

Centrul Județean de
Resurse și Asistență
Educațională Brașov



Abordări moderne în logopedie și consiliere psihopedagogică

Lucrări de specialitate publicate în cadrul

Simpozionului internațional

Brașov - 26-27 mai 2023

Nr. 1/2023

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL
„ABORDĂRI MODERNE ÎN LOGOPEDIE ȘI CONSILIERE
PSIHOPEDAGOGICĂ”

Mai 2023

Ediția I

BRAȘOV, ROMÂNIA

Cuprins

| | |
|---|-----------|
| DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ȘI A PREMISELOR CITIRII ȘI SCRIERII LA COPIII PREȘCOLARI MARI..... | 4 |
| INOVAȚII ȘI TENDINȚE ÎN DOMENIUL LOGOPEDIEI..... | 7 |
| BRAIN GYM ȘI IMPORTANȚA ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ | 10 |
| COPIIUL SPECIAL DINCOLO DE APARENȚE | 16 |
| REPERE PRACTICE PENTRU EXERSAREA PSIHOMOTRICITĂȚII..... | 22 |
| MENTORUL CADRUL DIDACTIC DESEMNAȚ PENTRU INTEGRAREA PROFESIONALĂ A DEBUTANȚILOR..... | 33 |
| PERSPECTIVE MODERNE IN LOGOPEDIE..... | 39 |
| CARIERA ÎNTRE DORINȚĂ ȘI REALITATE LA ELEVII CU CES..... | 49 |
| FACTORI CARE CONTRIBUIE LA DEZVOLTAREA REZILIENȚEI CADRELOR DIDACTICE | 55 |
| PROFESIA DIDACTICĂ ȘI EMOȚIILE | 60 |
| TEHNICA RECADRĂRII | 64 |
| RESPONSIBLE THINKING PROCESS..... | 69 |
| PROCESUL GÂNDIRII RESPONSABILE | 71 |
| INTERVENȚIE TERAPEUTICĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE ÎN SCOPUL REDUCERII AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI..... | 75 |
| ELEVII CU CES- O REALITATE CE POATE FI RECONSTRUITĂ | 80 |
| LOCUS DE CONTROL ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ..... | 84 |
| IMPACTUL INFLUENȚELOR ARTISTICO-ESTETICE ÎN DINAMIZAREA ȘI ENERGIZAREA PROCESULUI EDUCATIV..... | 88 |
| THE ROLE OF SCHOOL PSYCHOLOGIST IN TREATMENT OF CHILD AND ADOLESCENT SUICIDE CRISIS – CURRENT PERSPECTIVES FROM HUNGARY..... | 92 |

Abordări moderne în logopedie

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ȘI A PREMISELOR CITIRII ȘI SCRIERII LA COPIII PREȘCOLARI MARI

Ibolya KOS, profesor CJRAE Harghita, Miercurea Ciuc

ORCID ID: 0009-0008-2855-9654

În lucrare se vorbește despre importanța dezvoltării limbajului preșcolarului mari în vederea integrării în societate și succesului școlar.

În evoluția psihică și relaționarea cu cei din jur sunt foarte importante, atât comunicarea verbală cât și cea nonverbală. Cercetările au dovedit că, în primii ani de viață, limbajul are un impact asupra creierului.

Abilitățile copilului de a utiliza limbajul influențează nu doar natura relațiilor sale cu ceilalți, ci și abilitățile intelectuale, deoarece limbajul este mijlocul prin care acesta învață

Cuvinte cheie: *preșcolar, dezvoltarea limbajului, integrare socială*

În dezvoltarea abilităților de învățare și integrare în grupul de copii de același vârstă joacă un rol important capacitățile cognitive și nivelul de dezvoltare a limbajului.

Limbajul este un sistem care funcționează pe baza unor reguli complexe, care au un efect asupra dezvoltării proceselor de gândire și, pe de altă parte, procesele de gândire nedezvoltate influențează achiziția limbajului.

Prin intermediul limbajului putem să comunicăm, să exprimăm dorințele, gândurile, sentimentele și obținem informații, înțelegem sentimentele și gândurile altora.

La intrarea în grădiniță, copiii dețin experiențe diferite de comunicare, fie cu alți copii, fie cu adulții, în funcție de mediile sociale din care fac parte. În această perioadă, adultul trebuie să-și focalizeze conținutul limbajului cu copilul pe învățarea formulării și pronunției corecte a propozițiilor și frazelor, pe modalități de exprimare inteligentă, prin intermediul limbajului. [4]

Dezvoltarea limbajului verbal necesită nu doar învățarea cuvintelor, ci și însușirea unor reguli care stau la baza construcției de cuvinte și propoziții. În jurul vârstei de 6 ani, structurile verbale se complică și devin din ce în ce mai perfecționate. [3]

Unii autori (Ch.Buhler, W.Stern) au dat diferite valori vocabularului mediu, maxim și minim la copiii până la 6 ani. La sfârșitul perioadei preșcolare copiii vorbesc prin fraze construite logico-gramatical, folosind relativ bine părțile de vorbire, ceea ce facilitează discursul fluent și inteligibil. În vorbirea copiilor se mai produc unele greșeli de exprimare și de formulare, iar alții nu își amintesc, nu găsesc imediat cuvântul potrivit, dar în ansamblu, vorbire devine tot mai corectă și complexă reușind să cuprindă cunoștințele și ideile pe care le transmit. [5]

Mediul cultural și familial are o influență foarte mare asupra dezvoltării limbajului copiilor. Copilul încearcă să imită adultul și formulează propoziții de gen ”Pot să te ajut cu ceva?”, auzind de la mama discutând cu vecina.

Vocabularul pasiv poate să înregistreze creșteri minime, de la 400 la 1500 de cuvinte, și creșteri maxime între 1000 și 2500-3000, în timp ce vocabularul activ rămâne mai restrâns, atât volumul vocabularului, cât și nivelul vorbirii prezentând variații individuale datorate următorilor factori: procesul de maturizare funcțională a aparatului fonator, preocuparea părinților pentru dezvoltarea copilului, prezența unor frați și surori mai mari, frecventarea grădiniței. [1]

E foarte important, ca copilul care intră în clasa pregătitoare să diferențieze corect sunetele în vederea dezvoltării abilităților de scris-citit. Copilul care nu aude corect sunetele, o să aibă dificultăți de exprimare atât verbal cât și în scris.

Copilul la debutul școlar trebuie să fie capabil:

- să participe la activități în care se citesc povești, povestiri pentru mai mult de 20 minute;
- să povestește un eveniment sau o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor;
- să utilizeze dialoguri în jocurile simbolice;
- să inițieze o conversație;
- să utilizeze în vorbire acordul de gen, număr, persoană, timp;
- să utilizeze cuvinte care exprimă sentimente și emoții proprii și ale altora;
- să utilizeze în vorbire propoziții dezvoltate și fraze;
- să despartă cuvinte în silabe cu ajutor;
- să poată identifica poziția sunetului;
- să aleagă din imagini obiecte care încep cu același sunet;
- să articuleze adecvat anumite sunete, toate vocalele și majoritatea consoanelor;

- să deseneze schița corpului uman;
- să copieze literele mari de tipar;

Limbajul copilului preșcolar nu poate fi studiat în afara particularităților generale de vârstă, pentru că limitele de vârstă reprezintă niveluri și structuri consolidate prin experiența ontogenetică care își au o logică și o dialectică a lor.

Comunicarea verbală în copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului influențând ansamblul capacităților sale sociale, influențează precizia și estetica exprimării gândirii și chiar însușirile personalității. [5]

Însușirea structurilor verbale, de comunicare prin limbaj, este un suport al formării mecanismelor gândirii, memoriei, imaginației, al dezvoltării intelectuale a copilului, în general. Cognația preșcolarului, deși preponderent intuitivă, are ca mecanism mediator comunicarea cu adultul, pe baza căreia se creează premisa comunicării cu sine, cu glas tare și în minte. [2, 4]

Pe măsură ce se dezvoltă capacitățile de simbolizare, caracteristice inteligenței umane în general, copilul preșcolar va descoperi treptat că întreaga realitate înconjurătoare poate fi exprimată și comunicată. Stimularea funcțiilor comunicării însă nu se realizează mai bine decât în contextul jocului.

Jocul, ocupând cea mai mare parte din timpul copilului, este considerat tipul fundamental de activitate al acestuia, astfel putem vorbi de existența unor jocuri care contribuie, preponderent, la dezvoltarea educației limbajului. Ele sunt jocuri didactice. [3]

Atenția copiilor e foarte greu de captivat și e și mai greu menținerea atenției asupra sarcinilor. Cărțile de povești trebuie să aibă ilustrații pe toată pagina, iar textul să fie scurt, astfel se plictisesc foarte repede, și nu se mai uită la ele.

Educatoarele trebuie să fie foarte creative în era gadget-urilor, telefoanelor și ceasurilor inteligente, care atrag atenția copiilor și împiedică socializarea.

Bibliografie:

1. CREȚU, T., *Psihologia vârstelor*, București, 2016, 389 p.
2. GOLU, F., *Manual de psihologia dezvoltării*, București, 2015, 339 p.
3. GOLU, F., *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*, București, 2009, 212 p.
4. GOLU, F., *Psihologia dezvoltării umane*, București, 2010, 315 p.
5. VERZA, E, VERZA, F., E., *Psihologia copilului*, București, 2017, 556 p.

INOVAȚII ȘI TENDINȚE ÎN DOMENIUL LOGOPEDIEI

Prof. logoped Corina Strujac CJRAE Teleorman, Alexandria

Logopedia este o ramură a medicinei care se ocupă cu prevenirea, evaluarea, diagnosticarea și tratamentul tulburărilor de comunicare. Aceasta include dezvoltarea limbajului, tulburări de vorbire, tulburări de înțelegere și tulburări cognitive. Cu toate acestea, în ultimii ani, domeniul logopediei a evoluat semnificativ, aducând noi inovații și tendințe care au avut un impact pozitiv asupra pacienților și a calității serviciilor logopedice.

Una dintre cele mai mari inovații în domeniul logopediei este tehnologia asistivă. Aceasta include dispozitive precum tabletele, telefoanele mobile sau aplicațiile care sunt utilizate pentru a îmbunătăți abilitățile de comunicare ale pacienților. De exemplu, există aplicații care ajută la dezvoltarea vocabularului și a gramaticii prin jocuri interactive și imagini vizuale. În plus, dispozitivele de comunicare augmentată și alternativă (AAC) permit pacienților care nu pot vorbi să comunice prin intermediul pictogramelor sau a altor mijloace de comunicare. O altă tendință importantă este terapia online sau teleterapia. Această modalitate de tratament permite logopezilor să ofere servicii de la distanță, ceea ce poate fi foarte benefic pentru pacienții care nu au acces la servicii logopedice locale sau care nu pot ajunge la terapie din motive de sănătate sau de mobilitate. Terapia online permite și o flexibilitate mai mare pentru programarea ședințelor și o mai mare eficiență în gestionarea timpului. În plus, în ultimii ani a crescut atenția acordată învățării de-a lungul vieții. Această tendință a dus la o cerere mai mare pentru servicii de logopedie în rândul adulților care doresc să-și perfecționeze abilitățile de comunicare în scopuri profesionale sau personale. Serviciile de logopedie se extind astfel de la copiii cu tulburări de dezvoltare ale limbajului la adulți care doresc să-și îmbunătățească pronunția, să își dezvolte abilitățile de public speaking sau să învețe o nouă limbă străină. În final, un alt aspect important este abordarea holistică a pacientului în cadrul serviciilor de logopedie. În loc să se concentreze doar pe îmbunătățirea abilităților de comunicare ale pacientului, terapeuții logopezi își concentrează atenția și asupra altor aspecte ale vieții pacientului, cum ar fi relațiile sociale, stima de sine și abilitățile de adaptare. Această abordare ajută pacienții să-și îmbunătățească viața.

În ultimii ani, abordările moderne în logopedie au fost în centrul atenției, deoarece cercetările din acest domeniu au evoluat semnificativ și au adus noi perspective asupra modului în care putem înțelege și trata tulburările de limbaj.

Una dintre cele mai importante abordări moderne în logopedie este tehnologia asistivă. Aceasta include utilizarea dispozitivelor tehnologice pentru a ajuta pacienții cu tulburări de comunicare să își îmbunătățească abilitățile de limbaj și să își îmbunătățească calitatea vieții. Aceste dispozitive includ, de exemplu, tablete, computere și telefoane inteligente, care pot fi utilizate pentru a înregistra și reda sunete, imagini și text.

O altă abordare modernă în logopedie este terapia comportamentală. Aceasta se concentrează pe modificarea comportamentului și a gândirii pacienților, cu scopul de a îmbunătăți abilitățile lor de comunicare și de a reduce anxietatea și stresul asociate cu tulburările de limbaj. Terapia comportamentală poate include tehnici precum desensibilizarea sistematică, terapia cognitiv comportamentală și terapia prin expoziție.

În logopedie poate fi folosită și terapia de limbaj prin joc. Această abordare este concepută pentru a încuraja copiii să învețe și să dezvolte abilitățile lor de comunicare prin intermediul jocului și al activităților ludice. Acest lucru poate fi util în tratarea tulburărilor de limbaj la copii, deoarece ei pot învăța mai bine și mai repede atunci când se joacă și sunt implicați într-un mediu plăcut și relaxant.

În plus, o altă abordare modernă în logopedie este terapia de grup. Pacienții cu aceeași tulburare de limbaj pot lucra împreună sub îndrumarea unui terapeut care poate ajuta pacienții implicați să se simtă mai confortabil și să învețe mai multe abilități de comunicare, deoarece sunt într-un mediu care îi susține și îi motivează reciproc. Și intervenția timpurie este folosită în logopedie și se referă la identificarea și tratarea precoce a tulburărilor de limbaj la copiii mici.

Cercetările arată că intervenția timpurie poate îmbunătăți semnificativ șansele de recuperare a copiilor cu tulburări de limbaj și poate reduce necesitatea unor tratamente mai invazive sau costisitoare în viitor.

De asemenea, utilizarea tehnologiei pentru a efectua evaluări și terapii de la distanță, constituie o modalitate de abordare modernă care a devenit din ce în ce mai populară, deoarece oferă o alternativă mai convenabilă și accesibilă pentru pacienții care trăiesc în zone îndepărtate sau care au dificultăți în deplasare. În era tehnologiei există soluții care te pot ajuta la îmbunătățirea abilităților de comunicare cu ajutorul calculatorului. Unul dintre cele mai importante avantaje ale utilizării calculatorului pentru corectarea tulburărilor de limbaj și comunicare este accesibilitatea. Cu un computer și o conexiune la internet se poate avea acces la o gamă largă de resurse și instrumente care vin în ajutorul persoanelor

care au nevoie de terapie logopedică. Cu ajutorul tehnologiei, în special a calculatorului și copiii cu cerințe educaționale speciale, care necesită o atenție specială în ceea ce privește educația și dezvoltarea lor, pot beneficia de o serie de soluții care să le faciliteze procesul de învățare și să-i ajute să se integreze mai bine în mediul lor social și academic. Unul dintre cele mai importante avantaje ale utilizării calculatorului pentru acești copii este că ei pot beneficia de programe de învățare personalizate. Astfel, aceștia pot fi învățați într-un mod care să le permită să-și dezvolte propriile abilități și talente, în funcție de nivelul lor de înțelegere și de ritmul lor de învățare. Aceste programe pot fi adaptate la nivelul lor de dezvoltare și pot fi utilizate pentru a le îmbunătăți abilitățile de lectură, scriere, calcul și chiar de comunicare.

În plus, abordarea ecologică este o altă abordare modernă în logopedie care se concentrează pe identificarea și tratarea tulburărilor de limbaj în contextul social și cultural al pacienților. Aceasta implică luarea în considerare a factorilor sociocognitivi, emoționali și culturali care pot influența comunicarea și dezvoltarea limbajului, precum și a relațiilor pacientului cu mediul său.

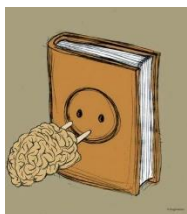
În concluzie, abordările moderne în logopedie sunt concepute pentru a îmbunătăți abilitățile de comunicare ale pacienților și pentru a le oferi o mai bună calitate a vieții. Terapia prin tselepractice, intervenția timpurie, abordarea ecologică și altele sunt exemple de abordări moderne care reflectă evoluția și inovația din acest domeniu și care pot oferi pacienților beneficii semnificative în tratamentul tulburărilor de limbaj.

BRAIN GYM ȘI IMPORTANȚA ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ

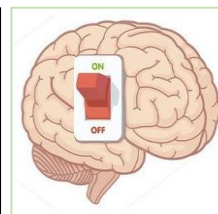
Prof. logoped AMALIA BULEA, C.S.E.I Brașov

Brain Gym, este un program de exerciții de kinesiologie educațională, care folosește mișcarea pentru facilitarea atingerii maximului potențialului mental, pentru îmbunătățirea funcționării creierului. Totul- limbajul, vorbirea, capacitatea de învățare, percepția, motricitatea, coordonarea, starea emoțională , poate fi vizibil îmbunătățit, printr-un complex de mișcări simple, pe care, de cele mai multe ori le efectuăm instinctiv, doar că nu le-am dat un nume. Mișcările de gimnastică a creierului sunt folosite pentru a conecta cele două emisfere ale creierului, cu scopul final de a îmbunătăți funcțiile creierului, de echilibrare emoțională în vederea obținerii unei stări optime care să ajute copilul/adultul să gândească, să înțeleagă, să se concentreze, să se coordoneze, să învețe mult mai bine. Menținerea creierului activ, reprezintă un aspect important al sănătății acestuia . Gimnastica creierului cuprinde 26 de activități diferite pe care specialiștii le pot face , fără implicări majore, financiare, pentru a ajuta la ameliorarea stresului, diminuarea stărilor de disconfort psihic, însușirea limbajului și pentru a îmbunătăți capacitatea de învățare.

Brain Gym a fost creat în anii 1980 de către Dr. Paul Dennison, care a lucrat ca profesor la o școală publică, fiind specializat în dezvoltarea competențelor de citit / lecturat. Exercițându-și profesia, a observat că, atunci când, copiii și / sau adulții sunt în stare de stres , anumite părți ale creierului devin mai puțin active, deci eficiența învățării precum și capacitatea de integrare senzorială, scad.

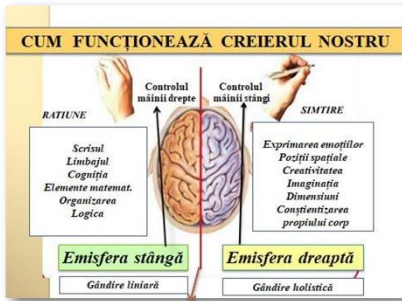


În acel moment, în această stare, acea zonă este *oprită /deconectată*. Pentru a o reporni/reconecta și a face creierul să funcționeze din nou , la capacitate maximă, ca un întreg, Dennison , a creat exercițiile Brain Gym – Gimnastica Creierului.



Carla Hannaford spune că, prin mișcări inteligente , poate fi facilitat fiecare pas al procesului de trezire a sistemului minte-corp , pregătindu-l pentru învățare. Specialiștii, profesorii , precum și părinții pot

folosi aceste tipuri de mișcări pentru a ajuta elevul/copilul , să-și îmbunătățească comportamentul, capacitatea de înțelegere, atenția, memoria, capacitatea de organizare , funcția executivă și, nu în ultimul rând, comunicarea.



Studiile arată că efectuarea unei acțiuni normale, cu mâna *incomodă*(nu cea dominantă), se activează noi zone ale creierului , ceea ce permite dezvoltarea de noi contacte între celulele acestuia. Fără să realizăm executăm exerciții din programul Brain Gym. Același lucru se întâmplă când traversăm linia mediană a corpului : ne facem cruce sau ducem mâna la inimă , în urma unei sperieturi sau suntem stresați.

Linia mediană (imaginară)

Principiile pe care se bazează exercițiile propuse de Dennison sunt atât de larg acceptate , încât programul Brain Gym, este acum standard în multe școli din întreaga lume și este recomandat profesorilor, terapeuților educaționali, logopezilor și tuturor celor care caută un stil de viață mai functional și acel sentiment de *stare de bine*, atât pentru copii cât și pentru adulți. Să ne imaginăm o linie invizibilă care



Ce se întâmplă , practic? Prin trecerea liniei mediană, cele două emisfere ,prin intermediul corpului calos, comunică între ele, activându-se și echilibrându-se. Acest lucru este benefic , deoarece, **consolidează însușirea scris- cititului.**

Cei mai mulți copii, învață în mod natural să traverseze linia mediană în timpul creșterii , dar unii au nevoie de sprijin, de terapie ocupațională pentru a realiza acest lucru și, implicit , să se dezvolte armonios pe toate palierele. Exerciții de trecere a medianei, de gimnastică a creierului , trebuiesc făcute, cu



delicatețe încă din primele luni de viață.

Din studiile efectuate pe copiii care merg *în patru labe* și pe copiii care nu merg, și interpretate prin teoria integrării senzoriale a lui Ayres, s-a ajuns la concluzia că, dezvoltarea sistemelor senzoriale și motorii ale copilului , depind în mod determinant de acest lucru, și de aici, ca într-o cascadă sunt afectate deprinderile instrumentale. Din punct de vedere terapeutic, ***CROSS-CRAWL*** / târârea/ ÎNCRUCIȘAREA, se referă la orice activitate în care traversezi linia mediană a corpului.

CROSS-CRAWL / ÎNCRUCIȘAREA

Cerința / mod de execuție :

Alternativ, atinge cu mâna/cotul , genunchiul opus : mâna stângă-genunchi drept , și invers. Poate fi executat stând jos sau în picioare. Mișcările trebuie făcute lent și exact. Exercițiul se execută de 10 ori / 3 ori pe săptămână, pentru a obține rezultatele dorite.



BENEFICII :

- Îmbunătățirea echilibrului și a coordonării
- Conștientizarea poziției în spațiu / Corectarea posturii
- Dezvoltarea capacității de învățare , de memorare
- Integrare auditivă, vizuală și kinestezică
- Echilibrare emoțională, inducerea unei stări de bine , prin creșterea gradului de conștientizare a sinelui
- Însușirea scris-cititului

RECOMANDAT :

- *dislexie, disgrafie*
- *instabilitate emoțională și comportamentală*

OPTUL LENEȘ

Cerința / mod de executare

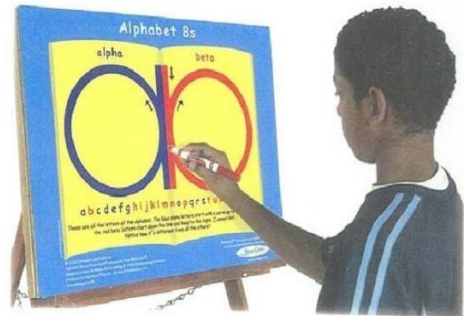


Se întinde brațul în față, la nivelul ochilor și cu degetul mare se desenează în aer un 8 culcat. Pe măsură ce desenați , concentrați-vă ochiul pe degetul mare, urmărindu-l în aer. Începem urmărirea lui 8 de la centru, apoi sus spre stânga, coborâm , ne întoarcem în centru apoi în sus spre dreapta și revenim în centru. Se construiește 8 -ul întâi cu o mână , apoi cu cealaltă. Pentru cine poate, se poate executa 8-ul cu ambele mâini încrucișate.

- Dezvoltă capacitatea de a citi
- Îmbunătățește echilibrul și coordonarea ochi-mână
- Facilitează însușirea scrisului

RECOMANDAT :

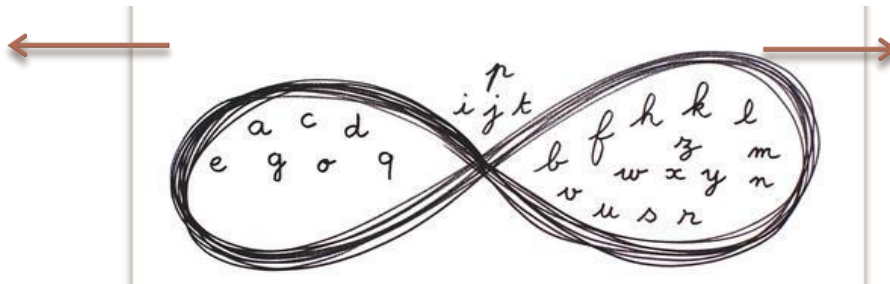
- *Inversiuni / confuzie litere*
- *Dificultăți în recunoașterea grafemelor*
- *Dificultăți în urmărirea rândului citit*
- *Neînțelegerea cuvintelor/textului citit*



Învățarea alfabetului

Acest exercițiu integrează mișcările necesare scrisului prin analogie cu formele literelor.

Se observă că literele aflate în bucla stângă (care are forma lui d) se scriu spre stânga. Cele aflate în bucla din dreapta (care are forma lui b) se scriu spre dreapta.



Când folosim acest exercițiu?

- ✓ Confuzia , inversiunea literelor : d-b, p-b, q-p
- ✓ Încheietura mâinii este obosită de la scris
- ✓ Dificultăți de coordonare ochi -mână

Traversarea liniei mediană este un element cheie în dezvoltarea abilităților de pre-scriere și pre-lectură și constituie un aspect important al dezvoltării copilului , care nu trebuie deloc neglijat. Ea este

cheia dezvoltării fizice, cognitive și emoționale. Cei mai mulți copii vor traversa în mod natural această linie imaginară, prin joc și activități din viața de zi cu zi. Pe măsură ce cresc, copiii trebuie să-și dezvolte abilități de integrare și coordonare bilaterală, care îi ajută să efectueze diferite mișcări. Simple sarcini de zi cu zi : punerea șosetelor, încălțarea pantofilor, încheierea nasturilor, îi ajută să exerseze acest lucru. De aceea este foarte important să îi stimulăm, nu să facem lucrurile în locul lor. Traversarea liniei mediane devine incorporată ca o abilitate între 6-8 ani și este, pe deplin dezvoltată până la 9 ani.

