

Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european

Ensuring equal Opportunities through educational management and psychopedagogical assistance in European context

Ediția a II-a

30 mai -1 iunie 2019

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ARAD

Prof. univ. dr. Ramona LILE
(Coordonator științific)

***Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență
psihopedagogică în context european***

Ediția a II-a

*

***Ensuring equal Opportunities through educational management and psychopedagogical
assistance in European context***

Second edition

*

INTERNATIONAL CONFERENCE

30 mai – 1 iunie , 2019

Copyright © 2019, **Editura Pro Universitaria**

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al
Editurii Pro Universitaria

ISBN 978-606-26-1063-0

ORGANIZATOR:



**CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ
EDUCAȚIONALĂ ARAD**

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ARAD

Prof. univ. dr. Ramona LILE
(Coordonator științific)

**ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT
EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ
ÎN CONTEXT EUROPEAN**

Ediția a II-a

*

**ENSURING EQUAL OPPORTUNITIES THROUGH EDUCATIONAL
MANAGEMENT AND PSYCHOPEDAGOGICAL ASSISTANCE
IN EUROPEAN CONTEXT**

Second edition

INTERNATIONAL CONFERENCE

30 mai – 1 iunie, 2019



Parteneri



Consiliul Județean Arad



Inspectoratul Școlar Județean Arad



Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad



**Colegiul Național
"Moise Nicoară" Arad**
- fondat în 1873 -

Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad



Casa Corpului Didactic „Alexandru Gavra” Arad



Asociația „Equilibrium” Arad



Asociația FORMAPSY București



Asociația EIVA Arad



Editura Pro Universitaria București

ARAD | 30 mai – 1 iunie 2019



Coordonatorii științifici:



Prof. univ. dr. Ramona LILE este Rectorul Universității „Aurel Vlaicu” din Arad. Cu o bogată experiență managerială, coordonează activitățile academice și administrative din cadrul Universității din 2012 până în prezent. A publicat un număr de peste 80 articole științifice și studii, în reviste naționale și internaționale, recunoscute CNCIS, dintre acestea, 12 articole în reviste cotate ISI Web of Science-Analytics Clarivate, 15 articole - în reviste ISI Proceedigs, 27 în reviste indexate în alte baze de date internaționale. Totodată, a participat în calitate de membru, coordonator sau director la peste 70 de programe și proiecte naționale și internaționale cu finanțare prin programe de tip POSDRU; POCU, Leonardo da Vinci, ERASMUS+ etc. Face parte sau coordonează peste 10 comisii la nivel național sau regional, cu o relevanță deosebită fiind calitatea de membru în Comisia de finanțare și bugete instituționale din cadrul CNR, membru în Comisia pentru calitate, evaluare și activități de ierarhizare și clasificare a CNR, membru al Corpului Experților Contabili Autorizați din România, Vicepreședinte al Consiliului Director al Asociației pentru cercetare multidisciplinară din zona de Vest a României, expert ARACIS. Pentru implicarea în creșterea calității actului educațional și promovarea valorilor românești a obținut o serie de diplome și distincții la nivel național și internațional.



Dr. Reiner Hasmann este directorul medical al Clinicii de socio-pediatrie „Marienhaukslinik St. Josef” Kohlhof, Germania. Studiile sale medicale au fost completate de stagii la Universitățile din Wales/Cardiff și Edinburgh. Specialist în terapie sistemică și de familie, și-a finalizat studiile în psihoterapie medicală la Institutul pentru Terapie Comportamentală de la Universitatea Philipps, Marburg. Este membru în diverse comisii de specialitate și autor a numeroase publicații în domeniul dificultăților de învățare, parenting pentru familiile având copii cu dizabilități, Stepping Stones Triple P, aspecte psihosociale ale dizabilităților de tip motor, dezvoltarea limbajului la copiii din comunități de emigranți.



Sebastian Cristian Chirimbu este conferențiar universitar dr. la facultatea de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității „Spiru Haret” din București. În paralel este mediator școlar și profesor învățământ primar la Școala Principesa Ileana din București. Este absolvent al Facultății de Litere și al Facultății de Științe Socio-Umane, cu un doctorat în Terminologia comunitară europeană, în prezent fiind doctorand al Școlii Doctorale a Universității Valahia din Târgoviște cu o temă din domeniul de managementului educațional. A publicat 8 cursuri universitare, 32 volume de specialitate (filologie/științele educației) în țară și străinătate și a coordonat 16 volume științifice în domeniul interdisciplinarității.

Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în context european

CONFERINȚĂ INTERNAȚIONALĂ

EDIȚIA a II-a

30 mai – 1 iunie 2019

Programul activităților

Joi, 30 mai 2019

Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, complex M

13.30 – 14.00	Primirea/înregistrarea participanților
14.00 – 14.30	Deschiderea Conferinței
14.30 – 15.15	Premierea voluntarilor SNAC
15.15 – 15.45	Pauză de cafea
15.45 – 17.00	Workshop <i>Încredere în sine în școli, nu bullying. Cum să predai încrederea în sine?</i> Dr. Simona CİFF, Psiholog și psihoterapeut, Târgu Mureș
17.00 – 17.15	Pauză de cafea
17.15 – 18.15	Workshop <i>Șanse egale pentru o educație mai bună</i> , Dr. Mihaela BIRESCU, Școala și Grădinița Română „Lucian Magdu” Battonya, Ungaria
18.15 – 19.15	Workshop <i>Prezentare lucrări în plen</i>
19.30	Cina

ARAD | 30 mai – 1 iunie 2019



Vineri, 31 mai 2019

Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, complex M

09.00 – 10.15	Workshop „Posibilități de stimulare a învățării la elevi” Conf. univ. dr. Tiberiu DUGHİ, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, Psihopedagog dr. Dana Eugenia DUGHİ
10.15 – 10.30	Pauză de cafea
10.30 – 11.45	Workshop Întâlnește expertul – discuții deschise și întrebări privind terapia comportamentală și consilierea pentru familiile care au copii cu dizabilități , Dr.Reiner HASMANN, Director medical al Centrului de socio-pediatric „Marienhausklinik St. Josef” Kohlhof, Germania
11.45 – 12.00	Pauză de cafea
12.00 – 13.15	Workshop Modele și tehnici de intervenție psihoterapeutică pentru copiii aflați în situație de risc existențial sau copiii ce ajung în stradă , Dr. Iuliana FORNEA, Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău, Republica Moldova

13.15 – 14.30	Pauza de masă
---------------	----------------------

Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad

14.30 – 15.45	Workshop Leadership apreciativ. Un mod de a fi , Bob VAN DE PUTTE, Director general HIVSET, Belgia
	Workshop Eu, tu și EU: oportunități concrete de finanțare , Prof. Massimiliano STRATI, Asociația Darsana Teranga, Italia
15.45 – 16.00	Pauză de cafea
16.00 – 17.15	Workshop Utilizarea gamificării în procesul educațional , Prof. Feng SHAOZHONG, Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou, China, Prof. dr. Smaranda MOLDOVAN, Institutul Confucius, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
17.15 – 17.30	Pauză de cafea
17.30 – 18.30	Workshop Retrageră sau autism? Dr. Maria BRAN, Psihoterapeut, supervisor și formator în Analiză Tranzacțională, Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (EATA)

19.00	Cina
-------	-------------

ARAD | 30 mai – 1 iunie 2019



Sâmbătă, 1 iunie 2019

Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad

10.00 – 11.15	Workshop Triple P în MELOTERAPIE , Asist. univ drd. Fulvia Anca CONSTANTIN, Universitatea Transilvania Brașov
11.15 – 11.30	Pauză de cafea
11.30 – 12.30	Workshop Arhitectura conceptului de performanță în managementul educational , Conf. univ. dr. Sebastian CHIRIMBU, Universitatea „Spiru Haret” București
11.30 – 12.30	Workshop Lecții pentru viitorul Studiilor Europene în universitățile din România – Educație formală, non-formală și informală , CS III Dr. Claudia Anamaria IOV, Departamentul de studii Internaționale și Istorie Contemporană, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca
12.30 – 13.30	Încheierea conferinței / Înmânarea diplomelor

14.00	Prânz
-------	--------------

Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad

08.00 – 18.00	Program de formare profesională Evaluarea psihopatologică pe axa I și axa II , Asociația FORMAPSY București, Formator Conf. univ. dr. Roxana MAIER
---------------	---

Invitații noștri



Dr. Reiner Hasmann este directorul medical al Clinicii de socio-pediatrie „Marienhausklinik St. Josef” Kohlhof, Germania. Studiile sale medicale au fost completate de stagii la Universitățile din Wales/Cardiff și Edinburgh. Specialist în terapie sistemică și de familie, și-a finalizat studiile în psihoterapie medicală la Institutul pentru Terapie Comportamentală de la Universitatea Philipps, Marburg. Este membru în diverse comisii de specialitate și autor a numeroase publicații în domeniul dificultăților de învățare, parenting pentru familiile având copii cu dizabilități, Stepping Stones Triple P, aspecte psihosociale ale dizabilităților de tip motor, dezvoltarea limbajului la copiii din comunități de emigranți.



Bob Van de Putte este director general al HIVSET, Belgia. A absolvit studii în domeniul asistenței generale și psihiatriei. A studiat Managementul în domeniul sănătății și formarea cadrelor didactice la Universitatea din Louvain. Lucrează în domeniul educației de 24 de ani, iar de 10 ani este director general al HIVSET, o școală în domeniul sănătății și ajutorului social dar și un centru de educație. Predă ca lector invitat la un Institut de învățământ superior (Leadership), la Universitatea din Antwerp (Asigurarea calității în educație) și la Universitatea din Louvain (Formarea cadrelor didactice).



Smaranda Moldovan, Ph.D., este, din 2009, Project Manager la Institutul Confucius din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca și Expert responsabil de relația cu partenerii chinezi în cadrul Centrului de Cooperări Internaționale al aceleiași universități. Studiile Smarandei includ un masterat în International Human Resource Management de la National Taiwan Normal University, și un doctorat în Economie și Afaceri Internaționale, cu specializarea pe investițiile chineze în Uniunea Europeană. A predat în cadrul universităților „Babeș-Bolyai” și National Taiwan Normal University iar în ultimii zece ani a dezvoltat programe de cooperare academică și culturală între România și China și a efectuat training-uri pentru peste 100 de persoane. Smaranda combină pasiunea pentru predare cu experiența celor 2 ani locuiți în Asia și cu practica de lucru cu partenerii chinezi, pentru a ajuta companiile din România să dezvolte parteneriate de succes cu China.



Maria Bran este Analist Tranzacțional în psihoterapie, certificat de Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (Roma 2015). A absolvit Facultatea de pediatrie în cadrul UMF București, promoția 1987 și e medic primar - medicină generală pediatrie, precum și un master în psihoterapie medicală. În anul 2016 a dobândit echivalarea ca psiholog specialist în Psihoterapie Analiză Tranzacțională, din partea Colegiului Psihologilor din România și competența medicală de psihoterapeut Analist Tranzacțional. Este supervisor și formator sub supervizare, recunoscut de către Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (Sarajevo 2016) și Trainer 101 (2017 Belgrad). Din 2017 până în prezent, a lucrat ca examinator în cadrul Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA), la Berlin, Köln, Belgrad. În prezent, activează și ca președinte al Comisiei Profesionale a Asociației Române de Analiză Tranzacțională.



Iuliana Fornea este doctor în psihologie, profesor universitar al Departamentului de Psihologie, Securitate și Drept, IPÎ Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată. Este gestalt terapeut și psiholog școlar al Gimnaziului nr. 102, Brăila, mun. Chișinău și membru corespondent al International Academy of Science and Higher Education (UK). Este Președinte al Federației Naționale de Analiză Științifică din Republica Moldova.

Expert științific și analitic internațional al Campionatului Mondial Euro-Asiatic de cercetare și analiză științifică, ce au fost organizate în Londra (MB) în cadrul programului Proiectului Regional al IASHE, Londra (MB) „Campionatelor Mondial, Continental, Național și Regional de analiză științifică”, începând cu 2011. Din anul 2011 este conferențiar universitar al catedrei Economie, management și psihopedagogie în medicină, USMF „Nicolae Testemițanu”, iar din 2014 este conferențiar universitar în cadrul Școlii de Management în Sănătate Publică. Începând cu anul 2015 este șef al catedrei de Psihologie și Științe socio-umaniste, IPI Institutul de Științe Penale și Criminologie aplicată. Este autor și coautor a peste 100 de lucrări științifice și științifico-didactice.



Prof. Feng Shaozhong este Directorul chinez al Institutului Confucius din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca (2009-2015, 2018-prezent). Prof. Feng a fost Directorul Centrului pentru studenți internaționali ai Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou, China (2015-2018). Doamna Feng îmbină interesul pentru management educațional cu pasiunea pentru dezvoltarea de schimburi interculturale, obținând în 2010 Premiul pentru Excelență oferit de Sediul central al Institutelor. În 2011, Institutul Confucius din cadrul Universității Babeș-Bolyai a fost desemnat Institutul Anului, din cele 500 de Institute din toată lumea. Doamna Feng, prin activitatea desfășurată în cadrul Institutului Confucius, dezvoltă cu dedicare relațiile culturale și academice româno-chineze.



Fulvia Anca Constantin este licențiată în psihologie și deține un master în Meloterapie (Universitatea Transilvania din Brașov). Printre domeniile sale de interes se numără psihologia, psihologia muzicii, meloterapia, art-terapia, psihodrama, drepturile omului. Are formare în psihologie clinică și psihoterapii. A publicat numeroase articole de specialitate în domeniul meloterapiei, a susținut workshop-uri și este asistent universitar la Universitatea Transilvania din Brașov unde coordonează practica în domeniul terapiei prin muzică.



Tiberiu Dughi este conferențiar la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologiei și Științelor Sociale, Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, România. El deține o specializare în psihologie (PhD) și socio-psihologie a familiei (MD). A fost expert în cercetare în peste 10 proiecte finanțate de Uniunea Europeană. A lucrat ca expert în educație în 4 proiecte finanțate de Ministerul Educației. Interesele sale de cercetare și aplicative includ: Psihologie educațională, Psihologia personalității, Consiliere profesională și vocațională. Este coautor a 10 cărți și a 48 de articole publicate la conferințe internaționale sau în reviste de specialitate. Este psiholog specialist supervisor în psihologie educațională și membru al Asociației Psihologilor din Arad, COPSI și al Asociației Psihologilor din Belgia.



Dana Dughi este profesor de limba și literatura română la Liceul Special „Sfânta Maria” din Arad. Are și o licență în psihopedagogie specială, master în management educațional și doctorat în filologie. Este formator și terapeut Feuerstein, membru în COPSI. Preocupările sale profesionale vizează activități de formare continuă a cadrelor didactice. A lucrat ca formator în cinci proiecte finanțate de Ministerul Educației, în colaborare cu CCD Arad și ISJ Arad. A participat la peste 10 conferințe și a publicat trei cărți și 10 articole la conferințe sau în publicații de specialitate.



Sebastian Cristian Chirimbu este conferențiar universitar dr. la facultatea de Psihologie și Științele Educației USH din București și șef de lucrări la Colegiul Universitar Spiru Haret, catedra de Psihologie medicală și cercetător la Centrul de Studii Interlingvistice și Multiculturale. În paralel este mediator școlar și profesor învățământ primar la Școala Principesa Ileana din București. Este absolvent al facultății de Litere și al facultății de Științe Socio-Umane, cu un doctorat în terminologia comunitară europeană (cu o analiză contrastivă a termenilor comunitari în limbele română-engleză-franceză), în prezent fiind doctorand al Școlii Doctorale a Universității Valahia din Târgoviște cu o temă legată de managementul educațional (existența motivării și participării cadrelor didactice la programele de formare continuă și relevanța acestora în leadership-ul educațional). A publicat 8 cursuri universitare, 32 volume de specialitate (filologie/științele educației) în țară și străinătate și a coordonat 16 volume științifice în domeniul interdisciplinarității.



Simona Ciff este doctor în Științele Educației, psiholog, trainer și speaker. Este specializată pe inteligența emoțională, educație și parenting. A dezvoltat mai multe programe de educație emoțională pentru adolescenți și adulți. Este autor de carte în domeniul pe inteligenței emoționale: „Dezvoltarea emoțională la asistenții maternali profesioniști” și „Disciplinarea pozitivă a copilului”.

În anul 2011 a lansat proiectul Top-Psy (top-psy.ro) o comunitate a oamenilor care doresc să își dezvolte inteligența emoțională și relațiile sănătoase cu ceilalți.



Dr. Mihaela Birescu, doctor în filosofie, este educatoare și profesor de limba engleză la Școala și Grădinița Română „Lucian Magdu” din Battonya, Ungaria. De asemenea, predă în calitate de lector asociat la Universitatea „Gál Ferenc”, Facultatea de Pedagogie, Szarvas, unde predă disciplinele: Limba română, Metodică, Literatură pentru copii și Bilingvism, pentru studenții de naționalitate română. Este absolventă a Facultății de Jurnalism și Științele Comunicării a Universității București. Are o experiență bogată în relații publice, publicitate, comunicare.



Claudia Anamaria Iov este cercetător științific gradul III în cadrul Departamentului de Studii Internaționale și Istorie Contemporană, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca. A absolvit studii masterale în domeniul Managementului Relațiilor Internaționale și al Politicilor Europene și este doctor în Relații Internaționale și Studii Europene. Are o experiență bogată în management de proiect și a participat la numeroase conferințe internaționale.



Massimiliano Strati este directorul departamentului Proiecte Internaționale din cadrul Asociației Darsana Teranga și are sarcina de a solicita fonduri, de a organiza întâlniri internaționale și de a mobiliza personalul, de a contacta companii din UE, organizații, pentru a dezvolta noi parteneriate în Programul Erasmus +. Până în prezent, Massimiliano a fost implicat, în calitate de manager de proiect în mai mult de 150 de proiecte finanțate de Comisia Europeană în domeniul educației și formării profesionale. Principalele domenii ale acestor proiecte sunt: noi metodologii educaționale; învățarea limbilor străine; management Turistic; artă, istorie și predare științifică; antreprenoriat; incluziune socială; oportunități egale; sănătate. Massimiliano este adesea invitat ca vorbitor și expert în strategiile europene de management al proiectelor la conferințe internaționale din întreaga Europă.

Detalii logistice și administrative

Locațiile de desfășurare a conferinței

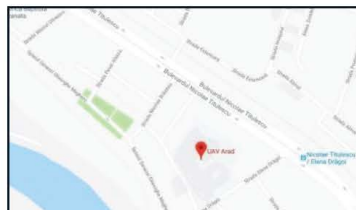
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad,
Complex Universitar M

Arad, Str. Elena Drăgoi, Nr. 2-4

Telefon: 0357-731100

Fax: 0357-731280

Web: <http://www.uav.ro/>



Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad

Arad, P-ța Moise Nicoară, nr. 1

Telefon: 0257-280598

Fax: 0257-214190



Cazare

Hotel Akademos Arad

Arad, Strada Ecaterina Teodoroiu nr. 3

mobil: 0745 037 003



Utilizarea telefoanelor mobile

Ca formă de respect, vă rugăm să aveți telefoanele mobile pe modul silențios pe parcursul desfășurării sesiunilor conferinței.

Material elaborat de prof. logoped Matei Lucia
CJRAE Arad

ARAD | 30 mai – 1 iunie 2019



CUPRINS

SECȚIUNEA I

PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

TIPOLOGII ALE MODELELOR DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL.....	25
Prof. dr. ing. Ovidiu APARASCHIVEI	
MANAGEMENTUL ȘCOLII DIN PERSPECTIVĂ DEMOCRATICĂ.....	32
Prof. Valeria CALAPOD	
ROLURILE ȘI COMPETENȚELE MANAGERULUI ȘCOLAR	39
Prof. drd. Iuliana CĂLIN	
ARHITECTURA CONCEPTULUI DE PERFORMANȚĂ ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL	45
Conf. univ. dr. Sebastian Cristian CHIRIMBU Drd. IOSUD	
MANAGEMENTUL FACTORILOR DE RISC ÎN PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR.....	53
Lect. dr. Ana HONIGES Prof. Adela CZEBELY	
TAXONOMII ALE STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII	58
Prof. Mihaela DIACONU	
LEADERSHIP ÎN INSTITUȚIILE DIN ROMÂNIA.....	64
Prof. înv. primar Gianina GEORGESCU	
OMUL ORGANIZAȚIONAL.....	69
Prof. înv. primar Florina KOVACS	

IMPORTANȚA DECIZIEI MANAGERIALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRIILOR LEGISLATIVE	73
Director Marinela MARC	
COMUNICAREA ȘI FUNCȚIILE CONDUCERII	80
Lect. univ. dr. Mihaela OZARCHEVICI Asist. univ. dr. Andrei ANDO	
NOUA TEORIE A REȚELELOR, POSIBILE APLICAȚII ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL	86
Prof. Lilla PELLEGRINI	
EVALUAREA, EFICIENTIZAREA ȘI MONITORIZAREA PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ	93
Drd. Simona Cristina SĂLĂGEAN	
ÎN CĂUTAREA UNUI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL PENTRU SECOLUL XXI	103
Prof. dr. Anca Patricia STOENESCU	
MODELE DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL	108
Prof. Carmen Adela TODERICI	

SECȚIUNEA a II-a

CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

ELEMENTE PRIVIND EDUCAȚIA VOCAȚIONALĂ ȘI COMUNICAREA PERSUASIVĂ ÎN DEZVOLTAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR	115
Prof. Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI Prof. Cristian ADĂSCĂLIȚEI	
CONSILIEREA ÎN CARIERĂ	120
Lect. univ. dr. Carmen Manuela CAZAN	
INTERVENȚIA PSIHO-SOCIO-MEDICALĂ ÎN TULBURAREA DE CONDUITĂ STADIUL III, CU EMOTII PROSOCIALE LIMITATE - Studiu de caz -	123
Prof. univ. dr. Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN	

PEER MEDIATION - PROGRAM DE MEDIERE A CONFLICTELOR DIN ȘCOALĂ ÎNTRE ELEVI.....	129
Mediator școlar Ioan HAȚEGAN Prof. consilier Otilia ARDELEAN	
ROLUL ȘCOLII ȘI AL CONSILIERULUI ȘCOLAR ÎN GESTIONAREA FENOMENULUI DE BULLYING.....	133
Consilier școlar/psiholog Andreia Cristina HETTMANN	
NĂSCUT CU UN SCOP.....	141
Prof. consilier școlar Ligia IERCAN Prof. consilier școlar Emese BOJIN	
RELAȚIA DINTRE ORIENTAREA ÎN CARIERĂ – CONSILIEREA ÎN CARIERĂ - EDUCAȚIA PENTRU CARIERĂ.....	150
Prof. consilier psiholog Mișici DUBRAVCA	
LIDERUL ȘI FORMAREA SPIRITULUI DE ECHIPĂ	154
Prof. Ioan OSZTALOS	
ROLUL ȘI IMPORTANȚA CONSILIERULUI ȘCOLAR.....	158
Prof. Medana Teodora BEJAN Prof. Andrei EDE PETER	
IMPACTUL STIMEI DE SINE ȘI AL INTELIGENȚEI ASUPRA AGRESIVITĂȚII COPIILOR.....	164
Prof. consilier Cristina POP	
CONSILIEREA ÎN CARIERĂ - Studiu de caz	168
Prof. Cristina POPȘOR	
DEZVOLTAREA PERSONALĂ	174
Consilier școlar Daniela PREDIȘOR	
RELAȚIILE DINTRE SCHEMELE COGNITIVE ȘI LOCALIZAREA CONTROLULUI ÎN TULBURĂRILE DE DISPOZIȚIE EMOȚIONALĂ LA COPII DIN MEDIUL INSTITUȚIONALIZAT	179
Prof. Teofana SFERLE, Prof. Mircea RUSU	
COPILUL AUTOAGRESIV- ÎNTRE PSIHOLOG ȘI DUHOVNIC.....	190
Prof. Florin Adrian SIRCA Prof. Veronica SIRCA	

DEZVOLTAREA SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARULUI	194
Prof. psihopedagog Ionela TĂNASE	
Prof. psihopedagog Ioana-Nicoleta GRUDEA	

AN OVERVIEW UPON THE ROOTS OF AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	200
Prof. psiholog Elena-Teodora ȚECU	
Prof. itinerant Cornelia FLOREȘTEANU	

SECȚIUNEA a III-a

PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE

IMPACTUL REALITĂȚILOR LUDICE ACTUALE ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI	207
Prof. logoped Ana-Maria BADEA	
Prof. logoped Denisa PĂDEANU	

TULBURĂRILE DE ÎNVĂȚARE - Studii de caz -	213
Prof. logoped Valeria BALABAN	

DRUMUL SPRE CORECTAREA LOGOPEDICA TRECE PRIN CONȘTIENTIZARE	221
Prof. logoped Florian-Alexandru FEKETE	

EVALUAREA DIAGNOSTICĂ A FLUENȚEI ÎN CITIRE ÎN TABLOUL DISLEXO-DISGRAFIC	226
Prof. logoped Teodora Lavinia GABRIAN	

EFFECTUL INTERVENȚIILOR BAZATE PE AUTO-MODELAREA VIDEO ASUPRA PERFORMANȚEI LEXICE.....	236
Prof. logoped Rucsandra HOSSU	

FORMAREA ȘI CONSOLIDAREA DEPRINDERILOR DE ORIENTARE VIZUO-SPAȚIALĂ LA ELEVUL MIC CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT - PROIECT DE ACTIVITATE CORECTIV-TERAPEUTICĂ.....	241
Prof. psihopedagog Mihaela IUGA	
Prof. psihopedagog Elena SIMION-BLÂNDĂ	

APLICAȚII MOBILE UTILIZATE ÎN DOMENIUL LOGOPEDIEI.....	246
Prof. logoped Oana PERNEVAN	

SANDTRAY PLAY ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ	253
Prof. psihopedagog Sorina PERȘINARU	
Prof. psihopedagog Corina IONESCU	

SECȚIUNEA a IV-a

ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

DEZVOLTAREA APTITUDINILOR ARTISTICE LA COPII PRIN IMPLICAREA LOR ÎN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE.....	261
Prof. Ana-Maria BORCAN-ANIȚESCU Prof. Claudia PLĂVEȚ	
EDUCAȚIE TIMPURIE PENTRU INCLUZIUNE	266
Prof. Camelia BUCȘA	
METODE ALTERNATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE. METODA FLIPPED CLASSROOM.....	278
Prof. logoped Editha COȘARBĂ	
PLANUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT - CITIRE-SCRIERE- COMUNICARE și MATEMATICĂ	283
Prof. Cristina DOBRE Prof. Luciana PETRARIU	
THE USE OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	288
Project Manager Maria Smaranda MOLDOVAN, PhD.	
ȘCOALA, CENTRU RESURSĂ DE DEZVOLTARE A COMUNITĂȚII LOCALE PRIN ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ȘI PARTENERIAT ACTIV ÎNTRE ACTORII SOCIALI	296
Prof. consilier școlar Oana-Lavinia SOLCAN Psiholog clinician, psihoterapeut cognitiv-comportamental Calin Alexandru HOPSITAR	
IMPORTANȚA ABORDĂRII EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INDIVIDULUI	300
Prof. Ovidiu-Daniel TORZ Prof. Amalia-Cristina MAN	
PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII FENOMENELOR EMOȚIONALE LA COPIII STRĂZII	305
Prof. univ. Iuliana FORNEA	
STUDIAREA FACTORILOR PSIHOLOGICI ȘI SOCIALI IMPLICAȚI ÎN DETERMINAREA COMPORTAMENTULUI DISTRUCTIV AL COPILOR STRĂZII	314
Conf. univ. dr. Iuliana FORNEA Nina GLOBA	

SECȚIUNEA a V-a

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.....	325
Prof. înv. primar Violeta ANDREI	
ADAPTAREA CURRICULARĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII ȘCOLARE	331
Prof. Draga ANDRONESCU Prof. Maria TĂNASE	
STRATEGII DE EDUCAȚIE ȘI METODE EFICIENTE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA CLASA INCLUZIVĂ.....	341
Prof. Elena Camelia BELEI	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	347
Prof. înv. preșcolar Mihaela COSMĂNESCU	
FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPIILOR CU C.E.S. PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE.....	354
Prof. înv. primar Daniela CRĂCIUN	
INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE	359
Prof. înv. preșcolar Beatrix CREPELCA-KOVACS	
STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.....	363
Prof. înv. primar Liliana DUMITRU	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	370
Prof. consilier școlar, Claudia IRIZA	
COPIII CU C.E.S. ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	377
Prof. Mihaela Dumitra MĂNDESCU	
PROBLEMELE DE ÎNVĂȚARE ALE COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTISMULUI	381
Prof. înv. primar Ioana NĂDĂBAN Prof. înv. primar Alina-Maria NĂSUI	

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	386
Prof. înv. preșcolar Mihaela Carmen NICA	
PUTEM ÎNVĂȚA ÎMPREUNĂ.....	393
Prof. Ștefan NICOARĂ	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	399
Prof. înv. preșcolar Daniela OPREA	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	406
Prof. înv. preșcolar Liliana Carmen POPA	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	413
Prof. consilier școlar Silvia-Benonia RUJOIU	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	420
Prof. înv. preșcolar Brîndușa Mihaela STRATI	
INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - Studiu de specialitate -	427
Pro. înv. preșcolar Georgeta ȘTEFAN	
STUDIU PRIVIND ABSENTEISMUL ȘI ABANDONUL ȘCOLAR ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DE NIVEL LICEAL DIN JUDEȚUL ARAD PE SEMESTRUL I AL ANULUI ȘCOLAR 2018-2019.....	433
Prof. sociolog Florin-Vasile MUJ	
Prof. dr. Ovidiu Florin TODERICI	
INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	455
Prof. Florentina VENETICU	

SECȚIUNEA I

PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

TIPOLOGII ALE MODELELOR DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

Prof. dr. ing. **Ovidiu APARASCHIVEI**

Liceul Tehnologic Silvic „Dr. Nicolae Rucăreanu”, Braşov

Abstract:

The purpose of study is to present a theoretical analysis concerning the most important management methods to increasing effectiveness of managers' organizational behaviour. The six models differ along crucial dimensions but taken together they do provide a comprehensive picture of the nature of management in educational institutions.

Keywords: *educational management, models, objectives, typology, features, comparison.*

O bună cunoaştere a modelelor de conducere poate asigura managerilor organizaţiilor educaţionale o mai bună înţelegere a acţiunilor în gestionarea cursurilor, departamentelor şi instituţiilor şcolare. În plus, managerul educaţional axându-se pe un anumit model de conducere, poate contextualiza decizia, poate raţionaliza şi explica acţiunile întreprinse. Prin adoptarea unui model de conducere, managerul poate reflecta dacă şi în ce măsură trebui să îşi reevalueze şi să îşi schimbe stilul de conducere în scopul de a îmbunătăţi activitatea organizaţiei şcolare. Luând în considerare aceste aspecte, este necesară alcătuirea unei imagini de ansamblu, în baza literaturii de specialitate, a principalelor caracteristici referitoare la modelele de conducere în managementul educaţional.

În 1984, Cuthbert explica faptul că modele de conducere au fost „împrumutate” din mai multe discipline, cu abordări distincte, categorizând modelele în „analitico-raţionale, pragmatico-raţionale, politice, modele ce evidenţiază ambiguitatea şi modele fenomenologice şi interacţioniste”¹, iar Bush (1986) a schiţat un complex cadru conceptual de orientare a activităţii decidenţilor din educaţie, devenind astfel o referinţă clasică, de referinţă şi paradigmatică pentru domeniul analizat. Bush analizează modelele de conduce prin prisma a patru criterii majore:

- nivelul de concordanţă asupra scopurilor şi/sau obiectivelor instituţiei şcolare;
- sensul şi validitatea structurilor în cadrul instituţiilor educaţionale;

¹ Tony Bush, *op.cit.*, p. 48 apud R. Cuthbert, *The Management Process*, Buckingham, Open University Press, 1984.

- relația dintre instituția școlară și mediul său extern;
- cele mai adecvate strategii de leadership pentru instituțiile educaționale.²

Șase modele majore ale managementului educațional sunt corelaționate cu ipotezele referitoare la obiectivele instituțiilor educaționale, natura structurii organizaționale, relațiile cu mediul extern, configurându-se în:

- **Modelul formal**, denumit și **modelul clasic**, se caracterizează printr-un grad înalt de specializare, fiind foarte centralizat. Prezintă o structură de comandă fixă, ierarhie rigidă, comunicarea se efectuează de sus în jos, controlul este ferm, procedurile sunt stricte și adoptă o abordare dogmatică.³ Membrii organizației școlare au poziții clar definite, care influențează relațiile profesionale și perpetuează status quo-ul. Factorii de decizie din vârful ierarhiei organizației au prioritate în stabilirea obiectivelor, luarea deciziilor și formularea politicii. Obiectivele sunt stabilite la nivel instituțional, sprijinul personalului fiind considerat implicit. Având o influență majoră în dezvoltarea teoriilor managementului educațional, modelul formal include abordarea structurală, sistemică, birocratică, rațională și ierarhică. Datorită structurii sale clar definite precum și structurii de conducere verticale (de sus în jos), modelul clasic poate fi considerat drept o structură-cheie în noțiunea de management eficient, multe organizații școlare adoptând acest model de conducere pentru îmbunătățirea procesului educațional.⁴

- **Modelul colegial** se bazează pe presupunerea că se poate ajunge la un acord atunci când membrii organizației împărtășesc aceleași valorile comune și au un rol activ în luarea deciziilor. Politicile educaționale sunt create prin consens, în comisii și grupuri informale care acordă atenție necesităților, ideilor și opiniilor tuturor participanților.⁵ Modelul colegial presupune că toate părțile interesate pot acționa în mod rațional, în funcție de modul în care percep orice situație dată, precum și o structură organizatorică care este majoritar descentralizată, cu proceduri flexibile și comunicare multi-direcțională. Se poate plia în mod pozitiv pe școli și colegii cu un număr ridicat de personal profesionist, cu profesori ce dețin „autoritatea expertizei”⁶, ca urmare a cunoștințelor și aptitudinilor deținute. Cu toate acestea, în timp ce mulți specialiști afirmă faptul că modelul colegial și alte abordări participative „reprezintă cel mai potrivit mijloc de gestionare a instituțiilor educaționale”⁷, alții susțin ideea că este idealist și poate genera lipsa controlului și a direcționării⁸.

- **Modelul politic** este structurat pe principiul că deciziile sunt posibil a fi luate în funcție de puterea de decizie pe care o au membrii organizației.⁹ În cadrul organizației ce aplică modelul politic, departamentele și grupurile informale își promovează propriile interese și obiective, generând astfel un mediu în care

² Ibidem.

³ K.B. Everard, G. Morris, I. Wilson, *Effective School Management*, Londra, Sage Publishing, 2004, p. 150.

⁴ Tony Bush, *op.cit.*, pp. 55-92.

⁵ Leila Shrifian, *Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions* în *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, nr. 29, 2011, pp. 1169-1178.

⁶ Tony Bush, *op.cit.*, p. 91.

⁷ Ibidem, p. 90.

⁸ A. Harris, *Distributed leadership: evidence and implications*, în Tony Bush, Les Bell, David Middlewood T. (ed.), *The Principles of Educational Leadership & Management*, Londra, Sage Publishing, 2010, pp. 55-69.

⁹ Tony Bush, *op.cit.*, pp. 117-141.

conflictul este caracteristica principală. Astfel de organizații sunt adesea dominate de acele persoane sau grupuri care își pot promova propriile interese, fără a ține cont de ceilalți membri ai organizației.

Modelul politic poate fi echivalat cu teoria „contingenței”¹⁰ care susține ideea că organizațiile, departamentele și membrii organizației, în scopul de a-și asigura propriile interese, se concentrează pe „crearea unei nișe și a unei identități distincte” în interiorul organizației. Dacă acest proces este încurajat să continue, fiecare departament/grup/membru va percepe propriile merite ca obiective în sine, fără a lua în considerare faptul că binele organizației per total, conducând la o cultură a conflictului, în care interesele individului sau departamentului au prioritate față de cele ale organizației.

Managerul organizației își asumă rolul principal ca mediator între diferite departamente¹¹, fiind puternic implicat în negocieri pentru a asigura un proces eficient de luare a deciziilor. Astfel, managerul trebuie să dețină o înțelegere profundă a relațiilor de putere din cadrul organizației. Dacă acest deziderat este realizat, pentru o bună funcționare, trebuie dezvoltată și menținută o cultură a încrederii și respectului reciproc între părțile aflate în conflict în cadrul organizației.

- **Modelul subiectiv** se focusează mai degrabă pe evidențierea obiectivelor și percepțiilor la nivel de individ, decât pe subgrupuri, unități sau întreaga organizație și, astfel, conceptul de obiectiv organizațional este respins pe baza acestei perspective. Prin urmare, organizațiile sunt reprezentate ca entități complicate ce reflectă interpretările și înțelegerile membrilor săi, derivate din mediile lor, credințele, valorile și experiențele fiind formate pe baza interacțiunii percepțiilor acestor membri ai organizației. Cu alte cuvinte, organizația este percepută în sens diferit de membrii iar, pe baza modelului subiectiv, relațiile cu mediul extern sunt considerate inferioare și, prin urmare, se acordă puțină atenție acestor interacțiuni din perspectiva subiectivă.

- Adepții **modelul cultural** susțin ideea conform căreia normele și ritualurile informale ce caracterizează organizațiile pot fi la fel de importante ca și structurile formale pentru o bună funcționare a procesului de management. Pentru a avea un sistem eficient, managerii trebuie să înțeleagă și să încerce să influențeze valorile colective deținute de membrii organizației, element deosebit de important în special pentru noii membrii ai organizației care nu sunt familiari și încă nu au adopta cultura organizațională specifică. Înțelegând și influențând valorile, managerii pot afecta în mod pozitiv schimbările pe care doresc să le aducă.

Pentru o implementare eficientă a schimbării, membrii organizației trebuie motivați ca făcând parte din inovare, iar managerul trebuie să utilizeze cultura organizațională existentă sau să dezvolte noi atitudini pentru a oferi angajaților un sentiment de parteneriat în schimbarea organizațională. Adoptând modelul cultural, managerul educațional beneficiază mai mult de sprijinul membrilor organizației decât dacă îl impune prin procese de sus în jos, după cum sugerează modelul formal.¹²

¹⁰ K.B. Everard, G. Morris, I. Wilson, *op.cit.*, p. 155.

¹¹ Alois Gherguț, *op.cit.*, p. 69-70.

¹² Tony Bush, *op.cit.*, pp. 191-209.

- În timp ce modelele analizate se bazează pe ipoteza că managementul organizațiilor educaționale este planificat și sistematic, **modelul de ambiguitate**¹³ consideră faptul că organizațiile se confruntă adesea cu probleme imprevizibile, ce nu pot fi rezolvate printr-un proces rațional. Abilitatea unui manager de a soluționa problema în mod rațional depinde dacă este capabil sau nu să selecteze o anumită opțiune (soluție) dintr-o gamă de opțiuni prestabilite pentru a face față unor anumitor situații. Însă, în realitate, managerul se confruntă cu probleme și crize neprevăzute și inopinate în mediul organizațional, atât intern și extern, iar uneori sunt necesare decizii ce pot părea a fi iraționale dacă sunt percepute în contextul obiectivelor pe termen lung ale unei organizații. Exact acest „amestec de procese iraționale și ambigue” definește modelul, care prezintă multe avantaje, însă doar dacă este evaluat alături de perspectiva formală și de alte teorii ale managementului educațional.

Comparație privind caracteristicile modelelor de conducere în managementul educațional

Dacă cele șase modele de management reprezintă modalități diferite de analiză privind managementul educațional în instituțiile de învățământ, oferind informații valoroase asupra naturii managementului în educație, niciuna nu oferă însă o imagine completă. Toate cele șase abordări sunt modele valide, însă relevanța lor variază în funcție de context. Fiecare eveniment, situație sau problemă poate fi analizată și soluționată prin aplicarea unuia sau mai multor modele, însă instituția școlară nu poate fi condusă utilizând doar un singur model care să prezinte un cadru general pentru înțelegerea managementului educațional în cadrul instituției educaționale.

Modelul formal a dominat etapele inițiale ale dezvoltării teoriei în managementul educațional. Structura formală, luarea rațională a deciziilor și conducerea de sus în jos au fost considerate conceptele centrale ale unui management eficient și s-a acordat atenție reconceptualizării acestor procese pentru creșterea eficienței. Cu toate acestea, începând cu anii 1970, s-a constatat că pentru managementul educațional, modelele formale sunt „aplicabile parțial, în cel mai bun caz”¹⁴, iar ca reacție la deficiențele prezentate de modelul convențional, clasic, au început să se dezvolte treptat celelalte modele, punându-se astfel în aplicare conceptualizări alternative ale managementului școlar. Cu toate că modelele recente de conducere sunt valide astăzi, este necesară o combinare a lor pentru obținerea de rezultate optime.

În prezent, sunt formulate diverse și complexe concepții teoretice conform multidimensionalității managementului educațional. Modelul colegial este atractiv deoarece pledează pentru participarea cadrelor didactice la luarea deciziilor, iar mulți directori își doresc modelul colegial deși acesta este permisiv, fără autoritatea, fără direcționarea deciziilor organizaționale de sus în jos¹⁵.

Accentul pus de modelul cultural asupra valorilor și credințelor și importanța privind percepțiile individuale subliniată de teoreticienii modelului subiectiv sunt

¹³ *Ibidem*, pp. 167-187.

¹⁴ J. Chapman, *Leadership, school-based decision-making and school effectiveness*, în C. Dimmock (ed.), *School-based management and school effectiveness*, Londra, Routledge, 1993, p. 215.

¹⁵ Tony Bush, *op.cit.*, p. 91.

plauzibile, aplicabile și etice. Însă în practică, aceste caracteristici pot conduce la apariția fenomenului persuasiunii și manipulării deoarece managerii încearcă să își impună propriile valori.

Complexitatea contextului educațional, aflat în continuă schimbare, poate genera adoptarea modelului de ambiguitate, model ce se bazează pe o aparentă dezordine și anarhie managerială. Însă acest model poate oferi orientări corecte în ceea ce privește acțiunea managerială educațională, accentuând existența unei soluții la orice problemă educațională.

Fiecare din cele șase modele de conducere în managementul educațional diferă prin caracteristicile distincte proprii, iar tabelul propus de autor își propune să evidențieze imaginea cuprinzătoare a acestor abordări – percepute ca ansamblu și pentru a sublinia complexitatea naturii managementului în instituțiile de învățământ¹⁶:

Elemente ale managementului	Modelul formal	Modelul colegial	Modelul politic	Modelul subiectiv	Modelul de ambiguitate	Modelul cultural
<i>Nivelul la care sunt stabilite obiectivele</i>	Instituțional	Instituțional	Sub-unitate	Individual	Incert	Instituțional sau sub-unitate
<i>Procesul prin care sunt determinate obiectivele</i>	Stabilit de lider	Acord	Conflict	Problemativ. Poate fi impus de către lider	Imprevizibil	Bazat pe valoarea colectivă
<i>Relația dintre obiective și decizii</i>	Decizii bazate pe obiective	Decizii baza obiective stabilite de comun acord	Decizii bazate pe impuse de partea dominantă	Comportament individual bazat pe obiective individuale	Decizii care nu au legătură cu obiectivele	Decizii bazate pe obiectivele organizaționale sau ale sub-unității
<i>Natura procesului de decizie</i>	Rațional	Colegial	Politic	Personal	Neclar	Rațional într-un cadru de valori
<i>Natura structurii</i>	Realitate obiectivă. Ierarhică.	Realitate obiectivă. Laterală.	Stabilirea activității sub-unității	Alcătuire prin interacțiunea umană	Problematică	Manifestări fizice ale culturii
<i>Legăturile cu mediul extern</i>	Închise sau deschise. Răspundere director	Răspundere neclară datorată luării în comun a deciziilor	Instabilă cu grupurile de interes	Surse de percepere individuală	Surse nesigure	Surse de valori și credințe organizaționale
<i>Stilul de leadership</i>	Director – stabilește obiective și inițiază politici	Director – promovează acordul și consensul	Director – simultan participant și mediator	Problemativ. Poate fi perceput drept formă de control	Planificat sau discret	Simbolic
<i>Modelul de leadership aferent</i>	Managerial	Participativ	Tranzacțional	Post-modern	Contingent	Moral

¹⁶ Informațiile sunt compilate din bibliografia de specialitate consultată.

CONCLUZII

Cele șase modele de conducere în managementul educațional reprezintă abordări diferite ale managementului educației, iar multiplicitatea modelelor concurente înseamnă că nicio teorie individuală nu este suficientă pentru a ghida practica managerială educațională. Este recomandabil ca directorii – managerii educaționali să își însușească conceptul de „pluralism conceptual”¹⁷ pentru a fi capabil să abordeze modelul cel mai potrivit pentru obiectiv propus și să evite o poziție unidimensională: „managerii din toate organizațiile... își pot crește eficacitatea și libertatea prin utilizarea mai multor puncte de vedere. Să rămâi blocat pe un singur drum poate produce erori și limitări”¹⁸ dar mai ales trebuie ca orice manager să se implice ca „fiecare membru al organizației care are o experiență de predare, fie informală fie formală, transmite informații, idei sau abilități către o persoană care este proaspăt angajată sau nefamiliarizată cu structurile și procesele organizaționale”¹⁹.

Bibliografie:

1. Bolman, L., Deal, T., *Modern approaches to understanding and managing organizations*, San Francisco, Jossey Bass, 1984.
2. Boyatzis, Richard, McKee, Annie, *Leadership rezonant*, București, Editura Minerva, 2016.
3. Bush, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Iași, Editura Polirom, 2015.
4. Chapman, J., *Leadership, school-based decision-making and school effectiveness*, în C. Dimmock (ed.), *School-based management and school effectiveness*, Londra, Routledge, 1993.
5. Everard, K.B., Morris, G., Wilson, I., *Effective School Management*, Londra, Sage Publishing, 2004.
6. Gherguț, Alois, *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Iași, Editura Polirom, 2007.
7. Hargreave, A., *Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership*, în *School Leadership and Management*, nr. 24 (3), 2004, pp. 287-306.
8. Harris, A., *Distributed leadership: evidence and implications*, în Tony Bush, Les Bell, David Middlewood T. (ed.), *The Principles of Educational Leadership & Management*, Londra, Sage Publishing, 2010, pp. 55-69.
9. Leithwood, K., *Leadership for school restructuring*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 30 (4), 1994, pp. 498-518.
10. Niculescu, M., Lungoci, C., *Managerul și organizația școlară în Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*, coordonatori: T. Cozma, G. Diac, Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2008, pp. 97-107.
11. Păun, Emil, *Școala – o abordare sociopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 1999.
12. Pisleagă, F.D., Mustăț, I., *Este un manager un lider?*, în Livia Marinescu, *Calitate în educație*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011, pp. 106-110.

¹⁷ L. Bolman, T. Deal, *Modern approaches to understanding and managing organizations*, San Francisco, Jossey Bass, 1984, p. 4.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ O. Toderici, *The efficiency of order giving and training process in an organization*, în *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, Volume no. 6, 2018, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2018, p. 82.

13. Shrifian, Leila, *Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions* în *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, nr. 29, 2011, pp. 1169-1178.
14. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Thea, T.D., Peetsma T., Femke, P., Geijssel, P., *How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 47 (3), 2011, pp. 496-536.
15. Toderici, O. *The efficiency of order giving and training process in an organization*, în *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, Volume no. 6, 2018, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2018, p. 82.
16. Yukl, G.A., *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 2002.

MANAGEMENTUL ȘCOLII DIN PERSPECTIVĂ DEMOCRATICĂ

Prof. Valeria CALAPOD,
Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae”,
Vlădești, județul Galați

Abstract:

The creation of a managerial framework in education adequate to social, political, economic, cultural, educational changes at the beginning of the 21st century is a task of social importance in the efforts to develop the education in our country, on new humanistic and democratic principles. The educational management paradigm expresses a new direction of leadership, appropriate to democratic and European integration tendencies, facilitates the promotion of an adaptive and efficient, democratic-participatory and open style of leadership towards innovation and truth. Promoting a man-based, man-based management favors freedom in education, the democratization of education in general, and the leadership process, in particular, which brings more management to art than science through initiative, creativity, innovation, responsibility accepted, acceptance of change, flexibility, correctness etc.

În contextul schimbărilor din domeniul educațional, școala este instituția care trebuie să cultive valori și să creeze competențe care să asigure calitatea educației. Or, acest deziderat reclamă un management educațional adecvat, centrat pe un sistem metodologic-managerial menit să garanteze prin acțiunile întreprinse trecerea de la „o logică a puterii”, la „o logică a competențelor”, la promovarea unei culturi manageriale, care trebuie să fie proprie nu doar managerilor, ci tuturor „actorilor” implicați în procesul educațional.

Managementul este un proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor organizației prin antrenarea resurselor umane și utilizarea resurselor fizice în contextul mediului, un ansamblu de activități care asigură punerea în practică a programului unei organizații/instituții și realizarea obiectivelor acesteia.

În accepțiunea prof. univ. dr. Vasile Cojocaru, managementul, reprezintă „un proces conștient de conducere și coordonare a acțiunilor și activităților individuale și de grup, precum și de mobilizare și alocare a resurselor unei organizații (umane, materiale, de spațiu și de timp) în vederea îndeplinirii obiectivelor acesteia în concordanță cu misiunea, finalitățile și responsabilitățile sale economice și sociale” [6].

Managementul vizează conducerea oamenilor și nu gestiunea lucrurilor. Conducerea este o formă specifică de activitate umană, proprie tuturor domeniilor societății, o artă de a mobiliza oamenii, de a-i inspira, a-i însuflă în activitatea de

realizare a sarcinilor preconizate, a asociațiilor de satisfacere a intereselor, trebuințelor. Managementul este știință dar și artă. Știință, deoarece se bazează pe cunoștințele fundamentate științific, artă, pentru că solicită vocație, intuiție, creativitate, responsabilitate și spirit de participare, entuziasm, inspirație etc. „Arta managementului” nu este opusă științei managementului, ci, dimpotrivă, reflectă nivelul cel mai înalt de afirmare a științei conducerii. Experiența țărilor avansate confirmă că managementul, ca știință și artă a conducerii a devenit o condiție indispensabilă progresului social, valorificarea căruia într-o eră a schimbărilor asigură eficacitatea și eficiența organizației, realizarea aspirațiilor membrilor ei. Eficiența definește raportul dintre gradul de atingere a obiectivelor, finalităților prevăzute și economicitatea acțiunilor întreprinse, consumul optim de resurse. Eficacitatea reflectă gradul de realizare a finalităților propuse. Efectivitatea reprezintă măsura în care activitățile realizate satisfac cerințele, așteptările, nevoile reale.

Managementul educațional întrunește toate caracteristicile de bază ale managementului organizației, însă ceea ce îl caracterizează, afirmă Emil Păun, este „dimensiunea moral – axiologică, determinată, în primul rând, de specificul activității pedagogice din școală, ca activitate de transmitere și asimilare a cunoașterii, dar și de educare și formare a elevilor în spiritul unui sistem de valori, profesionale ca finalități ale educației” și, în al doilea rând, „substanța managementului educațional o constituie mobilizarea resurselor umane ca „gestiune a talentelor și competențelor” [13, p. 143].

O privire de ansamblu asupra evoluției managementului demonstrează că în funcție de viziunea asupra omului vis-à-vis de o anumită concepție generală, de o filosofie socială sau de o politică promovată într-o perioadă respectivă de timp a fost generată o anumită perspectivă teoretică și practică privitor la conducerea societății și a diferitelor domenii ale acesteia. O analiză retrospectivă a evoluției managementului demonstrează că tendința generală în dezvoltarea acestuia este reorientarea către om și apoi spre activitățile pe care le desfășoară. Omul este valoarea supremă. Modelul sociocultural, când individul se consideră pasiv în raport cu organizația sa, iar prin numirea în post i se „acordă” și anumite competențe în limitele exacte ale acestuia, mai bine zis, anumite „împuterniciri”, producându-se după formula: „Vei face ceea ce îți voi spune eu”, este depășit de timp. În prezent se impune un alt model sociocultural, care îl consideră pe om drept „posesor” al competențelor, datorită pregătirii profesionale, experienței, capacităților personale.

Profesorul universitar doctor, Emil Păun sintetizează două modele de management dominante care încorporează caracteristici de la celelalte și anume: modelul autoritar - birocratic și modelul democratic - participativ [12, p. 23].

Modelul autoritar birocratic se evidențiază prin structura ierarhică puternic formalizată, comunicarea funcțională de sus în jos, conducerea și luarea deciziilor separate de execuție și excesiv de centralizate. Ca urmare, sunt prezente conflicte, lipsă de interes a membrilor, stări de stagnare, frustrare, rezistență, pasivitate. Organizațiile construite pe principii tehnocentric – birocratice ale puterii orientate cu precădere spre rezultate în producție, spre câștig minimizează interesele și trebuințele personale ale membrilor săi, promovând modelul „a avea competențe”, „împuterniciri” în limitele exacte ale postului, pe care nu se cuvine să le depășească, plasând astfel, tehnologia ca principiu determinat față de oameni.

Conducerea se realizează prin impunerea deciziilor și a modalităților de acțiune. Valorile principale produse și impuse de această cultură sunt respectul autorității, al ierarhiei și al competenței, care se află la baza evitării conflictelor. Astfel, modelul birocratic nu poate fi aplicat în condițiile organizației școlare, deoarece conține mai multe deficiențe metodologice și prin însăși natura sa activitatea pedagogică este nonbirocratică cu excepția unor elemente ale activității administrativ manageriale. "Ca model „managerial”, birocrația este o conducere exclusiv administrativă, executivă. Calitățile sale – o conducere parcellară, standardizată, reproductivă - sunt opuse celor tipice „conducerii manageriale”, globală, optimă, strategică, necesară în societatea postindustrială, informatizată” [9, p. 289].

Modelul democratic participativ se remarcă prin structura flexibilă a organizației, relații interpersonale bune, stabilite pe bază de încredere în om, în capacitatea sa de a-și asuma responsabilitatea pentru ceea ce face. Abordarea democratică „oferă lucrătorilor un spațiu mai larg de control al unor aspecte importante ale vieții lor în cadrul organizației (responsabilitate, autonomie, putere, creativitate, inițiativă), realizându-se, astfel, nu numai scopurile organizației, dar rezolvându-se și interesele salariaților în cadrul acesteia” [10, p. 12]. Prezența unui climat pozitiv și deschis oferă condiții pentru participarea la luarea deciziilor și valorificarea deplină a capacităților personale. Managementul participativ este eminentamente colectiv, nu este totalmente nonautoritar și descentralizat. Autoritatea și centralizarea deciziilor sunt subordonate însă concepției de bază și devin instrumente și nu finalități ale managementului. Valorile produse de această cultură sunt: autonomia, respectul individului, deschiderea, autoritatea informației.

În conducerea democratică fiecare are dreptul de a-și prezenta și promova interesele, opiniile, viziunea proprie în baza modelului „pluralism și complementaritate implică și permite participarea activă a membrilor organizației la luarea deciziilor și la conducere” [10, p. 209]. Modelul nominalizat nu poate exista în stare pură. Deoarece managementul din educație se referă, în mod special la conducerea oamenilor, „un bun manager trebuie să aibă și calități de lider, să știe să îmbine modelele de conducere și să îi determine și pe ceilalți oameni să participe la realizarea obiectivelor” [12, p. 22]. Conducerea, concepută ca o artă de mobilizare a oamenilor în vederea atingerii obiectivelor prestabilite ale organizației și realizării aspirațiilor acestora are efecte mult mai semnificative în contextul promovării unor valori democratice. Aceasta constituie esența reconsiderării managementului școlii în actualitate, centrat pe om, pe valorizarea acestuia, asigurându-se astfel, promovarea unei noi paradigme în managementul școlii, care vizează la nivel individual-trecerea de la formarea omului executant la formarea omului decident, capabil să ia decizii de sinestătător, să opteze pentru o construcție statală și socială democratică, iar la nivel organizațional - promovarea unei paradigme a managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene.

Tabelul 1 - Diferențele în perceperea omului executant și a omului decident [7, p. 88]

OMUL EXECUTANT	OMUL DECIDENT
- pasiv, dependent de ceilalți; - lipsit de puterea voinței de a lua decizii, de a depăși deprinderi adânc înrădăcinate și a cultiva altele, mai bune și mai eficiente; - nesigur, produs a ceea ce se întâmplă sau s-a întâmplat; - victimă a situației, împrejurărilor; - este reflectarea părerilor și indicațiilor altora; - lipsit de reflecție proprie; - lipsit de o înțelegere autentică a adevăratei bucurii și fericiri; - lipsit de viziune, orientare neclară în viață.	- proactiv, cunoașterea de sine; - identificarea (sentimentul) propriei valori; - respect de sine, tărie personală; - reflecție proprie înaltă, autoconștientizare, autodeterminare, autoexprimare, autoconfirmare, autorealizare, autoreglare; - orientare în viață și capacitatea de a lua decizii; - înțelepciune, siguranță; - (auto)disciplină; - viața considerată ca produs funcțional al deciziilor personale; - determină cursul lucrurilor; - își construiește viața pe principii; - orientare spre autorealizare individuală și publică.

Fără o pregătire profesională managerială a cadrelor didactice cu funcții de conducere, îndrumare și control, reușita procesului de conducere democratic este mai mult decât îndoielnică. Astfel, promovarea unui management bazat pe dezvoltarea competențelor, constituie în prezent pilonul de bază în cadrul managementului educațional prin exercitarea unui rol deosebit de important în realizarea sarcinilor organizației școlare din perspectiva formării competențelor și a creșterii performanțelor umane. Competența este o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate pe un sistem școlar determinat” [11, p. 269-270].

În pregătirea managerială se impune formarea de competențe în structură:

1. Nivelul personal: competențe, care permit a realiza echilibrul intern și interferarea în fiecare dintre cele cinci dimensiuni ale sinelui: corp, spirit, emoții, sisteme neurosenzoriale și conștiință.
2. Nivelul echipei: competențe privind capacitatea de a motiva, de a comunica, de a dezvolta atât structura, cât și procesele din cadrul echipei.
3. Nivelul cultural: competențe, care conduc spre armonie în organizație prin realizarea sarcinii, și bunele relații între oameni, ce solicită cunoaștere, atitudini, conștiință / valori, creativitate.

Formarea profesională a managerilor este susținută de nevoia redimensionării managementului în contextul reformei educaționale, fapt ce necesită o pregătire polivalentă, funcțională a cadrelor didactice cu funcții de conducere, astfel încât, procesul de reconstrucție a școlii să se realizeze prin valorificarea sistemelor de conducere avansate și adecvate timpului.

Managementul competențelor, managementul valorilor și managementul calității constituie vectorii principali ai unei „conduceri integrative”, reclamate de

societatea modernă. În viziunea mai multor specialiști noua paradigmă în conducere presupune decizerea de la conducerea clasică, bazată pe raționamentul școlilor clasice manageriale, considerată cheia succesului în acțiunile asupra factorilor interni ai organizației. Această direcție este tot mai mult substituită, dându-se întâietate adaptării flexibile a organizației la schimbările continue ale mediului extern, care influențează considerabil asupra ei, practic, dictează strategia și tactica conducerii, determină structura organizației și formele de conducere. În prezent se impune de asemenea, managementul valorilor, al activităților centrate pe satisfacerea necesităților variate ale oamenilor. Este vorba de o trecere de la managementul mijloacelor la managementul scopurilor. Totodată, abordarea structurală pune accentul pe determinarea indivizilor de către mediul sociocultural specific, însă axarea pe competențe evidențiază rolul și libertățile de acțiune ale actorilor sociali. Drept urmare, orientarea spre managementul competențelor, ce presupune autonomie, creativitate, responsabilitate, muncă complexă și motivată de satisfacția pentru lucrul bine realizat, este o direcție prioritară în valorificarea și valorizarea personalității.

În această perspectivă schimbarea accentelor în conceperea conducerii școlii poate fi prezentată, precum în tabelul ce urmează.

**Tabelul 2 Concepția nouă și concepția veche
în perceperea conducerii [adaptare, 4]**

CONCEPȚIA VECHĂ	CONCEPȚIA NOUĂ
1. Aspectul teoretic	
1. Monopolul unui singur adevăr.	1. Pluralismul conceptual.
2. Prioritatea conducerii.	2. Prioritatea proceselor de bază (dirijabile), caracterul secundar al dirijării.
3. Prevalarea intereselor departamentaliste în domeniul învățământului.	3. Îmbinarea optimă a intereselor departamentaliste cu cele locale în domeniul învățământului.
4. Activitatea școlară ca o sumă a diferitelor compartimente.	4. Activitatea școlară ca o unitate integrală.
2. Aspectul metodic	
1. Monismul și atotputernicia conducerii.	1. Îmbinarea dialectică a autoreglării și conducerii, caracterul limitat al posibilităților dirijării.
2. Supunerea totală pe scara sistemului ierarhic.	2. Posibilitatea existenței unor verigi suverane, federalismul sistemului în sensul competențelor și responsabilității.
3. Cota – parte neînsemnată a metodologiei în sfera conducerii.	3. Însemnătatea principală a metodologiei, monismul metodologic.
4. Omul ca obiect al conducerii.	4. Caracterul subiectiv al omului, al grupului social
3. Aspecte de strategie și tactică	
1. Monopolismul unei singure viziuni, variante de activitate.	1. Pluralismul variantelor de activitate, viziune comună, idei și valori împărtășite.
2. Alegerea unor executori docili.	2. Alegerea unor colaboratori independenți și hotărâți.
2. Alegerea unor executori docili.	3. Colaboratorii ca parteneri ai conducătorului.
4. Centralizarea la nivelul superior al scării ierarhice a dreptului de luare a deciziilor	4. Delegarea la nivelurile inferioare a dreptului de adoptare a deciziilor.

4. Aspectul stilului de conducere	
1. Reglementarea în amănunte.	1. Independența și libertatea acțiunilor subalternilor.
2. Controlul sistematic.	2. Responsabilitatea pentru rezultatele finale, autocontrolul.
3. Decizii individuale.	3. Decizii comune.
4. Raportări ale subalternilor în fața conducătorului.	4. Raportări și ale conducătorului în fața subalternilor.
5. Discutarea hotărârilor în urma adoptării lor	5. Discutarea hotărârilor împreună cu executorii înainte de a fi adoptate.

Asemenea exemple pot fi prezentate și din alte aspecte ce țin de tehnologia conducerii influențelor administrative și a inovațiilor. De exemplu:

1. Inovația se aplică prin ordin de comandă.	1. Inovația se sprijină pe susținere și activism, venit de jos în sus.
2. Se monopolizează o singură variantă a inovației.	2. Există mai multe variante de alternativă.

Această nouă concepere a conducerii este în concordanță cu normele democratice și semnaleză o nouă mentalitate, înțelegere și conștientizare a actului de conducere din perspectivă democratică. Această trecere de la conducerea administrativă spre cea democratică, vizează caracteristici precum: capacitatea de a lua decizii, orientarea în viață în funcție de anumite principii, dorința de autorealizare personală și profesională, autodeterminare, respect față de sine și față de ceilalți etc.

Concluzii

Obiectivul major al întregii activități manageriale ale directorului de școală îl constituie promovarea succesului tuturor elevilor ceea ce corespunde scopului și finalităților reformei educaționale. Acest deziderat poate fi atins prin dezvoltarea strategiei de funcționare a școlii și crearea de condiții pentru cea mai completă dezvoltare a elevilor cu aplicarea unui program de instruire progresivă, prin dezvoltarea culturii organizaționale și a personalului didactic, colaborarea fructuoasă cu părinții, elevii, autoritățile publice și comunitatea locală. Cultura managerială, climatul deschis și autentic creat în unitatea școlară, activitatea integră, corectă și etică constituie cerințe esențiale ale personalității managerului școlar. Un aspect deosebit de important este promovarea de către managerii în educație a unui stil eficient și autentic de conducere ținând cont de caracteristicile proprii, ale grupului, de natura sarcinilor și de situație, acordând întâietate stilului de conducere democrat.

Bibliografie:

1. Cojocaru V.Gh., (coord.), (2006), *Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene*, Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, Chișinău.
2. Cojocaru V.Gh., (2003), *Management educațional, ghid pentru directorii de unități de învățământ*. Editura Știința, Chișinău.

3. Cojocaru V.Gh., (2007), *Calitatea în educație. Managementul calității*, Î.S.F.E.P. „Tipografia Centrală”, Chișinău.
4. Cojocaru V.Gh., (2004), *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*, Editura Lumina, Chișinău.
5. Cojocaru V.Gh., Cojocaru V., Postica A., (2011), *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, Chișinău.
6. Cojocaru V., Guțu V., Șevciuc M., (2014), *Management educațional: Referențial științific și metodologic*, CEP USM, Chișinău.
7. Cojocaru V., *Competență-performanță-calitate: concepte și aplicații în educație*, (2016), Tipografia UPS „I. Creangă”, Chișinău.
8. Cojocaru V., (2007), *Managementul educațional*, Cartea Moldovei, Chișinău.
9. Cristea S., (1998), *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Internațional, Chișinău – București.
10. Hoffman O., (1999), *Management. Fundamentele socio-umane*, Editura Victor, București.
11. Iucu B.R., Manolescu, M., (2006), *Elemente de pedagogie*, Editura CREDIS, Universitatea București.
12. Niculescu, M., (2010), *Competențe manageriale - perspective ale calității în educație*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
13. Păun E., (1999), *Școala abordare socio-pedagogică*, Iași, Editura Polirom.

ROLURILE ȘI COMPETENȚELE MANAGERULUI ȘCOLAR

Prof. drd. **Iuliana CĂLIN**,

Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, com. Vinători, Galați

Abstract:

The paper aims to present the vision of the multiple roles a school manager needs to have on the skills and competences that a school principal must possess in both the educational and the social environment. These translated in the school's activity will lead to organizational development, efficiency of education and progress, the school manager being considered the catalyst of the actions in an educational organization. The skills that a manager needs to have are influenced by the areas in which he or she intervenes and are decisive in imprinting the organization's action line. The role of the manager is determined by the educational context, the organizational culture, the school's specificity, the location and the characteristics of the group of employees, their emotional intelligence. Of particular importance in the professionalism of the manager is his initial and continuous training which must take into account certain social, economic and psycho-behavioral factors.

Keywords: manager, abilities, roles, skills, educational management, school organization, efficient leadership

Școala este principalul „actor” într-o comunitate, ceea ce face ca aceasta să preia din tendințele și determinările mediului în care se află dar și să imprime direcții de dezvoltare.

Rolul managerului școlar vine, în acest context, să amplifice nevoia de profesionalizare a funcției de conducere astfel încât obiectivele școlii să fie atinse și îndeplinite în concordanță cu așteptările mediului.

Conducerea eficientă a unei organizații impune responsabilități și competențe adecvate astfel încât strategiile adoptate să motiveze individul sau întregul grup spre obținerea de performanțe în realizarea scopurilor instituționale. Este nevoie de soluții practice pe care știința managementului ar trebui să le ofere în așa fel încât performanța organizației școlare să fie apreciată într-un sistem de valori și indicatori, interni și externi, printr-o atitudine corespunzătoare a echipei manageriale. Aceasta trebuie să fie nu doar un indicator al acțiunilor cât mai ales un continuator al acestora într-un proces intern și extern prin colaborare și parteneriat.

Succesul managerului în actualitatea școlară se bazează pe o funcționalitate complexă a organizației școlare și pe un sistem de cunoștințe, tehnici, metode care să imprime procesului educațional eficiență și dinamism.

Calitatea managementului educațional este direct proporțională cu rezultatele școlare, cu eficiența profesiei de dascăl și relațiile cu comunitatea.

Nu se poate vorbi de o formulă „magică” a unei conduceri perfecte. Managerul școlar, la fel ca și profesorul, are obiectivată conștiința unei responsabilități majore în orientarea și modelarea educabililor.

Realizarea reformei educaționale trasează direcția de acțiune a managementului școlar care se realizează printr-un management flexibil, eficient și adaptabil contextului.

„Managerul trebuie să manifeste preocupări permanente în sensul facilitării procesului de elaborare a unor politici, sisteme și structuri constructive, de valorificare a punctelor tari identificate, de susținere a dezvoltării continue a instituției școlare prin crearea de sisteme transparente, în cadrul cărora rolurile și responsabilitățile sunt clar definite iar alocarea resurselor necesare se face în mod justificat, echitabil și corect.”[3, 142]

Din această perspectivă, managerul școlar își focusează activitatea pe analiză, diagnoză, organizare, planificare, conducere, control și evaluare a procesului instructiv-educativ dar și pe dimensiunea umană a activității prin organizarea și formarea echipelor de lucru, orientarea elevilor în carieră, motivarea resursei umane, negocierea, rezolvarea conflictelor, consilierea.

Aceste dimensiuni duc la profesionalizarea managementului școlar, care devine astfel un influențator al învățării prin trei strategii de bază, managerul având un statut social și un rol bine determinat prin modelare, monitorizare și dialog. [5, 73-92]

Modelarea are în vedere puterea exemplului managerului care devine un model pentru ceilalți fiind preocupați de actul predării învățării și de specificul grupului de elevi.

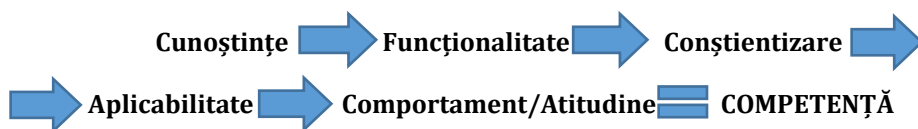
Prin monitorizare, managerul asigură vizitarea școlilor, asistențele la activitățile școlare și extrașcolare, transmiterea feedback-ului în urma desfășurării activităților de către profesori.

Prin dialog se creează oportunități de a schimba idei pe tema învățării atât cu profesorii cât și cu ceilalți lideri din sistem.

Dificultatea conducerii unei școli, în contextul european al descentralizării și autonomiei, o constituie complexitatea variabilelor implicate la nivel școlii: elevi, cadre didactice, personal auxiliar, părinți, comunitate. Liderii trebuie să aibă în vedere, pe lângă complexitatea actului educațional și alte aspecte ce vizează sănătatea elevilor, a mediului educațional, dezvoltarea unei culturi organizaționale favorabile bazată pe nevoile specifice ale școlii în context social. Eficiența managerială devine o variabilă dependentă, pe de o parte de abilitățile și competențele strategice, organizaționale și decizionale ale managerului dar și de eficacitatea personală a liderului.

Rolurile managerului școlar implică o serie de competențe manageriale, concretizate în comportamente observabile și măsurabile asemănător deprinderilor. Acestea au rol de liant al competențelor de care dispune un profesor. „Competențele manageriale dețin un rol unificator în raport cu celelalte categorii de competențe ale profesorului, având rolul de a le articula de o manieră logică și operațională, capabilă să ofere posibilitatea influențării adecvate a clasei, dar și a fiecărui elev în parte.” [2, 43]

Vasile Gh. Cojocaru propune următorul algoritm în etape: [1, 56]



Competența managerială acumulează o serie de alte competențe care să-i permită managerului să atingă standardele profesionale în exercitarea actului managerial. Competența managerială devine o competență profesională cu trimitere spre cunoștințe și deprinderi cerute de exercitarea rolului și status-ului de manager.

Status-ul managerului școlar face referire la poziția pe care o are acesta în sistemul educațional, pe nivelurile sale, precum și relațiile pe care le stabilește acesta la nivelul organizației, în relație cu structurile ierarhice.

Prin rol înțelegem modelul de comportament pe care îl adoptă managerul în conformitate cu status-ul său și reflectă așteptările celorlalți membri ai comunității școlare față de manager.

La nivel legislativ rolul managerului este bine reglementat, acesta fiind în exercitarea atribuțiilor sale: reprezentant al statului fiind abilitat să aplice la nivelul organizației seturile de legi și reglementări în domeniul educațional, reprezentant al școlii în relațiile cu alte organizații școlare, inspectorat, minister, precum și cu alte entități, președinte al Consiliului Profesorat și de Administrație din școală, ordonator de credite, decident, mediator, evaluator etc.

Un comportament al managerului/liderului care promovează sănătatea în organizație ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- arată considerație față de subordonați;
- planificarea acțiunii atunci când este nevoie în special în situații stresante;
- permite subordonaților să-și controleze mediul de muncă, oferă oportunități de participare, autonomie și control;
- inspiră angajaților să dea o valoare mai mare muncii lor;
- asigură stimulare intelectuală;
- este charismatic.

Un comportament inefficient al managerului/liderului în ceea ce privește sănătatea în organizație este caracterizat de următoarele aspecte:

- inițiază acțiuni fără să manifeste considerație;
- privează subordonații de participare, autonomie și control;
- folosește doar o abordare tranzacțională față de subordonați;
- are un comportament de tip laissez-faire - nu răspunde subordonaților și nu le monitorizează performanța.

Pentru o activitate de succes, în carul unei organizații se impune un echilibru între modurile și acțiunea managementului și a leadership-ului, ceea ce presupune o adevărată provocare pentru directori în a combina abilitățile de leader cu cele de manager.

În acest sens, în ultimul deceniu, se acordă o atenție sporită orientării managerilor spre obținerea de rezultate mai bune în leadership, iar teoreticieni precum T. Peters și N. Austin consideră că: „În management are loc în prezent o adevărată revoluție, iar conceptul de leadership este crucial pentru această revoluție - atât de crucial încât credem că ar trebui să se renunțe la cuvântul management.”

Gama competențelor manageriale dezvăluie o serie de abilități de care trebuie să dispună un manager, abilități ce vizează strategiile adoptate care să aducă un plus valoare procesului de învățare, abilități ce țin de organizarea lucrului în echipă, de gestionare eficientă a resurselor, de comunicare intra și interinstituțională, abilități ce vizează eficacitatea persoanei prin autocunoaștere, motivație, autocontrol, gestiunea timpului.

„Managementul în educație presupune o triplă competență la nivelul persoanei care activează în acest domeniu: competență științifică, obiectivată într-o profundă stăpânire a teoriilor și principiilor din literatura de specialitate aferentă domeniului, competență practică, respectiv abilitatea de transpunere particularizant, la nivel acțional, în formele cerute de specificul situației concrete, legitățile generale ale managementului și, nu în ultimul rând, un set aptitudinal subsumat managementului ca artă, incluzând elemente precum capacitatea de adaptare la situații diverse, creativitatea, talentul, gândirea divergentă, originalitatea.” [4, 19]

Cercetările britanicilor fac distincție între termenii „competence” și „competency”. Primul face referire la acea calitate generală a unei persoane care să îi permită să acționeze cu succes în anumite situații în timp ce cel de-al doilea termen însumează un set de caracteristici care pot fi folosite pentru a măsura competența generală.

Impulsul în procesul managerial este dat de legătura dintre competență, autoritate și responsabilitate, devenind și un factor de autocontrol pentru manager, care își manifestă responsabilitatea și autoritatea în limitele competenței manageriale.

Stephen Covey (1991) consideră că un manager trebuie să aibă șapte deprinderi pentru a avea succes. Astfel, se poate vorbi despre o atitudine proactivă, ceea ce înseamnă că managerul va trebui să fie primul care caută soluții în rezolvarea problemelor fără ca să dea vina pe alții și să anticipeze viitoarele crize înainte ca acestea să se declanșeze, să aibă definit un scop încă de la începutul activității ceea ce înseamnă o conștiință activă, stabilirea priorităților prin rezolvarea problemelor importante nu neapărat cele mai urgente, viziunea gândirii sale să fie de tipul câștig/câștig ceea ce înseamnă că o negociere trebuie să aducă beneficiu tuturor părților implicate. O altă deprindere ar viza capacitatea de a înțelege mai întâi pe ceilalți și mai apoi să fie înțeles în interacțiunile umane.

Acțiunea creativă este o altă deprindere pe care un manager de succes trebuie să o atingă în sensul în care se găsesc cele mai avantajoase soluții în urma negocierilor astfel încât părțile ajung să-și înțeleagă nevoile și interesele.

Cea de-a șaptea deprindere urmărește înnoirea de sine care trebuie să se facă în mod continuu în vederea antrenării managerului în toate direcțiile.

În învățământul preuniversitar actual, directorul și directorul adjunct trebuie să dovedească o serie de opt competențe generale în funcție de domeniul de aplicare.

Acestea au fost elaborate în 2002 la Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar din cadrul Ministerului Educației și Cercetării și stau la baza formării inițiale a managerilor școlari.

Fiecărei competențe generale îi corespunde una sau mai multe competențe specifice. Aceste sunt prezentate într-un document aflat pe site-ul MEN și servesc drept instrument de ghidare a activității managerilor în vederea obținerii performanței școlare.

Competențele de comunicare și relaționare au ca domenii de aplicare: climatul de muncă, consultanța și audiențele, relația de comunicare cu comunitatea și instituțiile partenere, comunicarea cu elevii și angajații.

Competențele psihosociale vizează deontologia profesională.

Competențele de utilizare a tehnologiilor informaționale se aplică în toată activitatea managerială.

Competențele de conducere și coordonare sunt valorificate în procesul educațional precum și în managementul ședințelor.

Competențele de evaluare sunt utilizate în procesul educațional și în formarea inițială și continuă a personalului.

Competențele de gestionare și administrare a resurselor sunt necesare în administrarea resurselor financiare, materiale, temporale și umane.

Competențele care vizează dezvoltarea instituțională urmăresc cadrul instituțional, proiectele, programele și parteneriatele instituționale.

Competențele care vizează self-managementul sunt necesare în cariera managerială.

Toate aceste competențe însumate conduc la un comportament etic reflectat atât în relațiile umane și instituționale cât și în imaginea școlii pe care o reprezintă managerul.

Lucrările de specialitate din ultimii ani atrag atenția asupra celei mai mari probleme a managementului educațional – a gestionării negestionabilului, adică acele fenomene manifestate în spațiul contingențelor și al incertitudinilor. Se vorbește despre un management care să utilizeze strategii capabile să stăpânească fenomene ce apar, contradictoriu și paradoxal, în funcționarea și dezvoltarea organizațiilor școlare.

În concluzie, managerii sunt răspunzători pentru activitatea lor și a subordonaților. Ei trebuie să elaboreze obiective concrete și criterii de evaluare pentru a face acțiunile lor mai eficiente, să asigure un echilibru între scopurile și prioritățile aflate în competiție, să gândească analitic și conceptual, să acționeze ca mediator, să asigure o armonizare între interesele individuale, de grup și cele ale organizației, în ansamblul ei, să aplice un stil adecvat fiecărei situații în parte și să asigure suportul motivațional al grupului de salariați și mai ales să reprezinte un simbol în relațiile cu colaboratorii, partenerii.

Un bun manager școlar este la curent cu situația din unitatea respectivă, se concentrează asupra domeniilor esențiale, prioritare, prin instrumente specifice își antrenează colaboratorii în acțiuni de inovare continuă, este preocupat de motivația acestora și creșterea performanțelor organizaționale și individuale.

Bibliografie:

1. Cojocaru, V.Gh., (2016), *Competență. Performanță. Calitate – concepte și aplicații în educație*, Chișinău, UPS „Ion Creangă” p. 56.
2. Iucu, R.B., (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, București, Editura Polirom, p. 43.
3. Manea, A.D., (2014), *Educația incluzivă. Teorie și aplicații*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, p. 142.
4. Manea, A.D., (2014), *Educația incluzivă. Teorie și aplicații*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, p. 19.
5. Southworth, G., (2002), *Instructional leadership in schools: relexions and empiricāl evidence*, Schol Leadership and management 22, pp. 73-92.

ARHITECTURA CONCEPTULUI DE PERFORMANȚĂ ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

Conf. univ. dr. **Sebastian Cristian CHIRIMBU**,

Universitatea Spiru Haret, București,

Școala Gimnazială Principesa Ileana, București

Drd. **IOSUD**,

Universitatea Valahia, Târgoviște

Abstract:

Competence is an attribute of the person: that of having the knowledge and capacities necessary to accomplish the tasks and activities specific to a particular profession, in a particular field. One can be competent in one field and incompetent in another, and in the same field, different personal levels of competence can be recorded. In this respect, competence is close to the notion of qualification. The significance of the concept of competence has diversified, even changed, due to the expansion of its use in various fields: psychology, psycholinguistic and cognitive psychology, sociology and, of course, pedagogy. In these areas, the meanings of the term of competence have intersected and even overlapped, with the meanings of terms in the same reference area or related areas such as the terms: performance, knowledge, capacities, abilities, skills, learning outcomes.

The work of an educational manager involves multiple theoretical knowledge and practical skills that allow the manager to understand the theoretical bases of managerial activity, to create a background of specialized documentation, to outline performance limits, conduct and ethical criteria.

Cele mai multe lucrări științifice din domeniul managementului și implicit leadership-ului educațional relevă importanța deținerii de către personalul de conducere din sistemul de învățământ preuniversitar a unor competențe specifice în domenii precum:

- managementului strategic;
- managementului procesului de predare – învățare, cu accent pe reușita școlară a elevilor, pe impactul interacțiunii la clasă, al implicării, participării, motivării elevilor,
- managementului organizației, cu accent pe construirea unei culturi colaborative;
- managementului resursei umane, cu accent pe acordarea de suport și respect pentru personalul din școală, înțelegerea perspectivei celuilalt, stimularea intelectuală a membrilor organizației școlare;
- managementului în comunitate, cu accent pe colaborarea școlii cu comunitate și pe oferta educațională care să răspundă nevoilor comunității.

Majoritatea studiilor internaționale arată existența unei corelații pozitive între calitatea managementului școlar și calitatea educației oferite, manifestată prin rezultatele elevilor la diferite testări naționale și internaționale.

Termenul de *competență* este polisemantic, având înțelesuri care variază în funcție de domeniul și de contextul în care este folosit. În sens juridic și, în general, în abordarea socială formală, *competența desemnează dreptul unei persoane sau al unei organizații de a lua decizii în anumite domenii și la anumite niveluri ale structurii organizației și în relațiile cu alte persoane ori organizații* (sursă online: DEX online).

Pe plan profesional, și cu referire la individ, competența este un atribut al persoanei: acela de a dispune de cunoștințele și capacitățile necesare realizării sarcinilor și activităților specifice unei anumite profesii, într-un anumit domeniu (Neamțu 2011:72). Sub acest aspect, competența este o caracteristică diferențială: cineva poate fi competent într-un domeniu și incompetent în altul, iar în cadrul aceluiasi domeniu pot fi înregistrate niveluri personale diferite de competență. În acest sens, competența este apropiată de noțiunea de calificare.

Semnificațiile conceptului de competență s-au diversificat, chiar s-au schimbat, datorită extinderii folosirii lui în diferite domenii: științele educației, psihologie, psiholingvistică și psihologia cognitivă, sociologie și, desigur, pedagogie. În aceste domenii, sensurile termenului de competență s-au intersectat și chiar s-au suprapus, cu semnificațiile unor termeni din aceeași zonă de referință sau din zone conexe cum sunt termenii de: performanțe, cunoștințe, capacități, abilități, deprinderi, rezultate ale învățării.

Competența este un termen des folosit atât în limbajul științific, cât și în cel cotidian. În spațiul anglo-saxon, literatura de specialitate relevă o predilecție pentru termenii „deprindere” și „abilitate” (prin englezescul skill), în timp ce în literatura francofonă termenul de „capacitate” (capacité) întrunește cele mai multe sufragii. Originea etimologică, dar și larga utilizare practică, încadrează conceptul de competență în aceeași categorie cu termenii cunoaștere și responsabilitate.

Termenul latin din care provine cuvântul competență desemnează capacitatea unei persoane de a face un anumit lucru, altfel spus gradul de expertiză pe care persoana respectivă îl are într-un anumit domeniu. În tentativa de a sintetiza viziunile specialiștilor asupra conceptului de competență, este oportun de a specifica, în primul rând, definițiile de dicționar.

Dicționarele românești definesc competența prin „*capacitatea cuiva de a se preocupa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție, capacitate a unei autorități, a unui funcționar de a exercita anumite atribuții* (DEL R 2004), *capacitatea unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune; pricepere* (DUL R 2007) sau *capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu*” (Cristea 2002:400).

Dicționarele străine explică termenul de competență ca:

- „*aptitudine a unei autorități administrative sau judiciare de a proceda în anumite acte în condiții determinate de lege, cunoștință, experiență pe care o persoană o are într-un anumit domeniu și care îi dă calitatea de a judeca în mod corect făcând dovada competențelor*”.

În *Le Petit Larousse*, se menționează similitudinea dintre capacitate, competență și abilitate, dar definițiile se raportează în special la domeniul juridic.

„Competența este aptitudinea unei persoane de a decide. Competența este cunoașterea aprofundată într-o materie (LPL 1995).

- Competența este capacitatea recunoscută într-o anumită materie, ceea ce dă dreptul de a judeca” (DHE 2002).

Comparând aceste definiții ale dicționarelor cu ceea ce întâlnim în studiile din literatura de specialitate, putem prezenta noțiunea de competență ca pe un ansamblu structural-funcțional, dinamic constituit din: componente cognitive, componente operaționale și componente atitudinale.

Chiar dacă este un cuvânt vechi, termenul de competență are o recentă utilizare în domeniul gestiunii resurselor umane. De – a lungul timpului, a cunoscut modificări de sens, așa încât definițiile de astăzi nu mai corespund celor din urmă cu câteva decenii.

Definițiile conceptului de competență variază în funcție de teoreticienii care le-au elaborat. De cele mai multe ori însă ele gravitează în jurul unor cuvinte cheie cum ar fi: cerință standard, performanță în job, combinație de cunoștințe, abilități și comportamente/atitudini, dar se articulează și prin noțiuni precum calificare, abilitate în contextul unei anumite funcții etc. În ciuda utilității sale, conceptul de competență rămâne unul dintre cele mai difuze ale teoriei de dezvoltare organizațională, ceea ce face tratarea sa consecventă cu atât mai dificilă. Pentru a observa schimbările noțiunii de competență de – a lungul timpului vom reda mai multe definiții în ordine cronologică.

Conceptul de competență începuse să fie vehiculat în Franța, începând din anul 1930 până la sfârșitul anului 1950, însă abia în anul 1959 (Dubois, Rothwell 2004), a fost introdus în literatura legată de dezvoltarea resurselor umane prin lucrările concurente a doi psihologi, Robert White și David McClelland, ultimul fiind considerat părintele noțiunii de competență – prin articolul sau *„Testing for Competence Rather Than Intelligence”*. (McClelland 1973:1-14).

Ideea de bază de la care a pornit McClelland a fost aceea că testele de inteligență folosite pentru a prezice performanța la locul de muncă nu aveau de fapt nicio relevanță în acest sens, lucru dovedit prin cercetare. De aici, nevoia de a impune o altă noțiune în bază căreia să se poată prezice mai corect o performanță viitoare. Astfel, conceptul de competență a fost introdus în literatura managerială (Van Zanten 2008:77) pentru prima dată. Noțiunea de competență a cunoscut un mare succes în sfera consultanței în management, constituind încă de pe atunci un teren fertil pentru psihologii în muncă și făcând obiectul multor studii de psihologie și ergonomie (Le Bianic 2008: 12).

Cel mai des utilizată definiție a noțiunii de competență cu referire la educație (și cea mai apropiată de modul în care a definit-o McClelland) este aceea care consideră competența *„suma cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care contribuie la capacitatea unei persoane de a-ți îndeplini eficient (la standardele agreeate anterior) sarcinile și responsabilitățile postului (pe scurt, de a fi performant)”*. Pe lângă inteligență, o serie de caracteristici ale personalității cum ar fi motivația, imaginea de sine, atitudinile etc., pot face diferența între succes și insucces, între performanță și insucces.

Criticii acestei abordări pornesc de la ideea că, de vreme ce o aptitudine este ceva cu care te naști, ea nu poate fi dezvoltată. Marele avantaj al teoriei lui McClelland a venit tocmai din abordarea optimistă: competențele pot fi identificate și dezvoltate. Concret, el și alții care i-au susținut teoria, au cartografiat competențele necesare pentru diverse poziții urmărind comportamentele performerilor de top pe pozițiile respective. Pentru a înlătura eventualele confuzii, trebuie să subliniem că teoreticienii nu au pus neapărat un semn de egalitate între competență și comportamente, dar au considerat că acestea din urmă sunt un vehicul bun pentru punerea în act a competențelor și că o combinarea acestor resurse pentru a produce o performanță (Chomsky, 1955 Kartz, 1974, Mintzberg, 1980, P.M. de Montmollin, 1984, Coriat, 1990, Zarifian și Veltz, 1994, Belley, Dussault și Lorrain, 1998, Guy le Boterf, 2000).

Diversi teoreticieni ai managementului (Dyer, 1983, Miles și Snow, 1984, Schules și Jackson, 1987) au subliniat importanța competenței deținute de organizație. Astfel, autori precum Prahalad și Hamel (1990) au pus pe primul loc noțiunea de competență de bază, în timp ce Levy – Leboyer (1996) vorbește despre competențele-cheie. Nordhaug (1996) descrie relațiile dintre diferitele tipuri de competențe; individuale, colective și organizaționale.

Referindu-se la competențele profesionale, Guy le Boterf consideră că *„evoluțiile contextelor și organizațiilor de muncă, dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, precum și avansul cercetărilor asupra procesului învățării și funcționării cognitive, conduc în mod necesar la un concept de competență* (Le Boterf 2000:36)

În accepțiunea lui G. le Boterf, *„acțiunea este reperul decisiv pentru definirea unei competențe”*, reper ce marchează diferența între a fi competent și a avea competențe, pe care, mai târziu (1994), o ilustrează și autorul britanic Mark K. Smith (1994:136).

În articolul *„Competence and Competency”*, pornind de la lucrarea *„To have, to be”* a specialistului britanic Fromm. E. (London, Abacus, 1979). Acesta explică termenul de competență prin faptul că ea se naște dintr-un spirit de competiție.

O altă definiție a competenței dată de Guy le Boterf este aceasta: *„a ști să acționezi într-o anumită situație, ca rezultat al unei combinații de cunoștințe, de practici profesionale și relaționale care îți permit să faci față unei situații profesionale în evoluție, spre satisfacția beneficiarilor (a ști, a ști să faci, a ști să fii)”* (1998:21). Se observă că pentru G. Le Boterf (2006), acțiunea reprezintă reperul decisiv pentru definirea unei competențe, reper ce marchează diferența între a fi competent și a avea competențe..

În sistemul educațional britanic se face diferența între *competence* și *competency*. Termenul de *competence* se referă la competența generală, calitatea unei persoane sau un set de calități care îți permit să acționezi în anumite situații, iar termenul de *competency* se referă la o serie de trăsături de caracter care te predispun la anumite acțiuni, competențe specifice, set de activități pe care le poți folosi pentru a măsura, a face dovada competenței generale. Prima utilizare a termenului de *competency* îi este atribuită însă lui Boyatzis în 1982.

Boyatzis propune un model al competențelor cerute în muncă, model care cuprinde 21 de competențe grupate în 6 clusteri, fiecare competență fiind definită

pe trei niveluri: *motive și trăsături, imagine de sine și rol social, deprinderi*. (Wood 1999:128).

Se observă că autorul ia în considerare trăsături de personalitate și comportamente observabile, toate fiind considerate caracteristici ale persoanei și fiind strâns corelate cu performanța ridicată obținută în organizație. Se remarcă o centrare a atenției pe specificațiile postului de muncă (job specifications) și mai puțin pe analiza orientată asupra postului de muncă (job description). Ideea de colectiv de muncă nu este nouă. Ea este prezentă în lucrările a numeroși autori, începând cu A. Smith, F.W. Taylor, M. Weber, Morgan.

L. Van Beirendonck (2004:21), dar și alți autori consideră că competențele pot fi divizate în trei tipuri distincte:

- competențele generice: sunt competențe esențiale pentru realizarea strategiei întreprinderii și privesc toți colaboratorii; este vorba despre competențe comportamentale generale indispensabile pentru toate funcțiile și toate rolurile;
- competențele de nivel: sunt competențe asociate anumitor grupuri sau niveluri funcționale, de exemplu competențele importante pentru toți conducătorii unei întreprinderi;
- competențele legate de o funcție sau un rol: este vorba despre competențe necesare pentru buna funcționare într-un rol sau într-o funcție dată.

În *Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior* (CNCIS), publicată în MO nr. 545 din 5 august 2009, ACAPART a definit cele două categorii de competențe:

Prin competență profesională se înțelege „*capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență*”. Fiecare calificare corelată unui anumit ciclu de studii (licență, masterat, doctorat) este definită în baza descrierii generale a rezultatelor învățării și se exprimă prin:

Competențele managerilor decurg din responsabilitățile și rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizației. Există categorii generale de capacități necesare oricărui manager. Acestea pot fi: conceptuale, umane și tehnice. Pentru a putea fi îndeplinite aceste roluri, Ericsson propune un model managerial ale cărui componente sunt:

- *capacitățile intelectuale* – vivacitatea, creativitatea și suplețea minții pentru a identifica probleme, parteneri, beneficiari și a descifra concurența;
- *respectul de sine* – presupune cunoașterea profundă și obiectivă a propriei personalități, echilibru, flexibilitate, colaborare și încredere în sine;
- *deschiderea spre ceilalți* – impune manifestarea interesului și respectului sincer pentru parteneri, știința comunicării cu aceștia, încrederea acordată lor, voința și capacitate de lucru în echipă;
- *perspectiva* – știința de a stăpâni afacerea în întregul sau și cu putere de concentrare asupra esențialului;

- obiective și rezultate, capacitatea de a analiza așteptările și rezultatele, spirit dezvoltat de a întreprinde, perseverență, a lua decizii în consecință, asumarea responsabilității, chiar și în situații ce comportă riscuri și incertitudini.

Obiectivele trebuie să fie ambițioase, dar și realiste (Newmann 1978:68). Trăsăturile importante ale unui manager sunt: inteligența, caracterul, inițiativa, devotamentul, deschiderea intelectuală și flexibilitatea, receptivitatea și percepția, previziunea, intuiția, puterea de convingere.

Unui manager de excepție (din sistemul educațional) i se pot atribui o serie de însușiri cum ar fi: curajul, prudența, tăria de caracter, arta de a inova, luciditatea gândirii, robustețea intelectuală, decizia de a acționa. Este foarte important ca un manager să stăpânească arta conversației, ceea ce ar scoate în evidență nivelul de informare, competența și inteligența acestuia. *„Arta conversației presupune aptitudini specifice pe care managerul și le modelează pe măsură ce dobândește experiența”* (Depinoy, Feutry 2005:112).

Astăzi, majoritatea studiilor afirmă că nu există un stil de conducere ideal deoarece fiecare prezintă avantaje și dezavantaje. Totuși stilul integrat poate motiva membrii grupului să lucreze în mod efektiv deoarece ei își implementează propriile lor decizii. Însă cel mai „bun” stil de conducere este cel care este adecvat situației respective, incluzând interacțiunea dintre membrii organizației, caracteristicile situației și personalitatea liderului. (Toderici O. 2018, 83)

Lucrările Fundației Europene de Management al Educației desfășurate în cadrul Centrului de dezvoltare a managementului pentru profesori și formatori, Universitatea Lancaster (*European Foundation for Management Education, at the Centre for the Development of Management for Teachers and Trainers, Lancaster University*) (Horne, Draper, 2004, p. 172) au arătat că 9 din 11 atribute identificate la managerii de succes erau atribute personale. Cele nouă atribute erau abilități și caracteristici personale a căror perfecționare putea fi determinată doar printr-un proces de dezvoltare personală. Horne și Harrison (1998) au realizat o analiză cu privire la studiul de nouă ani al lui Schorder (1989) în legătură cu managerii de vârf performanți.

Competența și maniera de utilizare a acestora în exercitarea proceselor de management diferențiază managerii în mai multe categorii, respectiv tipuri de manageri și stiluri de management. Tipul de manager este dat de ansamblul de cunoștințe, calități și aptitudini pe care le posedă un grup de manageri și care le conferă aceeași abordare a proceselor de management.

Este dificil de evidențiat cel mai semnificativ criteriu de clasificare a tipurilor de manageri și stiluri manageriale deoarece literatura de specialitate abundă în astfel de criterii.

Munca unui manager educațional presupune multiple cunoștințe teoretice și deprinderi practice care îi permit managerului să înțeleagă bazele teoretice ale activității manageriale, să-și creeze un fond de documentație de specialitate, să-și contureze limitele de performanță, conduita și criteriile etice.

Activitatea managerului presupune o vocație în vederea căreia trebuie acumulate cunoștințe, sunt necesare aptitudini și atitudini ce urmează a fi folosite pentru a organiza, conduce, îndruma activitatea salariaților organizației. Această muncă într-un sistem educațional /instituție cu specific educațional are particularități distincte, care pot fi însușite, formate, urmărite și analizate.

Bibliografie:

1. Aubret, J.; Gilbert, P.; Pigeyre, F., (2002), *Management des compétences: réalisations concepts analysis*, Paris: Dunod, p. 143.
2. Le Boterf Guy, (2006), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation.
3. Le Boterf, G., (2000), *Construire les compétences individuelles et collective*, Paris, Editions d'organisations, p. 36.
4. Le Bianic, T., (2008), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris: LGDJ-Lextenso éd., p. 12.
5. Boyatzis, R., (1982) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, p. 54-128.
6. Chaabouni, J. et Jouili, K., (2005), *Acquisition et développement des compétences dans les sociétés de services et d'ingénieries informatiques tunisiennes*, Revue Internationale sur le travail et la société, n° 2, vol. 3, octobre 2005, pp. 218-249.
7. Cristea, S., (2002), *Dicționarul de Pedagogie*, Grupul Editorial Litera Internațional, București, p. 400.
8. Depinoy-Brunel, D., et Feutry, J.-P., (2005), *La fonction de cadre d'équipes sociales: comprendre, agir, évoluer*. Paris:Lamarre, p. 112.
9. Dubois, D.D., Rothwell, W.J. et al., (2004), *Competency-Based Human Resource Management*, Davies-Black Publishing, Capitolul 2.
10. Dubois, D.D., Rothwell, W.J. et al. (2004), *Competency-Based Human Resource Management*, Davies-Black Publishing, Capitolul 2.
11. Martinet, A.-C. și Silem, A., (2009), *Lexique de gestion/management*, 8e éd., Paris:Dunod, p. 210.
12. McClelland, D.C., (1998), *Identifying competencies with behavioral event interviews*. *Psychological Science*. 9(5), 331-339.
13. McClelland, D.C., (1973), *Testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist*, pp. 28, 1-14.
14. Miloud, T.; Samah, S., (2012), *L'entreprise apprenante: vers la capitalisation des connaissances et le développement des competences* en *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra* No:27/28, pp. 39-40.
15. Neamțu, Adina Claudia, (2011), Performanță și competență academică în economia bazată pe cunoaștere, în *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu*, Seria Economie, Nr. 2/2011, p. 72.
16. Pitariu, H.A., (2000), *Managementul resurselor umane. Evaluarea performanțelor profesionale*, Editura AllBeck, București, p. 118.
17. Toderici, O.F., (2018), *The efficiency of order giving and training process in an organization*, Editura Arhipelag XXI Press, p. 83.
18. Van Vliet, V., (2011), *Core Competence* (Hamel and Prahalad), disponibil la <http://www.toolshero.com/leadership/core-competence-hamel-prahalad>, accesat la 12.02.2014.
19. William H. Newmann, editor, (1978), *Managers for the year 2000*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs New Jersey, p. 68.
20. Wittorski R.; Sorel, M., (2007), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, Collection Action et Savoir, p. 84.
21. Van Zanten, Agnès, (2008), *Dictionnaire de l'Education*, Presses Universitaires de France, p. 77.
22. Zarifian, Ph., (1999), *Objectif compétence pour une nouvelle logique*, Paris, Editions Liaisons, p. 70

Dicționare și surse online:

1. *** www.dexonline.news20.ro/cuvant/rentabilizare.html, accesat la 23. 03.2019.
2. *** DELR- *Dicționarul explicativ al limbii române*, (2004), ediția a II-a, București: Univers enciclopedic, p. 330.
3. *** DULR - *Dicționar universal al limbii române*, ediția a II-a, coordonator Oprea, I., (2007), Litera Internațional, București, p. 167.
4. *** LPL - *Le Petit Larousse* (1995).
5. *** DHE - *Dicționarul Hachette Encyclopedique* (2002),
6. Voiculescu, F., (2012), *Paradigma abordării prin competențe*. Suport pentru dezbateri. Volum elaborat în cadrul proiectului POSDRU 87/1.3/S/63709 „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, Alba Iulia, p. 191.
7. *** HG 1338/2001, modificată prin HG 1620/2003, înființează Agenția Națională pentru Parteneriatul Universităților cu Mediul Economico-Social (transformată prin HG 1357/2005 în ACPART „Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economico-Social”), cu scopul de a sprijini deschiderea instituțiilor de învățământ superior către societate și economie

MANAGEMENTUL FACTORILOR DE RISC ÎN PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR

Lect. dr. **Ana HONIGES**,
„Vasile Goldis” Western University of Arad
Prof. Consilier Școlar, **Adela CZEBELY**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Abstract:

Avoiding school abandon represents a constant preoccupation in order to identify real factors of the European educational system especially at national level and because Romania is far behind other international educational systems it is necessary for us to improve the quality of it. Within this work we have studied the most important risk factors valuable for a worthy management designed to avoid school abandon, such as poverty, quality of teaching, support of children with special needs, implication of families in school activities, lack of career consultants in schools and supporting teachers for children with special needs, lack of implication of local community and volunteers. This survey evaluated a number of 409 secondary school pupils taken from 10 schools of Arad county. As a conclusion, the management of risk factors projected to avoid school abandon involves the implementation of some complex processes which can be implemented in life involving some important factors such as: school, family, community, local administration, economic agents, ONGs, as well as volunteers.

