adolescenții de azi au tehnologia la îndemână să iasă mai mult în afara cercului familial și familiar decât puteam noi. Nu sunt așa de diferiți, **doar mijloacele (de exprimare- n.r.) diferă**. O diferență e că tinerii de azi sunt mult mai conștienți și mai preocupați de sexualitate.”

C., 44 ani

”Deși valorile de ieri, **valorile părinților și ale bunicilor noștri, sunt, în principiu, aceleași cu cele actuale**, ale noastre, **modul în care se manifestă** și ordinea acestora pot fi diferite, fiind puternic influențată de tehnologie, de contextul actual, de provocările cu care tinerii se confruntă azi.

Spre exemplu, acum, **tinerii sunt mai egocentrice și se concentrează mai mult pe distracție și carieră, în detrimentul familiei**, nu mai scriu scrisori, ci își trimit mesaje prin intermediul rețelelor de socializare, însă dorința de socializare și de interacțiune față în față și la distanță a rămas aceeași. (...) Pe de altă parte, **la fel ca ieri, tinerii de azi continuă să aibă vise mărețe și doresc să se afirme**. Se întâlnesc și interacționează zilnic cu alți tineri. Se îndrăgostesc la fel, simt la fel, **dar se manifestă diferit**, de multe ori lăsându-se influențați negativ de presiunea anturajului, de dorința de a fi acceptați și de a nu fi considerați diferiți, marginalizați sau ridiculizați, de a nu deveni victime ale bullying-ului...”

Gârdan Gabriela-Andreea, clasa a X-a G, Colegiul Național „Silvania”, Zalău

„Totul era legat de avere, de muncă, de modul în care poți să „te pricopsești”. Cel puțin așa era la țară. Și armata era o valoare, nu erau prea populari băieții care nu făceau armata. Foarte importante erau studiile, facultatea, pentru că apoi aveai asigurată o slujbă și statut social.”

E., 80 ani

”La fel ca noi, adolescenții din prezent **își doresc să obțină succesul**. Doar că ei vor să obțină succesul rapid. Noi știam că succesul implică muncă, efort, parcurgerea unor etape, depășirea unor obstacole... Ei văd lucrurile altfel, nu sunt dispuși să depună efort pe termen lung, să aștepte. Dacă

merg la un interviu de angajare, doresc de la început să aibă un salariu mare, raportat la lipsa lor de experiență, plus alte beneficii.

Tot nerăbdători sunt și în **relațiile interumane, pe care le înțeleg diferit de noi**. Întemeierea unei familii nu mai este o prioritate pentru mulți dintre tinerii de azi. La fel ca și aducerea unor copii pe lume.”

P., 42 ani

”Cultura generală era o valoare, aveam un scop specific de a o dezvolta. Apoi realizarea profesională. Adolescenții de azi caută doar obținerea de abilități utile pentru realizări materiale.”

Do., 71 ani

„Consider că valorile adolescenților de astăzi sunt, din anumite perspective, total diferite (chiar opuse!) față de valorile adolescenților din trecut. În alte timpuri, aceștia puneau accent pe **caracterul** persoanei, în schimb astăzi aspectul fizic primează în mod evident. Una dintre cele mai importante valori ale adolescenților de azi este **frumusețea exterioară**. Spre deosebire de cei din trecut, aceștia cred că este mai important felul în care arată decât felul în care sunt.”

Grigore Cătălina Ioana, Liceul Teoretic "Ion Barbu" Pitești

”Și pentru noi, când eram adolescenți, la fel ca și pentru adolescenții de azi, banii ocupau un loc important în ierarhia valorilor personale. Doar că noi eram dispuși să muncim, să acceptăm aproape orice slujbă, chiar dacă nu eram foarte bine plătiți, pentru a avea banii noștri, să nu fie nevoie să le mai cerem părinților. Și sincer să fiu, nici nu știam să facem foarte multe, eram conștienți că nu avem experiență, că mai avem multe de învățat, de aceea ne bucuram când ne găseam de lucru. Acum, tinerii doresc să câștige bani mulți de la început, fără să aibă prea multe competențe, iar dacă ceva nu le convine la locul de muncă, pleacă, nici măcar nu caută vreo soluție, renunță foarte ușor.”

O., 48 ani

„Adolescenții de azi, născuți în perioada de dezvoltare ultrarapidă a tehnologiei, după anul 2000, în epoca de apogeu a internetului, parcă se bucură **mai mult de confort și de lucrurile materiale, decat de cele sufletești**. (...)