Capacitatea de a traversa linia mediană ,are deci, implicații importante pentru școlarizare, în dezvoltarea dominanței mâinii, pentru scris-citit. Un copil cu dificultăți de trecere a acestei linii poate avea slabe abilități de urmărire vizuală a textului, confuzie de litere, de lectură conștientă a textului. Deasemenea , poate prezenta o slabă capacitate de concentrare, incapacitatea de a se orienta în spațiu , precum și incapacitatea de a -și însuși părțile corpului uman. Utilizarea elementelor de kinesiologie în logopedie , în activitatea cu , copiii cu dizabilități , este foarte indicată, deoarece îmbunătățește procesele cognitive, tehnica mișcării încrucișate permițând organizarea relației dintre creier și corpul școlărilor cu anomalii neurofiziologice.

Tehnica aceasta controlează nu, numai anumite acțiuni prin influențarea aparatului vestibular, ci și vorbirea. Un set de exerciții concepute pentru copiii cu probleme de vorbire, vizează pronunția corectă a sunetelor perturbate și aducerea acestora în automatism. Pentru a obține rezultate pozitive, este nevoie de autocontrol (din partea copiilor), iar acest lucru este exact ceea ce lipsește la foarte mulți copii.

Dennison, pornind de la premisa că învățarea nu este o funcție izolată a creierului, iar corpul este și el o parte a procesului de învățare, a concluzionat că **mișcarea, este poarta spre învățare** .

Bibliografie :

Rita Carter, The Brain Fitness Book – Activities and puzzles to keep your mind active and healthy

Paul E. Dennison, Gail E. Dennison, Brain Gym- Kinesiologia Educativa, ROBINBOOK - 9788479272104

Carla Hannaford , Smart Moves- Why Learning Is Not All In Your Head

www.pinterest.ro – imagini preluate

COPILUL SPECIAL DINCOLO DE APARENȚE

Pop Violeta, profesor logoped, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Brașov

La copilul cu deficiență mintală, surprindem frecvent insecuritatea afectivă, particularitate ce este însoțită de manifestări specifice preșcolarului sub aspectul emoțiilor și al sentimentelor. Evoluția acestor copii este condiționată de suportul afectiv oferit de familie și școală, afectivitatea constituind baza intervenției și terapiei specifice.

Privarea afectivă timpurie, determină la copii pasivitate, necooperare și chiar perturbarea dezvoltării psihice, cu urmări grave în comportament. Prin neglijarea sa afectivă, copilul ajunge să se integreze mai greu în societate, și chiar să regreseze psihic, fapt ce îngreunează dezvoltarea sa generală.

Expresiile și conduitele emoționale se învață pe parcursul vieții, educatorul fiind dator să valorifice acest fapt, mai ales în cazul copiilor cu deficiență mintală.

Procesele afective sunt prezente în întreaga viață psihică a individului, de la subconștient și inconștient, până la conștiința superioară interacționând cu toate celelalte procese psihice și laturi ale personalității. Piaget arată că afectivitatea și inteligența sunt inseparabile, cea dintâi fiind sursa energetică care determină funcționarea inteligenței. Se manifestă astfel, o complexă interacțiune între latura intelectuală și cea afectivă, ele impulsionându-se și reglându-se reciproc.

La deficientul mintal, latura intelectuală se poate dezvolta până la o limită generată de tipul și gradul deficienței, ceea ce impune dezvoltarea în compensație a laturii afective, care să modeleze trăsături de personalitate cu înalt potențial adaptativ.

”În condițiile intervenției educaționale corecte și eficiente prin echilibrarea vieții afective poate avea ca și consecință o îmbunătățire, sau chiar o dezvoltare intelectuală normală”

(Tratat de PPS, 2011, p. 209)

În lumea contemporană, profesorilor le revine sarcina nu doar de a educa elevii, ci de a-și pune umanitatea la bătaie, pentru a lua decizii pentru fiecare caz în parte, adică pentru a personaliza intervenția educațională. Asemeni elevilor lor, profesorii sunt și ei unici, ceea ce determină unicitatea relației profesor-elev. Această unicitate a relației este necesară în activitatea cu copiii cu cerințe speciale, care au nevoie de o mai mare flexibilitate a relațiilor interumane. Profesorul își pregătește elevii pentru viitor

într-o lume care evoluează într-un ritm amețitor. Modelul educațional unic, care se potrivește tuturor este condamnat să eșueze chiar și în cazul elevilor tipici, cu atât mai mult în cazul elevilor cu dizabilități.

„, Emoțiile unui copil formează miezul ființei lui. Când sentimentele sale nu sunt validate, nici el nu este valid. Când sentimentele lui sunt desconsiderate, ridiculizate, când li se caută mereu o explicație plauzibilă, când li se răspunde cu asprime, copilul se simte profund respins(...) Își închide simțurile, își contractă mușchii, reține și blochează exprimarea, își îngreșește mintea. Simțul sinelui devine unul difuz, iar copilul se angajează într-o diversitate de comportamente defensive ” (Oaklander Violet, Comoara ascunsă – o hartă către sinele copilului)

V-ați întrebat vreodată ce face ca zâmbetul unui bebeluș să fie atât de mișcător? Ce resorturi invizibile ne leagă unii de alții astfel încât, încă de la naștere, cei mai mulți dintre noi să aibă șansa de a fi primiți de niște brațe iubitoare? Descoperirea atașamentului de către John Bowlby, în anul 1958, a fost revoluționară pentru înțelegerea primei etape a vieții, dar și pentru psihopatologie și pentru reprezentarea reacțiilor în fața dolilului, pierderii, separării.

În calitate de terapeuți, este necesar să cultivăm o atitudine prin care să însoțim fără să conducem și să descoperim fără să judecăm copilul, să îl ajutăm să vadă lumea exterioară așa cum este ea. Trebuie să folosim orice tehnică ca o ”fereastră” prin care să pătrundem în universul copilului. Relația cu copilul constituie baza procesului terapeutic recuperator. Pentru a construi această relație, trebuie să ne întâlnim cu copilul acolo unde el se află din punct de vedere al dezvoltării sale, trebuie să fim deplin prezenți și deplin acolo pentru el, chiar dacă el nu este în acel moment prezent, respectându-l.

Evaluarea se realizează înaintea terapiei, chiar dacă simptomele sunt comune, fiecare copil fiind unic prin prisma experienței de viață și a dinamicii familiale. Începem terapia din punctul în care se află copilul, urmărind interesul lui și nu al nostru, oferindu-i multe activități senzoriale: jocul cu apa, cu nisipul, cu lutul, dactilopictura. Evaluarea vizează capacitatea copilului de a folosi abilitățile de contact, precum ascultarea, interesul, energia, postura, emoțiile, abilitățile cognitive, și, în principal, abilitățile senzoriale: văz, auz, pipăit, gust, miros. Deși unii copii cu dizabilități își folosesc mult corpul, o fac într-un mod lipsit de scop, haotic, mișcările fiind necontrolate, cu un simț neclar al limitelor. Ei au nevoie de experiențe corporale variate pentru cap, brațe, picioare, degete. De exemplu, pentru a cădea pe o pernă este nevoie de mult control corporal.

Testele proiective, de proiecție grafică, de desenare angajează proiecția personalității cu caracteristicile sale pregnante, mai dificil de surprins prin alte tipuri de teste. La copii cu deficiență mintală testele obiective sunt mai dificil de aplicat, motiv pentru care consider că modul în care aceștia desenează familia, omul sau un arbore, transmite informații importante despre relațiile copilului cu

ceilalți, cu mediul în care trăiește, oferă informații despre imaginea de sine și starea sa emoțională. Aceste probe sunt nonverbale, fapt ce ușurează exprimarea la copiii cu deficiență mintală pentru care de cele mai multe ori noțiunile au valoare de etichetă, nu au semnificații în plan logic. Astfel, desenele ne transmit mesaje pe care copilul cu deficiență mintală este incapabil să ni le transmită verbal, ci doar afectiv imagistic prin desen, prin culoare, prin dimensiuni, forme și poziționare. Prin desenarea familiei, copilul își exprimă cea mai delicată parte a sa, întreaga sa intimitate, relațiile și sentimentele care caracterizează viața familiei sale. Dacă copilul suferă în familie, acest lucru reiese din desenele sale.

” Desenul liber sau tematic constituie o foarte bună modalitate de evaluare a personalității în formarea copilului, a problemelor sale emoționale, precum și a relațiilor lui cu familia, a traumelor pe care eventual le-a suferit, a nivelului de anxietate existențială, a capacităților și dificultăților sale de a se adapta la mediul social ... atât desenele cât și jocurile sunt considerate drept cele mai relevante modalități de expresie în primii ani de viață, ele oferind date importante despre inteligența și afectivitatea copilului.” (Mitrofan I., *Desenul ca abordare diagnostică și terapeutică a copilului*, p. 189)

Construcțiile și sculptura în diferite materiale: plastilină, ceară, săpun, lemn, hârtie, sârmă. Sculptura junk (din deșeuri) este foarte atractivă pentru copii. Lucrările realizate din deșeuri pot fi date cu spray strălucitor, pentru a străluci ca o operă de artă. Această activitate are o valoare terapeutică imensă pentru copiii cu dizabilități, considerați neîndemânatici și cu abilități practice reduse.

Marionetele oferă o oarecare distanță, iar copiilor le este mai ușor să se exprime prin intermediul unei păpuși. Eu aleg în terapie o marionetă de deget, o rățușcă, prin intermediul căreia vorbesc cu copilul invitându-l să aleagă și el o marionetă. Mă prezint și îi adresez marionetei anumite întrebări: Marionetă, de ce te-ai ales Mihai? Etc.

Copiii cu CES nu sunt familiarizați cu ce sunt sentimentele, abilitățile de comunicare fiind limitate la cele două extreme. Ei trebuie să învețe că există o varietate de sentimente, că toți oamenii au sentimente și ele pot fi împărtășite, discutate, că pot alege modul în care să își exprime emoțiile. Le explicăm copiilor că emoțiile sunt în strânsă legătură cu corpul lor, îi învățăm să se relaxeze, să respire corect nu doar pentru obținerea unei vorbiri corecte ci și pentru detensionare.

Pictura, are o valoare terapeutică deosebită odată cu vopseaua curge și emoția, pictura oferind mai multă libertate de exprimare prin fluiditatea și textura materialului. Dactilopictura este liniștitoare, curgătoare, nu necesită abilități deosebite, dezvoltă coordonarea oculomanuală, contribuie la reducerea anxietății. Vopsea senzorială pentru dactilopictură pe bază de apă oferă o experiență unică pentru copii când colorează, simt textura, stimulând dexteritatea mâinilor și simțul tactil, fiind foarte utilă copiilor cu deficiențe de vedere.

Pictura cu tălpile oferă experiențe senzoriale extraordinare, dar foarte puțin exploatate, tălpile fiind mai tot timpul închise în pantofi în care copiii nu pot simți nimic. Libertatea picioarelor este extraordinară pentru copii, ei experimentează diverse moduri de a picta: cu toată talpa, cu călcâiul, cu degetele picioarelor, lăsând o varietate de amprente. Copiii dobândesc un sentiment de bucurie, de calm, de relaxare și plăcere.

Pantomima este o metodă excelentă de a folosi corpul, copilul devenind conștient de corpul lui atunci când încearcă să transmită un mesaj fără a folosi cuvintele. Fiecare emoție are legătură cu corpul, atât bucuria cât și furia produc reacții corporale. Copiii cu dizabilități își încorsetează corpul, se deconectează de el. Este nevoie de deblocare, de destindere și de cunoașterea propriului corp. Respirația corectă este foarte importantă. Copiii, dar și adulții își rețin respirația atunci când sunt anxioși. Sunt foarte utile exercițiile de respirație: umflăm baloane și le menținem în aer, jucăm fotbal cu ghemotoace de vată pe care le suflăm în poartă.

Simțurile noastre sunt ferestre deschise spre lume, iar materialele și tehnicile senzoriale sunt cheile copilului cu care deschide lumea prin cunoaștere. ”În timp ce copilul învață să se cunoască pe sine prin experiențe senzoriale și corporale, ființa lui începe să se fortifice.”(Oaklander V., *Comoara ascunsă*, p. 258)

Majoritatea copiilor cu dizabilități nu au avut posibilitatea de a experimenta activități senzoriale, drept pentru care le lipsește conștiența acestor simțuri bazale, prin care copilul se poate cunoaște și exprima deplin. Experiențele senzoriale îmbunătățesc abilitățile copilului pe toate planurile. Maria Montessori numește copilul ”explorator senzorial”, iar pentru Violet Oaklander consideră că el vine pe lume ca ”ființă senzorială: are nevoie să sugă pentru a trăi, are nevoie să fie atins pentru a se dezvolta.

Abilitatea de a discrimina diferite senzații tactile reprezintă o funcție cognitivă importantă. Jocul ”Săculețul fermecat” oferă o experiență tactilă bogată și amuzantă. Introducem în săculeț diferite obiecte și cerem copilului să găsească ceva moale, aspru sau ascuțit. În funcție de nivelul de dezvoltare al copilului îi putem cere să găsească ceva rotund, sau ceva care începe cu litera M.

Apa oferă o experiență foarte relaxantă. Copiii pot petrec mult timp jucându-se cu apă, spălând și turnând apa dintr-un recipient în altul. Apa și nisipul sunt materiale care produc senzații foarte plăcute și atractive pentru toți copiii. Nisipul kinetic are o caracteristică aparte, nu se împrășteie și nu rămâne în haine, este ușor de modelat, parca ar fi deja un nisip normal umezit, e ușor de modelat, motiv pentru care are capacitatea să dezvolte abilitățile motrice și creative ale copiilor. Este folosit în terapia copiilor cu deficiențe senzoriale, cognitive, tulburări de spectru autist, dezvoltând motricitatea fină, coordonarea oculomanuală și bimanuală, pregătind acțiunile de autonomie ulterioară: legatul șireturilor, închisul și

deschisul nasturilor, a capselor, ținerea corectă în mână a creionului. Prin jocul cu nisip, copilul poate fi pe deplin el însuși și își poate exprima personalitatea în totalitate. Mulți dintre copiii cu dizabilități manifestă lipsa siguranței interioare și nu au un sentiment de apartenență. Spațiul disponibil al cutiei de nisip creează pentru copil acel spațiu liber și totodată protejat care îi permite să se simtă în siguranță, fiind un mediu expresiv natural de comunicare pentru orice copil. Copilul se joacă pe sine în cutia cu nisip, unde pune în dialog lumea interioară cu lumea exterioară, dând astfel ocazia potențialului natural de restructurare și dezvoltare să se manifeste.

Lutul este un material tridimensional, flexibil și adaptabil, implicând o coordonare complexă a diferitelor regiuni corticale ale creierului. Lucrul cu lutul implică o experiență tactilă și kinesteziică intensă și puternică. Atingerea fiind unul dintre primele răspunsuri senzoriale care s-au dezvoltat la om, contactul tactil fiind primul mod de comunicare pe care îl învață un copil. Lucrul cu lutul oferă o interacțiune curgătoare, de contopire, implică un mod primordial de exprimare și comunicare în special pentru copiii nonverbalii. Atingerea lutului necesită mișcări variate ale corpului care fac posibilă crearea unui întreg limbaj non-verbal, prin intermediul căruia copilul își exprimă lumea sa interioară, viața emoțională și relațiile cu persoanele importante din viața lui.

Copilul agresiv poate lovi lutul, îl poate zdrobi, apoi îl poate netezi, construi și modela, îl poate manipula și experimenta, simți și distruge, îl poate reconstrui fără reguli precise.

În timpul activității copiii sunt solicitați să se împrietenească cu lutul, să îl simtă: e cald, e rece, e moale, e tare, umed sau uscat, e ușor sau greu. Copiii ciupesc lutul, îl strâng în mâini, îl netezesc, îl turtesc cu pumnul și cu palma îl frământă, îl rup în bucăți mici sau mari, îl adună din nou într-o singură bucată. Astfel, lutul deschide o ”fereastră” către locurile cele mai profunde ale copilului, fiind o cale extraordinară de comunicare cu copiii orbi.

Responsabilitatea noastră în calitate profesori presupune nu doar să oferim cunoștințe elevilor ci și să-i învățăm abilitățile de supraviețuire necesare pentru a face față vieții în lumea contemporană.

BIBLIOGRAFIE

1. Bowlby, J. ” Crearea și ruperea legăturilor afective ”, Editura Trei, București, 2016, ISBN 978-606-719-763-1
2. Mitrofan I. Desenul ca abordare diagnostică și terapeutică a copilului în Copilăria - fundament al personalității, Cunoaștere – Explorare – educare. Dima, S. (coordonator), 1997, ISBN 973-0-00470-6
3. Oaklander, V. ”Comoara ascunsă – o hartă către sinele copilului”, Editura Herald, București, 2018, ISBN 978-973-111-701-0

4. Oaklander, V. "Ferestre către copiii noștri – o abordare a gestalt-terapiei cu copii și adolescenți", Editura Herald, București, 2020, ISBN 978-973-111-819-2
5. Popovici, D. V. „Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale”, Ed. «Pro-Humanitate», București, 2000, ISBN 973-99734-1-8
6. Popovici, D. V. Managementul clasei de elevi cu tulburări de comportament, Arad, Educația-Plus nr. 6, Ed. Universității Aurel Vlaicu, 2007, ISBN 978-973-614-374-8
7. Verza, E., Verza E. F. (coordonatori), ” Tratat de Psihopedagogie Specială”, Editura Universității din București, 2011, ISBN: 978-606-16-0006-9

REPERE PRACTICE PENTRU EXERSAREA PSIHOMOTRICITĂȚII

Profesor logoped Torok Alina, CSEI Făgăraș

Profesor logoped Cornea Elisabeta, CSEI Făgăraș

The first steps in speech disorders therapy after screening consist of a complex assessment of students with disabilities language.

Complex examination of knowledge each student is done for the psycho-somatic, differential diagnosis, developing programs work teams (groups) and individual programs.

Assessing the development of vocabulary, pronunciation of sounds, language age psychological integrity phono-articulatory organs and their motility.

Practicing Psychomotricity involves exercises: breathing, developing hearing phonemic, the general motricity and articulations, intellectual stimulation complex reading - writing and activities psycho-therapeutic educate the personality of the students will be permanent, their share in activities daily will be determined differently, in groups and individually, depending on each case pending in therapy.

Primii pași în terapia tulburărilor de limbaj, după depistare, constau în evaluarea complexă a elevilor cu dizabilități lingvistice. Examinarea complexă a fiecărui elev se realizează pentru cunoașterea particularităților psiho-somatice, stabilirea diagnosticului diferențial, elaborarea programelor colective de lucru (pe grupe) și a programelor individuale. Se evaluează nivelul de dezvoltare a vocabularului, pronunția sunetelor, vârsta psihologică alimbajului, integritatea organelor fono-articulatorii cât și motricitatea acestora. Urmează aplicarea programelor de terapie a tulburărilor de limbaj – cu accent pe exersarea respirației, auzului fonematic, a motricității generale și articulatorii, în paralel cu emiterea corectă a sunetelor și fixarea acestora în silabe, cuvinte, propoziții – adaptate cerințelor fiecărei grupe, respectiv fiecărui elev.

Deosebit de importantă este introducerea unor secvențe de evaluare după fiecare secvență de lucru, pe baza căreia se continuă sau se modifică modalitățile de aplicare a programelor de terapie a tulburărilor de limbaj, cu accent pe fixarea și consolidarea sunetelor în cuvinte, propoziții, fraze, atât în vorbirea curentă cât și în citire, recitare, cânt, scriere.

Evaluarea periodică, realizată după fiecare secvență de lucru parcursă, va avea un rol formativ, vizând atât volumul și calitatea achizițiilor de limbaj în plan individual cât și competențele de comunicare în plan social.

Exersarea psihomotricității presupune exerciții de: respirației, dezvoltarea auzului fonematic, a motricității generale și articulatorii, de stimulare intelectuală complexă, de citire – scriere, cât și activitățile psiho-terapeutice de educare a personalității elevilor, vor avea un caracter permanent, ponderea lor în activitățile zilnice va fi stabilită diferențiat, pe grupe și individual, în funcție de fiecare caz aflat în terapie.

După obiectivul educațional-terapeutic, educația psihomotorie complexă se poate realiza prin:

1. Exerciții de dezvoltarea motricității generale:

Mișcări de brațe, picioare, gât, corp; Se vor alterna exerciții de încordare și relaxare musculară;

2. Exerciții de educarea respirației:

a. Concomitent cu gimnastica generală sau separat, se vor executa exerciții de respirație: inspir – expir;

b. Elevii vor fi educați să-și autocontroleze respirația corectă, prin punerea mâinilor pe abdomen și torace asociat cu privirea în oglindă pentru evitarea ridicării umerilor în inspir.

c. Se vor executa, sub formă de joc, exerciții de suflat cu ajutorul unor obiecte pentru a-și controla forța și direcția expirului.

d. Exerciții de respirație asociate cu emiterea de sunete și gimnastică generală executate în mod ritmic

3. Exerciții de dezvoltarea motricității faciale:

a. ridicarea și coborârea sprâncenelor;

b. închiderea alternativă a ochilor;

c. clipitul concomitent și alternativ;

d. alternanță: zâmbet – încruntare;

e. grimase faciale alternative: stânga – dreapta

4. Exerciții de dezvoltarea motricității obrazilor și buzelor:

a. se umflă simultan ambii obraji cu buzele închise; apoi se lovesc ușor obrazii pentru expulzarea aerului;

b. se umflă alternativ obrazii prin trecerea aerului din dreapta în stânga și invers;

c. se sug obrazii către interiorul cavității bucale;

d. se fac mișcări ce imită suptul;

- e. se ridică alternativ comisurile buzelor ;
- f. se alternează țuguirea buzelor cu zâmbitul;
- g. se prinde o hârtie (sau cartonaș, jucărie,etc.) între buzele ținute strâns și se mișcă sus – jos apoi se revine la tensiunea normală a buzelor;
- h. cu buzele în tensiune normală se suflă ușor în bucățele de hârtie,fulgi, vată, balon, etc.
- i. se suflă cu putere bile într-un jgheab, morișcă, fluier, într-un vas cu apă (să facă valuri sau cu paiul să facă bulbuci), se umflă un balon, etc.
- j. se provoacă vibrarea buzelor separat sau în asociere cu vibrarea limbii;

5. Exerciții de dezvoltarea motricității linguale:

- a. Pentru motricitatea limbii se pot face exercițiile clasice: săgeată, lopată, ceșcuță, jgheab, executate inițial în afara gurii apoi se retrage ușor limba în gură, menținând poziția realizată anterior;
- b. Se împinge limba pe un obraz („bomboana”, „măseaua umflată”), apoi pe celălalt;
- c. Se „curăță” dinții cu limba atât pe exterior cât și pe interiorul arcadei dentare superioare/ inferioare;
- d. Se trece vârful limbii pe buzele de sus apoi pe cele de jos, alternativ : stânga – dreapta, și / sau rotativ („ștersul pe bot”)
- e. Se ridică vârful limbii încercând să atingă nasul;
- f. Se scoate limba „lopată” și se lasă pe bărbie;
- g. Se ridică vârful limbii și se „pipăie” bolta palatină;
- h. Se „linge mierea” de pe palatul dur;
- i. Se așează limba pe bolta palatină în spatele dinților și se coboară cu zgomot („plescăitul”);
- î. Se ating alternativ comisurile buzelor cu vârful limbii, cu diferite deschideri ale gurii;
- j. se ridică și se coboară limba în condițiile deschiderii în diferite unghiuri ale mandibulei;
- k. Se trece vârful limbii pe vârful dinților superiori / inferiori, de la stânga la dreapta și invers;
- l. Se ridică vârful limbii pe / sub buza superioară și se retrage cu un plescăit;
- m. Se lipește limba „lopată” de suprafața palatului și se desprinde cu un plescăit („dopul de șampanie”);
- n. Se așază limba „lopată” între dinți, sprijinită de buza inferioară și se pronunță: „bea” sau „mea” ;
- o. Cu limba „lopată” se șterge bolta palatină;
- p. Se așază limba „lopată” între buze și se suflă puternic realizând vibrarea limbii cu și apoi fără vibrarea concomitentă a buzelor;
- r. Cu degetul arătător sub limba așezată între dinți, se provoacă vibrarea mecanică a vârfului limbii;

s. Se ridică rădăcina limbii către palat , cu maxilarele deschise la început, apoi cu ele închise (în această fază se cere elevului să pipăie gâtul logopedului pentru a simți cum se ridică și coboară partea dorsală a limbii, apoi să execute singur cu autoverificare pe propriul gât; se poate utiliza o bomboană dacă nu se reușește prin imitație).

ș. Cu vârful limbii sprijinit pe alveolele din spatele dinților inferiori, se execută o mișcare puternică de împingere a părții dorsale a limbii înspre afara gurii, aceasta fiind larg deschisă;

t. Aceeași mișcare cu dinții superiori răzuind limba ;

5. Exerciții de dezvoltarea motricității mandibulare:

a. Se lasă ușor capul pe spate și se deschide gura, cu mandibula aflată în relaxare apoi se revine încet la poziția inițială; se repetă de 1 – 2 ori;

b. se deschide și se închide alternativ gura, unghiurile de deschidere variind de la cel mai mare la cel mai mic și invers;

c. se mișcă maxilarul inferior stânga – dreapta separat, apoi alternativ;

d. se imită rumeșatul în ambele sensuri;

e. se mișcă mandibula înainte și înapoi;

f. se apasă cu limba pe alveolele inferioare și se dirijează mișcarea mandibulei prin apăsarea limbii;

Notă: Toate mișcărilor se fac cu limba așezată pe planșeul bucal.