Prevenirea abandonului școlar reprezintă o preocupare constantă a factorilor de decizie din învățământul european în general, precum și din învățământul românesc, în mod special. Datele statistice publicate pe ansamblul învățământului primar și gimnazial (Apostu & all, 2015), arată că în anul 2012/2013 rata abandonului școlar a fost de 1,4%. În ceea ce privește abandonul pe genuri, s-a înregistrat 1,2% abandon în cazul fetelor și 1,5% abandon în cazul băieților, observând că mai mulți băieți din învățământul primar și gimnazial abandonează școala, comparativ cu fetele. Ratele cele mai ridicate ale abandonului se înregistrează la clasele de început de cicluri de școlaritate: clasa I, respectiv clasa a V-a, din cauza dificultăților de adaptare cu care se confruntă elevii la trecerea de la un nivel de studiu la altul: „stiluri de predare diferite, solicitări mai complexe în plan curricular, nu în ultimul rând diferențe semnificative în ceea ce privește numărul de ore/săptămână” (Apostu & all, 2015).

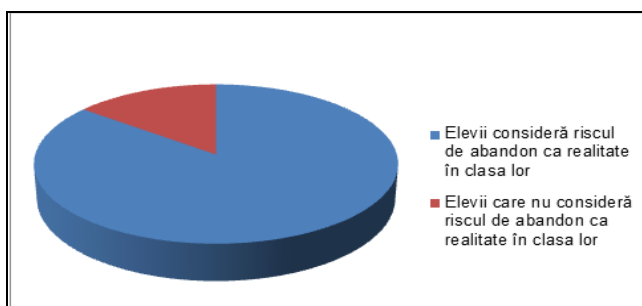
Privind situația educației și formării profesionale din România din perspectiva indicatorilor europeni 2020, datele arată că, România se află între țările Europene în care efectele situației economice a familiilor au avut un impact direct asupra participării la educație.

Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului Arad cu ajutorul unor unități școlare din județul Arad au inițiat un studiu cu prilejul investigării grupului țintă vizat în cadrul Proiectului CISC- Copii Integrați în Școală și Comunitate în cadrul Apelului 2 pentru propuneri de proiecte Educație incluzivă pentru copii și tineri în situații de risc, din cadrul programului Dezvoltare locală, reducerea sărăciei și creșterea incluziunii romilor. Proiectul are scopul de a contribui la prevenirea abandonului școlar și la mai buna integrare în școală și comunitate a copiilor și tinerilor în situație de risc, fiind agreat de Inspectoratele Școlare Județene din județele Arad și Bihor care a fost consultat în etapa de pregătire.

Școlile din județul Arad în care studiul a fost aplicat sunt următoarele: Școala Gimnazială Iosif Moldovan Arad, Liceul Teoretic Gheorghe Lazăr Pecica, Școala Gimnazială Ioan Slavici Șiria, Liceul Tehnologic Ștefan Hell Sântana, Liceul Sever Bocu Lipova, Liceul Atanasie Marinescu Lipova, Școala Radna, Liceul Mihai Viteazu Ineu, Liceul Tehnologic Sava Brancovici Ineu, Școala Gimnazială Buteni.

Populația școlară chestionată pentru studiul privind riscul de abandon școlar este de 667 de elevi, ciclul gimnazial și liceal, acestora fiindu-le aplicat chestionarul pentru copii din școlile țintă în cadrul procesului de consultare în vederea elaborării unui proiect pentru Apelul „Educație incluzivă pentru copii și tineri în situații de risc”:

Populația școlară chestionată pentru studiul privind riscul de abandon școlar



În articolul prezent ne concentrăm pe studiul aspectelor ce privesc elevii ciclului gimnazial al acestor școli. A fost chestionat un număr de 409 elevi, dintre care 350 consideră ca riscul de abandon școlar este o realitate în clasa lor, răspunzând cu „DA” la întrebarea „În clasa ta ai colegi care lipsesc de la ore și riscă astfel să rămână repetenți sau să abandoneze școala?”

La întrebarea „din ce motive crezi că acest coleg/ acești colegi se află în această situație”, elevii chestionați care consideră că în clasa lor au colegi care lipsesc de la ore și riscă astfel să rămână repetenți sau să abandoneze școala. Respondenții apreciază că motivele principale pentru abandonul școlar sunt următoarele: indiferența copiilor și a familiei, comportamente deviante precum fumatul, influențe sociale negative din partea grupului, respectiv un anturaj nepotrivit, sărăcia, atitudinea profesorilor și un mediu școlar ostil.

„Modelarea didactică a activităților centrate pe elev se caracterizează prin accesibilitate, claritate, structurare, ordonare, captarea și menținerea atenției și a

interesului pentru activitate prin metode, formele de predare-învățare adecvate și variate, realizarea de conexiuni, elaborarea de proiecte și corelări interdisciplinare, utilizarea potrivită a auxiliarelor didactice, întrebări și feed-back din partea elevilor.” (Honiges, Czebely, 2018)

Intervenția educațională privind integrarea copiilor care prezintă risc de abandon școlar cu sau fără cerințe educaționale speciale se realizează prin educarea valorilor sociale, precum și prin educația emoțională prin modalități specifice.

„Ca și fundament pentru succesul școlar și pentru educația de calitate a copiilor cu CES, este considerată educația pentru valori sociale și educația emoțională. Capacitatea elevilor de a-și atinge și păstra echilibrul emoțional este esențială pentru învățare și pentru comportamentul echilibrat. Identificarea emoțiilor, controlarea emoțiilor, atingerea satisfacției neuro-fiziologice, asigură echilibrul emoțional necesar pentru echilibru cognitiv și pentru educarea valorilor.” (Honiges & all).

Există studii de specialitate care arată că rămânerea în urmă la învățătură debutează de obicei la sfârșitul clasei a doua din ciclul primar, perioadă în care elevii au dificultăți în obținerea rezultatelor școlare acceptabile în raport cu programele școlare, iar în clasa a cincea, numărul elevilor care rămân în urmă la învățătură se dublează, până la sfârșitul ciclului gimnazial, devenind mai accentuându-se dificultatea înțelegerii, care duc la o recuperare dificilă în ciclul liceal.

„Pentru a preveni situațiile de eșec școlar, trăirile de insatisfacție și dezamăgire pe care le resimt elevii cu rămânere în urmă la învățătură, se impune ca în procesul de predare accentul să nu se pună exclusiv pe informațiile declarative, ci să primeze informațiile procedurale, elevilor să nu li se ceară însușirea de informații, ci să li se formeze deprinderi de învățare. Important devine astfel nu doar ce să învețe, ci și cum să învețe.” (Jinga & all, 1994)

La întrebarea „Tu poți să ajuți un astfel de coleg să nu abandoneze școala? Dacă da, ce ai dori să faci?”, cele mai frecvente răspunsuri se referă la ajutor social în cazul situațiilor afectate de sărăcie, respectiv ajutor material și financiar, oferirea de explicații suplimentare la lecții și implicarea părinților, susținere emoțională.

Este recomandat ca elevii să fie puși în situații diverse de a observa corect sau incorect anumite situații sociale privind dezvoltarea emoțională. În contextul implicării părinților în activitățile școlii, aceștia pot contribui prin modalități diverse, care presupun înființarea organizației părinților.

La întrebarea „Tu ce ai face dacă ai fi profesor/învățător și ar trebui să ajuți un copil să nu abandoneze școala?”, răspunsurile elevilor chestionați s-au referit la sprijin financiar și emoțional; îmbunătățirea relației cu părinții prin deschidere și dialog constructiv; implicare mai mare din partea cadrelor didactice, răbdare mai multă și explicații suplimentare la orele de curs.

„Managementul clasei este extrem de important în anii gimnaziali atunci când motivația școlară și stima de sine încep să scadă. Se spune că acest lucru se întâmplă datorită clasei, în special relației profesor-elev. Dezvoltarea unei relații de calitate între profesor-elev în clasă este extrem de importantă în procesul de predare-învățare. Ca să aibă o relație bună cu elevii, profesorul trebuie să-și cunoască și înțeleagă elevii. Cei mai dificili elevi sunt considerați a fi cei din clasele gimnaziale aflați într-o perioadă critică a dezvoltării lor. Profesorii care se focusează mai mult

pe educarea întregii personalități, pe înțelegere și relații socio-umane pot ajuta mai mult elevii în vederea dezvoltării unor comportamente pozitive, adecvate clasei.” (Honiges & all, 2017)

În contextul factorilor de risc privind abandonul școlar este necesară și abordarea conceptului de *Conflict* și înțelegerea modului în care acesta influențează dinamica comunicării actorilor din mediului școlar.

„Conflictul este o modalitate neconstructivă de exteriorizare a emoțiilor acumulate. El este însoțit de procese emoționale negative, care dezorganizează comportamentul și reduc eficiența activităților persoanei. Conflictul poate avea un rol pozitiv pentru persoanele implicate în el sau un rol negativ, degenerând în dispute interpersonale, destrucția unor relații sociale.” (Vîrlan, 2010).

Este necesară abordarea tehnicilor de rezolvare a conflicte de către profesori, în urma cărora elevii vor învăța să gestioneze și să-și rezolve singuri conflictele și să nu le aducă de fiecare dată în fața profesorului.

Prin nerezolvarea unui conflict, acesta poate degenera în criză, aceasta constând într-un eveniment neplanificat, având efectul unei acumulări tensionale, generatoare de stres și de pericolitate în raport cu climatul educativ de la nivelul clasei, dar chiar și cu integritatea fizică sau psihică a actorilor actului educațional. Se impune nu numai rezolvarea acestor situații de criză, cât, mai ales, prevenirea acestora.

Atribuțiile Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului Arad din cadrul studiului se referă la coordonarea și implementarea proiectului în județul Arad, asigurând îndeplinirea obiectivelor, realizarea activităților. condiții propice pentru participarea școlilor vizate la proiect, informare și sprijin tehnic, punerea la dispoziția școlilor a materialelor informative necesare.

Unităților școlare vizate în cadrul studiului, participă la procesul de consultare anterior definitivării cererii de finanțare, pentru o bună justificare a activităților și metodologiei de implementare; asigură complementaritatea cu alte proiecte și implementarea activităților de prevenire a abandonului școlar.

Ministerului Educației Naționale, prin recentul document *Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România*, propune creșterea calității vieții școlare și implicit prevenirea abandonului școlar prin centrare pe elev, individualizarea învățării (planuri individuale de învățare de la grădinița până la liceu, cu intervenții specializate și remediabile sau de promovare a excelenței, după caz), abordare transdisciplinară a curriculum-ului, posibilitatea elevilor de a parcurge cursurile în ritm propriu, propunerea de generalizare a programului after-school. În cazul profesorilor, viziunea propune muncă mai flexibilă, cuprinzând ore de predare la clasă, activități de sprijin la clasă, activități de predare remediabile cu grupuri mici sau individuale. Este luată în calcul chiar cuantificarea recomandării consilierului de carieră (care să preia rolul dirigintelui) în media de acces la liceu, pentru ca rutele educaționale ale elevului să fie cât mai adecvate în raport cu înclinațiile, interesele, competențele sale.

În concluzie, managementul factorilor de risc pentru prevenirea abandonului școlar presupune implementarea unor procese decizionale complexe, ce pot fi transpuse în viață prin colaborarea factorilor decidenți dinspre vârful, spre baza

sistemului educațional și invers, dinspre bază către vârful acestuia, implicând interrelațiile: școală – familie – comunitate – administrație locală – agenți economici – ONG-uri – voluntari.

Bibliografie:

1. Apostu O., Balica M., Fartușnic C., Florian B., Horga I., Novak C., Voinea L., (2015), *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*, Institutul de Științe ale Educației, Editura Universitară București.
2. Honiges A., (2017), *Culegere de bune practici didactice europene*, Editura Gutenberg Univers.
3. Honiges A., Czebely A., (2018), *Aspecte teoretico-praxiologice în susținerea psihoeducațională a elevilor supradotați. Copiii supradotați, un segment neglijat al cerințelor educaționale speciale*.
4. Jinga I., Negreț I., (1994), *Învățarea eficientă - o abordare teoretică și două ghiduri practice pentru educatori și elevii lor*, Editura Editis, București.
5. Vîrlan M., (2010), *Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții*.
6. Ministerului Educației Naționale, (2019), *„Educația ne unește”. Viziune asupra viitorului educației în România*.
7. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20unește%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>

TAXONOMII ALE STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII

Prof. **Mihaela DIACONU**,
Școala Gimnazială Numărul 33, Galați

Abstract:

The design and implementation of quality assurance strategies is not an end in itself, but a major managerial way of professionalizing management and increasing the competitiveness of the school unit. Achieving effective strategic management is one of the most important aspects of management requirements in general.

The gender of educational decentralization, taking into account managerial and pragmatic approaches in other countries, will present a classification of strategies and their main features.

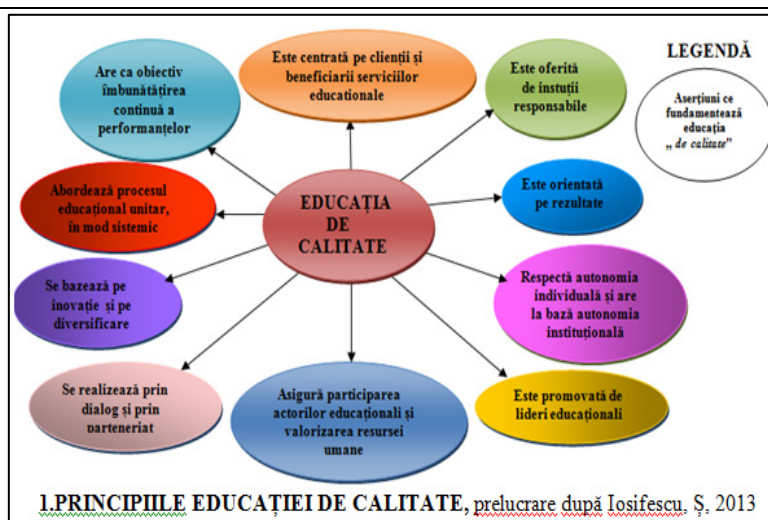
The present paper aims at establishing the managerial principles underlying the classification of quality assurance strategies, according to which the objectives assumed in the field of quality assurance are set, as well as the certainty that an educational product / service will meet the quality standards expected by beneficiaries.

În societatea cunoașterii educația reprezintă un proces complex de modelare umană, deoarece prin transmiterea acumulărilor teoretice (*informațiilor*) și practice (*abilităților*) se formează o nouă generație, nativ digitalizată, cea a milenialilor.

Lucrarea de față are drept scop stabilirea principiilor manageriale ce stau la baza clasificării strategiilor de asigurare a calității, în funcție de care se fixează obiectivele asumate în domeniul asigurării calității, dar și a certitudinii că un produs/serviciu educațional va îndeplini standardele de calitate expectate de beneficiari. Luând în considerație abordările manageriale și pragmatice din alte state ale Uniunii Europene, vom prezenta principalele caracteristici ale strategiilor de asigurare a calității, privite ca rod al descentralizării educației în România.

Axată pe principii și acțiuni ce traversează toate nivelurile de învățământ, calitatea educației este orientată spre obținerea unor rezultate superioare, raportate la standardele de evaluare (*de acreditare și de referință/de calitate*) spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor elevilor, părinților, societății în general (numiți *clienți/beneficiari*). (vezi fig. 1)¹

¹ <http://mentoraturban.pmu.ro>,



Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de: *cunoștințe, competențe, valori, atitudini* care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau a unui program de studiu.

Pentru a satisface necesitățile exprimate și implicite ale beneficiarilor, ca parte integrantă a managementului calității, asigurarea calității educației cuprinde:

- acțiunea educațională implicită (prin *Programele formale și nonformale - activitățile extracurriculare*);
- acțiunea educațională explicită (conform *Curriculumului Național*);
- etosul școlii (*calitatea relațiilor de colaborare și parteneriat cu diverse entități/instituții, preocuparea pentru asigurarea egalității de șanse la educație a elevilor, fără discriminare, angajamentul unității față de sarcinile propuse și misiunea stabilită, gradul de organizare a școlii, diverse aspecte manageriale*), toate acele acțiuni planificate, realizate metodic care creează certitudinea că un anumit produs sau serviciu va îndeplini cerințele de calitate.²

Politica de asigurare a calității se concretizează prin stabilirea culturii organizaționale, ce are direcția și sensul trasat de *valorile, viziunea și misiunea instituțională*, certificându-se consecvența în acțiunea de atingere a *obiectivelor educaționale*, punându-se bazele *principiilor* de motivare și promovare a angajaților.

Calitatea activității educaționale presupune formarea elevilor în raport cu un *ideal educațional*, menit să răspundă cerințelor de perspectivă ale societății globalizate, ce trebuie să se regăsească în *viziunea unității de învățământ*:

*Educarea elevilor în spiritul valorilor comunitare, capabili să răspundă provocărilor viitorului, precum și a dascălilor profesioniști, orientați spre împărtășirea cunoștințelor umanității, tradițiilor neamului românesc.*³

² *** Legea nr 87/16.04.2006 pentru aprobarea OUG nr 75/2005 privind asigurarea calității educației, art. (3);

³ Diaconu, M., P.D.I. Șc. Gimn. Nr .33, Galați, 2019-2024, p. 5.

Dacă *viziunea Școlii Gimn. Nr. 33, Galați*, anticipează dificultățile viitorului, generând încrederea că obiectivele propuse vor fi împărtășite și realizate de toți membrii organizației, *misiunea reprezintă rațiunea de a fi a organizației*, exprimând preocuparea constantă de a produce valori pentru societate:

Școala Gimnazială Nr. 33 este o instituție bazată pe comunicare, spirit de echipă și inițiativă, traseul educativ fiind centrat pe formarea elevilor, dezvoltarea personală și organizațională.

*Promovarea valorilor autentice ale neamului românesc se reflectă atât în imaginea pozitivă din mass-media, cât și în parteneriatele interinstituționale axate pe diversificarea ofertei educaționale, care este menită să asigure elevilor egalitatea de șanse, posibilitatea de a se integra cu ușurință în societate și de a progresa continuu.*⁴

Conform *standardelor ISO*⁵ (descriere a cerințelor formulate în termeni de reguli sau rezultate, ce definesc nivelul minim obligatoriu de realizare a unei activități în educație) sistemul calității implică existența unei strategii manageriale bazată pe:

- planificarea calității/ Proiectează programe de studiu conforme cu standardele de calitate.
- asigurarea calității/ Realizează acțiuni de implementare a unor programe de studiu conforme cu standardele de calitate.
- controlul calității/ Verifică respectarea standardelor prestabilite.
- îmbunătățirea calității/ Acționează cu ajutorul procedurilor pentru aplicarea standardelor de referință, ce sunt conforme ciclului de proiectare al produsului(*product design cycle*).

Sistemul calității presupune o *politică orientată spre client*, o structură organizatorică adecvată, o documentație suficientă, un sistem informațional care să permită depistarea neconformităților.⁶

Din perspectivă legislativă strategia trebuie percepută ca „*un document-cadru care stabilește direcțiile de perspectivă ale Guvernului în perioada imediat următoare cu privire la procesul de descentralizare, abordând domeniile incluse în acest proces (educația), precum și etapele pe care autoritățile administrației publice centrale trebuie să le urmeze pentru asigurarea coerenței procesului educațional, astfel încât să contribuie la asigurarea autonomiei locale*”⁷, logistică ce se cuvine a fi analizată criterial tocmai pentru a se identifica principalele caracteristici în asigurarea calității în educație.

I. După sfera de cuprindere deosebim:

1. *Strategii globale de asigurare a calității* - ce includ ansamblul activităților de asigurare a calității într-o unitate școlară, cu complexitate ridicată și o implicare

⁴ Diaconu, M., *idem*, 2019.

⁵ Dinescu, M.N.& colab., *Calitatea în companii și instituții publice. Instrumente de lucru pentru implementare rapidă a sistemelor de management al calității*, Editura RAABE, București, p. 7, 2007.

⁶ ****Legea Strategiei Generale de descentralizare*, 12.04.2017, domeniul 4.6., p. 13.

⁷ Neacșu, I.; Felea, G., *Asigurarea calității în educație*, Editura Școala Gălățeană, vol. II, Galați, p. 59, 2005.

substanțială de resurse, concretizate în **Planuri** sau **Programe manageriale** de asigurarea calității, existente în fiecare departament de lucru.

2. **Strategii parțiale de asigurare a calității** – fac referire la unele activități ale unității școlare, cu priorități, oportunități, amenințări și puncte slabe din managementul calității instituției, folosind resurse relativ limitate (ex. **Analiza SWOT**). De obicei se întocmesc **Planuri manageriale, operaționale**, pe comisii metodice/departamente, supuse spre aprobare directorului unității.

II. După dinamica principalelor obiective proiectate:

1. **Strategii de redresare** – se stabilesc obiective cantitative identice sau apropiate celor din perioada precedentă, axate fiind pe eliminarea deficiențelor din trecutul apropiat. (**Plan de acțiune** ce cuprinde măsuri de monitorizare, control și remediere, în vederea ameliorării rezultatelor la examenul de Evaluare Națională).

2. **Strategii de consolidare** - se stabilesc obiective cantitative identice sau apropiate celor din perioada precedentă, urmărind perfecționarea aspectelor calitative din activitatea unității școlare (ex. Planul de formare și perfecționare a cadrelor didactice).

3. **Strategii de dezvoltare durabilă** - se stabilesc obiective superioare din perspectivă calitativă și cantitativă față de cele din perioada precedentă. Se bazează pe **Analiza P.E.S.T.E.**, cu referire la domeniile: Politic, Economic, Social, Tehnologic și Ecologic (ex. **Planul de Dezvoltare Instituțională** elaborat pe o perioadă de 4-5 ani).

III. După tipul obiectivelor și natura abordărilor:

1. **Strategii de restructurare** - centrate pe reorientarea, redimensionarea parțială sau totală a activității unității școlare, în vederea asigurării condițiilor de subzistență și rentabilizare în funcție de cerințele actuale de pe piața muncii și de expectanțele actorilor principali ai educației. Adevărata restructurare se produce când școala se raportează la dimensiunile calității: legală, profesională, economică, organizațională.

2. **Strategii manageriale** – prin care se reorganizează structura și funcțiile (decizionale, informaționale, organizatorice, metodologico-manageriale) sistemului de management într-o instituție furnizoare de educație. Pentru aceasta este nevoie de o reproiectare managerială foarte laborioasă, o echipă competentă de profesioniști.

3. **Strategii inovatoare** – implică o promovare cu celeritate a progresului tehnico-științific, sub formă de produse și servicii educaționale modernizate, tehnologii perfecționate, sistem cibernetic de organizare. Se axează pe inovație, creativitate, interdisciplinaritate și multă experiență în domeniu.

4. **Strategii organizatorice** - vizează perfecționarea organizării instituției, în vederea creșterii competitivității, economicității, eficacității oglindit în **Organigrama** școlii.

5. **Strategii informaționale** - se bazează pe reproiectarea sistemului informațional al școlii, în contextul utilizării datelor pe suporturi informatizate. Pentru acesta se investesc resurse financiare apreciabile în echipamente de tip smart classroom, clădind un sistem informatic modern.

6. *Strategii de comunicare și relaționare cu publicul* - ghidează managerii prin planificarea și organizarea mesajelor, ajutând la înlăturarea barierelor de comunicare, sporind înțelegerea adreselor transmise, facilitând obținerea răspunsului din partea audienței. Comunicarea internă și externă este cheia optimizării cooperării și înțelegerii. Printr-o comunicare eficientă, orice echipă managerială poate atinge adevărate performanțe și poate veni cu soluții inovative care să ofere un avantaj competitiv școlii din care face parte. Comunicarea eficientă și îmbunătățirea continuă a abilităților de comunicare este un deziderat pentru orice organizație școlară.⁸

IV. După natura viziunii obiectivelor și mijloacelor încorporate:

1. *Strategii economice* - se bazează îndeosebi pe studierea și urmărirea cerințelor pieții. Obiectivele și mijloacele se stabilesc conform criteriilor economice. Obiectivul fundamental este atingerea unui anumit nivel al cheltuielilor, concretizate în costuri, timp, echipamente și personal, astfel încât unitatea să se încadreze în Planul de execuție bugetară impus și să dobândească profit (nu exclusiv financiar).

2. *Strategii administrativ-economice* - factorii de decizie externi școlii impun anumite obiective, opțiuni strategice dar și limitări în această privință. Aici cerințele pieții nu joacă un rol determinant în stabilirea conținutului acestora. Obiectivele și criteriile de evaluare implicate, sunt parțial de natură economică.

V. După criteriul calității și eficienței:

1. *Strategia de evaluare internă a calității* - CIM identificat drept „ansamblul formelor de control exercitate la nivelul entității publice, inclusiv auditul intern, stabilite de conducere în concordanță cu obiectivele acesteia și cu reglementările legale, în vederea asigurării administrării fondurilor în mod economic, eficient și eficace; acesta include, de asemenea, structurile organizatorice, metodele și procedurile.”⁹

ROLUL STRATEGIILOR DE ASIGURARE A CALITĂȚII

Elaborarea și aplicarea strategiilor de asigurare a calității nu prezintă un scop în sine, ci constituie o modalitate managerială majoră de profesionalizare a conducerii și creștere a competitivității unității școlare. Realizarea unui management strategic eficient reprezintă unul din cele mai importante aspecte ale cerințelor managementului în general.

Bibliografie:

1. Diaconu, M., (2019), *P.D.I Șc. Gimn. Nr. 33, Galați*, 2019-2024, p. 5;
2. Dinescu, M.N. & colab., (2007), *Calitatea în companii și instituții publice. Instrumente de lucru pentru implementare rapidă a sistemelor de management al calității*, Editura RAABE, București, p. 7.

⁸ Rouse, M.J.; Rouse, S., *Business Communications: A Cultural and Strategic Approach*, Editura Thomson Learning, London, 2002.

⁹ ***Art. 2 lit. d din Ordinul Guvernului nr. 600/07.05.2018 privind aprobarea Codului controlului intern managerial al entităților publice.

3. Gherguț, A., (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, București, p. 179.
4. Neacșu, I.; Felea, G., (2005), *Asigurarea calității în educație*, Editura Școala Gălățeană, vol. II, Galați, p. 59.
5. Iosifescu, Ș.C. & colab., (2011), *Calitate în școala din România prin standarde și standarde de referință - Ghid general*, Editura SIGMA, București, p. 7.
6. Iosifescu, C.Ș., (2013), QVALIS, *Instrumente ale calității*, vol. IV, p. 13, București, Editura SIGMA.
7. Rouse, M.J.; Rouse, S., (2002), *Business Communications: A Cultural and Strategic Approach*, Editura Thomson Learning, London.
8. *** Art. 2 lit. d din Ordinul Guvernului nr. 600/07.05.2018 privind aprobarea Codului controlului intern managerial al entităților publice.
9. *** Legea nr 87/16.04.2006 pentru aprobarea OUG nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, art. (3).
10. *** Legea Strategiei Generale de descentralizare, 12.04.2017, domeniul 4.6., p. 13.
11. <http://mentoraturban.pmu.ro>,

LEADERSHIP ÎN INSTITUȚIILE DIN ROMÂNIA

Prof. înv. primar **Gianina GEORGESCU**,
Școala gimnazială nr. 46, București, sector 2

Abstract:

In 2019, in our country, the economic reality within schools is not similar at all to the one of the other European institutions in the terms of institutional management, wich proves that the quantitative and qualitative processes from this particular domain should represent a top priority of the whole system. At the same time, the teachers' general lack of interest in teaching qualitatively and creatively the unbalanced demand and supply all evince the reality of Romanian educational system.

Being a complex system, the school is considered one of the greatest assests of humanity. The school activity ant its managers demonstrate that they permanently need the support of the government and of community as well. În addition, experiencedand qualified leaders are-needed professionals properly to given circumstances. They also need qualified/well-prepared teachers and the necessary legislation and norms.

În anul 2019, în țara noastră, realitatea economică în cadrul instituțiilor de învățământ nu seamănă deloc cu ceea ce se întâmplă în celelalte țări europene în ceea ce privește managementul instituțional și demonstrează faptul că procesele ce țin de modificările cantitative și calitative din domeniu reprezintă una dintre problemele prioritare ale întregului sistem de învățământ. Totodată, lipsa generală a interesului profesional al cadrelor didactice pentru o muncă calitativă și creativă, lipsa echilibrului dintre raportul de cerere și ofertă, toate în consecință, scot în evidență tabloul actual și de existență reală a instituțiilor noastre de învățământ.

Fiind un sistem complex, unitatea de învățământ este considerată una dintre cele mai importante achiziții ale umanității. Activitatea instituțiilor de învățământ, activitatea managerială a acestor manageri din România demonstrează faptul că ei au nevoie, nemijlocit, de suportul permanent din partea societății și al statului. E nevoie de lideri cu o experiență și un nivel de pregătire adecvat cerințelor contemporane, capabili să activeze în condițiile economiei de piață. La rândul lor, managerii au nevoie de angajați calificați și cadre didactice calificate, dar și de condiții autentice (bază materială) specifică unui cadru legislativ și normativ performant.

Perfecționarea continuă a sistemului de învățământ constituie o componentă majoră în strategiile și politicile de dezvoltare ale unei țări la nivel micro și macro-economic. Eficiența unei unități de învățământ apare când managerul pune în aplicare teoria managerială contemporană. Această teorie managerială contemporană reprezintă un cumul de experiențe al altor manageri, care s-au lovit de piedici în activitatea lor de lideri și au tras niște concluzii referitoare „la ceea ce

merge și ceea nu dă randament” sau devine o barieră în crearea unui mecanism administrativ-economic, astfel încât instituția lor să funcționeze rentabil, eficient.

În societatea de astăzi, în care este importantă schimbarea, e nevoie de lideri buni, activi, dispuși să investească în oameni care acceptă schimbarea, deschiși și dispuși să colaboreze, să facă eforturi pentru a implementa politicile agreeate de manageri, politici în care și ei sunt implicați ca actori ai actului educațional. Cea mai importantă valoare, pe care trebuie să o dețină aceștia este creativitatea.

În societățile „tradiționale” există o presiune mai mare ca lucrurile să fie făcute „după rânduială”, în timp ce în societățile moderne există o presiune inversă, de a se crea în permanență noul – ceea ce nu înseamnă că nu există inventivitate în societățile tradiționale sau conservatorism în cele moderne, dar în forme și doze diferite. Vorbim probabil atât despre moștenire, tradiții, context în care te naști, cât și despre cum o societate te îndrumă în a-ți căuta, dezvolta și folosi creativitatea.

Creativitatea aduce dezvoltare. Ca atare, este stimulată, finanțată și valorizată. Din acest punct de vedere, evident că sunt țări care cumulează mai multă creativitate decât altele. Ceea ce, din nou, nu înseamnă că o creație epocală nu se poate naște te miri unde...

Când apar, progresul și evoluția sunt mereu rezultatul unor procese creative de leadership. În evaluarea lui, etica este principala provocare a leadership-ului creativ din România. În procesul de leadership, etica pune în valoare creativitatea colectivă și o pune în slujba evoluției. Fără etică, creativitatea leaderului va genera doar strategii și acțiuni de supraviețuire individuală. Pentru ca să apară și să prindă viață în spații colective, inovațiile și îmbunătățirile cer etică, transparență, colaborare, așezarea scopului comun deasupra celui individual, cer preocupare onestă pentru îmbunătățirea vieții într-o comunitate. Și unde oare ar fi locul cel mai potrivit pentru a avea astfel de preocupări, dacă nu într-un mediu educațional...

În viziunea mea, cea mai mare provocare este exercitarea leadership-ului creativ fără pregătire, „după ureche”, în faimosul stil autohton „merge și-așa”, cu efecte dezastruoase asupra oamenilor din subordine, asupra instituțiilor de învățământ, asupra întregului domeniu. „În cele mai multe instituții creative nu se ocupă nimeni de formarea oamenilor cu potențial și de transformarea lor în lideri. Oamenii sunt promovați pentru că sunt buni profesioniști, dar leadership-ul înseamnă mult mai mult decât profesionalism. Un foarte bun creativ se poate dovedi rapid un foarte slab lider, care își frustrează în loc să-și motiveze echipa.

În plus, posibilitățile disponibile pentru liderii creativi care înțeleg nevoia de formare și vor să-și transforme cei mai buni profesioniști în actori creativi ai actului educațional, sunt reduse. Consecința este că puțini dintre cei care sunt în roluri de conducere au o pregătire reală pentru acest lucru. Pregătirea pentru astfel de roluri, de leader, ajunsese să fie rezervată doar celor foarte seniori, de la vârful organizațiilor mari care își pot permite costurile și în acest caz sau se întâmplă de multe ori prea târziu în cursul carierei sau când deja au fost sesizate anumite probleme.

În ultima vreme, în țara noastră se observă o preocupare tot mai mare pentru pregătirea unor astfel de lideri, prin organizarea unor cursuri de pregătire (încă există dificultăți în alocarea de fonduri de la buget și, de multe ori, aceste cursuri sunt plătite din fonduri personale, întrucât nu există suficienți bani) și îndeplinirea unor criterii de

către cei ce acced la astfel de funcții în învățământ. De asemenea, mai nou, conform metodologiilor și normelor în vigoare, pentru a exclude criteriile (influențele) politice, legea prevede organizarea și promovarea unui concurs, care îți asigură postul pe o durată de 4 ani, cu posibilitatea prelungirii acestei perioade cu încă un an.

Conform criteriilor de evaluare anuală a acestor deținători de funcții de îndrumare și control, într-adevăr, creativitatea, permanenta raționalizare, eficiența și eficacitatea - ca reguli, sistem coerent de corelații, alternative decizionale reduse, considerarea ierarhiei, tragerea unor persoane cu anumite calități și aptitudini, stimulare, formarea unei culturi a organizației; etc. sunt criterii care trebuie urmărite și deținute de actualii lideri. Părerile membrilor organizației școlare (cadrele didactice, personalul administrativ, personalul nedidactic și consiliul local, dar și reprezentanții părinților și ai elevilor) sunt și ele, de asemenea, destul de importante. Aceste preocupări conduc încet – încet la schimbarea mentalității liderilor. Cei care nu vor face față schimbărilor, care nu vor fi preocupați de resursa umană a organizației și nu vor investi în ea, nu vor avea rezultate și, treptat, vor fi îndepărtați de la vârful organizației, pentru a lăsa locul celor ce pot aduce schimbarea și dezvoltarea organizației școlare.

Este suficient să fii preocupat de oameni, să îți pese de ce simt, ce gândesc, ce își doresc - fără să fii invaziv! Dacă creezi un mediu în care oamenii se simt confortabil să dea feed-back colegilor și, mai ales, managerilor, să spună diplomatic ce gândesc, să experimenteze lucruri noi fără teamă de a greși, să învețe continuu și să-și folosească creativitatea, nivelul de implicare al angajaților va crește cu siguranță. Oamenii buni sunt atrași de medii de lucru în care își pot folosi creativitatea.

Cum îi conștientizăm pe oameni să își dezvolte creativitatea? Sociologic vorbind, „creativitatea nu este înăscută”. Ea este cultivată – sau doar este lăsată să se dezvolte evitând opreliștile de genul „Nu fă asta!, Asta nu se face așa!”. În plus, se poate afirma chiar că „creativitatea” este o competență ce trebuie exersată, e ca un mușchi care se atrofiază dacă nu e folosit. Dacă faci totul așa cum ai fost învățat, fără a încerca să găsești o rezolvare alternativă, creativitatea ta nu se va dezvolta niciodată.

Alții susțin că, în ceea ce privește creativitatea, există o componentă înăscută, care, dacă este corect cultivată, poate atinge cote spectaculoase. Altfel, se atrofiază și rămâne doar la stadiul de potențial manifestat în felul de a ne descurca în viața de zi cu zi. Unii sunt creativi uimindu-ne cu eficiența lor în relații când colaborează cu cei din jur, alții sunt creativi cu cifrele sau cu spațiile, unii sunt creativi cu mediul natural sau cu tehnologia, alții construiesc cu creativitatea lor spații virtuale, spectacole, trenduri sociale sau alianțe politico-regionale. Creativitatea este în firea noastră, dar mediul în care creștem, învățăm, ne trăim viața și muncim poate să ne-o cultive sau să ne-o ucidă.

Oamenii ajung să nu se simtă creativi și să nu își dezvolte deprinderi pentru a-și exprima constructiv creativitatea atunci când nu se simt liberi, atunci când se simt blocați, amenințați, și-au pierdut speranța sau încrederea.

Fiecare generație care vine din urmă tinde, în mod natural, să schimbe lucrurile, iar ca să schimbi lucrurile trebuie să-ți folosești creativitatea. Fiecare generație este la fel de creativă și inovativă. Unele generații au creat uneltele din metal, altele electricitatea, mașina de spălat rufe, au creat mijloace pentru că omul să ajungă în spațiu sau să își controleze propriul automobil cu telefonul. În același ton, au doar mai

multe mijloace la dispoziție pentru a-și manifesta creativitatea, adică tehnologia cu care au crescut, iar aceasta facilitează în multe feluri expresia creativității.

Un alt factor la fel de important de care trebuie să țină cont un lider, indiferent de mediul în care el acționează, este acela al stabilirii direcției și al luării deciziei optime.

Decizia este un proces de schimbare a realității, a resurselor naturale, financiare și umane de care dispune unitatea, de alegeri raționale dintre alternativele găsite în acel moment.

Este necesar să fie analizate toate variantele de rezolvare ale acesteia. Pentru fiecare variantă sunt analizate punctele tari și punctele slabe, resursele alocate, timpul necesar, riscurile. Alegerea unei variante dintre multe opțiuni posibile în urma combinării unor factori înseamnă luarea unei decizii obiective. Se urmărește găsirea celor mai raționale căi de acțiune viitoare menite să asigure eficiența maximă a acțiunilor conducerii. Procesul sporirii continue a eficienței acțiunilor managerilor impune ca orice decizie adoptată să aibă o temeinică fundamentare științifică. Ea reprezintă expresia unui act rațional, coerent formulat, pe baza interpretării unor informații ce se prelucrează în scopul alegerii unei alternative menită să conducă la realizarea obiectivelor prestabilite.

Pornind de la aceste aspecte se poate spune că decizia este un act deliberat, al unei persoane/ grup de persoane, prin care se stabilesc scopul și obiectivele unei acțiuni, direcțiile și modalitățile de realizare a acțiunii, determinate de o anumită necesitate, pe baza unui proces de reflecție, informare și evaluare a mijloacelor și a consecințelor desfășurării acțiunii respective.

Totodată, pentru materializarea deciziei este nevoie de o formulare precisă a sarcinilor, prin încredințarea lor persoanelor cele mai indicate de a le duce la îndeplinire și prin transmiterea acestora la momentul cel mai indicat și într-o formă adecvată.

Evaluarea rezultatelor obținute încheie procesul decizional. În această etapă se determină măsura în care obiectivele fixate au fost îndeplinite, cauzele care au generat eventualele abateri, influența factorilor aleatori asupra rezultatelor preconizate. Se analizează critic modul de desfășurare a etapelor și fazelor procesului decizional, efectuându-se intervenții de corectare, dacă acestea se impun (decizii de corecție), elaborarea unor concluzii cu privire la perfecționarea metodelor folosite.

Claritatea deciziilor luate reliefează necesitatea exprimării concise și precise, pentru a permite atât înțelegerea fără echivoc a soluției adoptate, cât și implementarea acesteia, fără a solicita explicații suplimentare. Ca atare, decizia trebuie să se caracterizeze prin simplitate, claritate, printr-o formă precisă și concisă, prin succesiune logică.

Pentru a pune în practică viziunea lor despre ceea ce trebuie să se întâmple în organizația lor, este nevoie de schimbare. Această schimbare conduce, de cele mai multe ori, la atitudini diferite din partea celor implicați:

- schimbarea nu este acceptată pentru că nu este înțeleasă de membrii organizației;
- nu este acceptată pentru că unii subordonați își simt amenințată poziția în organizație;

- nu este acceptată sau este privită cu reticență, dacă survine în urma unor decizii care s-au dovedit reale eșecuri;
- schimbarea nu este acceptată pentru că se suprapune unei confuzii legate de alte schimbări;
- persoanele numite recent în funcții acceptă mai repede o schimbare decât cele care au o anumită „vechime”.

Alte bariere ce pot fi întâlnite în activitatea de manager ar fi:

- interesul personal redus al actorilor implicați în proces. Teama de a nu-și pierde poziția câștigată, prestigiul și competența îi determină să aibă un comportament de mascare a propriilor lipsuri, comportament care se concretizează, de multe ori, în formarea unor grupuri de presiune, care veghează ca schimbarea să nu aibă loc sau să eșueze;
- evaluarea diferită a situației, generată de perceperea diferită a problemelor, iar modalitățile de soluționare a problemelor apărute sunt, logic, diferite;
- intoleranța la punctele de vedere contrare propriei viziuni. Apare încercarea de a salva aparențele, nefiind invocate adevăratele motive, din frica de a nu pierde controlul;
- neîncrederea în inițiatorii schimbării, pe principiul lipsei de experiență (tinerețea este unul dintre criterii);
- tabuurile;
- respectul orbesc față de tradiție;
- obișnuința.

Datorita faptului că factorii determinanți în procesul de luare a deciziei sunt numeroși, cu influențe diferite de la caz la caz, și pentru ca alegerea unei variante presupune utilizarea mai multor criterii de evaluare, atingerea scopului propus devine deseori deosebit de complexa. Din acest motiv nici teoria și nici practica nu pot oferi un model standard pe baza căruia să se soluționeze problemele care fac obiectul deciziei.

În concluzie, leadership-ul începe să capete contur, să aibă alte valențe și să fie abordat în diferite moduri. Ceea ce contează este strategia pe care o adoptă aceștia. Rămâne la latitudinea fiecărui lider să utilizeze instrumentele cele mai optime pentru a-și conduce organizația în fruntea căreia nu mai poate ajunge oricum. Odată ajuns acolo, trebuie să demonstreze ceea ce poate, altfel, poate fi înlocuit oricând de către oamenii implicați în ceea ce se întâmplă în organizație, beneficiari direcți sau indirecti ai procesului educațional.

Bibliografie:

1. Bush, T., (2015), *Leadership și management educațional/ teorii și practici actuale*, Editura Polirom, Iași, (insp. p. 136, 209).
2. Gherguț, A., (2007), *Management general și strategic în educație/ ghid practic*, Editura Polirom, Iași, p. 211-214.

OMUL ORGANIZAȚIONAL

Prof. înv. primar **Florina KOVACS**,
Școala Gimnazială Livada, Localitatea Livada, Arad

Abstract:

We are each unique individual is unique in itself. Organizational person is an adult individual as being complex, viewed in its complex conditions of life. Life and organizational effectiveness are by organizational person and his behavior in the organizations. Organizational person is par excellence and adult individual being complex and unitary in conditions seen its complex life.

I can say about me that I am the person who produced his own school, that is, my own colleagues elected me as their own aspirations manager. Am my own ideology, my own education.

Fiecare dintre noi suntem unici, individul în sine e unic. Omul organizațional este un individ adult ca ființă complexă, privit în condițiile sale complexe de viață. Viața și eficiența organizațională sunt afectate profund de omul organizațional și comportamentul acestuia în organizație. Omul organizațional este prin excelență individul adult o ființă complex și unitară, privit în condițiile sale complexe de viață. În mod oarecum paradoxal, cu toate că, principial, psihologia generală s-a dezvoltat ca o psihologie a vârstei adulte, se constată că bună parte din generalizările și teoretizările întreprinse au avut de obicei la bază studii și experimente realizate pe seama copiilor și adolescenților. Abia anii '70 și '80 ai secolului al XX-lea, prin înmulțirea numărului de lucrări dedicate epocii, au marcat o revigorare a interesului pentru caracteristicile numitei vârste.

Problema relației dintre om și organizație traversează ca un fir roșu întreaga istorie a psihologiei organizațional-manageriale. Toate concepțiile, toate teoriile și modelele explicativ-interpretative elaborate cu privire la cele două entități se referă direct sau indirect, implicit sau explicit la natura relațiilor dintre om și organizație și, mai ales, la modalitățile de ameliorare și optimizare a ei. De fapt, acesta din urmă este impulsul care i-a determinat pe cercetători să se apropie de abordarea problematicei respective. Cum mulți autori au postulat existența dihotomiei, a rupturii dintre om și organizație, dintre formal și informal, oficial și psihologic, era necesar să se insiste, nu asupra rupturii și conflictului, ci asupra legăturii și echilibrului dintre om și organizație. În consecință, diverși autori au încercat să răzgândească și să soluționeze problema relației dintre om și organizație nu doar dintr-o perspectivă conceptual - teoretică, ci și dintr-una practică, legată de nevoia creșterii eficienței organizaționale.

Pot spune despre mine că sunt omul care m-a produs propria școală, adică, propriii mei colegi m-au ales ca manager. Am propriile aspirații, propria mea ideologie, propria mea educație.

Pentru a putea fi considerat un om organizațional trebuie să fii: economic-rațional, social, omul autoactualizat, omul complex. Un bun manager trebuie să acorde atenție nu doar muncii, ci și nevoilor, sentimentelor salariaților; să cunoască sursele frustrării subordonaților săi.

Omul organizațional devine un facilitator al activității de muncă, un intermediar între angajați și angajator. El trebuie să dea dovadă de o anumită suplețe și capacitate de adaptare, care să-i permită varierea stilului comportamental în scopul tratării individualizate a subordonaților. Pentru școală, omul organizațional reprezintă o șansă la dezvoltare și permanente provocări. Pentru ca organizația pe care o conduc să se adapteze schimbărilor tot mai frecvente este nevoie de instaurarea următoarelor componente:

- Oamenii să fie motivați pentru a rămâne solidari cu școala;
- Oamenii să își îndeplinească sarcinile de muncă, având încredere în productivitatea școlii;
- Oamenii din școală să fie flexibili și inventivi, creativi.

Fiecare element din organizație este modelat de prezența și ideile celor care au putere de decizie. Dacă am înlocui cu timpul elementul uman cu mașini specializate, acolo unde acest lucru este posibil, organizația și-ar îmbunătăți poate eficiența, dar nu am mai vorbi de organizație, ci de o mașinărie condusă de oameni, sau poate de o altă mașină, mai performantă, mai capabilă. Dar, nu numai conducerea asigură specificitatea unei organizații, ci și fiecare membru în parte. Prin talentul, cunoștințele și vocația sa, oricare individ din organizație își pune amprenta asupra părții controlate de el.

Atunci când se iau decizii, atunci când se dorește schimbare de orice fel, se ține seama de prezența omului, de atitudinile și de valorile sale. Chiar dacă o organizație nu există pentru nevoile membrilor săi, oamenii trebuie să ocupe primul loc, altfel, întreaga structură nu își are temelia. O organizație se dezvoltă atunci când liderii reușesc să-și transmit valorile, iar acestea sunt acceptate și însușite de către ceilalți salariați ca fiind modalitatea corectă de gândire și acțiune. Este important ca între liderii și susținătorii lor să se stabilească relații sincere, de încredere, bazate pe o serie de valori partajate.

Competențele manageriale sunt atribute obligatorii ale dascălului modern. Unele dintre aceste competențe cum ar fi capacitatea de a lucra în echipă, de a dezvolta relații interpersonale sau de valorificare a potențialului individual, le-am avut încă de la debutul carierei. Altele, cum ar fi organizarea și amenajarea spațiului educațional în conformitate cu tipul de activitate desfășurată sau capacitatea de a organiza și a lua decizii le-am perfecționat pe parcurs. Constantin Noica spunea, pe bună dreptate că: „O școală în care profesorul nu învață și el, este o absurditate”. Astfel, cursurile de formare continuă au reprezentat un real ajutor. Acum, ca un bun manager, am ca principal obiectiv conducerea procesului didactic în vederea formării și dezvoltării personalității copilului în funcție de orientările educaționale moderne.

„Pentru a crește oameni înainte de orice știință și de orice metodă trebuie să ai inimă”, spunea Pestalozzi.

Omul educațional, fie el dascăl sau părinte, este exemplul personal. Există educatori cu normă și educatori cu vocație. De primii, elevii se fereșc, se ascund

sufletește, de aici urmând efectele negative ale educației. Educatorii cu vocație alungă stresul, oboseala, nerăbdarea de a se termina ora, șterge amintirea greșelilor și a ofenselor, îndeamnă la bunătate. Dar, câți dintre noi suntem cu adevărat buni? Există și pericolul unei bunătați exagerate, care duce la slăbiciune. Trebuie să se intervină sever atunci când este cazul.

Orice organizație pentru a se perpetua și mai ales pentru a fi eficientă, trebuie să-și elaboreze o concepție generală asupra omului și a naturii sale, pe care să-și fondeze propriile acțiuni. Necesitatea acestei concepții se justifică prin aceea că organizația își fundamentează un anumit comportament, pornind de la respectiva concepție, organizația își alege mijloacele de acțiune, pe baza concepției, organizația își justifică succesele și eșecurile, starea de „sănătate” sau dezadaptare, comportamentele echitabile sau cele mai puțin echitabile.

Pentru a asigura o dezvoltare corespunzătoare, în viitor a unității, este necesar să existe preocupări intense privind pregătirea și dezvoltarea resurselor umane disponibile. Investigațiile de psihologia muncii demonstrează că managementul orientat spre producție, cu nesocotirea oamenilor care o desfășoară este inferior nu numai social, dar și economic, unui management orientat spre oamenii care produc și numai prin intermediul acestora, spre producția propriu-zisă.

O mare parte a schimbării în cadrul organizației este impusă de către conducere. Frecvent, aceasta generează nemulțumire și resentimente, mai ales dacă oamenii afectați de astfel de schimbări cred că ar fi trebuit să fie consultați sau cel puțin informați în prealabil. Dacă schimbarea este inițiată de pe o poziție de forță, ea poate să dispară odată cu dispariția sursei de putere sau absența unor sancțiuni adecvate. Înainte de a decide să impună o schimbare, conducătorul organizației trebuie să se pregătească temeinic.

Din punct de vedere psihologic, comportamentul organizațional înseamnă ansamblul reacțiilor adaptive ale individului sau grupului, manifestările globale ale activității psihice individuale sau grupal-organizaționale. Aceste reacții și manifestări sunt fie direct observabile, fie indirect inferate. În ambele cazuri, ele pot fi influențate și dirijate. Comportamentul organizațional se individualizează prin finalitatea lui, care poate fi adaptivă sau, dimpotrivă, dezadaptivă, de susținere și promovare a noului sau de rezistență și opunere la nou.

Comportamentul organizațional trebuie studiat din cel puțin două motive, primul motiv pentru care comportamentul organizațional este important este faptul că ceea ce se întâmplă în organizații, are adesea un impact profund asupra oamenilor, iar cel de-al doilea motiv, adică, comportamentul organizațional este interesant pentru manageri, salariați existând riscul de a pierde încrederea lor în organizație. Există o relație de reciprocitate între ceea ce se întâmplă în interiorul organizațiilor și ceea ce se întâmplă în exterior. Comportamentul organizațional este interesat în mod special în a determina de ce oamenii sunt mai mult sau mai puțin motivați, satisfăcuți sau hotărâți să demisioneze.

Comportamentul organizațional se referă la modul în care organizațiile pot supraviețui și se pot adapta la schimbare. Domeniul comportamentului organizațional se referă la toate atitudinile și comportamentele indivizilor în grupuri, în organizații. Cei care studiază comportamentul organizațional sunt interesați de atitudinile

oamenilor, cât sunt de dedicați scopurilor organizației. Comportamente ca inovarea, cooperarea, conflictul, resemnarea sau căderile etice sunt arii importante de studiu pentru comportamentul organizațional.

Eficiența activității educaționale a managerului este condiționată de factori psihosociopedagogici, de priceperea lui de a crea un climat moral ridicat bazat pe încredere și respectul reciproc care să asigure, în final, implicarea oamenilor în activitățile cotidiene. Important este și modul în care liderii/managerii reușesc să transmită propria viziune potențialilor susținători. Aceștia interpretează printr-o serie de procese individuale și de grup evenimentele organizaționale și, pe această bază, ei decid ce modele comportamentale vor adopta în viitor. O organizație se dezvoltă atunci când liderii reușesc să-și transmită valorile, iar acestea sunt acceptate și însușite de către ceilalți salariați ca fiind modalitatea corectă de gândire și acțiune. Este important ca între lideri și susținătorii lor să se stabilească relații sincere, de încredere, bazate pe o serie de valori partajate. Influența liderilor se face simțită, în primul rând, asupra culturii manageriale, care preia, păstrează și transmite ca pe o moștenire culturală, ansamblul de valori, atitudini și comportamente, considerate a fi corecte din punct de vedere etic, precum și generatoare de performanță. În acest sens, este recomandabil ca liderii să aibă o capacitate mare de empatie cu susținătorii lor, să-i poată înțelege și să se facă înțeleși. Sursa importantă a capacității de persuasiune a liderului, a puterii sale o constituie propria sa bază culturală, sistemul de credințe, valori, atitudini și comportamente în care el crede cu putere și care îi marchează decisiv acțiunile. Managementul este unul dintre factorii care explică de ce o țară este săracă sau bogată.

Omul răspunde diferit la diferite moduri de conducere conform motivației sale, capacităților sale și naturii muncii. Nu se poate spune că există o strategie de conducere universală, valabilă pentru toți oamenii și toate tipurile.

Bibliografie:

1. Bontaș, Ioan, (1994), *Pedagogie*, Editura All, București.
2. Cucoș, Constantin, (1998), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași.
3. Nicolescu, Ovidiu, Verboncu, Ion, (1999), *Management*, Editura Economică, București.
4. Perrow, Charles, (1997), *Szervezet szociologia*, Osiris Kiado.
5. Shapiro, Daniel, (1998), *Conflictele și comunicarea. Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Editura Arc, București.
6. *** (2001), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, MEC, București.

IMPORTANȚA DECIZIEI MANAGERIALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR LEGISLATIVE

Director **Marinela MARC**,
Colegiul Tehnic „Napoca”, Cluj-Napoca

Abstract:

One of the most important areas where reform needs to be made, and sets the key to the whole change in the educational field, is the management of the educational system. In the past few years, there has been a „crisis” among schools regarding the management system, which is visible through the lack of adequate training for leadership, guidance and control functions at different levels. It is necessary to develop a modern, coherent concept of the school leadership team, guidance and control of the staff involved in its proper functioning. This concept should be inspired by recent acquisitions, managerial theory and practice, and the school's values, mission, vision and philosophy on which the educational system is grounded.

Management is a set of activities, including planning and decision-making, organization, leadership and control, geared to organizing human, financial, and material resources to help achieve organizational goals in an efficient manner. The manager is the person whose main activities are part of the management process. His role is to plan, take decisions, organize, conduct and monitor that the school is following the right track to obtain the settled objectives. The essential moment of the managerial process is the managerial decision.

Argument

Unul dintre domeniile educaționale unde reforma trebuie să producă schimbări esențiale este cel al managementului sistemului de învățământ, în general și cel al instituției școlare în special. S-a vorbit, în ultimii ani, de existența unei „crize” a școlii în plan managerial. Nu este vorba atât de absența preocupărilor privind conducerea, îndrumarea și controlul realizate la nivelul acesteia, cât de practicile manageriale puternic ideologizate în plan teoretic și marcate de fenomene rutiniere, repetitive și anacronice în planul acțiunii. „Criza” managerială se manifestă cu precădere prin absența unei pregătiri adecvate pentru realizarea funcțiilor de conducere, de îndrumare și control la diferite nivele. De aceea se impun decizii de politică școlară care să pună în acord prevederile Legii Educației referitoare la eligibilitatea și durata limitată a perioadei de exercitare a funcțiilor manageriale, cu nevoia unei pregătiri gândite în perspectiva unei profesii - aceea de manager școlar. Se impune elaborarea unei concepții moderne, coerente privind conducerea școlii, îndrumarea și controlul activității personalului implicat în buna funcționare a acesteia, concepție inspirată atât din achizițiile recente, din teoria și practica managerială, cât și din sistemul de valori al școlii, din filozofia pe care este fundamentat sistemul educațional.

Necesitatea parcurgerii unui curs de formare sau a absolvirii unui program de masterat în management în educațional, pentru a accede în corpul de experți în management educațional, condiție impusă de Legea Educației Naționale pentru cadrele didactice care doresc să participe la un concurs de ocupare a unei funcții de conducere, îndrumare și control în sistemul de învățământ nu este suficientă. Managerul școlar nu este doar un conducător în sensul clasic al accepțiunii, pe lângă multiplele responsabilități, asumate o dată cu acceptarea funcției, managerul devine imaginea școlii în relațiile cu celelalte instituții din comunitate. De asemenea, el reprezintă autoritatea recunoscută, imaginea mediului educațional și promotorul politicilor educaționale.

Funcția managerială implică asumarea de noi responsabilități care impun noi competențe, pentru care se cer atât criterii specifice de recrutate, cât și un proces de formare profesionalizată. Primul lucru pe care trebuie să-l înțeleagă managerul este că instituția școlară reprezintă o organizație cu structuri, norme, reguli și valori specifice, pentru a cărei gestionare eficientă trebuie să proiecteze activități care implică organizare, planificare, decizie, gestiune financiară, dezvoltarea personalului, realizarea de parteneriate cu autorități locale, agenți economici, comunitatea părinților, ONG-uri și alte structuri ale societății civile. Managerul școlar, indiferent de funcția managerială pe care o ocupă, trebuie să devină coordonatorul și animatorul principal al tuturor strategiilor și proiectelor de dezvoltare instituțională, fiind conducătorul întregii activități din unitatea școlară, atât în sens administrativ, financiar-contabil, dar mai ales instructiv-educativ.

1. Decizia în cadrul organizației de tip educațional

Managementul reprezintă un set de activități, care includ planificarea și luarea deciziei, organizarea, conducerea și controlul, direcționate pentru organizarea resurselor umane, financiare și materiale, cu ajutorul cărora se realizează țelurile organizaționale într-o manieră eficientă. Managerul este persoana ale cărei activități principale sunt o parte a procesului de conducere, el planifică, ia decizii, organizează, conduce și controlează. Momentul esențial al procesului managerial îl reprezintă decizia managerială.

Decizia managerială poate fi descrisă ca acțiunea conștientă (parte într-un comportament rațional) de selectare a unei variante preferate (numită „soluție”) din mai multe posibile, alegere bazată pe considerente economice, dar și psihologice, sociologice, politice etc. Prin decizie, managerul hotărăște în legătură cu modalitățile de acțiune practică menită să conducă la realizarea obiectivelor proiectate și declanșează aceste acțiuni.

Întreaga activitate managerială poate fi rezumată, în esență, la o înlănțuire de decizii. Complexitatea și diversitatea în creștere a mediului în care activează organizația școlară generează în permanență probleme a căror soluționare impune luarea și aplicarea unor decizii. Decizia se regăsește în toate funcțiile managementului, iar calitatea deciziilor adoptate influențează sensibil eficacitatea procesului managerial:

- previziunea se încheie cu decizia privind obiectivele și direcțiile de acțiune;
- organizarea se încheie cu decizia privind formele și metodele de organizare;

- coordonarea se încheie cu decizii de armonizare a personalului și activităților;
- antrenarea se încheie cu decizii privind stimulentele care motivează personalul;
- controlul se încheie cu decizii de corecție în vederea realizării obiectivelor.

1.1. Tipuri de decizii

A. După nivelul de elaborare și adoptare a deciziilor, conținutul acestora și orizontul de timp la care se referă, acestea se clasifică în:

- a) decizii strategice pe termen lung - au caracter orientativ și se adoptă colectiv (Parlament, Guvern, Ministerul Educației); la nivelul organizației universitare se pot adopta decizii de către Senatul universitar, pe baza politicilor și a studiilor de prognoză din domeniu.
- b) decizii tactice - au drept scop concretizarea deciziei strategice într-o etapă determinată, de regulă un an.
- c) decizii operative - soluționarea problemelor curente, având adesea un caracter repetitiv.

B. În funcție de cel care decide, cât și de cei cărora li se aplică, există:

- a) decizii colective - se adoptă când este vorba despre soluționarea unor probleme complexe și dificile, cu implicații asupra bunului mers al organizației în ansamblul ei și se adresează mai multor persoane;
- b) decizii individuale - privesc, mai ales, problemele curente, de rutină, în care managerul situat pe o anumită treaptă ierarhică poate decide singur, în limitele sale de competență, stabilite prin acte normative sau prin fișa postului.

C. După existența sau inexistența unui algoritm în baza căruia decidentul face alegerea, vorbim de:

- a) decizii de rutină - se adoptă în baza unor reglementări sau a unor algoritmi cunoscuți și nu implică o cantitate mare de informații și un timp îndelungat de pregătire.
- b) decizii creatoare - impuse de apariția unor probleme noi, cu care decidentul nu s-a mai confruntat.

1.2. Caracteristicile și dificultățile luării unei decizii

- necesitatea luării deciziilor se manifestă atât în viața personală, cât și în activitatea profesională, respectiv managerială;

- obiectivele urmărite sunt de cele mai multe ori multiple și nu rareori conflictuale;

- deciziile privesc viitorul și rezultatele aplicării lor pot fi afectate de riscuri;

- responsabilitatea unei decizii aparține unei persoane/mai multor persoane care pot avea interese mai mult sau mai puțin contrarii și pot avea atitudini diferite / fluctuante față de risc;

- în unele situații, numărul de alternative considerate interesante, din punctul de vedere al obiectivelor, poate fi limitat, iar în altele este aproape nelimitat;

- evaluarea consecințelor unor alternative înainte de luarea efectivă a unei decizii este preferabilă experimentării „pe viu”;

- în unele situații, problemele care apar sunt bine definite, în timp ce altele sunt definite incomplet sau imprecis;

1.3. Calitatea unei decizii trebuie judecată nu atât după rezultatul obținut, cât mai ales în funcție de:

- informațiile disponibile;
- abundența alternativelor posibile, identificate sau proiectate;
- folosirea unor raționamente adecvate, toate considerate în momentul adoptării deciziei;
- contextul decizional - cadrul de împrejurări care determină submulțimea de obiective relevante, care contează efectiv pentru decident în momentul luării deciziei pentru a rezolva o anumită problemă, chiar dacă sistemul de valori rămâne mai larg și relativ schimbat.

2. Procesul decizional - elemente și clasificări

2.1. Procesul decizional poate fi descris ca procesul prin care un agent / sistem inteligent recunoaște oportunitatea și stabilește relevanța unei schimbări în comportamentul său, elaborează alternative posibile de acțiune în acest sens, selectând-o apoi pe cea preferată, acțiune îndreptată conștient către atingerea scopului propus.

Deși luarea deciziilor reprezintă un proces dinamic și în permanentă dezvoltare, deciziile au câteva elemente comune. Fiecare decizie este luată în mediul caracteristic unei organizații și toate deciziile presupun parcurgerea câtorva pași elementari:

a. Stabilirea obiectivelor deciziei, a nivelurilor dorite/propuse de către decident pentru a fi atinse în urma implementării variantei decizionale alese.

b. Decidentul. Decidentul este reprezentat de persoana sau grupul de persoane care urmează să aleagă varianta optimă din cele posibile. Calitatea deciziei depinde evident de pregătirea profesională, de calitățile, aptitudinile personale, de cunoștințele în domeniu ale decidentului. Fiecărui decident i se poate asocia un coeficient de autoritate.

c. Variantele decizionale reprezintă totalitatea posibilităților de soluționare a problemei decizionale. Definirea acestei mulțimi necesită informații din interiorul și din afara organizației, o gândire managerială creatoare, consultarea unor experți, efectuarea de culegeri de date, cercetări/observații selective, analize de tip cantitativ.

d. Criteriile decizionale sunt caracteristicile pe baza cărora se evaluează și se compară variantele decizionale, în vederea adoptării celei mai raționale decizii. Această mulțime este reprezentată de punctele de vedere ale decidentului, cu ajutorul cărora acesta izolează aspecte ale realității în cadrul procesului decizional.

e. Mediul ambiant este reprezentat de ansamblul condițiilor interne și externe care nu sunt influențate de către decident (numai descrise, anticipate) și care influențează consecințele unei variante decizionale și implicit, decizia. Mediul ambiant se caracterizează printr-o mobilitate deosebită și o dinamică adesea imprevizibilă. În cadrul condițiilor interne se observă o perfecționare a pregătirii personalului, perfecționare a sistemului informațional, iar în ceea ce privește condițiile externe, se înregistrează modificări în legislația țării, modificări în relațiile organizației cu diverse organisme.

f. Mulțimea consecințelor decizionale cuprinde ansamblul rezultatelor ce s-ar obține conform fiecărui criteriu decizional și fiecărei stări a condițiilor obiective prin aplicarea variantelor decizionale.

2.2. Etapele unui proces decizional

1. Pregătirea deciziei

Deși condițiile în care sunt luate deciziile sunt variate, există o serie de elemente comune ale tuturor deciziilor manageriale. O decizie reprezintă alegerea unei variante dintr-o serie de alternative. Procesul decizional implică derularea următoarelor etape:

a) Identificarea și definirea problemei. Există o bogată literatură de specialitate care tratează cu generozitate aspectele referitoare la formalizarea problemei decizionale. Se definește „problema” ca fiind o dificultate ce nu poate fi depășită automat urmând a fi cercetată într-un demers conceptual sau empiric. Rolul decidentului în această primă etapă, constă în identificarea problemei decizionale:

- problema decizională poate fi una generală, rezolvabilă prin folosirea unor reguli și principii cunoscute, pe care poate le-a mai aplicat în situații anterioare;
- problema ce urmează a fi soluționată, deși are un caracter general și repetitiv pentru ansamblul activității decizionale, pentru organizația respectivă apare ca unică;
- a treia situație problematică este cea a evenimentului de excepție, unic și foarte rar, care nu poate fi rezolvat pe baza regulilor și principiilor existente;
- problema decizională poate fi manifestare timpurie a unui nou gen de probleme generale.

b) Obținerea informațiilor necesare. Informațiile se obțin de către factorii de decizie prin diverse modalități: analiza unor situații, studierea unor documente, anchete etc. Este necesar să se acorde atenție factorului timp, pentru găsirea unei soluții în timp util.

c) Selecționarea, organizarea (gruparea informațiilor pe categorii) și prelucrarea informațiilor cu ajutorul unor metode calitative și/sau cantitative.

d) Elaborarea variantelor de acțiune și a proiectului planului de măsuri.

2. Adoptarea deciziei

Alegerea celei mai potrivite decizii ține de mai mulți factori: pregătirea managerială și experiența decidentului, intuiția și capacitatea de previziune, climatul din organizație, resursele umane, materiale și financiare disponibile, cadrul legislativ-normativ.

În adoptarea deciziei, se ține cont de:

a) Stabilirea criteriilor și obiectivelor decizionale. Criteriile de decizie sunt puncte de vedere ale decidentului cu ajutorul cărora punctează aspectele de interes ale realității. Se caracterizează prin mai multe niveluri, iar fiecare nivel corespunzător unui criteriu de decizie reprezintă tot atâtea obiective posibile. În

această etapă, decidentul trebuie să țină seama de posibilitatea divizării sau agregării criteriilor, precum și de dependența sau independența acestora..

b) Stabilirea variantelor decizionale posibile. Acestea sunt cercetate amănunțit printr-o „inventariere” a alternativelor posibile. În funcție de gradul de participare a decidentului, aceasta se poate face în mod:

- pasiv, când decidentului i se prezintă variantele fără ca el să depună un efort de formulare sau interpretare în acest sens;
- activ, când însuși decidentul stabilește variantele posibile prin diferite metode între care analogia joacă un rol important.

c) Alegerea variantei optime („decizia propriu-zisă”). Selectarea alternativei optime este un proces de identificare a avantajelor și dezavantajelor fiecărei alternative și de alegere a alternativei preferate sau a celei optime. Alegerea este dificilă atunci când decizia este complexă și implică grad mare de nesiguranță sau risc, deoarece:

- două sau mai multe variante pot părea la fel de atractive. În aceste condiții este nevoie de o mai atentă analiză și evaluare a acestor alternative de către decident.
- este posibil ca nicio alternativă să nu permită atingerea în întregime a obiectivului stabilit. În aceste condiții, este de dorit implementarea a două sau chiar trei alternative.
- în situația în care niciuna dintre alternative nu ar permite atingerea obiectivului stabilit, este nevoie de o revenire la etapa căutării de alternative.

3. Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii ei

a) Aplicarea variantei optime. După ce a fost aleasă o alternativă, trebuie luate măsuri de implementare a acesteia, deoarece chiar și cea mai bună decizie cu puțință este inutilă dacă nu este transpusă în practică în mod eficient.

Cheia implementării eficiente o reprezintă buna comunicare și planificare a acțiunilor. Se atribuie apoi responsabilitatea îndeplinirii sarcinilor anumitor departamente și persoane. După ce a fost aleasă linia de acțiune, deci s-a adoptat decizia, urmează redactarea, transmiterea și aplicarea acesteia. În această etapă, un rol deosebit revine decidentului, în ceea ce privește motivarea și transmiterea deciziei luate; cu cât reușește să motiveze mai mult din punctul de vedere al eficacității deciziei luate, cu atât realizarea acesteia se desfășoară în condiții mai bune.

b) Evaluarea rezultatelor. Procesul decizional se încheie cu etapa de evaluare a rezultatelor obținute cu obiectivele propuse în scopul identificării abaterilor. Managerii eficienți vor dori întotdeauna să compare rezultatele obținute cu cele prevăzute pentru a vedea dacă problemele au fost rezolvate cu adevărat. Etapa de evaluare are un rol deosebit, retrospectiv, dar mai ales prospectiv, în sensul că pe baza ei se trag concluzii pentru viitor, pentru un nou ciclu al procesului managerial, ciclu care trebuie să se desfășoare la un nivel calitativ superior. Evaluarea le permite managerilor să învețe din experiență, crescându-le astfel capacitatea de a lua și implementa decizii eficiente. Atenția acordată evaluării permite ca activitatea de rezolvare de probleme să devină o activitate dinamică și continuu îmbunătățită. Fiecare decident construiește un sistem de feed-back cuprinzând informații asupra

stării și implementării care au stat la baza adoptării ei. Pe baza acestui sistem, decidentul poate corecta acțiunea de implementare a deciziei, sau poate reveni asupra procesului decizional însuși, ceea ce va avea un efect benefic asupra performanței și eficienței procesului managerial.

Concluzii

Dacă, în economia românească, conceptul de manager a evoluat și a intrat în practica relațiilor interumane, în procesul educativ pe toate nivelurile, liderul nu este perceput încă managerial. Totodată acestuia îi lipsesc instrumentele, mecanismele economico – financiare necesare realizării deciziei. Cunoștințele manageriale lasă de dorit în cazul multora dintre liderii din rețeaua educațională. Toate elementele converg înspre a concluziona că profesionalizarea funcției de decizie în învățământ, atât de necesară, rămâne încă un deziderat. Prin urmare, decizia la nivelul instituțiilor educaționale se va baza din ce în ce mai mult în perioada următoare pe managementul educațional, pe abilitățile manageriale și de comunicare ale liderului, creându-se premisele pentru profesionalizarea actului de conducere și la nivelul instituțiilor de învățământ așa cum el se realizează deja în mediul economic, la nivelul companiilor din alte sfere de activitate.

Deschiderea oferită prin diverse programe de formare a făcut posibilă **asumarea deciziei** la nivelul multor unități de învățământ, evident în limitele legislației în vigoare. Astfel, în ceea ce privește curriculumul, s-au făcut pași semnificativi în implementarea unui curriculum la decizia școlii și a unui curriculum local, care să țină cont de opțiunile elevilor și ale părinților, renunțându-se treptat la tendința de „salvare” a normelor unor profesori. Managerii unităților de învățământ care au înțeles importanța asumării deciziei pentru dezvoltarea instituțională s-au preocupat în mod special de atragerea surselor de finanțare complementare, intensificând relațiile cu părinții elevilor, care s-au constituit în asociații cu personalitate juridică, dispuși să finanțeze diverse proiecte ale școlii.

Stă în puterea managerului școlar să își asume acele decizii care să conducă la creșterea calității, la integrarea învățământului românesc cu cel european, la afirmarea locală sau regională a unor valori pe care consideră că trebuie să le promoveze. Managerul este investit cu o putere care îi permite să ia decizii și să conducă un colectiv, conștient între ce limite își poate manifesta responsabilitatea și competența managerială, pentru deschiderea școlii înspre comunitate, pentru stimularea interesului tinerilor în cunoașterea transformărilor survenite în țara noastră și în lume, în general, astfel încât să se poată integra cu ușurință într-o societate deschisă permanent inovației.

Bibliografie:

1. Crainer, S., (2002), *„75 dintre cele mai bune decizii manageriale luate vreodată... și 21 dintre cele mai proaste”*, Editura Teora, București.
2. Nicolescu, O., Verboncu, I., (1998), *„Management”*, Editura Economică, București.
3. Rusu, Elisabeta, (2001), *„Decizii optime în management, prin metode ale cercetării operaționale”*, București.

COMUNICAREA ȘI FUNCȚIILE CONDUCERII

Lect. univ. dr. **Mihaela OZARCHEVICI**, UVVG Arad

Asist. univ. dr. **Andrei ANDO**, UAV Arad

Abstract:

In 21st century society, communication has become the key to an organization's success. When things are fully understood and perfectly disseminated, the results are heading for efficiency. The organization's leadership has the role of motivating and empowering the team, as well as collaborating with colleagues. Moreover, changes in technology have led to changes in the structure and activity of organizations, and communication practices have become increasingly important for all types of institutions. Under these circumstances, there has been an increase in the role of leadership in the communication process.

Cuvinte cheie: *comunicare, conducere, management, organizație, leadership*

Leadership-ul este considerat a fi unul dintre cele mai importante elemente care contribuie la succesul sau la insuccesul organizațiilor și deci la dezvoltarea organizațională. Acesta a apărut în comunicarea instituțională, atunci când de regulă s-a făcut referire la modalitatea de lucru într-un grup sau mai multe, atât pe plan orizontal, cât și pe plan vertical. Literatura de specialitate a analizat termenul de leadership din mai multe puncte de vedere, dar elementul comun abordează noțiunea de comunicare în interiorul grupurilor, în condițiile în care scopul și obiectivele fiecărui grup sunt comune, fiecare membru al grupului acționând pentru îndeplinirea acestora.

Atunci când organizațiile (din sectorul public sau privat) suferă un dezastru, din punct de vedere economic, politic sau administrativ, cea mai frecventă explicație invocată se referă la lipsa leadership-ului. În domeniul public, acest lucru se materializează în servicii de proastă calitate pentru cetățeni¹.

Definițiile existente în literatura de specialitate referitoare la noțiunea de leadership sunt extrem de numeroase. Ne vom opri astăzi la cea formulată de autorii O. Nicolescu și I. Verboncu, care definește termenul ca fiind „capacitatea unui lider, a unui cadru de conducere de a determina un grup de persoane să conlucreze cu acesta în realizarea unui obiectiv pe baza puternicei lor implicări”². Tot acești autori

¹ Călin Hințea, Tudor Țiclău, Jenei Gyorgy, *Management și leadership în sectorul public. o analiză comparativă a conceptelor*, Revista Transilvană de Științe Administrative 2 (26)/2010, pp. 28-39.

² Viorica Păuș, *Leadership strategies in promoting the image of the mayors on the websites of sector town halls and of Bucharest city hall*, Transylvanian Review of Administrative Sciences, No. 47 E/2016, pp. 146-163, apud O. Nicolescu, I. Verboncu, *Management*, București, Editura Economică, 1999, p. 514,

desemnează leadership-ul drept motivația ce stârnește grupul sau echipa și care determină acțiunea de urmărire a liderului. La baza leadership-ului „stă spiritul de echipă, care este rezultatul integrării a patru procese: construirea încrederii între persoanele implicate; stabilirea unei misiuni și a unor scopuri clare la care să adere persoanele; derularea unor procese decizionale participative; motivarea puternică, individuală și de grup, pentru a contribui la realizarea unor țeluri comune”³.

Leadership-ul este definit și din punct de vedere al funcției de conducere, aici intervenind și influența care este generată în viața respectivei entități organizaționale. Cercetării americani s-au aplecat îndeosebi asupra analizei procesului de comunicare și influența acestuia în noțiunea de leadership. În lucrarea „Leadership and Organization”, autori R. Tannenbaum, J. Weschler și F. Massarik, citați de M. Zlate 2004⁴, se face referire la prezența comunicării și influența acesteia asupra procesului de conducere în organizație: „Conducerea este influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate.”⁵

Atunci când literatura de specialitate face referire la comunicarea inter-sau intragrupuri, utilizează termenul de leadership. Elementele comune ale multor definiții conturează existența unui grup asupra căruia se exercită influența formală a unui manager sau influența informală a unui lider informal, influența fiind transmisă printr-o formă de comunicare cu scopul de a determina grupul să-și îndeplinească obiectivele. Leadership-ul este, de asemenea, foarte important atunci când vorbim de relațiile existente între membrii organizației și de motivarea personalului în cadrul organizațiilor publice. Având în vedere faptul că angajații (funcționarii publici) unei organizații publice sunt, în general, stimulați mai slab, din punct de vedere material conducerea trebuie să compenseze această lipsă materială și să stimuleze angajații prin mijloace non-materiale pentru atingerea obiectivelor organizaționale⁶.

Leadership-ul înseamnă a face lucrurile și a rezolva problemele prin oameni, a îndeplini sarcini de lucru cu ajutorul unor echipe sau al unui grup: prin urmare, leadership-ul poate fi definit ca proces de mobilizare, antrenare a indivizilor în îndeplinirea obiectivelor. Se consideră că leadership-ul de calitate este esențial, dar nu este suficient pentru un management reușit.

Conducerea, în decursul evoluției sale, are în centrul ei leadership-ul: ca proces de influențare al comunicării, este determinat de o serie de factori, de la calități personale până la situația organizației și poziția sa în mediul extern. În literatura de specialitate s-au conturat o serie de funcții ale leadership-ului. Ne vom opri în cele ce urmează asupra celor identificate de prof. Viorica Păuș:

- activarea interacțiunii grupului, evidențiat ca stimul de grup, mai ales când acesta este nou constituit;

disponibil la adresa <http://www.rtsa.ro/tras/index.php/tras/article/viewFile/477/466>, accesată la data de 8 iunie 2019.

³ *Ibidem*, p. 150, apud. Viorel Cornescu, Ioan Mihăilescu, Sica Stanciu, *Managementul organizației*, Editura ALL BECK, București, 2003, p. 221.

⁴ Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași, 2004.

⁵ Viorica Păuș, *op.cit.*, p. 148.

⁶ Călin Hîntea, Tudor Țiclău, Jenei Gyorgy, *op.cit.*, pp. 28-39.

- menținerea unei interacțiuni eficiente, continuarea celei de mai sus, implicând concentrarea acțiunii grupului pe obiectivele propuse și realizarea de către lider a echilibrului participării membrilor grupului la sarcina de lucru;
- asigurarea satisfacției membrilor grupului ca urmare a participării, fiecare să fie stimulat pentru a obține satisfacții maxime la realizarea sarcinii;
- managementul conflictelor, unde apare necesitatea cunoașterii de către lider a momentelor unde intervenția sa este necesară sau inoportună în rezolvarea unor conflicte din grup;
- construcția grupului și asigurarea coeziunii, liderul trebuind să cunoască modul de participare diferit, cantitativ sau calitativ, din partea membrilor, în funcție de personalitatea fiecăruia;
- încurajarea grupului în direcția perfecționării proprii, pentru îmbunătățirea performanțelor individuale și a celor de grup⁷.

Data fiind complexitatea și ambiguitatea conceptului de leadership, acesta dă naștere unei confuzii. Astfel, pentru mulți conceptul de leadership se suprapune cu cel de management. În realitate, cele două, chiar dacă prezintă elemente comune, sunt concepte diferite.⁸ Între manager și lider există o relație de incluziune⁹. „Leadership-ul și managementul reprezintă dimensiuni distincte ale persoanelor din conducere: leadership-ul reprezintă capacitatea de a determina oamenii să acționeze. Managerul, în schimb, este individul care asigură atingerea obiectivelor organizaționale prin planificarea, organizarea și orientarea muncii către o finalitate. Prin urmare, o persoană poate fi un manager eficient fără a avea capacitățile unui lider”¹⁰. Cele două procese sunt diferite unul de celălalt, începând chiar cu scopul lor final. În management este vorba mai mult de eficiență și stabilitate, pe când în leadership orientarea este spre atingerea obiectivelor.

În literatura de specialitate referitoare la domeniul public întâlnim deseori același înțeles pentru cele două concepte care sunt luate ca sinonime. Totuși, atunci când se face această distincție, ea este făcută pentru a enunța un caz nefericit; cel al numărului mic de lideri aflați în poziții de conducere în cadrul organizațiilor publice, în contrast cu numărul mare de manageri.¹¹

La baza eficienței activității unui manager stă de asemenea procesul de comunicare, pentru că o conducere profesională se poate face doar printr-un proces de comunicare clar și concis. Comunicarea conduce către eficiență și tot comunicarea este cea care reușește să depășească situațiile de criză. Operația de gestionare a crizelor este o inițiativă managerială prin excelență care se organizează, se conduce și se desfășoară după legități, principii și funcțiuni cu o solidă

⁷ Viorica Păuș, *Comunicare și resurse umane*, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 22.

⁸ *Ibidem*, p. 35.

⁹ Adriana Prodan, *Managementul de succes*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 84.

¹⁰ Viorel Cornescu, Paul Marinescu, Curteanu, Doru, Sorin Toma, *Management*, Editura Universității București, 2003, p. 163.

¹¹ Călin Hințea, Tudor Țiclău, Jenei Gyorgy, *op.cit.*, p. 35.

specificitate managerială¹². Potrivit autorilor Verboncu și Zalman, comunicarea este „un proces de transmitere a informațiilor, sub forma mesajelor simbolice, între două sau mai multe persoane, unele cu statut de emițător, altele cu statut de receptor, prin intermediul unor canale specifice.” Potrivit lui Ion Ursachi, „importanța dexterităților în comunicare este evidențiată de ponderea acesteia, precum și de caracteristicile și consecințele comunicării pentru performanțele organizației. Studii empirice ne oferă următoarele date în acest sens: 75% dintr-o zi de muncă vorbim și ascultăm; 75% din ceea ce auzim, auzim imprecis; 75% din ce auzim cu acuratețe, uităm în următoarele trei săptămâni.”¹³

Activitatea dintr-o organizație poartă amprenta stilului de conducere care este practicat la acel moment în organizație. Performanțele organizației, gradul de satisfacție al angajaților la nivel individual sau de grup, se schimbă în funcție de stilul de conducere. Există teorii și clasificări ale stilurilor de conducere care se bazează pe diverse teorii. Dintre ele sunt reținute trei: conducerea ca o funcție a persoanei (modelul charismatic), modelul situațional și modelul mixt¹⁴. Modelul charismatic, conform căruia conducătorii au calități înnăscute ce le dau charisma necesară pentru rolul de lideri. Modelul situațional întregește modelul charismatic, arătând că succesul unui manager nu ține doar de factori personali, ci este determinat și de caracterul grupului condus, de potrivirea dintre profilul personal și particularitățile situației grupului. Modelul mixt: acesta consideră conducerea o funcție a persoanei, a situației, dar mai ales a relației dintre aceștia. Relația dintre manager și situație este privită din prisma structurării și stăpânirii situației de către manager.¹⁵

În lucrarea sa „*Leadership și management*”, Mielu Zlate face o identificare complexă a necesității stilurilor de conducere, arătând că necesitatea analizei acestor stiluri este dată de:

- efectele deosebite de relevante pe care un anumit stil de conducere le are asupra climatului psihologic, socioafectiv, relațional din cadrul organizației sociale, precum și asupra productivității muncii;
- stilul de conducere se difuzează în rândul membrilor grupului și este molipsitor pentru întreaga organizație: conducătorul, în mod voit sau nu, își formează echipa în concordanță cu propriul său stil de conducere;
- stilul de conducere acționează în corelație cu alte variabile: orientările conducerii, modalitățile de realizare ale acestora, tipurile de raportare la normele instituționalizate, modul concret de relaționare cu subordonații, egalii și superiorii. Dacă un conducător, de exemplu, îi consideră pe subordonați incompetenți, comportamentul său va avea ca rezultat respingerea din partea subordonaților. Prin contrast, un stil cooperant, amabil, va duce la instaurarea aceluiași climat între membrii echipei. Stilul de conducere este corelat cu mentalitatea conducătorului, care reprezintă

¹² Ovidiu, Toderici, *Egalitatea de Șanse, Studiu de caz în sistemul educațional preuniversitar din Regiunea Vest*, Editura Pro Universitaria, București, 2018, p. 85.

¹³ I. Verboncu, M. Zalman, *Management și performanțe*, Editura Universitară, București 2005, p. 9.

¹⁴ Viorica Păuș, *op.cit.*, p. 23.

¹⁵ Viorica Păuș, *Comunicare și resurse umane*, Editura Polirom, Iași, 2006, apud. Cătălin Zamfir, *Strategii ale dezvoltării sociale*, Editura Politică, București, 1977, p. 173-201.

orientările conducerii practicate și cristalizare în fenomene de natură psihosocială, cum ar fi atitudinile, opiniile, judecățile, deprinderile de acțiune.

- stilul de conducere nu este doar o simplă variabilă personală, ci și una organizațională, afectând persoanele, relațiile dintre ele și organizația în întregul ei.

Așadar, se pune întrebarea: ce este un manager, cu ce se ocupă acesta? Paul Drucker spune că treaba unui manager **„este să orienteze resursele și acțiunile firmei spre ocazii favorabile obținerii unor rezultate semnificative din punct de vedere economic”**.¹⁶

Simplificând, putem spune că managerul este așadar, persoana responsabilă de îndeplinirea sau neîndeplinirea obiectivelor economice ale organizației. Managerul este cel care are sarcina de a pune în practică planurile stabilite împreună cu echipa pe care o conduce, folosindu-se de pregătirea și cunoștințele de specialitate pe care le are.

„Ținând cont că un manager conduce alți oameni, regăsiți într-o formulă organizatorică bine delimitată și dimensionată (firma, compartimentul etc.), acesta trebuie să adopte decizii și să inițieze acțiuni care să permită realizarea obiectivelor în condiții de eficiență și eficacitate. Cu alte cuvinte, trebuie:

- **să prevadă**
- **să organizeze**
- **să coordoneze**
- **să antreneze**
- **să controleze**
- **să evalueze”**¹⁷

Analiza relației dintre relației dintre grup și lider a furnizat mai multe tipuri de comportament, centrat fie pe angajat, fie pe atribuțiile pe care acesta le are de îndeplinit. Aceste cercetări au constituit o bază pentru grila managerială dezvoltată de Blake și Mouton (1964)¹⁸.

În România post-decembristă, managementul a devenit o noțiune intens utilizată, dar prea puțin cunoscută. Confuzia între noțiunile de manager și lider a fost și este evidentă, iar o aplecare mai profundă asupra acestui domeniu, din perspectiva comunicării, ar fi de interes atât pentru organizații, cât și pentru eficiența și funcționalitatea acestora.

Bibliografie:

1. Cornescu, Viorel, Marinescu, Paul, Curteanu, Doru, Toma, Sorin, (2003), *Management*, Editura Universității București.
2. Cornescu, Viorel, Mihăilescu, Ioan, Stanciu, Sica, (2003), *Managementul organizației*, Editura ALL BECK, București.

¹⁶ P. Drucker, *Profesia de manager*, Editura Meteor Press, București, 1998, p. 71.

¹⁷ I. Verboncu, M. Zalman, *Management și performanțe*, Editura Universitară, București, p. 9.

¹⁸ Viorica Păuș, *Comunicare și resurse umane*, Editura Polirom, Iași, p. 41.

3. Drucker, P., (1998), *Profesia de manager*, Editura Meteor Press, București.
4. Hințea, Călin, Țiclău, Tudor, Gyorgy, Jenei, (2010), Management și leadership în sectorul public. o analiză comparativă a conceptelor”, *Revista Transilvană de Științe Administrative* 2 (26), pp. 28-39.
5. Nicolescu, O. and Verboncu, I., (1999), *Management*, Editura Economică, București.
6. Păuș, Viorica, (2006), *Comunicare și resurse umane*, Editura Polirom, Iași.
7. Păuș, Viorica, Leadership strategies in promoting the image of the mayors on the websites of sector town halls and of Bucharest city hall, *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, No. 47 E/2016, pp. 146-163, disponibil la adresa <http://www.rtsa.ro/tras/index.php/tras/article/viewFile/477/466>, accesată la data de 8 iunie 2019
8. Prodan, Adriana, (1999), *Managementul de succes*, Editura Polirom, Iași.
9. Toderici, Ovidiu, (2018), *Egalitatea de Șanse, Studiu de caz în sistemul educațional preuniversitar din Regiunea Vest*, Editura Pro Universitaria, București.
10. Verboncu, I. Zalman, M., (2005), *Management și performanțe*, Editura Universitară, București.
11. Zamfir, Cătălin, (1977), *Strategii ale dezvoltării sociale*, Editura Politică, București, p. 173-201.
12. Zlate, M., (2004), *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Editura Polirom, Iași.

NOUA TEORIE A REȚELELOR, POSIBILE APLICAȚII ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Prof. Lilla PELLEGRINI,
Colegiul Național Elena Ghiba-Birta, Arad

Abstract:

Education systems are becoming more and more complex since key concepts like globalisation and digitalisation are mandatory, but decentralisation and school autonomy are also required. There is an intense focus on networks as an helpful instrument in achieving distinct educational goals and superior quality. Additionally, networks could be a setting to explore new policies, pedagogical ideas and working methods. The paper enumerates some elements of the complex network theory, such as small world networks, scale free networks, preferential attachment in order to point out some similar elements in the field of educational networks, emphasizing some possible researches that could be carried out in the educational system. There are many kind of networks in education, the paper describes some key features of these networks.

În zilele noastre educația își extinde limitele conceptuale, accentuând din ce în ce mai mult provocarea interdisciplinarității.

O abordare vizuală a tematicii rețelelor are probabil cel mai mare impact. În figura 1 este reprezentată o rețea a elevilor de la o școală primară (High-Resolution Measurements of Face-to-Face Contact Patterns in a Primary School, 2011). Rețeaua reprezintă persoanele din fiecare clasă, iar legăturile dintre elevi s-au realizat pe baza măsurării timpului în care doi elevi au avut interacțiuni față în față.

Este bine știut că, în ultimii ani, analiza rețelelor a stat în centrul unor cercetări interdisciplinare considerabile, existând în prezent câteva sute de lucrări în fizică, matematică, inginerie, biologie, economie și sociologie (Newman 2003), precum și un număr mare de cărți (Barabási 2002, Buchanan 2002, Watts 2003) în acest domeniu. În cercetări și mass media a apărut denumirea: *noua teorie a rețelelor*, denumire care captează interesul [9]. Este o certitudine că noua teorie a rețelelor este privită cu entuziasm și este un domeniu cu un curs de dezvoltare rapid.

Înainte de a analiza utilitatea rețelelor educaționale, este utilă enumerarea unor elemente teoretice legate de rețelele complexe.

O rețea reprezintă o mulțime de noduri sau vârfuri care sunt conectate între ele prin arce. Aceste rețele sunt extrem de frecvente în natură, tehnică, economie sau societate. Studiul rețelelor a început în 1735 când Euler a rezolvat problema podurilor de la Königsberg [7].

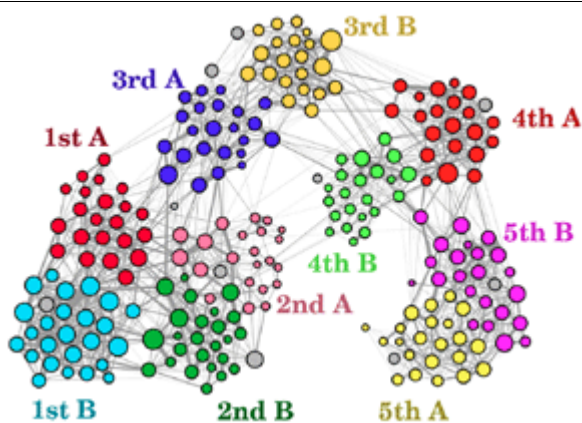


Figura 1: Rețeaua interacțiunilor dintr-o școală primară
(sursa <http://www.sociopatterns.org/wp-content/uploads/2011/08/002.png>)

O analiză a literaturii de specialitate arată că rețelele sunt definite în mai multe feluri:

1. La nivel elementar, o rețea este un grup sau un sistem de persoane sau obiecte (noduri) interconectate (figura 2). Legăturile (linkurile) dintre elemente sunt cele care stau la baza rețelei. Analiza unei rețele poate avea ca punct de pornire examinarea acestor relații.



Figura 2: Rețea

(sursa imaginii: <http://education-portal.com/cimages/multimages/16/student-social-network.jpg>)

2. În cadrul multor rețele se realizează între noduri fie un transfer de cunoștințe, fie de aptitudini și/sau resurse, în beneficiul reciproc al tuturor celor implicați, deși activitatea desfășurată de elementele rețelei (nodurile) poate fi diferită (de exemplu, activitatea cadrelor didactice și a factorilor de decizie). Rețelele educaționale pot reuni factorii interesați din diferite sectoare sau diferite niveluri ale sistemului educațional, pe baza inteligenței lor colective.

3. Rețelele formate din persoane sunt alianțe care depun efort pentru a atinge un scop comun. Prin urmare, nodurile rețelei pot încerca să schimbe status quo-ul, inclusiv performanța sau calitatea altor elemente ale rețelei (de exemplu, sprijinirea

școlilor care se confruntă cu anumite probleme, provocări). Obiectivele care au fost primordiale în momentul constituirii rețelei, pot fi redefinite după o perioadă de timp, deoarece rețeaua oferă o modalitate de a dezvolta sinergii și de a genera idei noi și practici inovatoare.

Cele mai multe rețele reale, indiferent de ce tip de rețea vorbim, sunt prea mari pentru a fi descrise în mod explicit. Pentru a depăși această problemă, trebuie luate în considerare modelele de rețea. Modelarea matematică a rețelelor a început la sfârșitul anilor 1950, când Erdős și Rényi[5] au studiat grafurile aleatoare.

Mai târziu, apariția computerului a dus la abordări noi în investigarea rețelelor reale. A devenit posibilă studierea rețelelor reale ceea ce a dus la concluzia că multe rețele, indiferent de funcția lor, au anumite caracteristici comune interesante, de exemplu caracteristica small-world - lumea mică - și independența de scală-scale free. Caracteristica small-world a lui Milgram a dus la conceptul celor „șase grade de separare” [7].

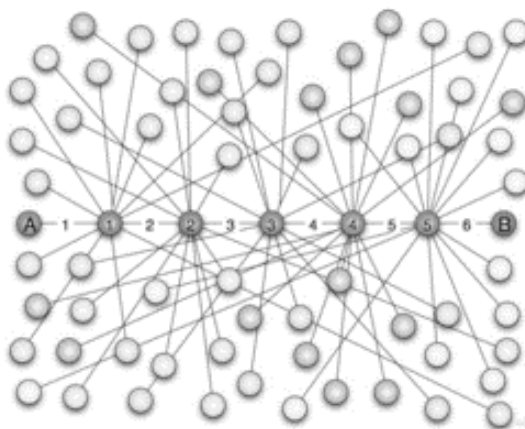


Figura 3: Caracteristica small-world

(sursă: http://www.blitztech.ro/uploads/2008/08/six_degrees_of_separation.png)

De exemplu, din orice rețea de instituții educaționale am alege două școli A și B (figura 3), întotdeauna va exista o legătură directă între ele, prin cel mult șase alte noduri, adică școli (cunoștința unei cunoștințe).

O contribuție timpurie la noua știință a rețelelor și anume, una care vizează unele din temele sale majore, a fost cea a lui Watts și Strogatz (1998), unde autorii au punctat mai multe aspecte interconectate [9], dar distincte din această teorie:

1. Rețelele din lumea reală nu sunt nici complet ordonate, nici complet aleatoare, mai degrabă prezintă proprietăți de la ambele tipuri de rețele. Această observație este valabilă și pentru rețelele școlare.

2. Unele proprietăți ale acestor rețele pot fi descrise cu ajutorul matematicii, modele în care se interferează ordinea cu aleatorul. Watts & Strogatz reprezintă „ordinea” ca o rețea uniformă unidimensională, unde fiecare nod este conectat la cei mai apropiați k vecini, și tipul aleator a fost caracterizat printr-un parametru p specific care reprezintă numărul de link-uri reconectate aleatoriu (figura 4).

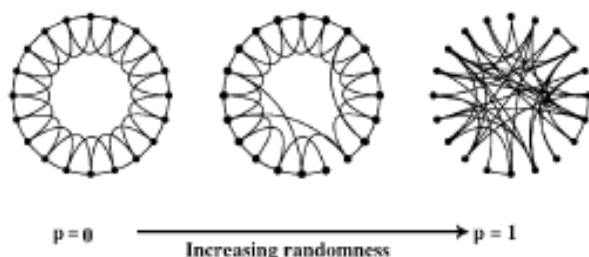


Figura 4: De la grafuri regulate la rețele aleatoare

Sursa [https://media.springernature.com/full/springer-](https://media.springernature.com/full/springer-static/image/art%3A10.1038%2F30918/MediaObjects/41586_1998_Article_BF30918_Fig1_HTML.gif)

[static/image/art%3A10.1038%2F30918/MediaObjects/41586_1998_Article_BF30918_Fig1_HTML.gif](https://media.springernature.com/full/springer-static/image/art%3A10.1038%2F30918/MediaObjects/41586_1998_Article_BF30918_Fig1_HTML.gif)

În 1999 a apărut denumirea de rețea fără scală (scale-free) (Barabási, Albert). Atunci s-a constatat că multe rețele de interes științific sunt fără scală, adică probabilitatea ca un nod ales aleator să aibă exact k legături poate fi reprezentată ca o funcție putere [1], după formula:

$$P(k) \sim k^{-\gamma}$$

unde exponentul reprezintă un număr mai mare decât 1 în majoritatea rețelelor studiate (de obicei este un număr între 2 și 3).

O caracteristică comună a tuturor modelelor de *rețea fără scală* este aceea că nodurile noi se conectează cu o probabilitate mai mare la noduri vechi, în funcție de numărul de link-uri pe care le acestea le au. Această caracteristică prezentă în modele, care este în conformitate cu caracteristicile principale ale rețelelor văzute în natură, face mai dificilă înțelegere vizuală a ceea ce se întâmplă în rețele fără scală și a modului în care nodurile se raportează unul la celălalt. Prin urmare, ar fi util, din punct de vedere teoretic, construirea unor modele ierarhice care să prezinte caracteristicile rețelelor fără scală. Un mod simplu de generare a unei rețele fără scală ar fi prin iterații [7]. Rețeaua astfel obținută este autosimilară. O astfel de rețea în domeniul educațional ar fi posibil să aibă la bază topologia copac (figura 5), având la bază o ierarhizare a școlilor (de exemplu în funcție de rezultatele elevilor).

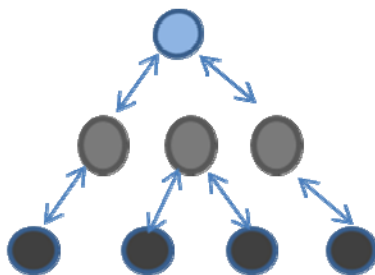


Figura 5: Topologie tip copac

În sistemele educaționale complexe, rețelele pot fi concepute ca o abordare eficientă cu scopul de:

- a sprijini procesul decizional orizontal;
- a rezolva probleme complexe;

- a delega responsabilitățile;
- a crea sinergie între părțile interesate;
- a promova schimbul de informații prin diseminarea practicilor;
- a permite evoluția inovațiilor mai rapid;
- a îmbunătăți dezvoltarea profesională a cadrelor didactice;
- a sprijini consolidarea capabilităților în școli;
- a optimiza utilizarea timpului și a resurselor;
- a media între diferite niveluri ale sistemului.

Câteva caracteristici ale rețelelor educaționale, unele din ele fiind comune tuturor rețelelor [10]:

1. *Obiectivele* instituțiilor școlare reprezentate ca noduri ale unei rețele exprimă o viziune unitară în scopul realizării cooperării depline între aceste instituții. Prin formularea unor obiective clare, comune, definite deja în prima etapă de constituire a rețelei, se pot îmbina toate elementele din rețea într-o structură adecvată. Obiectivele pot fi revizuite și redefinite pe măsură ce rețeaua crește.

2. *Autonomia, responsabilitatea și flexibilitatea* reprezintă o altă caracteristică importantă, deoarece capacitatea decizională a diferitelor noduri necesită o atenție sporită, precum și cultivarea sentimentului de apartenență și responsabilitate. Flexibilitatea din carul rețelei poate duce la o implicare mai profundă, o activitate mai eficientă a nodurilor. Autoevaluarea periodică a persoanelor implicate în rețea poate ajuta la identificarea și/sau motivarea elementelor noi din rețea; și totodată ajută membrii existenți să-și identifice propriile nevoi și să contribuie la dezvoltarea rețelei. Factorul motivant ar putea fi tocmai sentimentul de apartenență.

3. *Motivația și beneficiile* pe care le au membrii rețelei au un rol la fel de important. Un mediu suportiv și deschis sprijină schimburile interșcolare și inter-profesionale. Interesele diferitelor persoane implicate ar trebui să ducă la un echilibru între diferitele niveluri ale sistemului, deoarece concurența excesivă dintre școli poate submina coerența rețelelor. Este important ca intrările (resursele de timp, financiare, intelectuale) să fie proporționale cu rezultatele obținute.