Eu am observat că una dintre valorile cele mai importante ale adolescenților de azi sunt **banii**. Majoritatea nici nu realizează că banii reprezintă un mijloc, nu un scop în sine.

Pentru că nici nu știu bine ce scopuri au, ce-și doresc cu adevărat, nu doar așa, "de suprafață".

Carla Maria Nicula, Colegiul Economic "Iulian Pop"

„Cred că sunt mult mai individualiști, mai egoiști, cei din noile generații decât eram, sau suntem, noi. Valorile care se referă la partea materială sunt pe primele locuri. Partea asta e mai importantă, prietenii sunt aleși din cei cu posibilități materiale similare, pe noi nu ne interesa deloc chestia asta. Prietenii erau prieteni, indiferent care ce familie avea sau câți bani. În rest, nu cred că sunt așa de diferiți, contextul e în schimb foarte diferit.”

D., 45 ani

”În zilele noastre, în cadrul sistemului axiologic, s-a produs o mutație considerabilă. **Valorile de odinioară s-au pierdut treptat, deoarece societatea s-a schimbat în mod radical, îmbrăcând o haină nouă, dar lipsită de valoare.** Adolescenții zilelor noastre îmbrățișează valori diferite de cele ale părinților. Ei se bazează mai mult pe aspecte puerile, printre care și **aspectul fizic.**

Ajutorul oferit de adolescenți semenilor are o rată scăzută în ziua de azi, fiindcă aproximativ toți se raportează la semenii cu ochiul întunecat al minții nu cu cel senin, fiind orientați în acțiunile lor de acesta.

Valoarea supremă a oamenilor de odinioară era iubirea și respectul pentru cei din jur și mai ales dăruirea lor într-un mod impecabil. **Statutul intelectual al adolescentului de ieri și de azi este devalorizat sistematic și înlocuit de bunuri materiale,** centrându-se iluzoriu, nu real.”

Toader Denisa Nicoleta, clasa a X-a P2, Liceul Teoretic "Nicolae Titulescu" Slatina

”Tinerii din zilele noastre nu mai au niciun Dumnezeu, nu mai știu ce e păcatul. Telefoanele le-au luat mințile, stau adunați, dar nu vorbesc unii cu alții, se uită în telefon și butonează. La nuntă dacă merg, stau la masă cu telefonul în mână și nu vorbesc deloc. Noi, pe vremea noastră, abia așteptam să ne întâlnim la câte o nuntă, să povestim, să râdem și să ne distrăm.”

M., 72 ani

„După această discuție, am început să analizez anumite aspecte și să constat că generația din care fac parte, tinerii din ziua de azi sunt **prea preocupați de aspectul fizic**, de frumusețe, popularitate și faimă. **Suntem păcați și manipulați de persoanele celebre**, influente, care prezintă un fizic, o viață și o LUME PERFECTĂ, lucruri total greșite deoarece viața și noi niciodată nu o să fim perfecți, de fapt, eu consider că perfectul nici nu există. (...)

Tinerii din ziua de azi au mai multă îndrăzneală, determinare, curiozitate și dorința de conducere ridicată, practic vor să fie autonomi. Sunt tineri cu dorințe și vise mari și cred că pot schimba lumea, societatea și chiar pot spune cu mult curaj că mă aflu printre ei. (...)

În concluzie, **valorile adolescenților de azi sunt determinate de valorile adolescenților de ieri, adică de către părinții noștri.**”

Găleanu Roberta, clasa a X-a D, Liceul „Carol I” Bicăz, Bicăz, Neamț

”Adolescenții de azi sunt mai superficiali, deoarece trăiesc într-o lume a tehnologiei, unde gadgeturile și informațiile sunt copleșitoare. Nu mai au răbdare să analizeze temeinic lucrurile, să fie profunzi.

Adolescenții nu se mai bucură de lucrurile simple, așa cum o făceam noi. Copilăria trăită la țară, taberele unde se legau prietenii, cinematografele, discotecile, întâlnirile între prieteni... pentru ei sunt lipsite de interes, plictisitoare.

Adolescenții de azi sunt mult mai flexibili, mai volatili, valorile s-au schimbat, deoarece vremurile s-au schimbat.”