6. Exerciții de dezvoltarea motricității uvulare:

a. ridicarea și coborârea uvulei în respirația pe gură și nas : cu ambele nări / cu o nară apăsată cu degetul;

b. ridicarea și coborârea uvulei în: gargară, căscat, „grohăitul porcului”, sforăit, etc.

c. masajul uvulei cu o spatulă sau cu degetul;

d. ” înghițitul în sec”

e. automasajul uvulei cu rădăcina limbii, mișcărilor limbii fiind controlate de subiect prin cuprinderea gâtului cu palma ridicată spre bărbie;

7. Exerciții de dezvoltarea atenției auditive:

a. Elevii sunt antrenați să răspundă la diverse semnale sonore: fluierat, clinchet de clopoțel, bătăi din palme, imitări de animale, etc. prin anumite mișcări convenite de comun acord: mișcări ale picioarelor, ridicări de brațe, alegeri de obiecte, jucării, imagini, etc.;

b. Se fac exerciții de recunoașterea diverselor obiecte cunoscute prin lovirea lor cu un creion sau în cădere;

c. Elevii trebuie să stabilească direcția sunetului sau a zgomotului produs de diferite obiecte;

- d. Cu ochii închiși, copiii trebuie să precizeze câte bile sunt lăsate de către logoped să cadă într-o cutie;
- e. Elevii stau cu spatele la logoped și vor bate din palme: o dată dacă aud un sunet de fluier, de două ori dacă este un clopoțel, de trei ori dacă este o tobă, etc.
- f. Logopedul bate din palme în diferite ritmuri apoi elevul repetă bătăile auzite păstrând același ritm;
- g. Se bate în masă cu palma sau alt obiect (jucărie) de un număr de ori apoi elevul repetă același număr de bătăi în același mod;
- h. Se execută mișcări ritmice de brațe, picioare, cap, corp, la comandă și în ritmul dat de logoped;
- i. Se execută de către logoped cântece sau recitări ritmice, asociate cu mișcări ritmice ale membrilor sau ale întregului corp apoi elevii repetă cântecul sau versurile auzite - inițial împreună cu logopedul apoi singuri, după modelul logopedului;
8. Exerciții de dezvoltarea capacității de discriminare vizuală și a memoriei vizuale:
- a) Se sortează figuri geometrice după diverse criterii: mărime, culoare, asperitate (neted/aspru)
- b) Se alcătuesc perechi de imagini;
- c) Se sortează imagini după anumite criterii: mărime, culoare (Ex. Pitic: mare, mijlociu, mic, sau cu haine: verzi, roșii, galbene, albastre, etc)
- d) Se plasează câteva obiecte pe masă. Elevii le observă, le recunosc, le denumesc, apoi închid ochii („dorm”) iar logopedul ascunde un obiect. Copiii trebuie să ghicească ce obiect a fost luat de pe masă;
- e) Același joc – dar se adaugă un obiect iar elevii îl descoperă.
- f) Același joc dar se înlocuiește un obiect cu altul.
- g) Jocul se poate complica măbind numărul de obiecte ascunse, adăugate sau înlocuite;
- h) Elevul privește desene lacunare, denumește părțile prezente în desen, apoi pe cele care lipsesc, după care desenează părțile lipsă.
- i) Se prezintă elevilor trei sau mai multe desene dintre care două sunt identice. Ei trebuie să descopere cele două desene identice.
- î) Exerciții de recunoaștere și denumire a culorilor pe diferite obiecte, apoi pe figuri geometrice, combinând două caracteristici: mărime și culoare (pătrat mare, roșu); elevii trebuie să aleagă dintre mai multe figuri geometrice pe cea arătată de logoped și să-i precizeze caracteristicile: pătrat mare, roșu;
- j) Același exercițiu în forma: „Eu iau un pătrat mare, roșu , tu-mi dai un pătrat mic, roșu;
- k) Același exercițiu dar cu modificarea culorii: (pătrat mare, roșu - pătrat mare, verde);

l)Exercițiile de la punctele: d, e, f, g, pot fi executate și cu figuri geometrice pentru consolidarea noțiunilor învățate;

9. Exerciții de dezvoltarea capacității de structurare spațială:

a) Se formează cu elevii un șir indian și se învață poziția în spațiu a fiecăruia:primul, al doi-lea, al trei-lea, ..., ultimul;

b) Idem primul punct dar cu elevii așezați în linie;

c) Se joacă diferite jocuri de puzzle;

d) Se joacă jocuri de încastrări simple apoi cu decupaje de același fel dar de mărimi diferite;

e) Se fac reproduceri de construcții pe mai multe planuri;

f) Exerciții de învățare a ordinii: stânga – dreapta; sus – jos; pe – sub – lângă; în față – în spate; stânga,sus- dreapta, jos, la mijloc, etc., efectuate inițial cu diferite obiecte, apoi pe fișe de lucru: colțul din stânga-sus,la mijloc în partea dreaptă, sus la mijloc, în colțul din dreapta-jos,etc.

10. Exerciții de dezvoltarea capacității de discriminare tactil – kinestezică:

a) Exerciții de recunoaștere a unor obiecte pe baza simțului tactil – kinestezic, cu și fără control vizual;

b) Se pun diferite obiecte în „Rochița cu surprize”; elevii caută, pe rând, câte un obiect în rochiță, îl pipăie, fără să se uite, spune ce obiect a ales apoi îl scoate din rochiță ; jocul se poate diversifica: seprecizează la ce folosește acel obiect, ce culoare, formă mărime, are, etc.

c) Logopedul sau un elev spune / citește o ghicitoare iar alt elev caută în „Rochița cu surprize” răspunsul la ghicitoare ;

d) Exerciții de recunoaștere a diferitelor materiale: lemn, metal, pânză, stofă, sticlă, etc.

e) Exerciții de recunoaștere a diferitelor calități:aspru–fin, denivelat-neted, cald-rece, moale -tare,etc.

f) Exerciții de diferențiere a obiectelor sau figurilor geometrice după mărime, formă, calitățile de la punctul anterior,etc., numai pe baza simțului tactil – kinestezic, cu și fără control vizual;

g) Exerciții de recunoaștere a colegilor cu ochii închiși, doar pe baza simțului tactil – kinestezic;

h) Se joacă jocuri de încastrări cu ochii închiși, doar pe baza simțului tactil – kinestezic, la început cu deschiderea intermitentă a ochilor și / sau dirijați verbal de către logoped, apoi fără ajutor vizual sau verbal;

11. Exerciții de dezvoltarea capacității de orientare spațială și a recunoașterii schemei corporale:

a) Elevii execută diferite mișcări cu trunchiul, mâinile sau picioarele ca răspuns la comenzile verbale date de către logoped, cu și fără model;

b) Pentru recunoașterea schemei corporale proprii se denumesc diferite părți ale corpului, la început

cele mari:cap, trunchi, membre, apoi detalii: ochi, nas, gură, urechi, sprâncene, umăr, cot, genunchi, degete, etc.

c) Același exercițiu dar cu precizarea poziției: stânga – dreapta (mâna dreaptă, piciorul stâng, ochiul drept, etc.)

d) Pentru recunoașterea schemei corporale a celuilalt se face același exercițiu executat cu păpușa sau pe altă persoană: logoped sau un alt elev;

e) Se prezintă elevilor fotografii sau desene cu persoane și se denumesc părțile corpului;

f) Pe fișe de lucru cu desene reprezentând corpul uman, copiii colorează acele părți indicate de către logoped (mâna dreaptă, ochiul stâng,etc.)

g) Se precizează elementul lipsă la un desen lacunar reprezentând o ființă umană, apoi elevii desenează partea care lipsește;

h) Se prezintă imagini cu persoane în diferite poziții. Elevii trebuie să imite pozițiile diferitelor elemente corporale ale persoanelor din imagini; Elevii desenează oameni în poziție ortostatică, sau în anumite poziții, cu sau fără model fie omițând intenționat un element, fie așezând elementele corpului omenesc în poziții diferite, după indicația primită;

12. Exerciții de dezvoltarea capacității de înțelegere a relațiilor temporale:

a) Exerciții de recunoaștere a anotimpurilor după trăsăturile lor caracteristice: ploaie (caldă, rece), ninsoare, frig, ger, timp frumos, soare, cald, după efectele acestora asupra naturii (copaci înmuguriți, plini de frunze, cu frunze îngălbenite, goi de frunze), sau după cum se îmbracă oamenii,ce activități se fac pe câmp sau în grădini, livezi, activitățile școlare, etc.

b) Precizarea și repetarea celor patru anotimpuri;

c) Cunoașterea lunilor din fiecare anotimp;

d) Cunoașterea lunilor anului;

e) Obișnuirea elevilor cu utilizarea calendarului;

f) Cunoașterea zilelor săptămânii;

g) Se fac jocuri cu mingea: prindere – pasare, asociate cu numirea zilelor săptămânii sau lunilor anului;

h) Cunoașterea și utilizarea ceasului;

i) Se fac exerciții și jocuri de evaluare a secundelor și minutelor, cu verificarea pe ceas sau cronometru a aprecierilor de timp făcute de către elevi;

î) Exerciții (jocuri) de evaluare a unei anumite perioade după evenimentele petrecute în acea perioadă (Ex.:trecerea omului de la stadiul de sugar la cel de bătrân, viața unei flori, etc.)

j) Se prezintă planșe cu imagini după povestiri cunoscute: „Ridichea uriașă”, „Cei trei urși”, etc., iar elevii trebuie să le așeze în ordinea cronologică a desfășurării evenimentelor ilustrate;

13. Exerciții de educarea echilibrului static și dinamic și a controlului mișcării în general:

- a) Stat într-un picior, cu și fără sprijin de brațe
- b) Mers în linie dreaptă pe covor, pe o scândură, pe banca de gimnastică;
- c) Mișcări de picioare: (gimnastică ritmică: ridicări, flexări, întinderi, dans, bicicleta, urcatul / coborâtul scârilor, urcatul pe scaun / pe scară, etc.)
- d) Mișcări ale brațelor – sincronizat și alternativ, utilizând bastoane simple sau bastoane cu panglici;
- e) Mișcări ale brațelor – sincronizat și alternativ, utilizând mingi sau baloane;
- f) Utilizarea jocului „Diabolo”
- g) Mișcări ale trunchiului cu menținerea aceleiași poziții mai mult timp („Moșul”, „Cumpăna”, „Podul”, „Mimul”);
- h) Alergare pe distanțe scurte cu oprire la comandă;
- i) Sărit într-un picior cu și fără sprijin;
- î) Jocul „Șotronul” fără și cu deplasarea „pietrei”;
- j) Menținerea echilibrului, cu și fără sprijin, pe o roată de cauciuc;
- k) Menținerea echilibrului, cu și fără sprijin, pe o scândură așezată pe un cilindru;
- l) „Lupta pentru baston” (în timp ce copilul recită o poezioară trage cu ambele mâini de un baston);

Notă: majoritatea exercițiilor se pot asocia cu verbalizări

14. Exerciții de dezvoltarea capacității de coordonare oculo – motorie:

- a) Jocuri cu baloane și mingi: prindere, aruncare, strângere în pumn, frământare, etc.;
- b) Introducerea aței în ace de diferite mărimi;
- c) Înțeparea cu acul în hârtie sau carton, la întâmplare;
- d) Înțeparea cu acul în hârtie sau carton, respectând un contur dat;
- e) Bobinarea sârmei, a aței pe papiotă; Ghemul de lână;
- f) Însăilare; Coaserea nasturilor;
- g) Utilizarea în diverse forme a acelor de siguranță;
- h) Prinderea colilor de hârtie cu agrafe;
- i) Activități de prindere, împingere, tragere de obiecte;
- î) Imbinare, montare, înșurubare-construcție, etc., utilizând cuburi, bețișoare, jocuri de montaj, jocuri de construcție;

- j) Exerciții de așezare și ordonare a diferitelor obiecte: cuburi, rotoarele, bețișoare, chibrituri, cilindrii, bile, mărgelile, figuri geometrice, jucării, etc.;
 - k) Prinderea și manipularea de obiecte mici cu penseta;
 - l) Înșirare de mărgelile, nasturi, paste făinoase, etc., pe fire de ață, sârmă, nailon;
 - m) Executare de noduri pe fire de diferite materiale;
 - n) Impletituri simple din sfoară, lână, etc.
 - o) Indoituri de sârmă (literele)
 - p) Modelaje din plastelină: litere, figuri geometrice, etc.
 - q) Proiectarea luminii solare reflectate de o oglindă mică pe diferite puncte precizate de către logoped;
 - r) Prin bătaie cu degetele în masă se imită: ploaia, tropotul cailor, cântatul la pian, scrisul la calculator, etc
 - s) Scrierea la mașina de scris de jucărie;
 - ș) Imbrăcatul – dezbrăcatul păpușii;
 - t) Activități de pliere sau îndoire a diferitelor materiale: hârtie, hârtie glasă, carton, materiale textile;
 - ț) Mototoliri de hârtie;
 - u) Incastrări de figuri geometrice și jocuri „Puzzle”;
 - v) Decupaje, lipituri, (colaje cu diferite materiale);
 - x) Decuparea de litere după contur dat;
 - y) Exerciții de colorare cu respectarea conturului;
Utilizarea șablonului în trasarea conturului;
 - z) Scrierea de litere, cuvinte, propoziții, texte – cu sau fără ajutorul logopedului:
 - Copiere de texte date;
 - Transcriere de texte date;
 - Scriere după dictare;
 - Compuneri pe teme date;
- Notă: Exercițiile de dezvoltare a coordonării oculo – manuale se pot asocia cu verbalizări legate de activitatea manuală executată sau legate de activitatea de terapie a tulburărilor de limbaj (Ex. La activitatea de fixare a sunetului în cuvinte, logopedul spune cuvântul de exersat iar copilul repetă cuvântul în timp ce colorează, înșiră mărgelile, înșurubează, etc.)

15. Exerciții de dezvoltarea vocabularului:

- a) Vizionare de filme sau diafilme urmată de discutarea celor vizionate;
- b) Audiții de cântece, poezii, ghicitori, povești - urmate de discutarea celor audiate;
- c) Repetare (învățare) a unor cântece, poezii, povestiri;
- d) Inregistrare pe casetofon a cântecelor, poeziilor, povestirilor învățate;
- e) Denumire a unor obiecte sau imagini de obiecte;
- f) Alcătuire de propoziții după imagini reprezentând diferite obiecte;
- g) Exerciții de depistare a acțiunii într-o imagine;
- h) Alcătuire de propoziții după imagini reprezentând diferite acțiuni (Jocul „Ce face?”)
- i) Exerciții de clasificare a unor obiecte;
- î) Exerciții de seriare a unor obiecte după diferite criterii;
- j) Exerciții de comparare a unor obiecte cu precizarea trăsăturilor definitorii;
- k) Depistarea unor obiecte care nu fac parte dintr-o anumită categorie (Jocul: „Ce nu se potrivește?”)
- l) Jocul „Rebus tematic” – în care un elev descrie obiectul (legume, fructe, obiectele școlarului, mobila), iar ceilalți elevi ghicesc cuvântul și-l înscriu în grila de rebus;
- m) Jocul „Cine / ce sunt?”- în care un copil mimează un animal, o profesiune, etc., iar ceilalți elevi trebuie să ghicească ce s-a mimat;
- n) Asocierea cuvântului la imagine („Citește și potrivește!”)
- o) Aranjarea unor cuvinte în propoziție („Propoziții încurcate”)
- p) Depistarea și învățarea cuvintelor care nu intră în vocabularul activ
- r) Completarea de propoziții cu anumite cuvinte învățate de elevi;
- s) Citirea de ghicitori și scrierea răspunsului corect;
- ș) Citirea de texte cu respectarea semnelor de punctuație în exprimare;
- t) Jocuri de rol;
- ț) Psihodramă;
- u) Orice joc didactic care vizează dezvoltarea vocabularului.
- v) Exerciții de numărare, adunare, scădere, etc., efectuate cu obiecte concrete apoi, dacă este posibil, se realizează în scris, cu precizarea termenilor operațiilor respective;

BIBLIOGRAFIE

1. Păunescu, C., „Limbaș și intelect” , Ed. Științifică, București, 1976
2. Păunescu, C., (coord.), „Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare”, E.D.P., București,

1982

3. Păunescu, C. (sub red.), „Tulburări de limbaj la copil”, Ed. Medicală, București, 1984
4. Radu, I.D., „Educația psihomotorie a deficienților mintal”, Ed. Pro Humanitate, București, 2000
5. Verza, E., „Dislalia și terapia ei”, E.D.P., București, 1977

MENTORUL CADRUL DIDACTIC DESEMNAȚ PENTRU INTEGRAREA PROFESIONALĂ A DEBUTANȚILOR

drd., profesor învățământ primar Angelica Maria Negrea

Colegiul Național "Radu Negru" Făgăraș

ORCID: 0000-0001-5156-7988

Rezumat:

Având în vedere nivelul solicitării pe care îl reclamă meseria de profesor, nuanța personală pe care o capătă în timp stilul de predare, faptul că rareori se potrivesc schemele de intervenție construite de alții, am identificat în practica școlară, de-a lungul carierei, deosebiri semnificative între profesorii experimentați și cei debutanți. Profesorii care au dobândit experiență și-au construit în timp strategii care să le permită o adaptare rapidă și eficientă la orice situație ivită în spațiul școlar, în sala de clasă și care îi susțin în a propune rapid cele mai adecvate soluții de rezolvare a problemelor. Ei pot deveni lideri transformaționali pentru tinerii dascăli în vederea integrării cu succes.

Key words: mentor, mentorship, transformational leader, professional integration.

Cuvinte cheie: mentor, mentorat, lider transformațional, integrare profesională.

Meseria de profesor este o profesie ce reclamă preocupări intelectuale, înclinație spre cercetare, căutare de noi sensuri și o doză mare de răbdare. În majoritatea sistemelor de învățământ, această meserie este căutată în special de femei, dezechilibrul de gen fiind ilustrat în cifrele statistice. Studiul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică din 2020 scoate în evidență faptul că un procent foarte ridicat dintre cadrele didactice sunt femei. România se înscrie pe aceeași direcție. Remarca se pliază foarte bine pe treapta ciclului preșcolar și primar, dar nu numai. Stereotipul care circulă în câmpul social este acela că meseria de profesor este o profesiune feminină. Rapoartele anuale realizate de către structurile specifice cu referire la starea sistemului de învățământ preuniversitar din România scot în evidență ponderea mare a personalului didactic feminin [3].

Controlul extern, evaluarea periodică asupra activității cadrului didactic, evoluția în carieră pe baza frecventelor probe practice și teoretice face mai puțin atractivă această meserie pentru bărbați. Această meserie pare să convină mai bine femeilor, capabile prin natură să accentueze dimensiunea expresivă și afectivă reclamată. ”Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă competența profesională, care include ansamblul de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea competențelor de către toți elevii; iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [4]. De altfel competența este o condiție în exercitarea activităților umane, din orice domeniu și se constituie într-o bază ce asigură eficiența și implicit performanța în activitatea profesională desfășurată. Competența face referire la potențialul intelectual al unei persoane care dovedește capacitatea de a împlini cunoștințele teoretice cu deprinderile practice, specifice și abilitatea de a selecta deciziile cele mai potrivite în rezolvarea de probleme. Competența evidențiază cunoștințele și capacitățile unei persoane de a practica o profesie îndeplinind misiunea dată și înregistrând finalități bune din punct de vedere calitativ.

Exercitarea profesiei de cadru didactic implică formarea a trei competențe de bază care rezultă din rolurile pe care el le îndeplinește în cadrul școlii. Practica evidențiază multitudinea rolurilor unui cadru didactic care e de dorit să posede următoarele competențe:

- competență profesională didactică de a stabili legături între teorie și practică. În rolul de constructor al actului de predare – învățare, cadrul didactic este cel care face selecția informațiilor pe care urmează să le transmită învățăcelilor și le adaptează nivelului de înțelegere al elevilor.
- competența psiho-socială și managerială. Responsabilitatea profesională și socială a cadrului didactic, ce reclamă și ținută morală de înaltă calitate, reclamă din partea cadrului didactic capacitatea de a construi și menține raporturi de colaborare cu toți factorii umani care participă la procesul instructiv – educativ. În arhitectura acestei construcții se adaugă și capacitatea organizatorică de a construi modalitățile de lucru (individuale sau în echipă), diversitatea sarcinilor de lucru într-un context profesionist, etc.
- competența de a dezvolta bune relații cu beneficiarii educației – elevii, părinții, membri comunității. Cadrul didactic este pus în situația de a realiza convergența dintre rolul de îndeplinit și personalitatea sa. În această ipostază cadrul didactic își completează profilul de competențe. Bunele relații cu beneficiarii educației se vor reflecta într-un comportament activ de facilitator al învățării, competent să accesibilizeze cunoașterea, să modereze dialogul situațional, să ghideze și să arate direcții alternative de acțiune educațională.

Profesorul nu lucrează cu ”*clienți*” individuali, ci cu grupe de elevi. Aceștia, la rândul lor, sunt asistați și supravegheați de părinți și interacționează cu membri din comunitatea locală. Cadrul didactic capătă rolul de consilier: în această ipostază, este un observator, sensibil, al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora. Cota profesorilor este fixată, adesea, în funcție de priceperea „*de a ține clasa*”, de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care ea se bucură [1, p. 255-256].

Noul rol pe care s-a poziționat cadrul didactic, acela de consilier, de la care se așteaptă un sfat bun, solicită din partea acestuia să posede o bună inteligență emoțională. Pentru a crea un mediu educațional constructiv, favorabil creșterii învățării, care funcționează eficient, cadrul didactic trebuie să se cunoască, să își cunoască bine elevii cu particularitățile lor de vârstă și individuale. Empatia cere cadrului didactic un efort la nivel imaginativ prin care să se transpună în situația celuilalt (elev, părinte, membru al comunității locale), pentru a îi înțelege potențialul, pentru a îi înțelege sentimentele, atitudinile și comportamentele, adică manifestarea. Stăpânirea de sine, dorința de a-l ajuta pe celălalt, deschiderea la schimbare, înțelegerea, încrederea acordată vor ajuta la construcția unor relații reciproce de bună înțelegere, echilibrate atât academic cât și emoțional. Procesul devenirii cuprinde pe de o parte elevul pe de altă parte dascălul, care se adaptează cognitiv și emoțional și se transformă conectați prin interacțiunea reciprocă.

Sistemul educațional de nivel european este preocupat să racordeze cerințele cu așteptările din ce în ce mai mari, mai complexe ale societății. Pentru a realiza acest aspect școlilor le revine sarcina de a se conecta eficient la nou. Schimbările cu sens pozitiv solicită resurse de sustenabilitate adecvate. În atingerea acestui deziderat resursele umane din școli, în primul rând cadrele didactice ca vârf de lance trebuie să se adapteze schimbărilor, pentru a face față cu succes situațiilor complexe, noi și neprevăzute. Studiul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică 2017 scoate în evidență necesitatea susținerii cadrelor didactice încă de la debut pentru îmbunătățirea, optimizarea formării inițiale și dezvoltarea nivelului lor de competență pentru a prelua roluri și responsabilități noi, pentru a susține activități de calitate de care să beneficieze elevii. Cu alte cuvinte, capacitatea de a face față schimbării, adaptarea la situațiile noi, provocatoare, complexe, determină nivelul de competență al cadrului didactic [3, p. 31-33].

Cercetătorii au definit calitatea pregătirii cadrelor didactice ca fiind cea mai importantă variabilă cu implicații asupra rezultatelor elevilor. Pregătirea inițială fundamentează calitatea dobândirii competențelor și asigură certificarea oficială necesară exercitării profesiei didactice. La nivelul formării inițiale se are în vedere formarea psihopedagogică și didactică, dobândirea competențelor de

specialitate, pe coordonatele teoretic și practic. Ursula Șchiopu definește competența ca fiind cea ”capacitate profesională remarcabilă izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații în direcția în care s-a format” [2, p. 97].

Sintetizând cele expuse, ajungem la concluzia conform căreia competența este un edificiu realizat din cunoștințe, aptitudini, priceperi și deprinderi care sunt utile cadrului didactic și îl valorizează în contextul realizării unei sarcini primite sau în contextul în care se solicită rezolvarea unor probleme cu adoptarea unei atitudini adecvate situației particulare, bazată pe valori personale și profesionale. Cadrul didactic va fi apreciat profesional prin competența de a ști ce face, de a face ceea ce face așa cum trebuie.

Problematika zilelor noastre se conturează în planul integrării profesionale. Lungi perioade de timp, absolvenților de studii liceale și universitare le era ușor să se integreze în sfera profesională după finalizarea studiilor. Tânărul absolvent se confruntă în perioada actuală cu numeroase provocări, care sporesc tensiunea, generează stres. Lipsa posturilor titularizabile, norma didactică fragmentată în mai multe unități de învățământ, managementul neimplicat, practica pedagogică insuficientă, lipsa de predictibilitate legislativă, examenele de titularizare și definitivat în învățământ conturează tabloul provocator. Sprijinirea cadrelor didactice aflate la debut, motivarea creionării unui plan de carieră și susținerea pentru construirea faptică a acestuia devin ținte strategice ale planului de dezvoltare instituțională pentru un bun management instituțional cu implicații asupra reușitei școlare, asupra performanțelor academice, asupra performanțelor, atât în plan profesional cât și personal, dar cu mari implicații la nivelul comunității.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică 2017 scoate în evidență faptul că în educație e de dorit să existe ”standarde didactice profesionale, care să definească la nivel național ce ar trebui să știe și să poată face cadrele didactice”, care să cuprindă ”un set de cunoștințe, abilități și aptitudini pentru o activitate didactică eficientă” și să clarifice, să ghideze ”diferitele dimensiuni ale unui act pedagogic de calitate” [3, p. 30]. Colaborarea în cadrul unităților de învățământ, mentoratul, activitatea în grupuri profesionale de lucru sunt opțiunile care ar sprijini cadrele didactice în procesul de formare continuă și le-ar ajuta să se adapteze la noul mediu de învățare ca să poată construi acțiuni educaționale eficiente. Raportul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică 2017 recomandă ca ”toate cadrele didactice debutante să aibă un mentor” [3, p. 32]. Mentoratul, îmbunătățirea formării profesionale a cadrelor didactice la nivelul școlilor, buna integrare socio – profesională în instituția primitoare echilibrează dezechilibrul creat de sistemul de formare pentru viitoarele cadre didactice. Conform raportului în România practica pedagogică însumează 78 de ore, comparativ cu

Regatul Unit spre exemplu unde stagiul de practică necesită parcurgerea a 1065 de ore [3, p. 139]. Rezultatele, performanțele bune în învățare ale elevilor vor fi în strânsă legătură cu nivelul de pregătire al cadrelor didactice, abilitățile academice și cunoștințele de specialitate. Calitatea cadrului didactic va crește prin experiența acumulată, bunul ghidaj al profesorului mentor din instituție care se preocupă de o bună integrare profesională.