4. *Rolurile* pe care le joacă nodurile rețelei sunt o altă caracteristică a rețelelor educaționale. Cooperarea dintre cadrele didactice poate fi sprijinită prin acordarea unui timp suplimentar pentru activitățile speciale, oferirea unui feed-back cât mai rapid și obiectiv, încurajarea exprimării mulțumirilor și nemulțumirilor și asigurarea unui climat de încredere. Persoanele implicate în rețelele educaționale vor conștientiza idea că rolul și sarcina lor din rețea pot fi diferite față de sarcinile profesionale zilnice. O distribuție efectivă a sarcinilor de conducere din cadrul rețelelor poate fi deosebit de importantă.

5. *Îmbunătățirea capacității de colaborare* între elementele rețelei poate fi realizată prin metode diverse. Existența unei cooperări atât pe orizontală cât și pe verticală poate evita supraîncărcarea. Persoanele care mediază relațiile dintre elementele rețelei pot avea nevoie de suport specific.

6. *Cooperarea dintre diferite domenii* este un alt aspect important de care trebuie ținut cont la construirea rețelei, la identificarea punctelor de interes comun și la alinierea intereselor de dezvoltare a politicilor din diferite domenii.

7. *Dezvoltarea rețelelor* se realizează în permanență. Rețelele sunt deosebit de flexibile, pot avea un caracter temporar sau de durată, pot reprezenta o fază inițială sau avansată în stabilirea și integrarea unei culturi de colaborare. De asemenea, pot crea legături durabile. Gestionarea sau acționarea în cadrul rețelelor poate informa deciziile privind distribuirea resurselor.

8. *Impactul, asigurarea calității și monitorizarea* sunt esențiale pentru înțelegerea eficacității rețelelor. Auto-reflecția este cheia dezvoltării continue. Dezvoltatorii de rețele trebuie să analizeze modul în care vor fi măsurate progresele și rezultatele, să definească indicatorii cheie și să decidă cum, când, cine și de către cine vor fi mășurați. Datele obținute ar trebui să fie luate în considerare la nivel local și național de către factorii decizionali.

Cercetările actuale din domeniul rețelelor se orientează în trei direcții mari. Prima direcție se ocupă de descrierea și studierea rețelelor prin stabilirea proprietăților lor. A doua direcție încearcă să creeze modele de rețele cu ajutorul cărora ar fi mai ușor de înțeles proprietățile rețelelor și efectele lor asupra sistemelor. A treia direcție încearcă să găsească regulile care conduc la evoluția rețelelor, astfel poate deveni posibilă descrierea modului în care aceste reguli influențează comportamentul rețelei. Toate aceste direcții de cercetare se regăsesc și în studiile rețelelor din domeniul educațional. Există deja multe rețele de școli, rețele de cadre didactice, rețele de elevi care se încadrează în prima direcție de cercetare (de exemplu Cross-border networks of schools: European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE)). Simultan, în ultimii ani, s-au creat numeroase rețele educaționale noi, de exemplu rețele de învățare (grupuri pe facebook). Aceste rețele se încadrează în a doua direcție. Nici al treilea domeniu de cercetare nu a rămas neexplorat în domeniul educațional, evoluția și modalitățile de dezvoltare a rețelelor educaționale existente au fost în centrul atenției cercetătorilor (Making new links across closed networks for professional and institutional development: Croatia)[10].

De al doilea domeniu de cercetare se leagă și studierea unui proces de descompunere a rețelei, în care toate nodurile cu un grad specific sunt eliminate din rețea. Fiecare etapă de eliminare are ca rezultat anumite modificări ale gradelor nodurilor rămase și astfel alte noduri vor fi de gradul stabilit pentru eliminare. Procesul continuă în mod iterativ până când nu mai există noduri cu gradul vizat în rețeaua descompusă. Modelul de rețea utilizat în studiu ar fi rețeaua Barabási-Albert, care este construită printr-o creștere sau descreștere iterativă bazate pe *atașamentul preferențial*. Ipoteza cercetării ar fi că numărul de noduri eliminate la fiecare pas ar crește exponențial [3]. Numărul total de noduri eliminate în întregul proces ar depinde de gradul vizat și de degradarea rețelei, care ar putea fi descrisă ca o funcție putere cu același exponent ca distribuția de grade a rețelei.

După cum s-a menționat, interesul din ce în ce mai mare pentru înțelegerea topologiei rețelelor complexe a dus la dezvoltarea unui număr considerabil de modele de rețele. Cele mai multe dintre acestea se bazează pe două mecanisme: creșterea și atașamentul preferențial. Creșterea se referă la faptul că rețelele se dezvoltă prin adăugarea de noduri noi la sistem, în timp ce atașamentul preferențial pornește de la ipoteza că nodurile noi se vor conecta mult mai probabil la nodurile cu mai multe linkuri (denumite hub-uri). Ambele proprietăți au fost susținute de măsurători empirice

extinse [6], indicând că sunt simultan prezente în multe rețele care au o topologie de rețea fără scală.

S-ar lega de a treia direcție de cercetare realizarea unui studiu empiric al fenomenului atașamentului preferențial în rețelele școlare care ar porni de la ipoteza că în rețeaua școlară, rețelele urmează un model de atașament preferențial neliniar și în aceste modele exponentul depinde de tipul de rețea studiat. Modelul clasic de atașament preferențial descris de Barabási și Albert (1999) presupunea o relație liniară între numărul vecinilor unui nod și probabilitatea de atașament (adică de conectare la acel nod) [4]. În rețelele școlare o ipoteză de cercetare ar fi că numărul mare de elevi din anumite școli se datorează și fenomenului de atașament preferențial nu doar rezultatelor acelei școli. Altfel spus, școala are mulți elevi nu neapărat că este bună, ci invers, școala este bună pentru că are mulți elevi.

O altă idee de cercetare bazată pe teoria rețelilor ar fi studiul utilizării hyperlink-urilor paginilor instituțiilor educaționale. Se pot examina seturi de date pe termen lung, incluzând un număr mare (peste 1000) de site-uri web. O ipoteză posibilă a cercetării ar fi că utilizarea link-urilor în domeniul educațional este în creștere și astfel se află în concordanță cu modelul atașamentului preferențial explicat în teoria rețelilor.

Bibliografie:

1. Barabási A.L., Albert R., (1999), *Emergence of Scaling in Random Networks*, Science, Vol. 286 15 October.
2. Barabasi A., Vicsek T., Ravasz E., (2001), *Deterministic Scale-Free Networks*, Article in Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications, October.
3. Jácomea, S.S.B., Da Silva, L.R., Moreira, A.A., Andrade, J., Herrmann, (2010), *Iterative Decomposition of Barabasi-Albert Scale-Free Networks*, Physica A 389 3674_3677.
4. Kunegis, J., Blattner, M., Moser, C., (2013), *Preferential Attachment in Online Networks: Measurement and Explanations*, Arxiv:1303.6271v1 [Physics.Soc-Ph] 23 Mar.
5. Molontay, R., (2013), *Networks and Fractals*, Bsc Thesis, Budapest University of Technology and Economics, Institute of Mathematics.
6. Paulo R., Guimarães, Jr., De Aguiar, M., Bascompte, G., Jordano, P., Furtado, S., Dos Reis, *Random Initial Condition in Small Barabasi-Albert Networks and Deviations from the Scale-Free Behavior*, Physical Review E 71, 037101 S2005d.
7. Scarlat, E., Mitrut, D., *Bazele Ciberneticii Economice – Curs* <http://www.asecib.ase.ro/bcib/bcib.html>
8. Szabó M., Singer P., Varga A., (2011), *Tanulás hálózatban (Învățarea în rețea)*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
9. Watts, Duncan J., (2004), *The „New” Science of Networks*, Annu. Rev. Sociol. 2004. 30:243–70, Doi: 10.1146/Annurev.Soc.30.020404.104342, First Published Online as A Review In Advance On March 9.
10. *** ET2020 Working Group Schools, *Networks for Learning and Development across School Education*, 2016-18
11. *** <http://www.sociopatterns.org/datasets/primary-school-cumulative-networks/>

EVALUAREA, EFICIENTIZAREA ȘI MONITORIZAREA PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Student **Simona Cristina SĂLĂGEAN**

Doctorand în cadrul Școlii doctorale „Educație, reflecție, dezvoltare”,
Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Psihopedagog în cadrul Asociației Autism Prietenie Terapie, Cluj-Napoca

Abstract:

Inclusive education has been reviewed most often with an emphasis on its efficacy as a service delivery model, the outcomes being mostly evaluated. Although these studies have significantly enriched the understanding of inclusion, there is still a need to analyze and evaluate not only the outcomes, but also the inclusive educational programs through a multi-level analysis: at national, county, school or pupil level. Developing inclusive education programs involves strategies to evaluate and monitor them. This article analyzes the literature on the evaluation of inclusive educational programs and presents an index that would be effective in preparing the educational institution to provide inclusive education, to evaluate efficiency and to monitor the inclusion process. It also proposes several priorities that should underpin an effective managerial plan on inclusive education: teacher training, curricular adaptation and the organization of a transdisciplinary team.

1. Introducere

Ideea de incluziune este susținută de UNESCO (1990), prin deschiderea noii direcții în politicile educaționale în lume: „educația pentru toți”, definită ca „acces la educație și calitatea acesteia pentru toți copiii” (Salamanca, 1994). În aceste sens, sunt identificate două obiective generale: (1) asigurarea posibilității participării la educație a tuturor copiilor, chiar dacă sunt diferiți, participarea presupunând în primul rând acces și apoi integrarea acestora în structurile ce facilitează învățarea, ajutându-i să se simtă parte activă a procesului și (2) calitatea educației care se referă la acele dimensiuni ale procesului didactic, ale calităților agenților educaționali și ale conținuturilor învățării „care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv” (Gherguț, 2007, p. 300).

Educația incluzivă este un proces complex, de durată, care necesită analize, schimbări și construcții continue pentru a realiza politici și practici incluzive și a asigura bazele unei culturi incluzive (Vrasmaș și Vrasmaș, 2012). „Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități” (MEN&UNICEF, 1999 și HG nr. 1251/2005).

Principiile care stau la baza educației integrate în școlile de masă sunt, conform mai multor autori (Barton și Oliver, 1992; Biklen, 1992; Fulcher; 1989, apud. Gherguț, 2007): „(1) Toți elevii au dreptul să participe la toate activitățile incluse în programa școlilor de masă; (2) În timpul programului școlar, personalul didactic și de specialitate se va implica direct în susținerea pe toate căile a integrării maxime a elevilor cu cerințe educative speciale; (3) Școala va trebui, printr-o serie de măsuri radicale în domeniul curriculumului, să vină în întâmpinarea tuturor cerințelor educaționale ale elevilor, fără a leza demnitatea și personalitatea acestora; (4) În condițiile educației integrate, clasele/grupele de elevi vor include copii apropiați ca vârstă și nivel de experiență socioculturală” (p. 308-309, Gherguț, 2007).

2. Evaluarea și monitorizarea programelor de educație incluzivă

Dezvoltarea sistemelor de educație incluzivă pentru toți elevii presupune strategii de monitorizare și anumite mecanisme care combină într-un mod echilibrat: eficiența în educație prin concentrarea supra relației costuri-beneficii în cadrul sistemelor, eficacitatea în educație urmărind îmbunătățirea rezultatelor elevilor și ale altor părți din sistem și echitatea în educație asigurând oportunități educaționale echitabile, respectând diversitatea și eliminând discriminarea (Watkins & Ebersold, 2016).

UNESCO încurajează membrii statelor să colecteze și să folosească date relevante înainte de a dezvolta politici educaționale și reforme în ceea ce privește educația incluzivă, cât și pentru a dezvolta monitorizări naționale sau mecanisme de evaluare (UNESCO-IBE, 2009, p. 19, apud. Watkins & Ebersold, 2016).

Agenția Europeană sugerează ca monitorizarea și mecanismele de evaluare să fie ghidate de date cantitative și calitative care informează despre problemele legate de drepturile elevilor, etichetează sistemul și nu pe beneficiarii acestuia, implică cooperarea trans-sectorială pentru a asigura datele necesare, explorează efectele demarării proiectelor și explorează domenii sociale mai generale: starea de bine în același timp cu rezultatele școlare (European Agency, 2011a, apud Watkins & Ebersold, 2016).

Datele necesare pentru dezvoltarea politicilor educaționale și a reformelor în ceea ce privește educația incluzivă trebuie să fie:

(1) Date despre procesele sistemului: informații despre valoarea educației incluzive în comparație cu alte forme de educație, prin oferirea de argumente validate științific pentru educația incluzivă sau educația specială descriind calitatea procesului în diferite contexte, cât și experiențele beneficiarilor atât în educația incluzivă, cât și în școlile speciale.

(2) Date despre rezultate în sistem: informații despre eficacitatea sistemului educațional pentru elevii cu CES, dacă acesta garantează oportunități echitabile în termeni de acces, rezultate academice și de învățare socială, performanța văzută din punct de vedere a asigurării calității, dar și a problematicei de cost-beneficii, incluzând costul în bani (Watkins & Ebersold, 2016).

(3) Un aspect important al monitorizării este reprezentat și de oportunitățile deschise elevilor cu CES după ce aceștia părăsesc școala. Experții sugerează că ar trebuie să se ia date și pe tranziția spre angajare, oportunități școlare viitoare și

oportunități generale de incluziune și, de asemenea, pe abilitățile sistemului educațional de a pregăti elevii să intre pe termen lung pe piața muncii și să facă față cerințelor și provocărilor. O monitorizare comprehensivă a tuturor aspectelor sistemului este un element esențial pentru procesul de dezvoltare continuă a sistemului.

(4) Modelul luări datelor trebuie să fie abordat din perspectiva nivelurilor multiple, calitatea educației incluzive fiind examinată pe patru nivele inter-relaționale: la nivel macro (politici educaționale), mezo (nivelul inspectoratelor școlare), micro (nivelul școlii și al clasei) și individual (elev, cadru didactic). O asemenea abordare multi-nivelară arată calitatea educației incluzive prin relațiile între politici, practici și indivizi. Aceasta ia în calcul diferiți factori legați de implicarea elevilor, a părinților și a familiei la toate nivelurile procesului educațional (European Agency, 2011a, apud. Watkins & Ebersold, 2016).

Pentru pregătirea instituției școlare pentru a oferi o educație incluzivă de calitate, pentru evaluarea eficienței și pentru monitorizarea procesului de incluziune ar fi eficientă utilizarea *Indexului Incluziunii școlare* (Booth și Ainscow, 2003), care a fost adaptat pentru realitatea educațională din România, sub coordonarea prof. dr. Stefan Szamoskozi. *Indexul* este o resursă pentru susținerea eficienței incluziunii în școli. Acesta oferă școlilor posibilitatea autoevaluării și a consemnării progresului lor în procesul apropiierii lor de idealul „școlii pentru toți”. Pe baza acestui index se propun următoarele faze:

- (1) Demararea evaluării (timp de o jumătate de semestru). În această fază se stabilește un grup de coordonare, are loc revizuirea abordărilor cu privire la dezvoltarea școlară, explorarea cunoașterii existente, analiza și pregătirea muncii pe grupe de participanți.
- (2) Strângerea informațiilor despre nivelul de incluziune din școală (un semestru). Se explorează atitudinile personalului și ale cadrelor didactice, atitudinile elevilor, ale părinților și se stabilesc prioritățile pentru dezvoltare.
- (3) Elaborarea unui plan de dezvoltare a școlii. Se include cadrul de referință al Indexului și prioritățile în planul de dezvoltare a școlii.
- (4) Implementarea priorităților în practica educațională. Se pun în practică prioritățile, se susține dezvoltarea și se înregistrează progresele.
- (5) Revizuirea procesului de evaluare. Se evaluează dezvoltarea, munca și se continuă procesul. În această etapă, discutarea indicatorilor și a întrebărilor din index poate duce la o examinare suplimentară a școlii și la continuarea ciclului de planificare a dezvoltării incluzivității școlare.

3. Priorități ale unui plan managerial privind educația incluzivă

Vrășmaș & Vrășmaș (2012) au analizat situația educației incluzive în România și au propus câteva soluții pentru eficientizarea acesteia: accesibilizarea mediului școlar și crearea unui mediu atractiv, implicarea directă a autorităților locale în procesul de incluziune, asigurarea unor materiale adaptate și disponibile pentru copiii cu dizabilități, parteneriatul între instituții care oferă servicii diferite (echipe locale mixte - social, sănătate și educație) pentru a realiza obiective incluzive comune, acces la un curriculum diferențiat corespunzător, în funcție de abilitățile, aptitudinile, nevoile și interesele lor, folosirea unor metode de predare creative și

motivante, existența unui ghid de educație incluzivă pentru familie, individualizată educației pentru fiecare elev, existența în școală a unor specialiști care să cunoască particularitățile diferitelor tipuri de tulburări sau deficiențe și cu formare în terapii specifice, încorporarea abordărilor terapeutice în toate ariile curriculare, cu personal de predare sau de sprijin instruit pentru a încorpora aceste abordări pentru toți elevii sau pentru cei care au nevoie, școala să răspundă cerințelor familiilor din zonele vulnerabile, să se încurajeze o atitudine socială pozitivă, gândirea pozitivă și cultura școlară relaxantă, cu o filosofie liberă și deschisă, școala să fie văzută ca o resursă pentru comunitate, să existe instruire temeinică pentru cadrele didactice, părinții să fie implicați în proiectarea educației etc.

În continuare vor fi prezentate câteva priorități care considerăm că ar trebui să stea la baza unui plan managerial eficient privind educația incluzivă:

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice

Datorită faptului că un număr din ce în ce mai mare de copii cu CES sunt incluși în învățământul de masă, cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru a face față provocărilor generate de caracteristicile specifice ale acestor copii, de diferențele dintre elevi, de problemele care pot să apară într-o clasă în care este inclus un copil cu CES. Pentru a face față acestor provocări este nevoie de aplicarea unor tehnici validate științific, specifice intervenției pentru copii cu diferite tulburări (Tulburări de învățare, Deficiențe senzoriale, Sindrom Down, ADHD sau Tulburări din spectrul autist) sau cu tulburări de comportament. Doar pregătirea de bază din facultate nu asigură, în acest moment, cadrelor didactice toate informațiile necesare pentru a face față acestor provocări.

Forurile europene consideră că evoluția sistemelor de învățământ și direcția pe care reformele în educație o vor lua sunt determinate de profesori. Orice reformă de succes în educație trebuie să pornească de la calificarea profesorilor spre a produce schimbările dorite. Așadar, formarea și perfecționarea cadrelor didactice constituie o prioritate cheie a Uniunii Europene. Cu atât mai mult în cazul educației incluzive, unde vorbim adesea despre anumite tulburări care necesită metode specifice de abordare (ADHD, TSA), cadrele didactice trebuie să cunoască specificul acestor tulburări și să fie la curent cu tehnicile validate științific care facilitează integrarea acestora în clasele incluzive.

Rezultatele unui studiu realizat de Corona, L.L., Christodulu, K.V., & Rinaldi, M.L. (2017) accentuează importanța formării pentru creșterea nivelului de autoeficacitate a cadrelor didactice, subliniind nevoia depunerii unor eforturi continue de a se oferi programe de formare de calitate specialiștilor care lucrează cu elevi cu CES. Un nivel ridicat al autoeficacității cadrului didactic este foarte important în modelul educației incluzive.

Specialiștii din sistemul de învățământ care lucrează cu elevi cu CES joacă un rol important în ceea ce privește experiențele academice ale acestor elevi, dar unele studii sugerează că profesorii elevilor cu CES experimentează un risc crescut de burnout, iar factorii care ameliorează sau previn apariția burnout-ului la cadrele didactice includ formarea continuă și autoeficacitatea cadrelor didactice (Corona, Christodulu & Rinaldi, 2017).

Datorită lipsei de formare și cunoștințe, multe cadre didactice nu sunt în favoarea modelului educațional incluziv (Ross-Hill, 2009, apud. McCullough, 2014). Conform lui Ross-Hill (2009, apud. McCullough, 2014), lipsa de formare și suport pot crea tensiune, încordare și stres cadrelor didactice și elevilor în mediile incluzive; prin urmare, profesorii au nevoie atât de formare, cât și de suport pentru a implementa cu succes un program educațional incluziv.

Formarea cadrelor didactice joacă un rol semnificativ în dezvoltarea atitudinilor pozitive față de educația incluzivă și afectează nivelul de încredere și cunoștințe pe care cadrele didactice îl consideră esențial pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor (Hsien, 2007, apud. Shaukat, 2013). Formarea cadrelor didactice în pregătirea pentru incluziune ar trebui să se concentreze pe îmbunătățirea autoeficacității acestora prin creșterea nivelului de înțelegere și de încredere în propriile abilități de a întâmpina nevoile elevilor. Aceasta este o provocare pentru instituțiile care asigură formarea. (Forlin, 2010, apud. Shaukat, 2013)

Formarea cadrelor didactice trebuie să fie continuă. Un singur curs de formare nu le asigură acestora pregătirea necesară pentru o educație incluzivă eficientă și de calitate. Pentru a concepe și a îmbunătăți aceste programe de formare și de suport, e important așadar, să urmărim nivelul de autoeficacitate al cadrelor didactice și domeniile unde acestea se simt nesigure și ar avea nevoie de informații și suport, pentru ca aceste programe de formare să fie cât mai utile și practice. Un program de formare teoretic îi va ajuta într-o foarte mică măsură la planificarea, organizarea și realizarea cu succes a incluziunii elevilor cu CES sau a altor categorii vulnerabile de elevi și la managementul clasei de elevi incluzive.

Adaptarea curriculară

În concepția lui John Dewey, curriculum-ul este o realitate amplă, dinamică, proactivă și retroactivă, o personalizare a ofertei educaționale în raport cu nevoile și interesele de cunoaștere ale elevului. Dewey este cel care pune accent pe un curriculum centrat pe copil (Bocoș & Jucan, 2008). Definiția pe care Bocoș & Jucan (2008) o oferă curriculum-ului, în urma analizării concepțiilor actuale ale specialiștilor în domeniu, este: *„oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educabililor și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale”* (p. 109).

Componentele curriculumului sunt: finalitățile educaționale, conținutul învățământului, strategiile de instruire și strategiile de evaluare. Așadar, adaptarea curriculară nu înseamnă doar adaptarea conținuturilor, sau adaptarea programei școlare, așa cum se practică de cele mai multe ori în școlile incluzive.

În cadrul sistemului de învățământ din România, Curriculumul Național este împărțit în Curriculum Nucleu și Curriculum la decizia școlii. Curriculumul nucleu reprezintă 65-70% și se referă la trunchiul comun, obligatoriu, reprezentând la ora actuală unicul sistem de referință pentru evaluările și examinările externe din sistem și pentru elaborarea standardelor de performanță. Curriculumul la decizia școlii reprezintă 30-35% din curriculum și poate fi un curriculum extins care acoperă întreaga programă școlară a disciplinei, un curriculum nucleu aprofundat, care are la

bază exclusiv trunchiul comun și se realizează prin aprofundare și reluare a conținuturilor sau poate fi curriculum elaborat în școală. Un curriculum aprofundat poate fi potrivit pentru elevii cu interese cognitive mai reduse, fără aptitudini speciale în domeniul respectiv. Un curriculum extins poate fi folosit pentru elevii cu aptitudini speciale și interese deosebite pentru aria curriculară (ritm alert, reducerea exercițiilor, oferirea unor cunoștințe în plus sau la nivele de dificultate sporită). Iar un curriculum elaborat în școală poate fi util pentru categoriile speciale de elevi, prin completarea cu activități compensator-terapeutice destinate recuperării și implicării active a acestora în procesul de învățare. Acest tip de curriculum este o ocazie excelentă de identificare și diversificare a expresiei atitudinale. Fiecare profesor are dreptul și responsabilitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului.

Obiectivele de referință, stabilite pentru arii curriculare și discipline se plasează la un nivel mediu de generalitate ceea ce oferă posibilitatea flexibilizării cadrului de interpretare și adaptare și de proiectare a unui curriculum diferențiat și personalizat. În proiectarea situațiilor de învățare trebuie să se aplice cât mai mult posibil principiul individualizării sau al personalizării, în vederea respectării stilurilor personale de lucru, a nevoilor și a aptitudinilor fiecărui elev (Crețu, 1998).

Adaptarea curriculară se poate face prin conținuturi, proces didactic, mediu (fizic, psihologic, social) și evaluare și prin stil, volum, profunzime și ritm (Crețu, 1998). Diferențierea curriculumului se face prin conținut (din punct de vedere calitativ și cantitativ), prin proces (grad de dificultate, metode de predare, materiale didactice, timp de lucru alocat, nivel de sprijin), prin mediu sau prin produs (rezultatul evaluării).

Adaptarea conținuturilor se poate face prin eliminare, substituie sau adăugare în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

Pentru copiii cu CES și nu numai, strategiile didactice trebuie să pună accent în primul rând pe motivarea copiilor pentru învățare prin tehnici de întărire comportamentală, pe analiza fiecărui obiectiv și conceperea unor pași clari pentru atingerea acestuia, pe construcția progresivă a competențelor, pe flexibilitatea abordărilor și parcursul diferențiat, pe coerență și abordări inter și trans-disciplinare, în funcție de particularitățile elevilor cu CES.

Mediul trebuie să fie de asemenea adaptat și accesibil, de la poziționarea în clasă, până la oferirea unor surse de sprijin pentru acces și pentru învățare (traducerea în limbajul specific elevului – folosirea alfabetului Braille, a limbajului-mimico gestual, folosirea unor pictograme, a orarului vizual, etc.).

Evaluarea trebuie să fie continuă, formativă, deosebit de stimulativă pentru elevul cu CES. Accentul să fie pus pe evaluarea de progres. Elevii cu CES muncesc, în general, foarte mult pentru a ține pasul cu ceilalți colegi. Comparativ cu aceștia, efortul depus de un elev cu CES este cel puțin dublu și acesta înregistrează progrese, însă de multe ori rezultatele nu arată un progres, chiar dimpotrivă, arată un regres, pentru că progresul celorlalți elevi e mult mai rapid. De aceea, evaluarea progresului fiecărui copil în parte e importantă și e, de asemenea, important să se țină cont de acest progres în acordarea notelor sau a calificativelor. De asemenea, pentru evaluare se pot folosi metode variate, motivatoare, observarea sistematică a

activității, a comportamentului, recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor dobândite în alte contexte (non-formale sau informale).

Cunoașterea particularităților fiecărui elev, cu calitățile și minusurile acestuia, adaptarea pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă a cerințelor școlare la posibilitățile și ritmul lui de învățare sunt modalități prin care s-ar putea acorda șansa de a obține succese, bucuria unei aprecieri favorabile care să îi motiveze și să îi mobilizeze să ajungă la potențialul lor maxim.

Un curriculum adaptat este util pentru cadrele didactice care desfășoară activitatea de integrare la clasă, pentru elevii cu CES care nu pot face față cerințelor programelor școlare obligatorii, nu li se potrivește stilul de predare sau au anumite nevoi speciale, pentru părinții acestora care pot deveni colaboratori în formarea copiilor și pentru colegi.

Organizarea echipei transdisciplinare

În ceea ce privește agenții implicați în educația incluzivă, faptul că fiecăruia îi este atribuit un rol clar, limitează contribuțiile ariei de expertiză a acestora asupra tuturor aspectelor educației incluzive (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998). De exemplu, rolul tradițional al cadrului didactic ar fi să predea la clasă, să realizeze evaluarea performanței școlare și să colaboreze cu profesorul de sprijin la adaptarea curriculară, rolul profesorului de sprijin ar fi să realizeze adaptarea curriculară, planul de servicii personalizat și planul de intervenție personalizat, să desfășoare activități de învățare, stimulare, compensare, recuperare (asistență la oră și organizarea de ședințe individuale sau de grup cu elevi cu CES), rolul logopedului ar fi să organizeze ședințe de logopedie, dacă în Certificatul de orientare școlară este specificat că elevul are nevoie de logopedie, iar părintele participă la unele ședințe cu echipa și trebuie să își dea acordul pentru fiecare decizie luată. Cel mai pasiv rol în echipele tradiționale îl au părinții, care se bazează pe expertiza persoanelor responsabile de caz și de multe ori, sunt cei care lipsesc la ședințele în care se discută despre cazul copilului cu CES.

Persoanele care ar trebui să facă parte din echipa transdisciplinară pentru un elev cu CES ar putea fi, în funcție de specificul tulburării sau a deficienței: un părinte, cadrul didactic, profesorul de sprijin, psihologul școlar, însoțitorul, terapeutul care lucrează cu el înafara școlii, supervizorul (dacă acesta există), logopedul, kinetoterapeutul, medicul psihiatru, asistentul medical al școlii.

Mediile incluzive oferă elevilor, cu sau fără dizabilități, experiențe de învățare în care elevii lucrează împreună pentru a îndeplini aceleași obiective (sau obiective diferențiate) în contexte de învățare flexibile și stimulative. Eforturile de „a traduce” cercetările pe tema educației incluzive în practică presupun mai mult decât oferirea de informații cadrelor didactice, psihopedagogilor și psihologilor despre educația incluzivă și dezvoltarea abilităților acestora în aplicarea de noi metode de intervenție. Adulții au nevoie de noi modalități de comunicare și muncă în echipă pentru a face ca serviciile incluzive să fie eficiente. Modelele tradiționale în care adulții lucrează împreună, inclusiv în echipe multidisciplinare și interdisciplinare, adesea izolează specialiștii unul de altul și ei nu reușesc să colaboreze pentru oferirea de servicii eficiente (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998).

Diferențele între aceste abordări, multi-, inter- și transdisciplinare sunt reprezentate de modul în care membrii acestora colaborează. În echipele transdisciplinare, colaborarea există de-a lungul tuturor etapelor: organizare, planificare, evaluare și intervenție. Membrii echipei colaborează de-a lungul procesului de incluziune comunicând frecvent și realizând împreună activități de evaluare și intervenție într-un context natural. În acest mod, fiecare membru poate descrie aceleași rezultate din propria perspectivă. Planificarea are loc în echipă, fiecare având ocazia să descrie perspectiva sa, să identifice obiective care să fie îndeplinite dincolo de disciplinele obligatorii și să primească contribuția altor membrii în legătură cu disciplina sau domeniul propriu de activitate (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998).

Părinții sunt implicați activ în echipă toate fazele procesului de incluziune, ca membrii egali cu ceilalți specialiști. În acest fel, ei pot oferi celorlalți membrii mai multe oportunități de a învăța despre perspectiva părintelui, de a înțelege mai bine natura dificultăților elevului și de a primi ajutor în organizarea activităților. Părinții, dacă sunt chemați să se implice, pot fi cei mai activi membrii, ei având cea mai puternică motivație pentru a contribui la dezvoltarea și integrarea copilului în școală și în comunitate.

Când echipa transdisciplinară se poate realiza, rezultatele în ceea ce privește programele de educație incluzivă, cât și progresul copiilor se vor vedea, familia se va implica mai mult și va exista un climat profesional mai colaborativ (Carpenter, King-Sears & Keys, 1998).

4. Concluzii

Educația constituie un factor fundamental pentru dezvoltarea indivizilor și a societății. Acest principiu stă la baza educației incluzive. În ultimii cizzeci de ani, a fost dezvoltată la nivel internațional o viziune asupra educației în care aceasta nu mai e considerată un privilegiu, ci un drept al tuturor. Programele de educație incluzivă pun în practică această viziune. Însă pentru ca aceste programe să fie eficiente, e necesară o evaluare complexă, permanentă și de calitate și o monitorizare a acestora. Un plan managerial care are în vedere formarea cadrelor didactice pentru a face față provocărilor care apar într-o clasă incluzivă, adaptarea curriculară ținând cont de particularitățile, aptitudinile, abilitățile, interesele și nevoile fiecărui copil și crearea unor echipe transdisciplinare în care membrii echipei colaborează de-a lungul procesului de incluziune, realizând împreună evaluarea și intervenția, ar putea conduce sistemul de educație incluzivă spre realizarea idealului educațional al școlii românești: „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru îndeplinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și angajare pe piața muncii” (Art. 2, alin. 3 din Legea Educației Naționale).

Bibliografie:

1. Barton, L. & Oliver, M., (1992), *Special Needs: Personal Trouble or Public Issue in Vircing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Triangle Books Ltd., Lodon.
2. Biklen, D., (1992), *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia.
3. Bocoș, M. & Jucan, D., (2008), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului*, Paralela 45, Pitești.
4. Booth, T. și Ainscow, M., (2003), *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
5. Carpenter, S.L., King-Sears, M., & Keys, S.G., (1998), *Counselors + educators + families as a transdisciplinary team = more effective inclusion for students with disabilities*, *Professional School Counseling*, 2(1), 1. Retrieved from <https://search-proquest-com.am.e-nformation.ro/docview/213268915?accountid=136549>.
6. Corona, L.L., Christodulu, K.V., & Rinaldi, M.L., (1998), Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working With Students With ASD: Impact of Prior Experience, Knowledge, and Training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 90101, <https://doi.org/10.1177/1098300716667604>.
7. Crețu, C., (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Polirom, Iași.
8. Forlin, C., (2010), Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-653.
9. Fulcher, G., (1989), *Disabling Policies?, A Comparative Approach to Education Policy and Disability*, Falmer Press, London.
10. Gherguț, A., (2007), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ediția a II-a, Editura Polirom.
11. Hsien, M.L.W., (2007), Teacher attitude towards preparation for inclusion – in support of a unified teacher education programme. *Post Graduate Journal of Education Research*, 8 (1), pp. 49–60 (13) (PDF) Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. Available from: https://www.researchgate.net/publication/262344457_Attitudes_and_self-efficacy_of_pre-service_teachers_towards_inclusion_in_Pakistan.
12. McCullough, M.I., (2014), *Teacher Self-Efficacy in Working With Children With Autism in General Education*, Walden University, College of Social and Behavioral Sciences.
13. Ross-Hill, R., (2009), Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9: 188-198, doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
14. Shaukat, S., (2013), Impact of Demographic Variables in the Development of Prospective Teachers' Efficacy Beliefs towards Inclusive Practices in the Context of Pakistan, *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* (eISSN: 2301-2218), 484-508, [http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.3.9](http://dx.doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.3.9).
15. Vrăsmaș, E. și Vrăsmaș, T., (coordonatori), (2012), *Educația incluzivă în grădiniță. Dimensiuni, provocări și soluții*, București.
16. Watkins, A. & Ebersold, S., (2016), *Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems in Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*. 229-253. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008014>.
17. ****Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate*, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995.
18. ****Dezvoltarea practicilor incluzive în școli*, Ghid managerial, MEN și UNICEF, București, 1999.

19. ****European Agency for Development in Special Needs Education, Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*, European Agency, Odense, Denmark, www.europeanagency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators, 2011.
20. ****Legea Educației Naționale*, https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf.
21. ***UNESCO-IBE, International Bureau of Education, <http://www.ibe.unesco.org/en/document/governance-2009>.
22. ****World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand*, Published by UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>, 1990.

ÎN CĂUTAREA UNUI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL PENTRU SECOLUL XXI

Prof. dr. **Anca Patricia STOENESCU**,
Inspectoratul Școlar Județean Arad

Abstract:

Educational management, developed, in time, through and based on other subjects, does not benefit from an unanimous accepted definition, at least not until now. Nevertheless, there are some mutual elements that cannot be overlooked. From the many classifications of the theories and educational models, we can mention those proposed by Cuthbert (1984) and Bush (2003), considered in the literature of genre as the most relevant. Thus, the paper presents the following models: Analytic-rational, pragmatic-rational, political, phenomenological and interactionist. Some of these models are also encountered in Bush's classification, under other names. He identifies six groups of models: formal, collegial, political, subjective, of ambiguity and cultural. They are correlated to ten different styles of leadership: managerial, participative, transformational, distributed, transactional, post modern, emotional, circumstantial, moral and that of instruction, centred on learning. In conclusion, choosing a model of educational management suitable for the century we live in is not an easy task and it does not belong to the responsibility of any organization, considering a centralized educational system, as the Romanian one is.

Educația a fost întotdeauna, incontestabil, principalul agent de schimbare al societății. În secolul XXI, într-o lume a inovației și a inovării în toate domeniile, a schimbărilor și transformărilor rapide, educația trebuie nu numai să țină pasul cu această lume, dar și să o anticipeze. De aceea, interesul pentru un management educațional adecvat secolului XXI, atât în teorie cât și în practică a crescut simțitor, comparativ cu secolul anterior. Ea "permite fiecărei ființe umane să dobândească cunoștințele, abilitățile, atitudinile și valorile necesare pentru a contura, a-și modela un viitor sustenabil. Un viitor personal, dar și unul contextual, general, pentru că societatea în ansamblu și comunitățile în particular sunt *entități* de afirmare și relaționare a persoanelor, ca identități unice, dar interconectate și interdependente" (Toderici, O., 2018, 7).

Managementul educațional, dezvoltat, în timp, prin intermediul și pe baza altor discipline, nu beneficiază, pentru moment, de o definiție unanim acceptată. Cu toate acestea, există câteva elemente comune acestor definiții, elemente care nu pot fi trecute cu vederea. Astfel, managementul educațional este perceput ca „o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate” (Bolan, 1999: 194). Tot Bolan face distincția dintre management și leadership educațional,

la baza celui din urmă aflându-se „responsabilitatea pentru formularea politicilor și, unde este cazul, transformarea organizațională” (*ibid.*). Sapre (2002:102), la rândul său, susține că managementul educațional presupune „o serie de activități orientate către utilizarea eficientă și eficace a resurselor educaționale pentru atingerea obiectivelor organizaționale”. Pe de altă parte, Tony Bush (2003:19) arată că managementul educațional trebuie să aibă în vedere scopul și obiectivele educației, în acord cu Newman și Clarke (1994:29), conform cărora „managementul nu are scopuri și valori supraordonate proprii”, iar „aspirația către eficiență poate fi misiunea managementului, dar aceasta se manifestă în realizarea obiectivelor definite de alții” (*ibid.*).

Este evident, din enumerarea acestor definiții, că obiectivele și scopul educației, precum și acțiunile avute în vedere în cadrul managementului educațional trebuie corelate, după cum a devenit evident că percepția asupra managementului și leadershipului educațional a suferit schimbări considerabile în ultimele decenii.

Instruirea într-o organizație ca mediu de formare pentru angajați impune ca persoana ce efectuează un proces de predare eficient să combine abilitățile de performanță, expertiza în materie și prezența interpersonală. În timp ce formarea și dezvoltarea abilităților de performanță, precum și cunoștințele tehnice și abilitățile legate de un anumit domeniu pot fi dezvoltate prin învățare și practică. (Toderici O. 2018: 82).

În cele ce urmează, vom trece în revistă câteva dintre cele mai semnificative modele de management educațional, corelate cu stiluri specifice leadershipului educațional, arătând că în ciuda legăturii inerente dintre teoria și practica managementului educațional, există o discrepanță reală între ele, care devine și mai clară, odată cu punerea teoriei în practică. De asemenea, ne punem întrebarea firească cu privire la gradul de adecvare a modelului adoptat în managementul educațional românesc, ținând cont de faptul că nu există o școală de gândire proprie în domeniu și că am preluat modelele altora, încercând să le adaptăm realităților și tradițiilor noastre.

Dintre multiplele clasificări ale teoriilor și modelelor educaționale, vom aminti doar pe cele realizate de Cuthbert (1984) și Bush (2003), considerate în literatura de specialitate ca fiind cele mai relevante. Astfel, cele cinci grupe identificate de Cuthbert includ următoarele modele: analitic-rațional, pragmatic-rațional, politic, fenomenologic și interacționist. Unele dintre aceste modele se întâlnesc și în clasificarea făcută de Bush, sub alte denumiri. El identifică șase grupe de modele: formal, colegial, politic, subiectiv, de ambiguitate și cultural, corelându-le cu zece stiluri diferite de leadership: managerial, participativ, transformațional, distribuit, tranzacțional, postmodern, emoțional, circumstanțial, moral și al instruirii, centrat pe învățare.

Modelul formal de management educațional (Bush, 2003) include modele rigid structurate, birocratice, raționale și ierarhice. Structura organizațiilor care adoptă aceste modele este ierarhică, comunicarea se realizează de sus în jos, iar obiectivele prestabilite sunt urmărite pe baza unui model rațional. Autoritatea și puterea managerilor organizațiilor respective provin din poziția lor formală, ei fiind considerați responsabili pentru punerea în practică a politicilor educaționale stabilite de către autoritățile ierarhic superioare. Modelul formal este foarte

răspândit și considerat ca fiind foarte eficient. Multe organizații l-au adoptat, adaptat și dezvoltat pentru a îmbunătăți eficiența procesului managerial. Stilul de leadership, corelat cu acest model de management educațional, presupune concentrarea pe execuția sarcinilor și realizarea acțiunilor proiectate.

Există totuși anumite limitări în ceea ce privește acest model, ceea ce pune la îndoială, parțial, eficiența lui într-o lume în perpetuă schimbare. În primul rând, acest model nu permite managerilor să aibă o viziune proprie asupra organizațiilor pe care le conduc, iar stilul de leadership adoptat în acest caz nu implică acest lucru. Apoi, modelul formal se concentrează pe organizație privită ca entitate, ignorând și subapreciind contribuția individuală a fiecărui membru, lezându-le personalitatea. Mai mult, în organizațiile cu un număr mare de membri se înregistrează adesea stări tensionale. Se presupune ca managerii au fost numiți pe merit, având competențele necesare pentru a da instrucțiuni subordonaților sau a lua decizii în numele lor, ceea ce este nerealist. Un manager nu poate avea competențe profesionale de top în toate compartimentele organizației pe care o conduce, expertiza fiind împărțită între membrii acesteia.

Modelul colegial presupune o formulare clară a politicilor educaționale, în care procesul decizional are la bază discuții, acorduri și ajungerea la un consens. Puterea este împărțită între membrii organizației care au o percepție comună asupra obiectivelor organizaționale. Acest model necesită o structură organizațională descentralizată, cu proceduri flexibile, în care comunicarea să fie multi-direcțională, astfel încât capacitatea de influențare să nu mai fie doar apanajul managerului. Bush (2003: 34) arată că modelul colegial este asociat cu trei stiluri de leadership, cu cel transformațional, cel participativ și cu cel distribuit.

Totuși, deși mulți consideră că modelul colegial este cel mai potrivit model de management educațional (Bush, 2003:70), mulți specialiști în domeniu îl consideră mai degrabă idealist, punând managerii în situații pe care nu le pot controla și direcționa. Structura flexibilă a acestui model poate pune probleme celor care doresc să îl implementeze pe deplin, existând teama ca organizațiile lor să intre în derivă, dacă procesul decizional nu funcționează în practica managerială.

Al treilea model de management educațional luat în discuție, cel **politic** presupune ca deciziile și politicile educaționale să rezulte în urma unui proces complicat de negociere a scopurilor departamentelor care fac parte din organizație. Obiectivele specifice acestor departamente sunt urmărite de către grupuri de interes, care își unesc forțele, formând alianțe în vederea atingerii unui deziderat comun. Stilul de leadership asociat acestui model este cel tranzacțional.

Deși conflictul este privit ca un fenomen natural și benefic organizației, în timp, procesul decizional definitiv pentru acest model conduce la o cultură a conflictului, în care interesele indivizilor sau ale departamentelor din care fac parte vor prima în fața intereselor organizației ca întreg. Conducătorul organizației își asumă rolul de mediator între managerii diferitelor departamente pentru a se asigura că procesul decizional este eficient, dar el trebuie să aibă o perspectivă clară asupra relațiilor de putere din cadrul organizației, pentru ca grupurile conflictuale să nu destabilizeze organizația. Dacă managerul va putea dezvolta o cultură a

respectului și încrederii reciproce, organizația va deveni eficientă, ceea ce, din păcate, este greu de pus în practică.

În ceea ce privește al patrulea model de management educațional, **modelul subiectiv**, acesta pune accent pe scopurile și percepțiile individuale ale membrilor organizației. Prin urmare, conceptul de obiectiv organizațional nu se aplică în cazul acestui model. Organizațiile sunt privite ca niște entități complicate, reflectând interpretări ale membrilor săi, bazate pe credințele, valorile și experiențele acestora și nu pe ceva stabil sau prestabilit.

Stilurile de leadership asociate acestui model subiectiv sunt, în accepțiunea lui Bush (2003:49), cel postmodern și cel emoțional. Stilul postmodern, mai puțin cunoscut, se caracterizează prin acceptarea unor realități multiple, a incapacității limbajului de a reflecta realitatea, a semnificațiilor multiple și aprecierea situațiilor la nivel local, acordând atenție diversității (Keough and Tobin, 2001:111). Stilul emoțional se focalizează în mod evident pe emoții și sentimente, plecând de la premiza că acestea stau la baza motivației și înțelegerii evenimentelor, nu un concept fix și stabil. Este un stil de leadership vital pentru performanță și pentru sustenabilitatea organizațiilor.

Cu toate acestea, punctele slabe ale modelului subiectiv nu pot fi ignorate. Hughes & Bush (1991:241) arată că modelul subiectiv cuprinde mai degrabă o serie de principii decât o teorie coerentă și că promotorii lui resping idea unei alternative precis formulate. Organizațiile sunt percepute ca fiind produsul semnificațiilor date de participanții lor, neglijând instituțiile în interiorul cărora indivizii își dezvoltă un comportament, interacționează și din care își extrag propriile semnificații.

Modelul de ambiguitate scoate în evidență, în accepțiunea lui Bush (2010:135), turbulența, confuzia, instabilitatea și complexitatea vieții organizaționale, alianțele fluide în interiorul grupurilor, incertitudinea și lipsa de predictibilitate, sensibilitatea la semnalele venite din mediul extern, neclaritatea obiectivelor educaționale, cauzate de folosirea problematică a tehnologiei în interiorul organizației și a participării fluide a membrilor organizației la procesul de decizie. Stilul circumstanțial, asociat acestui model, permite adaptarea la situații specifice prin evaluarea acestor situații și a reacțiilor la acestea. În plus, trebuie ținut cont de faptul că a fi manager este prea complicat, instabil și impredictibil pentru ca el să depindă de răspunsuri standardizate prestabilite la diverse evenimente. Un lider performant analizează în permanent situația, evaluând modul în care își va schimba comportamentul în funcție de diversele evenimente care au loc în interiorul și în afara organizației.

Deși acest model este des întâlnit în managementul educației universitare și considerat de succes, el este criticat pentru rolul complex și contradictoriu jucat de așa numiții manageri de mijloc din mediul universitar, ca mediatori ai schimbării în reconstrucția culturilor manageriale și profesionale.

Al șaselea model de management educațional este cel **cultural**, în cadrul căruia, ideile, credințele, normele, valorile, atitudinile, simbolurile, ritualurile, tradițiile și ideologiile sunt considerate ca esențiale pentru organizații. Membrii organizațiilor se comportă și evaluează comportamentul celorlalți pe baza acestor concepte. Cel mai relevant stil de leadership pentru modelul cultural este cel moral, un stil care, după cum afirmă Tony Bush (2003:77) evidențiază valorile, credințele și

etica liderilor din organizație. Literatura de specialitate menționează mulți alți termeni folosiți pentru a defini un leadership bazat pe valori, dar tocmai această varietate de termeni contribuie la inconsistența modelului ca atare.

În concluzie, alegerea unui model de management educațional adecvat secolului în care trăim nu este ușoară și nici nu ține de aria de responsabilitate a unei organizații, în condițiile unui învățământ centralizat, cum este cel românesc. Totuși, chiar dacă modul în care va arăta școala de mâine ține mai mult de artă decât de știință, răspunsurile pe care le dau școlile de astăzi provocărilor lumii în care trăim ne oferă indicii importante pentru modelul sau modelele de management educațional pe care le vom adopta într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat.

Bibliografie:

1. Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., Weindling, D., (1999), *Effective Management in Schools*, London:HMSO.
2. Bush, T., (2003), *Theories of Educational Leadership and Management*, SAGE Publications Ltd. 3rd Revised edition.
3. Bush, T., (2015), *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Polirom.
4. Cuthbert, R., (1984), *The Management Process E324 Management in Post Compulsory Education*, Block 3, part 2 Buckingham, open University Press.
5. Hughes, M, Bush, T., (1991), Theory and Research as catalysts for change, in W. Walker, R Farquhar and M. Hughes (eds.) *Advancing Education:School Leadership in Action*, London.
6. Keough, T. and Tobin, B., (2001), *Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice*, Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec, May.
7. Newman, J., Clarke, A., (1994), Going about our Business. The Managerialization of Public Services, in *Managing Social Policy*, SAGE Publications Ltd.
8. Sapre, P., (2002), Realizing the Potential of Education Management in India, in *Educational Management Administration and Leadership*.
9. Toderici, Ovidiu, (2018), *Egalitatea de Șanse, Studiu de caz în sistemul educațional preuniversitar din Regiunea Vest*, editura Pro Universitaria, București.
10. Toderici, Ovidiu, (2018), *The efficiency of order giving and training process in an organization*, Editura Arhipelag XXI Press.

MODELE DE CONDUCERE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

Prof. Carmen Adela TODERICI

Liceul Tehnologic „Francisc Neuman”, Arad

Abstract:

A major objective of educational management is the enhancement of the individual and his/her abilities. The management person must „not only be an administrative manager, but an educator-manager” is perfectly true and at present, respectively „a person who must constantly learn himself to determine and learn to motivate them”.

Keywords: *educational management, models, objectives, typology, features, comparison*

Studiile privind managementul educațional au cunoscut în ultimele decenii o dezvoltare datorată noilor condiții societale ale secolului XXI, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, reflectând modificările de fond ale naturii societate care impun angajarea organizațiilor școlare în designul, implementarea și realizarea unor finalități formative pozitive. Transformarea unei organizații școlare implică participarea membrilor, a elevilor și a comunității, fiind un proces complex, cu caracter dinamic și continuu, determinând progresul la nivel societal și facilitând integrarea în context educațional.

Un obiectiv major al managementul educațional este constituirea de valorizare a individului și a capacităților sale, iar afirmația profesorului Emil Păun în urmă cu două decenii, conform căreia persoana de conducere trebuie „să nu fie doar manager administrativ, ci un manager-educator”¹ este perfect adevărată și în prezent, respectiv „o persoană care trebuie să învețe el însuși în permanență pentru a-i determina și pe elevi să învețe, pentru a-i motiva”².

Managerul educațional trebuie să stabilească obiective, să desemneze „modalități de atingere a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze și să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competențe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea și coordonarea activităților, să evalueze rezultatele și să procedeze la schimbările necesare în anumite momente”³. Confruntarea cu provocări inevitabile poate conduce în mod facil la „un cerc vicios

¹ Emil Păun, *Școala – o abordare sociopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 1999, p. 35.

² M. Niculescu, C. Lungoci, *Managerul și organizația școlară în Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*, coordonatori: T. Cozma, G. Diac, Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2008, pp. 97-107.

³ Alois Gherguț, *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Iași, Editura Polirom, 2007, p. 21.

compus din stres, presiune, sacrificiu și disonanță”⁴ care pot fi contracarate printr-un „proces conștient de reînnoire”, o abordare nouă, conștientizarea problemelor, respectiv adoptarea unui „nou comportament” care să conducă la o soluționare pozitivă⁵.

Managementul la nivelul sistemului educațional „acționează ca un catalizator”⁶, având efecte benefice, inclusiv asupra procesului învățării, implicarea directă a managerilor educaționali în planificarea curriculumului educațional și în viitoarea dezvoltarea profesională a elevilor având un impact moderat sau ridicat reflectate în rezultatele managementului educațional.

Definirea managementului educațional este variată, de multe ori arbitrară sau subiectivă⁷, incluzând însă ca principal procedeu de acțiune, procesul de influențare ce conduce la realizarea obiectivelor propuse, succesul depinzând de viziunea propusă, viziune bazată pe valorile personale și profesionale, susținută și argumentată, cu influențe pozitive asupra cadrelor didactice, iar misiunea, structura și activitatea școlară sunt orientate către realizarea acestei viziuni comune⁸.

Conducerea în managementul educațional include concepte esențiale care sunt includ următoarele caracteristici:

Conducerea ca proces de influențare. Literatura de specialitate susține ipoteza conform căreia conducerea la nivel educațional implică un proces de influență socială prin care o persoană (sau grup de persoane) exercită o acțiune intențională asupra unei alte persoane (sau asupra unui grup de persoane), cu scopul de a structura activitatea și relațiile dintr-un grup sau dintr-o organizație⁹. Această ipoteză include trei aspecte-cheie:

- în primul rând, accentul se pune mai degrabă pe conceptul de „influență” ce poate fi exercitată de orice persoană din cadrul unităților educaționale, decât pe noțiunea de „autoritate” ce implică poziții formale, ca diriginte sau director, deși ambele includ dimensiuni cu putere de decizie la un anumit nivel.

- în al doilea rând, procesul de influențare este intențional, persoana care dorește să își exercite influența realizează acest lucru pentru a realiza anumite obiective.

- în al treilea rând, influența poate fi exercitată atât de grupuri, cât și de indivizi, element ce fundamentează conceptul de „leadership distribuit”¹⁰, care a devenit modelul normativ de leadership în secolul XXI. Procesul leadership-ului distribuit este un proces fluid și maleabil, inițiat de orice membru de la orice nivel educațional, fie în mod independent sau organizat, constituindu-se ca „una dintre cele mai influente idei ce au răsărit în domeniul leadershipului educațional din

⁴ Richard Boyatzis, Annie McKee, *Leadership rezonant*, București, Editura Minerva, 2016, p. 30.

⁵ *Ibidem*.

⁶ K. Leithwood, *Leadership for school restructuring*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 30 (4), 1994, pp. 498–518.

⁷ G.A. Yukl, *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 2002, p. 4.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, p. 3.

¹⁰ Tony Bush, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Iași, Editura Polirom, 2015, p. 105, apud A. Harris, *Distributed leadership: evidence and implications*, în T. Bush, L. Bell, D. Middlewood (ed.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra, Sage Publishing, 2010, p. 53.

ultima sută de ani”, manifestat ca formă a leadership-ului colectiv, axându-se asupra „angrenării expertizei oriunde există aceasta în cadrul organizației, și nu asupra urmăririi ei doar prin poziția sau rolul formal”.¹¹

Conducerea ca proces axiologic. Conceptul de „influență” este neutru prin faptul că nu explică/nu recomandă scopuri și acțiuni specifice, însă tipologia conducerii managementului educațional include din ce în ce mai mult noțiunea de „valoare”, iar liderii trebuie să își fundamenteze acțiunile pe baza unor valori clare, atât personale cât și profesionale.

Un lider este capabil dacă este informat și comunică la rândul său, în mod explicit, setul valoric personal și educațional configurat pe obiectivele educaționale, concept ce implică „selectarea” valorilor. Însă valorile dominante existente în sistemul educațional românesc sunt cele impuse de politica educațională guvernamentală și care acceptate de liderii școlari, chiar dacă aceștia sunt mult mai entuziaști atunci când pot să își impună propriile valori ce generează experiențe emoționale pozitive, fiind în schimb mult mai reținuți în aplicarea valorilor impuse și care implică experiențe emoționale negative prin imperativitatea obligației.¹² „Astăzi, majoritatea studiilor afirmă că nu există un stil de conducere ideal deoarece fiecare prezintă avantaje și dezavantaje. Totuși stilul integrat poate motiva membrii grupului să lucreze în mod efectiv deoarece ei își implementează propriile lor decizii. Însă cel mai „bun” stil de conducere este cel care adecvat situației respective, incluzând interacțiunea dintre membrii organizației, caracteristicile situației și personalitatea liderului”¹³.

Misiunea și viziunea educațională. Conceptele de „viziune” și „misiune” sunt percepute drept elemente esențiale, crearea și aplicarea lor constituind „un proces dinamic extrem de sofisticat, pe care puține organizații îl pot susține”¹⁴, cu efecte pozitive în cazul managerilor care își stabilesc ca obiectiv „urmărirea propriilor viziuni” și cu efecte adverse, atunci când directorii nu implică cadrele didactice în procesul de construire și aplicare a viziunii și misiunii educaționale.

Adoptarea unei misiuni și viziuni clare și specifice are potențialul de a dezvolta școala, incluzând cerințele politicii educaționale naționale cu privire la obiectivele și conținutul curriculumului. Viziunea unui manager provine „dintr-un spirit penetrant”, bazându-se pe „o mare cantitate de informații, un consum mare de timp”, care conduc la „recunoașterea în sugestiile altora a unor noi posibilități de acțiune, a unor noi oportunități”¹⁵.

¹¹ *Ibidem.*

¹² A. Hargreaves, *Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership*, în *School Leadership and Management*, nr. 24 (3), 2004, pp. 287-306.

¹³ O. Toderici, *The efficiency of order giving and training process in an organization*, în *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, Volume no. 6, 2018, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2018, p.83

¹⁴ E. Thoonen, P. Sleegers, F. Oort, T.D. Thea, T. Peetsma, P. Femke, P. Geijsel, *How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 47 (3), 2011, pp. 496-536

¹⁵ F.D. Pisleagă, I. Mustăță, *Este un manager un lider?*, în Livia Marinescu, *Calitate în educație*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011, pp. 106-110.

Formulările teoretice sunt de natură să sprijine practica conducerii în managementul educațional, însă este necesară elaborarea a mai multor studii empirice care să dovedească validitatea modelelor analizate, îmbunătățind astfel în mod practic, activitatea practicienilor în domeniul educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. Bolman, L., Deal, T., *Modern approaches to understanding and managing organizations*, San Francisco, Jossey Bass, 1984.
2. Boyatzis, Richard, McKee, Annie, *Leadership rezonant*, București, Editura Minerva, 2016.
3. Bush, Tony, *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Iași, Editura Polirom, 2015.
4. Chapman, J., *Leadership, school-based decision-making and school effectiveness*, în C. Dimmock (ed.), *School-based management and school effectiveness*, Londra, Routledge, 1993.
5. Everard, K.B., Morris, G., Wilson, I., *Effective School Management*, Londra, Sage Publishing, 2004.
6. Gherguț, Alois, *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Iași, Editura Polirom, 2007.
7. Hargreave, A., *Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership*, în *School Leadership and Management*, nr. 24 (3), 2004, pp. 287-306.
8. Harris, A., *Distributed leadership: evidence and implications*, în Tony Bush, Les Bell, David Middlewood T. (ed.), *The Principles of Educational Leadership & Management*, Londra, Sage Publishing, 2010, pp. 55-69.
9. Leithwood, K., *Leadership for school restructuring*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 30 (4), 1994, pp. 498-518.
10. Niculescu, M., Lungoci, C., *Managerul și organizația școlară în Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*, coordonatori: T. Cozma, G. Diac, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2008, pp. 97-107.
11. Păun, Emil, *Școala – o abordare sociopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 1999.
12. Pisleagă, F.D., Mustață, I., *Este un manager un lider?*, în Livia Marinescu, *Calitate în educație*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2011, pp. 106-110.
13. Shrifian, Leila, *Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions* în *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, nr. 29, 2011, pp. 1169-1178.
14. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Thea, T.D., Peetsma T., Femke, P., Geijssels, P., *How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices*, în *Educational Administration Quarterly*, nr. 47 (3), 2011, pp. 496-536.
15. Toderici, O. *The efficiency of order giving and training process in an organization*, în *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, Volume no. 6, 2018, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2018, p.83
16. Yukl, G.A., *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 2002.

SECȚIUNEA a II-a

CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

ELEMENTE PRIVIND EDUCAȚIA Vocațională ȘI COMUNICAREA PERSUASIVĂ ÎN DEZVOLTAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A ELEVILOR

Prof. Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI

Prof. Cristian ADĂSCĂLIȚEI

(Dorohoi, România), doctoranzi, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract:

The paper presents an approach to vocational education as a process of educational and professional development. Along with this, persuasive communication is a constitutive factor of education, a defining and structural factor in the culture of educational communication. Adolescents can perceive the process of vocational development, especially decision-making, as stressful, and different styles of identity formation can be associated with differences in vocational decisions. Persuasion is the way of communication, the main source of which is conviction. This human activity in a vocational context is primarily intended to exert influence on students in order to develop the necessary skills for the management of their own careers.

Educația vocațională constituie o dimensiune specifică a educației implicând, în mod special, procesul de formare și dezvoltare a personalității elevului în perspectiva integrării sale școlare și profesionale, realizabilă prin valorificarea deplină a resurselor psihologice, în funcție de cerințele sociale.

În sens restrâns, educația vocațională reprezintă premisa psihologică a procesului de formare profesională a elevului, proces inițiat și intensificat în anumite etape ale școlarității (învățământ secundar și superior, dar și învățământ primar, pentru identificarea vocației artistice și sportive). În sens larg, implică o activitate complexă de orientare: a) individuală – cu funcție de „căutare a unei specificități ce favorizează, dacă nu antrenează, tendințele cele mai profunde ale ființei”; b) colectivă, socială – cu funcție de diagnoză și de prognoză, la nivel de „orientare școlară care trebuie să devină o orientare a educației”, evitând selecția timpurie (cu excepțiile care confirmă regula – vocația artistică sau sportivă).

Principiile educației vocaționale concentrează cerințele psihologice și sociale implicate în optimizarea deciziilor de orientare școlară și profesională. Sunt incluse la nivel de sistem: 1) Principiul accentuării rolului orientării în raport cu selecția școlară și profesională; 2) Principiul asigurării orientării spre domenii profesionale largi; 3) Principiul valorificării prioritare a atitudinilor pentru un domeniu profesional; 4) Principiul integrării problematicii orientării în structura curriculumului

școlar; 5) Principiul consilierii la nivelul corelației dintre cunoașterea elevului – cunoașterea tendințelor de dezvoltare socioeconomică afirmate global, național și local (Cristea, 2005).

Studiind literatura de specialitate pentru analiza conceptului „educație vocațională” remarcăm faptul că aceasta se identifică, de fapt, cu orientarea școlară și profesională și doar în lucrările apărute în anii '90 ai sec. XX și recent, în contextul educației formale, educația pentru profesie este deseori încadrată în educația tehnologică, abordare influențată de aspectul tehnicist al competențelor noastre, dictată de revoluția tehnico-științifică (Dandara, 2005).

Referindu-ne la comunicare, vom face o scurtă referire la elementul component al acesteia, mesajul care presupune un mozaic de informații obiective, judecăți de valoare care privesc informațiile (subiective) și judecăți de valoare și trăiri personale în afara acestor informații. „Mesajele includ datele transmise și codul de simboluri care intenționează să ofere un înțeles specific, particular acestor date”.

Făcând apel la modelul diadic al comunicării, John R. Freund și Arnold Nelson (apud Gamble, Gamble, 1993, p. 145) notează că există cel puțin patru forme diferite de mesaj:

- mesajul care există în mintea emițătorului (regăsit ca atare în mintea acestuia);
- mesajul care este transmis de emițător (definind modul în care transmițătorul codează mesajul);
- mesajul care este interpretat (decodat de receptor);
- mesajul care este reamintit de acesta (afectat de selectivitatea receptorului și de modalitățile de respingere a elementelor indezirabile pentru el) (Pânișoară, 2008).

În prezent, în literatura de specialitate se vehiculează trei termeni în legătură cu intervențiile de consiliere și orientare în carieră: a) orientarea în carieră (respectiv ceea ce în literatura de specialitate din țara noastră era cunoscut sub denumirea de orientare școlară și profesională); b) consilierea în carieră și c) educația pentru carieră (Lemeni, Miclea, 2010). În Republica Moldova se folosește frecvent sintagma „educație vocațională” care a suportat reconfigurări provocate de reflecțiile științifice asupra fenomenului, punând accentul nu doar pe aspectul profesional, dar și pe cel care respectă vocația.

În genere, persoana trebuie privită sub aspectul nivelului pe care îl prezintă posibilitățile sale, al nivelului său de realizare și al nivelului de aspirații. Sub acest din urmă aspect este necesară confruntarea între aspirație și posibilități. Rolul școlii în satisfacerea posibilităților (prin instruire și educație) și în echilibrarea aspirațiilor este considerabil (Holban, 1973).

Conform autorului S. Cristea, semnificativă este viziunea despre educația vocațională/ profesională promovată ca:

- modalitate de adaptare la schimbări sociale ample, culturale, economice și politice;
- parte componentă a curriculumului școlar, proiectată în forme de organizare de tip formal, dar și nonformal, prin obiective pedagogice de cultură generală, cultură de profil și cultură de specialitate.

Obiectivul general, rezultat la nivelul orientării și consilierii elevului în contextul societății postmoderne, vizează „demnitatea persoanei ca valoare unică” și proiectarea sa pe termen lung „prin provocarea autoformării” (Cristea, 2005).

Dimensiunea pragmatică a comunicării este cea prin care limbajul funcționează ca instrument de stabilire și gestionare a relațiilor dintre indivizi. Totuși, ne putem gândi că acest proces deosebit de important – comunicarea – care se constituie drept liant, poate deține anumite capacități de influențare a celuilalt, ceea ce se traduce prin persuasiune.

Comunicarea persuasivă este un factor constitutiv al educației, un factor definitoriu și structural din cultura comunicării educaționale, remarcă autoarea E. Țărnă, și chiar un deziderat pentru cadrele didactice care urmăresc să obțină o eficiență a activităților de educație vocațională.

Un considerent care stă la baza relației dintre pedagogie și psihologia socială este concretizat în faptul că de foarte multe ori, în activitatea de instruire-învățare, cadrele didactice sunt puse în situația de a forma la elevii cu care lucrează o serie de atitudini, de convingeri, de sentimente, într-un cuvânt de a-i ajuta pe aceștia să dobândească o serie de abilități de natură afectivă care au un rol extrem de important în dezvoltarea generală a personalității elevilor.

Pentru ca aceste achiziții să fie posibile însă, cadrele didactice trebuie să cunoască mecanismele care stau la baza formării lor, iar după aceea, să elaboreze strategiile cele mai adecvate, cele mai potrivite care să asigure reușita într-un demers de asemenea natură.

În această privință, psihologia socială poate oferi pedagogiei informații de un real folos pentru că, de exemplu la ora actuală sunt cunoscuți factori implicați maximal în formarea sau schimbarea atitudinilor.

Educația vocațională îmbracă forme și nuanțe foarte variate care toate însă acționează asupra formării integrale, depline și armonioase a personalității autonome și creative – deziderat al educației contemporane, concentrând proiectul educației pe toate dimensiunile ființei umane (Chiș, 2005).

Orientarea școlară și profesională presupune un acord între factorul subiectiv – individ (cu însușirile personalității lui) și factorul obiectiv – societate (care are anumite cerințe de cadre calificate). Realizarea acestui acord este susținută dacă în pregătirea psihologică pentru alegerea profesiei se ține seama de evoluția profesiilor și de necesarul de personal pentru viitor, atrăgându-se atenția elevilor mai ales asupra sectoarelor deficitare.

Acordul dintre particularitățile individului și cerințele de ordin psihologic, fizic și fiziologic ale profesiei constituie un principiu fundamental. Nu poate fi vorba de o orientare științifică și eficace, fără realizarea acestui acord.

Prin comunicare persuasivă și educație vocațională se dezvoltă interese, înclinații și aptitudini (generale și speciale), se cultivă aspirațiile înalte și idealul profesional, se formează o motivație superioară pentru alegerea școlii și a profesiei, se formează calități de voință și de caracter (capacitate de efort, exigență față de sine, consecvență).

Bandura (1995, p. 23) nota că alegerile pe care le fac oamenii în cursul perioadelor de formare le influențează viața. Astfel de alegeri determină care dintre

capacitățile pe care le au vor fi cultivate, opțiunile la care se renunță sau rămân realizabile de-a lungul vieții și stilul de viață pe care îl vor urma. Printre alegerile care pot schimba viața, cele care se centrează pe alegerea viitoarei ocupații și pe dezvoltare au o importanță specială.

Conform autorilor, F.W. Vondracek și E.J. Porfeli, a vorbi despre dezvoltare fără a lua în considerare și contextul, nu ar avea sens. Trebuie menționat că există o literatură foarte generoasă în sociologie, ce studiază cursul vieții, bazată pe observația că numeroasele contexte menționate anterior structurează drumul dezvoltării vocaționale începând din adolescență și apoi de-a lungul întregii vieți (de exemplu, Clausen, 1993; Kohn și Schooler, 1983), iar dezvoltarea individuală are loc ținând cont de constrângerile și de oportunitățile ivite în cale.

Este puțin probabil ca adolescenții să „aleagă pur și simplu o carieră” sau o ocupație. În schimb, la prima tentativă decizională în legătură cu ceea ce își doresc să fie, ei întreprind un proces foarte îndelungat de luare a deciziei, care s-ar putea să nu se încheie decât la o vârstă înaintată.

În opinia aceluiași autori, chiar dacă alegerile inițiale legate de carieră sunt făcute în mod rațional, nu există nicio garanție că decizia luată este cea mai bună sau că ea nu va necesita o revizuire, la un moment dat. De fapt, revizuirea deciziilor în ceea ce privește cariera, ținând cont de noile informații și preferințe, de noile date despre piața muncii și condițiile macroeconomice, ar fi putea fi considerată adaptativă și funcțională. În ultima instanță, alegerile asociate cu cariera unei persoane ar trebui să contribuie la dezvoltarea unei identități vocaționale bine articulate și integrate în identitatea generală a individului respectiv. Cu alte cuvinte, ce anume este o persoană din punct de vedere ocupațional trebuie să fie un aspect bine corelat cu cine anume este persoana respectivă ca om.

Prin urmare, dezvoltarea identității vocaționale trebuie să fie cel mai important lucru în adolescență, când tinerii încearcă să-și definească și să-și stabilească un loc pe piața muncii (Super, 1980). O dovadă elocventă în sprijinul acestor teorii a rezultat în urma unui studiu realizat pe elevii de gimnaziu și de liceu, ce a demonstrat că dezvoltarea identității ocupaționale tindea să fie mai avansată în domeniul vocațional decât în alte domenii, inclusiv religios, al stilului de viață și politic (Skorikov și Vondracek, 1998).

Adolescenții pot percepe procesul de dezvoltare vocațională, în special pe cel de luare a unei decizii, ca fiind stresant, iar stilurile diferite de formare a identității pot fi asociate cu diferențe legate de deciziile vocaționale.

Astfel, alegerile făcute în ceea ce privește școala pot crește sau reduce numărul de opțiuni aflate la dispoziție pe piața muncii. Abilitățile și competențele stimulate sau neglijate în copilărie și în adolescență pot face diferența între o viață plină de satisfacție și succes și una nefericită și plină de eșecuri. Deși în ultimă instanță adolescenții trebuie să fie responsabili pentru propriile succese și eșecuri, totuși este și responsabilitatea comunității și a școlilor să le furnizeze toate oportunitățile necesare pentru a avea succes în viitor. Comunicarea contribuie substanțial la găsirea echilibrului între a oferi direcție și orientare și a le inhiba adolescenților libertatea de a-și găsi singuri calea.

Bibliografie:

1. Bandura, A., (1995), *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*”, In: A. Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, New York.
2. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: House of Science Book.
3. Cristea, S., (2005), *Educația vocațională*. Didactica Pro 2 (30), 64-66.
4. Dandara, O., (2005), *Orientarea școlară și profesională – dimensiune a educației pentru și prin profesie*. Didactica Pro 2 (30), 12-14.
5. Dandara, O., (2012), *Contextul sociocultural al evoluției conceptului de ghidare în carieră/design*. Studia Universitatis, 9 (59), 5-14.
6. Holban, I., (1973), *Orientarea școlară*. București: Junimea.
7. Jigău, M., (2001), *Consilierea carierei*. București: Sigma.
8. Lemeni G., Miclea M., (2010), *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR.
9. Pânișoară, I.-O., (2008), *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom.
10. Skorikov, V., Vondracek, F.W., (1998), *Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development*. Journal of Career Assessment, 6 (1), 13-35.
11. Țărnă, E., (2018), *Comunicarea persuasivă și comportamentul relațional al profesorului debutant în procesul de integrare socioprofesională* În: Educația din perspectiva valorilor, Tom XIV: Summa Paedagogica, București: EIKON.
12. Vondracek, F., W, Porfeli, E.J., (2009), *Piața muncii și cariera (pp. 138-153)* În: Adams, G.R. & Berzonsky, M.D. (Eds). Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell Iași: Polirom.

CONSILIEREA ÎN CARIERĂ

Lect. univ. dr. **Carmen Manuela CAZAN**,
Universitatea Creștină *Dimitrie Cantemir*, București

Abstract:

Choosing a career is an important event in every person's life. A career assumes that they offer you the best to be as good as possible in your life. There are no certainties about the professions of the future, but professions that only people can do will always exist. The robotic process is current, but each robot is built and coordinated by people. In a constantly and profound change society, determine from time to time the career you choose is quite risky.

Career counseling can only determine which future profile structures can be analyzed and can recommend career directions.

Consilierea în carieră este una dintre cele mai actuale ramuri ale consilierii, în ultimii ani existând un interes constant pentru aceasta. Un angajat care are motivație, abilități și este dedicat profesiei este eficient și oferă stabilitate oricărui angajator.

Atunci când vorbim despre piața muncii și nu doar despre cea din țara noastră, deoarece piața muncii este în acest moment cel puțin europeană, dacă nu chiar mondială, este important să observăm tendințele și să ne adaptăm lor.

Cine poate spune care vor fi locurile de muncă din anul 2030 și suntem la doar 11 ani diferență? Ritmul alert în care se dezvoltă industria și cercetarea solicită o rapidă adaptare la schimbare și o atitudine proactivă în ceea ce privește perceperea viitorului.

Sistemul de educație din țara noastră păstrează încă unele clișee în ceea ce înseamnă consilierea în carieră, printre care amintim:

- Să ne adaptăm locurilor de muncă oferite,
- Să găsim omul potrivit pentru locul potrivit,
- Să oferim șanse egale tuturor, indiferent de interesele și preocupările lor personale,
- Să creștem competitori,
- Să îi învinuim pe cei care nu se pot adapta, care nu își găsesc locul – pe cei altfel.

Pentru fiecare categorie anterior enunțată sunt sigură că putem identifica atitudini pe care le putem folosi pentru a evita aceste categorizări:

Atitudine prezentă	Atitudine schimbată
Să ne adaptăm locurilor de muncă oferite	Locurile de muncă oferite sunt doar cele pentru care nu se găsesc angajabili, deci trebuie văzut dacă aceste locuri de muncă au viabilitate pentru câțiva ani sau este doar o situație de moment.
Să găsim omul potrivit pentru locul potrivit	Omul potrivit va schimba permanent locul de muncă pentru că va găsi domenii ce pot fi îmbunătățite și va introduce noi schimbări.
Să oferim șanse egale tuturor, indiferent de interesele și preocupările lor personale	Interesele și preocupările individuale sunt cele care generează profilul personal și deci generează nevoia de schimbare, adaptare.
Să creștem competitori	Competitorii sunt persoane singuratice, pentru adaptare este nevoie de persoane cooperante care pot lucra în echipe și grupuri.
Să îi învinuim pe cei care nu se pot adapta, care nu își găsesc locul sau altfel spus – pe cei altfel	Inadaptații vor crea întotdeauna un mediu pentru ei și vor oferi șansa celorlalți să experimenteze noul și situațiile altfel.

Autocunoașterea și cunoașterea unei persoane sunt primul pas către consiliere. Dar până la a ajunge la autocunoaștere sunt mulți pași de parcurs. Putem spune că începem de la cele mai fragede vârste cu informații despre ceea ce ne place și ceea ce nu ne place să facem – aprofundate cu întrebări de genul – De ce nu îți place? De ce îți place atât de mult? Ce simți atunci când faci un lucru care nu îți place? Ce simți atunci când faci acest lucru care îți place atât de mult?

Pentru dezvoltarea adaptabilității și introducerea luării unei decizii corecte suntem interesați să pregătim copiii să fie atenți la ceea ce le propunem să dezvolte sau să îmbunătățească în viața lor.

Alegerea unei cariere este un act de maximă responsabilitate și cuprinde mai multe etape, pornind de la debut – atunci când stabilim relația cu clientul și până la simularea situațiilor de căutare și selectare a variantelor agreate de către client.

Cele 3 dimensiuni pe care le evaluăm în cadrul ședințelor de consiliere în carieră sunt:

- Motivația,
- Aptitudinile,
- Personalitatea.

Testele pentru aptitudini au mai multe dimensiuni pe care le analizează tocmai pentru a putea surprinde informațiile relevante pentru acest domeniu:

- Acuitate,
- Vedere spațială,
- Analiză fizică,
- Înțelegere verbală,
- Deducție numerică,
- Observare,
- Analiză critică,
- IQ.

În urma rezultatelor obținute, datele vor fi prelucrate statistic și se vor corela în cadrul stabilirii profilului și realizării corelațiilor privind recomandările pentru carieră.

Trebuie să menționăm faptul că procesul de consiliere a carierei este unul care solicită timp și resurse. Nu se pot realiza ședințe de consiliere în carieră fără resurse - și aici vorbim despre teste și alte materiale necesare.

Timpul alocat consilierii în carieră trebuie să fie permisiv, pentru că și decizia pe care o vei lua poate afecta o perioadă foarte lungă de timp – chiar toată viața. Așa că nu putem vorbi despre câteva ședințe de consiliere în carieră, ci de o perioadă în care se va realiza o reală consiliere în carieră.

De asemenea, consilierea în carieră nu este o etapă care se termină odată cu alegerea unei profesii – ci de multe ori este etapa în care se va merge către dezvoltarea personală și consilierea vocațională.

Nu putem spune că în acest moment curriculumul din învățământul preuniversitar are cele mai bune oferte în ceea ce privește consilierea. Dezvoltarea personală, consilierea educațională, consilierea vocațională, consilierea în carieră sunt un amestec în curriculumul din învățământul preuniversitar în care se oferă multe și se concretizează puține.

Nu ne propunem să contestăm serviciile oferite de resursa umană din educație, dar lăsând teme de această structură la libera abordare a unor cadre didactice care nu au parcurs – în calitate de profesori – nici un curs de consiliere și de inițiere în consiliere, pe durata formării inițiale sau continue.

Consilierea în carieră este un domeniu care necesită o atenție deosebită în sistemul de educație, deoarece asigură forța de muncă pentru piața muncii viitoare și deci nu există alternative în a asigura viitorul unei țări.

Suntem obligați să oferim cele mai bune servicii pentru consilierea în carieră că să asigurăm informarea, consilierea și medierea pe piața muncii.

Bibliografie:

1. Barrett, J., (2018), *Teste pentru carieră, atitudine și selecție – găsiți-vă cariera ideală pe baza IQ-ului, personalității și aptitudinilor*, București, Editura Meteor Press.

INTERVENȚIA PSIHO-SOCIO-MEDICALĂ ÎN TULBURAREA DE CONDUITĂ STADIUL III, CU EMOȚII PROSOCIALE LIMITATE

- Studiu de caz -

Prof. univ. dr. **Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN**
Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad

Abstract:

This article presents a case study of stage III severe disorder, with limited prosocial emotions and early onset, which requires the intervention of a multi-disciplinary team for recovery.

The concept of the interdisciplinary approach of mental disorder is grounded in practice by the theories of the ecological model of health determinants that intervene in various stages of child development.

The particularity of this case is given by the overlapping of social factors as determinants of psychic decompensation in mental disease and the need for specialised intervention, so as to facilitate inclusion and reduce the stigma of people with mental health disorders.

În definirea conceptului de sănătate umană, Organizația Mondială a Sănătății (O.M.S.) abordează problematica sănătății mintale prin prisma unui tot unitar al laturilor bio-psiho-sociale, care structurează etapele de dezvoltare ale copilului (W.H.O, 1986). Această definiție este completată de *Teoria Sistemelor Ecologice* (1979) a determinanților care intervin în dezvoltarea copilului, elaborată de psihologul american de origine rusă Urie Bronfenbrenner (1917-2005), (Bronfenbrenner, 1979). De aceea, pentru a fi un succes, intervenția în cazul unui elev cu diagnostic psihiatric, se realizează în echipa pluridisciplinară, care cuprinde specialiști de pe cel puțin patru paliere: medic, psiholog, asistent social, profesor/pedagog.

Vom prezenta un caz practic de Tulburare de conduită severă, cu nevoi de intervenție combinată: medicală, psihologică și socială, pentru procesul de recuperare.

Cazul clinic este al unui elev cu vârsta de 9 ani, încadrat la o școală specială din Arad, în clasa a 2-a. Secundar unei altercații cu un coleg a ajuns la cabinetul medical școlar. Medicul a recomandat evaluarea psihologică, cu recomandări de consiliere de specialitate. În urma evaluării și la managementului școlii s-a emis de către psihologul școlar clinician, un Raport de evaluare psihologică, din care prezentăm datele de mai jos.

Motivele examinării: agresivitate fizică foarte ridicată. Nu respectă programul instituției și pleacă din școală când consideră. Negativism. Provoacă în permanență elevii și uneori și cadrele.

Datele rezultate în urma **anamnezei și a analizei documentelor**:

1. Elevul locuiește cu mama, cu concubinul acesteia și cu cei 2 frați ai săi, rezultați din alte două relații ale mamei.
2. Tatăl copilului a părăsit familia, fapt pentru care mama a intrat într-o nouă relație.
3. Fratele cel mare prezintă la rândul lui tulburare de conduită, dar cu manifestări mai rare și de mai mică intensitate.
4. Începând din perioada grădiniței, când este acasă, fratele mai mare îl bate în permanență. Anxietatea față de acesta este foarte mare, astfel încât copilul nu are curaj să spună de când se întâmplă acest lucru.
5. La școală, fratele mai mare intervine în numeroase rânduri pentru a-l calma în momentele în care prezintă agresivitate ridicată/crize de afect.
6. Elevul este apropiat de mamă, iar atunci când este calm solicită afecțiune și încearcă să o ajute la treburile din casă. În momentul crizelor de afect este foarte agresiv față de ea.
7. Este foarte atașat de fratele mai mic.
8. Este rezervat în relație cu concubinul mamei, fiindu-i teamă de el.
9. Față de cadrele didactice este în permanentă defensivă; uneori încearcă să le provoace/nu le îndeplinește cerințele, alteori le atacă fără motiv.
10. Cu elevii este predominant agresiv, cu rare manifestări exhibiționiste.

Istoric

Problemele psihice ale elevului au început în urmă cu aproximativ 3 ani și au constat în special în agresivitate și crize de afect extrem de intense. La acel moment, mama s-a prezentat cu el la serviciul de psihiatrie infantilă din cadrul Spitalului Clinic Județean Arad, fiind luat în evidență și primind tratament psihofarmacologic, care ulterior i-a fost schimbat din cauza ineficienței.

La momentul actual, elevul nu mai urmează tratament psihofarmacologic, dar starea sa psihică și comportamentul se deteriorează constant, prezentând agresivitate fizică și verbală, negativism, refuz de a îndeplini cerințele școlare și de a respecta programul instituției, precum și anxietate foarte ridicată.

Trebuie precizat că elevul nu mai urmează tratament psihofarmacologic.

Note:

1. Istoricul psihiatric al elevului a fost construit pe baza celor afirmate de mamă. Aceasta a prezentat informații neclare privind momentul debutului dispensarizării psihiatrice a copilului și diagnosticul acestuia, neștiind să precizeze în ce au constat tratamentele pe care el le-a urmat.

2. Aparent, mama elevului prezintă retard mintal, nefiind capabilă nici măcar să spună adresa la care locuiește la momentul actual.

Antecedente psihiatrice:

Deși copilul a fost dispensarizat pentru tulburări psihice, nici diagnosticul și nici tratamentele urmate nu sunt cunoscute.

Elevul nu prezintă alte boli cronice.

La momentul actual, copilul nu prezintă un diagnostic psihiatric actualizat și nu urmează nici un tratament psihofarmacologic.

Examinarea psihologică relevă următoarele date:

A. Evaluarea cognitivă:

1. Dezvoltarea senzorială: este la nivelul vârstei cronologice; fără modificări psihopatologice.
2. Motricitatea: este dezvoltată la nivelul vârstei cronologice; fără modificări psihopatologice.
3. Percepția: este normal dezvoltată; fără modificări psihopatologice.
4. Coeficientul de inteligență este Q.I 100, cu o inteligență medie-bună (prin Matricile Progresive Raven Color).
5. Gândirea: toate operațiile gândirii sunt dezvoltate la nivelul vârstei cronologice.
6. Memoria:
 - Vizuală: este la nivelul III, mediu (Figura Complexă Rey);
 - Verbală: este la nivelul III, mediu, (testul Rey de memorie auditivă).
7. Atenția:
 - Distributivitatea: la nivelul IV, peste medie, dar pe fond de hipervigilență;
 - Concentrarea: de nivel I, foarte scăzută (Proba de baraj Tolouse Pierone). Deficit atențional.
 - Hipervigilență.
8. Limbajul: normal dezvoltat; nu prezintă tulburări de limbaj.
9. Vocabularul: dezvoltat la nivelul vârstei cronologice.

B. Comportamentul:

- Elevul prezintă o agresivitate fizică și verbală extrem de ridicată față de colegi. Agresivitatea se manifestă de cele mai multe ori fără a fi provocat și fără a ține cont de pericolul la care se expune în incidentele cu elevii mai mari.
- Uneori este agresiv verbal și fizic și față de cadrele didactice pe care el le percepe că nu vor reacționa adecvat situației. Elevul are această reacție fără a fi provocat. De exemplu atacă un cadru didactic cu care nu a interacționat și care se află într-un loc prin care el trece întâmplător.
- Comportament exhibiționist, față de colege. Până la momentul actual acest comportament este accidental și este determinat de faptul că elevul are acces și vizionează filme pornografice.
- Provoacă în permanență elevii și uneori și cadrele didactice, de exemplu scuipându-i.
- Nu respectă programul instituției, uneori fugind din școală.
- Refuză relativ frecvent îndeplinirea cerințelor cadrelor didactice de la clasă.
- Comportament hiperactiv.

Notă: Elevul s-a prezentat la examinare extrem de anxios și necooperant, neînțelegând de ce a fost chemat și refuzând la început să îndeplinească sarcinile cerute, ulterior, după ce i s-au oferit explicații suplimentare referitoare la scopul evaluării sale, a trecut la efectuarea lor. Pe parcursul examinării a fost hipervigilent și în permanentă defensivă, fiindu-i teamă că va fi bătut, chiar dacă i s-au dat asigurări repetate că este în siguranță și nu i se va întâmpla nimic rău.

La sarcinile la care a trebuit să-i răspundă examinatorului și la care putea greși, îi era foarte teamă să nu greșească.

Nu a vrut să ofere detalii, nici despre el și nici despre posibilele situații traumatizante prin care trece.

Elevul lasă aparența unui copil bătut frecvent.

C. Afectivitatea:

- Carențe afective majore.
- Anxietate ridicată.
- Absența persoanei de atașament.
- Absența toleranței la frustrare.
- Nevoia de a primi afecțiune, pe care încearcă să și-o reprime.
- Instabilitate emoțională severă.
- Sentiment de insecuritate.
- Sentiment de neputință în a controla situația sau în a o schimba, concomitent cu un sentiment de inadecvare.
- Traume psihice care par să se permanentizeze, în special prin faptul că este bătut de fratele său.
- Crize puternice de afect care au o frecvență mare.
- Absența sentimentului de vinovăție și a empatiei.
- Simptome depresive.

D. Trăsăturile de personalitate:

- Agresivitate foarte ridicată.
- Negativism.
- Hiper-reactivitate situațională.
- Încăpățânare și determinare.
- Egoism și egocentrism.
- Instinctivitate.
- Multiple conflicte intrapsihice.
- Absența controlului comportamentului.

Metodele de diagnostic utilizate au fost:

- Interviu clinic cu copilul, cu cadrele didactice de la clasă și cu aparținătorul.
- Teste aplicate: Desenul Persoanei; Testul Arborelui; testul Luscher; testul Szondi.
- Observația clinică.
- Analiza produselor activității.

E. Funcționarea globală: relevă o deteriorare semnificativă în funcționarea școlară și globală (45 pe Scala GAF).

Diagnosticul:

1. Tulburare de conduită stadiul III, severă, cu emoții prosoziale limitate și debut precoce.
2. Tulburare anxios-depresivă cu anxietate foarte ridicată cauzată de agresiunile fizice repetate la care este supus de câțiva ani.
3. ADHD.

Factorii de risc actuali:

1. Factorii ereditari:
 - Fratele mai mare al elevului prezintă Tulburare de conduită, dar nu a fost dispensarizat psihiatric până la acest moment.
2. Factorii familiali:
 - Relațiile cu fratele mai mare sunt tensionate, ultimul bătându-l în permanență, iar mama nu are capacitatea de a interveni și de a-i oferi protecție adecvată.
 - Mama nu poate și nici nu gestionează problemele emoționale ale copilului.
 - Nu menține legătura cu tatăl natural, acesta neparticipând la educația lui.
3. Factori psihologici:
 - Numeroasele crize de afect, pe perioada cărora elevul este capabil să comită fapte antisociale.
 - Agresivitatea fizică și verbală foarte ridicată, prin care îi pune în pericol pe ceilalți elevi, dar se pune în pericol și pe el, deoarece poate fi agresat fizic de persoanele pe care le atacă.
 - Instabilitatea emoțională severă.

Concluzii și recomandări:

1. Consult psihiatric pentru stabilirea diagnosticului și a conduitei terapeutice de urmat.
2. Supraveghere permanentă, atât pe perioada programului școlar, cât și în afara școlii, elevul fiind capabil să comită acte antisociale grave.
3. Elevul necesită un climat familial armonios în care să primească suport emoțional și să fie protejat în permanență, iar relațiile cu fratele mai mare să se normalizeze.
4. La momentul actual, consilierea psihologică / psihoterapia sunt inutile, acestea putându-și dovedi eficiența după instalarea efectelor tratamentului psihofarmacologic și a normalizării relațiilor cu fratele mai mare. Obiectivele intervenției psihologice ulterioare, pot fi: diminuarea nivelului de anxietate și al agresivității, remiterea simptomelor depresive și însușirea unor modalități de coping eficiente, precum și a comunicării asertive.

5. Procesul de recuperare și incluziune socială a elevului se va realiza după compensarea psihofarmacologică, prin consiliere psihologică și consiliere școlară ca etape importante ale procesului de dezvoltare personală și ulterior profesională.

6. Recuperarea se realizează în echipa pluridisciplinară, în care fiecare specialist intervine în procesele de etapă, iar monitorizarea cazului este atributul managerului de caz.

7. Particularitatea cazului este dată de suprapunerea factorilor sociali peste cei ai psihofarmacologici, ca determinanți ai decompensării psihice în tulburarea mintală și necesitatea intervenției specializate pentru facilitarea incluziunii și reducerea stigmei persoanelor cu probleme de sănătate mintală.

Bibliografie:

2. Bronfenbrenner, U., (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. W.H.O. *Ottawa charter for health promotion*, 1986.

PEER MEDIATION - PROGRAM DE MEDIERE A CONFLICTELOR DIN ȘCOALĂ ÎNTRE ELEVI

Mediator școlar **Ioan HAȚEGAN**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Prof. consilier **Otilia ARDELEAN**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Abstract:

The paper follows at developing a peer mediation program that aims to train the student mediators to prevent conflicts between students, to solve them and to make colleagues more responsible for effective collaboration and communication. The design of this program has emerged as a necessity to decrease the number of cases of aggression and violence in schools as well as due to the insufficient number of specialists - school counselors and mediators involved in their resolution, combating and prevention. The structure of the program includes: peer-mediation benefits, arguments for implementing the program, the purpose of its implementation, targeted skills, proposed objectives, steps to be taken, attributions of mediating students and expected results.

În România conceptul de **mediere**, respectiv mediere școlară este privit ca un concept nou, în condițiile în care majoritatea statelor europene utilizează cu rezultate concrete medierea în comunitățile școlare.

Existența conflictelor în mediul școlar este conștientizată tot mai mult atât de către elevi, părinți cât și de către cadrele didactice, devenind o realitate care nu mai poate fi ignorată. Această realitate determină factorii decizionali ai sistemului să identifice soluții pentru prevenirea, combaterea și rezolvarea conflictelor.

În mediul școlar se întâlnesc conflicte între elev - elev, elev - profesor, elev - părinte, profesor - profesor și profesor - părinte, cele mai dese fiind între elevi.

Peer mediation - medierea de la egal la egal este rezolvarea de probleme de către elevi cu elevi. Este un proces prin care doi sau mai mulți elevi implicați într-o dispută se întâlnesc într-un cadru privat, sigur și confidențial pentru a rezolva problemele cu ajutorul unui mediator elev instruit.

Printre **beneficiile** utilizării medierii de la egal la egal într-o școală se regăsesc:

- reducerea sancțiunilor apărute în urma problemelor de disciplină;
- reducerea timpului petrecut pentru rezolvarea problemelor de disciplină;
- responsabilizarea elevilor să învețe să rezolve singuri conflicte;
- dezvoltarea de abilități sociale și de interrelaționale a elevilor;
- promovarea unui climat plăcut în școală care oferă siguranță;

- creșterea stimei de sine a elevilor;
- îmbunătățirea autocontrolului emoțiilor.

Argumente pentru implementarea programului:

- A crescut în ultimii ani numărul cazurilor de agresivitate și violență în școli;
- În unitățile de învățământ se întâlnesc diferite tipuri de conflicte între elevi;
- Insuficiența specialiștilor, în situația în care un consilier școlar deservește unități de învățământ de nivel preșcolar, primar, gimnazial, liceal care au un număr de minim 800 elevi sau 400 preșcolari, în majoritatea cazurilor consilierul desfășurându-și activitatea la mai multe școli, grădinițe, care funcționează în corpuri de clădire diferite, uneori la distanțe considerabile;
- La nivelul județului funcționează doar 2 mediatori școlari;
- Mulți dintre diriginți au norme în două sau mai multe unități de învățământ și nu sunt zilnic în aceeași școală pentru a avea un contact permanent cu clasa;
- Există elevi, care identificați ca și lideri pot fi instruiți și apoi implicați în prevenirea și respectiv rezolvarea conflictelor; acești elevi pot fi resurse valoroase putând fi cooptați în echipele multidisciplinare ale școlilor;
- Prevenirii agresiunii, a violenței și rezolvarea constructivă a conflictelor poate duce la îmbunătățirea climatului în care se desfășoară procesul educațional și implicit la îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Conceperea unui program de peer mediation pentru elevii care au abilități de lider prin care să fie formați în identificarea conflictelor, soluționarea sau sprijinirea soluționării și prevenirea acestora poate contribui la diminuarea conflictelor și a actelor de violență dintre elevi.

Scop:

Formarea de peer-mediatori elevi care să se implice în prevenirea conflictelor dintre elevi, rezolvarea acestora și responsabilizarea colegilor pentru colaborare și comunicare eficientă.

Grup țintă:

Elevi ai ciclului gimnazial.

Competențe vizate:

- Dezvoltarea de abilități de leadership;
- Antrenarea comunicării eficiente;
- Familiarizarea cu problematica conflictelor;
- Exersarea modalităților de soluționare a conflictelor;
- Promovarea de comportamente tolerante și empactice.

Obiective propuse:

- Antrenarea liderilor elevi în modalități de mediere a conflictelor apărute între semenii lor cu rezultate „câștig-câștig”;

-
- Îmbunătățirea autocontrolului, responsabilității și încrederii în sine a elevilor;
 - Identificarea rapidă, soluționarea eficientă, medierea optimă și prevenirea apariției conflictelor între elevi;
 - Contribuirea la crearea unui mediu optim pentru desfășurarea procesului educațional.

Etape de urmat:

- Informarea despre programul de mediere se va realiza prin: afișarea programului la avizierul unității de învățământ, anunțarea în consiliile profesionale, în cadrul ședințelor cu părinții și pe site-urile școlilor.
- Selectarea participanților la program se va realiza prin aplicarea unor teste, scrisoare de intenție și interviu.
- Derularea programului propriu zis se va realiza pe parcursul a patru module, fiecare cu durata de 90 minute.
- Evaluare/feed-back se va realiza prin aplicarea unui chestionar și prezentarea unui portofoliu.
- Supervizare activități de peer mediation se va realiza de către inițiatorii programului prin intermediul întâlnirilor directe cu participanții.
- Follow-up se va realiza la două și respectiv patru luni de la finalizarea programului.

Atribuții ale elevilor mediatori:

- Identifică elevi cu atitudini neadecvate care pot genera dificultăți de adaptare sau chiar conflicte.
- Identifică situații generatoare de conflict, în scopul înlăturării acestora.
- Discută individual sau cu întreaga clasă referitor la integrarea noilor colegi în colectivul clasei.
- Sugerează subiecte de discuții la orele de dirigenție care să vină în sprijinul eliminării situațiilor care pot genera conflicte.
- Observă problemele de adaptare la unii colegi.
- Inițiază întâlniri cu specialiști (mediatori școlari, consilieri școlari, diriginți, reprezentanți ai poliției, etc.) în scopul prevenirii comportamentelor de risc și al conștientizării efectelor acestora.
- Informează diriginții în situațiile în care apar cazuri conflictuale dificile (bullying, agresiuni fizice, etc.).
- Organizează ședințe de mediere cu părțile (elevii) aflate în conflict.
- Monitorizează situațiile rezolvate.
- Promovează metodele de mediere și rezultatele obținute menținând confidențialitatea celor implicați.

Rezultate așteptate:

- Stimularea colaborării între elevi;
- Dezvoltarea abilităților empatice;
- Îmbunătățirea abilităților de comunicare;

- Crearea unui climat favorabil desfășurării procesului educațional;
- Promovarea avantajelor rezolvării conflictelor prin mediere ca alternativă la metodele clasice.

Întreaga activitate de mediere se desfășoară cu asigurarea confidențialității cu privire la părțile în conflict cât și la obiectul conflictului.

Bibliografie/webografie:

1. Burmaster, E., (2002), *Tineretul pentru tineri: o revizuire a temeiurilor teoretice ale programului peer, formelor, funcțiilor și rezultatelor proceselor și rezultatelor*, Centrul Doctus, Mediator școlar-suport de curs, Sibiu.
2. Johnson, D.W., & Johnson, (1996), *Rezolvarea conflictelor și programe de mediere între egali în școlile elementare și secundare: o analiză a cercetării*, RT.
3. *** Ordin nr. 5555 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională
4. <http://www.theresolutioncenter.com/peermediation/>
5. <http://mypeer.org.au/planning/what-are-peer-based-programs/program-types/peer-mediation/>
6. http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/violenta_in_scoala.pdf

ROLUL ȘCOLII ȘI AL CONSILIERULUI ȘCOLAR ÎN GESTIONAREA FENOMENULUI DE BULLYING

Consilier școlar/Psiholog **Andreia Cristina HETTMANN**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

Abstract:

Bullying is a concept that takes place more and more in our lives, especially among students. According to a World Health Organization report, Romania ranks 3rd in Europe as regards the phenomenon of bullying. Almost half of the children in Romania were at one point victims of bullying. The most important aspect in preventing or stopping this phenomenon of aggression is communication with the child, communication that is learned in the family. In my opinion, to build effective solutions for preventing bullying behaviors, it is helpful for each school, starting from the management team, teaching staff, auxiliary staff, parents, school counselor to develop a collaborative educational approach, the needs and resources of each school. A child who is the victim of bullying can feel alone, confused, fearful and also guilty of what is happening to him. In conclusion, bullying can seriously affect the psycho-individual development of the child, leading to anxiety, lowering self-esteem, uncertainty, lowering school performance, insomnia and nightmares.

Bullying-ul este un concept ce își face loc tot mai mult în viețile noastre, mai ales în rândul elevilor iar potrivit unui raport al Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), România se află pe locul 3 în Europa în ceea ce privește fenomenul de bullying.

Aproape jumătate dintre copiii din România au fost la un moment dat victime ale bullying-ului iar acest lucru este confirmat de un studiu național realizat de organizați „Salvați Copiii” care arată faptul că în mod repetat în școlile din România, 3 din 10 copii sunt excluși din grupul de colegi, 3 din 10 copii sunt amenințați cu bătaia sau lovirea de către colegi iar cel puțin 1 din 4 copii a fost umilit în fața colegilor.

Dar ce reprezintă de fapt bullying-ul? Care pot fi cauzele care pot conduce la un astfel de fenomen? Cum poate fi el îndepărtat? Sunt doar câteva întrebări care pot da soluții cu privire la bullying.

Bullying-ul este de fapt o formă de abuz aparte care se manifestă printr-un comportament agresiv, intenționat, repetat asupra aceluiași copil din partea altcuiva, iar în relațiile interpersonale se caracterizează prin dezechilibru de forțe.

În cadrul activităților de consiliere psihopedagogică individuală/grup sau în parteneriat cu instituții specializate în prevenirea și combaterea fenomenului de bullying am încercat prin vizionarea de filme tematice, prin ateliere de lucru, discuții, dezbateri cu elevii să găsim soluții la diversele situații conflictuale care apar zilnic între elevi, atât la școală cât și acasă, pe stradă, între prieteni.

Prima întrebare pe care am adresat-o atât eu în calitate de consilier școlar/ psiholog, cât și specialiștii prezenți în prevenirea acestui fenomen la începutul activității a fost: „Ai fost vreodată martorul sau victima unei intimidări? Te-ai simțit vreodată jignit de către un prieten, un coleg sau chiar de către un adult?”, unii au dat un răspuns afirmativ, în timp ce alți elevi au fost puțin mai rezervați.

Ce poate să facă cadrul didactic, consilierul școlar care se află în fața unui asemenea fenomen? În primul rând, să nu fie pasiv! Să intervină prin a discuta cu copiii pe tema respectivă, să informeze părinții, să identifice dacă într-adevăr este un fenomen de bullying sau este doar o agresiune izolată iar dacă este cazul intervenția consilierului școlar.

Ce tipuri de bullying există:

- ❖ **Fizic** – atunci când agresorul își folosește forța fizică pentru a-și arăta puterea asupra celorlalți prin lovire, împingere, distrugere de obiecte personale și care este foarte ușor de identificat;
- ❖ **Relațional/Social** – agresorul își folosește popularitatea pentru a strica imaginea socială a celui alt sau pentru a-l exclude din grupul de prieteni, a-l face de râs;
- ❖ **Verbal** – agresorul spune sau scrie lucruri răutăcioase despre celălalt în sensul de tachinare, poreclă etc.;
- ❖ **Cyberbullying** – care se petrece în spațiul online sau prin mesaje ori e-mailuri, spre exemplu crearea de profiluri false, împărtășirea unor imagini sau filmulețe jenante, răspândirea de zvonuri false pe platformele de social media.