M., 45 ani

„Meditând acum asupra “adolescenților de ieri”, valorile după care aceștia se ghidau, erau, pe alocuri, schimbate. **Familia, prietenia, respectul, tradiția, contribuția, credința, bunătatea, pacea și recunoașterea** sunt doar câteva dintre acelea cu care ei rezonau. (...) Diferența dintre adolescenții de astăzi și cei din trecut este, într-adevăr, una vizibilă. În esență, dacă toate straturile impuse de școală, de modă, de cultura media, de tehnologie, mai pe scurt, de lumea în care trăiesc, sunt date la o parte, **regăsești același tânăr frumos și vulnerabil dintotdeauna**, la vârsta creșterii aripilor.”

Tavala Iulia, Sibiu

„Ceea ce diferă foarte mult între generațiile tinere și cele care au trecut prin adolescență în urmă cu 30 de ani sau mai mult este **modul în care este cultivată moralitatea și credința**. Astăzi, calitățile morale ale oamenilor se află într-o stare de neutralitate, acesta fiind un rezultat al diminuării conexiunilor interumane pe care oamenii obișnuiau să le creeze și să le consolideze înainte de avansarea tehnologiei. **Sinceritatea, generozitatea, credința, respectul- toate aceste virtuți cântăreau mult mai mult pe vremea părinților noștri decât în zilele noastre**. Din păcate, odată ce societatea se modernizează și tehnologia capătă noi arii de influență, calitățile umane adevărate sunt umbrite de valoarea supraestimată a lucrurilor materiale, efemere.”

Miruna Băncilă, Colegiul Național „Unirea” Focșani

”Pe primul loc era aprobarea (nu permisiunea!) mamei. Apoi, loialitatea o apreciam foarte tare. Cariera era foarte importantă, care putea fi planificată aproape exact, spre deosebire de acum.

Prietenia era de asemenea pe primele locuri, cu accent însă pe calitate nu pe cantitate.”

A., 71 ani

”Una dintre valorile mele principale este **dragostea**. De asemenea, **educația** a continuat să fie în topul valorilor mele până în prezent și cred că va rămâne în continuare. Așa cum am spus, adulții se gândesc persistent la o dezvoltare profesională, o dezvoltare la care cred că toții adolescenții se gândesc, iar fără valoarea educației, și nu doar cea din învățământ, cu greu putem ajunge să facem ceea ce ne dorim cu adevărat.

Pentru mine, **libertatea** ar fi o a treia cea mai importantă valoare din viața mea. **Vreau să gust din lumea aceasta, vreau să călătoresc, să văd locuri și oameni noi**, vreau să scap de ordinar și să fiu una cu natura și în același timp conștientizând că am o responsabilitate pe acest glob și aceea este de a face lumea în care trăim un loc mai bun.”

Ludușan Patricia Maria, Clasa a X-a D, Colegiul Național ”Mihai Viteazul” Turda

”Erau cele mai importante planurile de viitor- cariera și familia. Doream să experimentez lumea adulților, să încerc fumatul, băutura. Nu sexul. Dorința de cunoaștere, lectura era foarte importantă. Cum nu aveam acces ușor, cărțile și muzica modernă erau foarte căutate. Visam la călătorii, dar știam că nu se vor împlini...

Nu erau atât de mari diferențele sociale ca și astăzi și situația materială nu era importantă.”

R., 70 ani

„Adolescența... perioada când te simți invincibil, te simți ca o rachetă care e gata să decoleze, ca un fluture gata să iasă din cocon sau... ca un individ gata să declanșeze o altă criză adolescentină.

Oricum ar fi, lasă-mă să-ți spun că așa s-au simțit și părinții noștri odată și părinții părinților noștri și părinții părinților bunicilor noștri și... cred că ați înțeles ideea... (...)

Totuși, nimic nu te poate enerva mai tare decât începutul ”Pe vremea mea...”. Vă spun, un lucru e sigur, de expresia asta nu vom scăpa niciodată. Este o tradiție și se știe, că noi păstrăm tradițiile, ba mai mult, le ducem mai departe, după cum se vede. Revenind, ”Pe vremea mea...” și de aici avem o multitudine de variante, dar preferata mea este ”Pe vremea mea nu-mi permiteam să ies din cuvântul mamei sau al tatălui“. La început mă simțeam afectată de aceste cuvinte, crezând că poate mama chiar a fost tipul adolescentului exemplar, dar după o discuție cu bunica mea, am realizat că nu a ieșit doar din cuvântul lor, ci și pe fereastră ca să plece cu prietenii la discotecă. Așa că ...stați calmi, nici ei nu au fost perfecți.”

Maria Parpală – clasa a Xa G –Liceul Teoretic “ C.A. Rosetti”, București