Având în vedere nivelul solicitării pe care îl reclamă meseria de profesor, nuanța personală pe care o capătă în timp stilul de predare, faptul că rareori se potrivesc schemele de intervenție construite de alții, am identificat în practica școlară, de-a lungul carierei, deosebiri semnificative între profesorii experimentați și cei debutanți. Profesorii care au dobândit experiență și-au construit în timp strategii care să le permită o adaptare rapidă și eficientă la orice situație ivită în spațiul școlar, în sala de clasă și care îi susțin în a propune rapid cele mai adecvate soluții de rezolvare a problemelor. Viziunea clară construită în timp despre sursele și resursele școlare de care pot să dispună, gestiunea eficientă a acestora le asigură cadrelor didactice cu experiență obținerea de rezultate mai bune. Se conturează astfel perspectiva necesității sprijinirii cadrelor didactice aflate la debutul carierei pentru formarea capacității de adaptare emoțională în contextul integrării socio – profesionale, eficientă, optimă cu sprijinul unui cadru didactic competent, stabil emoțional – mentorul.

Bibliografie:

1. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
2. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
3. OECD [on-line]. Ed. anual. Paris, 2017. [accesat 21 aprilie 2022]. Disponibil pe Internet: <URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en>.
4. Oancea C. Cadrul didactic – un profesionist în sistemul de învățământ. T.Î., 2018 [accesat 21 decembrie 2021]. Disponibil pe Internet: <<https://tribunainvatamantului.ro/cadrul-didactic-un-profesionist-in-sistemul-de-invatamant/>>.

PERSPECTIVE MODERNE IN LOGOPEDIE

**Profesor logoped Dragoslovean Aurica
Cjrae Braşov/Şcoala Gimnazială Nr.2 Zarnesti**

Abstract

În ultimii ani, domeniul logopediei a înregistrat o evoluție semnificativă atât în cercetare, cât și în practică. În trecut, accentul principal era pus pe dezvoltarea abilităților de vorbire și tratamentul tulburărilor de limbaj la copiii cu nevoi speciale sau cu deficiențe de învățare. Cu toate acestea, în prezent, logopedia s-a extins și diversificat, abordând o gamă largă de tulburări de limbaj și comunicare, atât la copii, cât și la adulți. Logopedia se adaptează cerințelor școlii, iar utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de recuperare a devenit esențială. Scopul acestei lucrări a fost de a evidenția rolul tehnologiei informațice și softurilor educaționale în formarea abilităților de comunicare și scriere la elevii diagnosticați cu dificultăți de învățare. Lucrarea abordează impactul utilizării tehnologiei în terapia logopedică, atât prin combinarea metodelor moderne cu cele tradiționale în tratarea tulburărilor de limbaj, cât și prin prezentarea avantajelor instruirii asistate de calculator.

INTRODUCERE

Logopedia, ca și domeniu de cercetare și practică, a evoluat semnificativ în ultimii ani. În urmă cu câteva decenii, logopedia se concentra mai mult pe dezvoltarea abilităților de vorbire și de pronunție și pe tratarea tulburărilor de limbaj la copii cu nevoi speciale sau cu deficiențe de învățare. Astăzi, logopedia s-a extins și s-a dezvoltat într-un domeniu mult mai larg, care acoperă o gamă largă de tulburări de limbaj și de comunicare, de la copii la adulți. Aceasta include, printre altele, tulburări de vorbire, de limbaj scris, de înțelegere a limbajului, de fluentă, de voce. Altă schimbare semnificativă în logopedie a fost utilizarea tot mai largă a tehnologiilor avansate în procesul terapeutic. În plus, logopedia a devenit tot mai axată pe terapia individualizată, luând în considerare nevoile și preferințele individuale ale copiilor în procesul de evaluare și terapie. Astfel, logopezi colaborează mai mult cu familiile și cu alte profesii medicale pentru a oferi activitate individualizată bine coordonată și eficientă. În concluzie, logopedia de astăzi se concentrează pe o gamă largă de tulburări de limbaj și de comunicare, utilizând tehnologii avansate și atenție focusată pe logopat pentru a oferi activități personalizate și eficiente.

De asemenea, există o varietate de metode și tehnici care pot fi utilizate pentru a ajuta copiii cu vârsta cuprinsă între 7 și 12 ani, să-și dezvolte abilitățile de comunicare și de limbaj.

I. Iată câteva exemple de metode :

1. Terapia prin joc: Această metodă implică utilizarea jocurilor și a activităților interactive pentru a-i ajuta pe copii să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și de limbaj. Prin intermediul jocurilor, copiii pot fi motivați să se angajeze și să își dezvolte abilitățile de exprimare verbală, de ascultare activă și de înțelegere a limbajului.
2. Terapia prin povestire: Această metodă implică utilizarea poveștilor audio-video și a cărților cu imagini pentru a ajuta copii să-și dezvolte abilitățile de înțelegere a limbajului și de exprimare verbală. În timpul terapiei prin povestire, copiii pot fi încurajați să discute despre personajele și evenimentele din poveste, să facă predicții și să își exprime propriile opinii și sentimente.

3. Terapia prin modele: Această metodă implică utilizarea unor modele de limbaj sau de comportament pentru a ajuta copiii să învețe să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Prin urmărirea și imitarea unor modele pozitive, copiii pot învăța să-și îmbunătățească abilitățile de exprimare verbală, de ascultare activă și de interacțiune socială.
4. Terapia prin feedback: Această metodă implică oferirea de feedback și de îndrumare copiilor în timpul activităților de comunicare și de limbaj. Prin oferirea de feedback pozitiv și constructiv, copiii pot învăța să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și să-și dezvolte încrederea în propriile abilități.
5. Terapia prin tehnologie: Această metodă implică utilizarea unor instrumente și tehnologii speciale, precum aplicații de pe smartphone sau tabletă, pentru a ajuta copiii să-și dezvolte abilitățile de comunicare și de limbaj. Prin intermediul acestor tehnologii, copiii pot fi motivați să se angajeze și să învețe prin intermediul unor activități interactive și distractive. Această metodă are avantajul de a fi interactivă și distractivă, ceea ce îi poate motiva pe copii să se angajeze mai mult în activitatea didactică.

Astăzi există o varietate de aplicații moderne logopedice disponibile pe piață, care abordează diferite aspecte ale limbajului și comunicării, cum ar fi vocabularul, pronunția, gramatica și abilitățile de citire și scriere. Aceste aplicații pot fi personalizate în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului și pot oferi feedback în timp real, astfel încât copiii să poată vedea imediat rezultatele progresului lor. De asemenea, pe lângă aplicațiile de pe smartphone sau tabletă, există și alte tehnologii utilizate în terapia logopedică, cum ar fi dispozitivele de înregistrare vocală, care pot fi folosite pentru a analiza și evalua modul în care copilul vorbește și pentru a identifica eventualele probleme de pronunție sau de intonație. În plus, terapia tulburărilor de limbaj prin tehnologie poate implica și utilizarea tehnologiilor de asistență vocală sau a altor dispozitive de comunicare augmentativă și alternativă (CAA), care ajută pacienții care au dificultăți severe de vorbire sau de comunicare să își exprime nevoile și gândurile prin intermediul unor dispozitive speciale.

II. Utilizarea tehnologiei în terapia logopedică poate avea o serie de beneficii, inclusiv:

- Personalizarea terapiei: Tehnologia poate fi utilizată pentru a crea un plan de terapie personalizat pentru fiecare pacient, adaptat la nevoile și nivelul său de dezvoltare lingvistică. Aplicațiile logopedice pot oferi exerciții și activități adaptate la nivelul de adaptare al copilului

logopat, astfel încât acesta să poată progresa treptat și să își dezvolte abilitățile lingvistice într-un ritm optim.

- Motivarea pacientului: Utilizarea tehnologiei în terapie poate fi distractivă și interactivă, ceea ce poate crește motivația pacienților de a se angaja mai mult în terapie. Jocurile și activitățile interactive pot face procesul de terapie mai atractiv și pot ajuta la menținerea atenției pacienților pe parcursul ședințelor de terapie.
- Feedback în timp real: Aplicațiile logopedice pot oferi feedback în timp real, astfel încât pacientul să poată vedea imediat rezultatele progresului său. Feedback-ul poate fi sub forma unui răspuns vocal, scris sau grafic, care poate fi utilizat pentru a evalua performanța pacientului și pentru a adapta exercițiile și activitățile în funcție de nevoile sale.
- Accesibilitate: Tehnologia poate fi utilizată pentru a ajuta pacienții să aibă acces la terapie într-un mod mai convenabil și mai accesibil. Aplicațiile logopedice pot fi utilizate de acasă sau în altă locație, permițând astfel pacienților să își desfășoare terapia într-un mod mai flexibil și mai convenabil.
- Îmbunătățirea abilităților de comunicare: Utilizarea tehnologiei în terapia logopedică poate ajuta la îmbunătățirea abilităților de comunicare ale copilului, inclusiv pronunția, intonația, vocabularul și gramatica. Aceste abilități pot fi îmbunătățite prin intermediul jocurilor și exercițiilor interactive, care pot fi personalizate pentru a se concentra pe nevoile specifice ale fiecărui logopat.

În general, utilizarea tehnologiei în terapia logopedică poate oferi o serie de beneficii copiilor, ajutându-i să-și dezvolte abilitățile lingvistice într-un mod mai eficient și mai motivant. Este important ca această utilizare să fie supervizată de un specialist în logopedie, care să adapteze exercițiile și activitățile la nevoile și abilitățile specifice ale fiecărui copil.

Este important de menționat că terapia logopedică prin tehnologie nu trebuie să înlocuiască complet terapia tradițională, ci să fie utilizată ca un instrument suplimentar în procesul de dezvoltare a abilităților de comunicare și de limbaj al copiilor.

În plus, utilizarea tehnologiei în terapie are nevoie de imaginația și creativitatea logopedului, care să poată adapta exercițiile și activitățile la nevoile și abilitățile specifice ale fiecărui copil.

Bibliografie

1. Bodea, C., (2016), Logopedia – terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, București, Ed. Trei
2. Chiru, C.; dascălul, M.; posea, V., (2015), Tehnologii web centrate pe interacțiunea om-calculator, București, Ed. Politehnica Press
3. Tobolcea, I (2010). Terapia Logopedică, Implementarea mijloacelor informatice, Editura Universitatii "Al.I. Cuza din Iași
4. Tobolcea, I. (2007, Sisteme informatice pentru asistarea logopedului în stabilirea terapiei personalizate a tulburărilor de limbaj, Editura Universității "Al.I. Cuza din Iași

Abordări moderne în consiliere

PSIHOSOCIOLOGIA GRUPURILOR ȘCOLARE

Consilier școlar Anca Urduzan – CJRAE Brașov

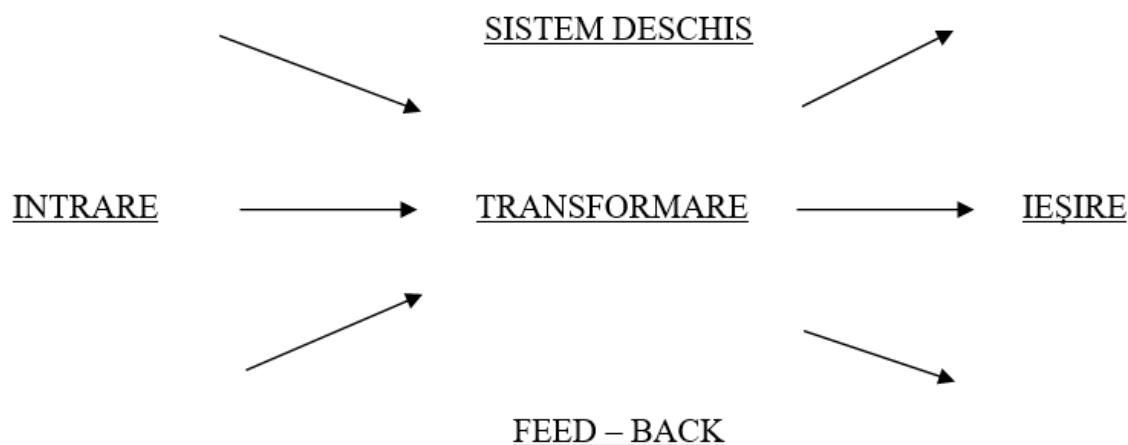
Adaptarea copilului la mediul școlar reprezintă premisa formării și dezvoltării abilităților acestuia de a se integra, de a răspunde cerințelor și rigorilor școlare, astfel încât acestea să contribuie la implicarea activă și pozitivă a copilului în propriul proces de învățare.

Bazele unei integrări ușoare a copilului la mediul școlar sunt puse din primii ani de viață, dacă acesta frecventează o formă de colectivitate, creșă și grădiniță, indiferent dacă acestea sunt în mediul privat sau de stat.

Învățarea școlară, după cum se știe, nu se reduce la simplă interacțiune cognitivă, ci cuprinde un întreg „câmp social”, incluzând aici toate tipurile de interacțiuni dintre actorii educației. Orice școală are o viață socială specifică, o personalitate proprie, un sistem de valori și standarde funcționale. Școala poate fi analizată ca o organizație socială de sine stătătoare, accentul punându-se pe funcția de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate.

Instituția școlară are următoarele caracteristici esențiale:

- ✓ O structură prescrisă, formală, răspunzând scopurilor cu care societatea a investit-o, funcționarea și actualizarea structurii se traduce printr-un complex proces de relații între membri colectivității școlare;
- ✓ Viața psihosocială a fiecărei clase reflectă caracteristicile instituției școlare, ale sistemului de învățământ, ale societății;
- ✓ Caracteristicile psihosociale ale „sistemului școală” întreține multiple relații cu mediul social-economic; societatea poate fi un mediu educativ alături de instituția specializată, fără a i se substitui.
- ✓ Este un sistem deschis (*conform schiței de mai jos*)



Unele dintre variabilele acestui sistem sunt controlabile, însă altele, precum indivizii care parcurg procesul de transformare, sunt mai puțin previzibile. Ei nu-și părăsesc la intrare echipamentul lor cultural (modele, valori, norme), dar ies cu ele transformate.

Elevul care se integrează în sistemul de cerințe al școlii are șansa de a fi recunoscut în colectivitatea școlară sub un dublu aspect: adaptat la cerințe și participant la dezvoltarea organizației.

Ca organizație socială, școala este:

- Un sistem formal;
- Un mediu de relații interpersonale informale

Instituția școlară este una de tip formal pentru că aceasta are reguli, după care se ghidează, iar indivizii care nu se conformează sunt sancționați pe baza acestor reguli și norme. Relațiile dintre diferite compartimente ale organizației și membrii săi nu se pot desfășura fără un sistem eficient de comunicare între indivizi. Comunicarea poate servi pentru a stabili relații socio – afective, bazate pe încredere și respect personal; poate să fie un mijloc de cunoaștere și schimb cognitiv.

Școala poate să fie reprezentată printr-o figură sugestivă, în care factorii educativi, ce contribuie la modelarea comportamentului uman, sunt ordonați într-un „sistem de interacțiune-influență, ce acționează convergent”.

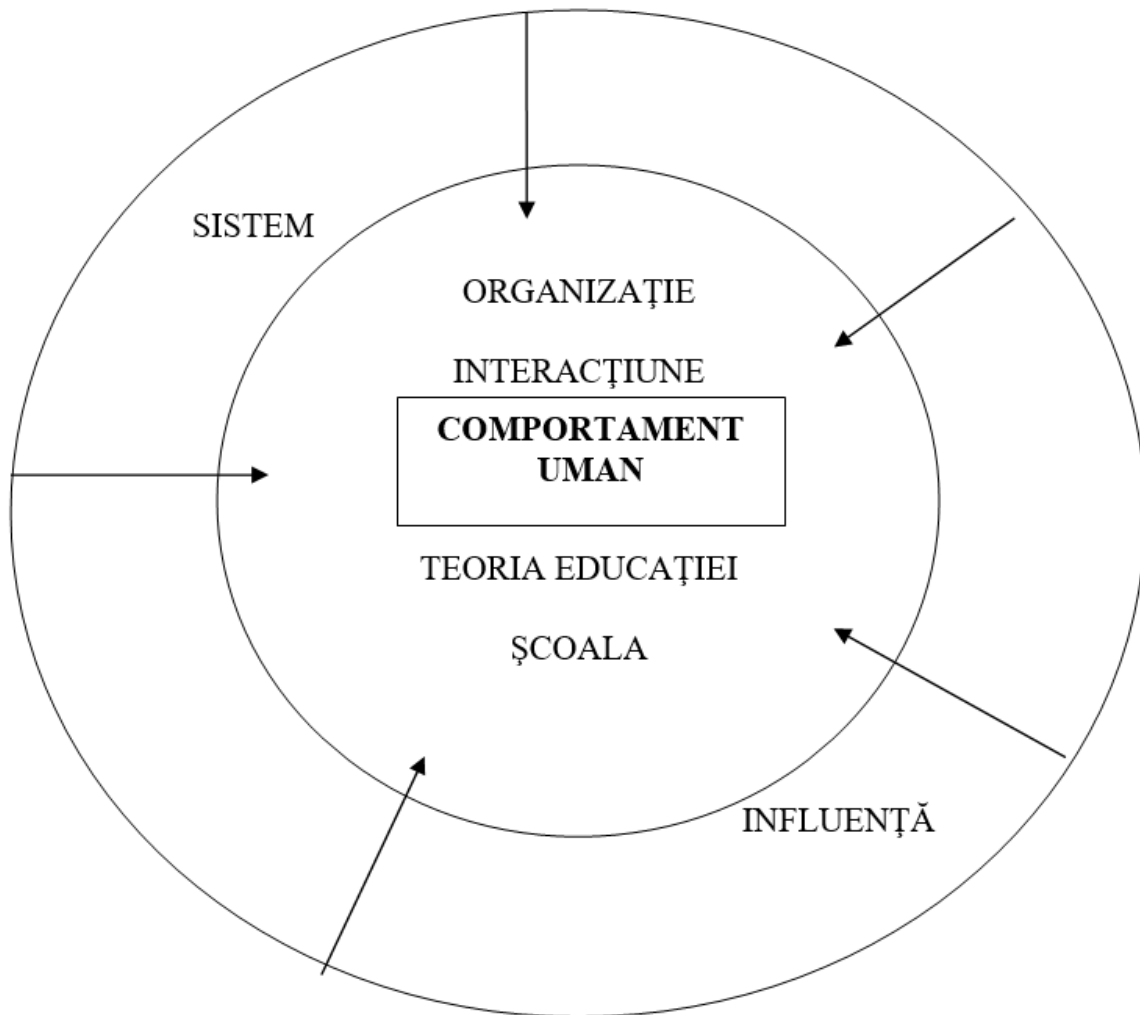
Nivelul maturizării copilului apt și a celui inapt pentru începerea școlii

Elementul cel mai relevant al nivelului de adaptare școlară se apreciază ca fiind calitatea rezultatelor obținute în școală. Adaptarea școlară reprezintă atât obținerea de rezultate bune la învățatură, cât și acomodarea copilului la grupul școlar, internalizarea unor valori sociale corespunzătoare vârstei.

Studiile au arătat că un copil se adaptează mai ușor în clasă întâi, cu cât frecventează mai de timpuriu o colectivitate. Mulți copii au unele greutăți în a se adapta, mai ales în etapa inițială a frecventării oricărei instituții. Aceasta este condiționată de starea de sănătate a copilului. În perioada preșcolară, corespunzătoare vârstelor 2-7 ani, are loc intensificarea potențialului intelectual și dezvoltarea generală

a aptitudinilor intelectuale în proporție de aproximativ 50 %. Acum se pun bazele eului cognitiv, afectiv, motivațional și volitiv-caracterial.

Se adaptează mai bine la cerințele școlare copiii care provin din colectivități, indiferent dacă au frecventat grădinița în mediul urban sau rural. Mai ușor se adaptează și copiii care provin din familii în care sunt mai mulți copii. Aceștia sunt mai spontani, mai receptivi, imitând comportamentul de elev, mai ales dacă în familie sunt frați care deja frecventează școala.



Primele luni din clasa pregătitoare sunt cele mai relevante din seria dificultăților de adaptare școlară. Intrarea în școală crează pentru copil situații inedite, pe planuri multiple, situații la care cel mic trebuie să se adapteze. Sarcina învățătoarei, dar și a familiei, este de a verifica de la început reținerea cunoștințelor și a informațiilor transmise. De asemenea, este de ajutor pentru copil să înțeleagă faptul că a te conforma regulilor și normelor de conduită este important pentru ca, mai târziu, acestea să se transforme în deprinderi de auto-control.

La clasa pregătitoare există o diversitate de conduite adaptative, în funcție de vârstă, sex, de nivelul dezvoltării psihice, de volumul cunoștințelor dobândite anterior școlarizării, dependente de asemenea de nivelul educativ și cognitiv al mediului de proveniență.

S-a observat că, de multe ori, fetele se adaptează mai rapid și superior nivelului lor de dezvoltare, pe când băieții au un randament mai slab. Băieții nu doresc să apară în fața colegilor drept niște „șoareci de bibliotecă”, ci își doresc să funcționeze pe baza unui raționament logic. Fetele sunt mai dornice de comunicare, au o imaginație mai bogată și abilități verbale mai bine dezvoltate.

Adaptarea școlară optimă depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a tuturor laturilor personalității. Vorbirea copilului care merge la școală este important să fie corectă și expresivă, să-l ajute să-și exprime corect gândurile, dorințele, intențiile și trăirile emoționale. Atenția sa este limitată la aproximativ 20 de minute, dar el poate să continue activitatea dacă aceasta este realizată în mod atractiv, astfel încât să o mențină activă.

Copilul cu o capacitate de învățare slabă, se dosebește de colegii săi prin ritmul încet de asimilare a conținutului informațional. Copilul apt de școală se caracterizează prin prezența interesului pentru cunoaștere, ca suport al motivației pentru învățare.

Copiii apți pentru școlarizare prezintă rezistență la efort mai prelungit, coordonarea mișcărilor este precisă, iar sincronizarea vizual-motrică este corectă. Preocupările școlii de azi sunt orientate în direcția reducerii numărului de copii cu dificultăți de adaptare școlară. Caracteristica esențială a imaturității școlare constă în existența unor discrepanțe între nivelul dezvoltării biologice, psihologice și a conduitei sociale a copilului. Unii copii, deși din punct de vedere intelectual sunt apți pentru școală, din punct de vedere afectiv sunt infantili.

Pentru o mai bună adaptare pentru școlarizare este nevoie de o atitudine pozitivă față de școală, atitudine ce trebuie să continue în școală. Este incontestabil faptul că școlarul mic are nevoie de sprijin din partea familiei pentru a se încadra cât mai repede și cu succes în noul regim de viață impus de situația de școlar.

De aceea consilierea școlară, oferită prin cabinetele de asistență psihopedagogică din școli, are un rol important în demersul de adaptare a copilului la cerințele școlii, dar și a școlii la nevoile copilului. Profesorul consilier școlar poate să observe semnele de inadaptare și, împreună cu învățătorul și familia copilului, să intervină din timp pentru a ajuta copilul să treacă mai ușor prin procesul de adaptare.

O activitate benefică care poate să fie realizată la clasă de către profesorul consilier școlar, și pe care o folosesc la debutul școlarității, este aceea de identificare, localizare în corp și manifestare a emoțiilor.

Cei mici experimentează stări emoționale cărora nu pot să le dea un nume și nu știu să le gestioneze. Cunoașterea acestora și verbalizarea lor, contribuie la formarea și dezvoltarea unor abilități de adaptare la situații stresante, dar și la creșterea toleranței la frustrare și gestionarea furiei.

Bibliografie

1. Mihai A. ”*Adaptarea școlară. Abordare psiho-socio-pedagogică în învățământul primar*”, Sibiu: Editura Sf. Ierarh Nicolae, 2010
2. Milcu M.: ”*Psihologia relațiilor interpersonale*”, Iași: Polirom, 2006
3. Niculau A.: ”*Dinamica grupului și a echipei*”, Iași: Polirom, 2008
4. Zlate M., Negovan V.: ”*Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative*”, București: Editura Universității, 2006

CARIERA ÎNTRE DORINȚĂ ȘI REALITATE LA ELEVII CU CES

Profesor psihopedagog Milea Rodica Melania, Școala Profesională Specială Codlea

Profesor logoped Moraru Maria Camelia, Școala Profesională Specială Codlea

Orientarea carierei constituie ansamblul activităților și programelor prin care elevii sunt ajutați în asimilarea și integrarea cunoștințelor. Una dintre valorile de bază ale societății noastre este ca toți cetățenii să aibă un loc de muncă productiv și să primească un salariu decent pentru activitatea prestată.

Alegerea carierei este momentul de decizie cu semnificație deosebită în viața persoanei, când aceasta precizează forma de activitate socio-profesională în care urmează să-și valorifice fondul de aptitudini, deprinderi, cunoștințe, stabilit prin procesul de pregătire.

În prezentul nostru cotidian, mulți elevi, chiar părinți, manifestă dezinteres pentru școală. Eșecul școlar este acceptat social cu ușurință, iar abandonul școlar este tot mai frecvent.

Printre cazurile psihosociale ale eșecului școlar se află și elevii cu cerințe educative speciale, care, prin particularitățile psihice deosebite face să se structureze o categorie socială aparte. Fără intervenții specializate aceștia sunt condamnați la șomaj, marginalizare socială, sărăcie economică. Ca răspuns la frustrările sociale, ei pot dezvolta manifestări antisociale sau psihopatologice. Specificul consilierii carierei persoanelor cu CES constă în dezvoltarea unui proces de sprijinire, orientare, înarmare cu mijloace și resurse de a reacționa și care să aibă un înalt grad de individualizare.

CES - reprezintă o sintagmă care se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură. Aceste cerințe plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

Școlile Profesionale Speciale au la cursuri elevi cu C.E.S. (cerințe educative speciale) cu deficiențe de intelect ușoare, moderate, severe, asociate uneori cu tulburări metabolice și neurologice. Obiectivul major al profesionalizării elevilor îl reprezintă faptul că la sfârșitul perioadei de instruire majoritatea tinerilor absolvenți să fie capabili să se integreze socio-profesional și să-și dezvolte spiritul

de autodepășire.