Plecând de la identificarea celor patru tipuri de bullying se poate realiza și un scurt profil al copilului care trăiește o astfel de experiență.

Un copil care este victima bullying-ului se poate simți singur, confuz, temător și totodată vinovat pentru ceea ce i se întâmplă. O astfel de experiență are consecințe **psihologice** importante deoarece poate afecta grav dezvoltarea psiho-individuală a copilului. Mai exact acest fenomen are implicații serioase în plan emoțional și social.

În cazul copiilor, efectele pot lua **forme** precum:

- Refuzul de a mai merge la școală;
- Stări de tristețe accentuată;
- Anxietate;
- Depresie;
- Scăderea performanțelor școlare;
- Stări de nesiguranță;
- Scăderea stimei de sine;
- Izolare;
- Apar insomniile sau coșmarurile din timpul somnului;
- Copilul devine introvert.

Nu este niciodată prea târziu pentru a schimba destinul unui astfel de copil cu răbdare, compasiune și empatie pentru neputința lui. Într-o astfel de situație, cum

este cea de bullying este foarte important să înțelegem motivele pentru care un copil poate recurge la astfel de comportamente.

Exemplificând, acest copil în rol de agresor se poate simți nesigur și vulnerabil la rândul lui iar sentimentul de control și putere pe care îl are atunci când necăjește pe altcineva îl face să se simtă mai bine. Sunt situații în care unii copii nu sunt învățați că nu trebuie să rădă de copiii care sunt mai diferiți. Alteori vor să-și impresioneze sau distreze prietenii iar câteodată sunt ei înșiși victime ale agresorilor din altă parte a vieții lor

Sfaturi pentru încurajarea comportamentului pozitiv:

➤ Ajută ca un copil să nu devină victimă a bullying-ului, faptul că este perfect conștient și în controlul limbajului său (al corpului). Spre exemplu, copilul poate exersa că de fiecare data când comunică cu cineva, să fie atent la culoarea ochilor persoanei. Astfel, într-o situație de bullying, va face contact vizual direct ceea ce îl arată ca încrezător.

➤ Copilul poate exersa felul în care să vorbească cu un posibil agresor, folosind un ton ferm și puternic spunând lucruri ca „Nu mă mai deranja!”, „Nu voi mai vorbi cu tine dacă te porți răutăcios”, „Mda, cum spui tu!”, retrăgându-se. Dacă un copil demonstrează că nu poate fi deranjat, de regulă agresorul dă înapoi sau se orientează către altcineva.

Cum îmi dau seama că un copil este **victimă** a bullying-ului:

- ✓ Îi este teamă să meargă la școală;
- ✓ Se simte rău dimineața;
- ✓ Ajunge acasă cu lovituri, vânătăi, tăieturi sau alte răni pe care nu poate să le explice;
- ✓ Își modifică traseul către școală;
- ✓ Pleacă la școală mai devreme sau mai târziu decât ora obișnuită;
- ✓ Are dificultăți cu temele de casă și are note mai mici decât de obicei;
- ✓ Are schimbări emoționale sau comportamentale, în rutina de joc sau felul în care folosește internetul și rețelele sociale;
- ✓ Minte;
- ✓ Are toleranță scăzută la frustrare;
- ✓ Vine acasă cu obiectele personale distruse;
- ✓ „Pierde” frecvent obiecte personale;
- ✓ Cere constant mai mulți bani de buzunar, mai multe sandwich-uri la pachet sau mai multe creioane colorate în penar;
- ✓ Devine neliniștit când este întrebat ce se întâmplă la școală.

Cel mai important aspect în prevenirea sau oprirea acestui fenomen de agresiune este comunicarea cu copilul, comunicare care se învață în familie. Încă de mic copilul trebuie educat și încurajat să spună adevărul, să-și privească părintele ca pe cel mai bun prieten pe care să nu-l mintă niciodată și în care să găsească sprijin ori de câte ori are o problemă, să povestească tot ceea ce i se întâmplă bun sau rău la școală, în colectivitate.

Olweus Dan, profesor și cercetător norvegian a elaborat un program de prevenire a bullying-ului numit „*Programul Olweus de prevenire a bullying-ului – Un exemplu european de bună practică*” care are ca principale obiective reducerea comportamentelor de tip bullying existente în rândul elevilor, prevenirea noilor comportamente de bullying și construirea unor mai bune relații între elevi și școală.

Principiile cheie ale programului sunt:

1. Arătați căldură și interes pozitiv și implicați-vă în viețile elevilor.
2. Acționați ca modele pozitive de comportament pentru elevii școlii!
3. Stabiliți limite ferme pentru comportamentele inacceptabile, astfel încât fiecărei persoane din cadrul școlii, adult sau copil, să îi fie clar care sunt comportamentele așteptate, încurajate și care sunt cele față de care școala ca instituție de educație va lua atitudine.
4. Identificați în mod consecvent cauzele care duc la încălcarea limitelor și construiți soluții eficiente.

Programul propune și **patru reguli** care vor ghida zilnic conduita socială a elevilor în spațiul școlii. Ele pot fi afișate în școală și în fiecare clasă, și pot fi discutate cu elevii și părinții și anume:

1. Nu îi vom agresa pe colegii noștri.
2. Vom încerca să-i ajutăm pe elevii care sunt agresați.
3. Vom încerca să-i includem pe elevii care sunt excluși.
4. Dacă știm că cineva este agresat, îi vom spune unui adult din școală și unui adult de acasă.

Pentru că nu întotdeauna părinții își pot însoți permanent copiii în toate locurile în care ei sunt nevoiți să meargă, mai ales când vorbim despre vârsta adolescenței, este foarte important să îi învățăm cum să facă față acestor situații.

Un copil pentru a nu fi afectat de bullying poate fi ajutat în primul rând prin comunicare dar și prin următoarele **abordări**:

- Vorbește-i despre ce poate și ce nu poate controla;
- Consolidează-i încrederea în el însuși;
- Încurajează-i originalitatea și exprimarea propriilor păreri, convingeri și valori. Acest lucru îl va ajuta să își creeze o imagine de sine corectă și puternică, greu de pătruns de vorbele răutăcioase ale celorlalți;
- Ajută-l și permite-i să își facă prieteni. Dacă la școală nu găsește copii cu care să se înțeleagă, orientează-l către alte grupuri în care el se poate integra, eventual poate participa la cursuri extrașcolare, ateliere de lucru pentru copii, astfel încât să poată cunoaște alți copii;
- Nu ignora problemele copilului și nu le diminuează importanța.

Exemplu de **dialog/comunicare** și cum ar trebui să reacționeze un copil când este forțat să nu mai fie prieten cu cineva. Să ne imaginăm dialogul de mai jos:

„- Nu vreau să mai vorbești cu Diana.

- De ce? Ce s-a întâmplat?

- M-a deranjat că nu mi-a spus nimic drăguț despre noua mea pereche de cizme pe care mi-am cumpărat-o.

- Da, așa este. Cred că este invidioasă. Nici eu nu o să mai vorbesc cu ea.”

Situații de genul acesta pot apărea oricând. Dacă tot timpul faci ce îți spun alții, să știi că nu vei primi prea mult respect din partea lor. Vei fi doar o persoană ușor de manipulat, așa cum doresc, iar asta nu este o situație de dorit.

Ceea ce contează foarte mult în fiecare situație, aspect din viață este modalitatea cum formulăm dialogul cu cineva, reimaginăm dialogul și să răspundem altfel:

„- Nu vreau să mai vorbești cu Diana.

- De ce? Ce s-a întâmplat?

- M-a deranjat că nu mi-a spus nimic drăguț despre noua pereche de cizme pe care mi-am cumpărat-o.

- Dar față de mine nu a greșit cu nimic.

- Nu mă interesează, vreau să nu mai vorbești cu ea.

- Diana este prietena mea, la fel cum ești și tu. Nu pot să mă port urât cu ea, doar pentru că tu te-ai supărat pe ea.

- Atunci trebuie să alegi între mine și ea.

- Eu îți sunt prietenă, dar dacă tu nu vrei să mai fii prietena mea, nu te pot forța.”

De ce acesta este modul recomandat de a răspunde în astfel de situații? Pentru că tu alegi cum acționezi și nu îi lași pe alții să acționeze pentru tine. Mai mult, vei fi apreciat pentru că ții la principiile și valorile tale.

Concepțiile și convingerile eronate despre violență, bullying și victimizare sunt obișnuite și larg răspândite ceea ce a dus la creionarea unor mituri și realități despre fenomenul de bullying. Acestea afectează adesea judecata sensibilă și neutră a adulților în situațiile de bullying, împiedicându-i să detecteze la timp semnele bullying-ului și să răspundă în mod corespunzător.

O serie de *mituri și realități* minimalizează realitatea bullying-ului în școală și anume:

Mitul 1. Bullying este doar o etapă, o parte normală a vieții.

Realitatea: Abuzul de tip bullying nu reprezintă o normalitate și nu trebuie acceptat social pentru că astfel le dăm agresorilor putere.

Mitul 2. Dacă spun cuiva, voi agrava situația.

Realitatea: Cercetările arată faptul că, în situațiile de bullying, de cele mai multe ori este necesară intervenția persoanelor adulte pentru că numai astfel agresiunile pot înceta.

Mitul 3. Impune-te și lovește înapoi!

Realitatea: Deși există situații în care persoanele sunt nevoite să se apere, a lovi înapoi agravează situația și crește riscul unor vătămări serioase.

Mitul 4. Oamenii se nasc bullies (agresori).

Realitatea: Bullying este comportament învățat, iar comportamentul poate fi schimbat.

Mitul 5. Fenomenul bullying a apărut recent.

Realitatea: Nu, acest fenomen a existat întotdeauna, dar fie nu a fost recunoscut ca un comportament de tip bullying, fie nu era așa des întâlnit.

Activități pentru clasă:

Activitatea 1. CREAREA REGULILOR DE BAZĂ

Vârsta 12-18 ani

Obiective:

- Să îi implice pe elevi în discutarea și convenirea unor reguli comune de comportament în grup/clasă care să fie respectate mutual.
- Să creeze un mediu sigur și de sprijin pentru prevenirea bullying-ului.

Pregătire:

- Flipchart cu hârtie sau o foaie de hârtie A4 pentru fiecare elev, marker, creioane colorate/carioci.

Desfășurarea activității:

- Explicați de ce Regulile de bază sunt utile, spre exemplu, permiteți-le tuturor să se simtă ascultați și în siguranță atunci când își împărtășesc gândurile și părerile, mai ales atunci când abordează subiecte delicate cum ar fi bullying-ul și violența.
- Întrebați-i pe elevi: Care sunt Regulile de bază pe care ați vrea să le stabiliți și să le respectați, pentru a vă simți în siguranță aici?
- Invitați-i pe elevi să se gândească și să-și scrie ideile pe flipchart.
- După aceea, arătați flipchart-ul pregătit dinainte și comparați-l cu lista grupului. Puteți sugera reguli de bază pe care elevii nu le-au spus. Întrebați-i pe toți dacă sunt de acord cu regula înainte de a adăuga o regulă la lista grupului.
- La final, puneți regulile de bază ale grupului într-un loc vizibil și faceți referire la ele mai târziu în timpul activităților de prevenire a bullying-ului.

Sfaturi:

Alternativ pentru elevi mai mici (6-12 ani) – „Mâna mea, regulile mele”.

- Dați-i fiecărui elev o coală de hârtie și un creion colorat/cariocă.
- Fiecare va desena conturul palmei pe foaie scriindu-și numele în mijloc. Apoi, fiecare va scrie câte o regulă pe fiecare dintre degete pe care toată lumea trebuie să le respecte.
- Toți stau pe un scaun într-un cerc și prezintă desenul lor cu cele cinci reguli.
- În final, scrieți toate regulile comune pentru clasă/grup pe un flipchart separat.
- Puneți toate desenele și regulile grupului într-un loc vizibil în sală.
- Aveți în vedere că acest exercițiu poate dura până la 30 de minute.

Activitatea 2. CUVINTE CARE RĂNESC

Vârsta 7-14 ani

Obiective:

- Să aibă sensibilitate și să înțeleagă impactul emoțional al cuvintelor.
- Să experimenteze puterea cuvintelor.

Pregătire:

- Frânghie sau bandă adezivă, bilețele care se lipesc/post-it-uri, pixuri.

Desfășurarea activității:

- Dați foi care se lipesc și un pix fiecărui elev.
- Cereți-i fiecăruia să scrie comentariile abuzive și nepoliticoase sau poreclele ofensatoare pe care le-au auzit despre alți elevi pe foile care se lipesc (fără a indica nume).
- Puneți bandă adezivă pe podea în clasă, marcând următoarea grilă-scară: tachinare/glume ușoare – glumă umiltoare – insultă dureroasă – insultă foarte dureroasă.
- Cereți-le elevilor să lipească foile lor pe scară, luând în considerare cel mai adecvat loc după părerea lor. Cereți-le să nu vorbească unul cu altul și să nu comenteze foile în timp ce fac acest lucru.
- Lăsați-i pe toți să se uite mai bine la scară. De obicei sunt cuvinte care se repetă, de obicei plasate în poziții diferite pe scară de diferiți elevi.

De reflectat:

Atunci când toți elevii s-au așezat la loc, întrebați-i ce au observat la scară, în timp ce ghidați analiza lor și discuția cu următoarele întrebări:

1. Ați văzut anumite cuvinte în mai multe locuri pe scară?
2. De ce credeți că unii dintre voi au decis că un anumit cuvânt este mai puțin/nu este ofensator, în timp ce alții îl consideră dureros sau umilitor?
3. Contează modul în care cuvântul a fost utilizat sau de către cine?
4. De ce folosesc oamenii astfel de cuvinte?
5. A provoca durere altora folosind astfel de cuvinte este o formă de bullying sau nu? De ce?
6. Întrebați-i pe toți dacă pot vedea vreo similitudine între cuvintele de pe foi. Există, spre exemplu, cuvinte legate de aspectul fizic, abilitățile mentale, etnie, sex, etc.
7. Există cuvinte care sunt folosite doar pentru fete și alte cuvinte doar pentru băieți?
8. În care grup sau temă se află cele mai ofensatoare cuvinte?
9. Ce categorie/temă a primit cele mai multe foi? Cum explicate acest lucru?

Sfaturi:

- Este important să se ia în considerare nu doar cuvintele, ci și modul în care sunt exprimate, intenția cu care este spus un cuvânt; tonul cu care este pronunțat; expresia feței - toate acestea influențează modul în care un anumit cuvânt va fi perceput ca pozitiv sau negativ (bun sau rău).

Ca și o concluzie în urma celor expuse mai sus, după părerea mea pentru a construi soluții eficiente pentru prevenirea/diminuarea comportamentelor de tip bullying este util ca fiecare școală, pornind de la echipa de management, personal didactic, personal auxiliar, părinți, consilierul școlar să desfășoare o abordare educațională de colaborare, având în vedere nevoile și resursele fiecărei școli în parte iar copilul care este agresat întotdeauna să ignore comportamentul de agresare, să se distanțeze de situația și locul respectiv, să reacționeze într-o manieră asertivă și să se asigure de protecție (solicitarea ajutorului).

Bibliografie:

1. *** *Programul de prevenire a bullying-ului în școală* - Gender Education, Research and Technologies Foundation (GERT), Sofia, 2011.
2. Neamțu, C., (2003), *Devianța școlară – Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași.
3. Olweus, Dan., (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Wiley-Blackwell, New-York, U.S.A.
4. <https://desfiintatirecreatiile.ro/>
5. <https://www.suntparinte.ro/stii-ce-este-bullying-ul>
6. www.116111.ro/explore/bullying/solutii
7. www.medinstgenderstudies.org

NĂSCUT CU UN SCOP

Prof. consilier școlar **Ligia IERCAN**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Prof. consilier școlar **Emese BOJIN**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Abstract:

School counseling offers a valuable opportunity for students and teachers to attend personal and professional development sessions in schools, the key to a creative, efficient and flexible society. Personal development programs in schools lead to the formation of people with a wider, holistic perspective on themselves and on the society in which we live. This is reflected as a result of the personal development process by developing a growth mindset and achieving a balance and inner harmony of all those who benefit from these activities.

The authors, as school counselors with a wide experience in the field of personal and professional development programs for students and also for teachers, share in this paper a piece of their work, describing some activities and exercises in a comprehensive, easy to understand and put in practice way, so that anyone who wants to lead a group of personal development with students, can apply these suggestions efficiently or be inspired to recreate and adapt these exercises to the group's age and particularities.

Dezvoltarea personală este un concept atât de popular în prezent, încât printr-o simplă căutare, Google ne oferă 8.110.000 de rezultate în 0,42 secunde: de la ce înseamnă și cum ne ajută, la cărți, ateliere și programe pentru toate vârstele, evenimente, conferințe, programe online, citate, descrierea detaliată pe pași a unor tehnici de auto-ajutorare aplicabile individual sau în grupuri, tutoriale video, speech-uri motivaționale despre importanța dezvoltării personale și cursuri de formare a unor profesioniști în dezvoltare personală, toate sunt la un click distanță. De ce este atât de importantă dezvoltarea personală?

Importanța dezvoltării personale și a celei profesionale, care este o extensie a celei dintâi, ele completând-se reciproc, este ilustrată prin următorul exemplu: Google Inc., prin intermediul departamentului său Google University, a instituit *Școala de dezvoltare personală*, prima de acest tip de la nivelul unei corporații mari. Prin acest program inițiatorii doresc să obțină pentru angajați mai multă relaxare și deschidere către idei noi, pentru a-i ajuta să devină mai creativi. Google investește în acest fel în angajații săi prin descoperirea potențialului fiecărei persoane, obținând echipe mai coezive și mai productive. Dovedindu-se necesitatea de a investi resurse în capitalul uman, programele de acest gen s-au răspândit în majoritatea corporațiilor din lume, industria cursurilor, workshop-urilor și team-building-urilor

de dezvoltare personală și profesională dezvoltându-se exploziv în ultimele două decenii și în România.

Însă bazele dezvoltării personale și ulterior, profesionale se pun din copilărie, în procesul de formare a individului de la cele mai fragede vârste. Dezvoltarea personală este în prezent considerată modalitatea argumentată științific prin care o persoană ajunge la o mai bună cunoaștere de sine și punere în valoare a propriei unicități, la maturizare emoțională și însușirea de abilități necesare pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea personală este un element-cheie al succesului în toate domeniile vieții noastre și ne permite să ne cunoaștem și să ne dezvoltăm potențialul de care dispunem în mod optim. De buna dezvoltare personală depinde, în cele din urmă, calitatea vieții noastre. Tocmai de aceea, sistemul de educație asigură oportunitatea desfășurării unor activități de dezvoltare personală gratuite pentru elevii din școli, de la vârsta școlarității mici, pregătindu-i pentru pubertate și adolescență, și mai apoi, pentru o viață socială, familială și profesională echilibrată. Activitățile organizate, planificate și concepute special pentru a atinge anumite obiective în planul dezvoltării personale și profesionale a elevilor și cadrelor didactice sunt realizate de către profesorii consilieri școlari cu pregătire de specialitate în domeniul psihologiei/sociologiei/psihopedagogiei. Aceste activități diferă esențial prin calitatea conținutului și profesionalismul realizării față de activitățile din cadrul disciplinei opționale Dezvoltare personală la ciclul primar și orele de dirigenție denumite recent Dezvoltare personală, realizate de învățători și profesori.

În cadrul lucrării de față, ne propunem să împărtășim câteva exemple de bune practici privind desfășurarea unor activități de dezvoltare personală și profesională, atât cu elevii cât și cu cadrele didactice, argumentând totodată importanța realizării acestor activități ca parte a procesului de consiliere școlară.

Dezvoltarea personală a cadrelor didactice în primul rând, este la fel de importantă pentru o instituție de învățământ precum dezvoltarea personală a angajaților din orice organizație care dorește oameni creativi, eficienți, productivi și fericiți. Pe de altă parte, cadrele didactice reprezintă modele puternice pentru elevii cu care lucrează. Cum am putea concepe ca un cadru didactic să își poată atinge obiectivele de învățare cu elevii la activitățile de la clasă, dacă nu are dezvoltată cunoașterea de sine, capacitatea de a-și seta și atinge obiective din diferite domenii ale propriei vieți, inclusiv cel profesional? Prin modelul personal de dezvoltare personală și profesională, cadrele didactice nu numai că inspiră elevii să se autodepășească și să evolueze pe toate planurile vieții, ci ei înșiși devin mai creativi, mai spontani, mai prezenți, mai empatici și mai eficienți în munca pe care o desfășoară zi de zi cu elevii la clasă.

„Procesul de dezvoltare personală este cheia dinamizării și eficientizării unei societăți deschise, bazate pe concurență și schimbare creatoare, cu aspirații și valori centrate pe depășirea propriilor limitări, bunăstare personală și familială, stabilitate morală și deschidere spirituală... Dezvoltarea personală revitalizează formarea pentru carieră promovând abilități, competențe și strategii psihologice, de comunicare, negociere, decizie, creativitate, empatie, asertivitate, relație și comportament sănătos, înalt eficient și adaptabil la schimbare.” (L. Mitrofan, 2007, p. 18).

Activitățile de dezvoltare personală îmbunătățesc calitatea relației persoanei cu sine și cu ceilalți, largesc considerabil paleta posibilităților de experimentare și maturizează atitudinile și comportamentele creative. În urma parcurgerii unor activități de dezvoltare personală se poate observa la elevi o creștere semnificativă a gradului de toleranță, a încrederii în sine și în ceilalți, dezvoltându-se atât capacitatea de implicare cât și prezența autentică și empatică în propria viață. Se observă întotdeauna și o stimulare a capacităților imaginative, se dezvoltă mentalitatea flexibilă, responsabilitatea opțiunilor, deciziilor și acțiunilor personale fiind asumată într-un mod mai matur. Dezvoltarea personală îmbunătățește calitatea exprimării verbale și nonverbale și a capacității persuasive prin utilizarea unei comunicări nonviolente.

Cu siguranță reușita profesională și integrarea socială de succes sunt facilitate de dezvoltarea competențelor de comunicare, relaționare empatică, adaptare flexibilă și creativă la provocările vieții, toate acestea fiind obiective ale consilierii școlare. Ele se reflectă ca rezultat al procesului de dezvoltare personală prin atingerea unei stări de echilibru și armonie interioară a tuturor celor care beneficiază de aceste activități.

Dezvoltarea personală și profesională adresată elevilor și cadrelor didactice, introdusă în mediul școlar prin activitatea profesorilor consilieri școlari conduce la formarea unor oameni cu o perspectivă mai largă, holistică, asupra lor înșiși și asupra societății în care trăim.

Din experiența noastră de peste 10 ani de consiliere școlară cu elevi și cadre didactice, am constatat că în cadrul formal al instituției de învățământ există încă un grad ridicat de reținere când vine vorba de comunicare autentică și autodezvăluire la un nivel mai profund. Împărtășirile în grup ating deseori doar elemente de suprafață, evitând elemente sensibile ale vieții personale. Acest lucru se datorează faptului că în mediul școlar primează aparențele, etaloanele artificiale, conexiunile din realitatea virtuală, adolescenții ajungând chiar să nu își mai dorească să comunice cu cei din jur, să se autoizoleze, dependența de rețelele de socializare și deconectarea de la sine și ceilalți mergând mână în mână. Programele de dezvoltare personală pe care le concepem cuprind exerciții atent selectate pentru a facilita o deschidere treptată la autocunoaștere, creșterea sentimentului de încredere, conectare cu sine și cu cei din jur, astfel încât să se ajungă la dezvoltarea unor abilități de socializare, ascultare autentică și empatică, autoanaliză, descoperirea unor resurse personale pentru a face față provocărilor și pentru a experimenta modalități diferite de a aborda lumea exterioară și cea interioară, personală.

În continuare, vom prezenta câteva tipuri de exerciții și activități de dezvoltare personală care pot fi adaptate în funcție de vârsta și particularitățile specifice persoanelor cu care lucrăm, ele fiind foarte flexibile și ușor adaptabile grupului țintă.

Începe să te descoperi! Cine ești?

Pornim pe drumul vieții cu un bagaj plin de trăsături, pe care le-am primit în dar de la Cel ce ne-a creat părinții, bunicii, străbunicii...iar apoi pe noi înșine. Toate

trăsăturile ne vin de minune și sunt originale. Cei mai mulți dintre noi știm sigur cine suntem! Tu știi?... dacă nu... deschide-ți bagajul și vezi ce ai primit.

Bifează câte o trăsătură din rândurile de mai jos pe orizontală care conțin câte patru atribute, care ți se potrivește cel mai bine. Asigură-te că fiecare rând este marcat.

PUNCTE FORTE

1		2		3		4	
Animat		Cutezător		Analitic		Adaptabil	
Voios		Răzbătător		Perseverent		Pașnic	
Sociabil		Dârz		Altruist		Docil	
Convingător		Combatant		Amabil		Autocontrolat	
Stimulator		Capabil		Respectuos		Rezervat	
Vivace		Sigur pe sine		Sensibil		Nepretențios	
Inițiator		Pozitiv		Prevăzător		Răbdător	
Spontan		Ferm		Organizat		Timid	
Optimist		Sincer		Ordonat		Flexibil	
Amuzant		Puternic		Statornic		Pretențios	
Încântător		Temerar		Meticulos		Diplomat	
Vesel		Încrezător		Cultivat		Consecvent	
Antrenant		Independent		Idealist		Inofensiv	
Expansiv		Decis		Profund		Spiritual	
Atașabil		Activ		Iubitor muzică		Pacificator	
Volubil		Tenace		Manierat		Tolerant	
Energic		Lider		Loial		Bun ascultător	
Agreabil		Conducător		Riguros		Mulțumit	
Popular		Productiv		Perfecționist		Plăcut	
Entuziast		Îndrăzneț		Decent		Echilibrat	
Total		Total		Total		Total	

Completează și tabelul următor.

PUNCTE SLABE

1		2		3		4	
Obraznic		Despotic		Sfios		Inexpresiv	
Indisciplinat		Nepăsător		Neînduplecat		Apatic	
Obositor		Ranchiunos		Potrivnic		Reticent	
Neatent		Franc		Minuțios		Fricos	
Care întrerup		Intolerant		Temător		Nehotărât	
Imprevizibil		Interiorizat		Tipicar		Neimplicat	
Imprudent		Încăpățânat		Pretențios		Ezitant	
Indulgent		Trufaș		Pesimist		Anost	
Necumpătat		Certăreț		Stingher		Fără obiective	
Naiv		Înfîpt		Negativist		Nonșalant	
Doritor de încredere		Dependent de muncă		Izolat		Neliniștit	
Impulsiv		Lipsit de tact		Susceptibil		Laș	
Dezorganizat		Poruncitor		Depresiv		Sceptic	
Capricios		Inflexibil		Introvertit		Indiferent	
Dezordonat		Manipulator		Irascibil		Bombănitor	

Încrezut		Încăpățânat		Suspicios		Mocăit	
Gălăgios		Dominator		Singuratic		Leneș	
Trândav		Artăgos		Neîncrezător		Absent	
Nestatornic		Pripit		Răzbunător		Impasibil	
Instabil		Viclean		Critic		Împăciuitor	
Total		Total		Total		Total	

Cum calculezi?

Adună din cele două tabele pe verticală câte puncte ai la fiecare coloană și scrie jos la TOTAL punctajul. Apoi adună coloana de la PUNCTE FORTE 1 cu coloana de la PUNCTE SLABE 1 și la TOTAL FINAL treci rezultatul. Așa procedezi cu fiecare coloană în parte.

TOTAL FINAL		TOTAL FINAL		TOTAL FINAL		TOTAL FINAL	
SANGVINIC Personalitate populară <u>Puncte forte</u> Bun povestitor, optimist, simț al umorului bine dezvoltat, adoră oamenii <u>Puncte slabe</u> Dezorganizat, exagerează, tinde spre minciună, superficial, credul, naiv <u>Ai putea progresa dacă:</u> ar avea o mai bună organizare, o manageriere corectă a timpului și ar aprecia acest lucru		COLERIC Personalitate puternică <u>Puncte forte</u> Capacitate de a prelua instantaneu controlul, bun lider, productiv, ia decizii corecte și rapide <u>Puncte slabe</u> Autoritar, Dominant, Insensibil, Nerăbdător, Neîncredere în alți oameni <u>Ai putea progresa dacă:</u> ar delega sarcini și ar lăsa și pe alții să ia decizii.		MELANCOLIC Personalitate perfectă <u>Puncte forte</u> Organizare foarte bună, stabilește scopuri și țeluri înalte, are profundă capacitate de analiză. <u>Puncte slabe</u> Se deprimă ușor, prea concentrat pe aspecte triviale, devine suspicios <u>Ai putea progresa dacă:</u> nu ar lua toate lucrurile excesiv de serios și nu ar avea pretenția de a perfecționa lucrurile și mai ales să le ceară și celorlalți acest lucru.		FLEGMATIC Personalitate liniștită <u>Puncte forte</u> Echilibru și stare psihică uniformă, este personalitate agreabilă <u>Puncte slabe</u> Lipsă de fermitate, de entuziasm și energie, fără inițiative <u>Ar putea progresa dacă:</u> și-ar stabili scopuri, dacă și-ar găsi o cale de automotivare și de înfruntare corectă a propriilor probleme	

Ce apreciezi tu?

Valorile tale

În exercițiul următor ai o listă de valori. Din valorile prezentate subliniază 20 care sunt importante pentru tine. Când ai restrâns lista, din cele 20, triază doar **10 valori** care sunt foarte importante pentru tine.

Notează valorile în tabelul de mai jos:

Aventură	Armonie	Strategie
Acuratețe	Sinceritate	Încredere
Atitudine pozitivă	Independență	Adevăr
Frumusețe	Individualitate	Unitate
Provocare	Inovație	Varietate
Schimbare	Integritate	Înțelepciune
Colaborare	Intuiție	Slujirea altora
Comunicare	Dreptate	Regularitate
Confort	Distracție	Orientare spre rezultate
Com pasiune	Onestitate	Intimitate
Competență	Independență	Disciplină
Cooperare	Responsabilitate	Putere de decizie

Valorile mele:

***De ce fac lucrurile pe care le fac?
Motivația din spatele comportamentului***

Următorul exercițiu ar putea fi definit ca o radiografie motivațională, care prin intermediul întrebărilor prezentate să te ajute să descoperi care sunt motivațiile principale care te determină să faci anumite lucruri. Reține că motivațiile sunt foarte importante, deoarece ele oferă indicii legate de lucruri, persoane, acțiuni după care tânjește inima ta. Mai jos sunt câteva întrebări care te provoacă la a afla de ce este mai mult atașată inima ta și predispoziția pentru anumite comportamente și dependențe. Gândește-te bine și apoi dă un răspuns sincer.

Nr.	Radiografie motivațională	Răspunsul tău
1.	Ce dorești în mod deosebit în viața ta?	
2.	Ce te îngrijorează permanent? Temerea ta.	
3.	Care este țelul tău în viață?	
4.	Ce crezi că îți lipsește în prezent?	
5.	Ce reprezintă pentru tine un succes și un eșec?	
6.	Ce iubești?	
7.	Care sunt acele momente în viață care nu merită trăite?	
8.	Care sunt situațiile când te simți frustrat?	
9.	Ce înseamnă banii pentru tine?	
10.	Când te superi ?Ce anume percepi ca drepturi ale tale?	
11.	Despre ce subiecte vorbești cel mai des?	
12.	În cine sau în ce găsești refugiu?	
13.	Cum alegi să reacționezi atunci când simți furie?	
14.	Cine este model în viața ta?	
15.	În cine te încrezi?	

O listă de posibile motivații, ar putea fi nesfârșită dar există relativ 12 care sunt destul de frecvente. Iată câteva răspunsuri specifice după care te poți orienta. Selectează din răspunsurile tale acele cuvinte care se repetă. Ele îți vor da indicii legate de rădăcinile inimii tale: *Control, Pace, Putere, Fericire, Zonă de confort, Sens, Succes, Admirație, Dragoste, Autonomie, Libertate și Plăcere*.

Oamenii sunt foarte complecși, iar dincolo de această complexitate, nu este ușor să ne înțelegem sau să fim niște super analiști. Putem să ne analizăm din când în când și să ne oprim să vedem unde ducem lucrurile la extreme și unde suntem în echilibru.

***Care este perspectiva mea asupra lucrurilor?
Tipul de mentalitate***

Gândește-te pentru un minut la complexitatea pe care o ai ca om și meditează un pic la lucrurile pe care le știi până în prezent despre tine: inteligența, talentele, personalitatea, lucrurile pe care le apreciezi. Cum le simți? Le simți ca pe niște aspecte rigide pe care nu le poți schimba, sau ești de părere că în timp poți să le schimbi, să construiești altceva în locul lor? Potrivit teoriei lui Carol Dweck, în care ea abordează pe larg influențele celor două tipuri de mentalitate, în toate domeniile de dezvoltare, gândirea rigidă poate fi oricând schimbată într-o gândire flexibilă, garantând succes în realizarea obiectivelor. Identifică pe baza chestionarului de mai jos care este perspectiva ta din punct de vedere al mentalității.

Bifați varianta de răspuns care vă definește cel mai bine punctul de vedere.

Itemi	Nu sunt deloc de acord	Nu sunt de acord	Nu sunt de acord într-o mică măsură	Sunt într-o mică măsură de acord	Sunt de acord	Sunt total de acord	Scor
1. Indiferent cât de talentat ești, întotdeauna poți să îți dezvolti nivelul de talent într-o mare măsură.							
2. Poți să înveți lucruri noi, dar nu poți să îți schimbi nivelul de talent pe care îl ai.							
3. Cel mai mult îmi plac sarcinile care îmi dau de gândit cel mai mult.							
4. Cel mai mult îmi plac sarcinile pe care le fac foarte bine fără prea multe bătăi de cap.							

*ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ
PSIHOEDAGOGICĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN*

5. Cel mai mult îmi plac sarcinile din care învăț lucruri noi chiar dacă ele mă fac de multe ori să greșesc.							
6. Cel mai mult îmi plac sarcinile pe care le pot face perfect, fără nicio greșeală.							
7. Când primesc o sarcină dificilă, îmi vine să muncesc mai mult la ea, nu mai puțin.							
8. Ca să fiu cinstit, când lucrez din greu mă simt ca și cum nu aș fi foarte talentat.							
SCOR							

1. Calcularea scorului fiecărei întrebări și a scorului total:

	Nu sunt deloc de acord	Nu sunt de acord	Nu sunt de acord într-o mică măsură	Sunt într-o mică măsură de acord	Sunt de acord	Sunt total de acord
Punctajul întrebărilor 1, 3, 5 și 7	1	2	3	4	5	6
Punctajul întrebărilor 2, 4, 6 și 8	6	5	4	3	2	1

2. Treceți punctajul obținut pentru fiecare întrebare în coloana **Scor** și apoi adunați toate cifrele pentru a calcula scorul total. Treceți-l în celula din dreapta jos a chestionarului.

3. Cum se interpretează scorul total obținut:

Scor obținut	Profil Punctajul tău este următorul	P Persoanele cu acest profil cred următoarele:
8-12	F5Fi Rigidă 5	Crezi Tu crezi cu tărie că talentul tău este fix: el nu poate să se schimbe. Dacă nu performezi perfect, preferi mai bine să nu întreprinzi nimic. Crezi că oamenii care au talent nu au nevoie să depună mult efort.
13-16	F4 Rigidă 4	
17-20	F3 Rigidă 3	Tinzi Tu crezi că talentul tău nu se prea poate schimba. Preferi să nu faci greșeli și nu îți place să depui foarte mult efort. E posibil să crezi că învățarea ar trebui să fie un proces ușor.
21-24	F2 Rigidă 2	
25-28	F1 Rigidă 1	Nu ești încă sigur dacă poți să îți schimbi sau nu nivelul de talent pe care îl ai. Îți pasă despre cum îți este apreciată performanța și vrei să înveți, dar nu vrei foarte tare să depui mult efort pentru asta.
29-32	G1 Flexibilă 1	

33-36	G2 Flexibilă 2	Crezi Tu consideri că nivelul de talent pe care îl ai poate fi crescut. Vrei să înveți și ești dispus să depui mult efort pentru asta. Vrei să performezi bine dar crezi că este mai important să înveți decât să performezi întotdeauna bine.
37-40	G3 Flexibilă 3	
41-44	G4 Flexibilă 4	Crezi Tu crezi cu tărie că nivelul tău de talent poate fi crescut semnificativ printr-un proces de învățare și îți plac provocările dificile. Crezi că cel mai bun mod de a învăța este prin muncă intensă și nu te deranjează dacă faci greșeli în timp ce înveți.
45-48	G5 Flexibilă 5	

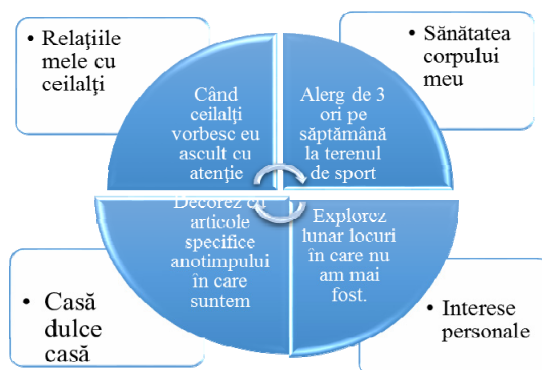
MENTALITATE RIGIDĂ

- Nu sunt bun în acest domeniu;
- Nu suport să greșesc;
- Acest lucru e prea greu;
- Dacă nu reușesc, atunci renunț.

MENTALITATE FLEXIBILĂ

- Sunt pe drumul cel bun;
- Acest lucru îmi va lua ceva timp până voi învăța;
- Ce pot îmbunătăți în metodele pe care le folosesc?
- Nu voi ceda până nu voi reuși.

Folosește informațiile pe care le-ai aflat în așa fel încât să îți propui să crești și să te dezvolti cât mai mult, simțind împlinire și fericire atunci când reușești ceea ce ți-ai propus. Cum vei face asta? Creează o schemă a viziunii personale, pe care o poți personaliza utilizându-ți creativitatea. Mai jos ai un model. Fii original!

**Bibliografie:**

1. Dumitrache, S.D., (2017), *Aici și acum – dezvoltare personală: scenă și culise*, Editura SPER București.
2. Dweck Carol S., (2008, 2017), *Mindset*, Editura Curtea Veche, București.
3. Littauer F., (2016), *Personalitate Plus*, Editura BusinessTech International, București.
4. Mariș, A., Manea, G., Prală, R., (2016), *Adolescenți și terapeuți, 12 ședințe de dezvoltare personală*, Editura SPER, București.
5. Mitrofan, L., (2006), *Dezvoltarea personală, competență universală transversală. O nouă paradigmă educațională*. Editura Universității București.
6. Souza B., (2007), *Născut pentru a reuși - toți avem un dar... tu l-ai descoperit pe al tău?* Editura Amaltea.

RELAȚIA DINTRE ORIENTAREA ÎN CARIERĂ – CONSILIEREA ÎN CARIERĂ - EDUCAȚIA PENTRU CARIERĂ

Prof. consilier psiholog **Mișci DUBRAVCA**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Timiș
Liceul Tehnologic de Vest, Timișoara

Abstract:

Nowadays, too many high school graduates find it difficult to find a job which turns into a dream less likely to come true. The number of available jobs is rather small, the employers' requirements are numerous and thus arise issues in regards to self-confidence and self-knowledge.

Preparation in seeking an employment should be initiated long before obtaining the bachelor's degree. In order to find a good, suitable job as soon as possible, the future coming employee shall prepare in advance.

Firstly, would be good for the future employee to find out what is the meaning of career orientation, counseling, education, career planning, and afterwards to obtain necessary information which will serve when preparing to find a job.

Career orientation shall become a continuous process which shall accompany the continuous learning process. The career orientation activities aim at personal development and individual endowment with necessary knowledge and abilities in order to achieve an efficient management of their own career.

Career counseling targets personal abilities development, problem solving abilities, specific career difficulties (dissatisfaction during school activity, learning difficulties, difficulties in making decisions in regards to career, career anxiety etc.).

Career education is an educational development intervention and also develops the necessary abilities for the management of their individual careers.

În zilele noastre, pentru mulți absolvenți de liceu, a găsi un loc de muncă reprezintă un vis greu realizabil. Numărul locurilor de muncă disponibile este relativ mic, cerințele angajatorilor sunt mari, și, mai apar mici probleme și din punctul de vedere al încrederii în sine și al autocunoașterii.

Pregătirea pentru căutarea unui loc de muncă trebuie începută cu mult înainte de a obține diploma de bacalaureat. Pentru a găsi un loc de muncă bun și cât mai repede posibil, viitorul angajat trebuie să se pregătească din timp.

Se pun următoarele întrebări:

Ce înseamnă această pregătire ?

În primul rând, ar fi bine să afle ce înseamnă orientare, consiliere, pentru carieră, educație pentru carieră, planificarea carierei, iar apoi, să obțină niște informații care să-i fie de ajutor atunci când se pregătește pentru găsirea unui loc de muncă.

Ce înțelegem prin carieră ?

Mai demult, prin carieră se înțelegea ascensiunea persoanei în cadrul structurii ierarhice a unei organizații, altfel spus, despre carieră se putea vorbi numai în cazul unui număr relativ redus de persoane, și numai după începerea activității profesionale.

În perioada actuală, noțiunea de carieră se folosește cu un sens mai larg, adică, prin carieră înțelegem traseul parcurs de o persoană prin învățare și muncă.

Când trebuie să înceapă viitorul angajat să se pregătească pentru construirea carierei?

Pentru a reuși în carieră, individul uman trebuie să-și formeze numeroase abilități. Dezvoltarea abilităților de management al carierei trebuie începută în copilărie și continuată în perioada adolescenței, tinereții, dar și în perioada adultă, adică pe tot parcursul vieții profesionale.

Orientarea pentru cariera trebuie să devină un proces continuu care să însoțească procesul de învățare continuă. Activitățile de orientare pentru carieră urmăresc dezvoltarea personală și înzestrarea individului cu cunoștințe și abilități necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere.

Consilierea în carieră vizează dezvoltarea abilităților pentru rezolvarea unor probleme, dificultăți specifice legate de carieră (însatisfacție în activitatea școlară, dificultăți de învățare, greutăți în luarea unor decizii privind cariera, anxietate legată de carieră, etc.).

Educația pentru carieră este o intervenție educațională de dezvoltare a deprinderilor și abilităților necesare pentru managementul propriei cariere.

Planificarea carierei este procesul prin care o persoană își conturează o direcție de carieră, își stabilește scopuri în legătură cu propria-i carieră și inițiază acțiuni în vederea atingerii acestor scopuri. Planificarea carierei nu înseamnă realizarea unui plan pentru întreaga viață, ci, este un proces continuu de ajustare a scopurilor de carieră la caracteristicile personale și oferta educațională și ocupațională care este într-o continuă dezvoltare.

Orientarea și consilierea în carieră au devenit tot mai complexe în lumina schimbărilor rapide de pe piața muncii, din educație și din formare. Elevii din școli trebuie orientați și consiliați pentru ca să facă o tranziție eficientă de la școală la locul de muncă. Prin urmare, este esențial ca adolescenților să li se ofere oportunitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru planificarea și dezvoltarea propriei cariere. Ei trebuie să înțeleagă importanța unei flexibilități sporite în ceea ce privește tipurile de locuri de muncă și pregătirea necesară de care au nevoie pentru a ocupa un loc de muncă. Piața muncii se schimbă cu rapiditate. Se face trecerea de la locuri de muncă organizate în jurul unor servicii clar definite, cu un set de sarcini previzibile, către locuri de muncă în care activitatea este alcătuită dintr-un set de proiecte în care sarcinile de lucru se modifică în funcție de priorități. Tinerii care intră pe piața muncii nu vor mai alege un „loc de muncă pentru întreaga viață”, ci va fi nevoie ca ei să dobândească o înțelegere clară a talentelor și intereselor lor și a modului în care acestea pot fi aplicate într-o piață a muncii aflată într-o continuă schimbare.

În contextul schimbărilor de pe piața muncii, luarea unor decizii realiste și bine informate devine extrem de importantă.

Orientarea în carieră are scopul de a-i ajuta pe elevi să își folosească cunoștințele și abilitățile pe care le dobândesc din educația pentru carieră atunci când iau decizii. Este extrem de important ca orientarea să fie imparțială. Orientarea în carieră și educația pentru carieră se întrepătrund și depind una de cealaltă în ceea ce privește eficiența lor și fiecare este necesară pentru a o susține și completa pe cealaltă. Educația pentru carieră „îi ajută pe elevii să își dezvolte cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a face alegeri bune, a administra tranzițiile legate de învățare și a intra pe piața muncii”, în timp ce orientarea în carieră „îi ajută pe tineri să folosească cunoștințele și abilitățile pe care și le dezvoltă pentru a lua decizii legate de tipurile de învățare și muncă care sunt adecvate pentru ei”. (Department of Education and Skills (2003) National Healthy School Standards: Managing Links with Careers Education and Guidance.)

Consilierea în carieră este un proces în cadrul căruia consilierul și persoana consiliată se află într-o relație dinamică și colaborativă care se centrează pe identificarea și atingerea scopurilor de carieră ale persoanei consiliate. Consilierul folosește un repertoriu divers de tehnici și metode pentru a facilita autocunoașterea, cunoașterea alternativelor de acțiune, luarea de decizii informate; persoana consiliată este, desigur, responsabilă pentru propriile acțiuni. (Post, A.; Borgen, W.; Amundson, N.; Washburn, C. (2002) Handbook on career counseling. A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings. UNESCO. Paris)

Misiunea consilierii carierei constă în:

- a ajuta tinerii să se auto-descopere în planul resurselor intelectuale, capacităților, aptitudinilor, talentelor, abilităților, deprinderilor etc. ignorate, latente sau ne-exersate (de exemplu: simțul limbii, capacitatea de învățare în diferite contexte, abilitățile de relaționare socială, perseverența, etc.);
- a acorda, celor aflați în situații de indecizie cu privire la viitorul lor profesional, informații credibile, exacte și direct utilizabile, suport moral și emoțional pentru ca aceștia să știe ce și cum să aleagă, a-i face liberi în deciziile lor pentru că sunt în cunoștință de cauză;
- a reduce distanța dintre lumea școlii și cea a muncii, a scoate instituția educativă dintr-o relativă izolare față de lumea profesiilor, practica relațiilor inter-umane și viața socială, a-i pregăti pe elevi pentru viitoarele „tranziții” ale carierei personale;
- a ajuta tinerii să se adapteze cu mai mare ușurință la dinamica socială și economică prezentă (pentru ca să nu fie obligați să opteze pentru „munca la negru”, pentru desfășurarea numai de activități economice gospodărești sau munci sezoniere, ori să emigreze), pregătirea lor pentru flexibilitate, adaptare, integrare; realismul și caracterul practic al consilierii trebuie să fie prevalente;
- a sprijini pe toți solicitanții în demersul ameliorării imaginii de sine pentru ca aceștia să nu accepte cu ușurință statutul de șomer, să nu se simtă vinovați, frustrați sau ireversibil nefericiți din această cauză;
- a combate stereotipurile vehiculate cu privire la profesii (curate - murdare, bănoase - prost plătite, de înalt statut social - degradante, „rezervate”

anumitor clase sociale etc.) și a construi o imagine realistă despre realitatea socială și piața muncii; (Mihai Jigau – Consilierea carierei – un model deschis și flexibil).

Rolul orientării constă și în:

- a reduce presiunea emoțională a statutului de șomer, deplasând atenția spre aflarea de soluții și alternative,
- a pleda sau a face educație antreprenorială,
- a acorda o atenție și un sprijin special „grupurilor de risc”: persoanelor cu anumite forme sau grade de handicap, copiilor străzii, grupurilor minoritare religioase sau etnice, fetelor, celor cu niveluri reduse de educație sau formare profesională etc.,
- a nu le da celor care apelează la serviciile consilierilor false speranțe și așteptări; realismul și caracterul practic al consilierii trebuie să fie prevalente,
- a oferi persoanelor informații în strânsă legătură cu interesele, aspirațiile, valorile și aptitudinile posibil a fi dezvoltate,
- a-i învăța pe tineri ce și cum să aleagă, a-i face liberi în alegerile lor (pentru că sunt în cunoștință de cauză).

Educația pentru carieră este un program planificat de activități curriculare și experiențe de învățare. Scopul său este de a-i ajuta pe elevi să-și dezvolte cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face alegeri de succes și a administra tranziția de la perioada de studiu la un loc de muncă.

Consilierea în carieră vizează dezvoltarea abilităților unei persoane sau grup de persoane pentru rezolvarea unei probleme specifice legate de carieră (indecizie, anxietate legată de carieră, plan de carieră, etc., și este în esență, o intervenție psihologică).

Spre deosebire de consiliere, educația pentru carieră reprezintă o intervenție educațională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și abilităților necesare tinerilor pentru dezvoltarea și managementul propriei cariere.

În ciuda diferențelor specifice, activitățile de orientare prezintă o serie de suprapuneri, printre care:

- expunerea la informații ocupaționale;
- clarificarea aspirațiilor vocaționale;
- furnizarea de structuri cognitive de integrare și organizare a informațiilor despre sine, despre ocupații și despre relația dintre ele;
- suport social în explorarea propriei persoane și a traseelor educaționale și profesionale.

Bibliografie:

1. Băban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Editura Ardealul, Cluj-Napoca.
2. Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., (2001), *Consiliere și orientare. Ghidul profesorului*, Editura Humanitas Educațional, București.
3. Jigău M., (2005), *Consilierea carierei - un model deschis și flexibil*, București.

LIDERUL ȘI FORMAREA SPIRITULUI DE ECHIPĂ

Prof. Ioan OSZTALOS

Clubul Sportiv Școlar Brașovia, Brașov

Abstract:

When the leader dedicates body and soul to his team, the level of performance achieved by the organization increases, but we must not forget that the team involves the presence of a larger number of people, which implies the existence of more resources and ideas, but also of a much more energy than in the case of one person, we are concluding that teamwork is the key to great achievements, and a leader knows how to manage this and put value to the team ahead of him.

În vederea formării spiritului de echipă, un aspect important îl reprezintă accesul tuturor membrilor la un volum cât mai mare de informații pertinente referitoare la activitatea echipei.

În încercarea de a stabili un climat de încredere și o comunicare deschisă între membrii echipei atunci când dorim să construim o echipă coezivă putem interveni direct sau indirect.

Intervenția directă vizează lucrul cu sportivii/elevii ce participă în activități competiționale.

În cazul, intervenției indirecte antrenorii/profesorii și managerii reprezintă grupul țintă.

În cadrul echipei sportive, fiecare membru se identifică cu grupul și contribuie în mod voluntar și conștient la succesul general, echipa funcționând după principiul „Toți pentru unul și unul pentru toți”.

Evidențiem câteva **caracteristici ale unei echipe de succes**:

- Atmosfera este confortabilă și relaxantă;
- Obiectivele sarcinilor sunt înțelese și acceptate;
- Critica este productivă;
- Înaintea meciurilor dar și în cadrul ședințelor ulterioare acestora, echipa analizează atât propriile acțiuni cât și ale adversarilor;
- Liderii accentuează scopurile echipei și oferă feedback pozitiv în legătură cu abilitățile acestuia.

Un lider de echipă eficient are o varietate de trăsături și caracteristici care încurajează membrii echipei să-l urmeze. Calitățile unui lider de echipă eficient inspiră încrederea și respectul echipei.

Comunicarea:

Liderii de echipă eficienți comunică în mod clar. Abilitățile de comunicare verbal și scrisă permit liderilor să-și prezinte așteptările față de membrii echipei într-un mod în care aceștia să le înțeleagă.

Organizarea:

Liderii de echipă eficienți posedă abilități organizatorice excepționale. Aceștia îi ajută să-și planifice obiective și strategii care permit membrilor echipei să activeze în mod optim. Liderii de echipă organizați pun în aplicare sisteme care mențin ordinea și conduc membrii echipei pentru a îndeplini misiunea și obiectivele echipei.

Încrederea:

Un lider de echipă eficient este încrezător în abilitățile sale, precum și încrezător în abilitățile membrilor echipei sale. Un astfel de lider este sigur de deciziile pe care le ia și care afectează echipa.

Respect:

Un lider de echipă bun respectă membrii echipei sale. Un lider respectuos îi împuternicește pe coechipieri, încurajându-i să ofere idei cu privire la deciziile care îi afectează. Acest lucru permite membrilor echipei să știe că liderul respectă contribuțiile și opiniile acestora.

Echitabil:

Un astfel de lider tratează în mod corect membrii echipei sale. El este echilibrat cu recompensele și recunoașterea precum și cu acțiunile disciplinare. Un lider echitabil asigură tuturor coechipierilor același tratament.

Negociere:

Liderii de echipă utilizează abilitățile de negociere pentru a obține rezultate și pentru a ajunge la o înțelegere în cazul unui conflict în echipă.

Antrenorii/profesorii își fac timp să cunoască fiecare membru al echipei, cunoscând relațiile cu părinții sau care le sunt scopurile în viață. Conducătorii încearcă să ofere fiecărui jucător un rol vital în cadrul echipei.

În interiorul grupului este important ca antrenorul/ profesorul să rupă din când în când, subgrupele și să alcătuiască altele, în așa fel încât foștii parteneri să concureze unii împotriva celorlalți.

Este bine ca între membrii echipei să existe conflicte, între anumite limite. Asemenea conflicte susțin individualitatea și reduce influența exercitată de anumite persoane în cadrul grupului. Încurajează existența unor divergențe de opinie, dar conflictual este privit ca un potențial proces creativ.

Pentru a evita manifestarea unor efecte produse de gândirea de grup. Shaw, Gorely și Corban (2005, p. 257) recomandă ca grupurile sportive să valorizeze

părerile contrare, nu să le suprimă, să se asigure că liderii își exprimă opiniile după ceilalți membri ai grupului, să încurajeze existența discuțiilor între colegi și în afara activităților formale ale grupului, să desemneze un „avocat al diavolului” a cărui sarcină va fi să aibă o părere contrară celorlalți (susținută în argumente), să-și cunoască adversarii pentru a nu-i subestima și să țină ședințe în cadrul cărora fiecare este liber să-și exprime îngrijorările referitoare la deciziile luate de echipă.

Motivarea:

Utilizarea unor astfel de termeni precum „a avea ceva cu cineva”, „eșec”, „succes”, „satisfacție”, „a juca bine”, „a concura rău” ne ajută foarte puțin în încercarea conceptului de motivare. Sportivii sunt motivați atât pozitiv, cât și negativ de consecințele propriului comportament (gânduri, sentimente și acțiuni). În acest caz, dacă un anume jucător, de fiecare dată când i se ia mingea, primește apostrofări verbale dinspre o parte a galeriei, pentru că aceasta „are ceva cu el”, atunci nu ar fi nici o surpriză ca el să nu își mai dorească mingea. În mod identic, a fi etichetat ca un „eșec” în sport este rezultatul mai multor incidente, în care comportamentul unui individ a fost perceput ca fiind negativ de către ceilalți. Pe partea pozitivă „succes”, „satisfacție” și „a juca bine” sunt termeni care sunt folosiți pentru a reflecta consecințele unui comportament perceput într-un mod pozitiv. Astfel portarul care face o serie de intervenții salvatoare genial, atacantul care înscrie golul victoriei și fundașul care salvează meciul printr-o deposedare vor fi recompensați prin consecințele efortului lor. Ei sunt recompensați imediat prin acțiunile lor de a păstra mingea în fața porții, de a vedea mingea cum intră în poartă. Ei sunt recompensați și la scurt timp după acțiune prin felicitările coechipierilor și încurajările galeriei și sunt răsplătiți din nou, mai târziu când citesc în ziare despre jocul lor. Efectul tuturor acestor lucruri asupra persoanelor implicate este că lor „le place să joace”, „gândesc pozitiv” despre ei înșiși și „abia așteaptă” următorul joc.

Consecințele participării la activități sportive presupun aproape întotdeauna ori recompense, ori sancțiuni. Este dificil, dar nu chiar imposibil să fii neutru din punct de vedere emoțional în sport.

Feedbackul

Consecințele propriului nostru comportament ne devin cunoscute prin ceea ce numim „feedback”. La fel ca motivația poate fi împărțit în surse primare și secundare. Feedback-ul primar are loc constant, sportivii nu sunt întotdeauna conștienți de el. Sursele primare sunt parte integrantă din tot ceea ce facem. Sursele secundare de feedback întăresc sau îmbogățesc informația obținută deja din sursele primare. Astfel antrenorii sunt o sursă secundară de feedback prin ceea ce comentează (verbal) despre evoluția sportivilor, lucru care îl recepționăm prin urechi (auditiv); s-ar putea să ne arate ce am greșit printr-o demonstrație (vizual) sau ar putea dirija mâna cu care ținem racheta, în tenis spre exemplu, printr-o mișcare care nu a fost înregistrată de jucătorul care era concentrat pe mingea.

Antrenorul

Lider în echipă trebuie să decidă tot timpul ce este mai bine pentru sportivi și să echilibreze acest fapt cu preferințele lor și cu cerințele situației. Antrenorilor buni

nu le este frică niciodată să ia decizii nepopulare indiferent de dorințele sportivilor. Înțelepciunea luminează calea dintre ce este necesar și ce este acceptabil.

O regulă de aur a relațiilor interumane este să empatizezi cu felul de a fi al individului cu care interacționezi. În general, sportivii începători preferă mai mult stilul axat pe recompense, sportivii avansați preferă pe stilul democratic și susținere socială. Sportivii de sex masculin preferă stilul autocrat, iar sportivele preferă stilul democrat. Seniorii preferă stilul democrat, susținerea socială și cel axat pe antrenament și instruire. Antrenorul la o evaluare trebuie să își pună întrebări despre sportivii care îi antrenează, dacă sunt începători, bărbați, femei, seniori, copii, adulți, sporturi individuale, sporturi de echipă.

Dezvoltarea spiritului de echipă – Team building

Definit din punct de vedere tehnic vorbind, spiritual de echipă apare în două moduri: de sinergie și de confluență. În primul caz, vorbim despre energia creativă exprimată de un grup de indivizi a căror forță și abilitate, ca întreg este mai mare decât suma celor posedate de fiecare parte. În cel de-al doilea caz, este senzația de apartenență trăită de fiecare membru al echipei.

Un grup care are spiritul de echipă îi oferă individului două mari avantaje: o sursă suplimentară de hotărâre în momentele de stres și o reacție clară cu privire la performanțele personale. Valoarea acestor aspecte este atât de evidentă pentru antrenori, încât, chiar și când sunt specializați în sporturi individuale, îi tratează automat pe jucători ca pe o ECHIPĂ. Toți sportivii, indiferent de disciplină își pot îmbunătăți spiritul de echipă și, deci, propriile performanțe, deschizând sau întărind canalele de comunicare cu oamenii din jurul lor.

Construirea echipei poate fi definită ca:

1. Parte a sarcinilor fiecărui lider de echipă.
2. O conștientizare a nevoilor și ambițiilor fiecărui membru.
3. O cale de relaționare cu membrii echipei.
4. O atitudine.
5. O conștientizare a potențialului pe care echipa îl are ca întreg.

Ca antrenor – lider, este important să cunoști performanțele la care pot ajunge sportivii, este important să cunoaștem viziunea și obiectivele echipei. Liderul este un constructor al ECHIPEI.

Bibliografie:

1. Constantin Adrian Dragnea, (2006), *Elemente de psihologie a grupurilor sportive*, Editura CD Press, București.
2. Radu Predoiu, (2016), *Psihologia sportului – Maximizarea performanței sportive*, Editura Polirom, București.
3. Stephen J. Bull, (2011), *Psihologia sportului*, Editura Trei, București.

ROLUL ȘI IMPORTANȚA CONSILIERULUI ȘCOLAR

Prof. **Medana Teodora BEJAN**,

Școala Gimnazială Fiscut

Prof. **Andrei EDE PETER**,

Școala Gimnazială Zădăreni

Abstract:

School counselors are an important part of the educational leadership team and provide valuable assistance to students regardless of whether they work in an elementary school or middle school, high school or beyond.

School counselors should spend most of their time in direct service to and contact with students. School counselors' duties are focused on the overall delivery of the total program through school counseling core curriculum, individual student planning and responsive services. A small amount of their time is devoted to indirect services called system support. Schools should eliminate or reassign certain inappropriate program tasks, if possible, so school counselors can focus on the prevention needs of their programs.

Gone are the days of school counselors sitting in their office simply handing out college applications, making schedule changes for students who want to drop a class or waiting for a crisis to occur. Today's school counselors are vital members of the education team. They help all students in the areas of academic achievement; career and social/emotional development, ensuring today's students become the productive, well-adjusted adults of tomorrow.

Principalul rol al consilierului în școală este de a menține o legătură permanentă între profesori, elevi și părinți, cu scopul de a descoperi problemele de comunicare dintre aceștia și de a propune soluții. Prezența unui consilier școlar este esențială în orice mediu de învățământ. El este cel care poate ajuta copiii să treacă peste probleme dificile de competență școlară, de adaptare, de comunicare și de socializare. Un confident de încredere Psihologul poate fi solicitat în mod direct de către elevi atunci când au o problemă și au nevoie de cineva imparțial cu care să discute fără teama că sunt judecați. Inițial, copiii pot avea rezerve în a solicita ajutorul consilierului. De aceea, specialiștii spun că este foarte important să li se explice faptul că sunt protejați de obiectivitatea și de confidențialitatea consilierului, pentru că, în acest fel, elevii vor putea să vorbească deschis. Consilierul școlar poate contribui efectiv la depășirea frământărilor și trăirilor afective specifice pubertății. Psihologul poate fi solicitat și prin intermediul profesorilor care constată anumite probleme la elevii lor și cer ajutorul pentru soluționarea acestora. „Consilierul școlar poate fi apelat și atunci când copilul are probleme acasă și nu găsește suportul familial necesar pentru a le rezolva. De asemenea, o discuție cu elevul este de ajutor și atunci când acesta are probleme cu prietenii sau cu profesorii. De cele mai multe ori, copilul apelează la consiliere atunci când nu vede nicio altă soluție. Apoi,

începând să discute, elevul observă beneficiile și apelează mult mai des la serviciile consilierului școlar”, mai spune Lena Rusti. O prezență necesară la ședințele cu părinții. Specialiștii spun că este important ca și consilierul școlar să participe la ședințele cu părinții, care ar trebui să se desfășoare periodic. În acest fel, atât consilierul, cât și părinții pot afla mai ușor care sunt problemele cu care elevii se confruntă, care este cea mai eficientă metodă.

Comunicarea se construiește pe abrevieri, sintagme verdict, rostiri laconice. Dubla intenție a limbajului devine din ce în ce mai mult un *modus vivendi* al comunicării funcționale. Adulți sau copii, suntem prinși laolaltă în păienjenișul acestor resorturi lăuntrice ale realității cotidiene, într-un permanent efort de împăcare cu lumea și cu noi înșine.

Autohtonul abilități de viață sună poate ceva mai familiar, atât de familiar încât ne este greu să verbalizăm ceea ce intuim sau simțim că exprimă conceptul în cauză.

Pedagogia ne-a învățat să gândim formarea și evaluarea în termeni de abilități și competențe. Unde încep și unde se sfârșesc, ce raport există între ele, constituie fundamentele conținuturilor atâtor capitole de teorie în științele educației.

Dacă adultul învață experiențial și reacționează prin repetiție sau prin comparație, copilul este pus adesea în situația de a nu putea aplica ceea ce cunoaște, de a nu putea avea o reacție normală la un stimul cotidian pentru că nu are pârgurile de intervenție, de corelare a cunoașterii teoretice cu abilitățile practice. Situații banale de tipul - ce fac când m-am rătăcit, când am pierdut ceva sau mi-a fost luat, ce fac când rămân fără energie electrică și nu mai pot comunica electronic, cum mă raportează la colegii mei care au o problemă, par uneori fără ieșire pentru copilul sau tânărul căruia îi lipsesc abilitățile de viață. Putem observa următorul caz:

S. V. este elev în clasa a VIII-a și s-a prezentat la cabinetul de consiliere, din proprie inițiativă, în special din cauza problemelor de integrare în grupul clasă.

Pe parcursul primei ședințe de consiliere s-a constatat faptul că elevul se simte neînțeles, negăsind persoane cu care să comunice și care să-l înțeleagă. Nu are prieteni, petrecându-și timpul mai mult singur în fața calculatorului. În clasă, se simte marginalizat, nu este invitat la petreceri sau ieșiri în aer liber. Colegii fac tot posibilul să organizeze ieșirile fără ca S.V. să afle.

În familie, relațiile lui S.V. cu mama sunt conflictuale, tatăl nefiind foarte implicat în viața de familie.

Deși este un elev cu rezultate bune la învățătură, fără absențe, fără probleme de comportament, mama simte nevoia de a-l controla permanent. Astfel, aceasta îi sună colegii de clasă pentru a afla informații despre el, fapt ce face ca S.V. să devină ținta ironiilor în clasă.

De remarcat faptul că elevul are interese diferite de cele ale colegilor săi. Îi place să citească, are cunoștințe vaste din domeniul artei și filosofiei, pictează. Consideră că toate acestea, precum și aprecierea pe care o primește din partea cadrelor didactice îi determină pe colegi să îl izoleze, considerându-l un „tocilar”. Deși își dorește să se integreze în grup, atunci când este întrebat despre colegii săi are o atitudine respingătoare, scoțând în evidență defectele fiecăruia. Deși pretinde că face eforturi pentru a se integra, o analiză mai atentă (în special prin observarea comportamentului în cadrul colectivului) denotă faptul că S.V. are o atitudine

deranjantă și disprețuitoare față de colegi, corectându-i atunci când se exprimă sau fac ceva greșit.

S-a creat astfel, un cerc vicios: S.V. are o atitudine de superioritate față de colegi, aceștia îl marginalizează din această cauză, el suferă.

Cu o oarecare greutate, a început să devină mai flexibil, să comunice mai ușor cu colegii. Astfel a descoperit că are cu aceștia în comun mai mult decât credea preferințe pentru anumite filme, jocuri pe calculator, muzică. A reușit să stabilească relații de prietenie cu două colege cu care a început să-și petreacă uneori timpul liber. Treptat, acestea au contribuit la integrarea sa într-un grup mai mare de colegi.

Metode și tehnici utilizate: conversația, exerciții, fișe de lucru, tehnici de întărire a comportamentelor pozitive. S-a realizat și consiliere de grup la clasă cu teme ce vizează autocunoașterea și intercunoașterea.

Consilierea individuală s-a realizat pe parcursul a două luni – 8 ședințe, câte una în fiecare săptămână.

Se constată o creștere semnificativă a numărului elevilor cu diverse probleme de integrare nu neapărat fiind catalogați ca fiind copii cu cerințe educaționale speciale dar nu numai și determinată, pe de o parte, de orientarea cazurilor cu deficiențe ușoare din învățământul special către învățământul de masă și, pe de altă parte, de creșterea numărului de solicitări pentru certificatul deșii orientare școlară.

Consilierul în activitatea pe care o desfășoară la cabinetul școlii, dar și la nivelul claselor, în colaborare cu cadrele didactice, are misiunea de a asigura pentru fiecare copil o bună integrare socială pentru a evita eșecul școlar și a crește șansele de integrare a acestora la vârsta adultă.

Integrarea școlară, rolul consilierul școlar cât și orientarea profesională reprezintă procesul de adaptare a persoanei cu cerințe educaționale special și nu numai la normele și cerințele școlii pe care o urmează sau o va urma de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare.

Incluziunea școlară reprezintă procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membri comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora. Acest concept are în vedere, atingerea obiectivului „educația pentru toți” care impune reformarea școlii publice și a sistemului de învățământ pentru a răspunde mai bine nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale.

Lucrul cu copii, necesită din partea consilierului școlar o serie de însușiri etico-morale, însușirea unui set de valori, cunoștințe și aptitudini. Luând în considerare particularitățile copiilor cât și factorii care pot duce la excluderea sau marginalizarea școlară, consilierul are responsabilitatea de a promova integrarea/incluziunea, de a identifica modalitățile și oportunitățile de implicare a copilului în activitatea școlară.

În procesul de integrare/adaptare a elevilor și nu numai se pot identifica diverse dificultăți de comunicare cu familia, colegii, prietenii.

Responsabilitățile consilierului școlar

Reușita integrării/comunicării/adaptării școlare depinde de accesul la servicii educaționale de calitate, iar reușita incluziunii – de modalitățile și oportunitățile de implicare a copilului în activitatea școlară.

În contextul educației incluzive, serviciile cabinetului de asistență psihopedagogică se focusează pe *„susținerea procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul influențelor psihopedagogice realizate de către toți actorii implicați în educația copilului”*. (Vrasmaș E. 2007).

Pentru asigurarea unor condiții optime pentru calitatea procesului de învățare și dezvoltare a elevilor, inclusiv a copiilor consilierul școlar are următoarele responsabilități;

- dezvoltarea psihosocială a elevului;
- monitorizarea și eficientizarea procesului de integrare socială în colectivul clasei;
- oferirea asistenței psihologice privind orientarea profesională.

În urma sesizării cadrelor didactice și la solicitarea părinților, se realizează evaluarea psihopedagogică, sprijină învățătorul sau profesorul diriginte în întocmirea caracterizării și a fișei psihopedagogice și întocmește traseul educațional al elevului, având la bază evaluarea medicală.

Prin consilierea psihopedagogică remedială, consilierul acordă sprijin, ajutor și îndrumare copiilor/elevilor cu diverse tipuri de nevoi în educație, elevilor cu diverse dificultăți cât și celor din minorități sau celor instituționalizați pentru a se adapta psihologic și comportamental la activitatea de învățare dar și în relațiile interpersonale. Consilierul pentru integrarea și includerea acestor copii în grupul clasei desfășoară activități la clasă pentru formarea unei atitudini nediscriminatorii, de acceptare a diversității și a respectului față de identitatea culturală și etnică.

Pentru a construi un parteneriat real între părinții elevilor și școală trebuie acordată atenție așteptărilor familiei și se fac cunoscute rolul și importanța serviciilor, persoanele care sprijină educația copilului lor, precum și modalitățile de colaborare cu acestea pentru a fi înțelese și acceptate. În funcție de caz, se poate recomanda suplimentar alte tipuri de servicii oferite de centre de recuperare sau organizații nonguvernamentale cu reprezentanții cărora am menținut colaborarea.

Calitatea serviciilor profesorului itinerant, ale consilierului și ale logopedului este măsurată și de modul cum participă părinții la acestea și cum sunt implicați în continuarea activităților și de aceea e important să conștientizeze importanța serviciilor și riscurile întreruperii activităților de recuperare.

În activitățile de consiliere individuală a părinților am avut în atenție identificarea nevoilor educative ale acestora pentru creșterea abilităților și competențelor educative, dar și a încrederii în propriile forțe pentru a-și sprijini proprii copii. Am încurajat părinții să se implice personal de a lucra în programul de intervenție personalizat pentru a cunoaște nevoile copilului și a asigura succesul.

Prin consilierea individuală a părinților am realizat și o informare cu legislația în vigoare care protejează și sprijină copilul pentru a-i cunoaște și apăra drepturile.

Părinții au fost motivați să se implice în procesul de învățare, să-și ajute copilul la teme în urma informațiilor pe care le-au primit despre:

- Regimul de viață și timpul liber al copilului;
- Cum întocmim un program al zilei/ săptămânii pentru perioadele de școală și de vacanță;
- Cum stabilim regulile;
- Modalitățile de îmbunătățire a stimei de sine a copilului în cadrul familiei;
- Îmbunătățirea comunicării cu învățătoarea/dirigintele/profesorii de la clasă.

În unele situații părinții sunt disperați și dornici de a face orice, în alte situații se simt neputincioși și colaborează într-o măsură mai mică, însă întotdeauna i-am consultat ca parteneri de activitate și în luarea deciziilor. Dificultăți am întâmpinat în cazul familiilor sărace, a părinților cu dizabilități sau tulburări grave de comportament și atunci am solicitat sprijinul asistentului social.

Prin activitățile de consiliere individuale dar și cele desfășurate cu grupul clasei copiilor cu dificultăți de învățare li se dezvoltă respectul față de sine, li se formează o imagine pozitivă despre propria persoană și încredere în forțele proprii pentru a-i motiva să progreseze.

Practici de integrare/incluziune

Școala are menirea de a fi tolerantă, prietenoasă și democratică, care valorizează și integrează toți copiii. Pentru a reduce izolarea în clasă a anumitor elevi de diverse etnii sau minorități, religii etc., consilierul școlar inițiază și coordonează programe prin care influențează pozitiv climatul relațional al clasei, astfel încât să fie încurajator și motivant pentru toți elevii și pentru fiecare elev în parte.

Prezența unui consilier școlar în unitățile de învățământ este o necesitate care se resimte din ce în ce mai mult. Elevii cu probleme de comunicare, învățare, de comportament sau de adaptare pot solicita consiliere pentru a găsi o soluție.

Obiectivul central al consilierii școlare este crearea premiselor necesare realizării unui mediu educogen, prin intermediul acțiunii convergente a tuturor agenților educaționali implicați în procesul educativ. Consilierul trebuie să demonstreze capacități empatică (empatia constă în capacitatea de a percepe cadrul intern de referință al interlocutorului, cu toate componentele emoționale ale acestuia, fără a te identifica cu acesta.), capacități care se dezvoltă prin exersarea comunicării verbale și non-verbale eficiente.

Consilierea educațională este activitatea prin intermediul căreia elevii, părinții și cadrele didactice devin conștiente de factorii declanșatori ai diferitelor fenomene negative exemple de astfel de fenomene: delincvența juvenilă, abandonul școlar temporar sau definitiv, inadaptare la cerințele școlii, manifestarea agresivității.

Consilierea este o tehnică de informare și evaluare, un mijloc de a modifica comportamentul, o experiență de comunicare, o căutare în comun a sensului în viața omului (R.W. Strowing). Aspectul esențial al consilierii este confidențialitatea și încrederea reciprocă.

Consilierul școlar poate fi apelat și atunci când copilul are probleme acasă și nu găsește suportul familial necesar pentru a le rezolva. De asemenea, o discuție cu elevul este de ajutor și atunci când acesta are probleme cu prietenii sau cu profesorii. De cele mai multe ori, copilul apelează la consiliere atunci când nu vede nicio altă soluție, iar mai târziu crescându-i încrederea va purta discuții tot mai dese.

Reguli aplicate în discuție de un bun consilier:

- Fiecare opinie trebuie ascultată;
- Nimeni nu este întrerupt;
- Toate întrebările au rostul lor;
- Nimeni nu este ridiculizat;
- Nimeni nu este criticat și moralizat;
- Fiecare are dreptul să fie ascultat;
- Nimeni nu este obligat să-și exprime propriul punct de vedere;
- Nimeni nu monopolizează discuția.

Consilierea este o discuție în cadrul căreia sarcina consilierului este să ajute persoana sau grupul care cere ajutorul:

- să aplice noi strategii comportamentale (să se comporte cât mai natural în orice situație fie ea și stresantă);
- să pună în primul rând accent pe ceea ce știe să facă și pe ceea ce îi place;
- să evite situațiile și grupurile de risc ce ar putea avea efecte negative asupra persoanei (situații de risc: fumat, absenteism, fuga de acasă, abandon școlar).

Bibliografie:

1. Jigău, Mihai, (2001), *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București.
2. Ross W. Greene, (2017), *Pierdut și regăsit*, Editura Ascr, Cluj Napoca.
3. Stan, Emil, (1999), *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București.
4. Vrasmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/ incluziv*, Editura Aramis, București, p. 8-18, p. 34-35.

IMPACTUL STIMEI DE SINE ȘI AL INTELIGENȚEI ASUPRA AGRESIVITĂȚII COPIILOR

Prof. consilier **Cristina POP**

Abstract:

Today's society faces aggressiveness and we feel willing to stand up, do something to stop the phenomenon. Often they respond to aggressiveness with aggression, and things get bigger. The incidence we face this phenomenon should imply the search for aggression, which can be both psychological and social.. In some cases the spring may be low self-esteem, and in some cases it may even be the intellectual inability of it.

The definition of aggression proposed by „the Vocabulary of psychoanalysis” signed Pontalis and Laplanche is the following: „The tendency or ensemble of trends that are updated in real or fantastic conductions that aim to harm another, to destroy it, to Compulsion, humiliate him, etc.

The evaluative opinions that children develop about themselves have been called self-esteem or self-respect (Harter and Whitsell, 2003). It is assumed that self-esteem includes not only the cognitive judgments of children about cognitive judgments, but also their affective reactions (pride, shame and so on) given by these autoassessments. And it's not just about how a child performs a Important task, but also the feelings of the face.

A study done on two classes of 11 -12 years, on self-esteem and the phenomenon of aggression, came out statistically significant, increasing aggression, decreasing self-esteem.

The same statistical study in these classes of pupils of 11-12 years, but this time having as a connection the level of intelligence and aggression, being statistically significant, if we have a low IQ, increases aggressiveness, and if it increases the level of IQ, decreases Level of aggressiveness.

Societatea de astăzi se confruntă cu agresivitatea și ne simțim doritori să luăm atitudine, să facem ceva să stopăm fenomenul. De multe ori se răspunde la agresivitate cu agresivitate, iar lucrurile iau amploare. Incidența cu care confruntăm acest fenomen ar trebui să presupună căutarea izvorului agresivității, care pot fi atât de ordin psihologic cât și social..În unele cazuri izvorul poate fi stima de sine scăzută, iar în unele cazuri poate fi chiar neputința intelectuală a acestuia.

1. Definirea agresivității

Definiția agresivității propusă de „Vocabularul psihanalizei” semnat Pontalis și Laplanche este următoarea: „Tendința sau ansamblu de tendințe care se actualizează în conduite reale sau fantasmatică ce ținesc să facă rău altuia, să-l distrugă, să-l constrângă, să-l umilească etc.”

2. Comportament agresiv

În definirea comportamentului agresiv putem spune următoarele:

- un comportament care determină vătămarea unei persoane sau distrugerea unui bun al ei;

- un comportament desfășurat cu intenția de a face rău cuiva din aceeași specie;
- un comportament ce are drept scop de a face rău ori de a vătăma o altă persoană, care este motivată să se eschiveze de la un astfel de tratament.

3. Modelul procesual al comportamentului agresiv a fost elaborat de Kaufmann

Ipotezele lui Kaufmann se bazează pe conceptul teoretic de învățare a lui Buss (1961), care pornește de la o încadrare situațională a agresivității care cuprinde cantitatea reală de furie a unei persoane, atacurile pe care o persoană le manifestă, respectiv condițiile externe ca gălăgia, stresul, etc. În plus, în manifestarea agresivității un rol important îl au experiențele de învățare, de până atunci, reprezentarea normelor culturale și aspectele de personalitate. Acești factori înglobează procesul decizional care conduc la agresivitate.

4. Tulburările de conduită

Tulburarea de conduită poate fi identificată ținând cont de următoarele criterii de diagnostic din manualul DSM IV:

1. Un pattern repetitiv și persistent de comportament în care drepturile fundamentale ale altora ori normele sau regulile sociale corespunzătoare vârstei sunt încălcate, manifestat prin prezența a trei (sau mai multe) din următoarele criterii în ultimele 12 luni, cu cel puțin un criteriu prezent în ultimele 6 luni:

Agresiunea față de oameni și animale

- (1) Adesea îi tiranizează sau îi amenință pe alții,
- (2) inițiază adesea bătăi,
- (3) a făcut uz de armă care poate cauza vătămare corporală serioasă altora (de ex. băț, cărămidă, butelie spartă, cuțit, armă de foc),
- (4) a fost crud fizic cu alți oameni,
- (5) a fost crud fizic cu animale,
- (6) a furat exercitând presiuni asupra victimei (de ex. banditism, furt din poșete, estorcare, atac prin folosirea unor arme),
- (7) a forțat pe cineva la activitate sexuală.

Distrugerea proprietății

- (1) s-a angajat deliberat în incendii cu intenția de a cauza un prejudiciu serios,
- (2) a distrus deliberat proprietatea altora (altfel decât prin incendiere).

Fraudă sau furt

- (1) a intrat prin efracție în casa, dependințele sau autoturismul cuiva,
- (2) minte adesea pentru a obține bunuri sau favoruri, ori pentru a evita anumite obligații (adică „escrochează” pe alții),
- (3) a furat lucruri de valoare mare fără confruntare cu victima (de ex. furt din magazine dar fără efracție; plastografie);

Violări serioase ale regulilor

- (1) adesea lipsește de acasă noaptea în pofida interdicțiilor părinților, începând înainte de vârsta de 13 ani,
- (2) a fugit de acasă (noaptea) de cel puțin două ori în timp ce locuiește în casa părintească sau a substitutului parental (sau o dată, fără a reveni o lungă perioadă de timp),
- (3) chiulește adesea de la școală, de la vârsta de 13 ani.

2. Perturbarea în comportament cauzează o deteriorare semnificativă clinic în funcționarea socială, școlară sau profesională.

C. Dacă individul este în vârstă de 18 ani sau mai mult să nu satisfacă criteriile pentru tulburarea de personalitate antisocială

5. Stima de sine

Opiniile evaluative pe care le dezvoltă copii despre sine au fost numite stima de sine sau respect de sine (Harter și Whitsell, 2003). Se presupune că stima de sine include nu doar judecățile cognitive ale copiilor, ci și reacțiile lor afective (mândrie, rușine și așa mai departe) date de aceste autoevaluări. Și nu este vorba doar despre modul în care un copil efectuează o sarcină importantă, ci și ce sentimente are față de acesta.

Conform perspectivei asupra sinelui bazate pe competențe, nivelul de stima de sine este rezultatul unei combinații între ceea ce vrem să realizăm și cât de încrezători suntem că vom realiza acest lucru, concepție foarte similară cu conceptul de conștientizare a propriilor capacități.

De specificat tipul pe baza vârstei la debut:

Tip cu debut în copilărie: debutul a cel puțin un criteriu caracteristic tulburării de conduită înainte de vârsta de 10 ani

Tip cu debut în adolescență: absența oricărui criteriu caracteristic tulburării de conduită înainte de vârsta de 10 ani

De specificat severitatea:

Ușoară: simptomele care apar îndeplinesc condițiile minime pentru punerea diagnosticului, persoanele neavând probleme de conduită în exces, acestea aducând un prejudiciu minor altora

Moderată: numărul problemelor de conduită și efectul acestora asupra altora sunt la un nivel moderat.

Severă: apar multe probleme de conduită, în exces față de cele cerute pentru a pune diagnosticul sau problemele de conduită cauzează un prejudiciu considerabil altora.

6. Nivelul de inteligență

Să presupunem teoretic că un nivel de inteligență ridicat poate semnala un nivel de gândire mai complex față de un nivel de inteligență mai scăzut, deși ca și contraargument putem reaminti că o persoană cu tulburare de tip psihopatic poate avea un nivel de inteligență ridicat.

Un studiu făcut pe două clase de elevi de 11-12 ani, asupra stimei de sine și a fenomenului de agresivitate au reieșit următoarele date statistice:

Corelație agresivitatea - stima de sine

		agresivitate	Stima
agresivitate	Pearson Correlation	1	-, 824**
	Sig. (2-tailed)		, 000
	N	50	50
stima	Pearson Correlation	-, 824**	1
	Sig. (2-tailed)	, 000	
	N	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Din tabelul de corelație putem observa ca semnificativ statistic, daca agresivitatea crește, stima de sine scade, iar daca crește stima de sine, scade agresivitatea.

Același studiu statistic la aceste clase de elevi de 11-12 ani, dar de aceasta data având ca și legătură nivelul de inteligență și agresivitatea, au reieșit următoarele date statistice:

Correlations

		agresivitate	iq
agresivitate	Pearson Correlation	1	-, 875**
	Sig. (2-tailed)		, 000
	N	50	50
iq	Pearson Correlation	-, 875**	1
	Sig. (2-tailed)	, 000	
	N	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Din nou putem observa faptul că este din nou o semnificație statistică, dacă avem un IQ scăzut, crește agresivitatea, iar dacă crește nivelul IQ, scade nivelul de agresivitate.

Bibliografie:

1. Franz Petermann, Ulrike Petermann, *Program terapeutic pentru copii agresivi*.
2. Păunescu, C. (2001), *Agresivitatea și condiția umană*; Editura Tehnică, București.
3. Șoitu, L., Havarneanu, C. (2001), *Agresivitatea în școală*; Editura Institutului European, Iași.
4. Verza, E., Verza, F., (2004), *Psihologia vârștelor*; Editura Pro Humanitate, București.
5. Butoi, T., (2001), *Psihologie Judiciară - tratat universitar*, Editura Pinguin Book, București.
6. Revista de Pedagogie Nr. LIX(2)/ 2011.
7. DSM IV.

CONSILIEREA ÎN CARIERĂ

- Studiu de caz -

Prof. Cristina POPȘOR
Liceul Tehnologic Special, Dej

Abstract:

Career preparation begins in the educational institutions, as a result of the activation and efficiency of their specific educational factors and valences.

Career guidance must occupy an important place in educational counseling and become an essential component, one of the basic results of education, of the instructive-educational process.

Career counseling is defined as an interpersonal relationship in which the individual, by means of support interventions, develops personal resources in order to establish, implement and adjust their life plans both in the short term and in the long term (Nilsson & Akerblom, 1999).

The case presented faces difficulties in deciding on the choice of faculty. This article provides the first counseling session.

Introducere

Pregătirea pentru carieră, începe în instituțiile de învățământ, aceasta fiind rezultatul activizării și eficientizării factorilor și valențelor educaționale specifice ale acestora.

Orientarea pentru carieră trebuie să ocupe un loc important în cadrul consilierii educaționale și să devină o componentă esențială, una dintre finalitățile de bază ale educației, ale procesului instructiv-educativ.

Orientarea spre carieră cuprinde pe lângă culegerea și valorificarea informațiilor referitoare la carieră, starea pieței muncii, evoluția generală a economiei, oportunități de formare și construcție a identității personale (care vizează aspecte legate de caracteristici înnăscute și dobândite ale personalității), identificarea cu modele de personalitate, modalități de interacțiune și de rezolvare a conflictelor, de reglare a comportamentului, rolurile sociale adoptate de individ la un moment dat, precum și investigarea caracteristicilor relevante pentru carieră, urmată de actul deciziei de carieră, care reprezintă procesul de selecție a unei alternative de carieră dintr-o multitudine de variante posibile la un moment dat.

Consilierea pentru carieră (career counseling), este definită ca o relație interpersonală în care individul, prin intermediul unor intervenții de suport, își dezvoltă resurse personale cu scopul de a-și stabili, implementa și ajusta planurile de viață, atât pe termen scurt cât și pe termen lung (Nilsson & Akerblom, 1999).

Studiu de caz

Sumarizarea cazului:

- Maria, 18 ani, elevă în clasa a XII-a, liceu teoretic, secția matematică-informatică;
- dificultăți întâmpinate în luarea deciziei cu privire la alegerea facultății;
- convingere disfuncțională (mit) legat de carieră: „*Tuturor colegilor mei le-a fost mai ușor să decidă la ce facultate să meargă.*”
- consilierul și Maria se cunosc de trei ani (Maria nu a mai fost niciodată la consiliere individuală).

Obiective:

- înlocuirea convingerilor disfuncționale legate de carieră, cu cele funcționale;
- dezvoltarea abilităților de explorare și evaluare realistă a caracteristicilor personale relevante pentru alegerea carierei;
- conștientizarea criteriilor (factorilor) de alegere a unei profesii;

Conversația următoare face parte din prima întâlnire:

Consilier: - Salut!

Maria: - Salut!

- **Bine ai venit!**
- Bine te-am găsit!
- **Ce faci?**
- *Sunt bine....De mult mă gândesc să vin pe la tine!*
- **Mă bucur că ți-ai făcut curaj, cu siguranță o să avem o discuție constructivă!**

- *Sper!*

- **Înainte de toate, vreau să știi că tot ce discutăm, o să rămână între noi!**

(Confidențialitatea)

- *Bănuiam... de asta am și venit!*

- **Care este motivul pentru care ai ales să vii la mine?** (Definirea problemei)

- *Ideea este că vreau să urmez o facultate. Acest lucru m-ar ajuta foarte mult în dezvoltarea carierei.*

- **Da. Într-adevăr, o facultate te ajută foarte mult. Îți poate asigura o anumită siguranță pe viitor!**

- *Da! așa mă gândesc și eu!*

- **Ce ai vrea să urmezi?**

- *Vreau să aleg o facultate din cadrul Politehnicii!* (Definirea scopului)

- **Să înțeleg că ai o listă de opțiuni.**

- *Da, există 7 sau 8 facultăți, dacă nu mă înșel: Arhitectură și Urbanism, Automatică și Calculatoare, Mecanică, Construcții, Electrotehnică și Telecomunicații, Inginerie, Instalații.*

- **Iar dintre acestea, sunt câteva care te atrag mai mult?**

- *Oarecum! Aș elimina Ingineria și Instalații pentru că nu îmi plac. De asemenea, și Mecanică pentru că oportunitățile de angajare sunt foarte mici, în acest moment. Restul de patru toate mi se par foarte interesante și nu știu ce să aleg!*

- **Recapitulând până în acest moment al discuției noastre, dorești să urmezi o facultate din cadrul Politehnicii pentru că este o oportunitate foarte bună de dezvoltare a carierei tale. Iar, în același timp, ai mai multe opțiuni, mai exact patru dintre care nu știi pe care să îl alegi. (Sumarizarea)**

- *Exact!*

- **Și ce crezi că te împiedică să alegi una dintre cele patru?**

- *Păi, nu știu... am senzația că toți colegii mei se decid foarte ușor, însă mie îmi este mult mai greu!... Cred că m-aș descurca bine la orice și găsesc elemente fascinante la toate cele patru facultăți! În plus, mă presează ideea că vreau să fac o alegere bună. Dacă se poate cea mai bună în acest moment!*

- **Să înțeleg că tuturor colegilor tăi le-a fost mai ușor să decidă la ce facultate să meargă, iar ție îți este mai dificil să alegi? (Parafrizarea)**

- *Da! Eu așa cred!*

- **Și la ce te gândești când îți trece prin cap ideea că pentru ceilalți decizia a fost/este mai ușoară?**

- *Că ceilalți sunt mai buni decât mine, că sunt mai competenți în a lua o decizie... și mă simt incapabilă să mă hotărâsc!*

- **Hai să presupunem, de dragul discuției, că ceilalți sunt mai buni, mai competenți și că nu poți lua o decizie. Ce înseamnă acest lucru pentru tine?**

- *Îmi este greu să accept! Trebuie să fac o alegere bună și când mă gândesc că sunt singura care nu se poate hotărî, mă presează mai tare decât să mă ajute. Și mă gândesc dacă voi greși luând o decizie la impulsivitate, fără să analizez suficient datele, ce voi face?*

- **Toată această presiune despre care îmi spui, ideea de incertitudine, gândul la ceilalți, cum te face să te simți? (Reflectarea emoțiilor)**

- *Cred că sunt un amalgam de emoții... în primă fază cred că sunt furioasă pe situație. Nemulțumită de faptul că nu mă pot decide... Pe de altă parte, mă simt și vinovată, iar datorită faptului că timpul trece, mi-e frică să nu iau o decizie greșită din impulsivitate.*

- **Înțeleg că simți mai multe emoții, în funcție de partea de care privești. Furia și nemulțumirea te face să dai vina pe situație, deoarece îți dorești foarte mult să iei o decizie bună. Totuși, faptul că amâni te face să te simți vinovată și te îngrijorează luarea unei decizii din impulsivitate.**

- *Da! Așa este!*

- **Făcând un pas mai departe, dacă te gândești la momentele când îți vine în minte ideea că ceilalți au ales mai ușor, iar tu încă nu te poți decide, cum se răsfrânge asta asupra comportamentului tău? Cum reacționezi?**

- *În primă fază devin agitată, cred că mă înroșesc la față și îmi simt inima cum bate din ce în ce mai tare. Dar, la un moment dat când nu mai rezist să mă gândesc, mă apuc să fac altceva! Orice altceva care mă distrage.*

- **Am înțeles! Eviți situațiile în care te gândești la facultate. Acest lucru se menține și în relație cu ceilalți?**

- *Da! Nu prea deschid subiecte de discuție pe această temă cu ceilalți.*

- **Să presupunem că am alege aleatoriu un număr x de persoane care ar fi în situația ta de a-și alege facultatea. Crezi că ar reacționa în același mod ca și tine?**

- *Nu cred! Suntem diferiți!*

- **De ce crezi tu că ar reacționa altfel?**

- *Păi, pentru că nu gândesc la fel ca mine!*

- **Exact! Valorificând ce am discutat până acum, alegerea masteratului pentru tine a devenit o situație foarte dificilă pentru că ai în minte toate acele gânduri („Tuturor colegilor tăi le-a fost mai ușor să decidă la ce facultate să meargă!”, „Ceilalți sunt mai buni/competenți.”, „Nu te simți capabilă să alegi.”, „Trebuie să faci o alegere bună.” „Nu mai suporti incertitudinea!” ș.a.m.d). Gândurile la rândul lor generează modul în care te simți (foarte nemulțumită, vinovată sau îngrijorată). Iar emoțiile pe care le trăiești au impact asupra comportamentului tău, ducând la activarea fiziologică de care îmi spuneai și, în final, la angajarea în alte activități incompatibile cu luarea deciziei, evitarea situației. Ai înțeles cum funcționează acest „mecanism”? (Sumarizarea)**

- *Da! Are sens!*

- **Revenind la gândul de la care am pornit cum că „Tuturor colegilor tăi le-a fost mai ușor să decidă la ce facultate să meargă, iar ție îți este mai dificil!”, cât de consecvent este cu realitatea?**

- *Hm... cei cu care discutasem erau foarte încântați de alegerea pe care au făcut-o...*

- **Prin faptul că erau încântați de idee, înseamnă că le-a fost și ușor să aleagă?**

- *Nu cred...nu știu...*

- **Hai să ne imaginăm că suntem în pielea unui coleg de-al tău care a luat o decizie. Vrea să meargă la Instalații. Cum crezi că a procedat? (Orientarea pe soluții)**

- *Cred că a analizat toate ofertele de facultăți și Instalații i s-a părut că i se potrivește cel mai bine!*

- **O fi oare ușor să analizezi toate facultățile și să le pui în balanță cu ceea ce vrei, ceea ce ți se potrivește?**

- *Nu... cred că nu are logică ceea ce spun!*

- **O decizie atât de importantă este mult mai dificilă decât se vede din exterior.**

- *Mda... cred că am exagerat!*

- **Hai să mergem puțin mai departe! De unde ai pornit atunci când ai tras concluzia că absolut toți colegii tăi s-au decis ușor?**

- *Păi, vorbisem cu mai mulți colegi despre asta și am observat că ei s-au hotărât...și m-am gândit că dacă ei s-au decis înseamnă că toți sunt în situația asta și doar eu am rămas „pe dinafară”... acum îmi dau seama că nu am procedat corect... sigur mai există persoane în situația mea...*

- **Cel mai probabil și cei care au luat o hotărâre, au trecut printr-o perioadă mai dificilă, iar motivul fericirii lor a fost tocmai depășirea acestui moment de decizie. Alegerea facultății nu are cum să fie o decizie atât de ușoară, indiferent de cum se vede din exterior. Ușurința alegerii pe care au arătat-o nu a fost tocmai și cea resimțită. Și, da! Ai dreptate! Probabil mai există persoane care sunt în situația ta și care încă se gândesc intens la ce facultate vor să meargă!**

- *Da! Așa e!*

- **Crezi că ai suficiente dovezi să afirmi că „absolut tuturor colegilor tăi le-a fost ușor să ia decizia”?**

- *Nu! Nu am!*

- **Nu negăm faptul că s-ar putea ca unii colegi să se fi decis repede și ușor din nenumărate motive. Poate ei asta au vrut de la începutul liceului să facă. Poate au avut doar o opțiune. Poate asta le place! ș.a.m.d. Însă, decizia alegerii facultății de cele mai multe ori nu este ușoară! Este vorba despre timp, bani, carieră, viitor etc. și este normal ca liceenii să fie preocupați de luarea unei decizii corecte!**

- **Prin faptul că gândești în felul acesta, te ajută să faci față mai bine situației?**

- *Mă încurcă mai mult decât să mă ajute!*

- **Datorită faptului că această convingere a ta nu are logică, nu este susținut de dovezi și nici nu te ajută, propun să găsim o variantă care să ne orienteze demersul următor. Vrei să încerci să găsești o formulare optimă pentru gândul pe care îl ai?**

- *Pot încerca! Să mă gândesc... și colegilor mei le-a fost dificil să decidă la ce facultate să meargă. Nu mie îmi este cel mai greu să aleg. Chiar dacă unora le-a fost mai ușor decât altora, asta nu influențează importanța procesului decizional.*

- **Foarte bine! Acum hai să vedem cum am putea verifica acest lucru. Pornim de la ideea că „Tuturor colegilor mei le-a fost mai ușor să decidă la ce facultate să meargă!” și vom încerca să ajungem la gândul funcțional pe care tocmai l-ai formulat. Cum crezi că am putea face asta?**

- *Aș putea întreba printre colegi cum au procedat ei în a se decide ce facultate vor!*

- **Ok! Pornind de la lista tuturor colegilor, alegem aleatoriu 7 colegi! Crezi că putem face asta?**

- *Da! Pot face asta! Pot utiliza un software care să mă ajute să îi aleg aleatoriu și voi înregistra rezultatele ca să fiți sigură că nu i-am ales după bunul plac!*

- **Minunat! Pentru a-ți fi mai ușor când discuți cu ei, vom elabora un ghid...o fișă să îi spunem, care te va ajuta! Ce crezi tu că ar fi important să aflăm de la ei? (Tema pentru acasă)**

- *Cred că, în primul rând, dacă au luat o decizie finală. Poate, de când s-au gândit serios la a merge la o facultate... cum au făcut alegerea (dacă au făcut una) și dacă ei consideră că a fost/este o decizie ușoară...?*

- **Foarte bine, Maria! Poți nota întrebările pentru a nu le uita! În cazul în care ai colegi care poate nu vor să meargă mai departe la o facultate sau nu reușești să vorbești cu ei, îi poți înlocui tu cu altcineva care știi că merge sau poți extrage altă persoană!**

- *Perfect! Am notat!*

- **Excelent! Cum crezi că vor răspunde colegii tăi?**

- *Cred că va fi o oarecare variabilitate. Până la urmă nu suntem toți la fel. Cred că vor fi unii mai hotărâți, alții mai puțin; unii care au luat o decizie ușor și rapid, alții care analizează intens datele... vom vedea!*

- **Săptămâna viitoare când ne vom reîntâlni vom analiza dialogurile pe care le-ai avut și o să vedem câți dintre ei au luat o decizie finală, cum au decis, câți dintre ei consideră că alegerea lor a fost mai degrabă ușoară, sau mai degrabă dificilă ș.a.m.d. și vom vedea ce poți să faci ca să iei o decizie în ceea pe privește alegerea facultății!**

- *În regulă!*

- **Crezi că vor apărea dificultăți în a realiza ce ne-am propus?**

- *Poate îmi va fi puțin greu la început să discut despre facultate... dar mă gândesc că ghidul mă va ajuta să aflu ce vreau de la colegi, iar după discuția de azi, îmi voi reaminti că deciziile fiecăruia sunt influențate de ceea ce gândesc! Faptul că este posibil să aflu că unor colegi le-a fost mai ușor să decidă, acest lucru nu înseamnă că eu sunt mai prejos!*

- **Foarte bine! Ține minte că faci acest lucru pentru dezvoltarea ta! (Oferirea de feed-back)**

- *Mă bucur mult! Sunt curioasă ce vor răspunde colegii și sunt sigură că exercițiul mă va ajuta să îmi schimb total părerea despre decizie!*

- **Minunat!**

- *Mă bucur că am vorbit!*

- **Și eu! Te aștept cu drag și săptămâna viitoare!**

- *Ne vedem! Paa!*

- **Pa!**

Bibliografie:

1. Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), (2004), *Consiliere și Orientare-ghid de educație pentru carieră*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
2. Parkinson, Mark, (2002), *Ghidul carierei*, Editura All Beck, București.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ

Consilier școlar **Daniela PREDIȘOR**,
CJRAE Vâlcea

Abstract:

There are situations in which children need further support, especially when they are about to make the transition from kindergarten to school. Moreover, if these children come from an underprivileged social and economic background, the need for support is even greater. In fact, not only children's family and school are responsible for their education, but the whole community plays an important role.

The church is another main source of support for children. This is why the project of education and personal development for pre-school children and primary school pupils was initiated at 'Saint Apostles Peter and Paul' church in Rm. Valcea. Fairytales have had a guiding role in children's development of social and communication skills, in the identification and management of their emotions, in building suitable strategies of adaptation to change.

The children involved in this project have listened to stories, have found new ways of ending them while creating in equal measure their own new stories starting from their own life experience.

Non-formal education allows putting into practice some of the most unusual strategies as far as focusing on children's own learning is concerned. They learn from one another, they exchange ideas, like in an information puzzle, having co-operative attitudes and behaviour.

„La vremuri noi, oameni noi”. Este o expresie cunoscută și des folosită. Ziua de astăzi este despre vremurile noi, despre revoluțiile și transformările adesea radicale în toate domeniile, inclusiv în educație. De altfel, termenul de educație este astăzi înlocuit de „Educații”. Pluralul este necesar, pentru că educația formală școlară are numeroși competitori în multiplele forme de educație nonformală și de ce nu, de educație informală. Practic, astăzi elevii învață mai mult din alte surse de educație. Trebuie explicat că nu fac referire numai la educația academică, ci la toate sursele de educație implicate în formarea și dezvoltarea personalității umane.