La elevii din școlile speciale toate funcțiile și procesele psihice sunt afectate, într-un fel sau altul. Din punct de vedere psihologic, prin educația integrată a elevilor cu dizabilități se urmărește dezvoltarea unor capacități fizice și psihice care să-i apropie de copiii normali și participarea la programe personalizate cu caracter corectiv, recuperator, prin care stimularea potențialului restant să permită dezvoltarea compensatorie a unor funcții care să le suplinească pe cele deficitare. De asemenea, se urmărește crearea climatului afectiv pentru formarea motivației pentru activitate în general și pentru învățare în special, asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării, formarea unei imitări de socializare și relaționare cu cei din jur, formarea de deprinderi cu caracter profesional și exercitarea unor activități cotidiene, dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor personalității care să faciliteze normalizarea deplină.

Activitățile de consiliere a carierei urmăresc dezvoltarea personală și înzestrarea individului cu abilități și cunoștințe necesare pentru realizarea propriei cariere.

Orientarea carierei ne apare ca o acțiune permanentă de dirijare a procesului de formare a personalității fiecărui elev în parte, în direcția realizării unei concordanțe între:

- ✓ ceea ce vrea (sistemul de aspirații, dorințe, preferințe);
- ✓ ceea ce poate (cunoștințele, abilitățile, capacitățile de care dispune);
- ✓ ceea ce trebuie să facă elevul (oferta de muncă, cerințele vieții sociale).

Procesul de integrare a individului în profesie și în viața socială se desfășoară în acțiuni și faze îndelungate, începând de la primii ani de școală, continuând până la cei de exercitare a profesiei. Aceste faze și acțiuni sunt strâns legate între ele, dar fiecare are specificul și importanța sa, precum și numeroși factori de care depind.

În procesul de decizie vocațională concură o multitudine de factori: familia, școala, grupul de prieteni, mass-media, etc.

Elevii Școlii Profesionale Speciale Codlea beneficiază de programe educaționale și de recuperare diversificate, fiind ancorați într-o multitudine de activități terapeutice. Copiii sunt confrunțați cu situații diverse de învățare, în scopul sprijinirii procesului de decizie în opțiunea profesională, pentru facilitarea integrării lor sociale. Pregătirea polivalentă a elevilor se realizează prin activitățile de teorie și de instruire practică, urmărindu-se prin acestea, declanșarea intereselor, depistarea aptitudinilor și posibilităților reale ale elevilor, formarea competențelor și abilităților necesare în viitoarea profesie.

Pentru a demonstra rolul și importanța orientării școlare și profesionale am efectuat o cercetare pe această temă.

Lotul de cercetare a cuprins 20 de elevi, 10 fete și 10 băieți cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani care au dizabilități mintale ușoare.

Obiectivul general urmărit a fost acela de conturare a unei opțiuni realiste privind viitoarea carieră a elevilor cu cerințe educative speciale, conștientizarea atât de către ei cât și de către părinți și profesori a faptului că în lumea deciziei trebuie străbătuți mai mulți pași și trebuie elaborată o strategie de lucru potrivită astfel încât opțiunea privind alegerea carierei să fie corectă.

Am pornit de la următoarele ipoteze:

- tipul de personalitate al elevilor cu dizabilitate mintală se va obiectiva diferit în interesele lor profesionale, în funcție de apartenența acestora la o anumită categorie de gen (masculin sau feminin).
- în funcție de coeficientul de inteligență, majoritatea elevilor cu deficiență mintală, vor avea o percepție neclară despre sine și cu interese slab conturate cu privire la alegerea carierei.
- la deficienții mintali specificul deficienței își pune amprenta asupra aptitudinilor, valorilor de personalitate și a structurării intereselor.

Probele Aplicate au fost:

- ✓ Testul Tip Holland – pentru evaluarea intereselor
- ✓ Chestionare Pentru Evaluarea Intereselor
- ✓ Proba „Cine Sunt Eu?” - o probă de cercetare și cunoaștere a Eului și a personalității.

În urma prelucrării și interpretărilor probelor aplicate au reieșit următoarele:

La Testul de Interese Profesionale TIP HOLLAND- din analiza și interpretarea datelor reiese ca predominant tipul artistic. Pe locul II se plasează tipul întreprinzător, tipul social situându-se pe locul III. Elevii care se încadrează în acest tip sunt orientați spre profesii legate de mediul social, de comunicare și sprijinul celorlalți. Tipul convențional are o reprezentare scăzută, situându-se pe ultimul loc.

Corelând tendința puternică de orientare spre tipul artistic cu reprezentarea foarte scăzută a tipului convențional (situat pe ultimul loc), am putea trage următoarea concluzie: datorită programului încărcat din școală, care încă se bazează pe structura convențională, copiii au tendința să desfășoare activități corespunzătoare tipului artistic (acesta presupunând desfășurarea de activități în situații nestructurate). Tendința de a evita programul sau sarcinile impuse de altcineva este mai accentuată în cadrul grupului de deficienți mintal, la aceștia tipul convențional situându-se pe ultimul loc, cu o pondere foarte mică. Acesta poate fi rezultatul mediului și programului strict în care aceștia își desfășoară activitatea.

Majoritatea elevilor cu deficiență mintală nu au o percepție clară despre sine, nu au scopuri bine

definite. Pentru ei alegerea carierei va fi mai dificilă.

Constatăm că 50 % dintre elevii, atât băieți, cât și fete au obținut un nivel scăzut de diferențiere. Aceasta înseamnă că elevii cu deficiență mintală au punctaje relativ identice la toate tipurile și deci profil plat al intereselor profesionale. La acești subiecți interesele profesionale sunt slab cristalizate: prin urmare alegerea carierei va fi dificilă.

Prelucrarea Chestionarelor pentru Evaluarea Intereselor

Din rezultatele obținute reiese că activitățile artistice predomină în preferințele ambelor grupuri studiate (30%). Elevii care preferă acest tip de activitate, relaționează mijlocit cu ceilalți prin intermediul produselor artistice. Ei au talente în domenii ca: pictură, dans, muzică, arta dramatică.

Pe locul doi în ordinea preferințelor se plasează activitățile comerciale la fete în proporții de 25% și activitățile manuale la băieți, tot 25%. Fetele care preferă acest tip de activități au aptitudini pentru conducere, relații interpersonale sau activități persuasive.

Ponderea mai mare a activităților sociale la elevii cu deficiență mintală din școala specială relevă nevoia de comunicare, de interacțiune și deschidere spre ceilalți. Aceasta poate fi interpretată și ca tendință a elevilor de a se orienta spre cunoașterea mediului social și diversificarea relațiilor în scopul acceptării lor de către societate.

La Proba „Cine sunt eu?” constatăm predominanța răspunsurilor care se încadrează în grupa trăsăturilor psihice (trăsături aptitudinale și caracteriale), urmate de răspunsuri care se încadrează în grupa înfățișării fizice. Pe locul III întâlnim tema adaptării și integrării sociale. Pe locul IV și V, cu valori apropiate, sunt temele referitoare la rezultate la învățătură și muncă și preferințele vocaționale. Pe ultimul loc, dar cu valori apropiate locurilor III și IV, este tema preferințelor de timp liber. Aceste valori sunt aproximativ identice în urma răspunsurilor obținute atât de la băieți, cât și de la fete.

Numărul mare de răspunsuri referitoare la trăsăturile aptitudinale și de caracter, relevă preocuparea elevilor de a-și însuși aptitudinile văzute la personajele din filme sau sport pe care le consideră modele (puternic, curajos, bogat, celebru), precum și acele aptitudini care sunt apreciate social (harnic, simpatic, apreciat, ascultător, deștept).

Urmează răspunsurile despre înfățișarea fizică, dar cu valori mult mai mari în cazul fetelor (frumoasă, blondă, suplă, înaltă, seducătoare). Rezultă că fetele pun un accent mare pe un fizic agreabil pentru a corespunde tipurilor feminine de succes. Asemănătoare sunt și preferințele băieților, dar cu răspunsuri care indică trăsături fizice ale bărbatului de succes (înalt, bine făcut).

Răspunsurile de pe locul III, cu referire la adaptarea și integrarea socială, arată dorința elevilor de afiliere la grupurile sociale, de participare la viața socială (membru în grupul sportiv, membru în echipa de dans). Răspunsurile de pe locurile următoare conțin câte 2-3 variante pentru rezultate la muncă și învățatură, preferințe vocaționale și de timp liber.

Am observat că, preferințele vocaționale ale elevilor sunt împărțite în două categorii:

- ✓ Ocupații ale personajelor pe care le consideră modele de viață: actor, fotbalist, cântăreț;
- ✓ Ocupații de care au auzit de la profesori și spre care sunt îndreptați elevii din școlile speciale: bucătar, tâmplar, manichiuristă, croitoreasă.

Concluzii

După interpretarea rezultatelor obținute la probele utilizate în cercetare, s-a constatat o confirmare a ipotezelor. Datorită particularităților structurale și funcționale cognitive și afectiv-motivaționale, deficiența mintală ușoară reprezintă o structură psihosociologică distinctă. S-a constatat că în funcție de trăsăturile de specificitate și coeficientul de inteligență scăzut, majoritatea elevilor cu deficiență mintală au o percepție neclară despre sine și cu interese slab conturate cu privire la alegerea carierei. S-a demonstrat că într-o colectivitate de elevi, ponderea elementelor cu deficiență mintală ușoară influențează relațiile afective, perceptiv și reprezentările sociale, direcțiile atitudinal-valorice și manifestările comportamentale ale membrilor. Registrul aspirațional-valoric al deficientului mintal este supradimensionat în raport cu potențialul său intelectual și cu nivelul pregătirii școlare, fapt ce amplifică riscul eșecurilor sociale.

Consilierea în vederea adaptării socioprofesionale a deficienților mintali prezintă importanță, pe de o parte pentru aprecierea eficienței învățământului special, iar pe de altă parte, în scopul orientării cercetărilor pe linia îmbunătățirii metodologiei de recuperare.

Considerând integrarea și adaptarea socioprofesională a deficienților mintali ca o rezultată a împlinirii celor mai diverși factori, considerăm că eficiența activităților educative desfășurate în școlile speciale poate fi evaluată după criteriul adaptării și integrării deficienților mintali în viața socială și profesională. În acest sens considerăm că instituțiilor de învățământ special le revine sarcina, în cadrul acțiunilor de orientare școlară și profesională, de a cultiva preferințele profesionale reale, în conformitate cu posibilitățile psiho-fizice și aptitudinale ale elevilor.

Se recomandă ca până la câștigarea unei stabilități, a unei independențe, școala specială să ajute elevii cu sfaturi și îndrumări. Această grijă trebuie să se manifeste în mod deosebit în cazurile în care familiile nu pot să-i ofere tânărului deficient un model profesional și social pozitiv.

Bibliografie:

1. HOLBAN, ION – “Orientarea Școlară”, Editura Junimea, Iași, 1973
2. HOLLAND, John.- "Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities & Work Environments. Englewood Cliffs, Prentice- Hall, 1985
3. JIGAU, MIHAI - "Consilierea carierei" , Editura Sigma, 2001
4. VERZA, E., - "Elemente de psihopedagogia handicapărilor", Editura Universității București, 1990

FACTORI CARE CONTRIBUIE LA DEZVOLTAREA REZILIENȚEI CADRELOR DIDACTICE

Profesor consilier școlar Ionela-Georgiana Militaru, CJRAE Brașov

Reziliența profesorilor a fost abordată din multiple perspective de cercetători. Studiile inițiale s-au concentrat pe dezvoltarea rezilienței copiilor și apoi s-au extins la reziliența adulților și inclusiv a profesorilor. Factorii interni care contribuie la dezvoltarea rezilienței profesorilor includ: motivația, autoeficacitatea, inteligența emoțională și dezvoltarea profesională. Factorii externi includ: relațiile interpersonale cu colegii și elevii, precum și leadership-ul școlii. Acești factori joacă un rol important în menținerea angajamentului profesorilor și în construirea capacității de reziliență.

Reziliența profesorilor a fost de-a lungul timpului conceptualizată de mai mulți cercetători, fiecare adăugând dimensiuni noi și abordând conceptul din perspective diferite.

Primele cercetări privind reziliința în mediul educațional s-au concentrat asupra modului în care cadrele didactice ar putea dezvolta capacitatea de reziliență a copiilor și a tinerilor. Ulterior , având la bază aceste studii ale rezilienței copiilor, conceptul a început să fie analizat și din perspectiva profesorilor (Person, 2021).

Bobek (2002) a studiat dezvoltarea rezilienței unui grup de adolescenți care au întâmpinat situații adverse și pe baza rezultatelor a identificat calitățile și abilitățile de care au nevoie profesorii pentru a face față situațiilor problematice și a deveni mai rezilienți. Printre aceste caracteristici se numără: competențe profesionale, asumarea responsabilităților, existența unui sentiment de realizare, simțul umorului, etc. Deși acest studiu a avut și unele limite, a reprezentat un punct de plecare important pentru cercetările ulterioare, accentuând importanța dezvoltării rezilienței cadrelor didactice.

Brunetti (2006) definește reziliența profesorilor ca fiind „o calitate care le permite profesorilor să-și mențină angajamentul față de profesia lor în ciuda provocărilor apărute de-a lungul timpului.” (p.813)

Conceptul de reziliență poate fi analizat din următoarele perspective: centrat pe persoană, centrat pe context, centrat pe proces și centrat pe sistem (Beltman, 2020). Analizând această categorizare prezentată anterior, Pearson (2020) reduce cele patru categorii la trei categorii principale:

- Reziliența centrată pe persoană
- Reziliența centrată pe interacțiunea dintre persoană și mediu
- Reziliența centrată pe sistem

Reziliența ca factor centrat pe persoană se regăsește în numeroase studii, unul dintre cele mai complexe fiind un studiu longitudinal realizat de Departamentul de Educație din Marea Britanie în anul 2006 – “Variations in Teachers Work, Lives and Effectiveness”. Cercetătorii au intervievat 300 de profesori din 100 de școli diferite iar una dintre principalele descoperiri a fost aceea că reziliența reprezintă un element cheie pentru eficiența și angajamentul cadrelor didactice față de profesia lor. Reziliența este văzută ca o abilitate a profesorului, o trăsătură care poate fi observată în condițiile existenței unei situații adverse, autorii împărțind profesorii în două categorii: „profesori rezilienți” și „profesori vulnerabili” (Day et al., 2006 citat în Pearson, 2020).

Beltman (2020) consideră că abordarea rezilienței ca factor centrat pe persoană ar putea fi una problematică, întrucât performanțele profesorilor nu pot fi măsurate doar prin prisma rezilienței văzută ca o trăsătură.

Reziliența centrată pe interacțiunea dintre persoană și mediu reprezintă așadar o abordare care vine în completarea perspectivei anterioare și care subliniază influența contextului în care cadrul didactic își desfășoară activitatea. Gu și Li (2013) consideră că reziliența este rezultatul unei combinații dintre factorii contextuali și capacitatea fiecărui profesor de a gestiona aceste influențe provenite din mediul extern. Totodată, cercetările lor subliniază importanța relațiilor interpersonale și a suportului din partea conducerii școlii în consolidarea rezilienței profesorilor.

Reziliența centrată pe sistem presupune o perspectivă mai actuală, accentul fiind pus pe interacțiunea dintre profesori și diferitele sisteme din care fac parte (școală, familie, comunitatea locală, sistem de învățământ). Mansfield et. al (2018) accentuează importanța factorilor contextuali într-o manieră mai nuanțată, aducând în discuție anumite particularități care pot influența capacitatea de reziliență a cadrelor didactice precum: situația economică a țării, resurse culturale și sociale, politicile guvernamentale, riscuri legate de sănătate, etc. Procesul de reziliență implică sisteme existente atât în interiorul cât și în afara individului, funcționarea adaptativă fiind dependentă de interacțiunea continuă a acestora (Masten, 2014 citat în Mansfield 2018).

Analizând aceste perspective, se poate constata existența unor factori comuni care pot contribui la dezvoltarea capacității de reziliență a profesorilor, factori care îi ajută să se mențină în cariera didactică.

4.2. Factori interni

Având în vedere multitudinea perspectivelor din care este abordată problematica rezilienței profesorilor, dar și faptul că reprezintă încă un subiect insuficient explorat, procesul de selectare a factorilor care contribuie la dezvoltarea acestei abilități este unul dificil. Cu toate acestea, analizând cercetările realizate până în prezent se pot remarca câțiva factori des întâlniți în studiile de specialitate.

Autoeficacitatea este un alt factor care se regăsește adesea în rezultatele cercetărilor asupra rezilienței. Modalitatea în care profesorii se raportează la propria performanță precum și credința în capacitatea lor de a-și atinge obiectivele influențează nivelul rezilienței. (Tait, 2008 citat în Pearson, 2020). Importanța autoeficacității este subliniată și de către Hong (2012) afirmând că „profesorii care au nivel de autoeficacitate mai ridicat percep dificultățile ca provocări și nu ca amenințări, direcționându-și eforturile către rezolvarea problemelor” (pag.420).

Inteligența emoțională este frecvent relaționată cu reziliența, studiile demonstrând importanța strategiilor de autoreglare emoțională în procesul de construire al rezilienței. Persoanele cu o inteligență emoțională ridicată sunt capabile „să inițieze, să dezvolte și să mențină relații interpersonale calitative și constructive, să comunice și să colaboreze eficient în activitățile de grup. “ (Năstasă și David, 2011). Profesorii cu un nivel crescut al inteligenței emoționale reușesc să își gestioneze mai bine propriile emoții dar și să recunoască mai ușor emoțiile celorlalți actori implicați în actul educațional. Sencio și Magallanes (2020), într-un studiu la care au participat 92 de profesori din învățământul liceal arată că nivelul inteligenței emoționale este direct proporțional cu cel al rezilienței, accentuând importanța susținerii cadrelor didactice în dezvoltarea acestor abilități.

Dezvoltarea profesională reprezintă una dintre modalitățile prin care profesorii își consolidează reziliența și care îi ajută să facă față provocărilor. Aceasta face referire la dobândirea unor competențe profesionale care le ușurează activitatea și care atrag după sine satisfacția față de muncă și implicit o stare de bine. Totodată, dezvoltarea profesională cuprinde pe lângă accesul la diverse cursuri de specialitate și învățarea prin intermediul experiențelor directe pe care cadrele didactice le au la locul de muncă (Pearson, 2020).

Pe lângă elementele enumerate anterior, studiile au identificat și alți factori interni care pot contribui la dezvoltarea rezilienței și care pot influența decizia profesorilor de a rămâne sau nu în sistemul de

învățământ. Printre aceștia se numără : încrederea în sine, perseverența , flexibilitatea, adaptabilitatea dar și capacitatea de rezolvare de probleme și creativitatea.

4.3. Factori externi

În majoritatea studiilor referitoare la reziliența profesorilor, pe lângă factorii interni care contribuie la dezvoltarea acestei abilități , sunt menționați și unii factori externi care au o influență majoră asupra activității profesionale a cadrelor didactice și inclusiv asupra rezilienței acestora.

Importanța relațiilor interpersonale este frecvent subliniată în cercetările asupra rezilienței profesorilor. Relațiile cu cea mai mare influență asupra activității profesorilor și inclusiv a rezilienței lor sunt relațiile cu ceilalți profesori, cele cu elevii dar și relațiile cu superiorii lor -directorii școlilor (Beltman, 2020; Mansfield, 2020; Gu și Li, 2013).

Gu și Li (2013) descriu procesul de construire a rezilienței profesorilor ca fiind „încorporat într-o rețea de relații”, fiind influențat pozitiv sau negativ de calitatea relațiilor existente la nivelul instituției de învățământ. Relațiile pozitive cu ceilalți profesori contribuie la creșterea satisfacției față de muncă, sporesc încrederea în sine și ajută la consolidarea stării de bine. Johnson et al. (2001) citați în Hong (2012) susțin că profesorii care se simt sprijiniți de colegii lor în activitatea didactică sunt mai dispuși să își asume responsabilități în cadrul școlii și își mențin activ interesul pentru profesia lor. Astfel, relațiile suportive reprezintă un element cheie al rezilienței profesorilor, ajutând la dezvoltarea unor strategii de coping eficiente în fața situațiilor adverse.

De asemenea, relațiile dintre profesori și elevi pot influența maniera în care profesorii acționează în fața situațiilor adverse. Astfel, o relație pozitivă între profesor-elev, consolidează angajamentul profesorului față de activitatea didactică și devine o sursă importantă de satisfacție în muncă.

Leadership-ul școlii reprezintă un alt factor des menționat în studiile referitoare la reziliența profesorilor. Relația profesorului cu liderul școlii (directorul unității de învățământ) poate avea o influență pozitivă sau negativă asupra capacității de reziliență a profesorilor. Directorii școlilor pot contribui într-o măsură semnificativă la crearea unui climat organizațional care să sprijine cadrele didactice prin oferirea de sprijin și suport în situațiile adverse și nu numai. (Gu 2014, citat în Mansfield, 2020).

Hattie (2014) afirmă că „motivul principal pentru care profesorii rămân în școală sau continuă să predea este legat de sprijinul pe care îl primesc din partea liderilor școlari pentru a putea avea un impact pozitiv” (pag.313). Această idee este sprijinită și de Amabile și Kramer (2011) citați în Hattie (2014)

care subliniază ideea că liderii școlilor pot facilita progresul dascălilor , activitatea lor îmbunătățită contribuind la succesul organizațional.

Analizând multitudinea factorilor care alcătuiesc conceptul de reziliență se poate observa complexitatea acestui subiect și dar și necesitatea de a fi în continuare studiat din perspective diverse. Totodată, având în vedere efectele sale pozitive asupra activității cadrelor didactice , este extrem de utilă dezvoltarea și îmbunătățirea ei prin diverse metode astfel încât să devină un factor suportiv pentru menținerea în cariera didactică.

Bibliografie:

1. Pearson, A. (2021). Teacher resilience: Long-serving teachers' perspectives on factors which have sustained them in their careers. <http://hdl.handle.net/10871/129661>
2. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
3. Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and teacher education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
4. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
5. Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
6. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
7. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă*. București. Editura Trei

PROFESIA DIDACTICĂ ȘI EMOȚIILE

Prof.consilier școlar dr. Daniela Ghiță C.J.R.A.E. Prahova

În această profesie pot apărea tensiuni și conflicte, determinate de: slabă pregătire; lipsa de aptitudini sau vocație; neîmpliniri și eșecuri; schimbări de atribuții, serviciu sau program; relații tensionate cu șefii, colegii, etc.

Emoțiile sunt trăiri extrem de complexe, având un impact puternic asupra comportamentului oricărui individ. Emoțiile nu trebuie negate sau reprimite, ci conștientizate și controlate, ele au o mare influență asupra nivelului de stres, cele negative favorizează „blocajul”, lipsa reacției de apărare, iar cele pozitive determină creșterea numărului soluțiilor privitoare la situațiile stresante. Astfel că, emoțiile pot fi toxice sau stimulative, cu rezonanțe negative sau pozitive asupra fizicului și psihicului uman.

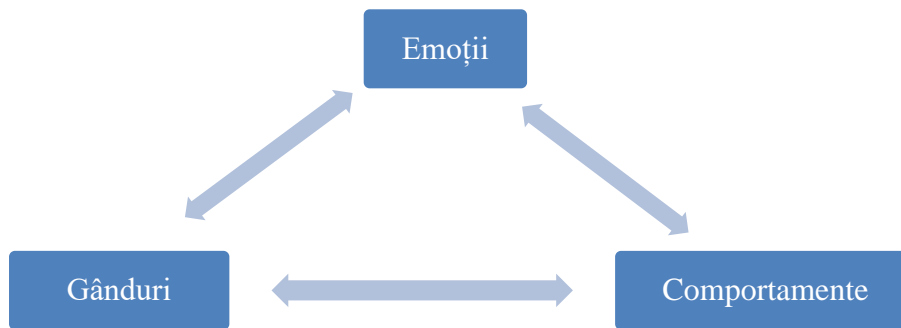
Emoția este definită ca „experiență psiho-fizică formată din elementele cognitive și fiziologice, caracterizată prin motivație crescută ce determină performanțele comportamentale critice pentru supraviețuire, inclusiv în condițiile de stres” (Derevenco, Anghel, Baban, 1992, p. 70)

Emoțiile sunt componente inevitabile ale vieții umane, ce trebuie să le recunoaștem, să le receptăm și să le dirijăm astfel încât să nu ne lăsăm dominați de ele. Atât emoțiile pozitive, cât și cele negative se cer a fi exprimate, altfel ele pot dezechilibra corpul energetic, având repercusiuni asupra organismului. (Arădăvoaice, 2010, p. 46).

E. Saunier, 2008, descrie emoția ca parte vibrantă a ființei noastre, o reacție a eu-ului nostru în fața realului ecou al instinctelor noastre profunde, a grilei noastre educaționale și experienței noastre de viață socială, culturală, psihologică (E. Saunier, 2008, p. 71)

Prin controlul propriilor emoții ne raportăm la fiecare zi, la fiecare gând, la fiecare conversație, interacțiune, decizie dintr-o perspectivă mai calmă, mai echilibrată, începem să gândim limpede, ne dezvoltăm abilitățile de relaționale, de rezolvare a problemelor, suntem conștienți să ne asumăm deciziile pe care le luăm atât în familie, cât și la servicii, evităm durerea, suferința printr-un management eficient al reacției la stres. (Davidji, 2015, p. 163)

M. Mackay, J.C. Wood, J. Brantley, 2018 au evidențiat modalitățile în care emoțiile ne influențează comportamentul și gândurile și modalitățile în care emoțiile pot fi afectate la rândul lor de gânduri și comportamente.



Observând schema de mai sus putem deduce existența unui cerc vicios în ceea ce privește emoțiile dacă le abandonăm unor gânduri autocritice, însă tot acest cerc poate provoca și experiențe emoționale extraordinare, dacă ne asumăm comportamente pozitive și gânduri autoîncurajatoare. Menirea gândurilor adaptative este de a liniști emoțiile atunci când ne aflăm în situații stresante, atât în cadrul familial, cât și la locul de muncă. Astfel putem exemplifica prin câteva gânduri dezadaptative: „I se poate întâmpla oricui, nimeni nu-i perfect”; „Această situație nu va dura la nesfârșit”; „Sunt îngrijorat, dar fac față situației”; „Sunt puternic și mă descurc”; „Sunt în stare să trec prin această situație și n-o las să mă copleșească.” (MacKay, M., Wood J. C. & Brantley J., 2018, p. 146)

Emoțiile pot provoca stări de euforie, de bucurie legate de reușitele de la serviciu sau ne pot provoca suferință, stare de nervozitate în urma unor discuții, a unui șoc emoțional, existând riscul apariției bolii.

Emoțiile sunt forțe vii, pe care trebuie să le recunoaștem, să le acceptăm și să le dirijăm, să le gestionăm pentru a nu ne lăsa dominați de ele și a avea o stare de sănătate bună. (E. Saunier, 2008, p. 72)

Pentru a putea gestiona emoțiile, este necesar să nu le evităm, ci să încercăm să le înfruntăm.

În funcție de intensitatea emoțiilor acestea pot reprezenta un factor stimulat, motivațional, dar se poate întâmpla și contrariul, ca ele să producă inhibiții, dezorganizare, blocaje acționale.

În relațiile dintre oameni, emoțiile pot deveni o sursă de stres, atunci când „șeful” sau alte persoane, desconsideră personalitatea și calitățile celuilalt, când are loc o comunicare de suprafață, rece, impersonală, la apariția invidiei, egoismului, lingușelii, minciunii, a lipsei de solidaritate etc.

Așadar, emoțiile pot fi atât negative, cât și pozitive.

Emoționalitatea pozitivă reprezintă un factor pozitiv împotriva stresului, atât pe moment, cât și pe termen lung, dezvoltând strategiile de coping.

Barbara Frederickson, laureată a Premiului Templeton pentru Psihologie Pozitivă în anul 2006, recunoscută în mediul academic pentru teoria extensiei și construcției emoțiilor pozitive, a evidențiat rolul afectivității pozitive în recuperarea fizică și psihică în condiții de stres. (Stănculescu, 2017, p. 56).

Aceasta a considerat că supraviețuirea oamenilor încă de la începuturile istoriei a fost influențată, nu doar de emoții precum frica, mânia, dezgustul (generatoare de reacții „luptă sau fugi”, pregătind organismul să facă față situației), ci și de emoțiile pozitive. S-a constatat că emoțiile pozitive stimulează tendința de a explora, pe când, în urma emoțiilor negative, se instalează tendința de evitare.

În general, experiențele emoționale dureroase, pot avea un impact negativ, stresant dacă nu sunt exteriorizate. Astfel, se recomandă ca acestea să fie exprimate, producând eliberarea și favorizând instalarea stării de bine.

Acumularea emoțiilor negative are un efect perturbator asupra individului, generând stări conflictuale la nivel inconștient, stări de neliniște, anxietate etc.

Emoționalitatea reprezintă o componentă importantă a activității cotidiene a profesorului. Emoțiile au o influență majoră asupra activității acestuia, dar și asupra activităților care presupun interacțiuni umane.

Competențele emoționale ale profesorului

În marea lor majoritate, activitățile profesorului cuprind aspecte emoționale și anume: relația cu profesia, cu elevii, ca relație bazată pe încredere, empatie, relația cu ceilalți colegi. Emoțiile sunt prezente în luarea deciziilor din punct de vedere educațional, și al interacțiunii cu comunitatea, cu părinții.

Conceptele care descriu competențele emoționale (Păun, 2017, p. 159) sunt următoarele:

- conștiința de sine (capacitatea de înțelegere a emoțiilor și a influenței acestora în luarea deciziilor);
- stăpânirea de sine (controlul emoțiilor și adaptarea la situația dată);
- conștiința socială (capacitatea de a identifica și de a înțelege emoțiile celuilalt);
- gestionarea relațiilor (gestionarea stărilor conflictuale, capacitatea de a-i influența pe ceilalți în evoluția lor)

„Capitolul emoțional” al profesorului este o componentă esențială a emoționalității, care cuprinde competențele emoționale care îl ajută pe profesor în dezvoltarea sa profesională și personală.

Așadar, pentru a fi un profesor eficient este necesar ca acesta să dețină competențe emoționale: de ascultare, de comunicare, de gestionare a conflictelor, de cooperare profesională.

Concluzionând, în viața și activitatea prestată de către profesori este de preferat ca emoțiile să aibă un rol constructiv, nu distructiv, prin înlăturarea gândurilor distorsionate, determinate de un nivel al încrederii de sine mai scăzut și sentimentul de eficacitate profesională.

Bibliografie

- Derevenco, P., Anghel, I., Băban, A. (1992). *Stresul în sănătate și boală*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
- Davidji (2016). *Tehnici de relaxare. Ghid practic pentru creștere personală, împlinire durabilă și pace sufletească*. București: Editura Nicolescu
- Arădăvoaice, Gh. (2010). *Stres, eustres, distres. Terapii antistres*. Filipeștii de Târg: Editura Antet XX Press
- Păun, E. (2017). *Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura POLIROM
- Saunier, E. (2008). *Să muncim fără stres*. București: Editura Curtea Veche
- Stănculescu, E. (2015). *Managementul stresului în mediul educațional*. București: Editura Universitară
- MacKay, M., Wood J. C. & Brantley J. (2018). *Cum să-ți gestionezi emoțiile copleșitoare și să-ți recapeți autocontrolul*. București: Editura HERALD

TEHNICA RECADRĂRII

Profesor consilier școlar Monica Dorina Schiller, C.J.R.A.E. Brașov

Tehnica recadrării se regăsește în metodologia școlilor de terapie sistemică și poate fi folosită cu succes în activitatea de consiliere. Lucrarea de față prezintă variante de abordare teoretică a acestei tehnici, precum și considerații ale profesorilor consilieri care au aplicat-o în activitatea de la cabinetul școlar.

Recadrarea, (în engleză Reframing), uneori întâlnită și sub denumirea de reetichetare, se referă la modificarea sau schimbarea perspectivei, ori a gândurilor pe care membrii unei familii le au asupra unei probleme. (Hanna și Brown, 1999)

A recadra înseamnă a sugera, în cadrul unei conversații terapeutice, fie verbal, fie prin intermediul unor sarcini comportamentale, o nouă descriere a situației clientului sau a unei părți a acesteia. Această nouă perspectivă va ajuta clientul să-și vadă situația într-o nouă lumină și astfel să descopere noi posibilități de a gândi sau a acționa. (Antti Mattila, 2001)

Recadrarea poate fi folosită în mai multe situații, între care amintesc:

- când terapeutul dorește să ofere o perspectivă diferită asupra problemei sau o explicație alternativă a situației prezentate de client;
- ca modalitate de furnizare a experienței unei „realități alternative” (propunere a lui Salvador Minuchin);
- ca modalitate de spargere sau de penetrare a unui cadru iluzoriu, creat de client;
- pentru găsirea unui „adevăr” mai pragmatic sau mai folositor terapiei, respectiv clientului, decât percepția precedentă;
- pentru a spori nivelul de conștientizare a clientului și a familiei asupra percepțiilor alternative ale problemei și încurajarea lor de a face alegeri bazate pe aceste variante ale percepțiilor asupra realității;
- ca modalitate de a încuraja abordarea problemei din mai multe perspective astfel încât să poată fi generate mai multe soluții;

- ca modalitate de a arăta că există mai multe feluri de a privi o realitate, de a clasifica comportamente, de a categoriza evenimente de viață, astfel încât să apară mai multe soluții. În consecință, când se construiesc noi comportamente, cele vechi nu mai sunt funcționale;
- pentru a ajuta familia să deblocheze tiparele rigide de gândire care mențineau problema;
- pentru a detensiona o situație.

Diferitele școli de terapie sistemică au utilizat recadrarea cu sensuri și din perspective variate.

Reprezentanții școlii M.R.I. (Mental Research Institute) considerau că nu e necesar ca recadrarea să fie pozitivă sau măcar acceptabilă pentru client. Ei vedeau confuzia care ar fi putut urma aplicării unei astfel de metode ca pe un ingredient spre noi posibilități. Pe de altă parte, Virginia Satir (fondatoare a școlii de la M.R.I. și considerată o maestră a recadrării) era vestită pentru abilitatea sa de a schimba percepțiile clienților astfel încât aceștia să privească lucrurile în manieră mult mai pozitivă. Adesea ea recadra folosind pur și simplu cuvinte diferite pentru a redescrie situația într-o lumină pozitivă.

Structuraliștii (prin reprezentantul lor, Salvador Minuchin) vorbeau despre recadrarea simptomului, susținând că o reconceptualizare a simptomului în termeni interpersonali poate deschide noi căi spre schimbare (de exemplu anorexia unei fete este redefinită ca și „neascultare” și modalitate de a-i face pe părinții săi incompetenți).

Strategiile Jay Haley și Chloe Madanes foloseau recadrarea în special pentru a redefini problema actuală a clientului, cu scopul de a o face mai ușor de rezolvat. De exemplu, iresponsabilitatea este probabil mai încărcată negativ decât depresia, dar este mai ușor de rezolvat. Madanes explică faptul că problema este redefinită înainte ca terapeutul să inițieze o strategie de schimbare. Astfel, recadrarea ar trebui abordată cu intenția de a defini o problemă ce poate fi rezolvată, mai curând decât pentru a minimiza problema sau a o interpreta în manieră pozitivă.

Terapeuții școlii de la Milano au dezvoltat o variantă proprie a recadrării pe care au numit-o „conotație pozitivă”. Ei considerau că pentru membrii familiei e important să creadă că terapeutul vede lucrurile la fel ca ei, sau, cel puțin, că acceptă felul în care ei văd lucrurile. Astfel, ei vorbeau despre trei criterii prin care terapeutul poate aborda recadrarea:

1. să potrivească faptele și evenimentele la fel ca în interpretarea familiei,
2. să acorde conotații pozitive,
3. să implice familia ca sistem.

Terapia focalizată pe soluție vedea recadrarea ca pe o modalitate blândă, dar puternică de a ajuta clientul să vadă situațiile neplăcute și dificile într-o nouă lumină. Recadrarea este un context pe care terapeutul îl oferă clienților pentru a genera noi semnificații, căi, perspective asupra problemei. Ea poate

fi folosită pentru a gestiona relația cu clienții furioși sau ostili sau pentru a evidenția punctele tari și succesele clienților.

Terapia narativă (White și Epston) se bazează puternic pe recadrare, pe care o numește „poveste alternativă”. Abordarea lui Epston includea chiar scrierea de scrisori clienților după fiecare întâlnire, scrisori în care redescriseră, într-o nouă lumină, ceea ce s-a discutat pe parcursul ședinței.

Despre cum se poate realiza recadrarea au vorbit mulți terapeuți, fiecare având o perspectivă proprie, în funcție de obiectivul terapeutic vizat. Totuși, s-au desprins niște pași comuni care trebuie urmați pentru punerea în practică a acestei tehnici:

1. Terapeutul trebuie să *învețe să asculte*. Dacă dorește ca recadrarea să aibă sens sau să fie relevantă pentru client, terapeutul trebuie să asculte cu atenție ce are de spus clientul și să audă cu adevărat punctul său de vedere. Recadrarea trebuie să pornească de la perspectiva clientului.
2. Terapeutul trebuie să *învețe să facă raționamente analogice*. Mai întâi, terapeutul trebuie să se antreneze pentru generarea de posibile descrieri alternative ale problemei și apoi să aleagă pe care să i-o prezinte clientului pe parcursul conversației.
3. Terapeutul trebuie să genereze *descrieri alternative*. Terapeutul care utilizează recadrarea ar trebui să se întrebe „Cum *altfel* aș putea descrie această situație?”. Perspectiva generată ar trebui să fie atât nouă, cât și familiară pentru client.

Terapeuta Insoo Kim Berg, specialistă în terapii de scurtă durată, împărtășește din experiența sa: „*Folosiți acești pași când recadrați un comportament al clientului sau situație:*

1. *Gândiți-vă care este interpretarea dvs. actuală asupra problemei clientului.*
2. *Antrenați-vă pentru a găsi un anumit număr de interpretări alternative ale aceluiași comportament.*
3. *Alegeți alternativa care pare cea mai plauzibilă și care se potrivește cel mai bine cu modul în care clientul gândește și acționează.*
4. *Formulați în minte o afirmație care să descrie noua interpretare pozitivă.*
5. *Oferiți clientului feedback despre ce gândiți.*
6. *Reacția clientului vă va spune dacă recadrarea i s-a potrivit sau nu. O bună potrivire va aduce o vizibilă schimbare în client. Unii clienți sunt înmărmuriți, șocați, amuzați; ei chiar ot începe să râdă. Dacă observați oricare din aceste reacții ca răspuns la recadrare, atunci ați găsit soluția potrivită.”*(Berg, 1994, pag.174-175, apud Mattila, 2001, pag. 111)

Hanna și Brown (1999, capitolul 9) afirmă că, în recadrare, terapeutul trebuie mai întâi să altereze perspectiva familiei asupra realității. Prin tehnica focusării, terapeutul ia bucăți și părțile din ceea

familia oferă și furnizează informații care formează o nouă realitate. Lucrul acesta este eficient dacă familia ia în considerare o astfel de posibilitate și dacă noua perspectivă nu se îndepărtează prea tare de convingerile familiei și normele societății

Pe lângă toate aceste strategii, terapeutul poate recadra semnificația unui simptom astfel:

- Recadrează problema astfel încât să-i dea o conotație mai pozitivă.
- Recadrează punctele slabe ca puncte tari.
- Recadrează contextul problemei.
- Dă teme pentru a fixa noile convingeri.

Tehnica recadrării are și o serie de limite, menționate critic în literatura de specialitate. Recadrarea este privită de unii terapeuți ca „manipulare” și „minciună”. Hoffman critică abordarea M.R.I. de a spune că nu contează dacă terapeutul crede în perspectiva pe care o prezintă clientului câtă vreme aceasta produce o schimbare, abordare pe care o vede ca fiind manipulative. Dacă privim recadrarea din perspectiva realităților multiple, ea nu trebuie să implice manipulare sau minciună.

O altă critică adusă recadrării este că ea poate fi folosită de terapeut doar pentru a servi scopurilor sale (în special în terapia strategică), când tehnica este o formă de influențare a clientului. Dar orice conversație terapeutică presupune un anumit grad de influențare reciprocă. Terapeutul poate doar să se străduiască să facă ce poate el mai bine să își urmărească obiectivul terapeutic, conform strategiei elaborate, dar să îi lase clientul libertatea alegerii de a fi influențat sau nu de perspectiva pe care i-o propune.

Există și situații în care folosirea recadrării nu este indicată. O astfel de situație este cea în care introducerea unei noi perspective poate face clientul să se simtă nesigur și incapabil să acționeze așa cum dorește, de exemplu în cazuri de violență familială, abuz, etc. În aceste cazuri recadrarea poate fi utilă pentru menținerea relației de colaborare cu clientul. De asemenea, găsirea momentului potrivit pentru folosirea acestei tehnici este esențial. Sugerarea unei perspective pozitive unui client care a suferit o pierdere importantă, foarte recentă, ar putea fi considerată ofensatoare.

În urma convorbirii cu colegi consilieri școlari cu pregătire sistemică și terapeuți care au aplicat tehnica recadrării și în cazul copiilor, în cabinetele școlare, am reținut că majoritatea au folosit-o cu conotație pozitivă în cele mai multe cazuri. Scopurile urmărite prin aplicarea acestei tehnici au fost, în general, de a găsi soluții alternative, de detensionare a unor situații conflictuale, de a valoriza punctele tari ale unor persoane sau ale familiei. Totuși, colegii au sesizat că există și beneficiari nepregătiți pentru a vedea lucrurile dintr-o altă perspectivă (nu doar elevii, ci și părinții sau profesorii lor).

Alți colegi consideră că feedback-ul dat de reacția beneficiarului la auzul alternativei propuse este foarte util în consolidarea alianței terapeutice. În plus, reformularea perspectivei beneficiarului oferă o resursă nouă în terapie. Unii depășesc chiar cadrul procesului terapeutic și se analizează pe ei, ca terapeuți, reformulând convingeri proprii, care ar putea dăuna obiectivității lor de specialiști.

Cei obișnuiți să lucreze cu copii, folosesc tehnica recadrării explicându-le că pentru o problemă există mai multe soluții. Așa cum 7 se poate obține nu doar adunând 3 cu 4, ci și 2 cu 5, 1 cu 6 sau 7 cu 0, și în cazul problemelor personale, școlare sau familiale cu care ne confruntăm există mai multe soluții, iar unele dintre ele poate încă nu au fost descoperite.

Personal, folosesc des tehnica recadrării, în special când am în cabinetul de consiliere elevi cu stimă de sine scăzută. Scopul cu care aplic tehnica este de a le arăta o altă perspectivă, pozitivă, de evaluare a aceluiași fapt / situații / comunicări pe care ei le apreciază negativ. În plus, pentru a fixa noua interpretare în mintea elevului repet sau reamintesc ori de câte ori contextul îmi permite noua viziune asupra situațiilor marcante cărora le-am dat împreună o nouă interpretare.

De regulă, când prezint unui elev perspectiva alternativă pe care i-o propun, ridic între mine și el o foaie pe care, pe o parte, e scris sau desenat ceva. Îl rog să descrie ce țin eu în mână, iar el, cel mai des spune, „o coală albă de hârtie”. Eu replic că foaia e scrisă, și nicidecum albă. Iar el începe să râdă, spunând că asta se vede de la mine, dar de la el se vede albă. Insist apoi pe faptul că amândoi privim același obiect, dar avem păreri diferite asupra lui, ceea ce se poate întâmpla și în cazul unor persoane sau situații despre care vorbim în cadrul ședințelor de consiliere.

Bibliografie:

1. Hanna, Suzanne Midori; Brown, Joseph H. (1999). *The Practice of Family Therapy: Key Elements Across Models. (2nd Edition)* Belmont, CA : Wadsworth Publishing Company.
2. Mattila, Antti. (2001). *Seeing Things in a New Light. Reframing in Therapeutic Conversation.* Helsinki: Helsinki University Press.
3. Nichols, Michael P.; Schwartz, Richard C. (2005). *Terapia de familie. Concepte și metode (ediția a șasea).* Asociația de Terapie Familială.

RESPONSIBLE THINKING PROCESS
(PROCESUL DE GÂNDIRE RESPONSABILĂ)
MODALITATE DE GESTIONARE A CONFLICTELOR ÎN CLASĂ

Prof. Melinda Székely – inspector școlar, ISJ Brașov

Prof. Daniel Tața – profesor consilier școlar, CJRAE Brașov

Rezumat: *Articolul abordează problema gestionării conflictelor din clasă prin aplicarea metodei procesului de gândire responsabilă (RTP) dezvoltat de Edward Ford la începutul anilor 1990. Prin această metodă elevii sunt învățați să respecte drepturile celorlalți printr-o gândire responsabilă bazată pe teoria controlului perceptiv. Profesorii au datoria de a preda, iar elevii au dreptul de a învăța fără a perturba. Un sistem de disciplină la nivelul întregii școli, care implică respectarea unor reguli negociate și acceptate de către majoritatea elevilor. Elevii care se comportă defectuos ori își asumă responsabilitatea pentru comportament și rămân în clasă, ori sunt trimiși la camera de gândire responsabilă pentru a lucra la un plan de comportament. Elevul scrie un plan care funcționează pentru el/ea. Elevul negociază planul cu profesorul sau adultul care l-a trimis la camera RT, iar dacă planul este acceptat i se permite reîntoarcerea în clasă. Pentru a funcționa, acest model trebuie acceptat și adoptat de întreaga școală.*

Cuvinte cheie: *comportament defectuos, disciplină, reguli, negociere, plan de comportament, asumare, cameră de resursă, gândire responsabilă.*

Summary: *The article addresses the issue of classroom conflict management by applying the responsible thinking process (RTP) method developed by Edward Ford in the early 1990s. Guiding children to respect the rights of others through responsible thinking based on perceptual control theory. Teachers have a duty to teach and students have a right to learn without disruption. A school-wide discipline system that involves following rules negotiated and accepted by the majority of students. Students who misbehave either take responsibility for the behavior and remain in the classroom, or are sent to the responsible thinking room to work on a behavior plan. The student writes a plan that works for him/her. The student negotiates the plan with the teacher or adult who sent him to the RT room, if the plan is accepted and he will be allowed to return to the classroom. To work, this model must be accepted and adopted by the whole school.*

Keywords: *improper behavior, discipline, rules, negotiation, behavior plan, assumption, resource chamber, responsible thinking.*

PROCESUL DE GÂNDIRE RESPONSABILĂ (RTP)

Edward Ford a creat Procesul de gândire responsabilă (RTP). Este folosit în multe școli din America, Australia, Noua Zeelandă, Singapore și în alte părți ale lumii (Ford, 2004). Autorul mai multor cărți despre acest proces, Edward Ford pledează pentru învățarea educatorilor și părinților cum să-i învețe pe elevi să privească în ei înșiși. Procedând astfel, elevii vor avea capacitatea de decizie pentru lucrurile pe care le doresc, se vor gândi la scopul de a obține ceea ce își doresc fără a încălca drepturile altora.

Procesul de gândire responsabilă (RTP), creat și dezvoltat de Edward Ford este o strategie de management al clasei, care îi învață pe elevi să reflecteze asupra percepțiilor proprii. RTP se bazează pe teoria controlului perceptiv (PCT), dezvoltată de William T. Powers care susține că modificările comportamentului sunt rezultatul controlului perceptiv. (Power, 1990)

RTP ajută elevii să-și formeze abilități eficiente pentru rezolvarea problemelor, pentru realizarea scopurilor personale fără a încălca drepturile altora. Aceste abilități pot fi transferate în alte circumstanțe utilizând strategii personale de învățare a comportamentelor.

RTP nu constrânge elevul, nu presupune încetarea comportamentului inadecvat, nu solicită profesorului raportarea comportamentului elevului, în schimb propune profesorului să adreseze elevului cele cinci întrebări ale RTP (Ford, 2003).

Cele cinci întrebări sunt:

1. Ce ai făcut?
2. Ce ar fi trebuit să faci?
3. Care a fost regula școlii pe care **nu** ai urmat-o?
 - dreptul altora de a învăța
 - dreptul meu la învățatură
 - dreptul de a fi eu însumi în siguranță
 - dreptul la siguranță a celorlalți
 - dreptul la proprietatea altora și a școlii
4. Care este planul tău? Ce alegeri poți face acum pentru a-ți schimba comportamentul, atitudinea și/sau acțiunile?

5. Ce schimbări vom vedea în tine ca urmare a planului tău?

RTP este un instrument pe care profesorul îl poate folosi ca răspuns când activitatea de predare-învățare este întreruptă de un elev cu un comportament disruptiv. Aplicarea RTP este justificată pentru că: *elevii au dreptul de a învăța, iar profesorii au dreptul să predea în siguranță; nimeni nu are dreptul să perturbe, să împiedice învățarea altor elevi sau să încalce drepturile altora.*

Încercarea profesorului de a controla comportamentul disruptiv al elevului poate declanșa o luptă de putere. Nu este necesar să le spunem elevilor ce să facă, este suficient să adresăm elevilor cele 5 întrebări și să le facilităm autorefecția, autocontrolul, dirijându-le gândirea responsabilă.

Întrebările vor fi adresate ferm, respectuos, neacuzator și niciodată dezaprobator. De asemenea, este bine de știut că umilința nu face parte din RTP.

Este posibil ca nu toți elevii să răspundă chestionarului. De aceea este indicat să avem o înțelegere mai profundă a procesului și a modului de implementare corectă a acestuia. Profesorii/ facilitatorii trebuie să știe când să folosească întrebările, cum să le folosească în diferite contexte și situații și când nu sunt utile (Ford, 2003).

Edward Ford indică faptul că pentru ca acest proces să funcționeze corect, toată lumea trebuie să o facă, cu fidelitate, așa cum a fost conceput. Schimbarea procesului după propriul plac și înțelegere este de nedorit. Implementarea corectă a procesului și înțelegerea RTP de către toți cei implicați, sunt condiții esențiale ale succesului aplicării programului (Ford, 2003).

Scopul procesului de gândire responsabilă (RTP) este acela de a dezvolta o școală în care fiecare elev are șansa de a reuși. Este conceput pentru a ajuta elevii să gândească și să acționeze în mod responsabil. Nimeni nu este obligat să învețe, fiecare alege să învețe (Dreikurs, 2004).

RTP din perspectiva elevului este reprezentat schematic în fig. 1

PROCESUL GÂNDIRII RESPONSABILE

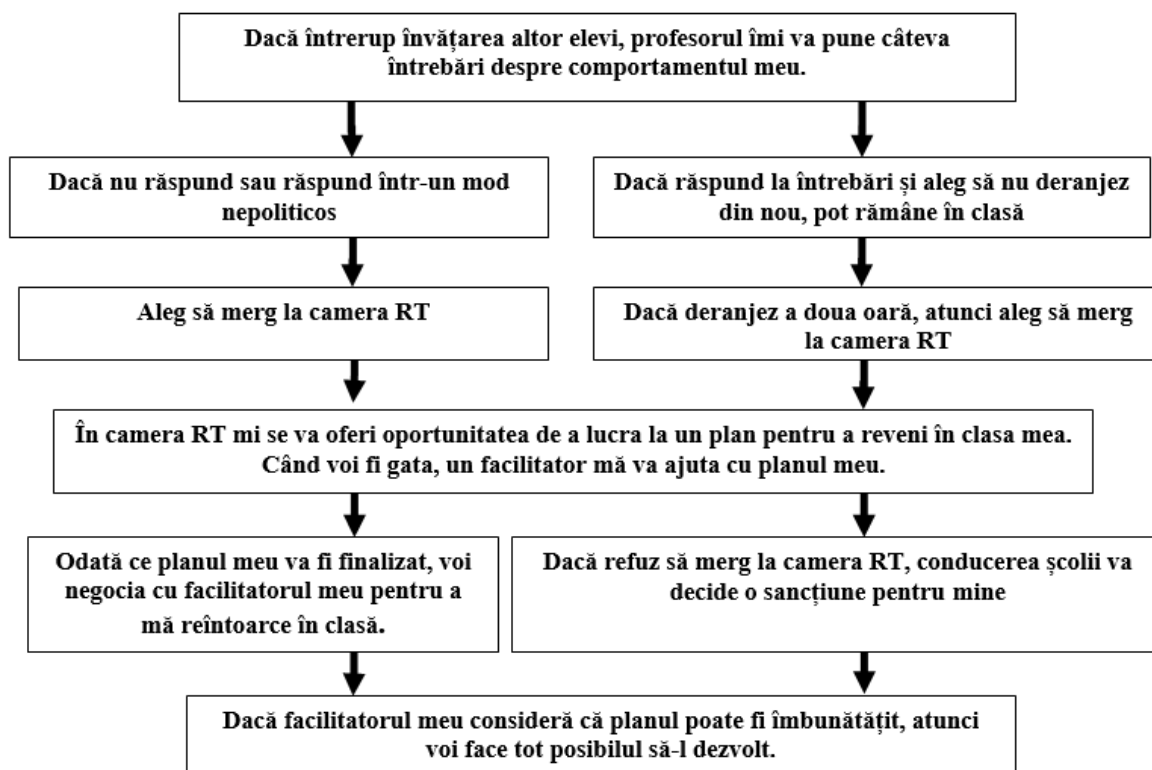


Fig. 1 Schema procesului de gândire responsabilă din perspectiva elevului

De ce ne supunem regulilor? Ce măsuri ar trebui luate atunci când regulile sunt încălcate?