Familia, factorul principal în socializarea primară, pune temelie pentru tot ce se va construi în viitor. Acum, în primii ani de viață, se formează cele mai puternice convingeri despre sine, despre ceilalți, despre viață. Acum, deprinderile și atitudinile se conturează într-un schelet pe baza căruia se construiește adultul.

În această etapă a micii copilării, există unul din cele mai puternice instrumente de educație – poveștile. Formula magică a lui „a fost odată ca niciodată” îi transmite într-o formă simplă, copilului, că și el este unic, cum nici un alt copil nu este. Iar povestea, prin personajele ei, transmite și ideea că diversitatea nu este ceva rău, că fiecare, așa unic cum este, are soluții de conviețuire cu ceilalți.

„Lumea nouă a adus și povești noi.” Înainte, poveștile aveau morală, acum au acțiune. Înainte modelau un ideal, acum propun rețete rapide de succes. Magia

cuvântului creator devine magie rapidă de transfer a unor modele oferite de-a gata (Daniela Predișor, 2010, în *Tradiții laice și religioase în învățământul românesc*).

Fără a intra în teoria poveștilor sau în mod special a poveștilor terapeutice, mi-aș dori să conving părinții de rolul preventiv al acestora, de rolul ludic și formativ, fără a omite valoarea de intervenție.

Fiecare poveste are un mesaj, acesta fiind element important în comunicarea intrafamilială. În general, mesajele sunt informații dar și judecăți de valoare, exprimă trăiri și dă sens evenimentelor. Povestea are rost prin emoția transmisă, prin dezvoltarea memoriei afective, care la rândul ei dezvoltă competențe de reorganizare a copilului în contexte noi de viață.

Prin comparație, noile povești înlocuiesc bunătatea și curajul lui Făt-Frumos care învinge în luptă dreaptă răul reprezentat de Zmeu, cu o strategie violentă doar de dragul jocului.

În aceeași măsură, trebuie să ținem cont și de faptul că o poveste se spune în doi, copil și părinte, astfel că, povestea implică timp petrecut împreună. Astfel, subliniez că alături de mesajul, învățătura din poveste, se află și calitatea comunicării și calitatea relației între povestitor și ascultător. Se creează o conexiune emoțională, o întrepătrundere de așteptări și nevoi satisfăcute. De exemplu, copilul care află de balaurul cel rău, se află în brațele mamei, a bunicii, altfel spus este securizat, în comparație cu un copil singur la televizor care trăiește frica fără nimeni care să-l susțină. În primul caz, copilul dezvoltă reziliență, în al doilea caz mai probabil este să dezvolte frustrări, anxietăți, comportamente indezirabile.

Înlocuirea comunicării directe părinte - copil prin povești, cu o relație impersonală copil-ecran creează cele mai bune condiții de formare a unor personalități rebele la adolescenți. Din experiența mea de consilier școlar am numeroase argumente în susținerea acestei afirmații. Cei mai mulți elevi care manifestă conduite indezirabile sunt copiii cărora le-au lipsit poveștile copilăriei, le-au lipsit elemente de constituire a unui atașament sigur.

În egală măsură, poveștile au rolul de a transmite valori. Binele și răul sunt strict delimitate. Personajele pozitive sunt centrate pe cinste, dreptate, corectitudine, curaj asumat, hărnicie, altruism. Aceste personaje au și o bună relație cu Dumnezeu, dacă ne referim la personaje precum Sfânta Vineri, Sfânta Duminică.

Cu siguranță că toți ne dorim pentru copiii noștri să fie buni, cinstiți, drepți, fericiți până la adânci bătrâneți. Între iluzie și poveste sunt numeroase diferențe pe care uneori nu le identificăm nici noi adulții. Nu deosebim între ceea ce ne dorim și ceea ce putem face ca să abținem ceea ce ne dorim. Ne complăcem în iluzia că alții vor face în locul nostru, în iluzia că facem ceea ce este bine fără a ne gândi la consecințele pe termen lung. Poate că identificăm o nevoie de moment a copilului și i-o satisfacem în acel moment, fără a realiza cât de util/inutil i-ar fi mai târziu.

Poveștile și morala lor educativă, dezvoltă și un sentiment de rușine, evident în sensul etic. Acum însă, copiii folosesc cel mai des cuvântul rușine doar în relație cu absența unor tehnologii performante, a unor obiecte vestimentare de firmă sau a altor obiecte cu valoare materială. Copiii nu mai au rușine în raport cu propriul

comportament, conduită, vocabular și pentru că lipsesc reperele alternative ale unor conduite corecte din punct de vedere moral.

Sunt părinți care își laudă copiii ca fiind cuminți pentru că stau în fața unui ecran ore în șir, când singurul care are ceva de câștigat este părintele care are liniște câteva ore pe zi. Pentru copii nu există avantaje.

Pe când, timpul de spus povești este un timp al tandreții, al apropierei fizice și emoționale, al cunoașterii reciproce, al modelării personalității copilului în sensul dorit.

Apelul la utilizarea poveștilor tradiționale românești se mai poate susține printr-un argument, cel al felului în care se încheie acestea. Într-o lume în care divorțul este panaceu universal la orice problemă a familiei contemporane, povestea tradițională ne învață să trăim „fericiți până la adânci bătrâneți”. Pentru aceasta este nevoie să luptăm cu răul, să-l înfrângem și apoi să continuăm să facem bine.

Fiecare copil merită o șansă la o viață frumoasă. Sunt situații, uneori, în care copiii au nevoie de un sprijin suplimentar, mai ales atunci când se pregătesc să treacă de la grădiniță la școală. Iar dacă aceștia provin dintr-o familie defavorizată socio-economic, când părinții sunt plecați la muncă pe alte meleaguri, nevoia de ajutor este și mai mare. Practic, nu doar familia și școala sunt răspunzătoare pentru educația copiilor, ci întreaga comunitate are un rol important.

Biserica este și ea, una din principalele resurse de sprijin pentru copii. Așa a început proiectul de educație și dezvoltare personală pentru preșcolari și școlari mici, la Biserica Sfinții Apostoli Petru și Pavel din Rm. Vâlcea. Spațiul generos și prietenos al bisericii asigură o atmosferă calmă, în care copiii interacționează, socializează și se dezvoltă, îndrumați cu răbdare și profesionalism.

Proiectul s-a bazat pe un parteneriat între ISJ Vâlcea și Arhiepiscopia Râmnicului. Au participat la fiecare atelier săptămânal, în medie, 25 de copii, cu vârste între 4 și 10 ani. Jocul și povestea au fost metodele utilizate împreună cu alte numeroase activități de creație plastică.

Poveștile au avut rolul de călăuză în dezvoltarea competențelor sociale și de comunicare, în identificarea și gestionarea emoțiilor, în construirea de strategii adecvate de adaptare la schimbare. În egală măsură a fost urmărită și dezvoltarea creativității.

Copiii au ascultat povești, s-au identificat cu personaje și s-au transpus în diferite situații noi de învățare. Alteori, poveștile nu au avut sfârșit și ei au găsit noi modalități de finalizare a acestora. Pe măsură ce au dobândit deprinderi de „povestitori”, au creat și ei noi povești pornind de la propriile lor experiențe de viață.

Consider că este nevoie de îndemânare, curaj și determinare ca un copil să poată transpune o emoție personală într-o poveste în care personajele sunt uneori fantastice, alteori animale și cel mai des copii care fac o mulțime de năzdrăvănii.

În aceeași măsură, fiecare poveste propusă de profesorii consilieri școlari, voluntari în acest proiect, a urmărit să aducă un plus de valoare în dezvoltarea armonioasă a participanților. De fiecare dată, au fost propuse modele de valori morale, modele comportamentale, care să vină în sprijinul învățării prin joc și joacă.

Educația nonformală permite aplicarea de strategii dintre cele mai inedite în ceea ce privește centrarea pe propria învățare la copii. Aceștia învață unii de la alții, fac schimb de idei, asemeni unui puzzle de informații, atitudini și comportamente co-participative.

Copiii sunt încurajați să se exprime liber, să compare și să argumenteze opinii, să promoveze idei personale și să facă un schimb real de experiență. În egală măsură, după fiecare poveste se discută despre învățămintele proprii, despre ceea ce le-a plăcut sau displăcut, despre ceea ce le este de folos și multe altele. Discuțiile sunt orientate spre încurajare, creșterea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, spre o gândire pozitivă și democratică.

Pentru elevii mai mari exista și provocarea de a fi „mentori” celor mici, de a-i îndruma în activități. Considerăm că aceasta este cea mai simplă formă educativă de a dezvolta la elevi abilități de lucru în echipă, de a-i orienta spre ceea ce numim *activități de interes social*.

Fiecare an de proiect s-a finalizat cu publicarea unei cărți, în care am strâns cele mai apreciate fișe de lucru și povești, care au avut cel mai mare impact asupra copiilor.

Am povestit și despre 4 nevoi fundamentale, cunoscute în teorie ca „cei 4 C”, respectiv capabilitatea, contarea, curajul și conectarea. Fiecare poveste a propus o abordare pe înțelesul copiilor, astfel încât aceștia să recunoască o astfel de nevoie, să găsească cele mai bune soluții de a-și satisface aceste nevoi și de a le respecta atunci când le recunosc la ceilalți copii.

De exemplu, povestea „*Mugurașul care nu dorea să înflorească*” este despre capabilitate, despre abilitatea de a recunoaște propriile resurse, de a avea curajul de a fi, de a încerca să faci tot ce poți mai bine pentru a reuși în ceea ce îți propui.

Astfel, cei mici au putut să-și exprime temerile și așteptările legate de școală, au descoperit propriile lor mecanisme de adaptare la schimbare și în aceeași măsură au învățat că orice problemă are o soluție atunci când este nevoie. Orice muguraș poartă în el floarea ce va da rod într-o zi, la fel ca și copiii care crescând, devin oameni responsabili, activi social și implicați în comunitatea din care fac parte.

O altă poveste este „*Brăduțul care dorea să zboare*”, poveste care îi învață pe copii despre cât de mult contează cuvintele, cum vorbele pot și să rănească și să vindece, cum pot să aducă sau să risipească bucuria.

Pentru orice copil contează să aparțină unui grup, să fie acceptat și la rândul lui să-i accepte pe ceilalți, să conteze, să știe care le este locul. „*Mic sau mare, firav sau puternic, fiecare dintre noi contăm pentru ceilalți*”. Povestea are în încheiere și o provocare căreia fiecare copil trebuie să-i facă față. De fapt sunt două întrebări la care au de răspuns în felul lor:

„*Tu pentru cine contezi?*”

Dar pentru tine, cine contează cel mai mult?

Povestea brăduțului le-a creat o situație de învățare, au experimentat imaginar gândurile și emoțiile brăduțului, ca apoi să transfere în propria lor viață aceste exemple, să identifice situații reale pozitive sau negative și să construiască soluții adecvate care să le asigure o stare de bine.

Conectarea este o altă nevoie despre care se poate învăța prin poveste. Floarea-Soarelui nu este solitară, ea crește în lanuri mari și frumoase. Devine o provocare, momentul în care una din flori răsare ceva mai departe de celelalte. Care sunt neplăcerile ei de una singură? Cum se poate ajuta de ceea ce este în jurul ei? Toate aceste întrebări au răspunsuri în poveste. Totul este să stărnim curiozitatea copiilor astfel încât ei să se poată exprima liber.

Motto-ul folosit pentru cartea *Jurnalul Fericirii* este „*Fericirea nu este o întâmplare. Fericirea este o alegere*”. Și fiecare filă a cărții oferă copiilor posibilitatea de a alege între mai multe variante de a gândi, de a se exprima, de a se comporta. Iar fiecare alegere are propria ei poveste. Iar fiecare poveste reușită este recunoscută după zâmbetele pe care le provoacă, pentru că fericirea provoacă zâmbete și stare de bine și povestitorului și ascultătorilor.

Copiii aleg culorile bucuriei și spun poveștile culorilor alese, numără stele călăuzitoare și povestesc despre cum vor ajunge la ele. Fiecare poveste și fiecare exercițiu au o dinamică aparte pentru că solicită gândirea critică, flexibilitatea în gândire, imaginația și în egală măsură dezvoltă vocabularul și creativitatea.

Un plus de valoare al grupurilor de elevi care participă la atelierul de povești, este dat de dezvoltarea abilităților de relaționare, de lucru în echipă, de menținere în sarcină, de asumare a responsabilității față de cuvântul rostit și față de fapta împlinită.

Bucuria este și mai mare atunci când feed-back-ul vine din familie sau din școală, confirmând schimbarea de atitudine a elevilor.

Bibliografie:

1. Ana Maria Mosor, Daniela Predișor, (2017), *Jurnalul copiilor fericiți*, Editura Proșcoala, Rm. Vâlcea.
2. Ana Maria Mosor, Daniela Predișor, (2018), *Anotimpurile bucuriei, Ghid de educație făcută cu dragoste*, Editura Proșcoala, Rm. Vâlcea.
3. Mariana Lazăr (coordonator), (2010), *Tradiții laice și religioase în învățământul românesc*, Editura Silvana, Rm. Vâlcea.

RELAȚIILE DINTRE SCHEMELE COGNITIVE ȘI LOCALIZAREA CONTROLULUI ÎN TULBURĂRILE DE DISPOZIȚIE EMOTIIONALĂ LA COPII DIN MEDIUL INSTITUȚIONALIZAT

Prof. Teofana SFERLE, Prof. Mircea RUSU

Școala Profesională Specială Samus, Cluj

Abstract:

This dissertation handles the relationship between the coping mechanisms and localization of control in anxiety and depression in institutionalized children. It is structured in 14 large chapters, as following: anxiety and depression in institutionalized children; locus of control in anxiety and depression; the importance of cognitive schemata and domains; coping mechanism associated with cognitive schemata – in institutionalized children. Theoretical aspects were presented in the chapters I-IX and the practical aspects in chapters X and XIII.

The general objectives of this dissertation were: investigation of self perception and self-esteem; evaluation of the anxiety level (anxiety as a trait, anxiety as a state); determining the value of depression compared to the median value of depression in our population; identification of the type of the locus of control (internal/external); identification of the coping mechanisms and their structures related to the children's personalities. Following analysis and data interpretation it was apparent that participants use stress coping mechanisms in a disorganized/inadequate fashion.

The general objectives referring to the relationship between anxiety, depression and coping mechanisms were: evaluation of the level of anxiety; evaluation of the level of depression; evaluation of coping strategies; evaluation of cognitions and behaviours.

The extreme values that we've encountered show that the relationship between depression and other psycho-pathologies is not linear. A high level of anxiety can be long lasting, continuous even – but it can be differentiated depending on: group, individual psycho-pathology, environment, diagnostics and co-morbidity.

Argument

MECANISMELE DE COPING LA COPII INSTITUȚIONALIZAȚI

Cuvântul „coping” provine din limba engleză – **to cope with**, care înseamnă a face față, a se adapta. Termenul de coping este definit ca eforturile pentru gestionarea cerințelor mediului și a conflictelor intrapsihice și care depășesc sau nu resursele unei persoane. Astfel copingul este o modalitate prin care omul acționează în față unei situații percepute ca fiind dificilă scopul, de a o depăși sau de a o controla. Copingul presupune un mecanism de prevenție și de adaptare la stres, având ca rezultat reducerea intensității stresului.

Clasificarea clasică împarte copingul în:

- coping centrat pe problemă (cuprinde strategii adresate direct problemei, de acceptare a confruntării cu agentul stresor);

- coping centrat pe emoție (include strategii care vizează reglarea emoțiilor asociate problemei, prin care o confruntare cu agentul stresor este amânată sau chiar nu are loc.

Copingul de emoție mai este numit și coping pasiv /evitant. Strategiile prin care o persoană caută să controleze tensiunea emoțională sunt strategiile emoție:

- evitarea;
- reevaluarea pozitivă;
- autoacuzarea;
- minimalizarea amenințării;
- speranță unui miracol;
- exprimarea emoțiilor (crize de plâns sau accese de mânie).

Evoluția tabloului clinic prin prisma mecanismelor de coping utilizate

Copilul și adolescentul nu este o piatră inertă, el caută să facă față simptomatologiei, elaborând o serie de măsuri de coping (figura 6/Evoluția tabloului clinic prin prisma mecanismelor de coping). Dacă acestea sunt adaptative, este în regulă deoarece se reduce stresul. Dacă apelăm la mecanisme de coping dezadaptative acestea pot să îi mențină dar să îi și amplifice simptomatologia, sau să îi genereze noi simptomatice.

Tulburarea depresivă la copii și adolescenți constituie o veritabilă problemă de sănătate, cu o prelevanță în continuă creștere, cu un impact puternic asupra funcționalității globale, a dezvoltării psihologice, cognitive dar și sociale. Astfel la nivel mondial tulburările din spectrul depresiv au o frecvență de 3-4%, în rândul copiilor și de 8-10% în rândul adolescenților. Unele studii au arătat depresia majoră are o component genetic, 40-50% din cazuri se datorează agenților stresori exogeni, dar și a evenimentelor stresante cu care se confruntă copii dar și adolescenții. Trebuie să menționăm că simptomele depresiei pediatrice sunt identice cu cele ale adultului, dar manifestările clinice ale primei categorii (copii și adolescenți) sunt legate de nivelul de dezvoltare a pacienților. În cazul copiilor și a adolescenților criteriile de diagnostic, se mențin (cele din DSM-IV, vezi tabel 1) dar dispoziția depresivă poate fi înlocuită cu iritabilitate. Semnele depresiei pot fi unul sau mai multe, din cele amintite, observabile în mod persistent, timp de 2 săptămâni (cea mai mare parte a zilei), influențând implicarea socială a copilului și determinându-i diferite grade de disconfort.

- iritabilitate;
- efecte de furie;
- sentimente de tristețe;
- retragere socială;
- tulburări ale comportamentului alimentar (inapetență sau creșterea apetitului);
- insomnii/hipersomnie;
- sentiment de tristețe și de neputință;
- plâns facil.

În ceea ce privește tulburările din spectrul anxios acestea sunt subdiagnosticate în toate fazele de dezvoltare. Expresia acestei tulburări poate să apară adesea sub forma acuzelor somatice generale, dintre care amintim cefalee, jena dureroasă gastrointestinală, dar și palpitații. Factorilor etiologici deja consacrați li s-au alăturat și alții cum ar fi: contextul schimbărilor sociale, a celor economice, dar și a celor politice.

STUDII PRIVIND ANXIETATEA, STIMA DE SINE, DEPRESIA, LOCALIZAREA CONTROLULUI ȘI MECANISME DE COPING LA COPII INSTITUȚIONALIZAȚI

Relația dintre mecanismele de coping și localizarea controlului, în anxietate și depresie la copii din mediul instituționalizat (cercetare)

1. Obiectivele studiului

- investigarea percepției de sine și a stimei de sine;
- evaluarea nivelului de anxietate (anxietatea ca trăsătură, anxietatea ca stare);
- determinarea valorii depresiei față de media populației;
- identificarea tipului de control intern, extern pe care îl utilizează preponderent;
- identificarea mecanismelor de apărare utilizate și structurile lor în cadrul personalității.

2. Variabilele studiului

a. Variabile dependente

- anxietatea (ca stare, ca trăsătură);
- depresia;
- stima de sine;
- sentimentul controlului (intern, extern, prin alte persoane, sau absent);
- mecanismele de coping (strategia de rezolvare a problemelor, evitarea cu gândire pozitivă, căutarea susținerii sociale, reevaluare pozitivă și autoacuzare).

b. Variabile independente

- mediul instituționalizat.

3. Instrumentele folosite

- Chestionarul de coping Paulhan;
- Scala de control Levensson;
- Inventarul de anxietate trăsătură;
- Chestionarul stimei de sine Lawsen;
- Inventarul de depresie pentru copii Maria Kovacs.

4. Designul cercetării

Este un design experimental, factorial complex, iar procedurile utilizate au ca scop:

Ipotezele cercetării

Ipotezele cercetării sunt:

- ❖ sentimentul controlului;

- ❖ depresia;
- ❖ anxietatea trăsătură/anxietatea stare;
- ❖ strategii de rezolvare a problemelor /reevaluare pozitivă;
- ❖ stima de sine;
- ❖ corelații și regresii constante.

Ipotezele cercetării

1. adolescenții din mediul instituționalizat prezintă un sentiment al controlului predominant extern, sentimentul de determinare al acestora fiind unul ce ține de intervenția altor persoane sau a șanse;
2. nivelul depresiei la adolescenții din mediul instituționalizat este semnificativ crescut comparative cu media populației;
3. anxietatea adolescenților din mediul instituționalizat este de un nivel semnificativ crescut față de media populației;
4. adolescenții ce provin din mediul instituționalizat utilizează un număr scăzut de strategii de gestionare a stresului, utilizându-le într-o manieră scăzută.
5. nivelul stimei de sine al adolescenților din mediul instituționalizat, este sub nivelul mediu al populației;
6. vor exista corelații între strategia de coping evitare cu gândire pozitivă, strategia de reevaluare și strategia căutării susținerii sociale (figura 1).

Participanții la studiu

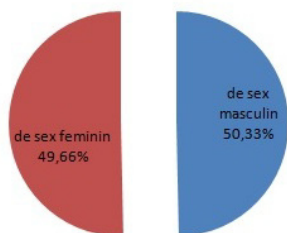
Lotul de participanți la studiu este compus din 5 subiecți, dintre care 3 fete și 2 băieți cu vârste cuprinse între 14 și 21 ani care provin din medii instituționalizate:

- ✓ 2 subiecți din 2 case de tip familial din localitatea Cluj Napoca;
- ✓ 1 subiect din instituția complex de servicii sociale comunitare din localitatea Gherla;
- ✓ 1 subiect din instituția complex servicii comunitare din localitatea Huedin;
- ✓ 1 subiect din instituția complex servicii comunitare din localitatea Turda.

Testul T pentru eșantioane independente a obținut următoarele rezultate:

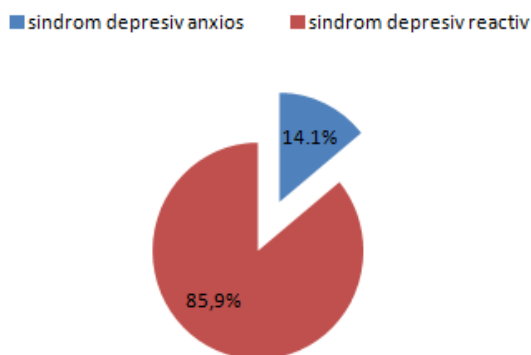
$t(118)=2,14$, iar $p < 0,05$, analiza realizată permite identificarea unor diferențe semnificative între depresie la genul feminin comparativ cu cel de la mediul masculin.

Figura 1 – Grafic cu structura pe sexe



Grafic cu structura lotului pe sexe

- 49,66% de sex masculin;
- 50,34% de sex feminin.

Figura 2 –Grafic cu tipurile de sindroame la populația luată în studiu**Tipuri de sindroame anxioase întâlnite la populația luată în studiu:**

- 14, 10% sindrom depresiv anxios
- 85, 90% sindrom depresiv reactiv

Externalizarea simptomelor depresive și căutarea suportului socio-psihologic sunt diferite la grupul de vârstă cuprins între 14-16 ani, comparativ cu grupul de vârstă între ani 18-21 ani

Concluzii și cercetări

- datorită anxietății participanții manifestă un comportament de evitare, acceptând intervenția șansei sau a altor persoane influente, în controlarea evenimentelor stresante pentru ei;
- pentru că sunt înclinați să caute susținerea socială, participanții se autoacuză, că sunt responsabili de evitarea rezolvării situației stresante și realizează o reevaluare a situației, dar ajung din nou la evitare până se acordă încrederea susținerii sociale;
- la o primă analiză a datelor, adolescenții din eșantion utilizează toate cele 3 dimensiuni ale controlului;
- în urma analizei datelor care au urmat s-a constatat că percepția sentimentului controlului intern este neadecvată (astfel prima ipoteză se confirmă parțial);
- a 2-a ipoteză a cercetării s-a confirmat, nivelul depresiei adolescenților din mediul instituționalizat este unul semnificativ crescut;
- nivelul anxietății participanților nu este unul semnificativ crescut, față de media populației (astfel cea de-a treia ipoteză nu se confirmă);

În urma analizei și a interpretării datelor, s-a constatat că participanții utilizează strategiile de gestionare a stresului într-o manieră dezorganizată dar și inadecvat.

STUDII ANXIETATEA, DEPRESIA ȘI SCHEMELE COGNITIVE

Obiectivele studiului

- evaluarea nivelului de anxietate;
- evaluarea nivelului de depresie;
- evaluarea strategiilor de coping;
- evaluarea cognițiilor și a comportamentelor.

Variabilele studiului

Variabile dependente ale studiului

- anxietatea (ca stare, trăsătură);
- depresia;
- stima de sine;
- sentimentul controlului (intern, extern, prin alte persoane, sau absent);
- mecanismele de coping (strategia de rezolvare de probleme, evitarea cu gândire pozitivă, căutarea susținerii sociale, reevaluarea pozitivă. autoacuzare).

Variabile independente

- mediul familial;
- mediul instituționalizat.

Ipotezele cercetării

- depresia și anxietatea sunt prezente indiferent de categoria nosologică;
- depresia și anxietatea cresc odată cu complexitatea diagnosticului;
- nivelul gândurilor automate negative corelează cu stilul defensiv;
- se înregistrează o corelație pozitivă între stilul defensiv imatur și gândurile automate negative.

Participanții la studiu

Lotul de participanți din 5 subiecți, 2 băieți și 3 fete cu vârste cuprinse între 17 ani și 21 de ani

Din cei 5 subiecți:

- 2 sunt interni;
- 3 sunt externi.

Probe de evaluare utilizate

- Inventarul Beck;
- Schemele
- STAI I
- STAI II

CHESTIONARUL LUI YOUNG YSQ-S3**Subiectul 1 - Masculin, 17 ani**

Denumire scheme cognitive	Scor	Nivel	Domeniu	Observații
Abandon/Instabilitate (AB)	15	FR	I	Separare și respingere
Deprivare emoțională (ED)	10	R	I	Separare și respingere
Neîncredere / abuz (MA)	12	R	I	Separare și respingere
Izolare socială/înstrăinare (SI)	20	FR	I	Separare și respingere
Defect/rușine (DS)	24	FR	I	Separare și respingere
Eșec (FA)	17	FR	II	Autonomie și performanță
Dependență/ Independentă (DI)	20	FR	II	Autonomie și performanță
Vulnerabilitate la rău și la boală (VH)	19	FR	II	Autonomie și performanță
Protecționism/Ego infantil (EM)	17	FR	II	Autonomie și performanță
Revendicare/Grandomanie (ET)	14	R	III	Deficiența limitelor
Autocontrol-autodisciplină insuficientă (IS)	19	R	III	Deficiența limitelor
Subjugarea (SB)	11	R	IV	Dependența de alții
Autosacrificiul (SS)	19	R	IV	Dependența de alții
Căutarea aprobării/recunoașterii (AS)	37	R	IV	Dependența de alții
Negativism /pasivitate (NP)	23	R	V	Hipervigilență și inhibiție
Inhibiție emoțională (EI)	18	R	V	Hipervigilență și inhibiție
Standarde nerealiste/ hipercriticism (US)	16	M	V	Hipervigilență și inhibiție
Penalizare (PU)	47	FR	V	Hipervigilență și inhibiție

Studiul de caz 1**I. Date personale:***Numele:* F.*Prenumele:* A.*Data nașterii:* 5.03.1993*Locul nașterii:* Cluj-Napoca*Domiciliul:* Str. Traian, nr 25, Loc. Cluj Napoca, Jud. Cluj*Înscriș la școala:* Liceul Tehnologic Special Samus Cluj**II. Date familiale:***Numele părinților și data nașterii:* - tata: L., 13.05. 1968

- mama N., 19.09. 1971

Pregătirea școlară, ocupația și locul de muncă:

-tata: școală de maiștrii construcții și instalații „Grup Școlar Anghel Saligny”, lucrează în construcții în Italia;

-mama: școala cu clasele I-VIII Palatca, județul Cluj, casnică;

Structura și componența familiei, locul copilului în ordinea nașterii:

F.A. provine dintr-o familie legal constituită, părinții fiind despărțiți în fapt fără a fi divorțați. Familia este constituită din cei 2 doi părinți și 3 copii, iar F.A. este al doilea copil. Problemele familiare au început în momentul în care tatăl a plecat cu amanta în Italia, la muncă.

Bugetul familiei: este scăzut, familia întreținându-se pensia de boala a mamei, pensia bunicii și alocațiile copiilor.

Condițiile materiale și de locuit ale familiei: au locuiesc în casa bunicilor materni. Casa avea facilități obișnuite (curent electric, apă curentă și încălzire cu

gaz). Pe terenul din spatele casei acum 3 ani s-a construit o casa cu 3 camere, 2 bai, o bucătărie, care au rămas neterminate după plecarea tatălui în Italia.

Relațiile intrafamiliale și climatul afectiv: Climatul afectiv al familiei este distorsionat de comportamentul mamei, pe fondul consumului de alcool, având o intensitate ridicată astfel încât cei 3 frați sunt nevoiți să plece la sora tatălui, pentru a evita agresiunile verbale și fizice ale mamei. Relația cu tatăl este una pozitivă care îi conferă protecție (securitate). Actele agresive ale mamei aveau o intensitate foarte ridicată, deseori cei 3 copii, se refugiau la mătușa din partea tatălui sau la prietenul cel mai bun (copii apelează la mecanisme de coping comune față de agresivitatea fizică și verbală a mamei. Pe fondul unor asemenea comportamente paterne relația lui F.A. cu mama era foarte tensionată, mama fiind percepută nu ca un model securizant, demn de urmat, ci ca o continuă amenințare, care atunci când se afla în stare de ebrietate manifestă un comportament agresiv nediscriminativ, nejustificat și pe anumite segmente lipsit de discernământ. Relația cu tatăl era pozitivă, îi oferea o oarecare securitate, iar subiectul și frații săi apelau la mecanisme de coping comune în fața agresivității mamei. După plecarea tatălui, mama are o relație cu un prieten de pahar. Comportamentul extrem de agresiv al acesteia îl determină pe F.A. să se reîntoarcă la prietenul lui cel mai bun din copilărie, apoi la verișor. După vreo 3 săptămâni vorbește cu doamna dirigintă pentru a se caza în internat unde rămâne 2 luni.

Starea de sănătate a familiei:

Mama prezintă tulburare depresivă majoră, labilitate emoțională, tulburare de personalitate de tip narcisist.

Tata nu are probleme majore de sănătate, consumă alcool moderat (în compania colegilor de serviciu).

Atitudinea și/sau conduita părinților față de:

- copil: mama are o atitudine nefavorabilă față de F.A., acesta nemanifestând afecțiune față de F.A., nu îi oferea un mediu securizant și un model care să-i fortifice eu-l și să asigure o dezvoltare cognitivă și afectivă armonioasă. Pe fondul consumului de alcool, al labilității emoționale și psihice combinate cu iresponsabilitatea, prezintă acte de violență fizică, verbală, culminând cu distrugerea bunurilor materiale din gospodărie. Acest fapt denotă un comportament lipsit de discernământ, un mediu familiar ostil, lipsa de responsabilitate maternă, crize de afect, atașament evitant față de proprii copii. Tatăl este protectiv.

- școală:

În perioada în care familia nu era destrămată F.A. frecventează școala, iar atitudinea mamei față de școală este una defavorabilă, însă nici stimulativă, afirmând doar „cu școala în ziua de astăzi nu ai nici un viitor”.

III. Background-ul subiectului:

Situația școlară:

Menționăm faptul că pe timpul când familia era integră (dar existau certuri, între părinți), F.A. domină grupul clasei de elevi, înjură; este violent fizic și verbal; agresează fetele și băieții; vorbește urât cu personalul școlii (profesori, personal auxiliar).

Caută compania și face parte dintr-o gașcă, în care se integrează foarte bine, participând la bătăi, instigări, certuri, uneori își asumă rol de conducător.

Cât timp familia este unită (integră) F.A. frecventează cursurile școlii. După plecarea tatălui vine la școală mai rar (odată la 2 zile). Este un elev care domină colectivul clasei, impune propriile reguli.

Fiind primit în internatul școlii, își găsește refugiul în activități sportive, obținând rezultate la campionatele de fotbal. Este selecționat în echipa școlii ca atacant. Dintre aceste rezultate menționăm obținerea premiului al II-lea la campionatul județean pentru școlile speciale. Frecvența actelor de violență, a început să scadă semnificativ (durată, intensitate).

Starea de sănătate:

O perioadă a stat în internat, fiind supus unor intervenții medicale. Dintre acestea amintim: extracție molară; apendicită; ulcer gastroduodenal.

În urma îngrijirilor medicale, starea de sănătate a lui F.A. se ameliorează.

Istoricul plecării de acasă:

După părerea mea există câteva elemente semnificative și specifice, în parcursul subiectului, cu privire la părăsirea familiei și alegerea unei alternative, dar și a unui mod de viață. Ne referim la întreaga gamă de comportamente antisociale, dar și la cele disociate pe care le combină.

Prezentăm evenimentele în ordine cronologică deoarece considerăm că conturează profilul de personalitate al subiectului, cu valoare explicită în apariția tulburărilor de comportament: comportamentul violent al mamei (pe fondul consumului de alcool); situațiile conflictuale (certurile cu tatăl); despărțirea și plecarea tatălui; refugiul la mătușa paternă, prieten, la verișor cazarea în internat; crizele de afect; atașament evitant; mama îl determină să părăsească domiciliul pentru a-și aduce prietenul (de 3 săptămâni trăiește cu un bărbat care lucrează ziler și consumă frecvent alcool).

IV. Evaluarea psihologică

Au fost aplicate următoarele probe psihologice: Inventarul Beck, STAI I și STAI II, **CHESTIONARUL LUI YOUNG YSQ-S3**

V. Analiza și interpretarea datelor

Sintetizând factorii de risc prezentați în perioada copilăriei dar și combinate cu datele aplicării probelor psihologice, a informațiilor obținute pe parcursul probelor, se conturează profilul unui subiect cu tulburări de comportament, cu accente disruptive. Subiectul are un IQ liminar, potențial cognitiv redus, investiție personală minimă. Cu toate acestea obține rezultate satisfăcătoare la unele materii (instruire practică, religie, biologie, sport).

Sfera emoțională - deși componentele emoționale nu sunt bine conturate, trece printr-o serie de situații traumatizante dar reușește să se adapteze datorită capacităților cognitive pe care în sens adaptativ determină apariția unor mecanisme de coping (cu efecte negative asupra sociabilității, dar și a stimei de sine).

Efectele negative ale stimei de sine se reflectă în situațiile traumatizante trăite de subiect (prin conturarea unui loc extern al controlului), dar și o grilă eronată de

receptare a indicatorilor de relaționare cu ceilalți. El consideră că toată lumea este împotriva sa, că nu își îndeplinesc sarcinile, iar soluția este un comportament agresiv. Consideră că toată lumea este împotriva sa, că nu își îndeplinesc sarcinile, iar atunci soluția este un comportament agresiv (cu care a luat contact datorită modelului matern), dar și a condițiilor vieții alături de mamă, de prieteni, dar și colegi din internat, gașca de prieteni. Aceste atitudini pot fi complexitatea frustrărilor acumulate, reacțiilor dezadaptative, dar și a comportamentelor disruptive.

CONCLUZII ALE CERCETĂRI

Consider că subiectul F.A. prezintă o tulburare de comportament, cu elemente pregnante de comportament opozițional și disruptiv manifestat prin agresarea celor din jur indiferent de statutul lor sau natura relaționării cu aceștia, indiferent de poziție, statut dar și natura relațiilor cu aceștia (profesori, elevi, personal administrativ, colegi).

Recomand implicarea acestuia într-un ansamblu de tehnici cognitiv-comportamentale sau o terapie relațional-emotivă care să permită identificarea gândurilor maladaptative și exersarea competenței sociale (recunoașterea emoțiilor celorlalți, relaționare pozitivă cu aceștia, formarea unei atitudini asertive care să înlocuiască atitudinea agresivă, optimizarea toleranței la frustrare).

Este necesară elaborarea unei strategii terapeutice care să aibă în centru formarea și optimizarea capacității de autocontrol. Acest deziderat poate fi realizat printr-o desensibilizare progresivă a experiențelor traumatizante trăite în familie și în stradă, gașcă concomitent cu evidențierea mecanismelor de coping pe care le are, precum și utilizarea acestor mecanisme de coping ca bază a comportamentului asertiv.

Nu în ultimul rând ar fi util să fie stimulat pentru a face progrese în activitatea școlară, fapt care ar contribui la optimizarea controlului intern și a imaginii de sine în ansamblu. În acest sens, inteligența emoțională a subiectului este un aspect care nu trebuie scăpat din vedere în elaborarea unei strategii terapeutice personalizate.

Bibliografie:

1. Adrian R., (2015), *Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom Iași, p. 385.
2. Adrian R., (2009), *Comportamentul violent strategii de screening și intervenție*, Editura Alma Mater, Cluj Napoca.
3. Adrian R., (2006), *Violența juvenilă, școală-teorie, prevenție și intervenție integrativă*, Editura Presa Universitară Clujană, Cluj Napoca.
4. Adrian R., (2007), Cap IV „Consecințe ale expunerii la violență în copilăria mică asupra dezvoltării neurobiologice”, *Elemente de psihopedagogie specială*, p. 69 și 78, coordonator Vasile P., (2007), Cluj Napoca, Editura Eikon.
5. Adrian R., (2015), *Notițe de curs*, MCA, anul I.
6. Adrian R., (2016), *Notițe de curs*, MCA, anul II.
7. Vasile P., (2007), *Elemente de psihopedagogie specială*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, cap. I, p. 9-36.
8. Cristina B.B., (2010), *Elemente de psihoterapie pentru copii cu deficiență mintală*.
9. Cristina B.B., (2004), *Autismul infantil studii psihopatologice și terapie complexă*, Editura Presa Universitară Clujană.
10. Cristina B.B., (1997), *Recuperarea și integrarea persoanelor cu handicap, Particularitățile trăirii informației de către copii cu autism*, Revista Studia Universitatis Babeș Bolyai, Psychologia Paedagogia 1-2.

-
11. Cristina B.B., (2015), *Notițe de curs*, MCA, an I.
 12. Cristina B.B., (2016), *Notițe de curs*, MCA, anul II.
 13. Cristina B.B., (2015), Cap. 10. Tulburări din spectrul autist, p 271, *Modele de evaluare și intervenție*, volum coordonat de Adrian R., Editura Polirom, Iași.
 14. Șerban I., (1998), *Paisprezece abordări în psihopatologie*, Editura Polirom, Iași, p. 55-57.
 15. Gerald M. și colab., (2005), *Psihologia personalității-trăsături, cauze și consecințe*, Editura Polirom, Iași, p. 103, p. 115.
 16. David A.C. și colab., (2012), *Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate*, vol. I și II, Cluj Napoca, p. 152-158.
 17. Steliana R., (2014), *Psihodiagnoza și evaluarea clinică a copilului și adolescentului*, Editura Universitară, București, p. 94-99.
 18. Dragoș C., (2007), Cap. V - „Variații în structura și funcționarea circuitelor corticolimbice ca și moderatorii ai interacțiunii sociale în situații nefamiliare, *Elemente de psihopedagogie specială*, p. 93-105, coordonator Vasile P., Editura Eikon, Cluj-Napoca.
 19. Doina Cosman, (2010), *Psihologie medicală*, p. 78-79, Editura Polirom, Iași.
 20. Viorica N., (2010), *Comorbiditatea psihiatrică în tulburările de personalitate*, p. 160, Editura Charmides, Cluj-Napoca.
 21. Daniel D., (2012), *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*, Editura Polirom, Iași, p. 91-93; p. 138.
 22. David C. și colab., (2016), *Terapia cognitivă a tulburărilor de anxietate*, Editura ASCR, Cluj, p. 161
 23. Dragoș I. și colab., (2015), *Tratat de psihodiagnostic al personalității*, Editura Polirom, Iași, p. 37-65.
 24. Bodea Hațegan C., (2015), *Terapia tulburărilor de limbaj, structuri deschise*, Editura Trei, București, p. 295.
 25. Dolcos F., (2016), Articol „Positive affect (trait optimism) mediate the protective role of grey matter volume in the OFC against symptoms of Anxiety and depression, Duke University, University of Alben, Universitatea București;
 26. Daniell M. și colab., (2007), *Tentative de suicid la adolescenți*, Editura Polirom Iași, p. 18-161.
 27. Frantz P. și colab., (2010), *Tulburări de comportament antisocial și agresiv*, Editura RTS, Cluj-Napoca, p. 111.
 28. Ana M., (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași, p. 57.

COPILUL AUTOAGRESIV- ÎNTRE PSIHOLOG ȘI DUHOVNIC

Prof. **Florin Adrian SIRCA** - Inspector școlar I.S.J. Arad

Prof. **Veronica SIRCA** - Colegiul Economic Arad

Abstract:

The child with behavioural problems becomes a direct responsibility, not only for the primary school teacher, the form teacher or the school psychologist (where there is one), .but also for the religion teacher. În a more and more aggressive world, in which a certain culture of evil is being spread, greatly promoted by the media, the destructive and/or aggressive child finds the proper environment to manifest his/her own aggressiveness both upon those around and upon himself. The huge amount of unselected information to which the child or the youth has access continuously combined with the lack of affection (lack of parents, of educators, of friends etc) leads to an alienating situation in which children create a world for themselves, a virtual one, because they cannot integrate themselves in real life. Therefore, step by step depression appears, lack of motivation to live and sometimes, suicides occur. I order to prevent such situations, besides the psychologist, the primary school teacher or the form teacher, the religion teacher has to and should carefully and continuously observe the attitudes and the manifestation of all children to be able to interfere promptly, if necessary, as the Saint Fathers and Teachers of the Church used to say: that the true teacher knows the child well and profoundly, observing the words, behaviour, manners, life, movements, looks and speech. Thus, the teacher only together with the priest/ religion teacher can offer th affection and emotional support the child really needs.

La 1 ianuarie 2007, România a devenit stat membru al Uniunii Europene, prilej de bucurie pentru cetățenii ei, o reușită care în timp s-a dovedit a avea și un impact negativ, indirect, asupra unui număr mare de copii români ai căror părinți au emigrat spre vestul Europei, în căutarea unui trai mai bun.

Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adoptie, a publicat în anul 2018, o statistică alarmantă. Astfel, 94.991 de copii aveau părinți plecați în afara țării, dintre care un număr de 18.012 cu ambii părinți plecați. Rămași acasă, în grija bunicilor, a rudelor până la gradul IV și uneori chiar a vecinilor, acești copii simt un acut sentiment de abandon, o frustrare extremă provocată de lipsa afectivității, chiar dacă unii părinți trimit periodic bani și alte bunuri în țară sau poartă convorbiri pe rețelele de socializare.

Lipsa unui climat familial propice dezvoltării fizice dar mai ales emoționale ale copilului, de cele mai multe ori, fac din acesta o persoană agresivă, care își va îndrepta această agresivitate, fie în exterior, fie asupra propriei persoane, prin automutilări, dorind prin aceasta să atragă atenția celor din jur, a factorilor responsabili, dar mai ales din nevoia de a-și demonstra controlul asupra propriului corp.

C. Gorgos, definește agresivitatea ca fiind „ansamblul de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii,

degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor”.¹

De cele mai multe ori, aceste conduite autodistructive, copilul le dezvoltă în cercul de prieteni cu care are ceva în comun: sentimentul de abandon, sentimentul că nimeni nu îl înțelege și nu îl sprijină decât cei ce trec, ca și el, prin aceeași criză.

Există însă, mai multe cauze ale comportamentului agresiv și autoagresiv, iar câteva dintre acestea sunt:

- **Frustrarea** - care în cazul nostru, rezultă din absența părinților pe perioade de luni sau ani, de gesturi și atitudini care să exprime manifestarea sentimentelor de iubire și prețuire din partea acestora („tu contezi cel mai mult pentru mine”), fără a lua în calcul banii sau alte foloase materiale care nu suplinesc lipsa părintelui.

- **Teama** - de abandon sau lipsa de apartenență la o familie (mai ales atunci când părinții divorțează în străinătate). De cele mai multe ori, acești copii nu își pot exprima teama prin cuvinte, sau pur și simplu nu are cine să îi asculte și încep să se comporte agresiv, fizic și verbal, fie cu cei din jurul lor, fie cu ei înșiși, datorită imposibilității de a gestiona această situație.

- **Mediul familial și social agresiv** - un mediu familial ostil, unde pe fondul consumului de alcool neexistând un climat adecvat dezvoltării fizice, psihice și emoționale a copilului, acesta va dezvolta un comportament agresiv ce nu poate fi corectat într-o comunitate restrânsă, cum ar fi prietenii, rudele și uneori nici în școală unde dorința de a deține supremația, manifestată de unii copii, îi fac și pe ceilalți să aibă un anumit comportament care să corespundă grupului.

- **Traume și schimbări majore în viața unei familii** - decesul unui părinte, divorțul sau migrația spre centrul și vestul Europei, produc traume majore în rândul copiilor, aceștia nefiind capabili să depășească aceste probleme, fără un ajutor de specialitate, uneori din ignoranța părinților, alteori datorată unei situații financiare precare ce nu ar permite ședințe de psihoterapie a copilului traumatizat.

- **Practici parentale incorecte** - Abuzurile emoționale, incestul sau exploatarea copiilor prin muncă, pot genera adesea agresivitate în rândul copiilor.

Dar, dacă omul este „o ființă socială” (Aristotel) el este în același timp și un homo aestimans- o ființă valorizatoare, capabilă să creeze și să prețuiască valorile, dând astfel sens vieții sale”.²

Pornind de la acest concept, atunci când avem în clasele de elevi „cazuri sociale”, copii care poartă în suflete o greutate și o suferință prea mare pentru vârsta lor, și care, inevitabil, le va marca viața de adult, se impune luarea unor măsuri urgente, în primul rând de către cadrele didactice ale școlii, deoarece, din anii de practică, am înțeles că nu există copii răi, ci doar copii cu probleme.

Un astfel de copil devine o responsabilitate directă, nu numai a dirigintelui sau învățătorului, a psihologului școlii (acolo unde el există) ci și a dascălului de religie.

Un copil mereu retras, sau la extrema cealaltă, un copil agresiv, implicat în majoritatea incidentelor din școală, un copil trist, cu antebrațele scrijelite, nu poate să nu

¹ C. Gorgos, *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*, București, Editura Medicală, 1987, p. 110-111.

² Carmen Cozma, *Studii de filozofie a educației umanității*, Editura Junimea, Iași, 1997, p. 52.

atragă atenția, chiar dacă simulează uneori că ar ascunde aceste aspecte și că nu are nici o problemă. În realitate, el are nevoie disperată de un suport afectiv, de o persoană care să îl asculte și să îl ajute să iasă din starea în care se află, să își creeze un mecanism de autoapărare deoarece este conștient că situația de acasă nu o poate remedia.

Dincolo de măsurile care se impun în asemenea cazuri, copilul trebuie orientat spre un ajutor de specialitate, spre psiholog, dar și spre preotul duhovnic, deoarece, așa cum spunea Sfântul Grigorie de Nyssa „omul este un chip viu”, și „o oglindă vie și liberă”, adică el își păstrează libertatea și frumusețea sufletului și a trupului doar dacă este într-o permanentă relație cu Dumnezeu.

Indiferent care ar fi cauzele agresivității, nu poți să răspunzi unui copil agresiv tot cu agresivitate sau cu anumite măsuri coercitive, ci trebuie să vezi în el binele, „acoperit” de abuzul emoțional sau de tema de abandon și de sentimentul că este „copilul nimănui”, binele, sădit în om de Dumnezeu, și care se descoperă de la inimă la inimă, sau cum spunea Antoyne de Saint-Exupey „Nu poți vedea binele decât cu inima. Esențialul este invizibil pentru ochi”.³

În toate aceste cazuri, există anumite măsuri care trebuie luate rapid:

- **Educația emoțională** - presupune înțelegerea corectă a emoțiilor și sentimentelor, verbalizarea acestora și înțelegerea emoțiilor personale și a celor din grupul căruia îi aparțin.

- **Formularea unor reguli** - pe care acești copii să le respecte, în ceea ce privește conduita în cadrul școlii dar și în afara ei.

- **Practicarea unor sporturi** - care să le permită descărcarea agresivității sau a tensiunilor generate de preadolescență și adolescență.

- **Oferirea de exemple personale corecte** - sau de exemple aflate pe paginile Sfintei Scripturi, în care dragostea, bunătatea, toleranța, înțelepciunea și alte asemenea virtuți creștine poate să constituie un fundament al personalității copilului pe care să se dezvolte ulterior o conduită corectă, și în același timp, morală.

- **Duhovnicul și implicarea în viața parohiei** - o metodă care pleacă de la premisa că un preot duhovnic, mai ales cel din mediul rural, își cunoaște foarte bine enoriașii, cunoaște anumite situații și stări de fapt și poate să intervină, cu mijloace specifice, cum ar fi: cooptarea copilului în grupa de cateheză, pelerinaje, implicarea în activități filantropice la nivelul parohiei, serbări religioase, etc.

În sprijinul celor afirmate mai sus, putem aduce ca o componentă psihologică educația religioasă care „în măsura în care substratul atitudinal și de credințe nu este impus, ci doar propus, acesta are o funcționalitate deosebit de importantă, deoarece, educația religioasă poate deveni un prilej de fortificare interioară, de identificare a sinelui, de descoperire a idealurilor, de reconversie a persoanei spre lumea valorilor absolute”⁴

Într-o lume tot mai agresivă și mai intolerantă, în care se propagă cu repeziciune o așa numită „cultură a răului” promovată din plin de media, copilul agresiv găsește un mediu propice în care își manifestă propria agresivitate, asupra celorlalți și asupra sa.

³ Antoine de Saint Exupery, *Micul prinț*, Editura RAO, București, 2005, p. 95.

⁴ Constantin Cucos, *Educația religioasă repere teoretice și metode*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 13.

Din punct de vedere spiritual, agresivitatea și autoagresivitatea pleacă din mânia, opusul iubirii sau blândeții, din lipsa de educație timpurie, despre care Sfântul Clement Alexandrinul spunea în secolul al VI-lea că „este o bună conducere a omului spre virtute încă din timpul copilăriei sale”⁵, Sfinții Părinți fiind de părere că educația trebuie să-i ofere persoanei posibilitatea de a dobândi mântuirea, ca scop ultim al vieții.

„Dacă în sufletul încă fraged, spunea Sfântul Ioan Gură de Aur, se întipăresc învățăturile bune, nimeni nu le va mai putea șterge atunci când se vor face tari ca o întipărire, precum ceara”⁶, cu condiția ca părintele să fie prezent în viața copilului, să fie cel dintâi „dascăl” pentru copilul său, nu televizorul, calculatorul sau rețelele de socializare, unde de foarte multe ori se poate observa o certă agresivitate verbală, incitând la violență sau și mai grav, prin propagarea unor știri și informații false, îi determină pe tineri să recurgă la acte suicidale. (Vezi „Balena albastră”).

Volumul uriaș de informații nefiltrate la care copilul și tânărul au acces în permanență, coroborat cu lipsa unui suport afectiv (lipsa părinților, a educatorilor, a prietenilor, etc.), face ca aceștia să-și creeze o lume a lor, o lume virtuală, deoarece nu se pot integra în viața reală, instalându-se încet depresia, lipsa motivației de a trăi, și uneori, în cele din urmă, recurgerea la acte suicidale.

În acest sens, Organizația Mondială a Sănătății atrage atenția că cei mai expuși riscului de sinucidere la nivel global, o au tinerii cu vârste cuprinse între 15 și 29 de ani, iar printre cei mai puternici factori care declanșează aceste acte suicidale, sunt: prezența depresiei, comportament agresiv sau distrugător, instabilitate familială sau pierdere în familie, probleme semnificative cu părinții, etc.⁷

Pentru a preîntâmpina aceste manifestări ale copiilor și tinerilor, alături de psiholog, de învățătorul sau dirigintele clasei, profesorul de religie trebuie să observe în permanență atitudinile și manifestările tuturor elevilor, dar mai cu seamă a celor cu părinți plecați, pentru a putea interveni prompt, după cum spuneau Sfinții Părinți și Dascăli ai Bisericii, că adevăratul dascăl cunoaște foarte bine copilul, „îi observă cuvintele, felul de purtare, moravurile, viața, mișcările, ținuta, privirea și graiul”⁸ și împreună cu duhovnicul să îi ofere suportul afectiv de care acesta are nevoie.

Bibliografie:

1. Gorgos, (1987), *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*, București, Editura Medicală.
2. Carmen Cozma, (1997), *Studii de filozofie a educației umanității*, Editura Junimea, Iași.
3. Cristina Benga, (2009), *Idealul educațional în pedagogia creștină*, Editura Sophia, București.
4. N.E. Pestov, (2005), *Cum să ne creștem copiii*, Editura Sophia, București.

⁵ Clement Alexandrinul, *Pedagogul*, I, 16,1 în Cristina Benga, *Idealul educațional în pedagogia creștină*, Editura Sophia, București, 2009, p. 102.

⁶ Sfântul Ioan Gură de Aur, *Cuvânt despre cum se cade să-și crească părinții copiii*, în *op.cit.*, p. 162.

⁷ Suicidul ca fenomen și măsuri utile de prevenire pe <http://new.neovita.md/wp-content/uploads/2014/12/J>.

⁸ Clement Alexandrinul, *Pedagogul*, I, 16,1 în Cristina Benga, *Idealul educațional în pedagogia creștină*, Editura Spohia, București, 2009, p. 110.

DEZVOLTAREA SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARULUI

Prof. psihopedagog **Ionela TĂNASE**, G.P.P nr. 8 - G.P.P nr. 9 Buzău,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Buzău

Prof. psihopedagog Ioana-**Nicoleta GRUDEA**,

CJAP - Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Buzău

Abstract:

The social behaviour and the emotions of preschool children develop according to age and in consistence with each child's temperament. Some preschool children are joyful and adapt easily, while others tend to react negatively when faced with diverse situations. Social skills develop gradually as the child makes the transition from overreliance and egocentrism to creativity, self-reliance and sensitivity. At the beginning of the preschool stage, the child feels emotionally unsafe and it is only after (s)he has reached the age of four that these emotions become more profound or internalised and the child succeeds in overcoming or expressing them. This is when children extend their social relations outside family and develop interactive and cooperation skills. Preschool children start to learn the difference between 'good' and 'evil', (s)he can now understand rules and every time (s)he makes a mistakes, (s)he experiences the feeling of guilt. Therefore, it is essential to foster a positive, supportive environment so that the preschool child can become confident and feel safe. With regard to the latter, parents must offer their children affection, stability, safety, as well as the opportunity to socialize.

Inteligența emoțională din viața adultă își are originea în dezvoltarea competențelor socio-emoționale din perioada preșcolară, aceasta fiind o perioadă de achiziții fundamentale în plan emoțional, social și cognitiv. Conștientizarea emoțiilor reprezintă abilitatea de bază pentru achiziționarea celorlalte componente. Copiii învață despre emoții și modul în care acestea pot fi gestionate corect în contextul interacțiunilor sociale. Experiențele lor în relațiile cu ceilalți îi ajută să învețe despre regulile de exprimare a emoțiilor, despre recunoașterea lor, despre reglarea emoțională.

Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți. Dezvoltarea emoțională optimă reprezintă una dintre componentele esențiale ale adaptării și influențează dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale.

Preșcolarii pot înțelege emoțiile exprimate de copiii de aceeași vârstă cu ei în timpul unui contact social, ceea ce îi ajută în rezolvarea conflictelor. Apoi, preșcolarii sunt capabili de implicare empatică în emoțiile celorlalți și își pot reda propriile emoții în diferite situații sociale pentru a minimaliza efectele nesănătoase ale emoțiilor negative și pentru a împărtăși emoțiile pozitive cu ceilalți. Între 2 și 4 ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții. La această vârstă identifică și diferențiază expresiile faciale ale emoțiilor de bază (furie, tristețe, frică și bucurie).

Copiii, la această vârstă manifestă accese violente de furie și teamă de separare. De la 4 la 5 ani identifică și diferențiază expresiile faciale ale mai multor emoții, precum furia, tristețea, frica, bucuria, rușinea, mândria, vina - chiar după tonul vocii. De la 5 la 7 ani, preșcolarii pot lua în calcul și factorii situaționali, nu doar expresiile faciale pentru a descifra un „zâmbet amar”.

Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Exprimarea neadecvată de către copii a emoțiilor negative (ex. furie, frică, tristețe), prin agresivitate fizică sau verbală determină apariția unui comportament de izolare a acestora.

Dacă acei copii care manifestă frecvent emoții pozitive au mai mulți prieteni și sunt mai îndrăgiți de ceilalți, copiii care se comportă agresiv au dificultăți în a recunoaște și a înțelege emoțiile exprimate de ceilalți într-o situație specifică.

Adulții (părinții, educatorii) sunt cei care contribuie la dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor prin trei modalități:

❖ Reacțiile adulților la emoțiile exprimate de copii

Modul în care adulții reacționează la exprimarea emoțională a copiilor determină exprimarea sau inhibarea emoțiilor viitoare ale acestora.

❖ Exprimarea propriilor emoții de către adulți

Expresivitatea emoțională a adulților devine un model pentru copii, în ceea ce privește exprimarea emoțională.

❖ Discuțiile despre emoții

Experimentarea unor situații emoționale diferite și discuțiile cu părinții ajută copii în înțelegerea situațiilor emoționale și în reacționarea adecvată în astfel de situații. Modul în care adulții discută problemele legate de emoții poate transmite sprijinul și acceptarea lor și poate contribui la conștientizarea de către copil a diferitelor stări emoționale pe care le experimentează.

Competențele emoționale sunt împărțite în 3 categorii:

- Trăirea și exprimarea emoțiilor: conștientizarea trăirilor emoționale proprii, transmiterea adecvată a mesajelor cu încărcătură emoțională, manifestarea empatiei;
- Înțelegerea și recunoașterea emoțiilor: identificarea emoțiilor pe baza indicilor non-verbali, denumirea emoțiilor („sunt bucuros”, „sunt trist”), înțelegerea cauzelor și consecințelor emoțiilor;
- Reglarea emoțională: utilizarea strategiilor de reglare emoțională adecvate vârstei.

Dezvoltarea socială presupune achiziționarea comportamentelor care ne fac să fim eficienți în interacțiunile cu ceilalți, astfel încât să atingem scopul personal stabilit.

Abilitățile sociale sunt cele care ne permit să ne integrăm în grupul de la grădiniță, școală, sau grupul de prieteni. Copiii cu abilități slab dezvoltate (ex. copii care se comportă agresiv, fizic sau verbal, copii care au dificultăți în a se integra într-un grup de persoane noi) au o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament, astfel copiii care sunt izolați de grup, au un risc crescut pentru abandon școlar, delinvența juvenilă, probleme emoționale (anxietate, depresie).

Prin urmare, a ști să-ți faci prieteni și să interacționezi cu ei în mod adecvat, influențează sănătatea emoțională a persoanei. Lipsa abilităților sociale îi face pe unii copii să fie ținta ironiilor din partea altor colegi, deoarece copiii mai agresivi observă că aceștia nu au modalități de a se apăra.

Competențele sociale de bază sunt împărțite în 2 categorii:

- Abilități interpersonale:

- a) Relaționare socială**

- interacționează cu ceilalți copii prin jocuri adecvate vârstei;
 - inițiază interacțiuni cu ceilalți copii;
 - împarte jucăriile;
 - oferă și cere ajutor;
 - își așteaptă rândul;
 - utilizează formule de adresare politicoase.

- b) Rezolvare de probleme sociale**

- rezolvă conflictele prin strategii adecvate vârstei.

- Abilități intrapersonale:

- respectă regulile;
 - tolerează situațiile care provoacă frustrare.

Competențele sociale presupun o componentă legată de abilitățile interpersonale, precum și o componentă legată de abilitățile intrapersonale de control comportamental. În lipsa capacității de inhibiție comportamentală, nu putem vorbi de capacitatea copiilor de a-și aștepta rândul, la fel cum incapacitatea de a respecta regulile afectează abilitatea acestora de a se integra în grup. Abilitățile sociale intrapersonale sunt strâns legate de competențele emoționale. Dobândirea strategiilor de reglare emoțională favorizează capacitatea de exercitare a controlului asupra propriului comportament. În plus, abilitățile de a înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți și de a le exprima sunt esențiale pentru stabilirea și menținerea relațiilor cu ceilalți.

Prezența unui deficit la nivelul dezvoltării abilităților sociale și emoționale poate conduce la dificultăți în parcursul școlar ulterior al copilului, prin prezența unor comportamente dezadaptative și agresive în relaționarea cu ceilalți, cu efecte negative asupra achizițiilor cognitive.

Activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale preșcolarilor

DOMENIU: Comunicare și abilități sociale

TEMA: „Bucurie.....Tristețe”

GRUPA: Pregătitoare

DURATA: 35-40 min

SCOPUL: conștientizarea, exprimarea și etichetarea corectă a emoțiilor

OBIECTIVE:

- Să identifice anumite stări emoționale;
- Să dea exemple de situații în care au trăit diverse emoții;
- Să reprezinte grafic diverse emoții;
- Să manifeste receptivitate la emoțiile celorlalți;

TIPUL DE INTERVENȚIE: Educațională

METODE ȘI PROCEDEE: povestirea, conversația, expunerea, observația frontal, individual, aprecierea verbală

MIJLOACE:

- 4 jetoane mari reprezentând anumite emoții (bucurie, tristețe);
- fișa de lucru cu fragmente din poezii familiare copiilor;
- tablă magnetică și magneți;
- panou pentru roata emoțiilor;
- ecusoane cu fețe vesele pentru fiecare copil;
- foi și creioane colorate.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

- Copiii sunt așezați în semicerc; la mijloc se află o măsuță pe care este așezat un panou având 4 jetoane ce exprimă stări de tristețe și de bucurie.
- Pentru a descoperi tema activității, copiii sunt anunțați că vor face un concurs: vor fi împărțiți în două echipe și li se vor citi niște fragmente din poezii cunoscute de ei; ei trebuie să recunoască poezia din care face parte fragmentul respectiv și să identifice figura care exprimă emoția trăită de personajul despre care este vorba în fragment.

*„Eu am numai trei picioare,
Și de-abia mă mișc: țop-țop,
Râd când mă-ntâlnesc copiii
Și mă chemă „cuțu șchiop”.*

.....
*Și stau singur toată ziua
Și plâng mult când mă gândesc
Că tot șchiop voi fi de-acuma
Și tot trist am să trăiesc”*

(Cățelușul șchiop, Elena Farago)

Cum se simte cățelușul din poezia noastră? De ce?

*„Grădinița mea iubită,
Bine te-am găsit
Ești atâta de frumoasă
Cât nici n-am gândit*

*Râde soarele-n fereastră
Florile zâmbesc
Iar păpușile frumoase
Din dulap privesc*

*Ce să-ți spun?
Sunt fericită, că pot învăța
Într-o grădiniță mare
Cum e grădinița mea.”*

(Grădinița mea iubită)

Cum se simte copilul atunci când vine la grădiniță?

- După identificarea corectă a emoțiilor anunț copiilor tema activității.
- Copiilor le este pus la dispoziție un panou pe care este afișat un disc cu două jetoane ce exprimă bucuria și două jetoane ce exprimă tristețea. Copiii au sarcina de a învăța acul discului până când aud cuvântul „stop”. În funcție de jetonul cu emoția în dreptul căruia s-a oprit acul discului, copilul dă exemplu de o situație specifică.

Exemplu: sunt bucuroși când vin la grădiniță
sunt trist când mă ceartă părinții.

- În continuare copiii primesc sarcina de a desena pe o foaie propria față atunci când sunt bucuroși, și apoi vor veni pe rând și o vor expune la colțul veseliei.
- După aceasta se explică copiilor că uneori suntem și triști. Ei primesc sarcina de a desena pe o altă foaie fața lor atunci când sunt triști. După ce au terminat li se spune să mototolească hârtia apoi să o arunce la coșul de gunoi.
- În finalul activității, copiii primesc ecusoane cu fețe vesele pentru comportamentul din timpul orei și recomandarea de a fi veseli tot timpul, pentru că un copil vesel e un copil frumos.
- Activitatea se încheie rugând copiii să mimeze figura bucuriei.

DOMENIU: Comunicare și abilități sociale

TEMA: „Fapte bune.... fapte rele”

GRUPA: Pregătitoare

DURATA: 35-40 min

SCOPUL: Formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate de integrare și adaptare socială

OBIECTIVE:

- Să identifice corect imaginile reprezentând fapte bune și fapte rele;
- Să precizeze consecințe pentru cele două categorii de fapte;
- Să dea exemple de situații în care au săvârșit o faptă bună sau o faptă rea;
- Să reprezinte grafic o faptă bună pe care au făcut-o sau pe care le-ar plăcea să o facă;

TIPUL DE INTERVENȚIE: Educațională

METODE ȘI PROCEDEE: conversația, explicația, expunerea, observația, lucrul în perechi, frontal, individual, aprecierea verbală

MIJLOACE:

- jetoane reprezentând fapte bune, fapte rele;
- plicuri albe;
- coș în care se vor pune plicurile pentru copii și plicul cu jetoanele;
- tablă magnetică și magneti;
- foi și creioane colorate;
- jeton cu față veselă și jeton cu față tristă;
- jetoane cu iepurași, recompensă pentru copii la finalul activității.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

❖ Copiii sunt așezați în semicerc; la mijloc se află o măsuță pe care este așezat un coș în care sunt mai multe plicuri albe, un plic cu jetoane reprezentând fapte bune și fapte rele, un plic cu jetoane cu recompense și o tablă magnetică pe care sunt așezate două jetoane: o față veselă și o față tristă.

❖ Pentru a descoperi tema activității, copiii sunt anunțați că vor lucra în perechi. Fiecare pereche va trage un jeton și trebuie să recunoască dacă fapta reprezentată pe jetonul ales de ei este una bună sau una rea. De asemenea ei trebuie să precizeze și o serie de consecințe pentru fiecare categorie de fapte.

Ce fel de faptă este pe jetonul ales de voi?

Exemplu: Pe jetonul ales de noi este o faptă bună, deoarece copiii se joacă frumos împreună.

Pe jetonul ales de noi este o faptă rea, deoarece copiii se bat.

Cum ne simțim atunci când facem o faptă bună/rea?

Exemplu: Atunci când facem o faptă bună suntem bucuroși.

Atunci când facem o faptă rea suntem triști.

Cum se simt ceilalți (părinți, educatoare, prieteni) atunci când facem o faptă bună/rea?

Exemplu: Ceilalți sunt bucuroși.

Ceilalți sunt triști.

Ce se întâmplă atunci când facem o faptă bună/rea?

Exemplu: Când facem o faptă rea suntem pedepsiți (nu mai primim dulciuri, jucării).

Când facem o faptă bună suntem răsplătiți (primim dulciuri, jucării).

❖ După identificarea corectă a faptei de pe jeton copiii vor așeza jetoanele pe tabla magnetică în dreptul celor două jetoane cu fețe: tristă pentru fapte rele și veselă pentru fapte bune.

❖ În continuare copiii primesc sarcina de a desena pe o foaie o faptă bună pe care ei au făcut-o sau le-ar plăcea să o facă.

❖ După terminarea desenelor, fiecare copil va primi un plic, acesta fiind „plicul cu fapte bune”.

În finalul activității, le sugerăm copiilor să pună câte un desen în plic pentru fiecare faptă bună pe care o vor face de acum înainte și să arate și colegilor plicul lor cu fapte bune.

Bibliografie:

1. Bacus, A., (2005), *Jocuri pentru copii de la o zi la șase ani*, Editura Teora, București.
2. Bacus, A., (2006), *Copilul de la 3 ani la 6 ani, dezvoltarea fizică, psihică, afectivă, intelectuală și socială*, Editura Teora, București.
3. Botiș, A., Mihalca L., (2007), *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani - Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*, Editura Alpha MDN.
4. Vernon, A., (2006), *Dezvoltarea inteligenței emoționale - Educație rațional emotivă și comportamentală*, Editura ASCR.

AN OVERVIEW UPON THE ROOTS OF AUTISM SPECTRUM DISORDER

Prof. psiholog **Elena-Teodora ȚECU**,
Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Olt
Prof. itinerant **Cornelia FLOREȘTEANU**,
Liceul Teoretic „Petre Pandrea”, Balș

Abstract:

For decades, neurologists, therapists, teachers and school counsellors dedicated their professional lives trying to solve clinical puzzles, in order to enable students diagnosed with Autism Spectrum Disorder to communicate and to improve the quality of their lives. In this paper we briefly present the Autism Spectrum Disorder (ASD), and its main characteristics. Secondly, we focus upon the etiology of autism, summarizing the main risk factors. The aim our paper is to explore the environmental risk factors for ASD, and based on the studies we researched, to assess their reliability.

The process of developing understanding of the theory of causation of autism and the other Autism Spectrum Disorders is still a controversial topic, but the vast amount of studies might shed light in some cases of ASD. In every 1000, children 11 were diagnosed with autism, in 2008, in the United States.

The word “autism”, which has been in use for about 100 years, comes from the Greek word “*autos*”, meaning “self”. The term describes conditions in which a person is removed from social interaction - hence, an isolated self. Autism is defined in terms of abnormalities in social and communication development, in the presence of marked repetitive behavior and limited imagination (American Psychiatric Association [APA], 1994).

The term “early infantile autism” was first used by Kanner (Wing, 1978) in the 1940’s, referring to a particular pattern of abnormal behavior in young children, noticed gradually, as children develop.

The ASD was classified as a neurodevelopmental disorder that appears during infancy or childhood. Children diagnosed with autism have social impairments and often lack the intuition of others. They have poor eye contact, intense resistance to change in their routines, abnormalities in the development of the verbal and non-verbal language, stereotyped movements, distress or indifference or difficulties in response to simple sensory stimuli (Robertson and Simmons, 2012), and difficulty in imitating other people’s activities (Wing, 1978).

Some of the children have isolated abilities in non-symbolic visuo-spatial tasks, like music, calendar dates, timetables, or math calculations (Wing, 1978). One particular example is the case of Leland, a young autistic artist. He draws and paints just about anytime and anywhere he goes. Although he faces various challenges in the daily life, art has become an important means of communication. What Leland lacks in verbal communication skills, he makes up with his visual acuity (Lin and Lee, 2005).

The exact causes of autism's abnormalities remain unknown, though this is a very active area of research. There is probably a combination of factors that lead to autism. **Genetic factors** seem to be important (Deutsch and Urbano, 2011, Vorstman and Ophoff, 2013). Cabras et al. (2012) discovered chromosomal aberrations in patients with idiopathic mental retardation and/or in association with autism, using the BAC platform as a method for screening. Chromosomal abnormalities and other **neurological situations** are also common in children with autism (Froehlich et. al, 2013). Courchesne and Pierce (2005) found that frontal lobe abnormality is common in ASD. The frontal cortex plays vital roles in cognitive, language, social and emotional functions, each of which is seriously deficient in autism (Courchesne and Pierce, 2005).

We consider that genetic factors are the most significant cause of ASD. Our assumption is based on the studies on twins, which estimated the heritability to be over 90%, meaning that the genetic factors predicts over 90% of whether a child will develop autism (Froehlich et. al, 2013).

During prenatal life, the risk of developing ASD was associated with various risk factors.

Gardner et. al (2005) provided the first quantitative review and meta-analysis of the association between maternal pregnancy complications and pregnancy-related factors and risk of autism. The factors associated with autism risk in the meta-analysis were advanced parental age at birth, maternal prenatal medication use, bleeding, gestational diabetes, being first born v. third or later, and having a mother born abroad.

Maternal and paternal age on risk of ASD has been in the center of Mureen et. al's (2008) attention. They note that the firstborn offspring of 2 older parents were 3 times more likely to develop autism than were third- or later-born offspring of mothers aged 20–34 years and fathers aged <40 years. Although there had been conflicting results regarding the link between the parent's age and the child's risk of developing ASD, Shelton et. al (2010) associated autism with advancing paternal age. The state that "advancing maternal age increased risk for autism monotonically regardless of the paternal age" (Shelton et. al, 2010).

The biological reasons remain unknown. There might be pregnancy complications (Gardner et. al, 2009), maternal autonomy (Shelton et. al, 2010) or increased risk of chromosomal abnormalities. Judging these evidences, I consider that further and deeper research is still needed, as parental age viewed as a risk factor might have potential implications in public health planning and etiology of autism.

If too little folic acid results in nervous tissue damage, as is accepted by the scientific community in regard to neural tube defects, then it seems plausible that

too much folic acid may result in nervous tissue damage associated with autism. Beard et. al (2011) assessed the association between increasing autism incidence rates and the increasing dose of folic acid in prescription prenatal and pediatric vitamins. The correlation coefficient (r) for the association between the percentage of prescription prenatal vitamins containing 1 mg folic acid and research-identified autism incidence in Olmsted County was 0.87, correlations which did not provide proof of causation.

Suren et. al (2013) carried out a case-control study using medical record data to document folic acid intake for pregnant women whose offspring were later diagnosed with autism and controls. They examined the association between maternal use of prenatal folic acid supplements and subsequent risk of autism spectrum disorders. In children whose mothers took folic acid, 0.10% (64/61, 042) had autistic disorder, compared with 0.21% (50/24, 134) in those unexposed to folic acid.

Frombonne et. al (2002) researched whether ethanol increases autism risk. The results were insufficient to determine whether autism risk is actually elevated with ethanol but this does not exclude the possibility that autism can be initiated by it.

Some agents that are theorized to cause other birth defects have also been suggested as potential autism risk factors, although there is little to no scientific evidence to back such claims. Szpir (2006) linked ASD to birth defect agents acting during the first eight weeks from conception, although these cases are very rare.

We consider that there is insufficient evidence to implicate anyone prenatal factor in autism etiology, although there is some evidence to suggest that exposure to pregnancy complications may increase the risk.

A number of other possible postnatal causes have been suspected, but not yet proven. They involve: diet (consumption of gluten and casein) (Reichelt et. al, 1991), mercury poisoning (Austin, 2008), vaccine sensitivity (Gross, 2009), viral infections (Libbey et. al, 2008) or lack of vitamin D (Kočovská et. al, 2012).

According to Rutter (2005) the evidence for these risk factors is anecdotal and has not been confirmed by reliable studies. Analyzing these studies I agree with Rutter's assumptions. I consider that there is not enough evidence yet, to postulate that these postnatal causes lead to autism. On the other hand, I consider that we should take a closer look upon the gene-environment interaction.

Researchers in the areas of genetics and developmental psychopathology invoked gene by environment interaction to help explain why an early genetic or environmental perturbation affects some individuals and not others. (Elsabbagh and Johnson, 2009).

We believe that genes and environmental factors are both involved. My statement is strengthen by LaSale (2012) who points out that genes and environment are "two-way street in autism risk". On the one hand, genetics can influence environmental susceptibility. On the other hand, environmental factors can influence the expression of genes via epigenetic mechanisms. The environment can also damage our DNA through mutations or by triggering genomic instability.

Over the past years, multidisciplinary teams of researchers developed a vast amount of studies in order to assess the factors, both genetic and environmental, that may lead to ASD. Many causes of autism have been proposed, but

understanding of the theory of causation of autism and the other Autism Spectrum Disorders is incomplete. While it is possible to figure out the cause of autism in some children, most parents will never find a definitive answer to their question. Thus, most cases of autism are considered idiopathic (Troitter et. al, 1999).

References:

1. Austin, D., (2008), An epidemiological analysis of the 'autism as mercury poisoning' hypothesis. *Int J Risk Saf Med.* 20(3):135–42.
2. Beard, C.M., Panser, L.A., Katusic, S.K., (2011), Is excess folic acid supplementation a risk factor for autism? *Med Hypotheses.* 77(1):15-7.
3. Cabras, V., Milia, A., Montaldo, C. & Nucaro, A., (2012), Cryptic Chromosome Rearrangements in Five Patients, with Normal and/or Abnormal Karyotypes, Associated with Mental Retardation, Autism and/or Epilepsy, Detected by BAC Genome Array-CGH. *Prague Medical Report.* 113(4):279-88.
4. Courchesne, E., Pierce, K., (2005), Why the Frontal Cortex in Autism Might Be Talking Only to Itself: Local Over-Connectivity but Long-Distance Disconnection. *Current Opinion in Neurobiology.* 15:225-230.
5. Deutsch, S., Urbano, M.R., (2011), *Autism Spectrum Disorder: The Role of Genetics in Diagnosis and Treatment.* Rijeka, Croatia: InTech.
6. Durkin, S.M., Maenner, M.J., Newschaffer, C.J., Lee, L.C., Cunniff, C., Daniels, J., Kirby, R., Leavitt, L., Miller, L., Zahorodny, W., and Schieve, L., (2008), Advanced Parental Age and the Risk of Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Epidemiology.* 168 (11): 1268-1276.
7. Elsabbagh, M., Johnson, M.H., (2009), Getting answers from babies about autism. *Trends in Cognitive Science.* 14 (2): 82-89.
8. Fombonne E., (2002), Is exposure to alcohol during pregnancy a risk factor for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 32(3):243.
9. Froehlich, W., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., Miller, J., Fedele, A., Collins, J., Smith, K., Lotspeich, L., Croen, L.A., Ozonoff, S., Lajonchere, C., Grether, J.K., Hallmayer, J., (2013), Head Circumferences in Twins With and Without Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*
10. Gardener, H., Spiegelman, D., Buka, S.L., (2009), Prenatal risk factors for autism: comprehensive meta-analysis. *Br J Psychiatry.* 195(1):7–14.
11. Gross, L., (2009), A broken trust: lessons from the vaccine-autism wars. *PLoS Biol.* 7(5):1000-114.
12. Kočovská, E., Fernell, E., Billstedt, E., Minnis, H., Gillberg, C., (2012)", Vitamin D and autism: clinical review". *Res Dev Disabil* 33 (5): 1541–50.
13. LaSalle, J., (2012), Genes and environment are two-way street in autism risk. *SFARI.*
14. Libbey, J.E., Sweeten, T.L., McMahon, W.M., Fujinami, R.S., (2005), Autistic disorder and viral infections. *J Neurovirol.* 11(1):1–10.
15. Lin, J-C., Lee, L., (2005), A Young Painter Traveling in America who Gets Rid of „Autism". *Journal of Aesthetic Education.* Taipei, Taiwan: National Taiwan Arts Education Center. 9-15.
16. Mendelsohn, N.J., Schaefer, G.B., (2008), *Genetic evaluation of autism. Semin Pediatr Neurol.* 15(1):27–31.
17. Reichelt, K.L., Knivsberg, A-M., Lind, G., Nødland, M., (1991), Probable etiology and possible treatment of childhood autism. *Brain Dysfunct.* 4: 308-19.
18. Robertson, A.E., Simmons, D.R., (2012), The Relationship between Sensory Sensitivity and Autistic Traits in the General Population. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* DOI: 10.1007/s10803-012-1608-7.

19. Robinson, E.B., Lichtenstein, P., Anckarsäter, H., Happé, F., Ronald, A., (2013), Examining and interpreting the female protective effect against autistic behavior. *the National Academy of Sciences*.
20. Rutter, M., (2005), Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning. *Acta Paediatr.* 94(1):2–15.
21. Shelton, J.F., Tancredi, D.J., Hertz-Picciotto, I., (2010), Independent and dependent contributions of advanced maternal and paternal ages to autism risk. *Autism Research*. doi:10.1002/aur.116.
22. Szpir, M., (2006), Tracing the origins of autism: a spectrum of new studies. *Environ Health Perspect.* 114(7):A412–8.
23. Surén, P., Roth, C., Bresnahan, M., Haugen, M., Hornig, M., Hirtz, D., Lie, K.K., Lipkin, W.I., Magnus, P., Reichborn-Kjennerud, T., Schjølberg, S., Davey Smith, G., Øyen, A.S., Susser, E., and Stoltenberg C., (2013), Association between maternal use of folic acid supplements and risk of autism spectrum disorders in children. *Journal of American Medical Association*. 13;309(6):570-7.
24. Tomeny, T.S., Barry, T.D., Bader, S.H., (2012), Birth order rank as a moderator of the relation between behavior problems among children with an autism spectrum disorder and their siblings. *Autism*. doi: 10.1177/1362361312458185.
25. Trottier, G., Srivastava, L., Walker, C.D., (1999), Etiology of infantile autism: a review of recent advances in genetic and neurobiological research. *Journal of Psychiatry Neuroscience*. 24(2):103–115.
26. Vorstman, J.A., Ophoff, R.A., (2013), Genetic Causes of Developmental Disorders. *Current Opinion in Neurology*. PMID:23429547.
27. Wing, L., (1978), The aetiology and pathogenesis of early infantile autism. *Elsevier North-Holland Biomedical Press*.

SECȚIUNEA a III-a

PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE

IMPACTUL REALITĂȚILOR LUDICE ACTUALE ASUPRA DEZVOLTĂRII PSIHICE A COPILULUI

Prof. logoped **Ana-Maria BADEA**,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Argeș, Pitești

Prof. logoped **Denisa PĂDEANU**,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Dolj, Craiova

Abstract:

One of the educational challenges of today's generation is the integration of technology into children's lives.

On the one hand, the development of digital competences is a priority component of education, and on the other hand, children's tendency to use excessive technology in play activities is frequently encountered.

Technology education is needed in both children and parents. The early introduction of virtual games may affect the development of the child according to its potential. Excessive use of technology facilities can also isolate the child, endangering the development of emotional and social skills.

Removing reality, the usual playful contexts required to practice basic skills, inappropriate scrutiny of critical child development periods can have long-term, sometimes irreversible, harm.

Lumea comunicării facile pare să aducă un plus de calitate a vieții, însă implică și un efort de adaptare la aceste schimbări rapide, pentru care societatea nu este pregătită. Fascinați de atâtea noutăți și facilități, oamenii sunt mai puțin preocupați de efectele secundare sau de *efectele pe termen lung* ale acestei aventuri într-o lume nouă.

Prima consecință este aceea că oamenii alocă mai mult timp activităților ce implică utilizarea noilor tehnologii, în detrimentul asigurării unui *echilibru între diferite tipuri de activități zilnice*. În aceste condiții, este mai dificilă adoptarea unui *stil de viață sănătos*, benefic pe termen lung.

O a doua consecință este produsă de ignorarea sau desconsiderarea *efectelor neurofiziologice* ale folosirii mijloacelor moderne audio-video asupra funcționării creierului uman.

Cea mai importantă consecință a utilizării mijloacelor moderne de informare și comunicare se manifestă în plan *psihologic*. Asocierea stimulării senzoriale agresive a creierului cu mesaje destinate să impresioneze și să producă emoții puternice, are efectul de a acapara atenția utilizatorilor și de a le trezi dorința să continue această experiență. În timp, se instalează *dependența*, refugiul în realități virtuale, nemulțumirea și impresia că realitatea este neinteresantă.

Există, desigur și *influențe pozitive* asupra activității și dezvoltării psihice a utilizatorilor de noi tehnologii de informare și comunicare.

Tehnologia modernă facilitează traficul informațional în general și oferă variate căi de acces către *cunoaștere*.

➤ *Efecte asupra creierului*

Cercetările recente au evidențiat faptul că televizorul și calculatorul influențează atât funcționarea, cât și dezvoltarea creierului uman.

- Înregistrările EEG efectuate în timpul vizionării programelor TV surprind *aparitia unei stări semihipnotice a creierului*, evidențiată prin prezența undelor de tip α (alfa) și θ teta, caracteristice momentelor de pasivitate, relaxare, hipnoză sau somn ușor.

- În timpul vizionării pasive a programelor de televiziune, s-a constatat că cele două emisfere cerebrale sunt solicitate diferit. Astfel, *emisfera dreaptă, responsabilă cu percepția culorilor, cu imaginația și emoțiile, este suprasolicitată, iar emisfera stângă este inhibată*. Emisfera dreaptă procesează informația în întregul ei, determinând răspunsuri mai degrabă emoționale decât raționale. Din acest motiv unii oameni au dificultăți în a-și aminti ce au vizionat. Emisfera stângă este regiunea critică pentru organizarea, analiza și judecata datelor primite; ea analizează și aranjează detaliile într-o ordine, de exemplu așezarea cuvintelor într-o frază. Pe termen lung, stimularea insuficientă a emisferei stângi duce la inabilitate în utilizarea limbii materne, la scăderea capacității de a gândi logic și a exprima idei.

- Pe parcursul vizionării, *comunicarea între cele două emisfere prin intermediul corpului calos este întreruptă*. Aflat într-o stare mentală pasivă (inhibiția emisferei stângi, legătura interemisferică întreruptă), creierul este pus în situația de a absorbi o cantitate uriașă de informații.

- Cea mai alarmantă constatare a neurologilor se referă la *insuficienta dezvoltare și funcționare a cortexului prefrontal* cu efecte asupra activității voluntare, la copiii expuși frecvent și timp îndelungat programelor TV.

Copilul mic lăsat în fața televizorului nu are parte de experiența obișnuită a limbajului, de stimularea dialogică a gândirii și reflecției pe care părinții, bunicii sau mediul uman în general le oferă. Stimulii vizuali și auditivi percepuți în fața micului ecran sunt atât de agresivi, se succed cu o asemenea rapiditate, încât depășesc capacitatea creierului de a-i controla. Efectul inevitabil va fi inhibarea unor procese mentale.

➤ *Efecte în plan educațional și psihologic*

Experiența vizionării programelor de televiziune sau calculator nu este una a spațiului și a timpului real, a distanțelor și duratelor reale, ci a unora virtuale, sugerate sau simulate. În astfel de lumi virtuale copilului îi lipsește posibilitatea atingerii și manipulării fizice a materialelor, una dintre condițiile desfășurării procesului de cunoaștere și, prin urmare, de structurare a traseelor neuronale. În astfel de lumi virtuale, cei mici sunt lipsiți de liniștea și răgazul necesare dezvoltării mecanismelor limbajului intern și ale gândirii reflexive.

- Primul efect al televiziunii, care se manifestă atât la copii, cât și la adulți, este favorizarea unei *atitudini mentale pasive*. În orice proces de învățare, creierul acționează prin memorarea experiențelor care se repetă și are tendința de a

reproduce modelul de răspuns deja format; de asemenea, creierul are tendința de a repeta experiențele pozitive și de a le evita pe cele negative. Neurologii vorbesc despre instalarea unei stări de dependență față de ritmul cerebral alfa la persoanele care petrec multe ore în fața televizorului.

În cazul copiilor, obișnuirea cu această stare mentală duce la tendința de a căuta activitățile distractive, relaxante, ce introduc mintea în aceeași stare mentală pasivă. În plus, afectarea dezvoltării cortexului prefrontal predispune la scăderea capacității de control voluntar asupra proceselor mentale, ce afectează pe termen lung capacitatea de implicare în propria existență, determină pasivitate în planificarea activităților viitoare și în organizarea programului zilnic, cultivă plictiseala, dezinteresul sau apatia.

- *Inteligența sau performanța intelectuală sunt determinate de o bună și rapidă comunicare interemisferică.* Conexiunile între cele două emisfere cerebrale se dezvoltă în primii 14 ani de viață, prin activități care implică coordonarea celor două părți ale corpului și a conexiunilor corespunzătoare lor din creier (jocuri fizice, activități manuale ș.a.). Slaba dezvoltare a punții interemisferice în copilărie, determinată și de vizionarea îndelungată a programelor de televiziune și calculator determină apariția unor *probleme de învățare și atenție*, o scădere a capacității intelectuale. Unii autori consideră chiar că dificultățile inexplicabile de învățare (learning disabilities) sau manifestările de hiperactivitate prezente în mai mare măsură la noile generații, au legătură cu efectele utilizării îndelungate a televizorului și calculatorului.

- O problemă controversată este aceea a *mesajelor subliminale*. Televiziunea se pare că are capacitatea de a-și trimite mesajele direct în subconștient, fără ca telespectatorul să apuce să controleze acea informație, să conștientizeze cu adevărat ce și cum au pătruns acele mesaje în memorie.

- Programele de televiziune sunt construite astfel încât să mențină atenția focalizată, în acest sens utilizând schimbări rapide de imagini (la fiecare 3-4 secunde sau chiar mai rapid, imaginile se schimbă), sunete de fundal (bufnituri, trosnituri, sunete stridente sau neașteptate), efecte speciale ale imaginilor. Aceste trucuri stilistice declanșează reacții involuntare de orientare atenției către stimulii potențial agresivi, în acest fel menținându-se atenția asupra ecranului.

Reacția orientată determină subtile modificări fiziologice cum ar fi creșterea temporară a ritmului cardiac și o stare de agitație mentală ca efect al agresiunii asupra sistemului nervos. Această modalitate de răspuns a creierului la un stimul ce anunță pericolul determină în timp obișnuirea creierului cu orientarea atenției din exterior și, în consecință, se produce *diminuarea controlului intern al atenției*.

Unii neuropsihologi susțin că una dintre principalele cauze ale apariției *hiperactivității* este vizionarea TV. Mecanismul producerii este dat de *lipsa legăturii dintre minte și corp în timpul vizionării*, de faptul că atenția mentală este în alertă, dar răspunsul fizic ca reacție naturală la pericol, nu are loc. Această tracasare senzorială, fără a fi urmată de descărcarea fizică a energiei acumulate, ar duce la hiperactivitate, asociată cu crize ale lipsei de sens în absența vizionării programelor TV.

- Pediatrii susțin că vizionarea programelor de televiziune și de calculator ar trebui interzisă înaintea vârstei de doi ani, după aceasta programele fiind filtrate cât

mai mult posibil. S-a constatat o creștere a *întârzierilor în apariția și dezvoltarea limbajului și comunicării la copiii mici* fideli utilizatori ai programelor TV.

Domeniul cel mai afectat este însă cel al dezvoltării socio-emoționale.

- Expunerea repetată la suprastimulări senzoriale și mesaje surprinzătoare crește *apetența pentru senzațional*, copiii fiind obișnuiți cu experiențe care bruschează și șochează. Pe termen lung, scade interesul pentru experiențe obișnuite de viață, *scade capacitatea de a-și activa atenția și de a își menține concentrarea* până la finalizarea unei activități, cu atât mai mult dacă aceasta este percepută ca plictisitoare sau presupune efort, scade motivația pentru studiu laborios și învățare.

- Controlul impulsului: sistemul de control motivațional al creierului este afectat; realizarea unei sarcini ce presupune efort susținut și obținerea întârziată a recompensei, devine dificilă, au nevoie de o reîntărire, o reimplicare imediată și permanentă. Se pare că dezvoltarea cortexului prefrontal nu se realizează adecvat în timpul vizionării programelor TV care schimbă rapid cadre, ce nu au timp să fie procesate în ariile prefrontale; cu cât timpul alocat TV este mai mare, cu atât factorii de risc se accentuează (se estimează că o oră petrecută zilnic în fața TV sau calculatorului de către un copil între 1 și 3 ani crește cu 28% probabilitatea de a dezvolta probleme ale atenției în intervalul 1-7 ani).

➤ *Efecte asupra adaptării sociale*

Mediile virtuale generează o lume simbolică, iluzorie, pe care copiii o consideră reală. Ei nu realizează faptul că le sunt induse păreri eronate despre lume și viață, care le modelează comportamentul și atitudini anormale. *Fiind expuși în mod repetat la experiențe de o anumită natură, copiii încep să le considere „naturale”, firești.*

Lumea TV este una a viselor frumoase sau a coșmarurilor, a happy-end-urilor, a partenerilor ideali, puternici, cu un fizic atrăgător, siguri pe ei, lipsiți de neputințele sau slăbiciunile unui om obișnuit. În lumea virtuală totul se învâрте în jurul banilor, al dobândirii plăcerii și exercitării puterii. *Satisfacerea poftelor este cultivată în mod obsesiv.*

- *Eroticul* este foarte prezent în lumea virtuală și este promovat drept centru obsesional al existenței. Analiza programelor de televiziune din ultimii ani a evidențiat o creștere a ponderii materialelor cu conținut erotic. În genul acesta de programe, eroticul devine senzațional, relațiile tradiționale fiind prezentate ca demodate. Se fac foarte frecvent referiri la relații înaintea căsătoriei sau în afara acesteia și aproape deloc referiri la abstenență sau la pericolul dobândirii unor boli cu transmitere sexuală. În general, televiziunea promovează o sexualitate impersonală, bazată pe sex pentru plăcerea în sine ce nu implică și alte responsabilități.

Expunerea repetată la eroticul senzațional afectează imaginea tinerilor despre ei înșiși.

Adolescenții au tendința să se identifice cu personaje de la televizor care sunt puse într-o lumină pozitivă, dar care au atitudine sexuală extrem de permisivă. Vizionarea repetată a acestor modele de comportament îi desensibilizează pe tineri și îi face să fie mai pregătiți în a le considera normale și a le imita; lucrurile care la început li se par șocante devin din ce în ce mai puțin șocante și până la urmă legitime. În acest fel, lumea TV se întrepătrunde cu realitatea, ajungând să reconfigureze „normalitatea” și valorile societății.

▪ *Violența* din media constituie una dintre cele mai importante cauze ale violenței din lumea reală. Ca și erotismul, violența în media și în jocurile pe calculator este din ce în ce mai prezentă în ultimii ani.

Studiile referitoare la prezentarea violenței în mediile virtuale arată că aceasta produce trei efecte principale:

- facilitează agresivitatea și comportamentul antisocial, violența fiind considerată legitimă în confruntări, mijloc de impunere a intereselor;
- dezvoltă insensibilitate la violență și la victimele violenței;
- intensifică impresia că lumea este plină de pericole, frica și sentimentul insecurității.

Analiza traseelor neuronale activate în creier în timpul vizionării scenelor erotice a relevat activitate pe trasee neuronale similare celor funcționale după consumul de stupefiante. În cazul vizionării de scene violente, RMN arată activarea aceluiași zone corticale ca și în cazul producerii violenței în realitate; creierul uman nu diferențiază violența fictivă de cea reală. În plus, sunt activate și alte zone, cum ar fi cea care răspunde de memoria de lungă durată și cea implicată în stresul posttraumatic. Concluzia este că orice act violent vizionat pe micul ecran antrenează creierul să răspundă violent la stimulii mediului, condiționând astfel un comportament impulsiv, o agresivitate reflexă, involuntară.

Unul dintre principalii viruși cu care se contaminează mintea umană în fața ecranului, este *cultura nihilistă*, conștiința de a fi prin a avea, egoismul și centrarea pe propriile plăceri, revolta față de constrângeri. În fața ecranului mintea devine pasivă, deschisă sugestiilor, predispusă la apariția stărilor alterate de conștiință, scăderea controlului impulsului predisponând victimele culturii audio-video la acte antisociale sau la un stil de viață nesănătos.

Riscul dependenței de televizor sau calculator scade dacă copilul beneficiază de condiții bune de viață:

- ❖ Program zilnic sănătos și stabil, ce include rezolvarea unor sarcini și asumarea unor responsabilități, controlul emoțiilor și comportamentelor, deprinderea de a asculta de o anumită autoritate, de a respecta anumite norme și valori.
- ❖ Cadru familial liniștit în care membrii familiei comunică între ei și desfășoară împreună activități comune.
- ❖ Securitate afectivă, dialog și comunicare.
- ❖ Exemplu personal din partea părinților.
- ❖ Activități variate, finalizate.
- ❖ Dezvoltarea controlului emoțiilor și dorințelor pentru a dobândi controlul comportamentului.
- ❖ Comunicarea socială în grupul celor de aceeași vârstă.

Reguli pentru evitarea dependenței de televizor sau calculator:

- vizionarea de programe adaptate vârstei (deloc până la 2 ani, maxim o oră pe zi între 2 și 7 ani, până la 2 ore pe zi pentru adolescenți);

- amplasarea televizorului și calculatorului în zone circulate ale casei, unde are acces toată lumea;
- exemplu bun din partea părinților în legătură cu timpul alocat calculatorului și televizorului;
- închiderea televizorului în timpul mesei sau al altor activități;
- vizionarea împreună a unor programe și comentarea scenelor vizionate împreună cu copilul, oferirea de explicații firești, adaptate vârstei și sublinierea diferenței dintre real și virtual;
- stabilirea unor reguli privind utilizarea televizorului sau accesarea unor programe de calculator și respectarea lor de către toți membrii familiei;
- protejarea copilului de vizionarea unor scene erotice și dezaprobarea manifestărilor de violență, semnalarea alternativelor de soluționare a conflictelor.

Copilul se dezvoltă armonios prin interacțiunea cu adultul, într-un climat afectiv pozitiv. Atunci când părinții introduc mijloacele moderne de comunicare și informare în viața copilului, este preferabil să fie alături de acesta și să nu le transforme într-un substitut pentru celelalte activități educative și de recreere.

Bibliografie:

1. Băran-Pescaru, A., (2004), *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*, Editura Aramis, București.
2. Bătrânu, E., (1988), *Educația în familie*, Editura Politică, București, 1980.
3. Birkenbiehl, V., (1998), *Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege*, Editura Gemma Pres, București.
4. Bonchiș, E., (2011), *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Polirom, Iași.
5. Faber, A., Mazlish, E., (2002), *Comunicarea eficientă cu copiii - acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București.
6. Ginot, H., (2006), *Între părinte și copil – ghid de comunicare*, Editura Humanitas, București.
7. Ionescu, M., Negreanu, E., (2006), *Educația în familie. Repere și practici actuale*, Editura Cartea Universitară, București.
8. Mitrofan, I., Mitrofan, N., (1991), *Familia de la A la Z: Mic dicționar al vieții de familie*, Editura Științifică, București.
9. Osterrieth, P., (1973), *Copilul și familia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
10. Pănișoară, G., (2011), *Psihologia copilului modern*, Editura Polirom, Iași.
11. Turliuc N., (2004), *Psihologia cuplului și a familiei*, Editura Performantica, Iași.
12. Vandra, A., (2010), *Cum să ne educăm copiii*, Editura Teora, București.

TULBURĂRILE DE ÎNVĂȚARE

- Studii de caz -

Prof. logoped **Valeria BALABAN**,
CMBRAE, Școala nr. 195, sector 3, București

Abstract:

"The only thing that prevents me from learning is education." - said Albert Einstein a dyslexic-dictatorial.

"Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge." Intervention with specific methods, the child with learning difficulties, progresses, integrates into school with the other colleagues. In fact, he said that the education system was not prepared to accept the child with a particular language problem. Even today, schools are not prepared to accept dyslexic-dysgraphic children in the classroom. If they accept them, they are categorized as mentally handicapped, lazy, unintegrated. I am very glad that non-governmental organizations have been able to develop a law for children with learning disabilities.

Comunicarea umană nu apare spontan, ci constituie un lung și dificil proces de învățare, presupunând un efort de lungă durată al individului, în decursul dezvoltării sale ontogenetice. Modul în care copilul își dezvoltă comunicarea este influențat de o serie de factori cum ar fi: ereditatea, mediul de viață și de activitate, preocuparea adulților pentru stimularea vorbirii sale, eficiența demersului didactic, capacitățile intelectuale, afectivitatea și personalitatea acestuia. Prima formă de comunicare a copilului o constituie comunicarea gestuală, aceasta este înlocuită treptat de lalațiune, de emiterea primelor cuvinte cu sens și apoi de comunicarea cu ajutorul propozițiilor cu sens.

La vârsta școlară mică (în jurul vârstei de șase ani), copilul învață să citească, să scrie și să facă calcule matematice, acte ce presupun existența la copil a numeroase scheme cognitive deja formate, scheme legate de domeniul psihomotor, al cunoașterii schemei corporale, de existența unui auz fonematic bine dezvoltat, deținerea unui anumit vocabular, fixarea lateralității, formarea operațiilor de organizare și structurare spațio-temporală, dezvoltarea aptitudinilor necesare actului lexic – recunoașterea sunetelor, silabelor, cuvintelor, pregătirea scrisului (maturizarea motorie) prin desene, maturizarea cognitivă prin formarea

deprinderilor de formă, mărime și culoare, urmată de scrierea elementelor grafice care vor compune literele. Absența parțială sau totală a acestor scheme, existența unor tulburări la nivel neurologic, conduc la apariția tulburărilor de învățare.

Tulburările de învățare (dislexia, disgrafia/discalculia) presupun o tulburare la nivelul unuia sau mai multor procese implicate în înțelegerea sau în utilizarea limbajului scris sau oral, care se pot manifesta printr-o inabilitate de a asculta, vorbi, citi, scrie, pronunța sau efectua calcule matematice. În această categorie sunt incluse tulburările perceptive, afecțiuni sau disfuncții minimale ale creierului, dislexia, disgrafia/disortografia/discalculia și afazia de dezvoltare.

Tulburările de învățare se manifestă atât la copilul dezvoltat normal din punct de vedere auditiv și intelectual, cât pe fondul deficitului auditiv, vizual și intelectual (doar că se are în vedere cauza ce a determinat apariția incapacității de a învăța să citească, scrie și să socotească. Atunci când vom face diagnosticul diferențial vom elimina auzul deficitar de natură organică, dificultățile vizuale datorate vederii deficitare și a deficiențelor intelectuale). Copilul ce prezintă tulburare învățare ce manifestă neputința de a identifica și de a citi cuvinte că un întreg cu o anumită semnificație, își concentrează atenția pe realizarea citirii cuvintelor, fiind împiedicată astfel înțelegerea cursivă a textului, confundă constant și repetat fonemele asemănătoare acustic sau vizual, face confuzii între litere și grafia lor, inversează, adaugă, omite litere, grafeme, cuvinte, are dificultăți în combinarea cuvintelor în unități mari de limbaj, contopește cuvinte, scrie că în oglindă etc. Copilul ce prezintă dislexo-disgrafie are parte de eșecuri și conflicte permanente, este convins că nu poate depăși dificultățile întâmpinate, se simte inutil, inferior colegilor de clasă, nu prezintă motivație pentru învățare. Din aceste motive apar, adeseori la acești copii dificultăți de integrare socială prin manifestarea unor comportamente antisociale și instalarea unor trăsături caracteriale negative: negativism, descurajare, inerție, nepăsare, teamă de insucces, izolare, teamă de a citi, teamă de a scrie după dictare, mergând uneori până la abandon școlar. Este binecunoscut faptul că la vârsta școlară mică încă se întâlnesc tulburări de pronunție, în special în ceea ce privește grupa sunetelor siflante, șuierătoare, africcate și vibrante, aceste tulburări de pronunție pot fi transpuse în actul citit-scrisului dacă nu s-a intervenit logopedic pentru corectarea lor.

Atunci când ne referim la tulburările de învățare nu vorbim despre o boală, ci despre o modalitate specială de prelucrare a informației, care nu poate fi tratată, ci ameliorată. Dislexicii pot fi persoane deosebit de inteligente, se descurcă foarte bine în anumite domenii, însă cititul și scrisul le dau bătăi de cap.

Geschwind (SUA) evidențiază natură neurologică a tulburărilor lexico-grafice. Autorul precizează că maturizarea tardivă sau apariția unor microleziuni cerebrale apărute în lobul parietal pot determina tulburări în denumirea cuvintelor, dificultăți de învățare și tulburări în sfera scris-cititului. Cercetătorii de la Yale și cercetătorii britanici au identificat o genă a cromozomului uman 6, numită DCDC2 pe care o găsesc responsabilă de apariția sindromului dislexico-disgrafic. În acest caz circuitele cerebrale nu pot comunica între ele, fiind întrerupte – fapt ce îngreunează citirea și scrierea. Tulburările de învățare au cauze genetice, neurologice, sociale, un mediu educațional ce nu adaptează metodele și mijloacele de învățare la nevoile copilului.

Diagnosticul de dislexo-disgrafie se pune de logoped în urmă unei evaluări complexe, după scurgerea timpului necesar pentru învățarea scris-cititului, ce diferă în funcție de motivație, de dezvoltarea psihică, de efortul depus de copil precum și de metodele folosite de învățător și de logoped. Logopedul va stabili dacă mai există o altă deficiență de natură intelectuală, senzorială sau psihică, dacă mai sunt și alte tulburări ale limbajului la același subiect (tulburări de pronunție, bâlbâială, disfazie de dezvoltare). Va ține cont de nivelul intelectual al copilului, de rezultatele școlare ale acestuia, de relația pe care o are cu învățătorul și cu familia sa, de motivația pe care copilul o prezintă pentru propria corectare. Terapia logopedică va începe de la primele semne de manifestare. Formele de manifestare sunt diferite, unele caracteristici sunt evidente la o persoană și lipsesc la altă:

- *învață greu literele și cifrele;*
- *dificultate de a lega litere și silabe / silabisire dificilă;*
- *nerespectarea punctuației în textul citit;*
- *nu este capabil să scrie ce gândește / confundă mesajele auzite;*
- *discrepanța dintre performanțele în anumite domenii și limbajul scris și verbal, ori rezolvarea practică a unor probleme matematice;*
- *lipsește sfârșitul cuvântului (ultima silabă) în citire și silabisire;*
- *dificultate de a copia și de a lua notițe;*
- *dificultate de a urmări ce spune celălalt;*
- *inversarea literelor, simbolurilor;*
- *dificultate în a trage concluzii / probleme de organizare în executarea unor sarcini;*
- *dificultate în memorarea unor tabele / dificultăți în a-și aminti secvențe comune;*
- *percepție auditivă și memorare deficitară / memorie de scurtă durată deficitară;*
- *întârzieri în dezvoltarea limbajului oral;*
- *dificultăți în a executa sarcina care conține 2-3 instrucțiuni consecutive;*
- *confuzii de litere, cifre, simboluri;*
- *dificultăți în a recunoaște a doua oară același cuvânt scris;*
- *dificultate în înțelegerea timpului verbelor;*
- *dificultate în a discrimina stânga – dreapta;*
- *dificultate în reamintirea numelor obiectelor;*
- *dificultăți în învățarea unei limbi străine;*
- *probleme de ortografie;*
- *stimă de sine scăzută;*
- *dificultăți de concentrare.*

Discalculia este o dificultate specifică de învățare a matematicii, afectând achiziția normală a abilităților aritmetice. Putem întâlni dislexie, disgrafie și discalculie la același copil sau se pot manifesta separat (dislexie/disgrafie fără discalculie - toate trei la același copil sau doar discalculie). Copilul cu discalculie învață greu numerele, confundă 3 cu E, 6 cu 9, numără mecanic, are dificultăți de orientare spațială, învață cu dificultate calculul matematic și atunci când o face învățarea s-a realizat cu ajutorul unor metode specifice, are dificultăți de învățare a timpului, de utilizare a banilor și mai ales de rezolvare a problemelor.

Terapia logopedică va începe de la primele semene de manifestare. Se pornește de la nivelul la care se află subiectul, materialele de lucru să fie cât mai apropiate de viața de zi cu zi a copilului, dacă există tulburare de limbaj asociată, aceasta se va corecta în paralel cu dificultățile de învățare (de exemplu bâlbâială sau dislalie prelungită). Logopedul va elabora planul de intervenție ce va urmări metodele cu caracter general cât și metodele specific corectării dislexo-disgrafiei. În activitatea corectiv-recuperatorie se va utiliza psihoterapia, terapia comportamentală, jocul didactic, jocul de rol pentru a face din copilul cu tulburări de învățare un partener în propria recuperare, recuperare ce presupune un timp îndelungat. În cabinetul logopedic, copilul cu tulburări de scris citit se va simți în siguranță alături de specialistul logoped, care nu-l va nota și dojenii pentru greșeli, dimpotrivă îl va ajuta să-și conștientizeze greșelile și să se corecteze. Ne-am întâlnit adesea cu elevi ce prezentau tulburări de citit-scris, atât în învățământul special cât și în învățământul de masă. Primul aspect al corectării a constat în stabilirea unei relații de apropiere și de încredere între terapeutul logoped și copilul aflat în dificultatea de a-și însuși citit-scrisul. Ne-am folosit de metode moderne de învățare, de calculator cu diverse programe educative interactive. Activitățile sunt variate, pentru a nu interveni oboseala și monotonia ne-am folosit de plastilină pentru a modela grafemele și unele cuvinte simple, am trasat grafemele în aer, pe bancă, se poate folosi jocul scribble, decupajul grafemelor pe carton, sublinierea cu o anumită culoare a grafemelor în texte simple. Vor fi recuperate aspectele ce țin de structura psihomotricității deficitare.

În literatura de specialitate sunt enumerate metode și tehnici variate de recuperare. Logopedul este acela care selectează, adaptează și utilizează metodele și tehnicile în funcție de fiecare copil. Amintim câteva metode utilizate de noi în recuperare:

- metoda fonetică - analitico-sintetică;
- metoda globală;
- metoda semi-globală;
- metoda Borel-Maisonny;
- metoda Montessori;
- metoda Meixner.

„Singurul lucru care mă împiedică în învățare este învățământul.” – spunea **Albert Einstein** un dislexic-disgrafic. De fapt, spunea că sistemul de învățământ nu era pregătit să accepte copilul cu o anumită problemă de limbaj. Nici astăzi școlile nu sunt pregătite să accepte în clasă copii dislexici-disgrafici. Dacă îi acceptă, aceștia sunt catalogați ca fiind deficienți mintali, leneși, neintegrați. Mă bucur nespun că organizații nonguvernamentale au reușit să elaboreze o lege pentru copiii ce prezintă tulburări de învățare. S-a elaborat o metodologie. Aceasta metodologie se va pune în practică.

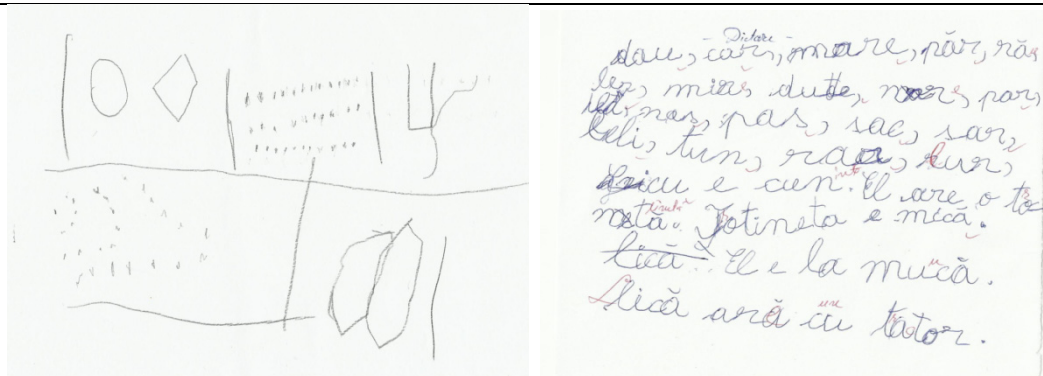
Logopedul, alături de părintele copilului cu tulburări de citit-scris va trebui să se implice în educația copilului pe parcursul anilor de școală, devenind partener alături de învățător, psiholog, kinetoterapeut, medic. Comunicarea deschisă, buna intenție, încrederea, înțelegerea și sprijinul reciproc vor ajuta această relație să

devină un adevărat parteneriat în înțelegerea și corectarea dislexo-disgrafiei precum și în integrarea în societate a copilului dislexo-disgrafic. Sperăm că vom fi capabili să remediem problemele de limbaj ale cât mai multor copii și că vom face din aceștia personalități integre.

STUDII DE CAZ: Maria

Diagnostic logopedic: Dislalie polimorfă. Sunetele pe care nu le pronunță: **ș, s, ț, r, l, ce, ci, v, f**. IQ-90. Pronunția nu s-a corectat în primul an de terapie. Am continuat terapia și anul următor, când a intrat în clasa I. Prezintă instabilitate psihomotorie; motricitatea fină, deficitară, schemă corporală însușită, lateralitate dreapta, orientarea în spațiu prezintă dificultăți. A reproduș cu dificultate imaginile din fișa de evaluare. Știe zilele săptămânii, nu identifică succesiunea zilelor, nu știe lunile corespunzătoare fiecărui anotimp. Conștiința fonologică este deficitară. Nu recunoaște rimele. Nu are noțiunea de propoziție și nu știe care sunt componentele sale. Desparte cuvintele în silabe. După multe exerciții de identificare a sunetelor în diferite poziții în cuvânt reușește să identifice pozițiile, inițial, median, final. Nu a reușit să suprimă consoana inițială și apoi să găsească cuvântul format, nici să suprimă o silabă și apoi să găsească cuvântul format. Tulburările lexiei se transpun mai pregnant în planul comportamentului grafic, se pot evidenția frecvente omisiuni și adăugiri de grafeme. Mai reduse ca număr am întâlnit inversiuni de silabe, omisiuni și contopiri de cuvinte. Un fenomen specific îl constituie omisiunile de grafeme, care vizează atât sistemul vocalic, cât și cel consonantic. Vocalele cele mai frecvent omise sunt: *u, o*, în ceea ce privește sistemul consonantic, cele mai frecvente omisiuni se produc în cazul lui *r, l*, substituirii de grafeme. Scrisul este neliniar, oscilant, tremurat, nu respectă direcția, grafemele sunt inegale, nu sunt așezate corect în pagină, nu respectă spațiul, liniatură paginii; prezintă o viteză redusă atât în citit cât și în scris. În urma aplicării probei Bender-Santucci a obținut 27 de puncte. Redăm mai jos evaluările inițiale.





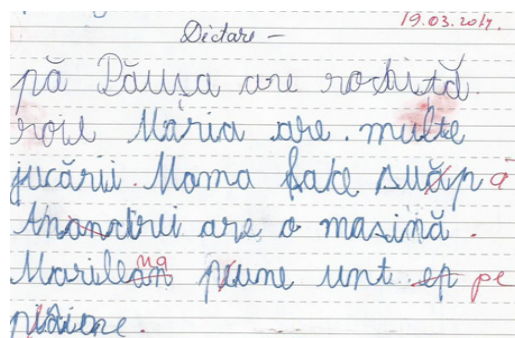
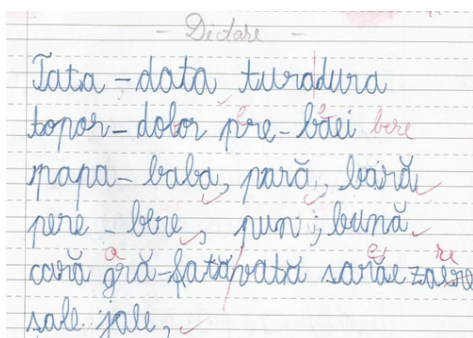
În urma programului terapeutic s-a constatat o îmbunătățire a capacității de orientare în spațiu. Actul lexico-grafic s-a îmbunătățit. Activitățile s-au desfășurat în colaborare cu învățătoarea și cu mama. Scrisul a devenit lizibil, orientarea în pagină s-a îmbunătățit. Motricitatea grafică s-a ameliorat. Mișcările involuntare au dispărut. Gestul grafic a devenit mai ferm, viteza citirii și scrierii a crescut. Rezultatele școlare au fost ameliorate. Maria are mai multă încredere în șansele de reușită, este mai motivată să învețe și să-și remedieze dificultățile pe care le va mai întâmpina în actul de învățare. Vom continua terapia, deoarece tulburările lexico-grafice nu au fost remediate în totalitate.

Miruna 8 ani și 4 luni, clasa a 2-a semestrul al 2-lea - am început terapia

Miruna s-a născut la termen, naștere normală - sarcina a decurs bine. După naștere, mama nu a putut să o alăpteze deoarece în urma unei radiografii a fost suspectă de TBC. Miruna s-a dezvoltat normal, la 11 luni mergea în picioare, era vioaie... la 1 an și 7 luni s-a descoperit o tumoare pe glanda suprarenală, fiind diagnosticată cu neuroblastom suprarenal stâng. Este operată, după care au urmat 3 ani de chimioterapie. A răspuns foarte bine la tratament, fără recidive. La grădiniță a mers de la vârsta de aproape 4 ani - vocabularul era sărac și prezenta tulburări de pronunție. Mama a alintat-o. A mers pe bicicleta de la 2-3 ani, pe role și patine. Nu socializează la prima întâlnire, stă și analizează, face tot posibilul să obțină ce își dorește. Îi plac mașinuțele, nu s-a jucat cu păpuși niciodată. La 6 ani, Miruna și-a pierdut tatăl într-un accident la locul de muncă. Diagnosticul logopedic - **dislexie-disgrafie-discalculie. OI-110. Câteva manifestări observate în evaluarea complexă:**

- tulburări de orientare spațială;
- tulburări de orientare în timp;
- adaugă silabe;
- schimbă poziția sunetelor în cuvinte;
- p este b;
- d este p;
- aur este hru;
- a este ă la sfârșitul cuvintelor;

- om –mo;
- t este d;
- dificultăți în realizarea sintezei analizei și frazei;
- Ș este s și în citire și în scriere;
- are conceptul de cantitate însușit până la 5;
- nu descompune numerele;
- nu face adunări până la zece pe degete.



Terapia logopedică s-a desfășurat pe parcursul a 3 ani. Intervenția se realizează pe 3 direcții: - învățarea citirii cursive (recunoaște literele, confundă literele asemănătoare din punct de vedere vizual), nu realizează analiza și sinteza fonematică - învățarea scrierii și învățarea noțiunilor elementare pentru însușirea calculului matematic. Învățarea s-a realizat cu pași mici, am folosit metode specifice (materialele meixner, multe materiale concrete). Am avut diferite activități pentru formarea conștiinței fonematice, pentru formarea conceptului de număr, a calculului matematic în concernul 0 -10. Dacă am învățat mai ușor adunarea și scăderea fără trecere peste ordin, atunci când am efectuat adunări cu trecere peste ordin am întâmpinat mari dificultăți. Aceste calcule se realizau doar în prezența materialului concret (diferite obiecte, degetelele, numărătoare). Timpul a trecut și Miruna a început să citească, la citirea a recuperat-o mai ușor. A început să înțeleagă ce citea și astfel a crescut stima de sine. Matematica ne-a dat multe bătăii de cap. Am trecut la înmulțire, a învățat-o mecanic, dacă o întrebai pe sărite nu știa. Miruna merge la școală de masă. Acolo cerințele erau diferite, își făcea temele cu o fostă învățătoare (Miruna, doar copia). Eu am urmat etapele învățării astfel încât să nu sărim etape în dezvoltarea cognitivă. În timpul terapiei, Miruna își găsea tot felul de activități, astfel încât să scape de citit, scris, socotit. Părinții (mama s-a recăsătorit) o înțelegeau și o susțineau. La școală era lăsată în voia ei (copia după tablă, nu era pusă să citească, nu era scoasă la tablă. O înțelegea, doamna învățătoare, așa îmi spunea mama. Miruna, a făcut progrese. A trecut în clasa a 5-a. Adaptarea a fost grea. Mama a prezentat dificultățile de învățare ale Mirunei tuturor profesorilor. Unii au înțeles, alții nu... Terapia logopedică a făcut-o mai puternică, mai motivată și a rămas în școala de masă, acolo unde le este locul copiilor cu tulburări de învățare.

Bibliografie:

1. Bâlbăie, V., (2010), *Semiologia dislexiei și terapia ei*, Editura PIM Iași.
2. Bâlbăie, V., (2008), *O interesantă cazuistică logopedică și terapia ei*, Editura Pim, Iași.
3. Păunescu, C. (1976), *Introducere în logopedie*, E.D.P., București.
4. Verza, E., (1997), *Dislalia și terapia ei*, E.D.P., București.
5. Verza, E., *TRATAT de logopedie*, volumul 1, Editura Fundației Humanitas, București.
6. Verza, E., *TRATAT de logopedie*, volumul 2, Editura Fundației Humanitas, București.
7. Verza, E., (1973), *Conduita verbală a școlarilor*, E.D.P., București.
8. Verza, E., (1983), *Disgrafia și terapia ei*, E.D.P., București.

DRUMUL SPRE CORECTAREA LOGOPEDICA TRECE PRIN CONȘTIENTIZARE

Prof. logoped **Florian-Alexandru FEKETE**
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Brădet”
Săcele, județul: Brașov

Abstract:

The human being develops, matures, evolves from oral communication to the written communication. That road is also carried out by people who have language and communication disorders but need specialized support and guidance. This process requires increased motivation and permanent awareness during logopedic therapy. On the other hand, awareness leads to increased psychological and behavioral disorders as a result of inability to express. In this situation the attitude of the adult is extremely important for what is going to happen with logopaths. Must assist and guide the student in correction and should not accentuate emotional distress of the child through punishments quarrels, forts and prohibitions.

Logopedia pentru a căpăta statutul de știință trebuie să dețină legi proprii care să fie raportate la conținutul și principiile domeniului, să reflecte în mod clar evoluția și progresele științei raportate la teorie și practică. Astfel, aceste legi recurg din știință, din obiectivele și scopurile ei, din conținuturile și problematica fenomenelor analizate, din rezultatele și recomandările care stau la baza dezvoltării teoretice și aplicative. După propriile cunoștințe, în logopedie, aceste legi nu își au un loc bine definit în literatura de specialitate și au fost elaborate recent de E. Verza (2003).

Consider că două din cele zece legi existente, au o legătură foarte apropiată cu conștientizarea. Prima lege este: **Toate tulburările de limbaj și comunicare au un caracter tranzitoriu și sunt corectabile, educabile prin metode specific logopedice și printr-o serie de procedee cu caracter general.** Reușita activităților logopedice de corectare a tulburărilor este dependentă, într-o anumită măsură, de metodele și procedeele de terapie logopedică specifice fiecărei tulburări, de perioada începerii activității de corectare, de gravitatea și extinderea tulburărilor respective, de nivelul dezvoltării mentale, de starea psihică și de gradul de implicare a logopatului. Limbajul, ca act hipercomplex, presupune o conștientizare perfectă a elementelor aparatului fonoarticular (mișcările limbii, buzelor, obrazilor, de deschidere și închidere a gurii, etc.), în coordonarea cu ritmul inspir-expir, a mișcărilor grosiere și fine (mai ales în scris), în elaborarea mintală a ideilor și exprimarea lor coerent și logic. A doua lege este: **Terapia tulburărilor de limbaj se bazează pe o metodologie corectiv-recuperativă ce se realizează în relație cu dezvoltarea și stimularea întregii activități psihice a subiectului și armoni-**

zarea comportamentelor la condițiile mediului înconjurător. Nici din punct de vedere teoretic, și nici din punct de vedere practic, terapia logopedică nu se poate realiza fără să se apeleze la limbaj și procesele cognitive, motivație și afectivitate, implicând subiectul la desfășurarea unei activități intelective semnificative, implicând conștientizarea stării prezente și de a atinge starea dorită.

Încă din 1973, E. Verza considera că, „conduitul verbal nu rămâne același, el se modifică în raport cu evoluția psihică a omului, cu nivelul dezvoltării cultural-educative, cu particularitățile vârstei, cu tipul de motivație și încărcătura afectivă”. Din această perspectivă, subliniez ideea relației ce se manifestă atât între conduita verbală și dezvoltarea psihică generală, cât și între conduita verbală și gradul de cunoaștere sau recunoaștere a tulburărilor sale. Deficiențele intelectuale îngreunează învățarea limbajului oral sau scris, iar manifestarea unei conduite verbale adecvate este influențată negativ nu numai de slaba stăpânire a mijloacelor lingvistice, dar și de dificultățile care intervin în cunoașterea componentelor și etapelor care contribuie la realizarea corectă a comunicării orale sau scrise. Mijloacele ajutătoare de comunicare (mimica, gesturile, comunicarea paraverbală, etc.) intervin des în comunicare și sprijină comunicarea verbală a deficienților de limbaj, mai cu seama a celor cu deficiență mintală severă, ceea ce denotă o conștientizare a modalităților prin care aceștia pot trimite mesaje. Nu în ultimul rând, remarc faptul că prin vorbire pot fi puse în evidență dereglări ale logopatului ceea ce prin conștientizare a propriei perturbări pot conduce la frustrări și dereglări ale comportamentului, etc.

Metodele și procedeele specifice corespund fiecărei categorii de tulburări, iar alegerea lor se face în funcție de fiecare caz în parte, de tipul de tulburare, de gravitate, de vârsta și de nivelul de dezvoltare psihică. Metodele generale: demonstrația, exercițiul, comparația, etc., se realizează, de asemenea, în mod diferențiat, după necesitățile momentului, dar și după ceea ce i se potrivește mai bine fiecărui copil. Toate exercițiile propuse pentru a preveni și înlătura dereglări ale limbajului scris sau oral și de comunicare, indiferent de vârsta subiectului, necesită implicare emoțională, atenție din partea logopatului și sprijin din partea unei persoane. Fiecare logopat căci astfel se numește beneficiarul direct al terapiei logopedice, efectuează conștient o comparație între propria sa pronunție sau scriere și a celeilalte persoane, iar pe de altă parte un autocontrol permanent cu ajutorul auzului, respectiv văzului.

În ceea ce privește metodologia specifică cu privire la dislalie - tulburare de pronunție, aceasta este compusă din etape distincte în procesul de corectare a tulburărilor de limbaj, respectiv dezvoltarea motricității generale, emiterea sunetelor, consolidarea și automatizarea sunetelor. În antrenarea și dezvoltarea motricității generale și a mișcărilor fonoarticulatorii copilul urmărește și analizează mișcările executate mai întâi de educator sau logoped. Acesta urmează să sintetizeze mișcările realizate în fața sa pentru ca în final împreună cu adultul să le reproducă. În etapa de emitere a sunetelor se folosește în mod curent demonstrația articulatorie făcută de logoped în fața oglinzii logopedice, urmând ca apoi elevul să emită sunetele auzite anterior. În etapa următoare, cea destinată consolidării sunetelor se recurge la exerciții și comparații, acesta repetă după logoped serii de cuvinte, cât mai variate,

destinate dezvoltării deprinderilor de pronunție directă. Diferențierea sunetelor, următoarea etapă, prevede dezvoltarea capacității de diferențiere a sunetelor emise întâi de logoped, iar apoi vor fi spuse prin imitație de copil. (Gherguț, 2007)

Programul pentru corectarea tulburărilor de dislexie-disgrafie, respectiv scris-citit, ține seamă de „următoarele elemente fundamentale: corectarea respiratorie corectă; articularea corectă, ritmică; educația mișcărilor generale și a celor fine, pe ritm și chiar pe muzică; achiziția spațiului, prin orientare și lateralizare corectă; jocuri de poziție, simetrie și lateralizare; alegerea semnelor, evoluția obiectului spre imagine, spre mai multe reprezentări ale aceluiași obiect, spre semnul abstract” (E. Vrasmaș, 1997, p. 224). Scrisul și cititul se însușesc și se structurează concomitent. Codul grafic (semne, litere, cifre, puncte, punere în pagină) devin operante când se transmite mesaje conștiente și constituie un mod de comunicare. După ce motivația și interesul spre învățare literelor a fost realizat se trece la însușirea literelor prin realizare, recunoaștere, reproducere, perfecționarea scrierii și citirii cuvintelor.

Emil Verza (2011) consideră că „deficiențele de limbaj afectează atât latura expresivă cât și cea emoțională”. La un număr relativ mare de subiecți la care apar tulburări de comportament se explică prin trăirea dramatică a deficienței de limbaj pe fondul hipersensibilității și atitudinilor nefavorabile ale celor apropiați lor. Atunci acești subiecți devin deprimați, anxioși, nervoși, irascibili, rigizi, reținuți, necooperanți, iar unii chiar refuză să mai meargă la școală și adoptă o atitudine negativă față de învățătură.

De-a lungul acestor etape elevul conștientizează nevoia de sprijin și îndrumare, pe de-o parte și pe de alta parte, stadiul în care se află și la care este indicat să ajungă. Prin conștientizare, logopatul se implică în diminuarea propriilor insuccese și trezește în el interesul și încrederea în reușita tratamentului. Din analiza relației dintre limbaj, comportament și personalitate, rezultă pe de-o parte unitatea psihismului uman, iar pe de altă parte, prin conștientizare, nevoia de a corecta orice dereglare pentru a putea evita efectele negative asupra celorlalte paliere ale evoluției psihice. Astfel, logopatul indiferent de vârsta sa și de tulburările de limbaj și comunicare pe care le posedă, începând cu cele mai simple, cum ar fi dislaliile, resimte dezordine în comportament și deține o personalitate dezorganizată. Comportamentele negative pe care le manifestă sunt, de la rețineri în vorbire, inhibiție în activitate, blocaje psihice și pot determina chiar tulburări accentuate ale personalității. În cazul în care preșcolarii și școlarii mici acordă mai puțină importanță tulburărilor de limbaj, școlari mari, puberii, adolescenții și persoanele adulte fac, uneori, adevărate drame. Ei nu înțeleg că frământările în care se zbat nu contribuie la înlăturarea tulburării, dimpotrivă, o accentuează. La majoritatea logopaților, aceste frământări și comportamente urâte se extind la relațiile cu familia, cu rudele, prietenii, la colectivul din care fac parte intrând în conflict având impresia că nu este înțeleș.

Atunci când tulburările de limbaj sunt consecințele altor deficiențe, cum sunt cele senzoriale sau fizice, tulburările personalității și dezordinile comportamentale devin tot mai persistente. «În cazul deficiențelor de intelect, tulburările de limbaj pot determina accentuarea tulburărilor psihice și de comportament ca urmare a deficitului funcțiilor de cunoaștere și de exprimare, a imaturității afective, a creșterii

sugestibilității, impulsivității și rigidității psihomotorii, împiedicând semnificativ aprecierea corectă și adecvată a situațiilor de viață cu efecte imediate în comportamentele adaptative la stimulii din ambianță» (A. Ghergut, 2007, p. 217). Pe când E. Verza (1999) consideră că la deficienții intelectuali, fenomenele nu sunt atât de complicate, deoarece aceștia nu reușesc, decât parțial și numai în unele cazuri, să conștientizeze situația în care se află.

La persoanele cu deficiență intelectuală ușoară sau la cele cu intelect de limită, tulburările de limbaj pot reprezenta un factor traumatizant, ce influențează negativ planul comportamental. Indiciul cel mai evident al unor tulburări de personalitate atât la copiii fără dizabilități, cât și la deficienții senzorial, psihic și fizic, îl constituie adoptarea unor «comportamente antisociale», dificultăți de integrare în colectiv, izolarea de colectiv, negativismul și încăpățânarea, subaprecierea forțelor proprii, manifestarea unor atitudini egocentrice și egoiste, stări prelungite și dureroase tensionale, ce duc la surmenaj fizic și intelectual. Se poate ajunge, astfel, la anxietăți, complexe de inferioritate și nevroze, ceea ce determină un comportament manifestat prin instabilitate, prin mari oscilații de la o situație la alta, de la o zi la alta, perceperea exacerbată a unor stimuli care au o semnificație redusă pentru alte persoane, dar pe care, logopatul o amplifică și îi recepționează ca factori negativi.

În această situație atitudinea adultul este extrem de importantă pentru ceea ce urmează să se întâmple cu logopații, și anume nu trebuie să accentueze tulburarea afectiv-emoțională a copilului prin pedepse, certuri, forțări și interziceri. Cu atât mai mult dacă insatisfacția adultului vis-à-vis de starea elevului este transmisă spre acesta fie dramatizând excesiv răspunsul dat de copil, fie criticându-l des sau vorbindu-i pe un ton ridicat sau negând tot ceea ce observă la elevul deficient. În schimb, dacă copilul o să observe din partea educatorului, fie el părinte sau profesor, o atitudine pozitivă, bazată pe sugestie verbală, încurajare și înlăturarea negativismului, subiecții vor ajunge să învețe să coopereze cu educatorul și cu ceilalți din proximitate, să considere că tulburarea de limbaj sunt temporare și că ele pot fi înlăturate; să stabilească relații verbale cu cei din jur, ceea ce o să contribuie în mare măsură la câștigarea încrederii în propriile posibilități și la crearea de satisfacții (Verza, 1999).

În genere, tulburările comportamentale sunt provocate de conflicte lăuntrice, de frământări interne în cazul în care tulburarea de limbaj pe care o posedă logopatul, considerând-o o povara și negăsind posibilități de rezolvare a situației dificile. Când conflictele se prelungesc și devin cronice, ele influențează negativ, în primul rând formarea caracterului și nu stimulează dezvoltarea psihică în ansamblu.

Prin urmare, încă din perioada de debut a vieții, ființa umană se dezvoltă, se maturizează, evoluează parcurgând traseul de la comunicare orală (prin sunete, onomatopee, silabe, cuvinte, propoziții și fraze) până la comunicarea scrisă, sunt exprimate sub toate formele de capacitatea de conștientizare în timpul procesului de corectare logopedică. Pe de altă parte, conștientizarea tulburărilor de limbaj, determină accentuate tulburări psihice și comportamentale, ca urmare a incapacității de exprimare, a imaturității afective, a creșterii sugestibilității, impulsivității, rigidității psihomotorii și împiedicând aprecierea corectă și adecvată a situațiilor de viață.

Bibliografie:

1. Gherguț, A., (2007), *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București.
2. Verza, E., (2003), *Tratat de logopedie*, vol. I, Editura Fundației Humanitas, București.
3. Verza E., Verza F., (2011), *Tratat de psihopedagogie specială*, Editura Universității din București.
4. Verza, E., (1999), *Psihopedagogie specială-manual pentru clasa a XIII-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Vrăsmaș, E., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

EVALUAREA DIAGNOSTICĂ A FLUENȚEI ÎN CITIRE ÎN TABLOUL DISLEXO-DISGRAFIC

Prof. logoped **Teodora Lavinia GABRIAN**
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Cluj

Abstract:

This study presents the results of reading fluency ability in 2nd class students as measured with PEAF (Probe for Assessing and Training Reading Fluency). The results demonstrate a significant improvement in reading fluency for all the participants. PEAF helps the teacher or the therapist to monitor the progress and to present the progress the students made to the students and to the parents. The results can be presented in a graphic for a better understanding.

Keywords: *reading fluency, test, dyslexia, dysgraphia, reading difficulties*

Fluența în citire reprezintă o abilitate specială de a decodifica rapid și acurat cuvinte, ceea ce facilitează recunoașterea cuvintelor suficient de rapid pentru a câștiga timp în citirea și înțelegerea textului din care cuvintele fac parte. (Hațegan, Talaș, 2016).

Fluența verbală presupune atât viteză, cât și corectitudine, adică numărul de cuvinte corect citite într-un interval de timp. La finalul fiecărei etape de școlarizare, pentru ca elevul să poată fi considerat fluent în actul lexic, acesta trebuie să fie capabil să citească corect un anumit număr de cuvinte într-un minut. Se evidențiază și progresul înregistrat de către elev pe parcursul intervalului școlar. Astfel, demersurile terapeutice pot fi monitorizate și îmbunătățite, pentru a crește impactul pozitiv pe care acestea le exercită asupra elevului. (Bercea, 2016)

În literatura de specialitate sunt delimitate două teorii care stau la baza abordării problematicei fluenței: teoria procesării lingvistice (LaBerge și Samuels, 1974) și teoria eficienței verbale (Perfeti, 1985). Ambele teorii au la bază trei direcții de abordare a problematicei fluenței în vorbire:

- decodarea cuvântului și comprehensiunea citirii sunt procese separate și secvențiale;
- abilitățile de decodare a cuvântului sunt în strânsă legătură cu comprehensiunea citirii;
- dificultățile de recunoaștere în mod automat a cuvântului afectează semnificativ abilitățile cititorului de a înțelege ceea ce citește (Hațegan, Talaș, 2016).

Elementul-cheie al ambelor teorii este decodificarea. Aceasta este direct relaționată cu abilitățile cognitive ale persoanei. Dacă un cititor slab consumă multe resurse cognitive în procesul de decodificare, este evident că rămân puține astfel de resurse pentru înțelegerea textului parcurs. Vorbim astfel despre o comprehensiune deficitară, grafemele fiind decodificate cu dificultate.

Citirea listelor de cuvinte se poate realiza extrem de fluent, însă aspectul acesta nu este obligatoriu legat de comprehensiune. Sarcinile de lucru propuse delimitează mai multe niveluri de abordare a terapiei, în vederea îmbunătățirii abilităților de citire fluentă, cu implicații asupra achiziției citirii și a îmbunătățirii comprehensiunii textului. Nivelurile acestea sunt etape specifice din demersul de intervenție:

- etapa denumirii fluente a grafemelor,
- etapa citirii fluente a grupurilor de litere și a silabelor,
- etapa citirii fluente a logatomiilor,
- etapa citirii fluente a cuvintelor simple și a celor complexe din punct de vedere fonologic,
- etapa citirii fluente a propozițiilor scurte și dezvoltate,
- etapa citirii fluente a textelor.

Atât timp cât există o relație între fluența în citire, decodificarea la nivelul cuvântului și cea la nivelul textului și comprehensiunea verbală, există o relație între fluența în citire, comprehensiunea verbală și caracteristicile lingvistice specifice limbii în care se realizează actul lexic (Hațegan, Talaș, 2016).

Structura suprasegmentală a limbii reprezintă încă o componentă fonologică importantă pentru impactul asupra fluenței verbale (Anca, Hațegan, 2008). Unitățile suprasegmentale sunt intensive atunci când caracterizează o singură silabă și extensive atunci când caracterizează un segment fonic cu o extensiune mai mare decât o silabă. În limba română, accentul este o categorie suprasegmentală intensivă. O categorie suprasegmentală extensivă este – în limba română – intonația.

Nu poate exista accentul separat, ci numai împreună cu unitățile fonetice segmentale (vocalele și consoanele), peste care se suprapune și pe care le caracterizează. Accentul se evidențiază printr-o pronunțare cu o intensitate mai puternică a sunetelor din anumite silabe ale cuvintelor. De obicei, în limba română accentul este poziționat pe antepenultima silabă.

Intonația poate fi definită ca o înlănțuire, proiecție muzicală de tonuri și accente, care variază în raport cu ideile și sentimentele vorbitorului (Dascălu-Jinga, 2001). Intonația conferă semnificație textului, prin intermediul intensității, dar mai ales prin calitatea articulării. Relația dintre fluența verbală și structura fonologică suprasegmentală se materializează în capacitatea cititorului de a lectura cuvinte și texte, plasând accentul corect la nivelul silabelor, respectând pauzele dintre cuvinte și utilizând corect intonația. Fluența verbală ar trebui să fie mult mai bine reprezentată prin conținuturile curriculare, acestea având o pondere semnificativă în achiziția principalelor deprinderi școlare, scrisul și cititul.

Un motiv de a depune eforturi ca elevii să devină cititori fluenți este puternica legătură dintre fluența citirii și comprehensiunea/înțelegerea citirii. Fiecare aspect

al fluenței are o legătură cu înțelegerea la nivelul textului. Fără o acuratețe în citirea cuvintelor, cititorul nu va putea înțelege ideea promovată de scriitor, iar citirea incorectă a cuvintelor poate duce la interpretări greșite ale textului. De asemenea, prozodia săracă poate duce la utilizarea de grupuri de cuvinte incorecte sau fără înțeles sau la utilizarea de expresii incorecte (But, 2013).

Obiectivele cercetării:

- stabilirea nivelului fluenței în citire la elevii din clasa a II a prin aplicarea Probei de Evaluare și Antrenare a Fluenței Citirii (P.E.A.F.C.);
- evidențierea distribuției valorilor fluenței în citire în funcție de gen și natura materialului verbal;
- surprinderea valorii diagnostice a Probei de Evaluare și Antrenare a Fluenței Citirii (P.E.A.F.C.) prin realizarea de comparații între datele obținute de către elevii de clasa a II-a, la listele de cuvinte și listele de texte;
- evidențierea relației dintre nivelul fluenței în citire și performanța școlară.

Ipotezele cercetării:

- aplicarea Probei de Evaluare și Antrenare a Fluenței Citirii (P.E.A.F.C.) are valoare diagnostică pentru tabloul tulburărilor specifice de învățare;
- între numărul disfluențelor la citirea listelor de cuvinte și cel al disfluențelor la citirea listelor de texte sunt diferențe semnificative statistic;
- există o diferență statistică a distribuției valorilor fluenței în citire în funcție de gen și natura materialului verbal;
- rezultatele obținute în urma aplicării probei P.E.A.F.C. se regăsesc în calificativele școlare obținute la sfârșitul clasei a II a.

Pentru realizarea cercetării legată de *Evaluarea diagnostică a fluenței în citire în tabloul dislexo-disgrafic* s-a procedat în felul următor:

- În perioada mai – iunie 2017 s-a aplicat proba P.E.A.F.C. elevilor din clasa a II-a (46 de elevi) de la Liceul Teoretic „N. BALCESCU” Cluj-Napoca.

Au fost selectate 4 liste de cuvinte și o listă cu un text care să fie aplicate elevilor la sfârșitul clasei a II-a. Elevilor li se va da sarcina să citească cât mai multe cuvinte într-un minut (1 minut pentru lista de cuvinte monosilabice, 1 minut pentru lista de cuvinte bisilabice, 1 minut pentru lista de cuvinte trisilabice, 1 minut pentru lista de pseudocuvinte și 1 minut pentru lista cu textul). E nevoie să se utilizeze un cronometru. Examinatorul va înregistra în tabel datele elevului și numărul de cuvinte citite corect din fiecare listă precum și numărul erorilor înregistrate de elev. Dacă în acel minut alocat copilul termină de citit lista, se reia lista de la capăt și se contabilizează numărul maxim de cuvinte pe care copilul îl poate citi într-un minut.

Prezentarea lotului de participanți:

S-a lucrat individual cu un număr de 46 de copii, care sunt elevi în clasa a II-a la Liceul Teoretic „N. BĂLCESCU” Cluj-Napoca (două clase alese în mod aleator).

Toți participanții incluși în cercetare au vârsta de 8 -9 ani. Dintre aceștia, 21 sunt de sex feminin, iar 25 de sex masculin.

Criteriul selecției subiecților pentru cercetare a fost cel al vârstei și cel al nivelului de citire (clasa a II-a nivelul de citire ar trebui să fie fluent).

Analiza și interpretarea rezultatelor

Rezultatele obținute în urma aplicării probei P.E.A.F.C. confirmă ipotezele emise mai sus prin următoarele date statistice - pentru început s-a stabilit care este valoarea fluenței medii în citire la nivelul grupului de studiu pe fiecare subprobă aplicată (cuvinte monosilabice, bisilabice, trisilabice, pseudocuvinte și text).

**Tabelul nr. 1- Valorile medii ale fluenței în citire
dependente de materialul lingvistic utilizat**

Total elevi testați	Valorile medii ale fluenței în citire				
	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
46	73,97	69,54	48,32	29,69	90,04

Din tabelul de mai sus se poate desprinde concluzia potrivit căreia valoarea medie a fluenței în citire la sfârșitul clasei a II a este influențată de natura materialului lingvistic utilizat, sub aspectul complexității fonologice (singurul criteriu urmărit fiind cel al lungimii silabice al cuvântului), precum și de faptul că textul, cu toate caracteristicile sale pragmatic/ funcționale poate să influențeze și rapiditatea decodificărilor fonetico-fonologice. Se poate nota faptul că numărul mediu al cuvintelor citite /minut variază între 73 și 90 în funcție de lungimea silabică a cuvintelor și de faptul că acele cuvinte sunt prezentate izolat sau cuprinse, incluse într-o structură textuală.

Comparând rezultatele de mai sus se poate observa că valoarea medie a fluenței în citire cea mai mică s-a obținut în cazul pseudocuvintelor (cuvinte fără sens, deloc comune în limbajul uzual al elevilor testați), rezultat normal având în vedere că elevii nu sunt familiarizați cu astfel de cuvinte, ceea ce ne duce la concluzia că la nivelul clasei a II-a, o mare însemnătate în fluența în citire o are comprehensiunea cuvintelor citite fapt demonstrat de valoarea medie în citire la nivelul de text, de 90 de cuvinte/minut, unde o mare importanță în fluența în citirea textului o are comprehensiunea lui.

Se poate contura concluzia că în limba română cuvintele monosilabice sunt cel mai facil de decodificat structuri izolate și că, în mod evident, structura logică a textului facilitează mult fluența în citire, în raport cu decodificarea izolată a cuvintelor. Acest aspect este confirmat și de faptul că media erorilor de decodificare a cuvintelor este mai crescută în condițiile în care elevii au lecturat listele de cuvinte trisilabice și textul oferit, după cum se poate observa în tabelul numărul 2. Cea mai mare valoare a erorilor în citire o întâlnim la nivelul pseudocuvintelor lucru demonstrat de faptul că aceste cuvinte-pseudocuvinte nu le sunt familiare elevilor de clasa a II a, care de cele mai multe ori încercau în citirea acestor cuvinte să le dea un sens, transformând pseudocuvântul respectiv în cuvânt cu sens.

**Tabelul nr. 2- Valorile medii ale erorilor în citire
dependente de materialul lingvistic utilizat**

Total elevi testați	Valorile medii ale erorilor în citire				
46	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
	1,00	0.89	1,28	1,52	1,13

Așa cum se poate observa din tabelul nr. 2 cele mai puține erori s-au făcut la nivelul listei de cuvinte bisilabice elevii fiind mai familiarizați cu structura ritmică a cuvintelor bisilabice, iar cele mai multe erori au avut loc la nivelul listei de pseudocuvinte așa cum am explicat mai sus.

S-a realizat și o comparație statistică având ca și criteriu noțiunea de gen, făcând o comparație pertinentă între rezultatele obținute în cadrul aplicării probei P.E.A.F.C., între fete și băieți.

Tabelul nr. 3- Valorile medii ale fluenței în citire dependente de materialul lingvistic utilizat, folosind ca și criteriu noțiunea de gen (fete și băieți)

Total elevi testați - 46	Valorile medii ale fluenței în citire				
Fete - 21	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
	70,04	66,66	44,57	26,66	88,28
Băieți - 25	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
	77,28	71,96	51,48	32,24	91,52

După cum observăm în tabelul nr. 3 băieții au obținut rezultate mai bune ale valorilor medii ale fluenței în citire comparativ cu fetele, deși diferențele între scorurile obținute sunt mici.

S-a realizat și o comparație între valorile medii ale erorilor în citire la cele cinci subprobe folosite în cadrul probei P.E.A.F.C. folosind criteriul gen (fete/băieți), obținând următoarele rezultate:

Tabelul nr. 4- Valorile medii ale erorilor în citire dependente de materialul lingvistic utilizat, folosind ca și criteriu noțiunea de gen (fete și băieți).

Total elevi testați - 46	Valorile medii ale erorilor în citire				
Fete - 21	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
	1,14	0,76	1,33	1,71	1,14
Băieți - 25	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Text
	0,88	1,00	1,24	1,36	1,12

Comparând valorile medii ale erorilor făcute de băieți/ fete la citirea listelor de cuvinte și text se poate observa că fetele au avut un scor mai bun al erorilor la citirea cuvintelor bisilabice decât băieții lucru generat de faptul ca fetele au fost mai riguroase în citirea cuvintelor bisilabice ajutându-le și structura ritmică a cuvintelor bisilabice, fetele având un simț ritmic mai dezvoltat decât al băieților în general, diferența mare între erori este la nivelul pseudocuvintelor unde scorul băieților a fost mult mai bun decât al fetelor deoarece băieții nu au stat așa mult ca fetele să înțeleagă ce înseamnă pseudocuvântul citit, pe când fetele încercau mereu să pătrundă sensul cuvântului citit deși au fost instruite în prealabil ca acele cuvinte sunt fără sens, nu au înțeles, sunt pseudocuvinte, ele încercând să citească acele pseudocuvinte, dădeau sens celor citite astfel înregistrând erori în citire. (de ex: pseudocuvântul miartă a fost înlocuit de multe ori cu cuvântul moartă sau mirată).

Ipoteza - rezultatele obținute în urma aplicării probei P.E.A.F.C. se regăsesc în calificativele școlare obținute la sfârșitul clasei a II-a este demonstrată în cele ce urmează: s-a stabilit că din totalul de 46 de elevi, 11 elevi au calificativul școlar general la limba română de Bine (B) iar 35 elevi au calificativul Foarte Bine (FB) – tabelul nr 5 – și s-a stabilit totalul cuvintelor citite la cele cinci subprobe (cuvinte monosilabice, cuvinte bisilabice, cuvinte trisilabice, pseudocuvinte și text) din cadrul probei P.E.A.F.C. folosind criteriul calificativului școlar general la limba română - tabelul nr. 6.

Tabelul nr. 5- Calificativele școlare generale la limba română

Calificativ	Monosilabice	Bisilabice	Trisilabice	Pseudocuvinte	Text
B	11	11	11	11	11
FB	35	35	35	35	35

Tabel nr. 6- Total cuvinte citite corect la cele cinci subprobe din cadrul probei P.E.A.F.C. folosind criteriul calificativului școlar la limba română

Calificativ	Monosilabice	Bisilabice	Trisilabice	Pseudocuvinte	Text
B	830	713	514	315	910
FB	2573	2486	1709	1051	3232

Se poate observa discrepanța mare dintre numărul de cuvinte citite de elevii care au calificativul la limba română FB și numărul de cuvinte citite într-un minut de elevii care au calificativul la limba română de B.

Dacă luăm ca și criteriu de departajare între elevii calificativul școlar general obținut la matematică vom obține următoarele rezultate:

Tabelul nr. 7- Calificativele școlare generale la matematică

Calificativ	Monosilabice	Bisilabice	Trisilabice	Pseudocuvinte	Text
B	7	7	7	7	7
FB	36	36	36	36	36
S	3	3	3	3	3

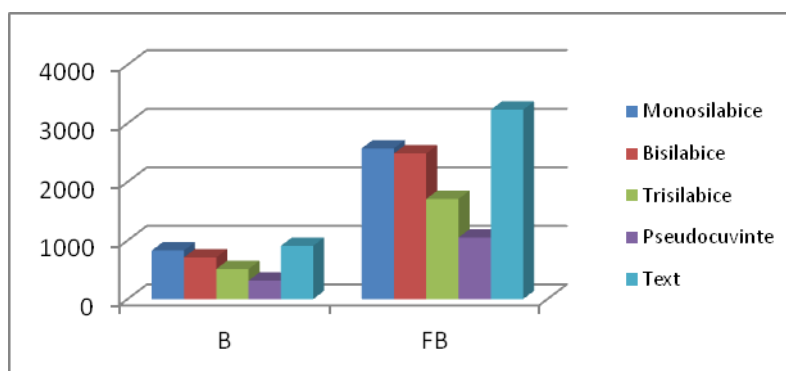
**Tabel nr. 8- Total cuvinte citite corect la cele cinci subprobe
din cadrul probei P.E.A.F.C. folosind criteriul calificativului școlar la matematică**

Calificativ	Monosilabice	Bisilabice	Trisilabice	Pseudocuvinte	Text
B	542	458	340	208	611
FB	2660	2571	1765	1080	3338
S	201	170	118	78	193

S-a stabilit că din totalul de 46 de elevi, 7 elevi au calificativul școlar general la matematică de Bine (B), 36 elevi au calificativul școlar general la matematică Foarte Bine (FB) iar 3 elevi au calificativul școlar general la matematică de Suficient (S) – tabelul nr 7 – și s-a stabilit totalul cuvintelor citite la cele cinci subprobe (cuvinte monosilabice, cuvinte bisilabice, cuvinte trisilabice, pseudocuvinte și text) din cadrul probei P.E.A.F.C. folosind criteriul calificativului școlar general la limba matematică - tabelul nr. 8.

Se observă discrepanța mare între numărul de cuvinte citite de către elevii care au calificativul FB la matematică față de numărul de cuvinte citite de către elevii care au calificativul la matematică de S, diferența aceasta este mult mai evidentă în cadrul subprobei text unde elevii cu calificativul FB au citit un număr de 3338 de cuvinte pe când elevii care au calificativul S au citit un număr de 193 cuvinte fapt care demonstrează ipoteza că rezultatele obținute în urma aplicării probei P.E.A.F.C. se regăsesc în calificativele școlare obținute la sfârșitul clasei a II-a.

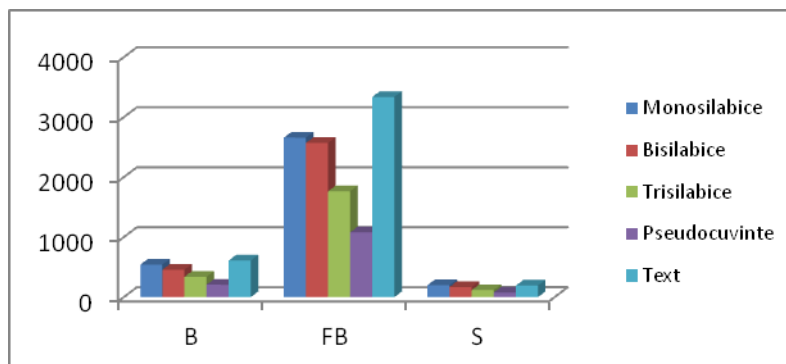
Dacă facem o comparație în interiorul grupului de copii care au obținut calificativul școlar general la limba română de FB cât și la cei care au obținut calificativul școlar general la limba română de B, vom observa că elevii s-au descurcat la nivelul subprobei de text cel mai bine iar cele mai puține cuvinte citite au avut loc la nivelul probei de pseudocuvinte - fapt evidențiat în graficul nr. 1.



**Grafic nr 1- Comparație între numărul de cuvinte citite corect
folosind criteriul calificativului școlar la română - comparație realizată
în cadrul grupurilor de copii care au avut calificativul B respectiv FB**

Dacă facem o comparație în interiorul grupului de copii care au obținut calificativul școlar general la matematică de FB cât și la cei care au obținut calificativul școlar general la matematică de B, cât și calificativul S, vom observa că elevii s-au descurcat la nivelul subprobei de text cel mai bine iar cele mai puține

cuvinte citite au avut loc la nivelul probei de pseudocuvinte - fapt evidențiat în graficul nr. 2.



Grafic nr 2 - Comparație între numărul de cuvinte citite corect folosind criteriul calificativului școlar la matematică – comparație realizată în cadrul grupurilor de copii care au avut calificativul B respectiv FB și calificativul S.

Concluzii

Aplicarea Probei de Evaluare și Antrenare a Fluenței Citirii (P.E.A.F.C.) are valoare diagnostică pentru tabloul tulburărilor specifice de învățare a fost confirmată prin faptul că s-a realizat o medie a cuvintelor corect citite într-un minut, indiferent de materialul lingvistic parcurs, se poate stabili reper și valoarea de 62, 31 cuvinte /minut, valoare care poate avea și ea funcție prognostică și diagnostică în delimitarea tablourilor de dificultate de învățare.

Valoarea medie a fluenței în citire la sfârșitul clasei a II-a este influențată de natura materialului lingvistic utilizat, sub aspectul complexității fonologice (singurul criteriu urmărit fiind cel al lungimii silabice al cuvântului), precum și de faptul că textul, cu toate caracteristicile sale pragmatic/ funcționale poate să influențeze și rapiditatea decodificărilor fonetico-fonologice. Se poate nota faptul că numărul mediu al cuvintelor citite /minut variază între 73 și 90 în funcție de lungimea silabică a cuvintelor și de faptul că acele cuvinte sunt prezentate izolat sau cuprinse, incluse într-o structură textuală.

Valoarea medie a fluenței în citire cea mai mică s-a obținut în cazul pseudocuvintelor (cuvinte fără sens, deloc comune în limbajul uzual al elevilor testați), rezultat normal având în vedere că elevii nu sunt familiarizați cu astfel de cuvinte, ceea ce ne duce la concluzia că la nivelul clasei a II-a, o mare însemnătate în fluența în citire o are comprehensiunea cuvintelor citite fapt demonstrat de valoarea medie în citire la nivelul de text, de 90 de cuvinte/minut, unde o mare importanță în fluența în citirea textului o are comprehensiunea lui.

Se poate contura concluzia că în limba română cuvintele monosilabice sunt cel mai facil de decodificat structuri izolate și că, în mod evident, structura logică a textului facilitează mult fluența în citire, în raport cu decodificarea izolată a cuvintelor. Acest aspect este confirmat și de faptul că media erorilor de decodificare a cuvintelor este mai crescută în condițiile în care elevii au lecturat listele de cuvinte

trisilabice și textul oferit, după cum se poate observa în tabelul numărul 2. Cea mai mare valoare a erorilor în citire o întâlnim la nivelul pseudocuvintelor lucru demonstrat de faptul ca aceste cuvinte-pseudocuvinte nu le sunt familiare elevilor de clasa a II-a, care de cele mai multe ori încercau în citirea acestor cuvinte să le dea un sens, transformând pseudocuvântul respectiv în cuvânt cu sens.

Cele mai puține erori s-au făcut la nivelul listei de cuvinte bisilabice elevii fiind mai familiarizați cu structura ritmică a cuvintelor bisilabice, iar cele mai multe erori au avut loc la nivelul listei de pseudocuvinte.

Comparând valorile medii ale erorilor făcute de băieți/fete la citirea listelor de cuvinte și text se poate observa că fetele au avut un scor mai bun al erorilor la citirea cuvintelor bisilabice decât băieții lucru generat de faptul ca fetele au fost mai riguroase în citirea cuvintelor bisilabice ajutându-le și structura ritmică a cuvintelor bisilabice, fetele având un simț ritmic mai dezvoltat decât al băieților în general, diferența mare între erori este la nivelul pseudocuvintelor unde scorul băieților a fost mult mai bun decât al fetelor deoarece băieții nu au stat așa mult ca fetele să înțeleagă ce înseamnă pseudocuvântul citit, pe când fetele încercau mereu să pătrundă sensul cuvântului citit deși au fost instruite în prealabil ca acele cuvinte sunt fără sens, nu au înțeles, sunt pseudocuvinte, ele încercând să citească acele pseudocuvinte le dădeau sens astfel înregistrând erori în citire. (de ex: pseudo-cuvântul miartă a fost înlocuit de multe ori cu cuvântul moartă sau mirată).

Se observă discrepanța mare între numărul de cuvinte citite de către elevii care au calificativul FB la matematică față de numărul de cuvinte citite de către elevii care au calificativul la matematică de S, diferența aceasta este mult mai evidentă în cadrul subprobei text unde elevii cu calificativul FB au citit un număr de 3338 de cuvinte pe când elevii care au calificativul S au citit un număr de 193 cuvinte fapt care demonstrează ipoteza că rezultatele obținute în urma aplicării probei P.E.A.F.C. se regăsesc în calificativele școlare obținute la sfârșitul clasei a II-a.

Concluzionând, consider că ipotezele cercetării au fost confirmate, iar prin cercetarea realizată am scos în evidență utilitatea probei P.E.A.F.C. în stabilirea unei probabilități de a dezvolta o tulburare specifică de învățare la copiii testați care au avut valori mici ale fluenței în citire, valoarea diagnostică a probei va fi dată de coroborarea ei cu alte probe de măsurare a fluenței în citire. Consider că utilizarea probei constituie și un mijloc de prevenție a tulburărilor de citire care se pot instala sau chiar agrava în lipsa intervenției cât mai timpurie la acest nivel al fluenței citirii.

Bibliografie:

1. Anca, M., Hațegan, C., (2008), *Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Bercea (Matei) Ioana-Veronica, (2016), *Dezvoltarea fluenței citirii la școlarii mici diagnosticați cu dificultăți specifice de învățare*, lucrare de dizertație, Coord. Bodea Hațegan C.
3. Bodea Hațegan, C., Talaș, D. (coord.), (2016), *Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice*, Argonaut Publishing, Cluj-Napoca.

4. Bodea Hațegan C., (2016), *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, București.
5. But A., (2013), *Îmbunătățirea fluenței citirii la elevii de clasa a II-a prin aplicarea probei P.E.A.F.C.*, lucrare de dizertație, Coord. Bodea Hațegan C.
6. Dascălu-Jinga L., (2001), *Melodia vorbirii în limba română*. Editura Univers Enciclopedic, București.
7. LaBerge, D., & Samuels, S.J., (1974), *Toward a theory of automatic information process in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323, 1974.
8. Perfetti Charles A., (1985), *Reading Ability*, New York: Oxford University Press, 1985, p. 282.
9. DSM-5, (2016), *Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*, Editura Medicală Callisto, București.

EFFECTUL INTERVENȚIILOR BAZATE PE AUTO-MODELAREA VIDEO ASUPRA PERFORMANȚEI LEXICE

Prof. logoped **Rucsandra HOSSU**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

Abstract:

Reading is a basic skill that contributes to academic and social success. Reading performance is assessed by three main criteria: fluency, accuracy and comprehension. If difficulties arise in one of these components, then the reading process is impaired. The causes of reading difficulties are multiple. They may be the result of lack of learning opportunities (absenteeism, prolonged hospitalization, belonging to disadvantaged groups, precarious or insufficient education) or psychosocial disadvantages, or may be secondary manifestations of other disabilities (intellectual disabilities, visual, psychiatric or neurological disorders). If not associated with these causes, they are of biological origin, being called specific learning disorders. Over time, many psychopedagogical methods have been designed to improve reading. A less-known method is Video-Self Modeling, an intervention through which individuals see themselves as models that correctly perform the desired behavior (Dowrick, 1999). Grounded on Bandura's social learning theory (1971), VSM is considered an evidence-based strategy that can improve various behaviors such as communication, socialization, motor performance or sports skills. In the field of reading, a number of studies have demonstrated the efficacy of VSM in children with reading disabilities. VSM seems to be a promising solution for children who do not make progress in reading by other methods.

1. Tulburările de citire

Fie că trebuie să urmeze o instrucțiune sau să analizeze o informație, elevii au nevoie de o abilitate de bază, aceea de a citi. Citirea este o competență transversală ce contribuie semnificativ la succesul școlar și profesional.

Tulburările de citire fac parte din simptomatologia mai multor tipuri de tulburări, reglementate și la nivel legislativ. Acestea pot constitui manifestări secundare ale altor deficiențe precum dizabilitățile intelectuale, deficitale senzoriale auditive și vizuale, tulburările psihiatrice sau neurologice sau pot fi rezultatul absenței oportunităților de învățare (absenteism, spitalizare prelungită, apartenența la grupuri defavorizate, nefrecventarea învățământului preșcolar, lipsa exersării, educație precară sau insuficientă) sau dezavantajelor psihosociale.

Tulburările specifice de învățare (TSI) nu sunt asociate altor tulburări precum cele menționate mai sus, ci au o origine biologică, fapt ce îngreunează foarte mult și procesul de recuperare. TSI includ tulburări ce afectează procesul tipic de achiziție a abilităților școlare (de citire, exprimare în scris și matematică): dislexie, disgrafie (inclusiv disortografia), discalculie. La acești copii, dislexia este o tulburare specifică

a abilităților de citire (în privința corectitudinii, fluentei, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta persoanei (OMEN, 2017).

Indiferent dacă sunt tulburări primare sau manifestări secundare ale altor deficiențe, elevul cu performanțe lexiche scăzute prezintă următoarele dificultăți (izolat sau asociat):

- **Fluența:** citește cu greutate, rar (pe litere, grupuri mici de litere sau silabe), fără intonație și fără a respecta semnele de punctuație, ezită sau greșește frecvent în special la cuvintele noi sau cele polisilabice, a celor cu structuri consonantice sau vocalice, face greșeli de despărțire a cuvintelor în silabe, obosește foarte repede citind și evită această activitate, pierde rândul când citește, etc.
- **Corectitudinea:** nu identifică corect sunetele în cuvânt sau cuvintele în propoziții, omite sau adaugă litere, silabe, cuvinte, înlocuiește litere cu altele asemănătoare (vizual sau fonetic), înlocuiește cuvintele citite parțial cu alte cuvinte asemănătoare, inventează cuvinte, inversează litere sau silabe, etc.
- **Comprehensiunea:** citește fără intonație, are dificultăți în a povesti ceea ce a citit, în a face predicții pe baza textului citit parțial, nu înțelege ceea ce citește și un poate răspunde la întrebări pe baza textului citit, etc.

În școală, elevii cu tulburări de citire beneficiază de o serie de măsuri de sprijin psiho-educational, în funcție de tipul și gravitatea tulburării. De exemplu, elevii cu CES (cerințe educative speciale) beneficiază de curriculum și instruire diferențiate, în timp ce pentru elevii cu TSI au fost proiectate la nivel legislativ măsuri compensatorii, de dispensare și evaluare adaptată.

Profesioniștii care abordează tulburările de citire (cadre didactice, terapeuți, etc.) utilizează o serie de metode specifice menite să îmbunătățească performanța lexică și se focalizează, de obicei, fie pe antrenarea procesului de decodificare, fie pe cel de comprehensiune (Hațegan, Talaș, 2016). Pentru componenta de decodificare au fost propuse strategii psihopedagogice precum: citirea globală, analiza fonetică (corespondența fonem-grafem), silabisirea, analiză și sinteză fonologică, etc. Pentru antrenarea comprehensiunii textului citit sunt utilizate intervenții precum sarcini de definire a unităților lexicale necunoscute și formulare de propoziții cu acei itemi, realizarea unui plan de idei, formulare de întrebări pe marginea textului, povestirea, redarea conținutului textului prin imagini, desene, etc. (Hațegan, Talaș, 2016).

2. Auto-modelarea video (Video Self-Modeling – VSM)

O metodă mai puțin cunoscută, dar cu efecte pozitive, validate științific, pentru antrenarea abilității de citire este auto-modelarea. Auto-modelarea video (Video Self-Modeling - VSM) poate fi definită ca fiind o intervenție prin intermediul căreia indivizii se observă pe ei înșiși ca modele pentru a obține comportamentul dorit (Dowrick, 1999). Subiecții își vizionează în mod repetat propriul comportament, modificat, în formă corect executată, în scopul creșterii probabilității ca acel comportament îmbunătățit să se manifeste din nou (Montgomerie, Little & Akin-Little, 2014).

Fundamentul teoretic al acestei intervenții îl reprezintă teoria învățării sociale a lui Bandura (1971) conform căreia observația celorlalți modelează și are un impact profund asupra copiilor. Aceștia își însușesc diferite abilități observând cum alte modele realizează aceste deprinderi. Observatorii imită comportamentele, cu sau fără prezența întăririlor și aplică cele învățate și în alte contexte și situații. Bandura consideră că nu orice model este motivant pentru a fi copiat. Copiii imită cel mai adesea modele pe care le consideră competente și care au caracteristici similare cu ei (fizice, de vârstă, etc.).

Auto-eficacitatea este o altă caracteristică a teoriei învățării sociale. În acord cu Bandura (1994) propriile credințe privind capacitatea de a realiza performanțele dorite determină modalitatea în care oamenii simt, gândesc și sunt motivați pentru a acționa. Auto-eficacitatea se poate dobândi prin suport extern, încurajare și mai ales prin observarea propriului succes.

Teoria lui Bandura a fost preluată cu succes în mediul educațional fiind implementată și prin intermediul tehnologiei video, elevii observând modele deținând abilitățile vizate, pe care apoi le imită. Modelele pot fi colegi, prieteni, frați, surori sau adulți. Modelarea cu ajutorul tehnologiei a stat la baza auto-modelării, plecându-se de la ipoteza că este posibil ca vizionarea unui model care să fie copilul însuși realizând comportamentul la nivelul dorit să aducă beneficii suplimentare modelării clasice. Când nu reușesc în mod repetitiv să execute corect sarcinile, mulți copii se demotivează, își pierd speranța că vor atinge obiectul propus și renunță la a mai acționa. Ori, dacă se observă în mod pozitiv că ei pot dobândi abilitățile dorite atunci și motivația pentru a persevera crește.

Algoritmul după care se desfășoară intervenția este următorul:

- Subiectul este evaluat prin măsurători standardizate pentru stabilirea nivelului de bază al abilității vizate;
- Cu ajutorul unei camere video, subiectul este înregistrat efectuând comportamente vizate a fi ameliorate;
- Materialele video sunt editate cu ajutorul unei aplicații, fiind tăiate din video toate comportamentele negative, nedorite ale subiectului;
- Subiectul vizionează în mod repetat materialele video editate, cu el însuși efectuând în mod pozitiv comportamentul dorit, pentru o perioadă scurtă de timp;
- Subiectul este re-testat prin măsurători standardizate pentru a constata posibile îmbunătățiri ale abilității vizate.

Auto-modelarea video a fost utilizată în multe domenii, pentru ameliorarea unor comportamente diverse precum deprinderi motorii, abilități sociale și funcționale, comunicare, performanțe sportive sau reglare emoțională.

Cea mai investigată arie a fost tulburarea din spectru autist (TSA). Cihak și Schrader (2008) au utilizat VSM și modelarea video cu adulți, la adolescenții TSA, pentru însușirea unor abilități vocaționale precum trimiterea unui fax sau realizarea unor copii xerox. Ambele situații s-au dovedit a fi eficiente, însă subiecții care au utilizat VSM și-au însușit aceste abilități mult mai rapid.

Bellini și Akullan (2007) au realizat o meta-analiză a 23 de studii cu un singur subiect pentru a testa eficiența VSM la copiii cu TSA. Rezultatele au evidențiat că

VSM ameliorează abilitățile de comunicare, de funcționare, cât și funcționarea comportamentală. Mai mult, aceste abilități dobândite prin VSM se mențin în timp și sunt transferabile și în alte contexte. Într-o meta-analiză a 14 studii referitoare la eficacitatea VSM, Bowles (2016) a evidențiat că VSM are un impact puternic și pe alte populații clinice.

3. Efectul intervențiilor bazate pe auto-modelarea video asupra performanței lexiche

În domeniul citirii, VSM și-a dovedit utilitatea în creșterea performanțelor la toate cele trei componente ale citirii: fluentă (Șen, 2016), acuratețe și înțelegere (Robson, 2013).

Montgomerie, Little & Akin-Little (2014) au investigat efectul VSM asupra fluenței în citirea orală la elevii din clasele primare. Eșantionul de subiecți a fost format din patru elevi de clasa a III-a din Noua Zeelandă. Comparativ cu colegii de clasă, subiecții prezentau întârzieri în citire, raportate de cadrele didactice. Trei dintre copii au beneficiat anterior de intervenții specializate, în cadrul programului Recuperarea Citirii dar au fost excluși datorită ineficienței intervențiilor. Fluența în citire a fost evaluată înainte, în timpul și după intervențiile VSM prin numărul de cuvinte citite corect într-un minut, din texte fără ilustrații din cadrul curriculum-ului școlar. În timpul intervenției fiecare elev s-a vizionat timp de 2 săptămâni citind corect. Citirea fluentă a fost obținută prin editarea înregistrărilor video, pauzele, ezitățile, erorile sau poticnirile din înregistrările inițiale fiind tăiate cu ajutorul software-ului i-Movie. Rezultatele au evidențiat progrese importante în fluența citirii la trei dintre subiecți, cu o creștere a scorului mediu între 8.5 și 10 cuvinte/minut. Cu toate acestea, scorurile nu s-au menținut în timp, fiind mai reduse în post-test.

Într-un alt studiu (Robson, 2013), 11 elevi (4 fete și 7 băieți) din clasele primare cu vârste cuprinse între 72 și 108 luni au vizionat înregistrări audio-video cu ei înșiși citind un text dificil cu o fluentă normală, de șase ori în două săptămâni. Rezultatele au evidențiat o ameliorare în fluența, acuratețea și înțelegerea citirii, precum și în ceea ce privește percepția de sine ca cititori.

Anestin (2015) a testat intervenția pe un grup de patru elevi cu vârste între 9-11 ani, aceștia obținând progrese semnificative în fluența citirii. Rezultatele au fost menținute și după două săptămâni de la testare, performanța lexică generalizându-se și pe textele propuse de cadrul didactic, din curriculum-ul școlar. Autoarea studiului a menționat și acceptabilitatea socială ridicată a VSM de către participanți.

În ceea ce privește atitudinea față de citire, lucrurile nu sunt atât de clare. În studiul lui Maguire (2015) atitudinea față de citire la elevii cu dislexie nu a suferit modificări ca urmare a intervenției cu VSM. Probabil că este nevoie de un număr mai ridicat de intervenții sau de rezultate pozitive la clasă pentru a modifica percepția copiilor dislexici față de citire. Anestin (2015) a emis ipoteza că atitudinea față de citire nu se îmbunătățește deoarece VSM duce la conștientizarea de către subiecți a erorilor comise, fapt ce vine în contradicție cu teoria lui Bandura privind autoeficacitatea. Cercetări viitoare urmează să clarifice și acest aspect.

Chiar dacă nu are efecte pe toate aspectele ce țin de citire, VSM pare o soluție promițătoare pentru copiii care nu obțin progrese în citire prin alte metode. Elevii au nevoie de rate ridicate de succes în citire pentru a continua terapia, au nevoie să perceapă că există un progres. Dacă nu este posibil să se obțină aceste performanțe în mediul natural, comportamentele pot fi fabricate într-un mediu artificial, precum cel audio-video (Montgomerie, Little & Akin-Little, 2014).

Avantajul acestei metode constă în utilizarea tehnologiei în mediul educațional, fapt ce oferă atractivitate și dinamizare procesului de învățare. Secvențele comportamentale vizate sunt individualizate, iar finalitatea și criteriile de performanță sunt prezentate ca fiind deja realizate, ceea ce motivează elevii spre acțiune. Rapiditatea și costurile scăzute sunt alte aspecte pozitive ale acestei metode.

Condițiile care trebuie îndeplinite pentru eficacitatea VSM sunt ca înregistrările video să dureze aproximativ 2 minute, să se repete, iar copiilor să le placă să se vizioneze (Montgomerie, Little & Akin-Little, 2014). Și nu în ultimul rând, profesioniștii trebuie să fie dispuși să integreze tehnologia în terapie sau în curriculum, ca o metodă inovatoare de predare-învățare.

Bibliografie:

1. Anestin, M., (2015), *Reading in the Digital Era: Using Video Self Modeling to Improve Reading Fluency in At-Risk Students*, Master thesis.
2. Bandura, A., (1971), *Social learning theory*, http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
3. Bandura, A., Self-efficacy. În V.S. Ramachaudran (Ed.), (1994), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81), New York: Academic Press.
4. Bodea Hațegan, C., Talaș, D. (coord.), (2016), *Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice/Verbal Fluency. Thoretical Directions and Practical Approaches*, Ediția revăzută și adăugită, Gatineau Symphologic Publishing/Argonaut, Canada/Cluj-Napoca.
5. Bellini S, Akullian J., (2007), A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*. 73:264–287.
6. Bowles, K., (2016), *A comparison of the efficacy of video self-modeling interventions between individuals with disabilities: a meta-analysis of single-case research*, Doctoral thesis.
7. Cihak, D.F., & Schrader, L., (2008), Does the Model Matter? Comparing Video Self Modeling and Video Adult Modeling for Task Acquisition and Maintenance by Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 9-20.
8. Dowrick, P.W., (1999), A review of self-modeling and related interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 23-39.
9. Maguire, J., (2015), *Using video self-modelling to improve the reading attitudes of students with dyslexia*, Master thesis.
10. Montgomerie, R., Little S.G., & Akin-Little, A., (2014), *Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency*, *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1).
11. Robson, C., (2013), *Effects of feedforward video self modelling on reading fluency and comprehension*, Master thesis.
12. Șen, U., (2016), Video Self-Modeling Technique that Can Be Used in Improving the Abilities of Fluent Reading and Fluent Speaking, *International Education Studies*; Vol. 9, No. 11; 2016.
13. OMEN nr. 3124/20.01.2017.

FORMAREA ȘI CONSOLIDAREA DEPRINDERILOR DE ORIENTARE VIZUO-SPAȚIALĂ LA ELEVUL MIC CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT - PROIECT DE ACTIVITATE CORECTIV-TERAPEUTICĂ

Prof. psihopedagog **Mihaela IUGA**
Prof. psihopedagog **Elena SIMION-BLÂNDĂ**
Școala Gimnazială Specială nr. 2, București

Abstract:

For students with intellectual disability, the therapeutic activities of compensation and correction provide the optimum framework necessary for the formation, development and consolidation of the basic skills necessary for their future harmonious development. In this context, the students enrolled in special schools can benefit from such specific therapies where they are involved in activities which take place in diverse education environments (e.g. Speech Therapy cabinet, Multisensory Stimulation Chamber). The Multisensory Stimulation Chamber provides a relaxing environment that contributes to the development of sensory functions of children, reducing the psychomotor agitation or anxiety they manifest in certain contexts; this facilitates the process of correcting various language disorders, thus enabling an increased self-confidence and helping the children realize their full potential; the end result for the children is an increased ability to relate to others.

Data:	xxxx
Elev:	X
Clasa:	I
Diagnostic logopedic:	Dislalie polimorfă
Școala:	Gimnazială Specială nr. 2
Profesor psihopedagog:	
Disciplina:	Terapia tulburărilor de limbaj
Tema activității:	Orientare spațială și coordonare oculo-motorie
Subiectul:	Poziții spațiale
Tipul activității:	Corectiv-terapeutică

Obiective cadru:

Formarea abilității de receptare a mesajului verbal și nonverbal.
Formarea abilităților în plan lexico-grafic.

Obiective de referință:

Ascultarea și înțelegerea mesajelor verbale scurte exprimate de profesor.
Însușirea schemei corporale și fixarea lateralității.

Obiective operaționale:

a) Cognitive:

- O_{C1}: Să identifice principalele părți componente ale schemei corporale proprii și ale altei persoane.
- O_{C2}: Să opereze cu noțiuni simple de direcție: înainte – înapoi, stânga – dreapta (atât în plan concret – raportat la propriul corp, raportat la obiectele din jur, cât și în plan imagistic).
- O_{C3}: Să opereze cu noțiuni simple de poziție spațială: sus, jos, pe / deasupra, sub / dedesubt, în fața, în spatele, lângă, între (atât în plan concret – raportat la propriul corp, raportat la obiectele din jur, cât și în plan imagistic).

b) Psihomotrice:

- O_{P1}: Să execute mișcări pentru antrenarea motricității generale respectând modelul dat.
- O_{P2}: Să emită sunete de intensități diferite, astfel încât să activeze panoul cu lumini.
- O_{P3}: Să se poziționeze în diferite puncte ale camerei senzoriale, în funcție de indicațiile verbale primite de la profesor.
- O_{P4}: Să poziționeze/localizeze anumite obiecte în diferite puncte ale camerei senzoriale, în funcție de indicațiile verbale primite.
- O_{P5}: Să își coordoneze oculo-motoriu mișcările, în funcție de sarcinile pe care trebuie să le rezolve.

c) Afective:

- O_A: Să participe cu interes și plăcere la activitate.

Strategii didactice:

Metode: dialogul dirijat, demonstrația, observația dirijată, exercițiul, explicația, exemplul, lucrul independent, jocul didactic.

Mijloace didactice: panoul cu sunete și culori, microfon, piese modulare pentru traseu (rampa, scara, cubul, tunelul, tubul, saltea), perdeaua cu lumini, coloana cu bule și lumini, diferite jucării/ obiecte din camera senzorială, peștișori magnetici, undițe, mașinuțe.

243

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ
PSIHOPEdagogică ÎN CONTEXT EUROPEAN

Nr. crt.	Etapă terapeutică	Obs.	Demersul terapeutic	Strategii didactice		Evaluare
				Metode	Mijloace	
5.	<u>Etapă terapiei specifice</u> - antrenament psihomotor și orientare spațială	O_{C1} O_A O_{P3} O_A O_{C2} O_{C3} O_{P4} O_A O_{C3} O_{C3}	<i>Exerciții pentru identificarea principalelor părți componente ale schemei corporale proprii / a altei persoane.</i> Elevul este îndrumat și sprijinit de către profesor să execute diferite sarcini care presupun orientarea în spațiul dat, raportându-se la propriul corp: <i>Exerciții de însușire a direcției:</i> - să meargă înainte/ înapoi/ într-o parte <i>Exerciții de însușire a poziției:</i> - să se poziționeze în raport cu diferite repere din camera multisenzorială (sus, jos, pe / deasupra, sub / dedesubt, în fața, în spatele, lângă, între) Elevul este îndrumat și sprijinit de către profesor să execute diferite sarcini care presupun orientarea în spațiul dat, raportându-se la obiectele din jurul său: <i>Exerciții de însușire a poziției:</i> - să poziționeze obiecte în raport cu diferite repere din camera multisenzorială (sus, jos, pe/ deasupra, sub/ dedesubt, în fața, în spatele, lângă, între). Elevul este îndrumat și sprijinit de către profesor să identifice diferite poziții spațiale pe baza unor carduri tematice,	Explicația Exercițiul Observația Explicația Exercițiul Observația Lucrul independent Explicația Exercițiul Observația Lucrul independent	- elevul - elevul - obiecte din camera senzorială - piese modulare pentru traseu (rampa, scara, cubul, tunelul, tubul, salteaua) - perdea cu lumini - coloană cu bule și lumini - diferite jucării/ obiecte din camera senzorială	Probă practică: - exerciții pentru identificarea părților componente ale schemei corporale Probe practice: - exerciții de mers respectând direcția dată - exerciții de poziționare în diferite puncte ale camerei senzoriale Probe practice: - exerciții de poziționare a unor obiecte în diferite puncte ale camerei senzoriale, respectând indicațiile de spațialitate

Nr. crt.	Etapă terapeutică	Obs.	Demersul terapeutic	Strategii didactice		Evaluare
				Metode	Mijloace	
			presupunând orientarea în plan imagistic.	Explicația Exercițiul Observația	- tăbliță cu carduri tematică	Probă practică: - exerciții de identificare a pozițiilor spațiale pe baza imaginilor
6.	Evaluare	O _{C3} O _{P5} O _A	Elevul primește un set cu peștișori magnetici și o undiță pentru pescuit, fiind solicitat să prindă câte unul și să-l poziționeze în diferite locuri din camera senzorială, pe baza indicațiilor verbale primite de la profesor cu referire la poziția spațială.	Lucrul independent Observația Exercițiul	- peștișori magnetici - undițe pentru pescuit - obiecte/ mobilier din camera senzorială	Probe practice: - exerciții de coordonare oculomotorie - exerciții de poziționare a unor obiecte în spațiul dat în funcție de indicațiile primite
7.	Încheierea activității	Elevul este apreciat și recompensat pentru activitatea desfășurată.				

Bibliografie:

1. Gherghina, D., Novac, C., Mitache, A., Ilie, V., (2005), *Didactica activităților instructiv-educative pentru învățământul preșcolar*, Editura Didactica Nova, Craiova.
2. Gherguț, A., (2005), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Editura Polirom, Iași.
3. Vrășmaș, E., Stănică, C., (1997), *Terapia Tulburărilor de Limbaj - intervenții logopedice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. *Terapia Tulburărilor de Limbaj – Programa școlară pentru clasele I-X; Curriculum pentru Deficiențe mintale severe, profunde și / sau asociate*, București.

APLICAȚII MOBILE UTILIZATE ÎN DOMENIUL LOGOPEDIEI

Prof. logoped, **Oana PERNEVAN**,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

Abstract:

This article is about how useful are mobile applications in speech therapy or in examination process. First is described the important aspects of developing a mobile application for children. Colors, fonts, texts, symbols and navigation must be carefully selected to be tailored for kids and produce the most engagement in application scope.

There are a lot of mobile applications that are used for articulation, breath exercises, or mobility like: SpeechCompanion Speech Therapy, SmallTalk Oral Motor Exercises, FreeCandle, Magic Candle, Onomatopaeia.

In our country there are only a few applications for speech therapy. The ones that I find most helpful are: "Cuvinte", "Pași prin lumea sunetelor" and „Nummo Kids”.

I provide the description of a new application named „Logofan” that aims to help examination of speech therapy.

În lucrarea sa, *Developing Mobile Application For Children*, Mikael Wangberg apreciază faptul că există mai multe aspecte care trebuie luate în considerare atunci când îți propui să dezvolți o aplicație pentru cei mici: grafica, modul de utilizare a aplicației, evitarea stereotipurilor de gen și cum se poate comercializa produsul destinat copiilor.

În fiecare zi, în întreaga lume sunt sute, poate chiar mii de noi aplicații lansate pentru telefoane mobile și tablete. O aplicație utilă presupune crearea unei interfețe bune pentru utilizatori. Interfața este ceea ce vede și cu ce interacționează utilizatorul. În cazul în care scopul este de a crea un instrument de învățare sau de evaluare este important să se aibă în vedere nu doar atractivitatea aplicației, ci mai ales rolul educativ al acesteia.

Culorile joacă un rol esențial privind modul în care percepem lumea. Ele pot invoca emoții puternice. De exemplu, roșu este culoarea care adesea reprezintă iubirea, albastru este folosit pentru a induce un sentiment de pace și liniște, iar verdele ne duce cu gândul la natură.

Trandafir Kivi afirmă faptul că „culorile roșu, portocaliu și galben stimulează și intensifică activitatea creierului”, în timp ce culorile verde, albastru și violet induc relaxarea” (Kivi).

Există anumite culori considerate a fi exclusiv masculine sau feminine. Jocurile comercializate către fete sunt cel mai frecvent reprezentate de culoarea roz, iar cele destinate băieților sunt de cele mai multe ori în culoarea albastră.

Când se creează un software care să fie atractiv atât pentru băieți, cât și pentru fete este indicat să se aleagă culori neutre din punct de vedere al genului. Acestea includ culorile verde, galben, portocaliu, alb și maro.

Când se decide cum și unde va fi utilizat textul într-o aplicație trebuie să se stabilească cine sunt utilizatorii vizați. Capacitatea de a citi variază foarte mult în funcție de vârsta utilizatorilor. Este important ca textul să fie corelat cu grafica. Se recomandă utilizarea mai multor fonturi, câte unul pentru fiecare scop urmărit. Spre exemplu, un font ar putea fi folosit pentru a atrage atenția copilului, iar altul poate fi destinat strict adultului. Atunci când vine vorba de text este important ca scrisul să fie lizibil.

Copilul trebuie de asemenea învățat ce reprezintă fiecare simbol dintr-un program. Folosind butoane pătrate cu textul „Next” sau „Back” pentru a face trecerea de la o imagine la alta, este un demers ușor de înțeles de către adulți, dar pentru copii reprezintă un concept dificil. De aceea utilizarea săgeților pentru indicarea direcțiilor este o modalitate mult mai convenabilă.

În lucrarea sa, *Developing Mobile Application For Children*, Mikael Wangberg vorbește și despre utilizarea ecranelor, ecranul de pornire, meniul jocului, ecranul pentru setări.

În cazul aplicațiilor mobile se recomandă limitarea numărului de elemente care pot fi afișate pe ecran. Asta datorită faptului că ecranul dispozitivului mobil are o dimensiune redusă.

Într-o aplicație sunetul are rolul de a atrage atenția. Accesând anumite butoane se produc sunete diverse, care conduc la reacții diferite din partea utilizatorului.

Există multe aplicații pe Google Play care pot fi descărcate pe un telefon sau pe o tabletă Android. Unele reprezintă jocuri avansate, altele sunt jocuri de puzzle simple sau doar instrumente de învățare a unor limbi străine.

Interacțiunea utilizatorului cu tableta sau cu telefonul mobil se realizează prin atingerea ecranului, iar acest lucru nu este deloc dificil pentru copii. Cei mici pot utiliza aceste dispozitive pentru a învăța alfabetul, pentru dezvoltarea vocabularului sau pentru a învăța diverse cântecele.

În lucrarea sa, Anca Talaș menționează faptul că în ultimii ani tehnologiile informaționale și comunicaționale au evoluat cu o viteză uimitoare, atingând limite inimaginabile în urmă cu câțiva ani, realizându-se trecerea de la învățarea cu ajutorul calculatorului „e-learning-ul” la învățarea prin intermediul dispozitivelor mobile „Mobile-learning” sau „m-learning”. M-learning-ul implică utilizarea dispozitivelor mobile precum: telefoane mobile, iPad-uri, tablete și alte dispozitive digitale personale pentru a facilita și îmbunătăți procesul de învățare. (Traxler, 2005 după Nedungadi și Raman, 2012).

Aplicația este definită ca „un program sau o parte din software proiectat pentru a atinge un anumit scop; o aplicație se descarcă de un utilizator pe un dispozitiv mobil” (Oxford Dictionaries).

Wakefield și Schaber (2011) propun o clasificare a aplicațiilor în funcție de scopul utilizării acestora în cadrul terapiei limbajului:

- Aplicații concepute special pentru terapie/ intervenție;
- Aplicații care sunt concepute în alt scop decât cel de terapie sau intervenție;

- Aplicații folosite pentru motivarea copiilor;
- Aplicații care îl ajută pe terapeut să colecteze date și să monitorizeze progresul copilului.

După sistemul de operare, aplicațiile se clasifică în: aplicații pentru iOS și aplicații pentru Android.

Aplicațiile elaborate pentru copii conțin multe imagini atractive, permit celor mici să atingă direct ecranul și să primească un feedback imediat.

Există o serie de aplicații destinate dispozitivelor mobile cu sistem de operare iOS și Android, dintre acestea putându-se enumera: SpeechCompanion Speech Therapy de la Medando, SmallTalk Oral Motor Exercises de la Lingraphica, Free Candle, magic Candle, Onomatopaeia Vocea Animalelor de la Kidsopia este o aplicație disponibilă atât pentru sistemul iOS, cât și pentru sistemul Android. Aceste aplicații facilitează pe de o parte antrenarea pronunției, iar pe de altă parte antrenarea diverselor subcomponente ale aparatului fonoarticular, cum sunt respirația, mobilitatea linguală.

Little Bee Articulation Test Center utilizat pe tabletă este conceput pentru a-i ajuta pe terapeuții în limbaj să realizeze evaluarea articulației și a producției verbale. Această aplicație urmărește stabilirea omisiunilor, a substituirilor, a distorsiunilor, permite înregistrarea celor spuse de copil în vederea evaluării inteligibilității vorbirii, generează un raport de testare complet, propune recomandări de corectare și dă posibilitatea trimerii datelor finale prin e-mail tuturor persoanelor implicate în educația copilului.

În țara noastră au fost create doar câteva aplicații pe mobil cu specific logopedic. Aplicația „Cuvinte” este una dintre acestea și constă în ascultarea unor cuvinte alcătuite din una sau mai multe silabe, în funcție de nivel, pe care utilizatorii trebuie să le scrie corect. Fiecare cuvânt ghicit aduce un punctaj jucătorului, dar și diverse bonusuri pentru a menține interesul la un nivel ridicat.

Carolina Bodea Hațegan a conceput un instrument denumit „Pași prin lumea sunetelor” util atât specialiștilor în terapia tulburărilor de limbaj, cât și părinților preocupați de modalități prin care pot contribui la dezvoltarea abilităților de pronunție ale propriilor copii. Este o aplicație pe mobil, în care materialul imagistic și lingvistic este structurat și organizat după criterii logopedice, astfel, fiecare sunet fiind localizat la nivelul cuvintelor, în cele trei poziții: inițială, mediană și finală. Aplicația include 79 de cuvinte și imagini care permit evaluarea abilităților articulatorii ale copilului, precum și notarea pronunției corecte, a omisiunii, distorsiunii sau substituirii sunetului vizat. Terapeutul sau părintele rulează aplicația alături de copil și înregistrează răspunsurile acestuia. Se poate opta pentru ascultarea înregistrării sonore a cuvântului reprezentat în imagine. Rezultatele sunt condensate într-un tabel, care redă performanța copilului și pot fi trimise pe o adresă de e-mail, ceea ce permite reevaluarea și compararea rezultatelor obținute la diferite intervale de timp.

O altă aplicație de logopedie în limba română este „Nummo” și se adresează persoanelor cu implant cohlear, oferind suport pentru continuarea exercițiilor acasă, în felul acesta recuperarea făcându-se mai rapid. Aplicația „Nummo Kids”

a apărut din dorința de a aduce pe piața din România un instrument inovativ, care să ofere sprijin și îndrumare de specialitate. Aplicația prezintă totul sub formă de joc, ceea ce facilitează procesul de recuperare. Personajul central al poveștii „Nummo” este un vrăjitor simpatic, care te „plimbă” prin lumea cuvintelor. Platforma cuprinde peste 100 de exerciții, ceea ce reduce semnificativ costurile pentru materialele didactice ale copiilor.

Aplicația poate fi folosită de logopezi la cabinet și oferă posibilitatea evaluării eficiente într-un timp scurt. Platforma oferă un set de statistici, prin care logopedul sau părintele poate să vadă evoluția pe care a făcut-o copilul în timpul jocului. Pentru părinți va fi un real ajutor, copilul lor va învăța prin joc să comunice corect și să își dezvolte auzul, indiferent de locul în care se află. Aplicația oferă peste 100 de exerciții care cresc treptat în dificultate.

Aplicația mobilă Logofan-evaluare permite sintetizarea instrumentelor de examinare logopedică complexă într-un singur program, nemaifiind necesare multitudinea materialelor didactice utilizate în mod frecvent de către profesorii logopezi în cabinete. Totodată, acest program poate fi folosit cu succes și în cadrul activităților de terapie, datorită faptului că pune la dispoziție o mulțime de imagini atractive pentru copii.

Procesul de examinare logopedică complexă presupune timp, dotare materială, dar și capacitate de concentrare din partea celor examinați. Se dorește ca acest program inovativ să îmbunătățească modalitatea de evaluare, făcând-o mai atractivă și mai rapidă.

Aplicația include 5 teste de evaluare, unele dintre acestea fiind structurate pe mai multe probe. Primul test urmărește articulația. Imaginile pe care copilul le denumeste sunt atent selectate, astfel încât fiecare sunet să fie prezent în toate cele trei poziții: inițială, mediană și finală.



Al doilea test urmărește examinarea vârstei psihologice a limbajului și include șapte probe, adaptate după proba lui Alice Descoudres. La prima probă, contrarii, copilul urmărește imaginile prin comparație. I se spune cum este obiectul redat de prima imagine, iar el va spune cum este al doilea obiect, în opoziție. La cea de-a doua probă, completare lacune, examinatorul relatează o scurtă poveste compusă din 10 propoziții lacunare. Acolo unde logopedul face o pauză, copilul va completa cu un cuvânt care se potrivește. Cotarea se face cu câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Aplicația permite vizualizarea unor imagini succesive care redau firul povestirii. La a treia probă, repetare de numere, examinatorul prezintă serii de numere din ce în ce mai lungi. Dacă copilul nu a înțeles se repetă o serie chiar și de trei ori, însă nu se ia în considerare. Dacă copilul reușește să repete doar prima serie de numere, primește coeficientul 2, pentru seria a doua

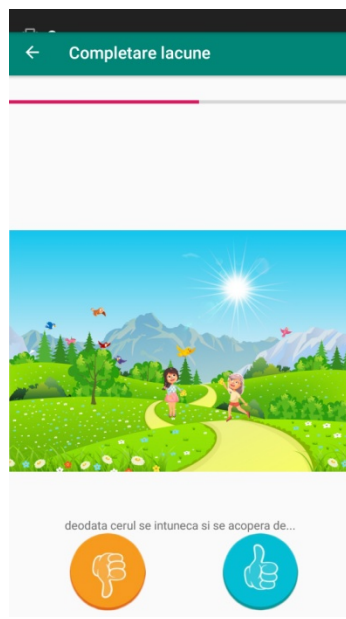
coeficientul 3, a treia - 4, a patra - 5, a cincea - 6. În raportul final se consemnează coeficientul ultimei serii reproduse corect. Proba a patra, cunoașterea materialelor, include 6 imagini cu diferite obiecte: cheie, masă, riglă, fereastră, pantofi, casă.

Se prezintă copilului pe rând cele 6 imagini și i se cere să precizeze din ce material sunt făcute. A cincea probă, contrarii fără imagini, presupune menționarea a 8 termeni cu sens opus. Următoarea probă are în vedere denumirea a 10 culori. Mingi în culori diferite sunt prezentate în aplicație, iar copilul va trebui să specifice ce culoare are fiecare. Răspunsurile corecte sunt cotate cu câte un punct. Ultima probă, cunoașterea sensului verbelor, are două serii. La prima serie i se prezintă copilului șase imagini cu acțiuni. Copilul are sarcina de a identifica și denumi acțiunile. La cea de-a doua serie i se cere copilului să mimeze pe rând câte o acțiune. În raportul final se consemnează rezultatele care se notează de la 0 la 12 pe baza numărului de răspunsuri corecte.

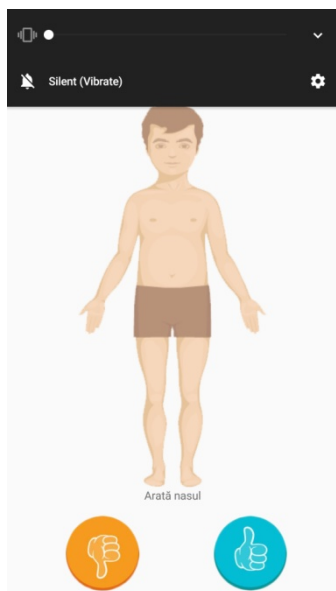
Punctajul obținut la fiecare din cele 7 probe corespunde unei anumite vârste a limbajului. Se face media acestor vârste și se obține vârsta psihologică a limbajului copilului. Aceasta poate sau nu să corespundă vârstei cronologice. Vorbim despre o dezvoltare normală a copilului, dacă vârsta psihologică a limbajului este în concordanță cu vârsta cronologică, despre o dezvoltare superioară a copilului pentru cazul în care vârsta psihologică a limbajului este mai mare decât vârsta cronologică și despre o întârziere în dezvoltarea limbajului atunci când vârsta psihologică a limbajului este mai mică decât vârsta cronologică.

Testul 3 propune examinarea diferențierii auditive și conține două probe. Prima probă se realizează cu ajutorul unor perechi de imagini ce reprezintă cuvinte paronime. Sarcina copilului este de a arăta imaginile în ordinea în care au fost rostite în înregistrare. A doua probă are drept scop capacitatea de identificare a rimelor. I se prezintă copilului concomitent patru imagini de obiecte. Trei dintre aceste imagini reprezintă obiecte a căror denumire rimează. Sarcina copilului este de a identifica imaginea care redă obiectul a cărui denumire nu rimează cu toate celelalte trei. Ambele probe au câte 6 itemi. Cotarea se face cu câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Se consideră că un anumit copil prezintă dificultăți în ceea ce privește diferențierea auditivă în cazul în care scorul total este mai mic de 9 puncte.

Testul 4 vizează examinarea schemei corporale. Cunoașterea schemei corporale proprii și a altei persoane, cunoașterea poziției obiectelor în spațiu, cunoașterea direcției formează premiza învățării și a dezvoltării mentale. Dezvoltarea capacității de orientare în plan este posibil doar dacă elevul are cunoștințe corespunzătoare despre propriul corp și despre spațiu. În cazul în care copilul are lacune în ceea ce privește cunoașterea schemei corporale, procesul de învățare a scris-cititului va fi afectat. Testul 4 este împărțit în două probe. Prima



probă urmărește cunoașterea părții drepte și a părții stângi, iar cea de-a doua se referă la cunoașterea elementelor propriului corp. În prima probă copilul este solicitat să indice partea dreaptă sau partea stângă a unei părți a corpului. Fiecare răspuns corect este cotelat cu câte un punct. A doua probă presupune indicarea de către copil a diferitelor elemente ale corpului păpușii. Prima probă include 6 cerințe, iar cea de-a doua 10. Cotarea se va face astfel: în cazul în care copilul obține un scor mai mare sau egal cu 5 la prima probă se consideră că acesta cunoaște direcțiile stânga-dreapta, iar la proba a doua trebuie să obțină cel puțin 9 puncte pentru a stăpâni părțile corpului.



Testul 5 include o probă pentru examinarea orientării spațiale. Orientarea în spațiu și în plan presupune cunoașterea direcțiilor spațiale, dar de această dată copilul se orientează în spațiul înconjurător și nu pe propriul corp. În aplicație este prezentă imaginea unei camere în care se află o masă, o etajeră, un scaun, un dulap și un pat. Aplicația oferă pe rând câte un obiect, pe care copilul trebuie să îl așeze în locurile menționate. Vor fi 10 asemenea sarcini. Se consideră că cel examinat are capacitatea de orientare spațială, dacă rezultatul obținut este mai mare sau egal decât 8.

Atunci când se dorește examinarea unui copil se pornește de la introducerea datelor personale: nume și prenume, vârsta și unitatea de învățământ de proveniență.

În raportul final sunt înregistrate datele obținute la fiecare test aplicat. Se specifică sunetele omise și cele substituite, se calculează vârsta psihologică a limbajului, capacitatea de diferențiere auditivă, cunoașterea sau nu

a schemei corporale și a orientării spațiale.

Raportul final poate fi transmis părinților prin e-mail în vederea conștientizării tulburărilor de limbaj și a dificultăților pe care le întâmpină copilul în ceea ce privește diferențierea auditivă, cunoașterea schemei corporale și a orientării spațiale.

Aplicația este utilă deoarece: permite depozitarea unei game variate de materiale logopedice, admite selectarea doar a acelor teste care sunt relevante pentru un anumit caz, timpul de realizare al examinării este mult redus, luminozitatea imaginilor crește atractivitatea procesului de evaluare, crește motivația copiilor datorită faptului că pot interacționa în mod direct cu ecranul, implică costuri reduse pentru terapeut, generează un raport final, care contribuie la stabilirea unui diagnostic și la întocmirea unui program de intervenție, permite monitorizarea rezultatelor, compararea acestora la o a



doua testare și stabilirea progresului și oferă posibilitatea transmiterii prin e-mail a raportului către părinții copiilor care prezintă tulburări de limbaj.

Bibliografie:

1. Bodea Hațegan, C., (2016), *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, București.
2. Crososchi, C., Csernik-Vass, K., (2011), *Examinarea complexă a tulburărilor de limbaj*, Târgu Mureș.
3. Nedungadi, P., & Raman, R., (2012), *A new approach to personalization: Integrating e-learning and m-learning*, Educational Technology Research and Development, 659-678.
4. Talaș, A., (2013), *Noi direcții în terapia tulburărilor de limbaj. Aplicații pentru iOS și Android*.
5. Wangberg, M, Goteborg, (2012), *Developing Mobile Application For Children*.
6. Wakefield, L., Schaber, T., (2011), *Selecting apps for therapy*. Speechpathology.com
7. http://www.ehow.com/how.does_4570805_color-afect-learning.html
8. http://littlebeespeech.com/articulation_test_center.php
9. <https://editiadedimineata.ro/nummo-povestea-primei-aplicatii-de-logopedie-din-romania/>

SANDTRAY PLAY ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ

Prof. psihopedagog **Sorina PERȘINARU**

Prof. psihopedagog **Corina IONESCU**

Școala Gimnazială Specială Nr. 2, București

Abstract:

Sandtray Play is a therapeutically method promoted by Kristín Unnsteinsdóttir and Barbara Turner, used by them in education and therapy, and based upon Jungian Sand Play therapy. By this method the pupil is introduced into the world of his childhood, in a natural environment, represented by the game in the sand. It is a therapeutically method, an educational tool, by which the pupil creates a miniature world with the help of small objects that he arranges in a story in the sandtray. It can be used by teachers, therapists or other specialist trained in Sandtray Play in Education, in special education or regular education. The use of this method with pupils with low performance, emotional or behavioral disorders, anxiety, communication difficulties, bullied, has as benefits the development of perception, creative thinking and imagination, the improvement of self-image and self-esteem, and for those with language difficulties, the development of skills needed for reading-writing, the development of verbal expression and comprehension.