Ce strategii de management al clasei pot folosi educatorii pentru a sprijini elevii? Cât de important este un mediu democratic în clasă? Răspunsul la aceste întrebări ne pot conduce la un deziderat deosebit de important pentru dezvoltarea personală a copiilor: formarea „sentimentului de responsabilitate socială”.

Prin utilizarea RTP, putem ajuta la construirea încrederii elevilor, învățându-i cum să gândească responsabil și să se simtă bine cu ei înșiși. O modalitate de a face acest lucru este includerea timpului de calitate. Oferind timp de calitate acestor elevi, stabilim o relație, care este esențială în construirea valorii de sine și a capacității de a reuși.

Deci, atunci când lucrurile merg prost sau apare o problemă, elevul poate învăța să-și atingă obiectivele respectând în același timp dreptul celorlalți elevi de a învăța.

Pentru succesul acestei metode, este necesar ca personalul școlii să adopte următoarele patru convingeri fundamentale:

1. Școlile sunt pentru copii și pentru angajații școlii, de asemenea.
2. Elevii și angajații școlii trebuie întotdeauna tratați cu demnitate.
3. Nucleul fiecărei strategii de management al clasei trebuie să fie responsabilizarea educabililor pentru că toți elevii, într-un mod diferit, sunt la fel.

Un model de plan de gândire responsabilă poate fi cel folosit la Colegiul Merymount, Queensland, Australia- fig 2

PLAN DE GÂNDIRE RESPONSABILĂ

Data: __/__/__

Numele si prenumele elevuluiClasa

Disciplina la care a fost sesizată abaterea/ Profesorul

SUBIECTUL

1. Care este percepția ta despre ceea ce s-a întâmplat?
2. Ce spune profesorul că s-a întâmplat?
3. Care a fost regula pe care ai încălcat-o, procedura pe care nu ai respectat-o sau așteptarea pe care nu ai îndeplinit-o?
4. La momentul incidentului care a fost impactul asupra altor elevi?
5. La momentul incidentului care a fost impactul asupra ta?
6. Dacă ai scris vreodată un plan pentru a rezolva această problemă înainte, de ce crezi că planul tău. nu a funcționat?

Fig. 2. Model plan RTP – Merymount College, Queensland, Australia

Experiența aplicării RTP la Parklands Christian College, Australia – fig. 3

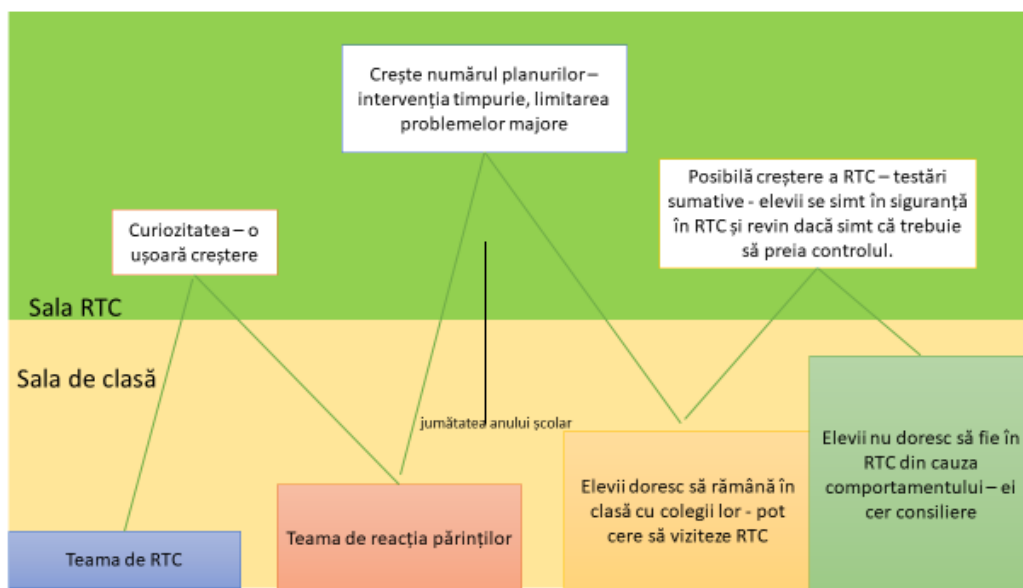


Fig. 3 Diagrama evoluției RTP

Într-o primă etapă elevii se tem să ajungă în camera RT. Odată cu primele experiențe la camera RT, tot mai mulți elevii devin curioși de ce se întâmplă în acel spațiu. Uneori această curiozitate îi determină să acționeze astfel încât să fie trimiși în camera RT.

Pe măsură ce elevii se simt confortabil cu profesorii lor și se simt apreciați, elevii își redirecționează atenția spre a fi în sala de clasă cu prietenii și profesorul lor.

Bibliografie/ Surse online:

1. Brochure RTP/RTC, <https://www.marymount.qld.edu.au/our-college/Documents/>
2. <https://responsiblethinking.com/>
3. Dreikurs, R., Cassel, P., & Ferguson, E. D. (2004). *Discipline without tears: How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom*.
4. Ford, E. E. (2003). *Discipline for home and school fundamentals: Book two*. Scottsdale, AZ: Brandt Publishing.
5. Powers, W. T. (1990). *Introduction to modern psychology: The control theory view*. Gravel Switch, KY: The Control Systems Group, Inc.

INTERVENȚIE TERAPEUTICĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE ÎN SCOPUL REDUCERII AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI

doctorand, Nemes Madocsa Nándor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Prevalența violenței școlare și a agresivității în rândul tinerilor este o problemă semnificativă, în special în perioada preadolescenței în care se observă o creștere a comportamentului agresiv, rebel și antisocial. Pentru a aborda acest lucru, a fost dezvoltat un program de consiliere psihopedagogică și terapeutică bazat pe terapia cognitiv-comportamentală având ca scop dezvoltarea competențelor sociale și reducerea agresivității la preadolescenți. Procesul terapeutic a fost constituit din patru etape: faza de evaluare, faza educațională, faza dobândirii de noi competențe și faza de aplicare. Pe parcursul terapiei preadolescenții au învățat strategii cognitive și comportamentale concrete pentru a gestiona furia, a comunica asertiv, a empatiza cu ceilalți și a-și regla emoțiile. Prin dezvoltarea competențelor sociale, preadolescenții și-au îmbunătățit capacitatea de a înțelege și naviga interacțiunile sociale, reducându-și agresivitatea și îmbunătățindu-și relațiile cu ceilalți.

Violența școlară și comportamentele agresive par a fi probleme omniprezente în rândul tinerilor. Potrivit unui studiu UNICEF în Republica Moldova [8], aproximativ 60% dintre preadolescenți au fost implicați într-o luptă în ultimul an și/sau au fost agresați cel puțin o dată în ultima lună. Preadolescența este o perioadă deosebit de importantă pentru studiul comportamentelor agresive, deoarece această etapă de dezvoltare a fost legată de o creștere generală a comportamentului agresiv, rebel și antisocial. Unele studii anterioare care au examinat legătura dintre variabilele individuale și comportamentul agresiv în adolescență au observat că adolescenții agresivi au, în general, o capacitate redusă de a anticipa și înțelege consecințele negative ale comportamentelor lor asupra victimei, arătând un nivel mai scăzut de empatie [5]. Dezvoltarea empatiei este un factor de protecție pentru comportamentele antisociale și agresive, după cum observă mai mulți cercetători [3; 4]. Considerând efectul de mediere al empatiei asupra competențelor sociale și care inhibă participarea la acte agresive împotriva celorlalți, am demarat un program de consiliere psihopedagogică și terapeutică cu o serie de preadolescenți agresivi. Programul a

inclus și o parte de exerciții de grup, cu rezultate foarte satisfăcătoare, cât și sesiuni de terapie individuală detaliate în această lucrare.

În cadrul ședințelor individuale cu preadolescenții agresivi strategiile terapeutice au fost bazate pe terapia cognitiv-comportamentală. Modelul cognitiv-comportamental al furiei care a ghidat aceste întâlniri terapeutice, presupune o serie de intervenții terapeutice generale care sunt modificate pentru fiecare copil în parte în funcție de setul său unic de circumstanțe în ceea ce privește abordarea externă, de mediu, și internă, precum stimuli și răspunsurile agresive unice la acestea. Premisa de la care am pornit în timpul întâlnirilor individuale este că percepția preadolescenților, procesarea și medierea evenimentelor din mediul înconjurător le guvernează emoțiile și acțiunile ulterioare. Astfel, capacitatea unui individ de a-și regla propriile sentimente de furie este un factor cheie în stimularea răspunsurilor adaptative la adversitate.

Faza de evaluare și identificare a presupus examinarea nevoilor și capacităților tinerilor din program, cu atenție pentru specificul problemelor de gestionare a furiei. Unii terapeuți recomandă inițierea procesului cu părinții pentru a putea explica situația, în timp ce alții spun că cel mai bine este ca primul contact să fie doar cu copilul la început [6]. Totuși, tinerii care trăiesc în gospodării conflictuale pot avea îngrijorarea că autoritatea externă va forma o alianță ostilă cu părintele lor, periclitând și mai mult legătura deja precară dintre părinte și copil. Din acest motiv am ales întâlnirea cu întreaga familie pentru a demara procesul terapeutic. Oportunitatea de a urmări modul în care membrii familiei interacționează între ei a fost un alt beneficiu al deciziei de a iniția consilierea incluzând toți membrii de familie. S-au obținut astfel multiple informații cu privire la relații, liniile de comunicare, respect, alianțe și roluri prin observație.

Faza educațională este cea de-a doua fază din cadrul programului terapeutic și formativ individual, fiind mai mult o continuare a fazei de evaluare decât o schimbare distinctă a terapiei. În cadrul terapiei, preadolescentul primește mesajul clar că el sau ea nu este o victimă neajutorată la factorii de stres care generează furie, deoarece adultul și copilul lucrează împreună pentru a învăța cele două componente ale furiei (cogniții și procese fiziologice) care preced comportamentul agresiv. Acestora li se explică și exemplifică faptul că pot alege dacă să acționeze sau nu în mod agresiv și, astfel, nu sunt la mâna problemei (fie persoană sau situație).

Faza de dobândire a noi abilități este a treia etapă a modelului de rezistență la stres axată pe învățarea copilului de strategii cognitive și comportamentale concrete pe care să le folosească atunci când se confruntă cu situații stresante. În această fază au fost prezentate și învățate tehnici pentru a aborda furia individului la nivel cognitiv, emoțional și comportamental. Preadolescenții au fost familiarizați cu

ideea că acțiunile lor în orice situație dată sunt un produs al propriei lor voințe libere și, la rândul lor, propriile gânduri și propriile lor monologuri interne despre situație. Drept urmare, ostilitatea, furia și agresivitatea nu sunt declanșate doar de stimuli externi, ci și de modul în care acești stimuli sunt interpretați de minte.

După cum subliniază și Dodge [1; 2], problemele de control al furiei la copii sunt caracterizate printr-o amintire crescută a stimulilor amenințatori și printr-o tendință de a-și aminti evenimentele anterior favorabile sau neutre în termeni de ostilitate, exagerând ostilitatea din partea celorlalți și având mai multe șanse să răspundă într-un mod agresiv pe baza amenințărilor percepute incorect. Așadar, se pare că uneori tinerii agresivi se grăbesc să creadă că ceilalți se vor comporta ostil față de ei și sunt apoi mai înclinați să riposteze fizic ca răspuns la pericole care ar putea să nu existe de fapt. Exercițiile de îmbunătățire ale procesării relațiilor interpersonale sociale au ajutat copii să facă inferențe mai precise despre gândurile și intențiile celorlalți și să înțeleagă emoțiile celor din jur, sporind capacitatea copilului de a empatiza. Obiectivul general este de a ajuta copilul să devină conștient de componentele cognitive și fiziologice ale furiei, să determine dacă exprimarea furiei este sau nu adecvată și fie să apt să-și comunice sentimentele (furia) într-o manieră neostilă, mai adaptativă, să ia o formă de acțiune de rezolvare a problemelor care poate include exprimarea directă a sentimentelor.

Faza de aplicare a constat în exerciții alături de terapeut pentru ca preadolescenții să învețe un set de abilități și apoi să le aplice într-un mediu sigur. Abilitățile vizate au fost preluate din “Ghid formarea abilităților sociale”, formulat de mai mulți consilieri remediali [7]:

- Să dezvolte abilități de comunicare interpersonală;
- Să comunice verbal/nonverbal;
- Să comunice asertiv;
- Să empatizeze cu nevoile celorlalți;
- Să dezvolte abilități emoționale prin identificarea și autoreglarea propriilor emoții și recunoașterea emoțiilor celorlalți;
- Să inițieze relații adaptative, de colaborare în familie, grup social;
- Să respecte regulile situațiilor sociale;
- Să gestioneze optim relații sociale (să inițieze, mențină, înceteze);
- Să gestioneze eficient situații conflictuale;
- Să ofere/să solicite feedback;
- Să coopereze în diferite formațiuni grupale pentru atingerea unor scopuri comune;
- Să accepte diferențele de opinii;
- Să caute/să ofere suport.

Este important de menționat că nu este necesar ca preadolescenții să stăpânească toate abilitățile menționate sau toate tehnicile de gestionare a furiei învățate. Fiecare copil s-a concentrat doar pe câteva, exersând pentru a le stăpâni complet și apoi le-a pus la încercare pentru a-și auto-evalua noul său control asupra temperamentului. Ca rezultat, registrul de lucru permite o creștere progresivă la interacțiuni tot mai solicitante. Scopul ghidului este de a maximiza probabilitatea de succes, asigurându-se că tânărul înțelege pe deplin și a învățat tacticile de gestionare a furiei, de discriminarea și interpretare a informațiilor sociale, înainte de a trebui să le aplice în situații care stărnesc emoțional. Acest lucru a fost realizat și prin utilizarea scenariilor controlate, prin joc de rol, în timpul sesiunilor de terapie pentru a testa abilitățile nou dobândite ale preadolescentului cu terapeutul. În aceste repetiții au fost folosite atât scenarii fictive, cât și din viața reală, care implică sursele probabile de frustrare.

Metodele de terapie cognitiv-comportamentală utilizate au variat de la identificarea emoțiilor, exemplificarea și antrenarea asertivității, exerciții de relaxare, stabilirea obiectivelor și de auto-monitorizarea progresului. Aceste strategii cognitive au urmărit să modifice modul de gândire al copilului sau de a reacționa la situațiile care declanșează furie, scopul final fiind o schimbare către un comportament mai adaptativ.

Bibliografie

1. Crick, N. R., Dodge, K. A., A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 1994. p. 74–101. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.74
2. Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D., *Aggression and antisocial behavior in youth*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology; Social, Emotional, and Personality Development* 6th ed., 2006. p. 719–780. Hoboken, NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0312
3. Estevez E., Pérez S., Musitu G., Ruiz, D., Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of adolescence*, vol. 31, 2008. DOI: 433-50. 10.1016.
4. Hoffman M. L., Empathy and moral development: Implications for caring and justice. *New York: Cambridge University Press*. 2000. DOI: 10.1017/CBO9780511805851.
5. Olweus D., School Bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2013. Vol: 9 P .751-780. DOI: 0.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

6. Savca, L., Consilierea părinților preadolescenților cu comportament deviant. In: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane*. Ediția 6, Vol.1, 11-12 decembrie. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2015, pp. 25-29. ISBN 978-9975-933-80-3.
7. Stoicescu, D., Făgețan, R., Conea, A. A., Schiau, F., *Ghid formarea abilităților sociale*. Fondul Social European, 2020. Accesat în data 18.08.2021, la adresa: <http://www.isjsb.ro/d2020/GHID%20FORMAREA%20ABILITATILOR%20SOCIALE.pdf>
8. UNICEF, Moldova., *Ending violence against children. Every child has the right to be protected from violence*. Accesat în data 29.10.2020 la adresa: <https://www.unicef.org/moldova/en/child-protection/ending-violence-against-children>

ELEVII CU CES- O REALITATE CE POATE FI RECONSTRUITĂ

Profesor consilier școlar, Mariana Oprea Colegiul Național Barbu Știrbei Călărași

Acest articol, urmărește optimizarea procesului de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă prin crearea condițiilor adecvate de învățare, utilizarea celor mai eficiente mijloace didactice de învățare, prin formarea profesională a cadrelor didactice care să permită elevilor cu CES accesul facil la educație și integrarea acestora în învățământul de masă.

Școala incluzivă este "oglinza" societății deschise, democratice, tolerantă la diferențele interindividuale și non-discriminatorie, care promovează egalitatea în drepturi. Școala incluzivă este unitatea de învățământ public de masă în care „au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesorii de sprijin/suport, specialiști în educație specială și părinți.” (Gherguț, 2016, p.30)

Promovarea atitudinilor de acceptare a diferențelor și a diversității, utilizarea unei abordări focalizate pe dezvoltarea competențelor, pornind de la abilitățile deja achiziționate, utilizarea Planurilor de învățare personalizată (PIP) pentru a se concentra pe punctele forte și aspectele de dezvoltat ale elevilor sunt câteva aspecte ce trebuie luate în considerare.

Experiența mea, de peste 16 ani în domeniul consilierii școlare, m-a ajutat să înțeleg mai bine, problemele cu care se confruntă acești elevi și împreună cu părinții și cadrele didactice să găsim cele mai bune soluții.

Lucrarea de față, vine cu propuneri care să schimbe în mod favorabil, situația actuală.

Conceptul de nevoi educaționale-CES a fost utilizat în terminologia UNESCO- 1990, ca orientare a educației copilului în școlile de masă sau școlile speciale, din comunitate.

Sistemul nostru de învățământ, a aderat la Regulamentul standard pentru egalizarea persoanelor cu nevoi speciale (ONU-1993, Rezoluția Unesco -1994), urmărindu-se egalizarea șanselor la educație, individualizarea procesului de învățare și educație.

Școala incluzivă, reunește copii cu nevoi educaționale speciale din toate mediile socio-economice.

Elevii cu CES învață alături de colegii lor, iar școala încurajează beneficiile reciproce ale acestui aspect ce ține de incluziune .

Menționez următoarele beneficii ale școlii incluzive:

*Beneficii sociale: Elevii leagă prietenii de durată care îi vor ajuta mai târziu în viața. Colegii lor vor învăța ce înseamnă empatia și cum pot interacționa pozitiv unii cu ceilalți.

*Beneficii academice: Elevii cu CES, preiau din clasa din care fac parte, modele pozitive de învățare și comportament.

*Beneficii familiale: Familia, acceptă mai ușor dizabilitatea copilului lor, dacă acesta frecventează școala din învățământul de masă.

În vederea eficientizării acestui proces, propun câteva măsuri concrete care au la bază experiența mea didactică și literatura de specialitate și anume:

-Comunicarea permanentă a profesorilor clasei cu profesorul consilier școlar și cu ceilalți specialiști (logoped, psiholog, psihoterapeut).

-Studierea evaluărilor curente ale elevului cu CES-evaluări curente ce ar trebui realizate periodic(la maximum 3 luni) de către specialiști în domeniu conform unor protocoale, parteneriate încheiate de școală.

-Întocmirea unui profil psihologic al elevului cu CES care să cuprindă și date despre cunoștințele generale, cunoștințele specifice unui domeniu, ritmul de învățare nevoile de învățare , conform diagnosticului(de ex. dislexie, ADHD, întârziere în dezvoltarea cognitivă) precum și motivația, voința, rezistență la efort, etc.

-Acordarea a cel puțin o oră săptămânal profesorului de la clasă pentru fiecare elev cu CES în vederea comunicării și interrelaționării doar cu acesta pentru a-l cunoaște mai bine, a adecva predarea și a ști ce modificări să facă în planul de lucru săptămânal conceput.

Existența în școală a unui spațiu în care copilul cu CES să fie preluat de un specialist(psiholog, logoped în situația în care nu mai poate face față efortului școlar și social în timpul programului de lucru sau unde poate participa la activități în grup restrâns(3-5

elevi) pentru a primi atenția individuală de care are nevoie. De asemenea, elevii din ciclul liceal, ar trebui să urmeze cursuri de formare pentru a ști cum să-și ajute colegii cu CES. Menționez că, fiecare școală ar trebui să organizeze cursuri de pregătire, ateliere de lucru, workshop-uri pentru a învăța stiluri specifice de predare-învățare-evaluare, pentru a avea posibilitatea transmiterii problemei de la clasă unui specialist.

În acest sens, voi prezenta câteva strategii pe care le poate utiliza profesorul de la clasă:

1. Prezentarea unor activități care vor interesa și motiva elevul;
2. Diferențierea abordării în procesul predării;
3. Clarificarea sarcinilor, precizând începutul și sfârșitul sarcinii de lucru;
4. Utilizarea unui model pentru ca elevul să știe ce se așteaptă de la el;
5. Utilizarea indicilor vizuali;
6. Ierarhizarea obiectivelor către atingerea scopului;
7. Sarcini de lucru care să valorifice potențialul elevului.

Concluzie

Educarea elevilor cu dizabilități este o sarcină complexă care necesită cercetarea continuă a nevoilor educaționale rezultate din dizabilități.

Pentru a se înregistra progrese în acest domeniu sunt necesare măsuri clare, planuri concrete, ghiduri metodologice, investirea în resurse.

Astăzi, în școală, integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă se realizează cu dificultate, deoarece nu există specialiști.

Mai mult, regăsim în învățământul de masă copii cu dizabilități cu grad sever, accentuat care nu le permit adaptarea școlară și progresul de care au nevoie.

Am scris acest articol cu speranța rezolvării problemelor elevilor cu CES, a înțelegerii provocărilor pe care trebuie să le facă familiile acestora, dar și reflectând la situațiile cu care se confruntă și cadrele didactice la clasă, în absența unor ghiduri metodologice pe discipline sau/ și pe grupe de dizabilități.

Aceste metode împreună cu cunoștințele mele de specialitate în domeniul psihologiei au ajutat elevii cu diagnostic de depresie, anxietate, fobie, etc. să finalizeze învățământul liceal. Astfel un elev cu autism este absolvent al învățământului superior, iar unul este student.

Toate aceste rezultate se datorează sprijinului familiei, cadrelor didactice și al colegilor de clasă care i-au acceptat ca parte a colectivului clasei și i-au încurajat.

Bibliografie:

Verza, E., Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, școli normale, E.D.P., București, 1994;

Blândul, V., Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed. Univ. din Oradea, 2005;

Gheruț, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Ed. Polirom. Iași, 2001

https://www.citizensinformation.ie/en/education/the_irish_education_system/special_education.html

Policy on the Integration and Inclusion of Children with Special Need, Saint Brendan's N.S., <http://www.stbrendans.ie/>

How to include children with special educational needs and disabilities, Reem Al Hout, <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-include-children-special-educational-needs-and-disabilities>

LOCUS DE CONTROL ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ

Profesor consilier școlar Popa Cynția – Diana CJRAE Brașov

Această lucrare abordează tema relației dintre locusul de control și performanța școlară. Sunt menționate rezultatele unor studii în domeniu care au cercetat cele două variabile, confirmarea ipotezelor formulate arătând că există o relație pozitivă și semnificativă statistic între acestea. Studiile realizate pe eșantioane formate din elevi și studenți sugerează faptul că elevii care dețin un locus de control intern obțin rezultate academice mai bune decât elevii cu locus extern deoarece învață din experiența proprie, sunt mai perseverenți în sarcinile cu grad ridicat de dificultate și mai optimiști cu privire la obținerea unor succese educaționale relevante. De asemenea, elevii cu locus de control intern tind să procrastineze într-o mai mică măsură și își dezvoltă abilități metacognitive mai eficiente decât elevii cu locus de control extern.

***Cuvinte cheie:** locus de control intern, locus de control extern, performanță școlară, procrastinare, metacogniție,*

Conceptul ”locus de control”, propus de Rotter, reflectă convingerea unei persoane cu privire la deținerea controlului asupra evenimentelor de viață. Oamenii care se simt responsabili pentru ceea ce li se întâmplă sunt numiți, conform teoriei, internaliști. Cei care consideră că evenimentele din viață sunt determinate de forțe externe care nu se află sub controlul lor sunt numiți externaliști. Locusul de control intern deseori este comparat cu noțiunea de autoeficiență, aspect care poate fi explicat prin faptul că, cu cât este mai înalt nivelul de autoeficiență, cu atât este mai încrezătoare în sine persoana în realizarea sarcinilor propuse.

Există în literatura de specialitate numeroase studii care au abordat problematica relației dintre locus de control și performanțele școlare. Findley și Cooper(1983) au realizat o lucrare

în care au specificat despre existența a 98 de studii și respectiv a 275 de ipoteze având ca obiective testarea relației dintre cele două variabile. S-au obținut corelații pozitive și semnificative statistic între cele două variabile în urma verificării a 193 din cele 275 ipoteze formulate, astfel, un procent de 70% dintre acele ipoteze au fost confirmate. Cercetătorii au constatat că persoanele care dețin control intern obțin un nivel semnificativ mai înalt al rezultatelor școlare decât cele care prezintă control extern. Elevii și studenții care atribuie succesul unor factori de natură internă sunt mai predispuși să proiecteze și să obțină succese viitoare, iar cei care atribuie eșecul factorilor interni privesc viitorul dintr-o perspectivă optimistă, sub egida autodepășirii personale.