Sandtray Play (jocul la tăvița cu nisip) este o metodă utilizată în sistemul educațional anglo-saxon, în sprijinul curriculumului educațional adaptat la stilurile de învățare ale elevului, devenită cunoscută în urma cercetărilor și publicațiilor realizate de prof. dr. Kristín Unnsteinsdóttir și psihoterapeut dr. Barbara Turner, dar și a formărilor pe care acestea le realizează cu cadre didactice, consilieri școlari, terapeuți sau alți specialiști care activează în domeniul educației școlare, în Europa și nu numai. Sandtray Play în educație a pornit de la metoda Jungiană Sand Play (joaca în nisip), fiind o abordare holistică a educației copilului, prin întoarcerea acestuia la jocul într-un mediu natural – nisipul – amenajat într-un mediu educațional (școlar). Metoda Sandtray Play este de fapt un mijloc didactic prin care elevii sunt implicați în realizarea unei „lumi” miniaturale, utilizând și plasând obiecte/jucării/figurine de dimensiuni mici într-o tăviță cu nisip. Metoda poate fi utilizată în lucrul cu elevii individual sau în grupuri mici, stimulând activitatea intelectuală și emoțională a elevilor.

La nivelul școlii, chiar de la nivel preșcolar, Sandtray Play poate fi utilizată de către cadrele didactice, profesorii itineranți și de sprijin, consilierii școlari, psihologii școlari, profesorii psihopedagogi în terapia tulburărilor de limbaj, care au parcurs formarea în „Sandtray Play in Education”. Poate fi utilizată atât cu elevii cu cerințe educaționale speciale, cât și cu cei tipici. Elevii care pot constitui grupul țintă pentru Sandtray Play sunt:

- cei cu performanțe scăzute (academice, sociale, culturale);

- cei cu tulburări de comportament;
- cei cu dificultăți de comunicare;
- cei cu întârziere în dezvoltare;
- cei care prezintă anxietate, timiditate, probleme de adaptare școlară;
- cei care sunt victime ale bullyingului sau a altor tipuri de traume;
- cei izolați/excluși din punct de vedere social.

Beneficiile pe care metoda Sandtray Play în Educație le aduce elevilor:

- exprimarea mai ușoară a emoțiilor, trăirilor;
- formarea și dezvoltarea imaginației creatoare, prin utilizarea jocului simbolic;
- dezvoltarea gândirii creative;
- îmbunătățirea imaginii de sine și a stimei de sine;
- dezvoltarea originalității percepției și a exprimării verbale;
- dezvoltarea comprehensiunii;
- dezvoltarea abilităților necesare însușirii scris-cititului.

Pentru a aplica această metodă este necesar în primul rând a se confecționa tăvița. Aceasta este din lemn, având dimensiunile: 72 cm lungime, 49,5 cm lățime și 7,5 cm înălțime. Aceste dimensiuni corespund câmpului vizual al elevilor, atât în realizarea „lumii” miniaturale, cât și a observării „tabloului” creat în vederea povestirii. Interiorul tăviței se vopsește (sau se folosește autocolant) în albastru deschis (culoarea folosită pentru apă). Nisipul folosit este de culoare albă, de o granulație fină, fie luat din râuri (spălat în mai multe ape și dezinfectat), fie achiziționat din magazine specializate.

Obiectele miniaturale formează o adevărată colecție, ele putând fi depozitate pe rafturi sau în tăvițe/cutii de plastic transparent, pe diferite categorii:

- animale domestice (câine, pisică, vacă, porc, cal, oaie, etc.);
- animale sălbatice (leu, tigru, șarpe, zebra, iepure, broască, crocodil, etc.);
- animale preistorice (dinozauri);
- animale fantastice (dragon, unicorn);
- păsări (rață, găină, cocoș, porumbel, bufniță);
- insecte (păianjen, fluture, gărgăriță);
- animale marine (pești, delfini, balene, caracatiță, etc.);
- obiecte din locuință;
- flori, plante, copaci, brazi;
- obiecte care reprezintă oameni cu diferite meserii (pompiet, polițist, doctor, miner, etc.);
- clădiri, case, castele, poduri, garduri, semne de circulație, mori de vânt, fântână;
- pietre, scoici;
- autoturisme, autovehicule, bărci, vapoare, jucării de război;
- obiecte de ceramică reprezentând râuri, lacuri sau cascade, etc.;

- plastilină, hârtie, cartoane, culori, lipici, piese lego, piese puzzle sau orice poate fi utilizat de către elev pentru a-și confecționa un obiect pe care nu îl are și de care are nevoie pentru a realiza „lumea” și povestea sa.

Este bine să existe „familii” de obiecte miniaturale (găina și puii ei, calul și mânzul său, vaca și vițelul, etc.).

Regula de bază în această metodă este securitatea și siguranța elevului. Metoda poate fi folosită numai de către persoane formate în „Sandtray Play in Education” și atâta timp cât este sigură atât pentru elev cât și pentru terapeut/cadru didactic. Elevului i se spune că are ca reguli: să nu se rănească/accidenteze, să nu rănească/accidenteze terapeutul/cadru didactic, să nu distrugă miniaturile. La prima ședință, elevul se familiarizează cu tăvița cu nisip, se lasă să atingă nisipul, să îl simtă, să se joace cu el, să deseneze în nisip, apoi îi este prezentată colecția de miniaturi și este invitat să creeze cu ajutorul lor o „lume” miniaturală și o poveste a acesteia. Terapeutul/cadru didactic observă elevul, notează povestea, dar și orice indiciu comportamental manifestat de către acesta.

Un exemplu de aplicare a acestei metode în cadrul terapiei tulburărilor de limbaj este prezentat în continuare.

Proiect de activitate terapeutică

Data: ziua. luna. anul

Elev: A.B.C.

Clasa: a VIII-a

Diagnostic logopedic: Dislexie-disgrafie

Școala: Gimnazială Specială Nr. 2

Profesor psihopedagog: X.Y.Z.

Disciplina: Terapia tulburărilor de limbaj

Tema activității: Scrierea și citirea unor propoziții, texte, crescând în dificultate

Subiectul: „Povestea mea”

Tipul activității: Corectiv-terapeutică

Obiectiv cadru:

Formarea și dezvoltarea comportamentului lexico-grafic corect.

Obiective de referință:

- ✓ Scrierea corectă a cuvintelor, propozițiilor, textelor și orientarea corectă în spațiul grafic al caietului.
- ✓ Formarea câmpului de citire și realizarea unei citiri corecte, conștiente și expresive.
- ✓ Îmbogățirea vocabularului, precizarea lui și formarea deprinderilor de a se exprima corect din punct de vedere gramatical.

Obiective operaționale:

a) Cognitive:

O_{C1}: Să realizeze, oral, o compunere scurtă, pe baza tabloului („lumii” miniaturale) realizat la tăvița cu nisip.

O_{C2}: Să copieze textul scris de către profesor pe baza povestirii sale.

O_{C3}: Să citească, corect, expresiv, cu o bună coordonare a respirației, textul compus.

O_{C4}: Să transcrie la computer textul compus.

b) Psihomotrice:

O_{P1}: Să execute mișcări pentru antrenarea motricității generale, după model, apoi independent.

O_{P2}: Să execute mișcări pentru antrenarea motricității fine a mâinii, după model, apoi independent.

O_{P3}: Să execute mișcări de respirație, după model, apoi independent.

O_{P4}: Să poziționeze anumite obiecte miniaturale în tăvița cu nisip.

O_{P5}: Să realizeze pliantul „Povestea mea”.

c) Afective:

O_A: Să manifeste o atitudine corectă și o motivație favorabilă însușirii actului lexico-grafic.

Strategii didactice:

Metode: dialogul dirijat, observația dirijată, explicația, exercițiul, lucrul independent, Sandtray Play.

Mijloace didactice: gripmaster, broșura „Povești de buzunar”, tăviță cu nisip, diferite jucării/obiecte miniaturale, aparat foto (telefon pentru poză), foaie dictando, lipici, coală carton, instrumente de scris, computer, imprimantă color.

Scenariul desfășurării activității terapeutice

Nr. crt.	Etapale activității terapeutice	Obs. op.	Conținutul activității terapeutice	Strategii didactice		Itemi de evaluare
				Metode	Mijloace	
1.	Moment organizatoric	Se asigură resursele necesare desfășurării activității corectiv - terapeutice în condiții optime în cabinetul pentru terapia tulburărilor de limbaj.				
2.	Captarea atenției	Profesorul prezintă elevului broșura „Povești de buzunar” și citește o poveste creată prin Sandtray Play, în cadrul programului Erasmus+, KA2, GAMES.		Dialogul dirijat	- elevul - broșura „Povești de buzunar”	
3.	Etapă terapiei generale - dezvoltarea motricității generale și fine - educarea respirației	Op1 Oa	Exerciții pentru antrenarea motricității generale: - exerciții de gimnastica gâtului și a capului (aplecarea a capului în față, spate, lateral și rotire a capului); - exerciții de gimnastica brațelor (ambele brațe duse simultan spre dreapta, stânga, sus și jos însoțite de respirație sau numărare; rotire a brațelor însoțite de pronunția vocalelor); - exerciții de gimnastica toracelui;	Explicația Exemplul Exercițiul	- elevul	Probe practice: - efectuarea exercițiilor pentru antrenarea motricității generale

Nr. crt.	Etapale activității terapeutice	Obs. op.	Conținutul activității terapeutice	Strategii didactice		Itemi de evaluare
				Metode	Mijloace	
		Op ₂ OA	- exerciții de gimnastica picioarelor: mers în direcții diferite (dreapta, stânga, înainte, înapoi) însoțite de numărare. Exerciții pentru antrenarea motricității fine a mâinii: - exerciții de gimnastică pentru mâna dominantă și pentru ambele mâini (mișcări de rotire a pumnului spre stânga, spre dreapta, a ambilor pumni în același sens, în sens contrar; mișcări ale palmelor și degetelor: spălătul mâinilor, aplaudat, cântatul la pian, închiderea și deschiderea pumnului, apăsarea mingiilor, gripmaster-ului, opunerea degetului mare cu celelalte degete, pocnitul din degete, bobârnacul, etc.) Exerciții pentru educarea respirației: - exerciții pentru expir (suflatul pe dosul palmei, în oglindă, cu paiul în apă); - exerciții pentru inspir (mirosim florile, câinele la vânătoare); - exerciții pentru diferențierea respirației (inspir pe nas și expir pe gură, inspir pe o nară și expir pe cealaltă); - exerciții cu vocale (emiterea continuă a vocalelor pe o singură expirație).	Explicația Exemplul Exercițiul	- elevul - gripmaster - mingi de burete, cu diferite densități	Probe practice: - efectuarea exercițiilor pentru antrenarea motricității fine a mâinii
4.	Precizarea temei și a obiectivelor activității corectiv-terapeutice		Profesorul anunță tema activității corectiv-terapeutice: „Povestea mea” și enumeră în mod explicit obiectivele urmărite.			
5.	Etapă terapiei specifice	Op ₄ OA OC ₁	Profesorul prezintă elevului tăvița cu nisip și colecția de miniaturi și invită elevul să creeze o poveste la lădița cu nisip. Pe perioada activității realizate de ele, profesorul observă comportamentul acestuia și notează	Explicația Observația Sandtray Play	- elevul - tăvița cu nisip - obiecte miniaturale	Probă practică: - poziționare miniaturi în tăvița cu nisip Probă orală: - descriere orală a

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ
PSIHOEDUCATIVĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN

Nr. crt.	Etapale activității terapeutice	Obs. op.	Conținutul activității terapeutice	Strategii didactice		Itemi de evaluare
				Metode	Mijloace	
5.	Etapă terapiei specifice	O_A O_{C2} O_A O_{C3} O_A O_{C4} O_A	povestea expusă oral de către elev. Elevul este invitat să copieze pe o foaie dictando povestea creată în tăvița cu nisip, având grijă să respecte regulile de realizare a unei compuneri (titlu, alineat, ortografie, etc.). În acest timp profesorul va fotografia tăvița cu nisip și va imprima imaginea. Elevul este rugat să citească textul copiat, corect, cu expresivitate. Elevul este invitat să transcrie textul la computer, respectând, la indicațiile profesorului, tehnicile de bază ale tehnoredactării. Textul va fi printat.	- lucrul independent - exercițiul - lucrul independent	- elevul - foaie dictando - instrumente de scris - aparat foto - imprimantă color - text - text - computer - imprimantă	„lumii” miniaturale create în nisip Probă scrisă: - copiere de text Probă orală: - citire de text Probă scrisă: - transcriere de text la computer
6.	Evaluarea	O_{P3} O_A	Textul și imaginea „lumii” miniaturale realizate la tăvița cu nisip vor fi lipite pe o coală de carton, realizând astfel pliantul poveștii. Imaginea va constitui coperta față a pliantului.	- lucrul independent	- coală de carton -text -imagine printată - lipici -instrumente de scris	Probă practică: - realizarea pliantului cu povestea creată
7.	Încheierea activității	Elevul este apreciat și recompensat pentru activitatea desfășurată.				

Bibliografie:

1. Unnsteinsdóttir, K., Turner, B.A., (2016), *Sandtray Play in Education*, Temenos Press, Cloverdale, United States.
2. Vărășmaș, E., Stănică, C., (1997), *Terapia Tulburărilor de Limbaj - intervenții logopedice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. *** Curs „Sandtray Play in Education”, în cadrul proiectului de parteneriat strategic, KA2, programul Erasmus+, „The Impact of Sandplay and Storytelling on Children’s Learning and Emotional – Behavioral Development”, nr. 2014-1-IS01 –KA201-000169, București, 2017, trainer Kristín Unnsteinsdóttir
4. <https://www.txca.org/images/Conference/SCC/12/25Armstrong.pdf> - *Sandtray in the Schools: A Developmentally Appropriate Intervention*

SECȚIUNEA a IV-a

ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL / NONFORMAL

DEZVOLTAREA APTITUDINILOR ARTISTICE LA COPII PRIN IMPLICAREA LOR ÎN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

Prof. Ana-Maria BORCAN-ANIȚESCU

Prof. Claudia PLĂVEȚ

Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan”

Drobeta-Turnu Severin

Abstract:

Extracurricular activities are activities complementary to classroom learning activities, aim at broadening and deepening of information, cultivating interest in different branches of science, attracting the individual to social life, using leisure in a pleasant and useful way, and contributing to the formation of personality. In this respect, the school must be open to this type of activity that takes the most varied forms.

This article mentions that extra-scholastic activities appear to complete the educational process and offers opportunities for children to develop abilities in different artistic fields. These complementary forms are: clubs, sightseeing, visiting artists or artisans workshops, trips to museums and art exhibitions.

Through participation in these activities, the children learn new ideas, assimilate new techniques in different artistic fields, communicate with artworks and develop their creative imagination. There are identified the distinctions between extra-scholastic activities and activities within the school.

Desfășurarea procesului instructiv-educativ constă în îmbinarea activităților școlare cu activități extracurriculare ce au numeroase valențe formative, permițând manifestarea creativității întregului grup de elevi, a relațiilor creative, astfel învățătorul putându-și afirma spiritul inovator, creativitatea didactică, totodată atrăgându-i și pe elevi.

Dezvoltarea personalității elevilor este preocuparea primordială a învățătorilor în scopul modelării întregii activități psihice a elevilor și a conduitei acestora conform cerințelor societății în care se trăiesc.

Activitățile extracurriculare sunt activități complementare activităților de învățare realizate în clasă, urmăresc lărgirea și adâncirea informației, cultivă interesul pentru diferite ramuri ale științei, atrag individul la viața socială, la folosirea timpului liber într-un mod plăcut și util, contribuind la formarea personalității. În acest sens școala trebuie să fie deschisă spre acest tip de activitate care îmbracă cele mai variate forme.

În cadrul acestor activități elevii deprind folosirea diverselor surse informaționale, se autodisciplinează învață să învețe, iar cadrul didactic poate să le influențeze dezvoltarea, să-i pregătească pentru viață.

Aceste activități au ca scop dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului

pentru activități socio-culturale, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei.

Astfel, vizitele la muzee, monumente și locuri istorice, case memoriale au oferit elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, ceea ce a ușurat procesul formării reprezentărilor despre acestea.

Activitățile extrașcolare vin în completarea procesului de învățământ și contribuie la descoperirea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor în diverse domenii artistice. Procesul dezvoltării tinerei generații nu poate fi redus numai la activitatea instructiv-educativă care se desfășoară în cadrul lecțiilor.

Se folosesc și alte forme de activitate, cum ar fi: cercurile organizate la diferite obiecte, vizitele și excursiile, concursurile școlare etc., care contribuie la adâncirea cunoașterii, la descoperirea, dezvoltarea și valorificarea intereselor și pasiunilor, stimulează creativitatea, oferă cadrul afirmării și recunoașterii performanțelor.

În plan moral, aceste activități contribuie la formarea și dezvoltarea atitudinilor de respect pentru cunoaștere, pentru cultură, pentru creatorii ei, la exersarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter.

Activitățile extrașcolare au unele particularități prin care se deosebesc de activitățile școlare. Ele sunt diferite din punct de vedere al conținutului, duratei, metodelor folosite și formelor de organizare a activității. Conținutul activităților extrașcolare nu este stabilit printr-un curriculum obligatoriu; elevii au libertatea deplină de a alege conținuturile care sunt în perfectă concordanță cu interesele și dorințele elevilor. Acestea devin o formă complementară de activitate – parte componentă a educației – care stimulează valori, aptitudini și dezvoltă vocația, talentul, încurajând competiția, asumarea de responsabilități, comunicarea, abordările bazate pe inițiativă, imaginație și opțiuni. Toate acestea duc la formarea unor personalități complete și complexe.

Având cel mai larg caracter interdisciplinar, activitățile extrașcolare pot îmbrăca diferite forme: excursii, drumeții, vizite, spectacole cultural-artistice, tabere școlare, vizionări de filme, competiții sportive, cercuri de creație, cercuri pe discipline, concursuri, care, prin specificul lor, imprimă copilului un anumit comportament, o ținută adecvată situației, declanșând anumite sentimente.

Prin activitățile la care participă, ei își însușesc cunoștințe în domeniul științei, tehnicii, literaturii și artei. Participând la acțiuni cu caracter artistic, la manifestări cultural-artistice, vizionând spectacole de teatru și filme la cinematograful, elevii își cultivă dragostea pentru frumos.

Organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare respectă anumite condiții: sunt subordonate procesului de învățământ care se desfășoară în clasă; se evită supraîncărcarea elevilor; se desfășoară în colectiv, fiind create și organizate pe principiul liberului consimțământ; la antrenarea elevilor trebuie să se țină seama de particularitățile de vârstă și interesele elevilor, precum și de posibilitățile de realizare pe care le au, fără să fie reținuți de la ore sau pregătirea lecțiilor.

Excursiile și vizitele sunt acțiuni cu caracter de masă organizate în scopul îmbogățirii experienței de viață a elevilor. Aceste activități se organizează în funcție de conținutul lecțiilor.

Vizitarea unui muzeu, expoziții, a unui atelier al meșterului popular sau artist plastic poate fi o situație de învățare cu scop cultural-artistic, dar și un moment de reconciliere ori de introspecție, în funcție de educația anterioară a elevilor sau de tematica în care se încadrează excursia.

Legătura organică a procesului de învățământ cu excursiile și vizitele asigură eficiența educativă a acestor activități. Menționăm că influența educativă a excursiilor și vizitelor depinde și de caracterul lor variat. Prin conținutul lor, excursiile și vizitele se deosebesc de activitățile cu caracter didactic. Organizate la nivelul clasei sau școlii, cu participare benevolă, excursiile și vizitele au drept scop lărgirea orizontului cognitiv, familiarizarea elevilor cu frumusețile țării.

Cercurile de elevi sunt un important mijloc de lărgire a orizontului cultural și științific al elevilor și de dezvoltare a interesului lor pentru artă. În general, cercurile cuprind un număr mic de elevi, înscrierea făcându-se în funcție de interesul pe care-l manifestă elevii pentru o anumită disciplină. La alegerea temelor care se discută la cercuri, se va ține seama de preocupările elevilor și de nivelul lor de cunoștințe. Durata unei ședințe a cercului este, în medie, de 90 de minute.

Evidența frecvenței o ține conducătorul cercului. Varietatea activității în cerc constituie și ea o condiție a frecventării lui cu plăcere de către elevi. Un rol important în educația elevilor îl joacă cercurile artistice. Cercurile contribuie semnificativ la descoperirea și stimularea talentelor și aptitudinilor elevilor, la cultivarea interesului și pasiunii pentru meșteșugurile populare și artă în general, la educarea elevilor pentru folosirea utilă și plăcută a timpului liber, la dezvoltarea imaginației creatoare și a sensibilității artistice.

Înscrierea elevilor în cerc trebuie să se facă selectiv, pe bază de interese și aptitudini, iar la organizarea activității cercului trebuie să se țină seama de preocupările, preferințele, înclinațiile și capacitățile reale ale elevilor. Întreaga activitate în cadrul cercului, de la concepție la realizare, este opera elevilor. Scopul general al cercului este educația estetică și cultivarea dragostei pentru artă. Cercurile de creație au ca scop descoperirea și cultivarea talentului, aptitudinilor elevilor în diverse domenii ale artei populare.

Activitățile extrașcolare cer o bună pregătire metodologică din partea profesorilor. Este necesar să se creeze o atmosferă deosebit de favorabilă pentru instruire și educație, să se ofere posibilitatea de completare și de aprofundare a cunoștințelor și abilităților obținute la lecții, să fie create condiții de formare a personalității în spiritul culturii naționale. Este necesar să se îmbine în mod util și plăcut timpul în afara orarului școlar al elevilor, odihna activă să fie marcată de certitudinea utilității organizării plăcute a timpului liber într-un mediu sărbătoresc sau firesc.

C. Cucoș consideră că, între activitatea desfășurată de către elevi în cadrul lecțiilor și activitatea desfășurată de ei în afara clasei și a școlii, există deosebiri din punct de vedere al conținutului și al formelor de organizare.

Activitatea în afara clasei și extrașcolare are un conținut deosebit de activitatea în cadrul lecțiilor. Desfășurarea lecțiilor și volumul cunoștințelor predate sunt determinate de curriculumul la disciplină, în timp ce conținutul și desfășurarea activităților în afara clasei au conținut flexibil și foarte variat, cuprinzând cunoștințe

din domeniul artei, științei, tehnicii, sportului. Totuși nici conținutul acestor activități nu se stabilește în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii.

Încadrarea elevilor în diferite forme ale activității în afara clasei și extrașcolare se face pe baza liberei alegeri, sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele și înclinațiile lui.

Verificarea, aprecierea și evidența rezultatelor activității în afara clasei și extrașcolare au forme specifice. Verificarea are caracter practic. Spre deosebire de aprecierea făcută în cadrul orelor prin intermediul notelor, ceea ce a făcut elevul în afara orelor de clasă se concretizează prin intermediul calificativelor slab, bine, foarte bine.

Activitatea în afara clasei și extrașcolară este propice pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei elevilor.

O altă particularitate a activității extrașcolare o constituie legătura ei cu practica. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Întreaga activitate în afara clasei are conținut variat, determinat de interesele cognitive ale elevilor și de dorințele lor. Cercetările recente din domeniul psihopedagogiei arată că utilizarea povestirilor ca metode de învățare dezvoltă imaginația copiilor.

Metodele și tehnicile moderne, activ-participative, capabile să mobilizeze energiile elevilor, să le capteze atenția, care-i îndeamnă să-și pună în joc imaginația, înțelegerea, memoria, abilitățile artistice sunt extrem de potrivite în educarea copilului pentru problemele ridicate de societatea contemporană.

Metode sunt utile, pentru că dezvoltă competențele cognitive; sprijină și extind viața socială a elevului; dezvoltă gândirea creatoare individuală și de grup; facilitează comunicarea conținutului prin proiectarea în lucrările plastice a propriilor trăiri și sentimente; conduc la apariția unor raporturi noi de cunoaștere și autocunoaștere; ajută la educarea inteligenței emoționale a copilului și elevului, a empatiei ca fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt.

Elevii trebuie ajutați să participe la activitățile educative, să se implice afectiv, cu plăcere și bucurie spontană în ceea ce fac. De aceea, un rol important în dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor au ilustrarea poveștilor, miturilor, basmelor și poeziilor prin aplicarea metodelor, procedeele și tehnicilor artistico-plastice.

Activitățile extrașcolare generează relații de prietenie și ajutor reciproc între elevi, educă simțul responsabilității și o atitudine justă față de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenați nu numai în desfășurarea unor asemenea activități, ci și în inițierea și organizarea lor.

Valorificarea activităților extrașcolare în practica educațională ar trebui să se producă sistematic și cu mai multă eficiență, pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Bibliografie:

1. Cucos, C., (2002), *Pedagogie (ediția a doua, revăzută și adăugită)*, București, Editura Polirom.
2. Gârboveanu, M., (1981), *Creativitatea elevilor în procesul de învățământ*, București, Editura Litera Internațional.
3. Iucu, R., (2001), *Instruire extrașcolară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Editura Polirom.
4. Lisievici, P. ș.a., (2005), *Pedagogie. Concepte, metode și tehnici esențiale*, București, Editura Fundației România de Măine.
5. Nicola, I., (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura Aramis.
6. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle>

EDUCAȚIE TIMPURIE PENTRU INCLUZIUNE

Prof. **Camelia BUCȘA**,
Școala Gimnazială Nr. 28, Galați

Abstract:

In recent years, Gymnasium School Nr. 28 of Galați has proposed a new educational approach in the sense of developing its technical and institutional capacity to ensure equal opportunities in education. This approach aimed, among other things, at improving the situation of primary and secondary school children from migrant, re - migrant and emigrant families as well as from socio - economically disadvantaged families by identifying, implementing and further developing a strategy inclusive and inclusive education, sustainable, easily multiplied and visible at local, national and European level.

The „Early Education for Inclusion” project, conducted by our school, aimed primarily at establishing an intervention team at the unit of 14 teachers and 2 managers of the institution who, through training at European level, have developed new skills, complementary and multiplied by the activities carried out within an Inclusive Education Center called „Hearts at Unison” created through the implementation of the project, created at the unit level.

The Center has as its main objective the provision of formal, informal and non-formal specialized educational services aimed at improving the school adaptation behavior, pupils' results and their social behavior.

În ultimii ani, Școala Gimnazială Nr. 2 din Galați și-a propus o nouă abordare educațională în sensul dezvoltării capacității sale tehnice și instituționale în direcția asigurării egalității de șanse în educație.

Această abordare a vizat, între altele, îmbunătățirea situației copiilor din învățământul primar și gimnazial, care provin din familiile de migranți, remigranți și emigranți, dar și din familii dezavantajate din punct de vedere socio-economic prin identificarea, implementarea și dezvoltarea ulterioară a unei strategii de educație inclusivă și integrată, sustenabilă, ușor de multiplicat și vizibilă la nivel local, național și european.

Presiunea creșterii numărului de elevi în Școala Gimnazială Nr. 28, care primește copii cu nevoi speciale și unde migrația produce efecte negative, legate de integrare, a creat situații care au cauzat un dezechilibru între cerințe și resurse. Ce tip de intervenții educaționale, de incluziune și de solidarizare putem adopta pentru ca anumite gesturi extreme, la care au recurs copiii neglijăți de părinți să nu se mai repete? Cum putem interveni, ca dascăli, pentru a-i ajuta pe acești copii să nu se simtă excluși?

Primul pas făcut a fost acela de a dezvolta capacitatea dascălilor de a reacționa adecvat la consecințele migrației și de a aborda fenomenul în toată complexitatea sa socială. Acest lucru a fost posibil prin intermediul cursurilor de formare, la nivel european, oferite de programul Erasmus +, măsura KA1, formare profesională.

Proiectul derulat de școala noastră „Educație timpurie pentru incluziune” a avut drept scop principal constituirea unei echipe de intervenție la nivelul unității formată din 14 cadre didactice și 2 manageri ai instituției care, prin formare, la nivel european, și-au dezvoltat competențe noi, complementare și pe care le-au multiplicat prin activitățile derulate în cadrul unui *Centru pentru educație inclusivă*, intitulat „Inimi la unison” creat prin implementarea proiectului, creat la nivelul unității.

Centrul creat are ca obiectiv principal furnizarea de servicii educaționale specializate formale, informale și nonformale menite să amelioreze comportamentul de adaptare școlară, rezultatele elevilor precum și comportamentul social al acestora.

A devenit imperios necesară asigurarea unui cadru securizat, în care elevii neglijăți de părinți, din diverse motive, să-și petreacă timpul liber, ceea ce va duce, implicit, la diminuarea unor factori generatori de situații de risc.

Este îndeobște cunoscut faptul că succesul în viața de adult depinde de o educație de calitate la o vârstă timpurie, de aceea școala noastră și-a propus să demareze implementarea unui astfel de proiect începând cu clasele primare. Mai mult decât atât, vârsta școlară mică este perioada celor mai temeinice achiziții, dar și intervalul în care sunt descoperite aptitudinile deosebite, talentul, înzestrarea pentru o anumită disciplină, pentru o anumită activitate. În școala noastră, există destui copii capabili de performanțe, dar această înclinare a lor spre un domeniu sau altul trebuie descoperită la timp și cultivată în mod corespunzător.

Cele menționate sunt în consens cu *Recomandarea 1248 / 1994*, a Consiliului Europei: „Copiii supradotați ar trebui să poată beneficia de condiții adecvate de educație, care le-ar permite să-și dezvolte la potențial maxim abilitățile, în beneficiul propriu și în beneficiul societății ca întreg. Nici o țară nu-și poate permite să irosească talentul uman și ar fi o risipă de resurse umane neidentificarea la timp a oricărui potențial sau a oricărei înzestrări intelectuale. Un sprijin adecvat este necesar pentru atingerea acestui scop.”

Într-un context social și cultural în care motivația pentru cunoașterea și asimilarea valorilor este tot mai redusă, iar interesul tinerilor față de fenomenul cultural și științific este tot mai scăzut, cadrele didactice ale Școlii Gimnaziale Nr. 28 își propun organizarea unor activități de învățare în context formal și nonformal, în cadrul Centrului de educație inclusivă, cu scopul cultivării unor valori și atitudini, al dezvoltării competențelor cognitive și culturale, al dezvoltării personale și al adaptării la un stil sănătos de viață, al lărgirii orizontului de cunoaștere a copilului și al asigurării cadrului competițional pentru creșterea performanțelor școlare ale elevilor.

Statisticile internaționale arată faptul că incidența cazurilor de comportament neadecvat și chiar delincvențe este mai mare în rândul copiilor nesupravegheați. De asemenea, cazurile de eșec școlar sunt mai frecvente. În topul activităților alese de copii pentru a-și petrece timpul liber, când sunt singuri, se află navigarea pe Internet, jocurile pe tabletă/telefon privitul la televizor și, în măsură nesemnificativă, lecturile sau efectuarea temelor.

Părinții și-ar dori ca, în timpul liber, copilul să citească o carte, să-și facă temele sau să-i ajute la treburile casnice. Proiectul nostru are în vedere tocmai aceste lucruri: desfășurarea unor activități conforme cu așteptările părinților, în

beneficiul copiilor și al școlii, dar și pe placul beneficiarilor direcți, adică al copiilor care vor frecventa programul după terminarea orelor de curs.

Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor beneficiarilor direcți ai programului Centrului educațional și pentru a organiza acest program, s-au elaborat documente de promovare a ofertei educaționale și de identificare a nevoilor de dezvoltare și formare a competențelor specifice învățământului primar și secundar. În acest sens, la sfârșitul anului școlar trecut s-au organizat ședințe cu părinții și a fost prezentată metodologia privind organizarea programului Centrului educațional „Inimi la unison”, ca rezultat al implementării proiectului Erasmus+ KA1, Educația timpurie pentru incluziune”. Totodată, au fost consultate cadrele didactice de la clasele respective în legătură cu organizarea programului de educație inclusivă, realizat cu sprijinul Comisiei Europene, prin Programul Erasmus +KA1 și s-au făcut propuneri pentru încheierea unor parteneriate pentru ca, pe parcursul anului școlar, elevii să poată beneficia și de proiectele sau programele acestora.

Ca urmare a consultării cu părinții, elevii și cadrele didactice, s-au identificat următoarele tipuri de activități, în ordinea preferinței lor:

- activități specifice educației inclusive;
- activități de remediere școlară;
- activități de performanță și de pregătire a temelor pentru acasă au fost solicitate de cele mai multe ori;
- activități sportive;
- activități de pregătire pentru viață, cu preferință pentru activități de dezvoltare personală și de autocunoaștere;
- ateliere / activități tematice.

ACTIVITĂȚILE PENTRU PREGĂTIREA PROIECTULUI

- Formarea continuă a cadrelor didactice implicate în program, prin participarea la mobilitățile de formare, în cadrul Programului ERASMUS+KA1, prin proiectul Erasmus+KA1, Educația timpurie pentru incluziune(14 cadre didactice învățământ primar și cei doi manageri ai școlii).

- Amenajarea și dotarea corespunzătoare a spațiilor.
- Informarea personalului din instituție privind scopul proiectului.
- Informarea comunității asupra noilor servicii create.
- Selectarea persoanelor care îndeplinesc condițiile pentru a-și desfășura activitatea profesională în cadrul proiectului.
- Stabilirea principiilor, metodelor și tehnicilor de lucru.
- Selectarea beneficiarilor pe baza cererii beneficiarilor indirecti.
- Desfășurarea activităților zilnice în cadrul Centrului de educație inclusivă „INIMI LA UNISON”, pe următoarele componente:

a) Activități educative realizate în cadrul acestui program, sub coordonarea personalului didactic implicat constau în:

- integrarea copilului în grupul de lucru;
- integrarea copilului în programul zilnic;
- administrarea hranei, respectarea, pe cât posibil, a unor preferințe pentru alimente și jucării, realizarea igienei personale;

- ajutor la efectuarea temelor pentru a doua zi și a celor suplimentare;
- oferirea de jocuri și jucării corespunzătoare vârstei;
- facilitarea relațiilor interpersonale dintre copii;
- dirijarea jocului individual și colectiv în atmosfera de comunicare stimulativă;
- supravegherea stării de sănătate.

b) Activitățile ludice reprezintă un element de sprijin în educație, în special în educația inclusivă, la copilul aflat între 7-11 ani, multe deprinderi și cunoștințe fiind dobândite prin joc, iar valorificarea acestui instrument informativ-formativ presupune atribuirea unui conținut cu finalități de dezvoltare a potențialului de cunoaștere afectiv și volitiv al personalității, având astfel un incontestabil rol terapeutic.

c) Activitățile de terapie ocupațională se vor desfășura individual sau în grup sub îndrumarea personalului specializat, utilizând dotările din sala de clasă (jucării, jocuri), obiectivul terapiei ocupaționale fiind pregătirea progresivă și rațională a copilului pentru activitățile cotidiene cu grad cât mai mare de independență.

d) Activitățile de formare și dezvoltare a autonomiei personale au caracter permanent și sunt desfășurate de personal, pe cât posibil, cu implicarea activă a copiilor, în funcție de vârstă.

Activitățile se vor desfășura cu sprijin specializat și, conform *Metodologiei*, Art. 6, 7, vor consta în:

- a) supraveghere și îndrumare în efectuarea temelor la: limba română, matematică, limbi moderne;
- b) activități de dezvoltare pentru elevii capabili de performanță (competiții, olimpiade școlare, concursuri sportive, artistice, pe discipline – la limba română, matematică, limbi moderne); altele;
- c) recuperare pentru elevii cu dificultăți cognitive, emoționale, tulburări de limbaj prin activități remediale, consiliere;
- d) activități de încurajare a lecturii independente;
- e) activități practic-aplicative pe diferite domenii: arte, științe, tehnologii, sport;
- f) proiecte tematice, propuse de către copii sau părinți, cadre didactice etc.;
- g) drumeții, excursii, vizionări de spectacole;
- h) participarea/organizarea de festivaluri, expoziții, realizarea de publicații școlare;
- i) pachetul de pregătire pentru viață:
 - organizarea de activități de dezvoltare personală (autocunoaștere, a învăța să înveți, abilități de comunicare);
 - activități care vizează dezvoltarea atitudinii active și implicarea elevului (integrare socială, coduri de conduită, atitudine responsabilă față de mediul înconjurător etc.);

- stil de viață sănătos (prevenția comportamentelor de risc: alcool, tutun, droguri, alimentație sănătoasă, regimul de viață, dezvoltare durabilă etc.);
- educație pentru carieră.

ORGANIZAREA PROGRAMULUI CENTRULUI EDUCAȚIONAL

Locație: Școala Gimnazială Nr. 28, Galați

Număr de ore pe săptămână: 16 - 18 ore pe săptămână (în fiecare zi, de luni până joi; numărul de ore este diferit în funcție de numărul zilelor cu 5 ore din programul fiecărei clase)

Principalele activități zilnice / timpul alocat:

1. *Servicii de îngrijire a copilului* - hrănire (o oră);
2. *Activitățile cu sprijin specializat* (o oră – o oră și jumătate)
 - supraveghere și îndrumare în efectuarea temelor;
 - activități de încurajare a lecturii independente;
3. *Activități recreative* (o oră și jumătate)
 - activități practic-aplicative pe diferite domenii (arte, tehnologii, sport).
4. *Activități organizatorice* – la început, la sfârșit de program și ori de câte ori este cazul (30 minute)
 - schimbarea ținutei, pregătirea/strângerea materialelor, activități igienico-sanitare ș.a.

Perioada și programul de derulare a programului Centrului:

- Programul Centrului se derulează pe perioada desfășurării cursurilor, conform structurii anului școlar, din luna februarie 2018- iunie 2020.

- Programul Centrului se desfășoară în continuarea programului școlar și va fi organizat astfel:

- o 11³⁰/12³⁰-13³⁰, program de recreere, masă și activități practic-aplicative sau de încurajare a lecturii;
- o 13³⁰-15⁰⁰, supraveghere și îndrumare în efectuarea temelor, în pregătirea de performanță;
- o 15⁰⁰-15³⁰, program de activități sportive;
- o 15³⁰-16⁰⁰, activități de dezvoltare personală; încheierea programului.

RESURSE NECESARE DERULĂRII PROGRAMULUI

MATERIALE: săli de clasă, sală/teren de sport, curtea școlii, materiale didactice, mijloace multimedia, birotică.

INFORMAȚIONALE: biblioteca școlii, resurse curriculare, auxiliare.

FINANCIARE: În vederea susținerii activităților din cadrul Centrului, după încheierea finanțării prin programul Erasmus +, în lipsa unei alte finanțări (din bugetul de stat, bugetul autorităților locale, programe de finanțare etc.), școala va încheia un Contract de parteneriat cu Asociația Părinților, din Școala Gimnazială Nr. 28, care solicită participarea la Programul *Centrului educațional „Inimi la unison”*. Contractul prevede furnizarea de servicii educaționale prin intermediul unor specialiști în domeniul psihopedagogic, conform prevederilor art. 18 (1) din Ordinul MECTS 5349/2011.

UMANE: elevi ai claselor CP-IV, reprezentanți ai partenerilor și cadre didactice beneficiare ale programelor de formare, în cadrul mobilităților finanțate prin Programul ERASMUS + KA1, în vederea implementării proiectului Erasmus +Ka1, Educația timpurie pentru incluziune, managerii instituției (pentru monitorizarea activității).

Locația derulării proiectului este Școala Gimnazială Nr. 28, care are o dotare la standarde europene:

- săli de clasă moderne, conectate la Internet, prevăzute cu video-proiector, calculator;
- copiatoare;
- cabinet AEL cu 30 de calculatoare;
- o bibliotecă în care sunt peste 12000 de volume;
- bază sportivă alcătuită din: o sală, un balon tensiostatic, 1 teren.

Pentru derularea proiectului, va fi nevoie de consumabile (tonner, hârtie ș.a.), care vor fi asigurate de părinții elevilor implicați în program.

MONITORIZAREA ACTIVITĂȚILOR

a) Monitorizarea evoluției fiecărui copil înscris se va realiza de o echipă pluridisciplinară și va avea următoarele funcții:

- De constatare și apreciere a evoluției copiilor în raport cu serviciul, cu faza inițială;
- De informare asupra modului de realizare a deciziilor adoptate în legătura cu toate aspectele activităților desfășurate;
- De prevenire (înaintea instalării comportamentelor indezirabile), prin stabilirea și activarea de alternative în rezolvarea unor probleme;
- De stimulare – formare a copiilor prin sprijinirea eforturilor lor, acordarea încrederii, corectarea comportamentului;
- De reglare prin utilizarea feed-back-ului.

Monitorizarea elevilor se va face pe baza listelor de prezență ale grupelor, completate de către cadrele didactice.

Monitorizarea și evaluarea periodică a serviciului înființat prin prisma rezultatelor obținute;

În vederea implementării eficiente, optime și de progres a programului Centrului, sistemul de monitorizare / evaluare va fi conceput ca o activitate permanentă de apreciere a rezultatelor așteptate ale proceselor didactice, prin utilizarea corespunzătoare a resurselor și prin evaluarea pe baza conținutului programelor de studii, a rezultatelor învățării obținute la clasă, prin reducerea riscurilor la nivel comportamental al copilului. Va avea loc o monitorizare și revizuire periodică a proceselor didactice în scopul îmbunătățirii continue a rezultatelor, în acord cu evoluția cerințelor beneficiarilor și ale celorlalte părți interesate și cu modificările intervenite în reglementările aplicabile.

Monitorizarea personalului didactic implicat în derularea programului Centrului se va face astfel:

- prezența zilnică a tuturor persoanelor implicate în program va fi monitorizată pe baza listelor de prezență de care va răspunde profesorul monitor;
- activitatea desfășurată de personalul extern va fi monitorizată pe baza evaluării portofoliilor, a mapelor educaționale ale acestora;
- la sfârșitul fiecărui semestru se va prezenta Consiliului profesoral un raport de analiză a activității de către fiecare responsabil pe nivel de clasă inclus în program.

Monitorizarea gradului de satisfacție a părinților/a comunității se va realiza prin:

- chestionare adresate părinților și reprezentanților comunității locale;
- monitorizarea numărului de voluntari;
- monitorizarea numărului de elevi care participă la program;
- responsabilitatea pentru monitorizare revine conducerii școlii și profesorilor monitori.

Instrumente de monitorizare:

- liste de prezență a elevilor;
- fișe de monitorizare a comportamentului și atitudinii elevilor;
- portofoliul elevului înscris în Centru/mapa educațională a învățătorului;
- raportul semestrial al învățătorului înscris în program.

Instrumente pentru evaluare

- chestionare adresate părinților, cadrelor didactice și elevilor;
- analiza lunară a situației la învățătură;
- analiza documentelor (caiete, lucrări, orar, fișe de progres ș.a.);
- observația - în scopul evaluării atitudinilor, comportamentelor;
- evaluările inițiale, curente și finale.

GRAFIC DE MONITORIZARE ȘI CONTROL
privind implementarea Programului Centrului educațional
«Înimi la unison»

Acțiuni monitorizate	Persoane responsabile	Frecvența monitorizării	Dovezi
Derularea Programului la nivelul grupelor de elevi constituite pentru CLASA PREGĂTITOARE	- Director, - Prof. învă. primar	lunar	- Fișa de proiectare a pachetului educațional la nivelul grupei - Rapoarte/fișe de progres - Graficul activităților/orar - Chestionare de măsurare a satisfacției beneficiarilor - Portofolii ale elevilor
Derularea Programului la nivelul grupelor de elevi constituite pentru CLASA I	- Director, - Prof. învă. primar	lunar	- Fișa de proiectare a pachetului educațional la nivelul grupei - Rapoarte/fișe de progres - Graficul activităților/orar - Chestionare de măsurare a satisfacției beneficiarilor - Portofolii ale elevilor
Derularea Programului la nivelul grupelor de elevi constituite pentru CLASA a II-a	- Director, - Prof. învă. primar	lunar	- Fișa de proiectare a pachetului educațional la nivelul grupei - Rapoarte/fișe de progres - Graficul activităților/orar - Chestionare de măsurare a satisfacției beneficiarilor - Portofolii ale elevilor
Derularea Programului la nivelul grupelor de elevi constituite pentru CLASA a III-a	- Director, - Prof. învă. primar	lunar	- Fișa de proiectare a pachetului educațional la nivelul grupei - Rapoarte/fișe de progres - Graficul activităților/orar - Chestionare de măsurare a satisfacției beneficiarilor - Portofolii ale elevilor
Derularea Programului la nivelul grupelor de elevi constituite pentru CLASA a IV-a	- Director, - Prof. învă. primar	lunar	- Fișa de proiectare a pachetului educațional la nivelul grupei - Rapoarte/fișe de progres - Graficul activităților/orar - Chestionare de măsurare a satisfacției beneficiarilor - Portofolii ale elevilor

PLANUL DE ACTIVITĂȚI (ORIENTATIV)

Nr. crt.	Obiective specifice	Tipuri de activități	Resurse materiale și umane	Perioada	Responsabil
1.	- Dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor superioare, necesare proceselor de învățare, de aprofundare și de extindere	Activități de performanță - pregătirea temelor pentru a doua zi - activități pentru participarea la competiții și olimpiade școlare - realizarea de publicații școlare	o profesori de diferite specialități o spațiul destinat derulării programului o materiale didactice de specialitate o mijloace didactice	de luni până joi, pe toată perioada programului	profesorii din echipa de implementare
2.	- Dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare în grup - Cultivarea unei atitudini pozitive față de sine, a încrederii în sine și în ceilalți - Stimularea gândirii critice și reflexive - Stimularea interesului elevilor pentru un stil de viață sănătos	Activități de pregătire pentru viață: - activități de dezvoltare personală - activități de adaptare la mediul înconjurător - activități de stimulare a unui comportament sănătos	o fișe de lucru personalizate o mijloace didactice o spațiul destinat derulării programului Centrului	de luni până joi, pe toată perioada programului	profesorii din echipa de implementare
3.	- Dezvoltarea unor aptitudini generale și de implicare a elevilor în viața comunității	Ateliere - activități tematice - proiecte interdisciplinare	o prof. consilier, psiholog, parteneri o spațiul destinat derulării programului Centrului	o dată pe săptămână	profesorii din echipa de implementare
4.	- Exersarea abilităților și deprinderilor sportive	Activități sportive care să încurajeze mișcarea și sportul	o profesorii din echipa de implementare	în fiecare zi a săptămânii	profesorii din echipa de implementare

Activitățile menționate sunt în concordanță cu *LEN 1/2011*; ele se grupează astfel:

a) *activități de educație*, complementare activității didactice, care cuprind următoarele tipuri de intervenții:

- supraveghere și îndrumare în efectuarea temelor;
- recuperare pentru elevii cu dificultăți cognitive.

b) *activitățile de susținere și de dezvoltare personală* a elevilor, care cuprind următoarele tipuri de intervenții:

- recuperare pentru elevii cu tulburări emoționale, tulburări de limbaj prin activități remediale, consiliere, alte activități specifice;
- punerea în practică a unor planuri de intervenție personalizată, pentru anumite categorii de elevi, din grupul țintă
- activități de dezvoltare pentru elevii capabili de performanță;
- activități de încurajare a lecturii independente;
- autocunoaștere, intercunoaștere prin activități de dezvoltare emoțională și socială;
- activități practic-aplicative pe diferite domenii (arte, științe, tehnologii, sport etc.);
- proiecte tematice, propuse de către elevi sau părinți, cadre didactice etc.;
- activități fizice și mișcare;
- drumeții/excursii/vizionări de spectacole și altele asemenea.

Prin activitățile enumerate, vizăm competențele pe care trebuie să le dobândească elevii din clasele primare, conform Legii Educației Naționale:

- o dezvoltarea fizică;
- o dezvoltarea socio-emoțională;
- o dezvoltarea cognitivă a limbajului și a comunicării;
- o dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare.

VALOAREA ADĂUGATĂ OBȚINUTĂ PRIN IMPLEMENTAREA PROIECTULUI

Proiectul nostru își propune:

- Activități de educație timpurie pentru incluziune, derulate în sprijinul elevilor aflați în situații de risc (cu părinți plecați în străinătate, cu părinți foarte ocupați, prin natura jobb-ului ș.a.);
- Activități de educație informală și nonformală, care să amelioreze comportamentul de adaptare școlară;
- Crearea unei motivații optime pentru activitatea (participarea) școlară;
- Prevenirea comportamentului de eșec și abandon școlar;
- Cointerесarea familiei în activitățile de timp liber și educație în scopul ameliorării relației intrafamiliale (copii-adulți);
- Activitatea de supraveghere și sprijin în efectuarea temelor școlare;
- Activități recreative de socializare, de petrecere a timpului în colaborare cu școala (excursii, drumeții, vizite, la obiective turistice);
- Activități de dobândire a deprinderilor de viață independentă și autonomie personală;
- Facilitarea integrării școlii în comunitate și medierea relației părinți-școală în cazul familiilor prea ocupate sau dezinteresate pentru educarea copiilor lor.

Acest serviciu va fi unul integrat, modern și competitiv, crescând astfel valoarea actului educațional, creând activități compensatorii și recompensatorii

pentru copiii cuprinși în forma de învățământ primar, stabilind astfel un nivel motivațional ridicat pentru participarea la activitățile școlare.

Prin implementarea programului Centrului de educație inclusivă, instituția noastră va asigura oferta de îngrijire personalizată, de educație și suport pentru copil și familie. Totodată, vor fi diminuate consecințele imediate și tardive ale neglijării, ale abandonului în fața televizorului (care pot fi manifestări psihosomatice, întârziere în dezvoltarea afectivă și socială a copilului, inadaptabilitate în privința stabilirii unor relații sociale ca adult etc.).

Estimăm că implementarea acestui proiect va conduce la:

- Dezvoltarea capacității de a identifica categorii de cerințe educaționale speciale, în vederea construirii unui curriculum adaptat particularităților fiecărui copil;
- Promovarea valorilor școlii inclusive, prin respectarea principiilor incluziunii și atingerea indicatorilor săi specifici;
- Conștientizarea importanței creării unui mediu stimulativ pentru învățare și participarea elevilor la viața școlii, care urmează să devină „atractivă și primitoare pentru toți”;
- va ameliora calitatea actului educațional la nivelul școlii, prin specificul modern și competitiv al programului;
- va duce la îmbunătățirea performanțelor obținute de elevi la concursurile pe discipline și la competițiile sportive;
- va permite valorizarea pozitivă a experienței profesionale a cadrelor didactice ale acestei școli;
- va crește gradul de orientare spre școala noastră din partea familiilor care doresc alternative mai bune pentru îngrijirea și educarea copiilor;
- va dezvolta capacitatea tehnică a școlii de a susține activități de educație formală și non formală, menite să amelioreze comportamentul de adaptare școlară;
- va spori interesul comunității față de problematica nevoii copilului de a fi asistat;
- va facilita integrarea școlii în comunitate și medierea relației școală/familie/comunitate, astfel încât „împreună” să evoluăm și să beneficiem de rezultatele cooperării noastre;
- va diminua, la nivelul școlii și al comunității, intensitatea factorilor care generează situații de risc.

Bibliografie:

1. Cucos, C., (1998), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași.
2. Joița, E., (2003), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova.
3. Mara, D., (2009), *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Suporturi de curs de la stagiile de formare:
 - Creativity and interculturality;
 - Non formal for inclusion;
 - Make technology your friend!;

- Quality EU Project Management – Erasmus+;
- Spice up Formal Education.
- 5. Toader, A.D., (1995), *Psihologia schimbării și educația. Polarități și accente ale procesului educațional*, EDP, București.
- 6. Vrasmaș, E., (coord.), (2011), *Parteneriat european pentru educația incluzivă – familii și profesioniști*, publicație RENINCO, București.
- 7. Vrasmaș, E., Nicolae, S., Vrasmaș, T., (2008), *Pași spre educația incluzivă în România*, București, UNICEF.
- 8. www.edu.ro

METODE ALTERNATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE.

METODA FLIPPED CLASSROOM

Prof. logoped **Editha COȘARBĂ**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Arad

Abstract:

Forms of organizing pupils' training are specific ways of designing and realizing teacher-student interactions, training and promoting certain types of collaboration between them, in accordance with the educational goals pursued.

The notion of „Flipped Classroom” promotes learning lessons at home or outside the school, and the themes are solved in the classroom, in the presence of the teacher and other colleagues. Thus the difficulties or misunderstandings of a particular subject are discussed at the moment they are signaled by the student. The teacher, instead of teaching at the faculty, works with each student who asks for guidance, and the students who were quicker to solve the themes helped their lagging colleagues. This interaction allows the creation of personal ties between teacher and pupils, training is more dynamic, more independent lessons, allowing students to acquire knowledge in their own learning spirit.

Introducere

Formele de organizare a procesului instructiv-educativ/ activității instructiv-educative reprezintă structura organizatorică, respectiv cadrul organizatoric de desfășurare a activităților educaționale formale și neformale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a acestui proces. Multitudinea posibilităților practice de organizare a activității instructiv-educative, precum posibilitatea combinării lor în vederea atingerii obiectivelor educaționale ale lecțiilor, unităților de învățare, disciplinelor etc. face necesară existența unui sistem al formelor de organizare a activității instructiv-educative (Bocoș, Juncan, 2017).

Etimologic, termenul „lecție” provine din latinescul „lectio”, derivat din „legere” care înseamnă „a citi cu glas tare un manuscris important, a audia, a lectura, a medita” (DEX, 2009). În funcție de criteriul organizatoric, lecția este o formă de activitate care se desfășoară într-un cadru formal, sub conducerea unui cadru didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerințelor cuprinse în programa școlară și potrivit orarului școlar (Bocoș, Juncan, 2017). Din punct de vedere al conținutului, lecția reprezintă un sistem de idei articulate logic, psihopedagogic și didactic, în conformitate cu cerințele psihopedagogice referitoare la predarea-asimilarea cunoștințelor, la aplicarea lor, verificarea, evaluarea și notarea rezultatelor (Cristea, 2008).

Perspectiva sistemică descrie lecția drept un program didactic și educațional unitar, un sistem de cunoștințe, abilități intelectuale și/sau practice, obiective operaționale, resurse materiale și metodologice menite să activeze elevii (Bocoș, 2017).

Istoria de câteva secole a evidențiat o formulă eficientă și pragmatică a predării și învățării, organizat într-un cadru instituționalizat: organizarea pe clase și pe lecții. Numeroasele tentative de schimbare și criticare a acestei forme nu au condus însă la scoaterea lecției din „gramatica” acțiunii educaționale. Ceea ce s-a întâmplat a fost o regândire a cadrului „tehnic” al acesteia, o readaptare prin flexibilizare, prin perfectare strategică, prin multiplicare a tipologiilor, prin adecvare la situații noi, prin instrumentalizare optimă și corelată cu obiective imperative (Radu, 1999).

Criticile aduse lecției tradiționale au fost întemeiate pe faptul că acestea s-au canonizat, la un moment dat, au devenit un panaceu care nu se mai adecva situațiilor și împrejurărilor evolutive ale educației (Cucoș, 2014). Conform aceluiași autor, organizarea instruirii pe clase și pe lecții are câteva limite, printre care: uniformizarea condițiilor de timp și spațiu instrucțional, masificarea și depersonalizarea instruirii, lipsa de adecvare la particularitățile individuale ale elevilor, autoritarismul relației profesor-elev, inactivismul metodelor pedagogice, secvențialitatea exagerată a cunoștințelor și valorilor prin organizarea conținuturilor pe discipline care fragmentează realitatea, împiedicând astfel formarea unei viziuni realiste și integrative a elevilor (Cucoș, 2014, p. 355).

Alternative la sistemul de învățământ pe clase și lecții (Bocoș, Jucan, 2017):

- **Sistemul monitorial**, experimentat la sfârșitul secolului XVIII, sistem în care educatorul instruește un număr restrâns de elevi, care devin „monitori” și se ocupă de instruirea altor elevi.

- **Planul Dalton**, inițiat de Helen Parkhurst, la începutul secolului XX, în care clasele pe vârste sunt înlocuite cu clase pe materii, iar elevii studiază independent, ghidați de profesor, iar sălile de clasă sunt desființate și înlocuite cu laboratoare.

- **Sistemul Winnetka**, care promovează un învățământ individualizat, ținând cont de ritmul de învățare și de înclinațiile specifice fiecărui elev. Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, elevii pot fi în clase diferite la obiecte de învățământ diferite.

- **Metoda Decroly**, inițiată de Ovide Decroly la începutul secolului XX, promovează un proces de învățământ organizat pe clase, în care programele școlare nu sunt alcătuite pe obiecte de învățământ, ci pe centre de interes, teme care corespund nevoilor și curiozității elevilor.

- **Metoda proiectelor** elaborată de William H. Kilpatrick la începutul secolului XX. Această metodă promovează activitatea independentă, în grup sau individual, al elevilor. Disciplinele de învățământ și lecțiile sunt înlocuite cu proiecte, respectiv cu teme practice, bazate pe interesele spontane ale elevilor.

- **Planul Jena**, inițiat de Peter Peterson, susținător al muncii pe grupe, în primele decenii ale secolului XX, promovează munca elevilor de vârste diferite, între care există o diferență de vârstă de 2-3 ani. Astfel și planurile de învățământ nu erau stabilite pentru anul școlar, ci pentru grupele de elevi.

- **Metoda Bouchet** susține necesitatea angajării directe a elevilor în instruire, temele din programă fiind divizate în subiecte, pe care elevii doar trebuiau să le studieze, urmând să elaboreze pentru fiecare o dizertație, pe care să o susțină în fața colegilor de clasă.

- **Sistemul Mannheim** este elaborat de dr. Sickinger, la începutul secolului XX, și propagă repartizarea elevilor de aceeași vârstă după criteriul dezvoltării intelectuale, în clase paralele, relativ omogene.

- **Metoda Flipped Classroom** este una dintre cele mai noi metode folosite în educație și are ca premisă „răsturnarea” sau „inversarea ordinii” acțiunilor de instruire. Altfel spus, elevii învață lecția acasă, individual, iar temele se efectuează în sala de clasă.

Metoda Flipped Classroom

Istoric

În anul 1993, Alison King a publicat articolul „From Sage on the Stage to Guide on the Side”, în care descrie importanța utilizării eficiente a timpului din sala de clasă, prin care se favorizează întipărirea cunoștințelor față de transmiterea lor. Deși nu ilustrează în mod direct conceptul de „învărtire”, „răsturnare”, „ogindire” a unei clase, lucrarea lui King este adesea citată ca un imbold pentru inversarea acțiunilor din cadrul actului educațional de predare, instruire.

Eric Mazur, profesor în cadrul Harvard University din Cambridge, Massachusetts, în anul 1997 elaborează strategia „instrucțiunii de la egal la egal” (peer to peer). Această strategie a jucat un rol semnificativ în dezvoltarea conceptului de predare inversă prin faptul că promovează transferul informațiilor în afara sălii de clasă, fiind înlocuit cu asimilarea informațiilor în sala de clasă, astfel antrenând elevii la o învățare independentă.

În lucrarea „Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment”, Lage, Platt și Tregila (2000) publică rezultatele cercetării efectuate la nivel de colegiu cu privire la „flipped classroom”. Cercetarea lor a constatat în relocarea cunoștințelor predate de un cadru didactic în sala de clasă cu propria „lectură” a elevilor, realizate în afara sălii de clasă. Această „lectură” se materializa prin vizionarea unor tutoriale, studiul individual al altor cărți de specialitate, altele decât manualele școlare, etc. Rezultatele cercetării au determinat Universitatea Wisconsin-Madison să implementeze anumite soft-uri educaționale care înlocuiesc cursurile cadrelor didactice predate din spatele catedrei cu prelegeri video ale acestora.

Cercetarea comparativă a lui Kaw și Hess realizată în 2007 dorește să surprindă eficiența instruirii elevilor bazată pe 4 metode diferite: instruirea tradițională, instruirea mixtă (blended learning - se referă la îmbinarea mai multor resurse, tehnologii și metode de predare-învățare) auto-instruirea elevilor bazată doar pe suport electronic, și instruirea în oglindă (auto-instruirea elevilor prin mijloace tehnologice și discuții libere în cadrul colectivului de elevi. Analiza statistică a datelor a indicat faptul că performanțele intelectuale și academice ale elevilor au înregistrat progrese măsurabile prin instruirea acestora prin mijloacele tehnologice studiate/vizionate în afara orelor de curs și prin discuții libere purtate în sala de clasă, bazate pe materialul studiat individual.

Cea mai importantă contribuție la introducerea metodei de instruire „flipped classroom” o are Salman Khan. În anul 2004 acesta începe să înregistreze lecții video pe care le postează pe canalul Youtube. Scopul lui este acela de a umple acele segmente lacunare ale elevilor prin oferirea posibilității de a urmări aceste înregistrări „în timpul liber și în ritmul decis de ei înșiși” (Khan, 2015). Pe această experiență a fondat Khan Academy, care se asociază și identifică cu metoda „flipped classroom”.

Descrierea metodei Flipped Classroom (clasa în oglindă)

Metoda Flipped Classroom sau Flipping Classroom este o metodă modernă de instruire, și reprezintă o inversiune a acțiunilor din cadrul procesului de învățare. Metoda abordează învățarea mixtă, cumulând studiul independent al elevilor, prin mijloace tehnologice, cu interacțiunea directă, atât cu ceilalți colegi cât și cu profesorul. Elevii urmăresc înregistrări video pre-înregistrate în afara clasei, își notează întrebări, nelămuriri cu privire la materialul vizionat, iar în sala de clasă se rezolvă temele pentru acasă, se discută liber cu ceilalți elevi despre segmentele neclarificate din materialul vizionat, își prezintă propria viziune asupra subiectului etc. Aceste discuții sunt coordonate de cadrul didactic, care potrivit acestei metode își asumă rolul unui moderator.

Lecțiile în oglindă, sau lecțiile răsturnate pot lua o varietate de forme. Unele lecții răsturnate rămân independente, ceea ce înseamnă că studenții învață conținutul prezentat într-un video, și demonstrează înțelegerea lor printr-o evaluare, proiect etc., pe când alte lecții pot lua o formă mai complexă, care încurajează elevii să exploreze conținutul studiat, extinzându-și cunoștințele în afara ariei curriculare.

Beneficii

Dintre avantajele atribuite metodei Flipped Classroom, amintim:

1. Facilitează învățarea centrată pe elev.
2. Implică forme multiple de învățare (ascultare activă, învățare verbală, prin discriminare și asociere, rezolvarea de probleme etc.).
3. Se bazează pe aplicații și mijloace tehnologice agreeate de elevi.
4. Facilitează interacțiunea elev-elev, elev-profesor, promovând astfel munca în echipă și învățarea reciprocă, respectiv îndrumarea elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar.
5. Responsabilizează elevii cu privire la propria învățare, contribuția personală privind asimilarea cunoștințelor se va reflecta în calificativul acordat de către profesor.
6. Oferă posibilitatea de revenire la conținutul teoretic sau partajarea conținuturilor de învățare conform caracteristicilor grupului de elevi.
7. Implică toți elevii în procesul instructiv-educativ.

Limite

Criticii metodei Flipped Classroom susțin că aceasta limitează activitatea, atât a elevului cât și a cadrului didactic, prin:

1. Îngrădirea elevilor care provin dintr-un mediu socio-economic precar, care nu au acces la tehnologiile de vizionare video în afara mediului școlar.

2. Excesul timpului petrecut în mediul online.
3. Timpul suplimentar pentru pregătirea înregistrărilor video cu rezoluție de înaltă calitate.
4. Realizarea înregistrărilor video este o acțiune ce revine cadrului didactic și care se află în afara responsabilităților acestuia.

Concluzii

În metoda Flipped Classroom profesorul nu este cel care inițiază și întreține un monolog despre un conținut al învățării, ci mai degrabă el devine un facilitator, un ghid al asimilării și sedimentării cunoștințelor acumulate de către elevi.

Conținutul predat este accesibil în permanență elevilor și poate fi parcurs în funcție de propriul ritm al elevului. Creșterea performanțelor academice ale elevilor prin utilizarea acestei metode variază funcție de motivația elevilor pentru munca în afara sălii de clasă, de abilitatea cadrului didactic de a coordona conținuturile de învățare asimilate de elevi spre îndeplinirea standardelor curriculare, de competențele digitale ale profesorului și ale elevilor și de abilitatea de comunicare a acestora.

Bibliografie:

1. Băban, A. (coord)., (2011), *Consilierea educațională, Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Editura ASCR, Pitești.
2. Bocoș, M., (2017), *Didactica disciplinelor pedagogice, Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești.
3. Bocoș, M., Juncan D., (2017), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Cluj-Napoca.
4. Cristea, S. (coord)., (2008), *Curriculum pedagogic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Cucos, C., (2014), *Pedagogie, Ediția a III-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom.
6. Foertsch, J., et al., (2002), „Reversing the Lecture/Homework Paradigm Using eTEACH® Web-based Streaming Video Software” *Journal of Engineering Education*, Vol. 91.(3), p. 267-274.
7. Jun M., Chunmei M., (2017), *An Empirical Study on the Effectiveness of College English Reading Classroom Teaching in the Flipped Classroom Paradigm*”, *Revista Facultății de Inginerie, Universitatea Craiova*, Vol. 32, p. 632–639.
8. Lage M., Platt G., Treglia M., (2000), *Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, *Journal of Economic Education*, Vol. 31 (1), p. 30-43.
9. Mazur E., (1997), *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
10. Radu, I.T., (1999), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
11. Sir Robinson, K., (2011), *O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*, București, Editura Publica.
12. Kaw A., Hess, M., (2007), *Comparing Effectiveness of Instructional Delivery Modalities in an Engineering Course*, *International Journal of Engineering Education*, Vol. 23, (3), p. 508-516.
13. Khan, S., (2015), *O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația*, Editura Publica.
14. King, A., (1993), *From sage on the stage to guide on the side*, *College teaching*, Volume 41 (1), p. 30–35.

PLANUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT - CITIRE-SCRIERE-COMUNICARE și MATEMATICĂ

Prof. Cristina DOBRE

Prof. Luciana PETRARIU

Școala Gimnazială Specială nr. 2, București

Abstract:

Inclusion is a complex process involving the integration of the child or person with disabilities in educational system and in the Community as a whole. Inclusion process includes a series of measures taken to extend the goal and role of regular education in order to meet a wide variety of children. The main instruments used in planning and coordination of psychological and educational interventions are Personalized Services Plan (PSP) and Personalized Intervention Program (PIP).

The elements of the Personalized Intervention Plan are: basic information; information on the current state of the child; planning the intervention; putting into practice; analysis of partial results and final results illustrating the results of the intervention and being the starting point for future interventions where appropriate.

The following PIP is made for a child with autistic spectrum disorder. Objectives have been set for two periods of time, depending on progress and evolution in two major disciplines: Reading-Writing-Communication and Mathematics.

Incluziunea presupune ca învățământul să se adapteze cerințelor copiilor și ca toți copiii să aibă posibilitatea de a învăța împreună, indiferent de dificultățile pe care le întâmpină aceștia. Educația incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale copiilor, să armonizeze diferențele de învățare, diferențele între grade de reușită școlară, să asigure o educație eficientă pentru toți.

Incluziunea este un proces complex care presupune integrarea copilului sau a persoanei cu dizabilități în sistemul educațional și în sistemul comunitar în ansamblul său. Procesul de incluziune cuprinde un ansamblu de măsuri luate în vederea extinderii scopului și rolului învățământului obișnuit, pentru a putea face față unei diversități mari de copii. Principalele instrumente utilizate în planificarea și coordonarea intervențiilor psihologice și pedagogice sunt: Planul de servicii personalizat (PSP) și Programul de intervenție personalizat (PIP).

Planul de intervenție personalizat (PIP) este un instrument de planificare și coordonare extrem de util, ce vizează intervenții de natură să asigure învățarea și dezvoltarea, ca răspuns la cerințele multiple și complexe ale copilului. El reprezintă un document de lucru elaborat pentru a sprijini copilul în învățare, identificând pe de-o parte dificultățile de învățare existente și avansând pe de altă parte modalitățile concrete de intervenție în vederea depășirii acestora și atingerii unor scopuri de învățare și dezvoltare.

Elementele planului de intervenție personalizat:

- informațiile de bază – precizează datele de identificare ale copilului;
- informații referitoare la starea actuală a copilului – vizează precizarea stării de sănătate, o prezentare sintetică a dificultăților de învățare existente precum și evidențierea mai ales a abilităților, deprinderilor și capacităților ce pot constitui puncte de plecare în intervenție;
- planificarea intervenției – se refera la precizarea scopurilor, anticiparea resurselor de timp și constituirea echipei de intervenției;
- punerea în practică - vizează intervenția propriu-zisă și specifică în termeni cât mai concreți, modalitățile de lucru efective derulate în vederea atingerii scopului. Este important ca activitățile propuse să se adreseze nevoilor copilului și să fie adaptate capacităților lui iar obiectivele formulate să fie foarte precise, realiste, măsurabile precizând clar pragul reușitei pe scara achizițiilor;
- analiza rezultatelor parțiale – un PIP durează de obicei minim 90 de zile cu o etapă de evaluare și analiză a rezultatelor parțiale la mijlocul derulării sale, apreciind gradul în care copilul a atins obiectivele învățării cât și eficiența strategiilor utilizate. Acum este momentul revizuirii acestora și al luării deciziilor privind continuarea PIP;
- rezultatele finale – sunt consemnate la încheierea PIP. Ele dau imaginea globală a progresului obținut, a obstacolelor întâmpinate dar și modalităților concrete de depășire a acestora, ilustrând rezultatele intervenției și constituind punct de plecare pentru intervenții viitoare acolo unde este cazul.

Exemplu de Program de intervenție personalizat:

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT
ANUL ȘCOLAR: 2018-2019
SEMESTRUL I

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Școala Gimnazială Specială nr. 2 București

CLASA: a III-a

DISCIPLINE: Citire-scriere-comunicare și Matematică

NUMELE ȘI PRENUMELE ELEVEI: R.A-D.

DATA NAȘTERII: 06 NOI 2007

CLASA: a III-a

ANUL ȘCOLAR: 2018-2019

DIAGNOSTICUL: - tulburare de spectru autist

- sindrom hiperkinetic

- întârziere în dezvoltarea psihică și a limbajului expresiv

ECHIPA DE INTERVENȚIE:

Profesor psihopedagogie specială: D.R.

Profesor educator: T.T.

Profesor psihopedagog: I.M.

SCOPUL (COMPORTAMENTUL ȚINTĂ/REZULTATUL AȘTEPTAT)

- formarea deprinderii de citire-scriere
- formare a deprinderii de a calcula în centrul între 1-5

OBIECTIVE:**- PE TERMEN SCURT:**

- Dezvoltarea abilității de exprimare orală și de comunicare independentă
- Dezvoltarea motricității fine și grosiere
- Dezvoltarea abilității de trasare corectă a literelor de tipar pe puncte de sprijin
- Formare de mulțimi în plan obiectual și imagistic

- PE TERMEN MEDIU:

- Dezvoltarea abilității de recunoaștere, citire și scriere a literelor de tipar
- Dezvoltarea coordonării psihomotrice
- Calcule cu numerele naturale în centrul 1-5

DURATA PROGRAMULUI: octombrie 2018 – ianuarie 2019

DOMENIUL/DOMENII DE INTERVENȚIE: Citire-scriere-comunicare și Matematică

DATA ELABORĂRII PIP: octombrie 2018

CONȚINUTUL ACTIVITĂȚILOR:**Structura programului de intervenție personalizat**

- disciplina: Citire – scriere - comunicare

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1	Formarea și exersarea deprinderilor de exprimare corectă și clară (inteligibilă)	- Exersarea pronunției corecte a sunetelor limbii române;	Octombrie 2018	- pronunțarea de sunete/ cuvinte pe o temă dată	- explicația - exercițiul - imagini
		- Exerciții-joc de indicare pe marginea subiectelor surprinse în imagini, pe diferite teme (<i>școală, familie, activități specifice momentelor zile, etc.</i>);	Noiembrie 2018	- indică în imagini obiectele/ personajele specificate de profesor	- explicația - exercițiul - imagini
		- Exerciții de ordonare imagistică a conținutului unei povești cunoscute (3-4 imagini)	Decembrie 2018	- ordonează imaginile unei povești	- explicația - exercițiul - imagini
2	Însușirea actului grafic – litere mari de tipar	- Realizarea pregătirii pentru procesul scrierii	Noiembrie 2018	- realizează corespunzător exerciții pentru dezvoltarea motricității fine	- explicația - exercițiul - obiecte diverse

		- Exerciții-joc în plan obiectual acțional, pe baza de imitație, pentru dobândirea noțiunilor spațiale simple (sus-jos, stânga-dreapta)	Decembrie 2018	- identifică pozițiile spațiale	- explicația - exercițiul - obiecte diverse
		- Exerciții de scriere a literelor mari de tipar pe puncte de sprijin: A, O, U, I, P	Ianuarie 2019	- colorează în conturul literei - scrie litere mari de tipar pe puncte de sprijin	- explicația - exercițiul - obiecte diverse

Structura programului de intervenție personalizat

– disciplina: Matematică

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1	Manipularea obiectelor și ordonarea după anumite criterii	- Exerciții de identificare, de discriminare a obiectelor din mediul apropiat, după unul sau mai multe criterii (culoare, mărime, formă etc.)	Octombrie 2018	- identifică obiecte după criterii date	- explicația - exercițiul - imagini - obiecte
		- Exerciții de grupare a obiectelor/imaginilor pe categorii	Noiembrie 2018	- grupează obiecte/imagini pe categorii	- explicația - exercițiul - imagini - obiecte
		- Exerciții de sortare și clasificare după anumite criterii (culoare, mărime, formă etc.);	Decembrie 2018	- sortează/clasifică obiecte/imagini după criterii date	- explicația - exercițiul - imagini - obiecte
2	Formare de mulțimi în plan obiectual și imagistic	- Exerciții de formare de mulțimi de obiecte / imagini ale obiectelor pe categorii	Decembrie 2018	- formează mulțimi de obiecte/imagini pe categorii	- explicația - exercițiul - imagini - obiecte
3.	Numerele naturale în concentrul 1-5	- exerciții de ordonare a numerelor până la 5 - exerciții de numărare pe degete a obiectelor - exerciții de scriere pe puncte de sprijin a simbolurilor matematice	Ianuarie 2019	- ordonează crescător numerele până la 5 - numără cu ajutor, indicând pe degete - scrie semne grafice pe puncte de sprijin cu ajutor	- explicația - exercițiul - obiecte - jetoane

Bibliografie:

1. Cristea, S., (2000), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera - Litera Internațional, Chișinău-București.
2. Gherguț, A., (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași.
3. Mara, D., (2009), *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Preda, V., (2000), *Orientări teoretico – praxiologice în educația specială*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
5. Vărășmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București.

THE USE OF GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Project Manager **Maria Smaranda MOLDOVAN**, PhD.
Institutul Confucius din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract:

Games are and have been an integral part of human interaction. In the past decade, with the advent of information technology, on one hand, and the demand for increasing productivity and output in different processes, gamification has proven an ally in various sectors, from education to business, from health care to activism and policymaking. This paper aims at offering an overview of the term, with a focus on the use of gamification in the educational process. To this respect, this paper offers a definition of gamification, based on the review of literature, and while tracing milestones in the history of the term. The various areas of application of gamification are analyzed, with a special focus on gamification in education. Following learning achievement and psychological and behavioral changes, some of the benefits of gamification on education are highlighted, as identified in the relevant literature. The last part of the paper offers a five-step framework for the process of gamifying education.

Keywords: *Gamification, motivation, education*

Introduction

Games are and have been an integral part of human interaction. In the past decade, with the advent of information technology, on one hand, and the demand for increasing productivity and output in different processes, gamification has proven an ally in various sectors, from education to business, from health care to activism and policymaking. This paper aims at offering an overview of the term, with a focus on the use of gamification in the educational process.

The following paper is organized as follows: the first section offers a definition of gamification, based on the review of literature, while the second section investigates the history of the term; in the third section we will identify the various areas of application of gamification, with a special focus on gamification in education; section four will investigate gamification in education, from the perspective of the benefits, on one side, and the process of gamifying education, on the other, while in section five will draw the conclusions.

1. Gamification definition

While there is no broadly accepted definition of gamification, most researchers fall back on the definition used by Deterding et al. (2011) as „the use of game design elements in non-game contexts”. Kim et al. (2017) define the term as changing something that is not a game through a game or its elements. User-centric definitions

propose gamification as the process of making activities more game-like (Werbach, 2014), which put the focus on the actions that induce experiences typical of games. Kim et al. (2017) define gamification as a set of activities and processes used to solve problems through the application of game mechanics in real world situations.

Most definitions of the term do share common characteristics and ascribe to the following two common elements: the usage of the rule-based, goal-oriented form of playing activities, the game design elements, and the employment of the motivational drive of games for the purpose of behavior modification.

Due to the terminology, gamification might falsely suggest the use of actual games of simulations or game theory in educational or organizational settings (Robson et al., 2015). In order to have a clear understanding of the term, the distinction must be drawn between educational games and gamification. While the former describes the design of games for non-entertainment purposes, gamified applications only utilize the structure and elements of games, which are used in real-world contexts (Dicheva et al., 2015, Sailer et al., 2017).

Zichermann & Linder (2010) analyze gamification from a business context, as they investigate how game mechanics are applied to companies in order to engage people, combining games with business strategies, either in human resources and employee learning or engagement, or in customer engagement or loyalty. Prakash & Rao (2015) look at the areas of application of games within an enterprise, such as training programs, customer loyalty, project management, customer support, internal feedback, surveys, data entry etc. Games are viewed as redefining the workplace, leading to a more collaborative and embracing environment (Reeves & Read, 2009).

2. Gamification history

The concept of gamification is not a new one, as, for instance, the military employs badges or ranks, or the Soviet Union's incentivizing work performance with game elements (Dicheva et al., 2015). In the United States, Sperry & Hutchinson (S&H) began a stamp business in 1896, and distributed them to retailers, which gave them to customers based on amounts purchased. The stamps were later exchanged by customers for articles of houseware, in an early example of gamification for the purpose of customer loyalty. In the 1980s, American Airlines and Holiday Inn begun implementing loyalty programs. Early gamification in education can be traced to games like 1970s *The Oregon Trail* and *Lemonade Stand*. In the 1980s, more games appeared, such as *MasterType* (1981), *Where in the World is Carmen Sandiego?* (1985), *Mavis Beacon Teaches* (1987) or *SimCity* (1989) (Kim et al., 2017).

The term gamification itself was coined in 2002 by British consultant Nick Pelling, and, according to Burke (2014), it was created as a „deliberately ugly word“ to describe „applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast“. While initially the term referred to hardware, 2008 has seen its first usage in the current understanding of the term, according to Deterding et al. (2011). The term has gained notoriety in the first part of the 2010s, and in 2011 gamification was a runner up for the Oxford Dictionaries word of the year. Since then, the gamification market has been growing exponentially, from

\$421.3 million in 2013 to \$6.8 billion in 2018, and it is projected to grow at an impressive CAGR of 32% to reach \$ 40 billion by 2024, due to the increased demand for customer experience enrichment and improved engagement of employees, according a 2019 Report by PRNewswire.

3. Areas of application

Gamification has drawn the attention of educators, entrepreneurs, social activists, medical professionals, policy makers, due to its applicability in a wide area of domains and versatility in functions.

In **well-being and health**, the American Heart Association (AHA) has been using HeartChase since 2012, a set of gamified solutions which offer players easy and fun ways to improve their heart health, starting them on the journey to changing habits that have lasting effects. In 2006, Nike launched Nike+ iPod Sport Kit, a gamified solution designed to motivate athletes to achieve their goals. The digital sport division at Nike uses gamification as an important part of the development and delivery of products (Burke, 2014).

Gamification is also present in the **environmental activism** and awareness area. For instance, Opower is used by more than 75 energy companies. The service is used to encourage decreasing the consumption of energy, by enabling people to compare household energy consumption with that of their neighbors (Robson et al., 2015). For an ecological driving style, the drivers of a Nissan Leaf can collect points and compete with other drivers on Facebook (Dicheva et al., 2015). Other gamification solutions, such as The Sustainable Delta Game or World Without Oil use alternate realities to meet civic and educational goals.

Masser & Mory (2018) look at the gamification of citizens' participation in **policymaking**, starting from the introduction in 2000 in several German municipalities, most notably in Potsdam, of participative budgeting. The success of such initiatives is related to the implementation of gamification in the process of participative budgeting. United Kingdom's Department for Work and Pensions (DWP), responsible for welfare and pension policy, created a market for ideas called Idea Street. Employees could contribute ideas for projects which would in turn be implemented. In the first 18 months following the start of Idea Street, the DWP has invested in projects with returns totaling £21 million in benefits (Burke, 2014).

NTT Data's social network platform, Socially, was gamified through the adoption of solutions such as Karma Points, which has proven an excellent solution for **driving social collaboration**, especially in a company with 120.000 employees in over 50 countries. In order to **crowd source problem-solving**, the University of Washington's Center for Game Science in collaboration with the UW Department of Biochemistry created Foldit, an online puzzle about protein folding. The players of Foldit managed, among other things, to configure the structure of an enzyme that had been an unaccomplished goal of scientists for 15 years. Developed for Cancer Research UK, Play to Cure, Genes in Space is a free mobile game using the collective force of players to analyze real genetic data with the aim of helping to beat cancer sooner. (Burke, 2014)

Gamification is used in various fields of **economics** and **business**. In **banking**, BBVA Game is a gamified solution used by Spanish bank BBVA in order to encourage

their customers to use the online services. The game Wall Street Survivor teaches potential investors how to invest in the stock market without the risk of losing real money. Gamification solutions have been developed for increasing **customer engagement**, like Samsung Nation or Pepsi Soundoff, which use points, levels or badges deepen the relationships customers have with the brands. The translation process of Windows 7 into various languages and its adaptation to different cultures has been gamified by Microsoft, while managers at Xerox have **gamified training solutions** (Robson et al., 2015).

In **education**, many gamification solutions are developed and employed, with different outcomes. Table 1. offers a classification of various gamification solutions, as developed in education, STEM education, and in liberal arts and social science education.

Table 1. *Gamification in education – examples*

Game	Year	Developer	Purpose
Gamification in Education			
Just Press Play	2012	Rochester Institute of Technology	To help students engage in learning and learning environments
Who is Herring Hale?	2006	University of Brighton	To help freshmen orient themselves to college life and improve engagement
Multiplayer Classroom	2012	Indiana University	To promote student engagement and collaboration skills
Classcraft	2016	Shawn Young	To facilitate as student engagement and collaboration
simSchool	2005	simEd LLC	To provide teachers with an environment where they can learn important concepts for understanding their students and making effective classes
Gamification in STEM Education			
Labster	2013	Labster	To provide learners with virtual laboratory environments for biology, chemistry, and general science investigations.
CodeCombat	2016	CodeCombat	To offer programming learning environments using a role-playing game
Plantville	2011	Siemens	To help new employees and prospective employees understand industrial plant management and technologies
Kumon	2015	Toru Kumon	To gamify mathematics and reading
Stop Disasters	2007	United Nations and the International Strategy for Disaster Reduction	To experience the issues associated with natural disasters.

The Radix Endeavor	2013	Massachusetts Institute of Technology	For middle and high schoolers learning algebra, geometry, probability, statistics, ecology, evolution, genetics, and the systems of human body.
Gamification in Liberal Arts and Social Science Education			
Duolingo	2011	Carnegie Mellon University	One of the largest language-learning platforms where learners can learn various foreign language
Practice Series	2012	McGraw-Hill Education	Educational 3D multiplayer games, covering various disciplines including politics, marketing, and foreign languages
Economics Games	2012	Nicolas Gruyer and Nicolas Toubanc	The simulation games cover topics in environmental economics, energy economics, industrial organization, microeconomics, and other economics and business administration areas.
Deloitte Leadership Academy	2016	Deloitte Consulting	To provide employees with training programs.

Source: author's own compilation

After exploring the various areas of application of gamified solutions, we will explore gamification in education, focusing in the next section on the different benefits to the users.

4. Gamification in education

4.1. The benefits of gamified education

While looking into designing and implementing gamification solutions in educations, in order to maximize the benefits, it is important to highlight the theories that can influence the success of gamifications: Motivation Theory, Self-Determination Theory, Achievement Goal Theory, Social Learning Theory and Situated Learning Theory and Feedback (Burke, 2014). Considering the scope of this article, we will not focus on the factors that influence gamification, rather on the researched benefits.

There are multiple benefits of the various gamification solutions as applied in the different educational sectors, and work on many levels, such as learning achievements, psychological and behavioral changes, optimization of class time, student performance, student engagement, motivation and ubiquity of learning. Besides the learner-centric benefits, there is an additional element, which impacts the previous ones, which is the teacher's professional satisfaction (Sánchez-Rivas et al., 2019). The focus of this section will be on the following types of effects: learning achievement and psychological and behavioral changes.

When considering the introduction of gamification in the education process, one of the most important factors to address is the outcome of **learning achievement**. Many researchers (Domínguez et al., 2013; Burke, 2014; Thorpe & Roper, 2019; Robson et al., 2015; da Rocha Seixas et al., 2016; Burke, 2014; Bell,

2017) have shown that learning achievement can be improved through the usage of gamification. According to Kim et al., (2017), gamification can improve:

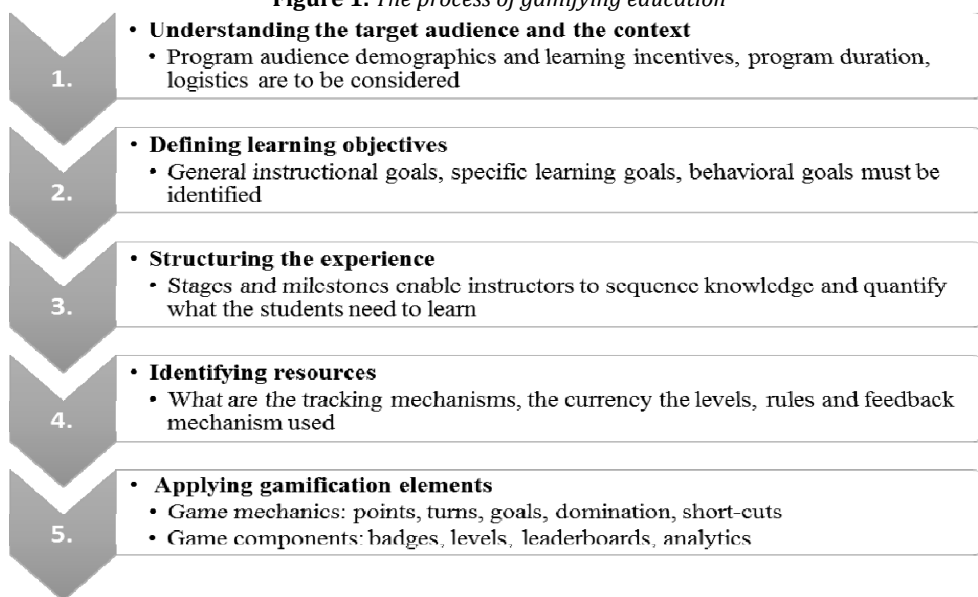
1. higher order thinking skills
2. declarative knowledge and procedural knowledge
3. test performance.

Students' **motivation and class engagement** are important factors that influence the learning process, and that have been of interest to researchers and teachers. Research (Kim et al., 2017; Domínguez et al., 2013; Élthes, 2017; Thorpe & Roper, 2019; Robson et al., 2015; Sailer et al., 2017; Burke, 2014; Bell, 2017) suggests that the introduction of gamification in education can induce psychological and behavioral changes associated with increased motivation and engagement. Besides motivation and class engagement, Kim et al., (2017) underlines that gamification also is conducive to increased self-efficacy and increased retention of information.

4.2. Applying gamification in education

In order to ensure the optimal level of benefits to be derived from the gamifying education, Huang & Soman (2013) identified a five-step process, which includes: understanding the target audience and the context, defining learning objectives, structuring the experience, identifying resources, and applying gamification elements.

Figure 1. *The process of gamifying education*



Source: author's own compilation, based on Kim et al., (2017) and Huang & Soman (2013)

5. Conclusion

In this research we have offered a definition of gamification, based on the review of literature, and we have traced some milestones in the history of the term. The various areas of application of gamification have been analyzed, with a special

focus on gamification in education. Following learning achievement and psychological and behavioral changes, we have highlighted some of the benefits of gamification on education, as identified in the relevant literature, and we have created a five-step framework for the process of gamifying education.

Due to the reduced scale of the present research, the we have chosen an overview of the subject of gamification in education, rather than an in-depth analysis. In future studies we will focus on the specific design of the gamification process, and what elements are more relevant to the determination of desired outcomes.

References:

1. Bell, K., (2017), *Game On! Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*, Johns Hopkins University Press.
2. Burke, B., (2014), *Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things*, Brookline, MA Gartner, Inc.
3. da Rocha Seixas, L., Gomes, A.S., Filho, M., (2016), *Effectiveness of gamification in the engagement of students*, Computers in Human Behavior, (58) 48-68.
4. Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., Dixon, D., (2011), *Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts*. Proc. CHI EA '11, ACM Press, 2425-2428.
5. Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G., (2015), *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study*, Educational Technology & Society, 18 (3).
6. Élthes, Z., (2016), *Gamification in eLearning, Utilizarea gamificării în eLearning*, Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a XIV-a.
7. http://c3.icvl.eu/papers/2016/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/sectiuneaA_lucrarea6.pdf
8. Huang, W., Soman, D., (2013), *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*, Research Report Series Behavioural Economics in Action, Rotman School of Management.
9. Kim, S., Song, K., Lockee, B., Burton, J., (2017), *Gamification in Learning and Education. Enjoy Learning Like Gaming*, Springer.
10. Klevers, M., Sailer, M. & Günthner, W.A., (2015), *Implementation Model for the Gamification of Business Processes. A Study from the Field of Material Handling*, the 46th ISAGA, Kyoto, Japan.
11. Masser, K., Mory, M., (2018), *The Gamification of Citizens' Participation in Policymaking*, Palgrave Macmillan.
12. Prakash, E.C., Rao, M., (2015), *Transforming Learning and IT Management through Gamification*, Springer International Publishing.
13. PRNewswire, *Global Gamification Market By Solution (Enterprise Driven & Consumer Driven), By Deployment (On-premise & Cloud), By Organization Size (SME & Large Enterprise), By Application (Human Resource, Marketing, Sales & Others), By End-User Vertical (Retail, Banking & Others), By Region, Competition, Forecast & Opportunities, 2024*, NEW YORK, April 2, 2019 https://www.reportlinker.com/p05762137/?utm_source=PRN
14. Reeves, B., Read, J.L., (2009), *Total engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses compete*. Harvard Business Press: Boston.
15. Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., McCarthy, I., Pitt, L., (2015), *Is it all a game? Understanding the principles of gamification*, Business Horizons 58, 411-420.
16. Routledge, H., (2016), *Why Games Are Good For Business How to Leverage the Power of Serious Games, Gamification and Simulations*, Palgrave Macmillan.
17. Sailer, M., Hince, J.U., Mayr S.K., Mandl, H., (2017), *How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction*, Computers in Human Behavior 69.

18. Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J., (february 2019), *Gamification of Assessments in the Natural Sciences Subject of Primary Education*, Educational Sciences: Theory & Practice, February, 19(1), 95-111.
19. Thorpe, A.S., Roper, S., (March 2019), *The Ethics of Gamification in a Marketing Context*, Journal of Business Ethics, Volume 155, Issue 2, pp 597–609.
20. Werbach K., (2014), *(Re)Defining Gamification: A Process Approach*. In: Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L. (eds) Persuasive Technology. PERSUASIVE. Lecture Notes in Computer Science, vol 8462. Springer, Cham.
21. Zichermann, G., Linder, J., (2010), *Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests*, Hoboken: Wiley.

ȘCOALA, CENTRU RESURSĂ DE DEZVOLTARE A COMUNITĂȚII LOCALE PRIN ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ȘI PARTENERIAT ACTIV ÎNTRE ACTORII SOCIALI

Prof. consilier școlar **Oana-Lavinia SOLCAN**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Psiholog clinician, psihoterapeut cognitiv-comportamental **Calin Alexandru HOPSITAR**,

Member of British Psychological Society

Motto:

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze”.

(Maria Montessori – „Descoperirea copilului”)

Abstract:

In this article were shown conceptual milestones of non formal education, which is a great process of socialization, for the student on his way to humanity understood as the independent existence. Characteristics, principles of non-formal education activities, that are meant to develop individual skills and capacities, to satisfy diverse interests and options of the individual there were pointed More and more education has become one of the most important process of social life. The relationship between educators and the educated person changed a lot lately due to the evolution of communication as an attitude and as an educational tool. Changes in communication means played a major role as well. Formal education is now just a part of the process and long life education is no more a dream.

This paper tries to find out which is the role of educators in nonformal education and how much can we use aspects of nonformal education in teaching and preparing the student for his future.

Educația reprezintă procesul esențial și permanent prin intermediul căruia se transferă valori, cunoștințe, informații în și dinspre mediul înconjurător. „A educa” nu se referă doar la procesul de asimilare a informațiilor, ci înglobează toate experiențele intrinseci și extrinseci la care suntem expuși.

Este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea acumulărilor teoretice (informațiilor) și practice (abilităților), obținute de individ de-a lungul evoluției social-istorice, tinerelor generații, formându-le personalitatea și profesionalitatea necesară desfășurării de activități utile în plan social.

Un om educat este cel ce deține o educație informală, formală și nonformală.

De ce este necesar să aducem educația non formală tot mai aproape și în calea elevilor?

Educația nonformală este un act complementar al educației formale și informale. Aceasta se realizează în familie, școală, prin activități de parteneriat cu societatea civilă, comunitatea locală sau cu diferite instituții sociale și culturale. că prezintă un caracter voluntar, promovează socializarea, solidaritatea, vizează dezvoltarea, este preocupată

de schimbările sociale și de partenerii sociali. *Este un proces educațional care promovează dezvoltarea capacităților, caracteristicilor și valorilor tinerilor prin intermediul unei structuri de învățământ care nu respectă standardele de educație formală, adică un profesor, o sală de clasă, un curriculum fixat și definit a priori.*

Educația nonformală este imboldul ce motivează și mobilizează actul învățării!

Este un demers cultural ce duce la îmbogățirea cunoștințelor din anumite domenii și dezvoltarea unor aptitudini și interese speciale, promovează munca în echipă, accentuează obiective de tip formativ-educativ.

Granița dintre educația formală și cea nonformală nu este întotdeauna clar definită, deoarece există aspecte nonformale în structura educației formale. Educația nonformală este diferită de educația formală, prin aspectul conținutului și formele de realizare.

Școala are o importanță crucială în dezvoltarea și evoluția fiecărui individ. Amprenta pusă de educația primită în cadrul școlii, marchează întregul parcurs și influențează hotărâtor viitorul. Schimbările socioeconomice au depășit întotdeauna puterea de adaptare a sistemelor de învățământ la noile valori de pe piața muncii și, prin urmare, la noile nevoi de pregătire ale tinerilor.

Cum un sistem de învățământ nu se poate schimba de la o zi la alta, dată fiind natura statică și cumulativă a acestuia, modurile alternative de învățare sunt cele mai potrivite pentru un salt calitativ al procesului de învățare.

De ce simt elevii astăzi că nu le mai este utilă școala? De ce tot mai mulți suferă de anxietate sau nu se regăsesc în ceea ce învață? Școala ar trebui să fie mediul cel mai propice de evoluție în dezvoltarea competențelor și abilităților. Un studiu recent internațional relevă faptul că 98 de elevi din 100 simt anxietate, indiferență și resentimente față de școală și doar 2 din 100 merg cu drag la școală. În același timp unul din patru dascăli suferă de anxietate, iar 15% dintre aceștia resimt o stare de epuizare psihică.

Ei se simt epuizați și lipsiți de motivație în a lucra cu elevii.

În contextul actual, sursa majoră de stres în viața unui școlar este școala! Dacă acest stres zilnic este ignorat o perioadă mai lungă de timp, copiii se pot îmbolnăvi de anxietate, oboseala cronică, lipsă de motivație și chiar refuzul de a merge la școală. Este obligatorie o regândire a educației care să pornească punctual în fiecare școală. Dincolo de factorii externi pe care nu avem cum să-i controlăm ar trebui să ne focusăm pe cei interni și unde fiind direct implicați putem mișca lucrurile într-o direcție pozitivă. Obiectivul principal pe termen lung al sistemului de învățământ ar trebui să fie calitatea și eficiența economică, adică felul în care educabilul returnează societății plus valoare datorită educației primite în școală.

În fiecare zi, în demersul nostru pedagogic ar trebui să ne întrebăm:

Cum aducem cât mai mulți elevi în situația de succes școlar?

O școală strict formală, ritualică și un conținut rigid, neadaptat, necorelat la practică nu răspunde deloc nevoilor educabilului și nu aduce eficiență economică pe termen lung. Lipsa de adaptare la nevoile concrete ale elevului naște frustrare, lipsă de interes și plictiseală.

Noile generații de elevi sunt caracterizate prin spontaneitate, personalitate și o foarte mare încredere de sine. Elevii nu acceptă să mai fie simpli spectatori la lecții,

ci chiar actori cu rol activ-participativ, gata să se implice emoțional și motivațional.

Piața muncii este într-o continuă schimbare, nu mai există predictibilitatea iar unul din obiectivele principale ar trebui să fie cum învățăm elevii să se adapteze, să le trezim curiozitatea, dinamismul și curajul în fața schimbărilor. Să îi pregătim pentru a fi conectați la nevoile comunității, să poată identifica ușor soluții la provocări și să fie pregătiți să aducă inovare și calitate în viața lor socială și economică de mai târziu.

Ne adresăm unei generații diferite, cu acces la multe alte surse de informare iar noi ca și profesori trebuie să ne pliăm dincolo de nivelul conștient la emoțiile, dorințele visele și așteptările concrete ale elevului.

Ce putem face pentru a convinge elevul că școala este utilă și indispensabilă pentru pregătirea și viitorul său? Să ne iubim din nou meseria și să vedem în fiecare elev o resursă valoroasă, indispensabilă, pe care suntem datori să o valorizăm la maximum potențialului existent.

Sistemul de învățământ românesc are multe lipsuri și putem dezbate la nesfârșit ce ar trebui schimbat pentru a-l face funcțional.

Însă înainte de a adapta curriculumul, trebuie să ne adaptăm metodele. Cum putem face o diferență directă și imediată?

Avem toate resursele la dispoziție pentru o abordare egalitar calitativă, acces egal la informații complexe și cu impact aplicativ.

Avem soluții reale, imediate și la îndemână pentru maximalizarea și transformarea școlii într-un mediu plăcut bazat pe respect, acces egal la calitate, particularizat și flexibil, unde elevii să se simtă parte a procesului și să vadă eficiența fiecărei ore petrecute acolo.

Un prim pas ar fi parteneriatul școlii cu restul comunității. existența mai multor coordonatori educaționali cu interes în găsirea soluțiilor pentru atragerea fondurilor extrabugetare și cunoașterea nevoilor și potențialului zonei.

Colaborarea activă între cadrele didactice și comunitatea locală este impetuos necesară și importantă. Elevii trebuie să știe ce are specific, unic și valoros comunitatea din care fac parte, ce posibilități le oferă, să se simtă importanți, responsabili și utili societății din care fac parte.

Cunoașterea nevoilor comunității și specificului zonei îi face să se simtă înrădăcinați și parte integrată a poveștii. Așa vor simți că merită să învețe pentru că în jurul lor sunt oportunități care-i așteaptă să fie pregătiți. Acțiuni concrete prin care putem realiza asta, prin parteneriate cât mai diversificate cu actorii sociali și economici, cer doar implicare și puțină deschidere din partea noastră ca și cadre didactice.

Concret, cum transformăm școala în centru resursă de dezvoltare a comunității locale prin satisfacerea dorințelor și intereselor de cunoaștere ale educabililor?

Un alt mod ar fi transferul de bune practici al metodelor didactice neconvenționale în vederea eficientizării calității.

Elevul trebuie responsabilizat și angajat în acțiuni atractive, eficiente, diversificate ce contribuie la dezvoltarea sa personală. Acțiunile-activitățile trebuie cuprinse în planuri și programe flexibile, diferite de „încorsetările” educației formale care să permită creșterea gradului de individualizare a educației cât și formarea unor competențe complementare.

Prin integrarea educației nonformale în școală, ajutăm elevul în „a se descoperi”, a se manifesta liber, a se „refugia” în propriile aspirații, aptitudini, a se exprima liber, a-și exprima părerile, a judeca, a se manifesta dezinvolt fără – stresul notei sau a întrebărilor din conținuturi teoretice mai puțin învățate sau înțelese...

Competențele complementare dobândite prin implementarea educației non formale ajută la dezvoltarea și formarea de aptitudini și atitudini, de conștientizarea rolului elevului ca persoană, a nevoilor sale sociale, la formarea capacităților de intervenție, de acțiune în diferite momente și situații prin educație sanitară, civică, rutieră, estetică, artistică, etc.

Aceste competențe complementare se dezvoltă prin activități, aparent lejere, cu un scenariu bine pregătit, de profesor, ce poate cuprinde:dezbatere liberă –pe o temă /eveniment de actualitate, auto-prezentare în fața clasei prin enumerarea a trei defecte și trei calități recunoscute, prin dialog deschis adulți (părinți) - copii, expoziții, concursuri tematice - individual sau în echipă, spectacole artistice urmărite sau prin participare directă la acestea, excursii, activități de antreprenoriat, de voluntariat, de ajutorare, etc.

Educația trebuie să aibă un caracter global, îmbinând armonios și eficient educația formală cu cea nonformală și informală pentru a asigura individului o bună dezvoltare și integrare în societate. Totodată, fiecare din aceste forme de educație are un rol caracteristic de îndeplinit. Cele trei forme ale educației se sprijină și se condiționează reciproc, însă rolul cel mai important revine, totuși, educației formale, prin intermediul căreia vor fi filtrate mesajele primite prin celelalte canale.