Potrivit teoriei dezvoltate de Rotter, indivizii cu locus de control intern iau în considerare faptul că reușitele și eșecurile lor sunt rezultatul propriilor acțiuni, iar în momentul obținerii unor rezultate notabile simt un puternic sentiment de mândrie. Atunci când eșuează în ceea ce și-au propus, aceștia resimt emoții de rușine și vină, aspect care le poate răni sinele, însă devin mai motivați să obțină rezultate marcante în viitor.

Elevii care au un locus de control intern pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, fapt care le sporește motivația pentru învățare. Findley și Cooper (1983) constată că subiecții având un locus de control intern experiențiază un nivel mai înalt de performanță academică decât cei care au un locus extern, iar această relație este mai puternic semnificativă statistic în cazul subiecților de gen masculin.

Conform autorilor, elevii care atribuie succesul sau eșecul în diferite activități educaționale “unei zile bune sau proaste” sau unei nedrepte evaluări din partea profesorului sunt externaliști. Acești elevi își pot spune “Nu contează cât de mult învăț, profesorul nu mă place, deci nu voi obține oricum o notă bună”. Elevii cu locus extern învață prea puțin din experiența anterioară, conform autorului. Odată ce elevii atribuie atât succesul, cât și eșecul norocului sau șansei, tind să nu persevereze în sarcinile dificile și să nu aibă un nivel ridicat de așteptări educaționale și, astfel, nu își setează obiective clare pe care să le ducă la îndeplinire cu hotărâre. Elevii cu locul controlului intern simt că au control asupra propriului destin, considerând că experiențele prin care trec sunt controlate prin efort propriu, utilizând competențele personale specifice. Acești elevi își pot spune “Cu cât învăț mai mult, cu atât voi obține note mai mari”. Încrederea în forțele proprii dinamizează, orientează spre acțiune și motivează spre realizarea scopurilor.

Relația dintre locusul de control și procrastinare fost cercetată de către Deniz și colaboratorii săi (2009) în cadrul unui studiu cantitativ. Termenul de procrastinare este utilizat pentru a exprima amânarea sarcinilor, responsabilităților și deciziilor ca situație tipică sau comportament caracteristic. În cadrul chestionarelor care măsoară acest construct, persoanele care aleg “Eu niciodată nu procrastinez” răspund în vederea dezirabilității sociale, deoarece în viața fiecărui om există situații în care este posibilă apariția temporară sau situațională a amânării sarcinilor. Procrastinarea școlară se referă la amânarea constantă a îndatoririlor și responsabilităților legate de școală de pe o zi pe alta sau până în ultimul moment. Procrastinarea deseori blochează învățarea, diminuează motivația și voința și scade performanța școlară. Elevii care învață în mod superficial tind să procrastineze mai mult, pe când elevii care sunt animați de motivația intrinsecă găsesc plăcere, bucurie și dorință de a învăța și prezintă un nivel al retenției informațiilor ridicat. Cercetătorii au constatat faptul că subiecții care dețin locul controlului extern au o tendință semnificativ mai mare de a procrastina decât cei cu locul controlului intern, iar adaptabilitatea și starea generală de bine influențează localizarea internă sau externă a controlului. Cei din urmă prezintă o capacitate mai ridicată de realizare a temelor pentru acasă la timp.

Metacogniția reprezintă un alt construct care a constituit tema de interes a multor studii din domeniul psihologiei cognitive începând din anii 1970, încercându-se formularea unor idei cât mai clare în explicarea acestuia. Metacogniția cuprinde cunoștințele deținute despre cogniție și reglarea cogniției, respectiv cunoștințe declarative și procedurale. Într-un studiu realizat de către Arslan și Akin (2014) s-au confirmat ipotezele conform cărora metacogniția este asociată pozitiv cu locul controlului intern pe de o parte, dar și cu succesul academic, pe de altă parte. Această relație pozitivă sugerează faptul că utilizarea susținută a metacogniției, coroborată cu tendința accentuată de a atribui succesul acțiunilor proprii, conduce la creșterea rezultatelor academice.

Experiența didactică mi-a confirmat faptul că elevii care atribuie succesul propriilor capacități de gestionare și luare a deciziilor în situațiile dificile, deci care sunt internaliști, obțin rezultate mai bune în sarcinile dificile și reușesc să-și contureze strategii mai eficiente de învățare și de rezolvare a problemelor decât elevii cu locus extern. Această temă este una deosebit de relevantă pentru profesorii din învățământul preuniversitar deoarece poate constitui o sursă de inițiativă spre încurajarea elevilor să devină mai responsabili pentru acțiunile și consecințele propriului comportament, să-și exerseze stăpânirea propriilor reacții emoționale, dar și spre susținerea acestora în vederea menținerii efortului în activitățile începute.

Bibliografie:

Arslan, S., Akin, A. (2014). Metacognition: As a Predictor of One's Academic Locus of Control. *Educational Sciences: Theory & Practice. Educational Consultancy and Research Center*, 14(1), 33-39

Bass, B.A., Olendick, H., Vuchinich, R.E. (1974). Study habits as a factor in the locus of control-academic achievement relationship. *Psychological Reports. Indiana State University*, 34, 906.

Deniz, M. E., Traş, Z., Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 607-632

Findley, M., & ve Cooper, H. M. (1983). The relation between locus of control and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427

Hayat, A. A., & Shateri, K. (2019). The Role of Academic Self-Efficacy in Improving Students' Metacognitive Learning Strategies. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 7(4), 205–212

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28

Rotter, J.B. (1975). Some Problems and Misconceptions to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (1), 56-67

Webografie

[204-213_4.pdf \(idsi.md\)](#)

http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/6646/Conf_StiinteSocioUmanist_2014_pg162-168.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[Microsoft Word - EDU-first.doc \(researchgate.net\)](#)

IMPACTUL INFLUENȚELOR ARTISTICO-ESTETICE ÎN DINAMIZAREA ȘI ENERGIZAREA PROCESULUI EDUCATIV

Consilier școlar Blaj Gabriela Roxana , CJRAE Brașov

Procesul de învățare poate fi dinamizat și însuflețit cu ajutorul acelor mijloace didactice care oferă un plus de culoare, o formă atrăgătoare și o invitație la joc și creativitate. O astfel de abordare a procesului didactic poate rezolva problema lipsei de atenție și implicare a elevilor în sarcinile didactice. Din propria experiență, introducerea păpușilor (fie ele marionete de dimensiuni mici sau mari, fie păpușile Matrioska sau altele) am dinamizat activitatea, am reușit să implic toți copiii în activitate, inclusiv pe cei cu cerințe educative speciale, iar sarcinile de lucru au fost îndeplinite fără a se percepe efortul de către elevi. Astfel, utilizând aceste mijloace didactice simple și accesibile, am oferit o altă percepție asupra sarcinilor didactice, și anume aceea de "jocă" sau "distracție" în locul efortului sau greutății de rezolvare a acestora. Așadar, utilizarea jocului cu păpuși în procesul educativ îi determină atât pe profesori, cât și pe elevi să perceapă procesul didactic într-un mod cu totul diferit și provocator, stimulând procesul de gândire, atenția, creativitatea, memoria, imaginația, ascultarea activă, spontaneitatea și spiritul de echipă, voința și motivația

În condițiile mereu în schimbare ale societății actuale este nevoie de o nouă abordare a educației în sistemul de învățământ, prin promovarea metodelor didactice interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și ale creativității. Alexandru Găvenea sublinia acest aspect încă din 1974: "problema principală a didacticii contemporane este aceea de a găsi formele, mijloacele, procedeele și strategiile, pentru a realiza un învățământ capabil să trezească la viață, într-o măsură și mai mare, forțele creatoare ale elevilor și să angajeze la învățătură întregul potențial spiritual". (Găvenea A. "Cunoașterea prin descoperire în învățământ")

Învățarea prin joc este o noțiune întâlnită tot mai mult în științele educației și se referă la dobândirea de către elev a diferite competențe pe parcursul activității de joc, dând un sens lumii care îl înconjoară. Învățarea prin joc contribuie la formarea unei încrederi în sine care îi

vor permite elevului să trăiască noile experiențe și să evolueze în medii și în contexte mai puțin cunoscute și uneori dificile. Confruntat cu astfel de situații practice, elevul pune în practică noi strategii, gândește într-o manieră creativă, colaborează cu partenerii de joc și învață din greșeli.



Jocul este un important suport motivațional în activitatea didactică, deoarece mobilizează un mare număr de capacități cognitive și îi permite elevului să-și dezvolte «dorința de a învăța» și «plăcerea de a ști», deprinderi esențiale în demersul învățării prin joc. Adeseori, prin asociere de noțiuni, jocului i se atribuie aproape instantaneu noțiunea de ”păpușă”. Păpușa (din latinescul “pupa” – “fetiță”) denumește o jucărie familiară, o reprezentare mai mult sau mai puțin stilizată a unei persoane sau a unui animal, fiind destinată jocului, preponderent la vârsta copilăriei. Putem afirma chiar că păpușile sunt un atribut al copilăriei, reprezentând cultura copiilor.

Realizând puntea către activitatea didactică, păpușile reprezintă un mijloc didactic facil și accesibil. Printre argumentele utilizării păpușilor în cadrul activităților didactice se pot enumera următoarele:

- accesibilizează conținuturile, făcându-le atractive pentru elevi, indiferent de nivelul lor cognitiv;
- îmbunătățesc atenția, ascultarea și comunicarea elevului, precum și abilitățile lor interactive, favorizând procesul de învățare;
 - dezvoltă gândirea prin analiză și capacitatea de anticipare cognitivă;
 - dezvoltă abilitățile de expresie corporală – mimica, gestică, pantomimica;
 - dezvoltă simțul estetic și abilitățile manuale;
- au o importanță deosebită pentru dezvoltarea emoțională și morală a elevilor;



- reglează într-o mare măsură comportamentul verbal și coordonarea motrică;
- dezvoltă imaginația, corelarea expresiei verbale cu cea corporală;
- favorizează lucrul în echipă, atât între elevi, cât și între elevi și cadrul didactic etc.

”Păpușile se pot introduce în orice moment al lecției. De regulă, este suficient ca această activitate să ocupe perioade scurte de timp, dar se poate ajunge până la întreaga durată a orei, dacă ea servește pentru eficientizarea comunicării didactice, însușirea conținuturilor într-o manieră atractivă, crearea ocaziei de însușire a unor valori morale, estetice, sociale.” (Irina Rusu, ”Arta teatrală în contextul actului educațional”)



Cele mai accesibile păpuși sunt marionetele de mici dimensiuni, care se pot așeza pe degete și care, de obicei, reprezintă animale sau personaje din povești. Vă prezentăm în următoarele rânduri idei de activități, modalități de integrare a marionetelor/păpușilor în activitatea didactică și metode interactive de învățare prin joc:

- Păpușa *Află-Tot* – utilizată în evaluare, la verificarea cunoștințelor; poate pune întrebări pentru fixarea cunoștințelor.
- Păpușa *Criticul* – utilizată pentru evaluarea unor lucrări, pentru a face aprecieri la activitate.
- Păpușa *Inteligentul* – utilizată pentru a găsi soluții inedite la rezolvarea unor studii de caz.
- Transpunerea unui text dramatic sau a unei dramatizări la disciplinele lingvistice.
- Dezvoltarea empatiei la orele de dezvoltare personală, educație socială, consiliere și orientare.
- Realizarea unor scurte dialoguri: conversația în grup sau joc de rol, pentru fixarea cunoștințelor la orice materie.

- Joc "Să facem o poveste!". Descrierea jocului: unul dintre elevi sau cadrul didactic va lua păpușa care are rolul de povestitor și va începe povestea: „A fost odată ca niciodată...” Se poate opri, iar următorul elev să continue povestea în funcție de propria lui imaginație. Textul se poate înregistra/nota, pentru a fi ulterior audiat/citit de participanți. Jocul poate fi utilizat într-un mod foarte variat.



- Realizarea de figuri bidimensionale: păpuși din carton, linguri de lemn etc. la orele de educație tehnologică, arte vizuale și activități practice etc.
- Introducerea unui personaj ca modalitate de captare a atenției, dar și de suport pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor la orice disciplină. Atribuirea simțului umorului acestui personaj reprezintă o plus valoare adăugată învățării.

Educația este profund impregnată de influențele artistico-estetice, iar utilizarea jocului cu păpuși în procesul educativ îi determină atât pe profesori, cât și pe elevi să perceapă procesul didactic într-un mod cu totul diferit și provocator, stimulând procesul de gândire, atenția, creativitatea, memoria, imaginația, ascultarea activă, spontaneitatea și spiritul de echipă, voința și motivația. Iar prin metodele interactive de învățare care implică utilizarea marionetelor, elevii mai retrași capătă încredere în forțele proprii, încep să se exprime mai ușor prin intermediul rolului asumat.

Bibliografie:

- Băban, A. – *Consiliere educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2011.
- Găvenea, A. - *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1974.
- Kaduson, H.G. (coord.) – *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Editura Trei, București, 2015.
- Rusu, I. - *Arta teatrală în contextul actului educațional*, Editura Pro Didactica, Chișinău, 2020
- Șchiopu, U.,(coord.) - *Probleme psihologice ale jocurilor și distracțiilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București,1970

THE ROLE OF SCHOOL PSYCHOLOGIST IN TREATMENT OF CHILD AND ADOLESCENT SUICIDE CRISIS – CURRENT PERSPECTIVES FROM HUNGARY

(1) Richard Flach

PhD-student, educational psychologist

Department of Personality- and Health Psychology

Institute of Psychology

Faculty of Humanities and Social Sciences

University of Pécs (Hungary)

(2) András Láng, PhD

clinical- and mental health psychologist

Department of Developmental and Clinical Psychology

Institute of Psychology

Vice-Dean for Scientific and Accreditation Affairs

Associate Professor

Faculty of Humanities and Social Sciences

University of Pécs (Hungary)

Introduction

The profession of school psychologist faces numerous challenges in practical work, one of which is the prevention of child and adolescent suicide and crisis management. In Hungary, there is a lack of professional regulations and best practices that provide guidance for school psychologists in managing suicide crises, thereby compromising the rights of children. In this presentation, I would like to address the importance of identifying children at risk of suicide and the role of school psychologists and schools in prevention. I will also discuss the functioning of the Hungarian school psychology network, the problem of non-suicidal self-injury, and the direct and indirect tools available to school psychologists. At the end of the presentation, we will present a case study to illustrate possible steps in suicide crisis intervention.

Challenges of School Psychology in Hungary

School psychology is a developing and expanding applied science field that is interdisciplinary in nature and based on practical fieldwork. It faces numerous challenges (Vízín, 2009). Since 2013, the presence of school psychologists has become increasingly significant in many institutions, but the use of school psychologists dates back approximately 35 years before that (N. Kollár & Szabó, 2021). Schools or kindergartens are required to employ a school or kindergarten psychologist for every 500 children for half of a full-time position, which is rarely fulfilled in practice. It is difficult to provide a unified picture of the profession since there is incomplete information about the number of unfilled positions, how many professionals work, their level of preparedness, capacity, circumstances, and conditions. One of the two important aspects of school psychologist's work is (1) collaboration with parents or caregivers, as communication difficulties and collaboration problems (especially in cases of suicidal crises, recognition of self-injurious behavior, or suspicion of abuse) frequently characterize work processes and pose challenges for colleagues. Parents have the right and obligation to ensure their child's participation in school psychological sessions if requested by the teacher in charge or if the school principal informs the parent about it, or if the parent or student requests it (Public Education Act 72. § (4)). The other aspect is (2) confidentiality, which can lead to conflicts of loyalty (e.g., which side to take, whom the psychologist represents) and conflicting interests. According to Section 42 (1) of the Public Education Act, the professional is obligated to maintain confidentiality with regard to all facts, data, and information concerning the child, student, and family that they become aware of during communication with the child, student, or parent. The confidentiality obligation does not extend to discussions between members of the teaching staff or the child protection reporting system concerning the student's development. The personal data of clients are handled in accordance with GDPR guidelines. Parental consent forms are required for interventions, with crisis intervention being an exception.

On Suicide

Self-harmful behavior, as a complex human behavior, has been studied for a long time from various perspectives, from heredity to culture (Osváth et al., 2020), (Bérđi, 2022). According to Gabbard (2016, p. 220), "suicidal behavior and suicidal thoughts (...) develop according to the principle of overdetermination and multiple functions. The motivations for suicide are extremely diverse and often confusing." Therefore, understanding plays a crucial role in addition to explanation (Kézdi, 1995). It is worth noting that suicide is the leading cause of death among young people (Balázs, 2015), and adolescence, which represents a developmental crisis, is considered a tertiary (demographic) risk factor (Rihmer et al., 2017). Therefore, suicidal communication from young people should always be taken seriously. In addition to child and adolescent suicide, regarding its high lifetime prevalence and suicidal

risk, it is important to mention non-suicidal self-injury (NSSI), which is most commonly initiated at the end of primary school and the beginning of adolescence and serves an emotion regulation/communication function (Klonsky et al., 2014) due to its autoaggressive nature and its connection to suicidal behavior, it is also considered a suicide risk factor (Drubina et al., 2022).

Suicide prevention opportunities, with particular regard to young people

The issue of suicide is of particular importance in the domestic psychiatric care system, where, among the three neuralgic points (alongside dementia care and psychiatric care for homeless patients), suicide prevention is considered an important area (Németh, 2018). Osváth and colleagues (2021) found that during the first period of the pandemic, Hungary experienced a 16% increase in suicides, while in other countries the number remained stable or decreased. The COVID-19 pandemic, which had a significant impact not only on the mental health care system (Osváth, 2021), but also on the education system (Nahalka, 2021), also influenced suicide mortality rates (Bálint et al., 2022). Suicide prevention strategies in healthcare (such as health education, early recognition and treatment of psychiatric illnesses, and acute suicide prevention) also raise the issue of the role of the microsociological environment of schools (Rihmer et al., 2017). Papp and Láng (2013) highlight the role of teachers in prevention, as they can recognize suicide risk with proper knowledge, take appropriate measures, and refer those in crisis to professionals. A difficulty in prevention is that, in addition to domestic data (Susánszky et al., 2008), teachers lack a high level of knowledge on suicide prevention in international comparison (Crawford and Caltabiano, 2009), although such knowledge could provide significant intervention opportunities.

Direct and indirect tools of the school psychologist in crisis management

The work of school psychologists can be divided into direct and indirect elements. From the perspective of indirect suicide prevention, it is important that school members recognize and effectively fulfill their role as mental health gatekeepers, who play a key role in recognizing and managing crises. In order to achieve this, it is essential to provide informative, problem-solving, and interactive psychoeducation, as well as to sensitize educators, for which mostly crisis events provide the opportunity and motivation.

A particularly important element is the discussion and resolution of misconceptions about suicide (e.g. "You shouldn't ask about suicide." "Those who talk about it won't actually do it."), which even occur among professionals. Due to various conditions, local characteristics, and capabilities, schools can do the most to prevent suicidal crises by operating a mental health team and creating their own crisis protocol (whose details and responsibilities for institution members are known, understood, and can be executed within the organization).

Working directly with practical tools, it is important to note that fatal/completed (and not successful!) suicide is difficult to predict (Bérdi, 2021). In clinical practice, the NICE (The National Institute for

Health and Clinical Excellence) protocol (Perczel-Forintos et al., 2004) is used, which lays down the guidelines for the treatment of self-destructive behavior in addition to generalized anxiety, depression, and panic disorder, particularly for the younger age group where self-injury is associated with crisis states. According to the protocol, in addition to appropriate communication, it is essential to thoroughly assess suicide risk, with an emphasis on creating an accepting and understanding atmosphere and a respectful and caring approach to the patient. It is noted that a specialist is responsible for assessing suicidal intent and risks (depression, hopelessness, suicidal intent), and psychosocial factors, so that treatment options can be decided based on these. The Child Depression Inventory (CDI), the Ottawa Self-Injury Inventory (OSI), the Paykel Suicide Scale (PSS), which measure constructs of hopelessness, anxiety, stress, impulsivity, and emotional regulation, are used in child psychiatry (Rózsa et al., 2020). Other useful tools include the Ask Suicide-Screening Questions (ASQ) (Vetró, Pászthy, 2020), the Treatment-Focused Self-Injury Questionnaire (SIQ-TR) (Reinhardt et al., 2020), and the Inventory of Statements About Self-Injury (ISAS-HU) (Reinhardt et al., 2021).

In addition to the questionnaires, school psychologists should rely on their own knowledge about suicide and self-harm, as well as psychological crisis, particularly with regard to cry-for-help communication pre-suicidal syndrome (Csürke et al., 2009), during the assessment of the patient's condition. It is important to inquire about suicidal tendencies (thoughts, plans, attempts) when any direct or indirect, verbal or nonverbal signal of self-harm urges is observed, even if it is not suicidal. The steps of direct interventions depend on the nature of the case in many respects; therefore, they will be detailed through a case presentation.

Support

SUPPORTED BY THE ÚNKP-22-3-II NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR CULTURE AND INNOVATION FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.”



References

- Vizin G. (2009). Miért nem működik még mindig? Érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett. *Iskolakultúra*. 19 (7-8). 97–112.
- N. Kollár K. & Szabó, É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*. 21(3), 75–97.
- Osváth P., Fekete S., Tényi T., & Vörös V. (2020). The role of suicide specific syndromes in risk assessment and suicide prediction. *European Psychiatry*. 63(Special Issue), S271–S271.
- Berdi M. (2022). “I could never do it.” The ideation-to-action framework of suicide behavior. *Orvosi Hetilap*. 163 (28), 1095–1104. <http://doi.org/10.1556/650.2022.32514>
- Gabbard, Glen O. (2016). *A pszichodinamikus pszichiátria tankönyve*. Oriold és Társai Kft.
- Kézdi B. (1995). *A negatív kód*. Pannónia Könyvek.
- Balázs J. (2015). Öngyilkos magatartás zavara és nem-szuicidális önsértés. In Balázs J. & Miklósi M. (Szerk.), *Gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. (pp. 185–190). Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió.
- Rihmer Z., Döme P., Gonda X., Bélteczki Zs. (2017): Az öngyilkossági veszély felmérése a rizikófaktorok hierarchikus osztályozása alapján. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*. 19 (3). 131-136.
- Klonsky, E. D., Victor, S. E., Saffer, B. Y. (2014): Nonsuicidal self-injury: what we know, and what we need to know. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*. 59 (11), 565–568. <https://doi.org/10.1177/070674371405901101>
- Drubina B., Kökönyei G., Reinhardt M. (2022): A nem-szuicidális önsértés és az öngyilkos magatartás kapcsolata: független vagy összefüggő jelenségek? *Magyar Pszichológiai Szemle*. 77 (1), 99–123. <http://doi.org/10.1556/0016.2022.00005>
- Németh A. (2018). A pszichiátriai ellátórendszer három neuralgikus pontja: az öngyilkosság megelőzése, a demencia ellátás és a hajléktalan pszichiátriai betegek ellátása. *Psychiatria Hungarica*. 33(2), pp. 150-154.
- Nahalka I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*. 30(1), 22–35. <http://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- Bálint L., Osváth P., Németh A., Kapitány B., Rihmer Z., & Döme P. (2022). Öngyilkossági halálozás Magyarországon a COVID–19-pandémia idején. *Orvosi Hetilap*. 163 (48), 1895–1901. <http://doi.org/10.1556/650.2022.32642>
- Papp, B. & Láng, A. (2013). Tanárok öngyilkossággal kapcsolatos ismeretei, különös tekintettel a kiegészre és az elkerülő megküzdésre. *Psychiatria Hungarica*, 28(3), 229–238.
- Susánszky É., Hajnal Á. & Kopp, M. (2008). Öngyilkossággal kapcsolatos ismeretek, attitűdök a magyar lakosság és segítő foglalkozású szakemberek körében. *Psychiatria Hungarica*, 23, 376–384.

- Crawford, S. & Caltabiano, N. J. (2009). The School Professionals' Role in Identification of Youth at Risk of Suicide. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 28-39.
- Bérdi M. (2021). Egy cél, két megközelítés: az öngyilkossági kockázat szűrésének elméleti és gyakorlati dilemmái. *Psychiatria Hungarica*. 36 (4), 518–535.
- Perczel Forintos D., Ajtay Gy. & Boross V. (2004). *Az önpusztító viselkedés kezelésének irányelvei*. (retrieved from: <https://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2019/10/Az-%C3%B6npuszt%C3%ADt%C3%B3-viselked%C3%A9s-kezel%C3%A9s%C3%A9nek-ir%C3%A1nyelvei-NICE.pdf>.) (15.052023)
- Rózsa S., Tárnok Z. & Nagy P. (2020). *A gyermekpszichiátriában alkalmazott kérdőívek, interjúk és tünetbecslő skálák*. Állami Egészségügyi Ellátó Központ.
- Vetró Á., & Pászthy B. (2020). *Gyakori gyermek- és ifjúságpszichiátriai kórképek diagnosztikai és terápiás javaslatainak gyűjteménye*. ÁEEK.
- Csürke J., Vörös V., Osváth P., & Árkovits A. (2009). A lélektani krízis elméleti háttere. In: Csürke J., Vörös V., Osváth P. & Árkovits, A. (szerk.). *Mindennapi kríziseink*. Oriold és Társai Kiadó.
- Reinhardt M., Drubina B., Horváth Z., & Kökönyei G. (2020). A nem öngyilkossági szándékkal történő önsértés komplex felmérése - a Kezelésközpontú Önsértés Kérdőív (SIQ-TR) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 21 (2), 121–175. <http://dx.doi.org/10.1556/0406.21.2020.007>
- Reinhardt M., Kökönyei G., Drubina B., & Urbán R. (2021). A nem szuicidális önsértés és motivációjának mérése serdülőknél: az Állítások az Önsértés Kapcsán Kérdőív (ISAS-HU) magyar adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 76 (3–4), 515–548. <http://dx.doi.org/10.1556/0016.2021.00030>