Bibliografie:

1. Antonesei, Liviu, (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, București.
2. Cucos, Constantin, (2001), *Pedagogie*, Editura Polirom, București.
3. Coombs Philip Hall, (1974), *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*, A research report for the World Bank. Edited by Barbara Baird Israel, by P.H. Coombs with M. Ahmed.
4. Macavei, Elena, (1997), *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Nicola, Ioan, (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.
6. Toderici Ovidiu, (2018), *The role of non-formal education in equalizing the chances in the romanian educational system* Editura Arhipelag XXI Press, p. 71.
7. ***Council of Europe - Committee of Ministers - Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non-Formal education/learning of young people, on 30 April 2003;
8. ***Concepția învățării pe tot parcursul vieții (Proiect);
9. ***Curriculumul pentru educație non- formală și extrașcolară (Proiect);
10. ***Raportul Comitetului de Cultură și Educație din cadrul Consiliului Europei, 1999;
11. ***Strategia de modernizare a educației nonformale;
12. <http://www.nonformalii.ro/concepte/caracteristicile-educatiei-nonformale>.
13. <https://edict.ro/scoala-cu-si-fara-catalog-activitate-de-educatie-nonformala/>
14. <http://www.tribunainvatamantului.ro/valentele-educative-ale-educatiei-nonformale/>

IMPORTANȚA ABORDĂRII EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INDIVIDULUI

Prof. **Ovidiu-Daniel TORZ**, Colegiul Particular „Vasile Goldiș”, Arad

Prof. **Amalia-Cristina MAN**, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Arad

„Educația este cea mai puternică armă pe care VOI o puteți folosi pentru a schimba lumea.”

Nelson Mandela

Abstract:

One of the current issues of education is to find optimal ways to develop reasoning. Non-formal education provides a good framework for substantiating intellectual work skills and for active learning, stimulating students' learning as well as creativity. The importance of non-formal education is reflected in the formation of organized work skills, prevention of tiredness, finding new effective learning paths, evaluation of own results, development of skills in the activities carried out, integration of the child in the team, training of fairplay relationships, development of speed and precision in actions, intellectual, moral, aesthetic formation, the formation of civic behavior, the stimulation of curiosity and new interests for knowledge.

In this paper, we have tried to make the non-formal education approach, from the point of view of the student's applicable teacher, so that the end result is the one expected and the learning objective to be achieved.

Strategia de dezvoltare a activității educative nonformale proiectată de Ministerul Educației Naționale, care pornește de la premiza că abordarea educațională complementară formal – non-formal asigură plus valoarea sistemului educațional, este strategia la care trebuie să apeleze fiecare cadru didactic.

Strategiile de predare au o poziție privilegiată, iar toți factorii responsabili pentru succesul școlar al elevilor, subliniază capacitatea acestora de a alege și combina metode, procedee și mijloace de instruire, forme de organizare a elevilor, pentru a selecta și structurarea conținutului în funcție de obiectivele operaționale.

Educația formală oferită de școală poate și este completată cu activități educative nonformale, care să acopere nevoile de dezvoltare ale fiecărui elev. Educația nu este doar un drept fundamental recunoscut prin Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989. Educația a fost și este o necesitate pentru orice individ. Școala, cu sprijinul familiei și al comunității, trebuie să fie permanent preocupată de oferirea unei educații de calitate, pentru a asigura viitorul tinerilor care reprezintă șansa de dezvoltare a unei țări.

Programele școlare contribuie la dezvoltarea de activități de învățare de tip nonformal, care duc la formarea unor competențe specifice sau la realizarea unor obiective de referință, precum: vizitarea unor librării, biblioteci, standuri de carte, expoziții, etc. Activitățile de tip nonformal pot fi realizate atât în cadrul școlii cât și în afara acesteia. Educația realizată în afara școlii capătă un rol tot mai important în dezvoltarea personalității copilului de vârstă școlară mică. O necesitate este timpului dedicat educației copiilor, dincolo de programul școlar, în special pentru copiii din ciclul primar. Motivele care influențează opțiunea părinților pentru înscrierea copilului în programe educaționale nonformale variază în funcție de mediul de rezidență, structura familiei, situația materială, profesia și/sau ocupația părinților. Timpul pe care părinții îl au la dispoziție pentru a-l petrece împreună cu copilul diferă de la familie la familie, fiecare dintre acestea încercând pe cât posibil să mărească timpul alocat familiei, în special timpul dedicate copilului. Familiile care nu au suficient timp pentru a se dedica copilului în scopul formării acestuia, din cauze economice, care înlocuiesc timpul oferit copilului cu timpul pentru muncă, îi înscriu pe aceștia la diferite programe educaționale, oferite de instituții specializate în acest sens.

Școală după școală, este programul la care părinții apelează cel mai des, care funcționează începând cu anul școlar 2011-2012, potrivit Metodologiei de organizare aprobată prin OMECTS 5349/2011. Oportunitățile de organizare a unor activități extrașcolare în parteneriat cu diverse instituții sunt foarte dezvoltate în mediul urban, în mediul rural copiii apelând la alte modalități de formare, în aer liber. În străinătate, programele de tip After school funcționează cu succes de mulți ani, înregistrându-se o dezvoltare evidentă a acestora, de la un an școlar la altul. Cei mai mulți dintre copiii cuprinși în astfel de programe provin din mediul urban. Avantajele decurg din înseși caracteristicile fundamentale ale programelor educaționale nonformale. Cea mai importantă caracteristică este utilitatea lor imediată în dezvoltarea personală a copilului. Activitățile nonformale reprezintă alternative educaționale flexibile, centrate pe elev, menite să răspundă nevoilor specifice ale acestuia și problemelor educaționale întâmpinate în mediul formal sau informal.

Alte influențe benefice asupra evoluției școlare a copiilor au fost subliniate în studii realizate în diverse țări care au adoptat astfel de programe, cele mai relevante fiind îmbunătățirea rezultatelor la învățătură. Programele educaționale de tip nonformal au un important impact pozitiv asupra personalității copilului, precum motivația pentru învățare, asumarea unor răspunderi, gândirea critică, încrederea în sine, cooperarea cu colegii, rezolvarea de probleme, dezvoltare fizică armonioasă, orientarea profesională etc. Aceste avantaje se constituie în argumente pentru susținerea necesității de conștientizare a caracterului complementar al celor două forme ale educației – educația formală și educația nonformală, în scopul identificării și implementării cât mai multor proiecte educaționale de intersectare sau de folosire comună a acestora, pentru îmbunătățirea condițiilor de educație oferite fiecărui copil, în beneficiul copilului pentru prezent și al societății pentru viitorul apropiat.

Educația se realizează prin acțiuni specifice. Unele dintre acestea se află în afara sistemului de învățământ, dar este menit să atingă scopurile pedagogice identificabile. Școala nu rămâne indiferentă față de marea bogăție de forme de educație extrașcolară pe care se structurează comunicarea umană contemporană. În

acest sens pot fi exemplificate acțiuni, precum: proiecte educative, concursuri, serbările școlare, sărbătorirea zilelor de naștere, excursiile, etc.

Educația nonformală cuprinde elemente de comunicare, morală, igienică, democrație, viața socială și politică, ecologie etc., care pot fi mai ușor abordate și acceptate într-un colectiv. Prin urmare, în toate tipurile de activități (cultural-artistice, aplicative, tehnico-științifice, sportiv-turistice) pot și trebuie să fie introduse elemente de educație, pentru a forma tinerii ca adevărați cetățeni, pregătiți pentru viața socială de tip european.

Educația nonformală reprezintă ansamblul influențelor educative structurate și organizate într-un cadru instituționalizat și care se desfășoară în afara școlii. Educația nonformală se referă la toate activitățile organizate în mod sistematic în afara sistemului formal pentru a răspunde unei mari varietăți de cerințe de învățare, cum ar fi cele de educație „complementară” (paralelă cu școala), de educație „suplimentară” sau de educație de „substituție”.

Trăsăturile educației nonformale sunt cele care evidențiază necesitatea, rolul, modul, valorificarea influențelor formative, educative și a altor forme de organizare a realizării educației, în afară și după etapa școlarizării, precum: familia, mass-media, instituții și organizații de copii și tineret, acestea fiind corelate cu mediul extrașcolar în care participă educații, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specific. Valoarea educativă, complementară educației formale, poate avea efecte pozitive sau negative, în măsura în care aceste instituții conștientizează obiectivele, conținuturile, organizarea, metodologiile lor specifice, respectă aspirațiile educaților.

Educația non-formală datorită caracterului său mai puțin formalizat, prezintă avantajul unui spațiu instructiv-formativ mult mai flexibil decât cel strict școlar, oferind astfel individului o mai mare libertate de acțiune, și permițând celor care se instruiesc atât o mai bună selectare a informațiilor și cunoștințelor cât și o mai bună personalizare a modului de valorificare efectivă a acestora. Dezavantajul major al educației non-formale este determinat de absența unor demersuri evaluative sistematice, fapt ce în absența unei autoevaluări riguroase și obiective poate conduce la serioase rămânări în urma beneficiarelor acestor forme de educație. Un alt posibil dezavantaj al educației non-formale este riscul apariției, datorită plasării sale în contextul extrașcolar, mai puțin rigid și formalizat, a unor abordări și implicări superficiale în activitate a participanților la acest tip de realizare a instrucției și educației. Din acest motiv se recomandă o alternanță judicioasă și o îmbinare optimă a educației non-formale cu cea formală, în fapt prima urmărind exemplificarea, aprofundarea și exersarea cunoștințelor oferite de către cea de-a doua.

Randamentul școlar reprezintă performanțele obținute de un elev la un obiect, la un examen, la un concurs, care pun în evidență un anumit nivel de dezvoltare psihică. El este strâns legat de noțiunea de progres școlar, care desemnează măsura evoluției ascendente a randamentului, ce se înregistrează cu prilejul fiecărei noi evaluări a lui. Din punct de vedere pedagogic, procesul instructiv are o valoare optimă atunci când randamentul copiilor este maxim, iar randamentul copiilor depinde de nivelul funcțional la începerea unei activități psihice.

Fiind un proces de maximă complexitate, educația se ipostaziază sub trei forme, educația formală, educația nonformală și educația informală. Fiecare formă în parte se distinge printr-o serie de particularități care o diferențiază de celelalte, dar între ele există relații de susținere și complementaritate care evită contrapunerile.

Referitor la caracteristicile educației nonformale, acestea se caracterizează printr-o serie de particularități din rândul cărora mai semnificative sunt:

- activitățile extrașcolare au un caracter opțional, care le permite elevilor să se orienteze spre ele în funcție de posibilitățile, aptitudinile, interesele de care dispun, ceea ce le conferă un grad mai mare de atractivitate, comparativ cu activitățile specifice educației formale care nu pot onora această exigență deoarece, ele sunt impuse elevilor excluzându-se posibilitatea opțiunilor;
- în desfășurarea acestor activități elevii joacă un rol mai activ deoarece acestea corespund intereselor și așteptărilor lor și implicit elevii pot să le amplifice motivația și dorința de a se implica în reușita lor;
- activitățile din cadrul educației nonformale îmbină în mai mare măsură utilul cu plăcutul, deoarece ele ocazionează dobândirea unor cunoștințe care amplifică sfera de cunoaștere a elevilor și nu profesorul dar în același timp, prin specificul lor, au un caracter reconfortant, care nu generează apariția oboselii așa cum se întâmplă în multe activități specifice educației formale;
- activitățile de tip nonformal facilitează o solicitare diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile, aptitudinile și așteptările acestora, în consecință nemaifiind vorba de constrângerile impuse de parcurgerea unui curriculum prescris, aceste activități permit ca elevii să primească sarcini în funcție de posibilitățile de care dispun;
- majoritatea activităților incluse în educația nonformală nu fac obiectul unor evaluări sistematice și riguroase, așa cum se întâmplă în cazul activităților specifice educației formale, ceea ce înseamnă că se elimină sursele generatoare de stres și de oboseală în rândul elevilor, în organizarea și desfășurarea acestor activități rolul cadrului didactic este mult mai discret el putând să exercite asupra elevilor o influență indirectă, în timp ce în cazul activităților specifice educației formale, se exercită asupra elevilor o influență directă cu toate consecințele rezultate dintr-o asemenea situație.

Activitățile realizate în cadrul educației nonformale pot stimula în mai mare măsură imaginația și creativitatea elevilor, pe de o parte elevii participă la activități spre care au optat și pentru care au o serie de interese și o serie de aptitudini pe de altă parte, activitățile de tip nonformal se desfășoară în cadre și în contexte unde nivelul de permisivitate este mai mare și unde inițiativele elevilor sunt luate în considerație.

Educația nonformală prezintă o serie de limite motiv pentru care nu trebuie să se exagereze atunci când i se subliniază de obicei avantajele mai ales prin comparația făcută cu educația de tip formal. Aceste inconveniente ale educației

nonformale sunt menționate de o serie de autori iar S. Cristea -2003, p. 159, consideră că printre cele mai semnificative sunt: „promovează structuri excesiv de fluide, centrate doar asupra unor obiective concrete, imediate, fără angajarea unor strategii valorificabile în perspectiva educației permanente, întreține unele riscuri pedagogice, dependența de mijloace tehnice care poate dezechilibra corelația subiect-obiect, eludarea posibilităților de validare socială a rezultatelor, prin diplome și certificate, la nivelul educației formale”.

Multe țări din Europa își exprimă convingerea că educația formală nu mai este capabilă să dea răspunsuri la aceste provocări folosind exclusiv forțele și valorile proprii, ci are nevoie mai mult de „o fortificare în sensul practicării educației nonformale” (Raportul Comitetului de Cultură și Educație din cadrul Consiliului Europei, anul 1999).

Europa se confruntă cu provocările epocii moderne, ce constau în schimbarea conceptului economic, dar și în schimbarea alcătuirii societății, care acum este multietnică în multe țări din Europa. Ca o consecință inevitabilă a acestor schimbări, se ajunge la schimbarea conceptului de educație, care se transformă în unul modern ce presupune „învățarea pe tot parcursul vieții”.

„În societatea modernă sunt însă necesare abilități noi, cunoștințe suplimentare, un proces simultan de promovare a valorilor, precum egalitatea socială, accesul la educație pentru toți și mai ales participarea activă la viața democratică. În acest fel, este asigurat spațiul, locul și timpul pentru apariția educației nonformale și informale. Educația formală și nonformală sunt complementare. Ele coexistă. Elementele uneia se pot regăsi în cealaltă” (Citat din raportul Grupului de lucru pentru Educația nonformală, din cadrul Consiliului Europei, anul 2001).

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, (2000), *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, București.
2. Cucoș Constantin, (2002), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
3. Șoitu Laurențiu, (2006), *Strategii educaționale centrate pe elev*, Editura Alpha, București.
4. Văideanu George, (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.
5. Ministerul Educației și cercetării - *Programele școlare pentru învățământul primar*, aprobate prin OMEN nr. 3418/2013
6. Ministerul Educației și cercetării – *Strategia dezvoltării educative școlare și extrașcolare*, București, 2007;
7. <http://leap.ro/educatia-nonformala>
8. http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/22
9. <http://www.fdsc.ro/pagini/educatie-pentru-dezvoltare.php>
10. <http://www.formare.info/stiri/despre-educatia-viitorului-i>

PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII FENOMENELOR EMOȚIONALE LA COPIII STRĂZII

Psiholog, dr. în psihologie prof. univ. **Iuliana FORNEA**,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău;
Gimnaziul 102, Brăila, Republica Moldova

Abstract:

The research of the emotional phenomena of street children starts from the desire to offer a psychological explanation of the particularities of the formation of their processes and affective states. This research (article) presents a study on the problems of street children and minors, being interfered with by three sciences: criminal law, criminology and psychology with implications in medicine, sociology, social psychology, etc., which proves the complex character of the studied subject.

În prezent, problema copiilor străzii rămâne un fenomen social specific mediului urban, ce oferă necesitatea de a identifica și iniția măsuri de diminuare a fenomenului în cauză: în vederea stabilității apariției acestuia și condițiilor concrete în care el se dezvoltă.

Deoarece puterea drepturilor copiilor se discută în întreaga lume, consider important studiul privării anumitor drepturi a copiilor străzii, din momentul în care aceștia rămân din anumite motive lipsiți de necesitățile fundamentale ale omului și demonstrarea consecinței unei dezvoltări nesănătoase a minții în condiția suferinței corpului.

Cercetarea fenomenelor emoționale a copiilor străzii pornește de la dorința de a oferi o explicație din punct de vedere psihologic a particularităților de formare a proceselor și stărilor afective a acelor persoane care stau permanent sau pentru o anumită perioadă a zilei pe stradă, incluzând adăposturi improvizate precum autovehicule sau clădiri abandonate, procurându-și singure sau în grup mijloacele de existență, realizate prin activități legale sau ilegale (menționez că aceste persoane nu beneficiază de un nivel optim de protecție din partea părinților sau a unor instituții abilitate de lege).

Tangențial unele aspecte ale problemei de cercetare au fost reflectate în lucrările realizate de cercetătorii: Stamate S., Bujor V., Bejan O., Marian C., Ursu V., Bîrgău M., Corcenco A., ș.a.

Scopul cercetării constă în identificarea factorilor care duc la apariția fenomenului „copiii străzii”, studierea și identificarea problemelor emoționale și

psihosociale cu care se confruntă, prin evaluarea necesităților acestora și crearea unui profil moral și psihologic al copiilor străzii.

Lotul studiat este alcătuit din 30 persoane, copii ai străzii, și anume din copiii minori instituționalizați din Centrul de Plasament „Regina Pacis”, or. Chișinău și copiii găsiți în situație de stradă de 11-18 ani, depistați cu ajutorul și susținerea psihologică și socială a membrilor ONG”S.O.S Minor”.

Experimentul de constatare a fost realizat din 2 grupe experimentale (GE). Noi ne vom referi la al doilea grup constituit din 26 de subiecți. Pentru ei a fost realizat Interviu semistructurat.

1. Interviu semistructurat pentru copii străzii, care conține 28 de itemi. Interviu cu participarea copiilor a permis obținerea unor informații relevante despre experiențele și nevoile copiilor aflați în situație de stradă. Interviuurile cu copiii au urmărit obținerea percepției copilului cu privire la viața de stradă, cauzele care au condus la această stare și modalitățile de suport. Întrebările au vizat aspecte legate de istoricul familiei, educația copilului, informații privind starea sănătății acestuia, motivul ajungerii în stradă.

2. Metoda Studiului de caz. Am proiectat această metodă cu scopul de a studia calitativ a faptelor/ evenimentelor petrecute cu copiii sub o experiență vie.

„Copilul străzii reprezintă orice fată sau băiat care nu este suficient protejat, controlat sau îndrumat de adulții responsabili, pentru creșterea lor și pentru care strada a devenit locuința obișnuită sau mijlocul său de existență. Putem denumi ca fiind copil al străzii orice minor cu vârsta cuprinsă între 3 și 18 ani, cu sau fără părinți, lipsit de un climat familial sau de protecție din partea statului, a unui organism privat și care își conduce viața hoinărind și înnoptând pe străzi, care nu mai are vre-o legătură cu școala sau o altă instituție de educație” [1].

„Copii care depind de stradă pentru a trăi și/sau a munci fie singuri, fie cu alți copii sau cu familia; o populație mai mare de copii care au format legături puternice cu spații publice și pentru care strada joacă un rol vital pentru identitatea și viața lor de zi cu zi”.

Conform UNICEF se cunosc cinci caracteristici ale copiilor străzii: aceștia locuiesc în stradă, prezintă relații slabe cu familia sau rudele; dezvoltă „strategii” proprii de supraviețuire; copii care înlocuiesc familia cu persoane care locuiesc pe stradă, sunt expuși unor riscuri și pericole importante. Fiecare copil caută să-și procure singur mijloacele de existență, fiecare are ocupația sa.

O parte din aceste grupuri sunt formate din copii abandonați care au rupt total legăturile cu familia, alte grupuri sunt formate din copii neglijăți de familie, care își petrec o parte a timpului pe stradă, dar seara târziu se întorc acasă, contactul cu familia fiind permanent. Situația asemănătoare în care se află fiecare copil unește grupul. Mai târziu, însă, ei pot dezvolt și un comportament deviant, distructiv sau chiar delinvent.

O caracteristica importantă a acestor grupuri este solidaritatea. Copii care au o vechime de timp în stradă sunt mai pricepuți și conduc grupul. Strada afectează atât fizic, cât și psihic sănătatea lor. Toți copiii, ajung în stradă cu o gamă largă de

probleme pe fon emoțional, traume psihice, la toate acestea, ei pierd treptat și sănătatea fizică din motivul lipsei condițiilor decente de trai.

Copilul are nevoie de familie pentru satisfacerea nevoilor sale: nevoi fizice, care includ: căldură, hrană adecvată, odihnă, apă, protecție în fața pericolelor; nevoia de afecțiune și atașament, care include o persoană de care să se poată atașa, afecțiune, contact fizic, tandrețe, aprobare; respectarea unicității fiecărui copil; nevoia de ocrotire care implică: îngrijirile și o rutină stabilită și predictibilă, reguli sau limite simple și clare; încurajarea copilului spre explorare - ghidare și control pentru a învăța comportamente sociale, o disciplină adecvată și consistentă, un suport în luarea deciziilor, oferirea posibilității de afirmare, responsabilitate pentru lucruri simple la început și apoi din ce în ce mai complexe, pe măsură ce copilul se maturizează. Toate acestea aduc la o formare normală a personalității copilului.

Profilul social al copiilor și tinerilor care trăiesc în stradă este realizat ținând cont de următoarele direcții de cercetare: *situația locuirii* (unde locuiește, cu cine, de când locuiește acolo, condiții de trai), *structura și tipul relațiilor cu familia de proveniență* (componenta familiei de proveniență, menținerea sau nu a relației cu aceasta sau cu o parte a acesteia), *timpul petrecut în stradă* (cât timp petrece în stradă, în ce perioadă a zilei, zona / zonele unde își petrece majoritatea timpului, migrație în scop de cerșetorie sau activități asociate), *activitățile aducătoare de venit, situația actelor de identitate, accesul la educație* (frecventarea școlii, număr de clase absolvite), *abuz și tip de abus, consum de substanțe, stare de sănătate fizică, psihică și socială*, etc.

Copiii străzii sunt acei copii care nu beneficiază de cele mai elementare drepturi: dreptul la supraviețuire și dezvoltare, dreptul la ocrotire din partea părinților și a societății, dreptul la educație și instruire, dreptul de a se bucura de siguranța socială, dreptul la protecție împotriva violenței fizice și psihice, împotriva maltratării, a abuzului, agresiunii și exploatării sociale.

Copiii străzii provin, în special, din familii social-vulnerabile, unde se consumă alcool, se aplică violența și lipsește educația.

Fenomenul copiilor străzii este întâlnit peste tot în lume, dar accentuat în orașele mari, unde aceștia pot supraviețui. Minorii vin din satele Moldovei la Chișinău, acesta fiind unul dintre primii factori – urbanizarea. Motivele din care ei părăsesc casa sau familia sunt multe. Inițial sărăcia era văzută ca fiind cauza principală, care provoca ajungerea copiilor în situații de stradă. Alți factori sunt: divorțul părinților, moartea unuia dintre părinți, unii sunt plecați la muncă în străinătate, alții prezintă comportamente adictive, la care copii, neavând un model parental, atenție, grijă, caută evadarea în fuga de realitate cu alți copii la fel. Cauzele care determina fenomenul „copiii străzii” sunt multiple și variate și se grupează în cauze generale și cauze individuale.

Pe lângă aceste cauze generale trebuie adăugate și cauzele ce țin de personalitatea copilului:

1. „*dorința de a fi independenți mai ales în cazul adolescenților*”;
2. „*curiozitatea și spiritul de aventură*” [2];
3. „*marginalizarea*” – este cel mai puternic motiv invocat de copii.

Ei susțin că sunt respinși de părinți, prieteni și de școală că nu au acces la bunurile sociale. Acest lucru duce la „manifestarea excluderii sociale” care are un dublu sens: „pe de o parte, este generată de mediul social împotriva celui slab, ca mecanism de îndepărtare a elementelor non-conforme cu standardele afirmate de normalitate, de medie, ducând, în final, la excludere socială; pe de alta parte, individul pus în situația neputinței de a se integra manifestă o repulsie față de societate, retrăgându-se într-o margine a socialului, asociindu-se cu ceilalți, formând grupuri marginale” [4].

Pe lângă factori socio-economici și familiali care au contribuit la plecarea copilului de acasă, au fost amintiți și factori interni ce țin de personalitatea copilului, și anume nevoia acestuia de apartenență la grup și de a fi apreciat de copii de aceeași vârstă, precum și probleme de sănătate mintală. Cauzele acestui fenomen sunt deosebit de complexe, factorii sociali și individuali, economici și materiali care realizează efecte cumulative ce măresc proporția fenomenului. Acest complex multifactorial include în mod necesar trăsături de personalitate, formate pe o matrice constituțională și dobândite în cursul experienței individului, și manifeste în planul inserției și interacțiunilor sale cu „rețeaua socială”, ca și al situațiilor concrete (evenimente cu rol stresor).

Astfel apare și fenomenul de vulnerabilitate psihică la stres, care apare ca un element favorizant pentru bolile psihice, dar și pentru cele psihosomatice în cadrul cărora ea se asociază cu o vulnerabilitate de organ. Situația socială din Republica Moldova atestă o creștere a numărului de cazuri de copii vulnerabili, înțelegând prin aceasta acele categorii de copii aflați într-o situație deficitară din perspectiva valorilor, drepturilor, nevoilor și intereselor legitime.

Copii abuzați în mediul familial, școlar sau social, copii fără părinți, proveniți de la Case de copii, bolnavi psihici pe care familia nu-i mai primește, copii a căror perspectivă de educare este limitată, datorită mediului social în care trăiesc, iată doar câteva dintre grupurile de copii vulnerabile la provocările vieții de zi cu zi.

Tensiunea climatului familial poate determina apariția unor conflicte între părinți, frați, surori, determinate de lipsa de venituri, uneori amplificate de consumul de alcool și problemele psihice ale unora din membrii familiei, provoacă alungarea și părăsirea locuinței de către copil.

Copilul vulnerabil are dificultăți în a se integra sau adapta în societate și în a duce o viață normală. Are o viață socială nesigură, iar dezvoltarea emoțională îi este afectată profund - are o stimă de sine scăzută și nu are încredere în forțele proprii. Copilul este predispus la comportamente de risc sau deviante, folosindu-le ca metodă de apărare, pentru a substitui lipsurile și golul afectiv. În perioada copilăriei, individul poate fi foarte ușor manipulat, îndreptat spre o anumită direcție indiferent de polul acesteia – negativ sau pozitiv. În acest context, școala este instituția care însumează factori pozitivi de socializare, dar și negativi. Pe de o parte, școala este instituția care joacă un rol important în formarea unei personalități deschise și tolerante, care respectă toate normele (morale și de drept), iar, pe de altă parte, ea este locul unde se manifestă factorii ce generează comportamentul delincvent în rândul copiilor delăsați pedagogic (de școală) și/ sau de familie, părinți sau apropiați - și, prin urmare deveniți copii ai străzii.

Consecințe ale abuzului. Întrucât acești copii, prin lipsa formelor elementare de protecție din partea părinților sau altor persoane sau instituții abilitate de lege, sunt în risc permanent de abuz, asupra dezvoltării lor psiho-sociale își lasă amprenta violența.

Abuzul fizic cauzează leziuni/răniri ale corpului, cum ar fi arsuri, vânătăi, fracturi osoase, afectări ale organelor interne ce poate avea consecințe fizice, neurologice și poate conduce la apariția unor boli, răniri, dezabilități și chiar a decesului.

Abuzul emoțional: interacțiuni între membrii organizației, caracterizate prin comportamente ostile (verbale și non-verbale), de natura psihică, direcționate către o persoană-țintă, în urma cărora victima are o percepție negativă asupra propriei competențe. Copiii abuzați manifestă semne de depresie, anxietate, sentimente de vinovăție, disperare, coșmaruri, pierderea încrederii, stimă de sine scăzută. Contextul în care se produce abuzul fizic poate fi în familie, instituții diverse (de exemplu școală, centru de reeducare, centru de plasament) și chiar în societate. Ca urmare a neîncrederii față de adulți, expunerii la modele sociale dezadaptative, victimele violenței dau dovadă de comportamente antisociale.

Abuzul psihologic este o gamă de acțiuni sau lipsa unor acțiuni intenționate, verbale sau comportamentale, care transmit copilului mesajul ca acesta este lipsit de valoare, slab, nedorit, neiubit, în pericol sau că este valoros doar pentru ca îndeplinește nevoile cuiva. Refuzul de a oferi suportul emoțional, izolarea, terorizarea, violența domestică sunt forme ale abuzului psihologic.

Neglijarea severă, mai ales a copiilor de vârstă mică, afectează major creșterea și dezvoltarea fizică și intelectuală a copilului, iar în cazurile extreme poate conduce la spitalizarea, instalarea unei dizabilități și / sau decesul copilului. Neglijarea poate fi considerată neasigurarea pentru copil a unui adăpost adecvat, a școlarizării, îmbrăcăminte, a îngrijirilor medicale, a protecției împotriva riscurilor.

Grupul de copii și tineri abandonați reprezintă pentru societate un adevărat pericol, un focar criminogen. Copiii străzii sunt de multe ori arestați de către polițiști pentru vagabondaj, și de multe ori sunt obligați să recunoască anumite infracțiuni, să și le asume, infracțiuni pe care nu le-au comis. Este important să subliniem faptul că problematica delincvenței juvenile nu este deloc una simplă, care poate fi redusă la o singură perspectivă explicativă, fie ea psihologică, sociologică, biologică, culturală sau de altă natură.

Principala cauză însă, a apariției atitudinilor antisociale o constituie influența mediului social și proceselor psihice la nivelul conștiinței individului.

Afectivitatea copiilor ce ajung în stradă. Uneori apar fenomene care vestesc depresiile perioadei pubertare, ca proasta dispoziție, înclinarea spre autocompătimire sau reveriile ambițioase și identificarea cu anumite personaje. La vârsta de 9 ani, de ex.: poate da dovadă de o autonomie și de o autodeterminare pe care până acum nu le avea, iar aici ne aflăm în fața uneia din trăsăturile esențiale ale acestei etape, dar în același timp rămâne foarte sensibil la sugestiile grupului său.

Factorii ce influențează dezvoltarea sensibilității emoționale la copiii străzii: ereditatea și experiența individuală în comunicarea cu rudele apropiate; dezvoltarea sferei emoționale și educabilitatea; particularitățile sferei emoționale; particularitățile experienței sociale; emoțiile care adesea le trăiesc și le manifestă copiii străzii; relațiile interpersonale cu alți oameni-maturi, alți copii sau semenii.

Semne ale tulburării sferei emoționale la copii: stare de disconfort psihic, dușmănie, neliniște, agresivitate, pasivitate, singurătate, înstrăinare, conflicte puternice în relațiile cu semenii.

Din punct de vedere emoțional, acești copii sunt lipsiți de afecțiunea părinților, neîncrezători în ceilalți, față de maturi, față de care trăiesc sentimentul de a fi fost „trădați” și „respinși”, precum și faptul că sunt dornici de independență și libertate. Copii fiind, ei sunt nevoiți să reprime reacțiile resimțite în urma traumelor și abuzurilor emoționale. Emoțiile de furie, frică, mânie, emoțiile vechi, amintirile violenței, pierderile, stresul zilnic în urma unui abuz fizic, emoțional sau sexual au consecințe fizice și psihice negative asupra dezvoltării sale ulterioare.

Atunci când adultul a fost expus în copilărie unei forme de abuz, se pot produce restructurări semnificative în plan cognitiv, emoțional sau comportamental, cu impact negativ asupra capacității persoanei de răspuns adaptativ sau modului de reacție în raport cu anumite situații relaționale sau contexte emoționale. În astfel de contexte, putem vorbi despre *trauma psihologică*, o reacție de răspuns prin care copilul încearcă să integreze în experiența sa de viață o realitate intens traumatizantă și să se adapteze la ea în vederea supraviețuirii fizice și psihologice” - explică, pentru „Adevărul”, psihologul I. Ghiugan. Abuzul produce dezabilități la nivel psihologic indiferent de tip, abuzul asupra copilului va avea drept consecință formarea unei concepții negative despre ceea ce îl înconjoară. De aici apar: anxietatea, atitudinea defensivă, labilitatea emoțională, problemele de comunicare și stima de sine scăzută. Un copil abuzat se va confrunta, la maturitate, cu o serie de tulburări, în unele cazuri de o severitate extremă.

În continuare vom prezenta unele date relevante privind cercetarea fenomenului „copiii străzii”.

Pentru GE 2 a fost calculată vârsta medie, care constituie **15,8 ± 2,7 ani**. Structura eșantionului în dependență de prezența actelor de identitate constituie următoarea: 38,46% din copiii intervievați au acte de identitate, iar 61,54% de copii – nu au.

Structura eșantionului după proporția variabilei copii din familii dezorganizate este: 84,62% de copii provin din familii dezorganizate, iar 15,38% - provin din familii normale. În continuare prezentăm structura eșantionului pentru variabila „proveniența din centre de plasament” al copiilor intervievați. Conform diagramei 1 observăm, că doar 23,08% din respondenți provin din centre de plasament sau ocrotire sau au fost plasați în astfel de centre pe o perioadă nedeterminată.

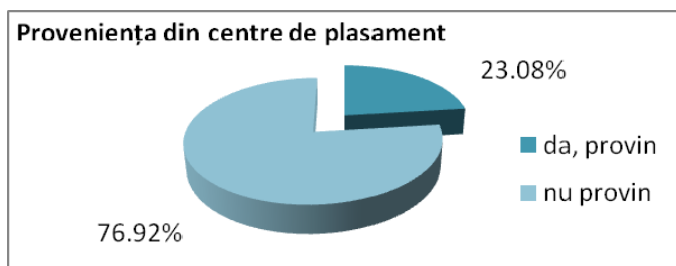


Diagrama 1. Structura eșantionului conform criteriului „proveniența din centre de plasament” a copiilor străzii

De asemenea, am studiat care este ocupația părinților, sunt ei sau nu sunt angajați în câmpul muncii, deci am studiat fenomenul de șomaj al părinților copiilor ce ajung în stradă. Am stabilit că 38,46% din părinți – sunt angajați în câmpul muncii, iar 61,54% - nu sunt angajați, chiar dacă nu avem date despre înregistrarea lor oficială ca fiind șomeri.

Din rezultate, observăm că circa 62% din părinți nu au loc de muncă stabil sau în genere nu sunt angajați oficial nicăieri, acest fapt ar putea influența și situația copiilor, care ajung în stradă și sunt nevoiți să-și caute surse de existență, să cerșească sau să devină boschetari, dat fiind faptul, că părinții acestora nu le pot oferi o existență decentă sau un minim de existență normală acestor copii.

Următorul criteriul este atitudinea copiilor străzii față de părinți. Conform rezultatelor am stabilit că, atitudine bună au circa 40% din ei, iar rea – au circa 27% din copii (vezi Diagrama 2).

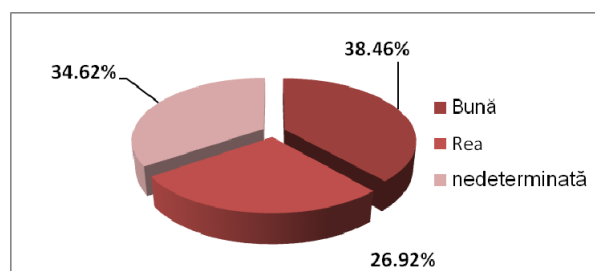


Diagrama 2. Structura eșantionului conform criteriului „atitudinea față de părinți”

Ne-a interesat să vedem dacă este diferență statistică de gen în atitudinea față de părinții lor. Conform rezultatelor am stabilit, că băieții au o atitudine mai bună față de părinți în 53,85%, comparativ cu 23,08% la fete, au fost semnalate diferențe semnificative statistice (unde $p = 0,05$).

Conform itemului „dorința copiilor de a reveni acasă”, am stabilit că 26,92% au dorință să se întoarcă acasă, iar 63,08% - nu doresc acest lucru. De asemenea, am depistat, că din cei care au dorință să revină acasă, mai mult băieții și-au exprimat dorința de a se întoarce acasă, în 71,43% din cazuri, comparativ cu fetele – 28,57%. În continuare, vom prezenta criteriul „dorința sau plăcerea de a fi cerșetor”. Am stabilit, că circa 62% din respondenți nu au dorința, nu le place să cerșească, dar considerăm că sunt nevoiți să devină cerșetori, ca să-și dobândească surse de existență și circa 38% au dorință sau chiar le place acest fenomen.

În continuare, am stabilit o serie de motive, pentru care copii au ajuns în stradă, fiind întrebare adițională la Interviu semi-structurat. În urma analizei cantitative am stabilit că, circa 31% predomină *violență (fizică, verbală, ș.a.)*, *bătăi*, *înjurături*, urmată de *trauma psihică*, de asemenea provocată de părinți sau de cei ce se ocupă de educația și creșterea acestor copii (de 23,1%), ș.a.

Din copii, care au nominalizat, trauma psihică, 23,1% de respondenți, am stabilit că 83,33% din aceștia – nu mai vor să se întoarcă acasă, pentru că au frustrări, anxietate, frică, dezamăgire, etc. Iar, din cei, care nu au condiții de trai decente, doar 25,0% - ar dori să locuiască într-un centru de plasament, ceea ce ne

sugerează că condiția de trai, nu este cauza principală, care duce la faptul că acești copii ajung în stradă.

În următorii itemi ne-am propus să studiem comportamentul adictiv al copiilor străzii. Cu referire la consumul de droguri, am determinat, că 46,15% din respondenți - consumă droguri de diferit tip, iar 53,85% - nu consumă droguri. Rezultatul consumului stratificat pe criteriul gen, denotă faptul că din cei care consumă droguri, mai mare cota a fost stabilită la fete - 53,85% din grupul dat și doar 38,46% de băieți consumă droguri comparativ cu fetele.

De asemenea, ne-am propus să studiem, dacă copiii au problemele de sănătate, deci ei au enunțat că au probleme de sănătate - 42,31% și 57,69% din ei - au spus, că nu au.

Problemele de natură neurologică și psihiatrică au fost menționate ca fiind cauzate de consumul de substanțe, deși tot specialiștii au precizat că aceste probleme au existat la copii și înainte de a ajunge în stradă. Noi am constatat, că printre copiii cu probleme de sănătate, 81,82% consumă tutun și alcool, comparativ cu cei, care nu consumă (unde $p = 0,03$).

Am încercat să studiem și gradul de asociere a variabilei „atitudinea față de părinți” și rezultatul pentru variabila de „consum de alcool și droguri”, a fost calculat X^2 și am stabilit că, copii care consumă alcool și/sau droguri, au o atitudine mai rea față de părinți sau persoanele, ce se ocupă de educația lor, comparativ cu cei care nu consumă ($p = 0,03$).

Următorul criteriu, ce a fost studiat este gradul de pericol al copiilor în stradă. În această privință copiii au spus, că oamenii din jur adesea se comportă urât, îi înjosesc, îi insultă sau le fac rău - în 92,31%, deci acești copii sunt în pericol permanent și doar 7,69% - au spus că oamenii nu le fac nici un rău sau sunt indiferenți.

Pentru reușita acțiunilor de prevenție este important ca instituțiile publice de protecție să colaboreze eficient cu organizațiile neguvernamentale care desfășoară activități de protecție a copiilor aflați în situație de risc. Una dintre aceste Organizații este „S.O.S Minor”. Pe lângă toate acțiunile de tip intervenție, sunt necesare măsuri de ameliorare a relațiilor interpersonale.

Concluzii pentru studiile de caz:

1. Experiența traumatică dobândită implică abuz sexual. În urma acestuia copilul a căpătat sentimente de vinovăție, interiorizare, neîncredere, ostilitate, nefericire, stimă de sine redusă. Și-a dezvoltat un nucleu de manifestări nevrotice, depressive, obsesive, tendințe autoagresive.

Recomandări: Consilierea de lungă durată, implicarea pentru a facilita interacțiunile sociale, optimizarea suportului afectiv al subiectului în cadrul mediului social. Intervenția psihoterapeutică ce include explorarea directă a traumei, tratamentul medicamentos considerat ca o latură secundară oportună.

2. Trauma psihică suferită de copil dezvoltă o frică, anxietate, neîncredere în sine.

Recomandări: Consiliere psihoprofilactică spre evitarea comportamentului agresiv; convorbiri educaționale cu scopul respectării normelor de comportament; consiliere individuală sau de grup, implicarea în activitățile de grup pentru stabilirea

abilităților de interacțiune socială și privind dezvoltarea proceselor cognitive. Tehnici de art-terapie pentru stabilirea fundalului psiho-afectiv, activarea resurselor proprii.

3. Comportament dominator manifestat reprezintă încercări de a ascunde sensibilitatea și vulnerabilitatea în fața situațiilor din mediul de referință.

Recomandări: intervenția psihologică orientată spre gestionarea eficientă a emoțiilor, diminuarea tendințelor și facilitarea interacțiunilor sociale, evaluarea și intervenția în criza dată, prezentarea resurselor disponibile, implicarea copilului în activitățile care i-ar dezvolta motivația și voința, se recomandă un program de consiliere orientat spre încurajarea exprimării emoțiilor și fortificarea încrederii în sine.

Principalele efecte ale vieții în stradă asupra copiilor, punctate de către profesioniști, sunt: abandonul școlar, cauzat de abordarea neprietenoasă a personalului din școli sau de refuzul copiilor de a frecventa orele de clasă; probleme de sănătate, în special, legate de boli mintale și respiratorii, și delincvența juvenilă.

În urma realizării acestei cercetări, am depistat multiple probleme cu care se confruntă un copil al străzii, însă acestea îl depășesc din punct de vedere emoțional și moral.

Rezultatul neglijării sociale a copiilor apare în tiparul retragerii emoționale, a inhibiției, aceștia, manifestând o suferință clară, un comportament de atașament limitat, dificultăți de reglare emoțională, precum izbucniri inexplicabile de iritabilitate, teamă, retragere.

Centrele comunitare ce se ocupă de copiii aflați în situație de risc reprezintă un model de servicii comunitare destinate acestor copii. Promotorul acestor centre este Fondul de Investiții Sociale din Republica Moldova (din creditul Băncii Mondiale oferit Guvernului RM).

Neglijarea copilului, abandonul în fapt și abandonul emoțional, neglijarea comunitară și instituțională este un eșec al societății, ce poate fi oprit și corectat.

Bibliografie:

1. „Abuzul și neglijarea copiilor - Studiu sociologic la nivel național”, Organizația Salvați Copiii, București, 2013.
2. Batson C.D., (1991), *Empathic Joy and the Empathy-Altruism Hypothesis*, Journal of Personality and Social Psychology, 61, p. 413-426.
3. Bucun N., Anțibor L., (2013), *Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții*. În: Univers Pedagogic, nr. 2, p. 21-32.
4. Boza M., (2010), *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Editura Polirom, p. 216.
5. Briceag S., (2013), *Sănătate psihică și stil de viață*. Bălți: SRL Tipografia din Bălți, p. 228.
6. Crețu R., (2010), *Amprenta comportamentală și evaluarea personalității*. Iași: Editura Polirom, p. 248
7. Cristea D., (2004), *Tratat de Psihologie Socială*. București: Editura Pro Transilvania, p. 470.
8. Ionescu, S., (2013), *Tratat de reziliență asistată / Șerban Ionescu; trad.: Sofia Manuela Nicolae; pref. de Boris Cyrulnik*. București: Editura Trei, p. 515.
9. <http://dmpdc.md/prezentarea-studiului-copiii-in-situatii-de-strada-in-republica-moldova-practici-si-provocari/>

STUDIAREA FACTORILOR PSIHOLOGICI ȘI SOCIALI IMPLICAȚI ÎN DETERMINAREA COMPORTAMENTULUI DISTRUCTIV AL COPIILOR STRĂZII

Dr. în psihologie, Conf. univ. **Iuliana FORNEA**,
Master în Managementul Sănătății Publice,
Nina GLOBA, Catedra Management și Psihologie,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,
Chișinău, Republica Moldova

Abstract:

The assistance and protection of children being in conflict with the law, the development of policies and practices of justice for children (including the street) adjusted to European standards remain stringent requirements for the Republic of Moldova. Professionals working with children are called to know the essence, categories and causality of juvenile delinquency to prevent it, to intervene by providing psychological and social services centered on this category of beneficiaries.

Asistența și protecția copiilor aflați în conflict cu legea, dezvoltarea de politici și practici de justiție pentru copii (inclusiv ai străzii) ajustate la standardele europene rămân a fi exigențe stringente pentru Republica Moldova. Profesioniștii care lucrează cu și pentru copii sunt chemați, să cunoască esența, categoriile și cauzalitatea delincvenței juvenile pentru a contribui la prevenirea ei, pentru a interveni prin oferirea de servicii psihologice și sociale centrate pe categoria dată de beneficiari.

Astfel, în continuare vom examina factorii psihologici și sociali determinanți în formarea comportamentului deviant și distructiv al minorilor.

1. Familia reprezintă mediul primar de socializare a copilului cu impact puternic asupra modelării comportamentului și formării orientărilor valorice. Dintre factorii care pot perturba dezvoltarea armonioasă a copilului, familia este factorul cel mai influent. Procesul socializării, al încorporării normelor și valorilor sociale, transformării lor în modele de comportament începe odată cu apariția copilului în familie. În opinia experților, copilul cu manifestări comportamentale delincvente provine din familii social vulnerabile (48,1%), familii unde părinții consumă alcool, droguri (36,5%), familii dezorganizate și disfuncționale (26,9%).

Carențele educative în cazul acestor persoane se manifestă prin lipsa de stabilitate și continuitate a influențelor educative. Dacă în perioadele timpurii copilul are libertatea să încalce frecvent normele sociale, prin natura situațiilor cu

care el vine în contact, atunci el capătă posibilitatea de a parcurge traiectoria evoluției infracționale de la încălcări mici spre crime mari.

Un studiu realizat de Institutul de Reforme Penale în 2015, scoate în evidență faptul că minorii fug din familiile în care climatul psihologic este nefavorabil. Majoritatea copiilor aflați în conflict cu legea, incluși în studiu, au mărturisit că fuga de acasă este un comportament firesc pentru ei, invocând drept cauze ale acestui fapt, relațiile tensionate cu părinții (53,8%), relațiile nefavorabile cu frații (9,6%), etc. Aflați la vârsta când relațiile cu semenii și gașca de prieteni sunt prioritare, unii adolescenți au motivat fuga de acasă prin specificul vârstei: „așa-mi cereau prietenii” (21,2%), „dorința de a fi independent” (19,2%). Generația tânără delincventă de cele mai multe ori provine din familii caracterizate printr-un nivel scăzut socio-economic și cultural; condiții precare de locuință și confort, dar nu sunt excluse și cazurile familiilor cu condiții foarte bune, în care cresc copii foarte răsfățați; cadrul plin de agresivitate și alcoolism, promiscuitate morală și sexuală, medii dominate de legea pumnului, unde forța fizică primează, toleranța fiind o slăbiciune, iar cel slab și singur primește întotdeauna corecția de la cei mai mulți și mai puternici. [7]

2. Condițiile fundamentale ale vieții sociale constituie un alt factor care determină comportamentul juvenil. Dereglarea normelor sociale ca efect al unor schimbări sociale devine factor determinant în mecanismul causal al delincvenței juvenile. Scăderea funcției de socializare și controlul slab exercitat de comunitate și vecinătate asupra minorilor, destabilizarea ordinii sociale și a coeziunii grupurilor datorită eterogenității populației și varietății normelor de conduită condiționează percepția eronată a normelor sociale, a viziunii asupra viitorului. Cauzele sociale, în majoritatea lor, cuprind calitatea vieții și a condițiilor materiale și economice nefavorabile.

3. Școala, un alt mediu foarte important pentru dezvoltarea copilului, începând să realizeze o socializare individuală în funcție de particularitățile de vârstă și instruire ale tinerilor, nu poate acoperi întotdeauna deficitul educativ al unor elevi datorită fie diferențelor de status familial, fie celor de nivel cultural sau moral existente între diferite tipuri de familii.

J. Leaute, include în cadrul mediului ocazional și școala, considerând că inadaparea școlară este una din cele mai grave și un prim pas în inadaparea socială a individului. În școală, minorul învață să se adapteze unor reguli de conduită, pentru nerespectarea acestora fiindu-i aplicate sancțiuni de o altă autoritate decât familia. Se pot face simțite anumite carențe afective sau de educație din familie care pot provoca eșecul școlar. Atât în Republica Moldova, cât și în tot mai multe țări se poate constata că din ce în ce mai mulți tineri nu frecventează școala, ceea ce reprezintă un factor de marginalizare, devianță sau delincvență. [2]

5. Activitățile de loisir (diverse acțiuni culturale, sportul, lectura, mass media) pot avea influență semnificativă asupra delincvenței juvenile pentru tinerii mai activi, mai dinamici și mobili, care în urma unor activități sportive pot glisa către activități deviante sau delincvente.

În ceea ce privește influența televiziunii, a mass-mediei, în general, un factor decisiv pare să fie modul în care este prezentată violența pe micul ecran, anumite clișee accentuând rolul puterii și violenței în dobândirea unor poziții importante. Atunci când personajele agresive sunt prezentate ca modele de comportament, ele

sunt o sursă de încurajare a agresivității copiilor care se află permanent în căutare de modele. Drăgan I. spunea că „Tinerii au tendința de a reproduce în viață actele de violență de pe marele sau micul ecran. Programele violente îi desensibilizează și-i determină să-și soluționeze dificultățile prin mijloace agresive”.

5. Religia este un factor reglator al activității indivizilor, impunându-le să nu încălce legea. În situații anomice, religia poate oferi un suport moral, descurajând tendințele de devianță și comportamente distructive ale indivizilor.

Pentru societatea noastră sunt necesare elaborarea unor modele etiologice predictive capabile să surprindă complexitatea diferitor factori delictogeni. În acest sens, toate măsurile întreprinse trebuie să se raporteze cel puțin la trei niveluri: macrosocial, microsocioal și individual.

Cu toată complexitatea și varietatea lor, factorii implicați în determinarea devianței comportamentale a minorilor străzii pot fi sistematizați în două mari categorii:

- factori individuali, de personalitate;
- factori externi, sociali.

Din prima categorie fac parte: particularitățile și structura somato-fiziologică și neuro-psihică, structura psihologică particulară a minorului străzii, posibilitățile intelectuale, particularitățile afective, temperamentale, etc. În a doua categorie se includ factorii de ordin familial, socio-afectivi și educaționali, socio-culturali, economici, etc.

Raportul dintre cele două categorii de factori, ponderea fiecăruia în determinarea devianței comportamentale a minorilor este greu de precizat. Nu se poate izola sau exagera rolul unei categorii de factori. Acești factori nu acționează izolat, unilateral, ci combinat. Dezacordul dintre factorii individuali și cei sociali este defavorabil structurării unor conduite concrete [5].

Particularitățile caracteristice delincvenței minorilor, sub influența unui șir de factori negativi pot servi drept catalizator, orientându-l pe minor spre devianță sau delincvență. Cele menționate mai sus au fost demonstrate prin efectuarea unui sondaj psihologic realizat pe un eșantion de 100 de minori, aflați la evidență în comisariatele de poliție din sectoarele Centru, Buiucani și Botanica ale Municipiului Chișinău. Vârsta minorilor: 13-17 ani. Caracterul comportamentului delincent a fost stabilit după cum urmează: 88% furturi, 9% jafuri, 3% vagabondaj. În cadrul aplicării testului proiectiv „Desenează familia ta”, minorilor le-au fost oferite spre alegere creioane de diferite culori, care, prin aplicarea unor elemente ale testului Lusher, puteau oferi informație suplimentară. [3]

În procesul cercetării motivației, s-a constatat că predomină motivele materiale (nevoia de bani, de un trai mai decent – 72%) și atitudinea conformistă în raport cu grupul de semenii – 37%.

Printre factorii psihologici mai putem aminti, și factorii neuro-psihiici. Adolescența și tinerețea timpurie este o vârstă de trecere, atât din punct de vedere biologic, cât și social.

De aceea, această perioadă este marcată de conflicte interne și externe, disproporționalitate în dezvoltare. Dintre cele mai dificile probleme pot fi

diferențiate: procesul maturizării intensive, mai ales în plan sexual care se răsfringe asupra înfățișării exterioare și stării fiziologice. În unele cazuri aceasta duce la disproporționalitate somatică, care provoacă neplăceri adolescenților, dificultăți în comunicarea cu mediul semenilor. În altele, și mai complicate, la stări bolnăvicioase: tulburării ale ritmului cardiac, tensiunii arteriale, dureri de cap, etc. Dar cea mai dificilă stare rezultă din accelerarea dezvoltării sexuale, care provoacă afectivitate neadecvată, reactivitate, dezechilibru emoțional, alte manifestări, care duc la conflict latent sau manifestat cu ambianța.

O importanță mai mare o are dezvoltarea afectivă, insuficiența căreia poate provoca instabilitate emoțională, evaluări neadecvate ale sinelui și mediului ambiant, imaturitate sentimentală, precum și tulburările caracteriale, rezultat al cărora este controlul insuficient al comportamentului, opoziția și negarea normativității sociale, egocentrismul, agresivitatea, deformări ale trebuințelor, dorința unor grațieri fără depunerea de efort adecvat [6].

Fenomenul sau comportamentul deviant poate fi caracterizat doar fiind raportat la cel normativ. Norma și devianța sunt noțiuni pereche. Prezența uneia obligatoriu presupune și pe cealaltă. Mai mulți autori, cum ar fi I. Con, F. Alexander și B. Staub, A. Berge, Mendelevici ș.a. propun propriul model de clasificare, tipologie și descriere a comportamentelor deviante.

Generalizând modelele propuse de autorii mai sus menționați putem include în categoria comportamentului deviant următoarele **forme comportamentale**:

- 1) Comportamente ce se abat de la normele juridice: delicvența juvenilă, infracțiunile.
- 2) Comportamente distructive și adictive: alcoolismul, narcomania, toxicomania, ghemblingul, dependența de calculator, aderarea la cultele distructive, ș.a.
- 3) Comportamente ce au la bază o patologie psihică: psihopatiile, psihozele, nevrozele, etc.
- 4) Comportament în baza supradotării.
- 5) Formele clinice ale devianței: agresivitatea, violența, suicidul, comportamentul sexual deviant, comportamentul amoral.

Psihosociologia comportamentului deviant este un domeniu multidisciplinar științific, care studiază mecanismele apariției, formării, dinamicii și a finalului comportamentului care se abate de la diferite norme de comportament, de asemenea se studiază și metodele de profilaxie, de diagnostic, reeducare și terapie. Altfel zis fenomenul devianței este studiat din trei perspective:

- Fenomenologică descrierea formelor de devianță și caracterizarea personalității deviante;
- Etiologică – descrierea cauzalității devianței;
- De tratament, reabilitarea – propunerea de măsuri, de profilaxie și terapie a devianței.

Numărul teoriilor explicative ale devianței elaborate de-a lungul timpului este extrem de mare, ele pot fi incluse în 3 grupuri mari: teorii biologice, teorii sociale, teorii psihologice [1].

În psihologia juridică rolului familiei în formarea psihologică și socială a minorului i se acordă un loc important. Este demonstrată de o serie de cercetători, că dintre factorii psihologici și sociali, care pot perturba dezvoltarea armonioasă a copilului și tinerilor, acesta este cel mai puternic.

Prezentarea rezultatelor obținute în urma aplicării *Chestionarului de cercetare a problemelor întâmpinate de copii străzii*.

Scopul: evidențierea problemelor și necesităților vitale ale copiilor ajunși în stradă și studierea și depistarea factorilor cauzali, ce influențează apariția fenomenului „copii străzii”. În urma analizei statistice a datelor subiecților cercetați, în funcție de vârstă, am constatat că vârsta medie este de $16 \pm 5,8$ ani, unde vârsta minimă este de 7 ani, iar vârsta maximă este de 31 ani. La studiu au participat 36% băieți și 64% fete, s-a stabilit că nu există diferențe semnificative stabilite între vârstă la fete și băieți (unde $p = 0,05$). Cu referire la componența familiei de origine, am stabilit că din familie parentală fac parte 48% din subiecții experimentali, monoparentală – 32% din subiecți, orfani – 16%, etc.

La itemul „Unde ați primit educația de bază?” copii străzii au afirmat: în familie – 68%, în stradă sau la școala internat – 12%, la rude – 8%, iar cei educați în casa de copii – 4%. Următoarea întrebare din chestionar a fost „Cine din rude s-a implicat în mare măsură în procesul de educație al Dvs.?” copii au menționat: mama – 56%, tata – 24%, bunicii – 20%. La itemul „În familia ta au existat conflicte sau certuri?” copiii intervievați au menționat: da, deseori – 40%, uneori – 52%, nu sau niciodată – doar 8%, fapt ce poate fi numit favorizant pentru copiii ce ajung în stradă.

Cu referire la studierea traumelor din copilărie, am stabilit, că copiii studiați au fost supuși violenței și traume fizice în familie (circa 40%), violenței verbale (36%), au avut traume psihice în copilărie (28%) și alte forme de abuz și violență – 4%.

La itemul „A-ți rămas vre-o dată clasa?” am stabilit, că doar 20% din ei au rămas repetenți. Calculând valoarea lui $Z = 2,5$, am determinat că băieții rămân mai des repetenți clasa decât fetele, semnificația statistică fiind valoarea lui p (unde $p = 0,01$).

În urma analizei chestionarului am stabilit că o serie de factori favorizanți, ce duc la absenteismul la școală și fuga de la școală (au răspuns afirmativ – 36%, nu – 40% și uneori – 24%), cât și de acasă sunt problemele legate de conflicte cu colegii, învățătorii și semenii, dar și certurile și neînțelegerile ce apar între părinți și copii (din diverse motive).

Circa 60% din copii intervievați au fugit cel puțin o dată de acasă, de la școală sau internat.

O întrebare importantă din chestionar a fost analiza experienței de boschetar: 24% au menționat că au avut această experiență, iar 76% - au negat.

Utilizând Z – testul pentru compararea proporțiilor, am stabilit că persoana implicată în educația copilului poate favoriza, deci este apreciat ca fiind factor cauzal pentru copii, care au devenit boschetari. Astfel s-a demonstrat, că copilul educat de rude – au devenit boschetari în 40% de cazuri, educați de mamă – în circa 29%, iar de tată – în circa 17% din grupul studiat, etc. Deci în urma comparării proporțiilor dintre rezultatele ce atestă persoanele implicate în educația copiilor și existența sau faptul că ei ajung boschetari, diferența semnificativă este la limită (unde $p = 0,045$).

Conform rezultate analizate pe criteriile: „fuga de acasă, școală, internat” și criteriul „experiența de boschetar”, am constatat că 55,56% din copiii care au fugit de acasă și 16,67%, din cei care au fugit uneori de acasă, școală, internat – au devenit boschetari.

Am observat, că în apariția fenomenului „copii străzii” – existența abuzului și violenței în familie sunt factori favorizanți sau cauzai ai acestui fenomen. Am determinat că 37,33% din copii, care au suferit violență fizică și verbală au ajuns în stradă și au avut experiență de boschetar.

În concluzie, putem afirma, că copii care fug de acasă, școală, internat, centru de plasament, etc. posibil că au un risc sporit de a deveni boschetari sau cerșetori în stradă.

În continuare, ne-am propus să comparăm proporția existența conflictelor în familiile, ce au componentă diversă și am constatat, că 33,33% din copii din familiile parentale se află deseori în conflict cu părinții lor, pe când cei din familiile monoparentale – 50% conflictează adesea cu părinții lor, constatându-se o diferență semnificativă statistică la limită (unde $p = 0,045$).

De asemenea, am stabilit că comportamentul adictiv al părinților sau rudelor apropiate este în circa 40% cauza apariției comportamentului distructiv al copiilor ajunși în stradă.

Cele mai *tipice erori în strategiile educaționale*, practicate în familie care duc la fuga copiilor minori de la domiciliu cu stabilirea acestuia în stradă, sunt următoarele:

- lipsa de atenție și control asupra dezvoltării copilului;
- controlul abuziv;
- comportamentul adictiv al părinților;
- hipertutelarea;
- lipsirea copilului de inițiativă și libertate a deciziilor;
- promovarea unor acțiuni contradictorii, într-o formă mai manifestată și/sau opozante de către părinți;
- prezența violenței verbale, psihice sau fizice în interacțiunea cu copiii;
- exemplul negativ al părinților, ș.a.

Cauzele acestor erori: nivelul jos de pregătire intelectuală a părinților, lipsa lor de experiență, criza psihologică și socială, care a dus la dezechilibrul spiritual al familiei, anihilarea valorilor vechi și neacceptarea altor noi, relațiile defavorabile dintre părinți etc. Pot fi distinse câteva tipuri de familii, climatul educațional al cărora este evident nefavorabil.

Situația copiilor implicați în acțiuni criminale este una care poate fi catalogată ca „deplorabilă” din mai multe considerente: politici și legi cu lacune și carențe în aplicare acestora în practică, cadru instituțional în reformare, spectru de servicii care este la început de cale, deficiențe bugetare și de resurse materiale și umane.

Protecția copilului în conflict cu legea este un imperativ atât din punct de vedere al necesităților acestuia cât și din punct de vedere al intereselor generale ale societății. Din considerente că Republica Moldova își dorește să atingă standarde (vest) europene în ceea ce privește protecția drepturilor copilului, este important de analizat situația creată la moment și de promovat după necesitate reforme eficiente

care ar corespunde cerințelor acestor standarde internaționale la care Republica Moldova este parte.

Acest lucru nu este posibil dacă nu există un cadru legal alineat cerințelor fundamentale ale standardelor internaționale în acest domeniu. Deci o analiză a situației copiilor străzii sub vârsta minimă de răspundere penală care comit fapte prejudiciabile nu este posibilă fără examinarea cadrului legal care ar prevedea procedura de instrumentare a unor astfel de cauze, fără analiza politicilor sociale și a cadrului instituțional în protecția copilului cu accent pe elucidarea eficienței funcționării instituțiilor și a sistemelor de suport.

Comportamentul distructiv. Copiii al căror comportament este distructiv întrunesc diagnosticul psihiatric de tulburare de conduită. Aceștia tachinează pe alții, fură, distrug proprietăți și arată cruzime față de oameni și animale. Cei mai mulți copii cu tulburare de conduită întrunesc criteriile de diagnostic și pentru sindromul copilului sfidător, totuși în aceste cazuri se aplică doar diagnosticul de tulburare de conduită.

Totuși cei mai mulți copii afectați nu se percep a fi certăreți sau dificili. Este normal pentru astfel de copii să dea vina pentru problemele lor pe alții. Pot fi de asemenea perfecționiști și cu un puternic simț al justiției față de încălcarea a ceea ce ei considera comportament corect. Sunt nerăbdători și intoleranți cu alții. Se vor certa verbal probabil cu alți copii și mai puțin vor începe lupte fizice. Alți copii sau adolescenți cu sindromul copilului sfidător pot încerca să provoace alte persoane enervându-le sau criticându-le intenționat. De ex., adolescentul poate critica modul de a vorbi sau de a se îmbrăca ale adultului. Acest comportament opozițional este de obicei direcționat spre figura autoritară cum este un părinte, antrenor sau profesor. Își pot folosi aptitudinile verbale pentru a ostraciza și abuza alți copii.

Psihologul Iu. Stănescu oferă câteva explicații ale cauzelor acestor comportamente, dar și sfaturi legate de felul în care îi putem ajuta pe copii să schimbe abordarea problemelor care le provoacă furie. „Nu puține sunt situațiile în care părinții se confruntă cu o gestionare dificilă a relației cu copilul lor, cu precădere atunci când cel mic adoptă un comportament violent.

Agresivitatea are la bază un comportament ostil sau distructiv și poate fi îndreptată atât în exterior, lezând persoanele din jur, cât și spre sine (auto-agresivitatea).

Conduita agresivă poate avea mai multe forme de manifestare: poate fi directă, indirectă, manifestă sau pasivă. Anumite aspecte necesită a fi delimitate. Este foarte important ca oamenii să înțeleagă faptul că nu orice comportament agresiv constituie un act antisocial.

Situația în domeniul delincvenței juvenile reflectă starea de „sănătate” a societății contemporane moldovenești. Multiplele probleme sociale, economice și politice au influențat mai mult negativ, decât pozitiv generațiile în creștere. Sărăcia și emigrarea părinților la muncă peste hotare a agravat mult situația copiilor, care, rămași nesupravegheați și fără un model familial constructiv, ajung să-și petreacă timpul în stradă, să experimenteze „libertatea” de care dispun până la situații care pun în pericol viața, integritatea lor și a altor persoane.

Situația copiilor implicați în acțiuni criminale este una care poate fi catalogată ca „deplorabilă” din mai multe considerente: politici și legi cu lacune și carențe în aplicarea acestora în practică; cadru instituțional în reformare; spectru de servicii care este la început de cale; deficiențe bugetare și de resurse materiale și umane.

Prima grupă de factori care determină și favorizează comportamentul distructiv și deviant al minorilor sunt următoarele:

- Tulburările de comportament și personalitate reprezintă una dintre cauzele de natură bio-psihică ale delincvenței juvenile.
- Tulburări ale afectivității: este cunoscut rolul afectivității în viața și activitatea individului uman și orice abatere de la normal duce imediat la serioase probleme de adaptare.
- Tulburări de caracter: La nivelul personalității, trăsăturile de caracter îndeplinesc în special funcția de reglare a caracterului, determinând un mod constant de manifestare.

Cea de-a doua grupă de factori include factorii externi sau sociali. Un psihic labil, un psihic bolnav nu este o cauză a delincvenței juvenile, decât dacă anumite cauze de mediu favorizează acest lucru. Din șirul de cauze de ordin social care generează delincvența juvenilă sunt: disfuncții ale mediului familial și climatul familial nefavorabil; eșecul școlar și inadaptarea școlară; insuficiențe ale grupului de prieteni și ale modului de petrecere a timpului liber; alcoolul și consumul de droguri. Cauza dezvoltării nefavorabile a copiilor sunt procese distructive care încalcă structura integrală a individului. Se știe că cea mai simplă structură a personalității constă în trei componente: intelectual, emoțional și comportamental.

Dezvoltarea armonioasă a tuturor celor trei componente asigură succesul dezvoltării umane.

Bibliografie:

1. Cebotari S., Popa V., (2015), *Planul individual (al minorului de probațiune)*, Chișinău: Editura Inspectoratul Național de Probațiune, p. 7-9.
2. Dolea Igor, Zaharia Victor, Prițcan Valentina, Buciuceanu-Vrabie Mariana, (2012), *Fenomenul delincvenței juvenile în Republica Moldova*, Chișinău: Editura Cartea Juridică, p. 55-57.
3. Păunescu C., (1994), *Agresivitatea și condiția umană*. București: Editura Tehnică, p. 124-130.
4. Foca L., (2018), *Copiii în situații de stradă în Republica Moldova. Studiul calitativ*. Publicat de Terre des hommes, p. 62
5. Ovidiu, Toderici, (2018), *Egalitatea de Șanse, Studiu de caz în sistemul educațional preuniversitar din Regiunea Vest*, Editura Pro Universitaria, București, p. 85.
6. <http://www.stiucum.com/drept/psihologie-judiciara/Delincventa-juvenila82643.php>
7. http://academy.police.md/assets/files/pdf/Anale_stiint_ed_10.pdf
8. http://irp.md/uploads/files/2014-03/1394401249_cercetarea-fenomenul-delincventei-juvenile-final_2012.pdf
9. https://sputnik.md/radio_rubrica_interviu/20180730/20887001/drama-copiilor-abandonati-parinti.html
10. <https://www.la-psiholog.ro/info/sindromul-copilului-sfidator>
11. <https://olnafu.ru/auto-cultivare/238873-comportamentul-distructiv-al-elevilor-cauze-%C8%99i.html>

SECȚIUNEA a V-a

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.

Prof. înv. primar **Violeta ANDREI**

Liceul Teologic Târgu-Jiu, Gorj

Abstract:

The children with special educational needs can be integrated in the preschool and school environment through various means and methods. Some examples include but are not limited to: integrating each child in regular classes, integrating groups of two or three children in regular classes, or making sure that special educational classes are included in the organigram of regular kindergartens and schools. To integrate these children within the collective of a regular class will inevitably lead to a positive attitude of the child towards the educational system and its affiliated teachers, will help to build a strong intrinsic motivation of the child which will facilitate learning and will contribute to a behavioural and educational progress of the child.

Biological predispositions should not be looked at as life-time sentences. On the contrary, the social environment should be harnessed to give children a chance. Placing a label on an under-developed child can be more dangerous than biological dependencies. Realizing that we live in a world of human diversity is not enough to instill change, we should also acknowledge that school and education play a tremendous role in facilitating human progress and change the mentality and attitude manifested towards children with special educational needs. To successfully tackle the educational needs of the children in difficulty and of their families, we need a concerted effort coming from each and every one of us.

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient. Din categoria copiilor cu C.E.S (cerințe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficiențe propriu zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție - ADHD, tulburări de opoziție și rezistență);
- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de

alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);

- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate. Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite. Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei. Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Adesea, când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru copii. Însă, uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale. Acești copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educația lor. Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite. Prin educația incluzivă este oferit suport - în cadrul școlilor de masă și al claselor normale - copiilor cu dificultăți de învățare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptați alături de colegii lor „normali”.

Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Al doilea argument care susține necesitatea mișcării integraționiste este acela că școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive. Pentru a ușura copiilor cu dificultăți de asimilare integrarea în școlile de masă, este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare.

Datorită unui nivel mai redus al cerințelor, de cinci ori mai mulți copii cu nivel socio-economic redus față de cei cu nivel socio-economic crescut sunt înscriși în școlile ajutoare speciale, în loc de școlile generale. Astfel se creează un cerc vicios: performanțe școlare slabe - loc de muncă cu salarizare scăzută - perspective sociale slabe - nivel de viață scăzut - tensiuni în viața personală. Și totul se repetă în generația următoare. Tuturor acestor copii le-ar asigura posibilități mai bune școala generală unde un sistem educațional mai atent, le-ar putea schimba soarta în bine. Dar pentru ca acești copii dezavantajați să aibă loc în școlile generale, trebuie să se producă schimbări majore atât la nivelul atitudinii corpului profesoral, cât și al sistemului educațional, respectiv a metodelor de stimulare a dezvoltării și al psihodiagnozei.

Pentru prevenirea declinului social ulterior nu este suficient ca acești copii să fie menținuți în sistemul educațional tradițional pentru că există pericolul dificultăților de adaptare la standardele ridicate și deci pericolul de eșec sau abandon școlar. Pe lângă acceptarea copilului în școala de masă, trebuie asigurat un mediu educațional corespunzător, suport și experiențe pozitive copilului cu dificultăți de învățare.

O caracteristica specială a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. (Nu reușesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu

reuşesc să obţină diplome). În spatele acestor probleme, stă desigur şi nivelul lor inefficient de funcţionare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei şi nici în şcoală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educaţiei necorespunzătoare este totuşi reversibil şi poate fi compensat chiar şi în cazul unor tulburări organice, cu condiţia ca potenţialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul şcolii de masă şi al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerinţe educative speciale ar trebui să ţină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală şi asigură independenţa sa economică şi integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse şi dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale şi colective care să favorizeze independenţa personală, care să-i permită să ducă o viaţă cât mai normală şi completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale şi complementare, dispoziţii, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic şi psihologic. Adaptarea mobilierului exterior şi urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări şi instalaţii sportive, transportul şi comunicaţiile, activităţile culturale, timpul liber şi vacanţele trebuie să constituie tot atâţia factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării.

Este important să se determine participarea, în măsura posibilului, a persoanelor cu cerinţe educative speciale şi a organizaţiilor care-i reprezintă la toate nivelele de elaborare a acestor politici. Legislaţia trebuie să ţină cont de drepturile persoanelor cu deficienţe şi să favorizeze, pe cât posibil, participarea lor la viaţa civilă. În cazul în care persoanele cu cerinţe educative speciale nu sunt în măsură să-şi exercite în mod deplin drepturile lor de cetăţeni, trebuie să fie ajutate să participe cât mai mult posibil la viaţa civilă, asigurându-le ajutorul adecvat şi luând măsurile necesare. Profesioniştii trebuie să informeze asupra tuturor aspectelor vieţii, iar persoanele cu deficienţe trebuie să aibă posibilitatea de a-şi procura informaţia ele însele. Dacă natura, gravitatea deficienţei sau vârsta persoanei nu permit reconversia sa personală, chiar în atelier protejat, la domiciliu sau în centre de ajutor pentru muncă, ocupaţiile cu caracter social sau cultural trebuie să fie prevăzute. Măsuri potrivite trebuie avute în vedere pentru a asigura persoanelor cu cerinţe educative speciale şi în special persoanelor cu deficienţe mentale condiţii de viaţă care să le asigure dezvoltarea normală a vieţii lor psihice.

Copilul cu deficienţe se adaptează greu la relaţiile interpersonale, de aceea părinţii trebuie să joace rolul de mediator între copil şi persoanele străine. Uneori părinţii pot dramatiza excesiv reacţiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenţie într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinţi refuză să ţină cont de dificultăţile sociale determinate de deficienţă. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înţeleagă şi să accepte toate aspectele legate de propria deficienţă. Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacţiile părinţilor în faţa unui copil cu deficienţă capătă o importanţă majoră. Părinţii reacţionează prin supraprotecţie, acceptare, negare sau respingere.

Copiii, majoritatea timpului lor liber şi nu numai, şi-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-şi exprima propriile capacităţi. Prin joc,

copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii cu deficiențe, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă și comentează situațiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărți de joc etc.). În perioada de preșcolar se desfășoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu deficiențe trebuie să fie înscriși la grădiniță, alături de copiii sănătoși. Copiii sunt curioși, dar practici, astfel că ei vor accepta ușor un copil cu deficiență fizică, care se deplasează în scaun cu roțile sau în cârje. Ei sunt suficient de simpli și deschiși pentru a accepta ușor un coleg cu probleme de sănătate. Perioada de preșcolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu deficiențe. La această vârstă, socializarea se realizează ușor prin intermediul jucăriilor și al echipamentelor de joc. Totuși, trebuie să fim atenți la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiențe au avut experiența neplăcută a spitalizării și a separării de părinți. De aceea, pot apărea reacții intense, mai ales în primele zile de grădiniță. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei și de deplasare. În aceste situații, este de preferat să se solicite prezența mamei până la acomodarea copilului în colectivitate și acomodarea personalului cu problemele copilului. Jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație.

Copiii cu cerințe educative speciale pot fi integrați în mediul școlar/preșcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficiențe incluși în clasele obișnuite, clase diferențiate, incluse în structura școlii/grădiniței obișnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obișnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora față de unitatea de învățământ și față de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivații puternice, care susține efortul copilului în activitatea de învățare, duce la realizarea unor progrese la învățatură și în plan comportamental.

Predispoziția biologică nu este o sentință, iar mediul social este o șansă. Sentința produsă de societate este mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decât predispoziția biologică. Pornind de aici, trebuie să înțelegem faptul că trăim într-o lume a diversității umane, că școala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman și că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalității și atitudinii față de cerințele educative ale tuturor copiilor.

Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor.

Bibliografie:

1. Weihs, T.J., (1998), *Copilul cu nevoi speciale*, Editura Triade, Cluj-Napoca.
2. Arcan, P., Ciumageanu, D., (1980), *Copilul deficient mintal*, Editura Facla.
3. Verza, F., (2002), *Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*, Editura Fundației Humanitas.

ADAPTAREA CURRICULARĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII ȘCOLARE

Prof. Draga ANDRONESCU,
Prof. Maria TĂNASE,
Școala Gimnazială Specială nr. 2, București

Abstract:

The paper contains examples of curricular adaptations made following the psycho-pedagogical evaluations/initial assessments made by the support teacher in collaboration with the multidisciplinary team, respectively the teachers from each discipline. Based on the results obtained, we designed the educational strategies that fit pupils with S.E.N. (Special Education Needs). Teaching, learning and assessment will be done in accordance with the principles of integration and inclusion, including: the principle of ensuring pupils development according to its potential, the principle of assessment in relation to the pupils' needs and requirements, the principle of positive approach, the principle of differentiated and personalized/individualized curricular adaptation. The curriculum has been adapted to include various pupil-centered active learning strategies.

Adaptarea curriculară reprezintă corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES sau alte tipuri de cerințe educaționale din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia.

Adaptarea curriculară presupune, printre altele:

- selectarea unor părți din curriculumul general și a unor activități de învățare, de regulă cele mai complexe, și transmiterea acestora utilizând strategii didactice adaptate particularităților psihoindividuale;
- accesibilizarea tuturor părților din curriculum;
- realizarea unei corelații între activitățile de învățare și competențele vizate, precum și cu metodele și mijloacele de evaluare, în concordanță cu particularitățile elevului;
- selectarea unor metode și instrumente de evaluare funcțională care să permită evidențierea evoluției elevului.

Elevii cu CES au aceleași nevoi ca și ceilalți elevi (înțelegere, respect, afirmare de sine, etc.) cât și nevoi specifice (funcție de problema: hipoacuzie, deficiență vizuală, fizică, psihomotrică, intelectuală, tulburare de învățare, tulburări de comunicare sau comportament etc.). Elevii vor participa la procesul de învățare/evaluare după posibilitățile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

Exemple de adaptări curriculare:

ADAPTARE CURRICULARĂ

DISCIPLINA: MATEMATICĂ clasa: a II-a

PERIOADA DE IMPLEMENTARE: anul școlar 2018 – 2019

COMPETENȚE GENERALE:

- 1) Utilizarea numerelor în calcule elementare;
- 2) Evidențierea caracteristicilor geometrice ale unor obiecte localizate în spațiul înconjurător;
- 3) Identificarea unor fenomene/relații/ regularități/structuri din mediul apropiat;
- 4) Generarea unor explicații simple prin folosirea unor elemente de logică;
- 5) Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date;
- 6) Utilizarea unor etaloane convenționale pentru măsurări și estimări.

1. Utilizarea numerelor în calcule elementare

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Scrierea, citirea și formarea numerelor până la 1000;	- reprezentarea numerelor de trei cifre cu ajutorul numărătorii de poziționare; - citirea și scrierea numerelor de la 0 la 1000; - transcrierea cu cifre a unor numere din intervalul 0-1000, scrise în cuvinte; - jocuri de asociere a numerelor mai mici decât 1000 cu reprezentarea lor prin desen; - identificarea ordinelor și claselor; - evidențierea cifrei unităților / zecilor / sutelor dintr-un număr; - numărare din 1 în 1, din 2 în 2, din 3 în 3 etc., în ordine crescătoare și descrescătoare, cu precizarea limitelor intervalului (de la...până la);	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.
Compararea numerelor în concentrul 0 - 1000;	- compararea unor grupuri de obiecte prin punerea elementelor unele sub altele, încercuirea părților comune, punerea în corespondență; - scrierea rezultatelor obținute prin comparare, utilizând semnele <, >, =;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Ordonarea numerelor în concentrul 0-1000, folosind poziționarea pe axa numerelor, estimări, aproximări;	- ordonarea crescătoare/descrescătoare a unor numere naturale de trei cifre prin compararea acestora două câte două; - identificarea unor numere mai mici decât 1000 în condiții precizate; - rotunjirea la zeci și /sau sute a unui număr dat; - scrierea unui șir de numere pare/impare, având date limitele intervalului.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.
Efectuarea de adunări și scăderi, mental și în scris, în concentrul 0-1000, recurgând la numărare și/sau grupare ori de câte ori este necesar;	- numărare cu pas dat (din 2 în 2, din 20 în 20, din 100 în 100 etc.) cu sau fără suport intuitiv; - compunerea și descompunerea numerelor în concentrul 0 – 1000, folosind obiecte, desene și numere; - efectuarea de adunări/scăderi cu numere mai mici decât 1000, fără și cu trecere peste ordin și verificarea prin operația inversă; - rezolvarea de adunări și scăderi, mental și în scris, cu și fără trecere peste ordin, respectând algoritmul și așezarea corectă a unităților, zecilor și sutelor.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; • Probele practice; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.
Efectuarea de înmulțiri și împărțiri în concentrul 0-1000 prin adunări/scăderi repetate.	- adunarea cardinalelor unor mulțimi care au același număr de elemente; - jocuri de extragere repetată a unui anumit număr de elemente dintr-o mulțime dată; - evidențierea mai multor modalități de grupare a elementelor unei mulțimi pentru determinarea cardinalului acesteia; - aflarea unei sume de termeni egali prin rezolvarea unor probleme practice; - efectuarea de înmulțiri în concentrul 0 - 100, prin adunări repetate sau utilizând proprietăți ale înmulțirii; - efectuarea de împărțiri cu rest 0, în concentrul 0 100 prin scăderi repetate sau recurgând la înmulțire; - rezolvarea de exerciții cu ordinea efectuării operațiilor; - jocuri de tip LOTO cu numere;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Utilizarea unor denumiri și simboluri matematice (sumă, total, termenii unei sume, diferență, rest, descăzut, scăzător, produs, factorii unui produs, cât, deîmpărțit, împărțitor, <, >, =, +, -, ·, :) în rezolvarea de probleme.	- rezolvarea de exerciții de tipul: „Află suma/ diferența/ produsul/ câtul/ jumătatea/ sfertul/ dublul etc.”; - utilizarea fracțiilor jumătate, respectiv sfert, utilizând suport concret sau desene (pizza, tort, măr, pâine, cutie de bomboane, caiet etc.); - aflarea unui termen necunoscut, folosind metoda balanței, proba adunării/scăderii sau prin încercării; -	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

2. Evidențierea caracteristicilor geometrice ale unor obiecte localizate în spațiul înconjurător

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Localizarea unor obiecte prin stabilirea unor coordonate în raport cu un sistem de referință dat, folosind sintagmele învățate;	- identificarea poziției pe care o ocupă diverse obiecte în desene/realitatea imediată, în raport cu alte obiecte; - poziționarea obiectelor în spațiu, în raport cu alte obiecte precizate; - recunoașterea poziției verticală, orizontală sau oblică a unor obiecte din realitatea imediată sau în cadrul unor desene; - compararea poziției a două obiecte din mediul apropiat;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.
Evidențierea unor caracteristici simple specifice formelor geometrice plane și corpurilor geometrice identificate în diferite contexte;	- identificarea și denumirea formelor plane: pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc; - recunoașterea formelor obiectelor/ fețelor unor corpuri din mediul apropiat; - recunoașterea unor corpuri geometrice în mediul apropiat (cub, cuboid, sferă, cilindru, con);	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.

3. Identificarea unor fenomene/relații/ regularități/structuri din mediul apropiat

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Rezolvarea de probleme în cadrul unor investigații, prin observarea și generalizarea unor modele sau regularități din mediul apropiat;	- completarea de șiruri de numere mai mici decât 1000 sau de obiecte ordonate, respectând reguli precizate; - realizarea unor modele repetitive (prin desen sau cu obiecte), respectând o anumită regulă; - completarea unor spații lacunare dintr-un șir de obiecte/simboluri/numere; - recunoașterea în desene/ imagini/ machete/ filme documentare/ prezentări a unor forme de relief (munți, câmpii) sau medii de viață; - realizarea unor albume/colaje/ puzzle-uri cu formele de relief sau cu mediile de viață, individual sau la nivelul clasei;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul. • fișa de evaluare adaptată.

4. Generarea unor explicații simple prin folosirea unor elemente de logică

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Descrierea unui plan de lucru folosind câțiva termeni științifici, reprezentări prin desene și operatorii logici „și”, „sau”, „nu”;	- jocuri logico-matematice; - realizarea planului de înregistrare a schimbărilor meteo și de prezentare a calendarului naturii, realizat pe o perioadă determinată de timp;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul.

5. Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Sortarea, clasificarea și înregistrarea prin desene și tabele a unor date din mediul cunoscut;	- selectarea/gruparea unor figuri geometrice după mai multe criterii date; - selectarea materialelor de lucru după mai multe criterii date (ex.: Alegem materiale tari, aspre și colorate.); - gruparea unei varietăți de plante și animale pe criteriul apartenenței la un mediu de viață și înregistrarea rezultatelor într-un organizator grafic;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.
Rezolvarea de probleme de tipul $a \pm b = x$; $a \pm b \pm c = x$ în concentrul 0-1000; $a \cdot b = x$; $a : b = x$, în concentrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice.	- identificarea cuvintelor care sugerează operații aritmetice (a dat, a primit, s-a spart, a distribuit în mod egal, pentru fiecare etc.); - rezolvarea de probleme folosind obiecte concrete, desene sau reprezentări simbolice;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

6. Utilizarea unor etaloane convenționale pentru măsurări și estimări

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Utilizarea unor măsuri neconvenționale pentru determinarea și compararea maselor, lungimilor și capacităților;	- aprecierea maselor unor obiecte, „cântărite” în propriile mâini; - ordonarea unor obiecte date, pe baza comparării succesive (două câte două) a capacității lor; - identificarea unor obiecte pe baza unor caracteristici privind capacitatea acestora („plin”, „gol” etc.).	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.
Utilizarea unor unități de măsură pentru determinarea, compararea și ordonarea duratelor unor evenimente variate;	- ordonarea unor jetoane cu numele zilelor săptămânii sau ale lunilor anului; - identificarea datei unor evenimente din viața personală a copilului; - găsirea corespondenței dintre un eveniment și anotimpul în care acesta are loc;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.

ADAPTARE CURRICULARĂ

DISCIPLINA: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ clasa a VIII-a
PERIOADA DE IMPLEMENTARE: anul școlar 2018 – 2019

COMPETENȚE GENERALE:

- 1) Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral;
- 2) Receptarea textului scris de diverse tipuri;
- 3) Redactarea textului scris de diverse tipuri;
- 4) Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise;
- 5) Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional.

1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Sintetizarea informațiilor, a intențiilor de comunicare și a atitudinilor comunicative din diverse texte monologate și dialogate	- exerciții de completare a unor fișe de lucru cuprinzând ideile principale dintr-un text monologat sau dialogat, numind și atitudinile comunicative ale participanților;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate.	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare
Prezentarea unor informații, idei și puncte de vedere, oferind detalii semnificative și exemple relevante, în fața unui public cunoscut, adoptând comportamente paraverbale și nonverbale adecvate;	- exerciții de reconstituire cronologică a unor evenimente prezentate într-un text monologat; - audierea unor prezentări și luarea de notițe, realizând asocieri între ceea ce știe și ceea ce află nou interlocutorul, privitor la o temă;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate.	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise. Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Recunoașterea modurilor în care sunt organizate informațiile din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale;	- identificarea tehnicilor și a structurilor narative dintr-un text dat; - identificarea trăsăturilor specifice unui text epic, liric sau dramatic.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.
Adecvarea atitudinii și a practicilor de lectură în funcție de scopul lecturii;	- exerciții de disociere a lumii reale de cea virtuală; - interpretarea elementelor definitorii ale comportamentului unui personaj, folosind argumente multiple, de tipuri diferite;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare
Dezvoltarea competenței de lectură prin diversificarea activităților consacrate cărții	- lectura/povestirea unor secvențe din texte diverse; - medalioane literare, prezentări de carte etc.; - participarea la proiecte și evenimente culturale organizate în contexte formale sau nonformale	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

3. Redactarea textului scris de diverse tipuri

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Redactarea unui text complex, având în vedere respectarea etapelor procesului de scriere și selectarea unor structuri adecvate intenției de comunicare;	- redactarea unei pagini de jurnal de călătorie/de lectură; - redactarea de caracterizări a unor personaje; - scrierea unor interviuri.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate.	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte diverse, care urmează a fi prezentate în fața colegilor;	- realizarea unor postere, proiecte folosind tehnologia modernă; - prezentarea unei cărți citite sau a unui film, valorificând tehnologia modernă și utilizarea internetului într-o manieră responsabilă.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • fișa de evaluare adaptată.

4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Folosirea structurilor morfosintactice ale limbii române standard pentru înțelegerea și exprimarea clară și precisă a intențiilor comunicative complexe;	- continuarea unor enunțuri care să exprime acord, dezacord, asumare, neasumare, neîncredere, îndoială etc.; - exerciții de inițiere, de menținere și de finalizare a unui dialog, cu utilizarea formulelor de salut, a formelor de prezentare, de formulare a unei solicitări etc.;	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate.	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.
Raportarea conștientă la normă în exprimarea intenției de comunicare, din perspectivă morfosintactică, fonetică și lexicală	- sesizarea consecințelor pe care încălcările normelor învățate le pot avea în înțelegerea unui text și în deteriorarea imaginii celui care comunică.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.

5. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Compararea unor tradiții românești cu tradiții din alte culturi	- realizarea unei culegeri de legende din zona de proveniență; - redactarea unui minighid de conversație pentru un	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise;

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare
Compararea unor tradiții românești cu tradiții din alte culturi	prieten din altă țară, care dorește să viziteze România; - elaborarea unor proiecte despre tradiții și/sau obiceiuri comune mai multor culturi.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.
Compararea unor elemente privitoare la cultura proprie și la cultura altor popoare	- scriere creativă pe tema unor călătorii imaginare într-un alt spațiu cultural (din țară sau din alte țări); - exerciții de redactare a unor texte (articole pentru revista școlii, ziarul local, broșuri de prezentare) privind interferențele culturale.	Dialogul dirijat; Explicația; Jocul didactic; Fișe de lucru adaptate;	Metode de evaluare • Probe orale; • Probe scrise; Instrumente de evaluare • portofoliul; • fișa de evaluare adaptată.

STRATEGII DE EDUCAȚIE ȘI METODE EFICIENTE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA CLASA INCLUZIVĂ

Prof. Elena Camelia BELEI

Liceul Tehnologic Ștefan Hell, Sântana

Abstract:

The integration is defined as a complex action that generates an essential fusion between the elements of the personality system and the elements of the social system, determining a simultaneous and reciprocal process development. Its objectives are the relation between requirements and manifestations and the social and professional evolution.

The inclusion is an ample process that must make changes in society. It represents the development of the necessary personal skills in order to live independently and allow the individual to integrate effectively in society and have a useful life.

The inclusion of Special Educational Requirements people involves accessibility, their participation to public life, equality, employment, education and professional training, social protection, acces to health services.

Among the effective teaching-learning methods used in the inclusive classrooms there are: the Jigsaw Puzzle Method – strategy based on team learning; Think-Pair-Share Method – a three stage debate cooperation strategy; Flipped Learning Method – a mixed type of teaching offering more often online training content, outside the classroom.

I. Delimitări conceptuale ale integrării și incluziunii

În sens larg, integrarea presupune acomodarea individului într-un mediu diferit de cel de proveniență, prin înlăturarea segregării și utilizarea unor metode și procedee specifice, facilitatoare. Integrarea poate fi tratată atât ca obiectiv, cât și ca proces și rezultat.

Ca proces, integrarea este definită de Păunescu, C., 1997, ca o „acțiune complexă care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc”. Ca proces, integrarea va parcurge anumite etape de reglare și autoreglare, în cadrul cărora acționează programat anumite mecanisme structurate în scopul de a genera rezultatele așteptate.

Ca obiectiv, integrarea vizează, conform autorului Gherguț, A., „realizarea unei concordanțe între cerințe și manifestări, o subordonare a aspectelor secundare celor care servesc orientarea.” Văzută ca rezultat, integrarea presupune capacitatea individului de a evolua din punct de vedere social și profesional într-un anumit mediu.

Din punct de vedere școlar, integrarea este considerată un proces, dar, apare adesea și sub forma unor obiective ale unor acțiuni educative mai ample, sau ca rezultate ale acestora. Abordarea pragmatică, cu adresabilitate la practicienii în

educație presupune că individul este educat în aceleași condiții de mediu educațional ca toți ceilalți educabili. Pentru aceasta, însă, școlile incluzive trebuie să dezvolte strategii specifice, pornind de la pregătirea și informarea tuturor membrilor comunității școlare, până la organizarea actului didactic specific.

Școlile integratoare funcționale și eficiente prezintă anumite trăsături caracteristice:

- Sunt deschise permanent spre schimbare și adaptare, în funcție de nevoile copiilor;
- Reprezintă un mediu deschis, în care nu există discriminare;
- Valorizează egal toți actorii care își desfășoară activitatea între porțile sale: elevi, părinți, personal;
- Promovează interculturalitatea.

Diferențele dintre elevi trebuie valorizate în moduri pozitive, care să cultive toleranța, iar gradul de participare al elevilor la activitățile școlare și extrașcolare trebuie să reflecte un procent apropiat de maxim, bineînțeles, în funcție de potențialul, posibilitățile și preferințele elevilor. Conform legislației în vigoare, incluziunea școlară este definită ca fiind „procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora”.

Educația copiilor cu CES este centrată pe dezvoltarea și compensarea capacităților individuale necesare practicării unui stil de viață independent, care să permită integrarea individului în societate și să ducă o viață utilă. Strategia Europa 2020 își propune să acționeze în opt domenii prioritare care să garanteze echitatea socială și maximizarea șanselor pentru persoanele cu dizabilități. Aceste priorități vizează:

- Accesibilitatea: adaptarea bunurilor și serviciilor la nevoile persoanelor cu dizabilități;
- Participarea: facilitarea participării persoanelor cu dizabilități la viața publică și activități recreative;
- Egalitatea: promovarea egalității șanselor și combaterea discriminării;
- Ocuparea forței de muncă: creșterea semnificativă a numărului de persoane cu dizabilități ocupate;
- Educație și formare profesională: promovarea accesului egal la educația incluzivă, la educație de calitate de-a lungul vieții;
- Protecția socială: combaterea sărăciei și a excluziunii sociale, facilitarea condițiilor decente de trai pentru persoanele cu dizabilități;
- Sănătatea: acces egal la serviciile de sănătate pentru persoanele cu dizabilități;
- Acțiuni externe: promovarea drepturilor persoanelor cu dizabilități în cadrul UE Pentru ca aceste direcții prioritare de acțiune să se regăsească în mod concret la nivel macrosocietal, este necesară regândirea finalităților educației pentru persoanele cu dizabilități.

II. Tipuri de predare-învățare în educația copiilor cu CES

Actul predării se poate desfășura în numeroase variante, dintre care, cele mai răspândite sunt cea frontală și cea colectivă. Predarea frontală se adresează întregii

clase; activitatea profesorului este predominantă, iar cunoștințele sunt livrate nediferențiat. Acest tip de predare este util atunci când clasa este omogenă sau când se predau noțiuni fundamentale, se efectuează experimente, se încearcă formarea unor atașamente afective față de o idee. În cazul acestui tip de predare, însă, elevii lucrează individual, fără a exista posibilitatea de a învăța prin cooperare, iar între ei nu se stabilesc legături de interdependență.

Predarea colectivă este tot o formă clasică de predare, ce presupune tratarea clasei de elevi ca pe un grup cu aceleași obiective, iar atingerea lor generează „legături de interdependență între membrii clasei respective” (Cerghit, I, 2008). Predarea colectivă este generatoare de efecte de coeziune a grupului, iar elevii trebuie să progreseze pentru a atinge obiectivele propuse. Limitele acestui tip de predare se referă la uniformizarea elevilor. Predarea în grupuri mici sau microgrupuri este o activitate de predare ce prezintă numeroase avantaje de ordin practic și pedagogic. Avantajele de ordin practic se traduc prin aceea că, la maturitate, în decursul carierei profesionale, individul va face parte și va lucra în echipă, iar acest tip de predare îi antrenează abilitățile necesare. Cele de natură pedagogică se referă la învățarea prin cooperare, care contribuie la îmbunătățirea eficienței și a rezultatelor învățării. Experimentele au demonstrat că rezultatele grupului sunt mai bune decât cele individuale, sunt stimulate creativitatea și imaginația. Grupurile pot fi organizate în funcție de sarcini, care pot fi de grade de dificultate diferite, în funcție de performanțele individuale la disciplina respectivă;

Predarea în perechi este o formă de predare în parteneriat: elevii cu performanțe mai ridicate devin mentorii elevilor cu performanțe mai scăzute, sau elevi de aceeași valoare lucrează împreună, corectându-se și stimulându-se reciproc. Este o formă de voluntariat din partea elevilor mai buni care lucrează cu cei cu performanțe mai scăzute. Combinarea acestor forme de predare se dovedește a fi foarte eficientă, deoarece efortul individual se combină cu cel de echipă, elevii au sentimentul apartenenței la un colectiv care împărtășește aceleași țeluri, devin mai responsabili pentru propria activitate, dar și pentru cea a grupului.

Atât predarea în grupuri mici, cât și cea în perechi sunt forme de predare recomandate în colectivele incluzive, permițând profesorului să acorde timp elevilor cu CES fără a acționa în detrimentul celorlalți elevi. Copiii cu cerințe educative speciale beneficiază de explicații dedicate, ritmul de lucru este adaptat la nevoile lor, iar lucrând în perechi cu alți elevi, se vor simți acceptați.

Învățarea prin cooperare este o formă superioară de interacțiune în contextul învățării, ce aduce beneficii pentru toți elevii colectivului. În clasele incluzive, acest model de învățare facilitează atitudinile de toleranță și acceptare a copiilor cu dizabilități, complementarizează modurile și treptele diferite de gândire, într-un climat afectiv plăcut și securizant. Învățarea prin cooperare se organizează pe baza unor principii. Elevii vor fi solicitați să lucreze pentru a atinge un obiectiv definit cu claritate. Prin urmare, rezultatele muncii lor reprezintă un succes colectiv, de echipă. Responsabilitatea pentru rezolvarea sarcinilor este resimțită de către toți elevii. Învățarea prin cooperare solicită formarea și dezvoltarea unor abilități de comunicare și relaționare socială.

III. Strategii de instruire a copiilor cu dizabilitate intelectuală

Strategiile didactice influențează progresul școlar și creșterea gradului de incluziune școlară. Câteva dintre metodele eficiente de predare-învățare în clasa incluzivă sunt:

❖ **Metoda Mozaicului** (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi. Ca toate celelalte metode de învățare prin cooperare și această metodă are avantaje: dezvoltarea răspunderii individuale și de grup; dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului; dezvoltarea gândirii logice, critice și independente; optimizarea învățării prin predarea achizițiilor altcuiva; stimulează încrederea în sine a elevilor.

Mozaicul presupune următoarele etape: împărțirea clasei în grupuri eterogene de 4-5 elevi, fiecare dintre aceștia primind câte o fișă de învățare numerotată de la 1 la 4, fișele cuprinzând părți ale unei unități de cunoaștere; prezentarea succintă a subiectului tratat; explicarea sarcinii care constă în înțelegerea întregii unități de cunoaștere; regrouparea elevilor, în funcție de numărul fișei primite, în grupuri de experți: toți elevii care au numărul 1, *EXPERTII 1* vor forma un grup, cei cu numărul 2, *EXPERTII 2* vor forma alt grup etc.; învățarea prin cooperare a părții care a revenit grupului din unitatea de cunoaștere desemnată pentru oră: elevii citesc, discută, încearcă să înțeleagă cât mai bine, hotărâsc modul în care pot predă ceea ce au înțeles colegilor din grupul din care au făcut parte inițial, strategiile de predare și materialele folosite rămânând la latitudinea grupului de experți, fiind foarte important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea secțiunii respective celorlalți membri ai grupului inițial; revenirea în grupul inițial și predarea secțiunii pregătite celorlalți membri. Dacă sunt neclarități, se adresează întrebări expertului. Dacă neclaritățile persistă se pot adresa întrebări și celorlalți membri din grupul expert pentru secțiunea respectivă. Dacă persistă dubiile, atunci problema trebuie cercetată în continuare. În final, se trece în revistă unitatea de cunoaștere prin prezentare orală cu toată clasa/ cu toți participanții.

Strategia mozaicului se centrează pe dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă și rezolvare de probleme. Rolul elevilor este activ, ei trebuie să fie capabili să expună ceea ce au învățat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăța și pe colegii lor ceea ce au studiat.

❖ **Metoda Gândiți-Lucrați în perechi-Comunicați (Think-Pair-Share)** este o strategie de discuție prin cooperare, care cuprinde trei etape de acțiune, în care elevii vorbesc despre conținut și discută idei înainte de a le împărtăși cu întregul grup. Metoda introduce elementele de „timp de gândire” și interacțiune „cu colegul”, acestea fiind două caracteristici importante ale învățării prin cooperare. Scopul metodei Gândiți – Lucrați în perechi – Comunicați este de a-i ajuta pe elevi să proceseze informații și să le dezvolte competențele de comunicare și procesele de gândire.

Prin această strategie, profesorul: adresează o întrebare deschisă sau ridică o problemă; le dă elevilor un minut sau două pentru a se gândi la răspuns; îi grupează

pe elevi în perechi pentru a discuta răspunsul și a-și împărtăși ideile; le oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși răspunsul unui grup mic sau cu toată clasa. Astfel, învățarea de grup sporește retenția, facilitează și mărește accentual la informație, întărește motivația și crește coeziunea grupului.

❖ **Metoda Clasei răsturnate (Flipped classroom)** – *Clasa răsturnată* este o metodă de instruire și un tip de învățare mixtă care oferă conținut de instruire, de multe ori online, în afara clasei și multe activități, inclusiv cele care ar fi putut fi în mod tradițional considerate teme, în sala de clasă. Conținuturile de bază ale unei noțiuni sau teme din programă, sunt structurate de profesor într-un scenariu didactic digital și/sau videoclipuri online și sunt parcurse de elevi acasă în ritmul propriu, ori de câte ori este necesar, pentru a ajunge la înțelegerea lor. Învățarea este individuală, unică pentru fiecare în parte.

Flipped classroom se centreează pe elev, îl pune în centrul procesului de învățare, îl determină să fie activ, să selecteze informațiile dorite și cel mai important lucru este faptul că se ține cont de dorințele și nevoile elevului. O clasă răsturnată „tradițională” este centrată pe ideea că explicațiile oferite în clasă sunt înregistrate și postate într-o formă oarecare pentru ca elevii să le poată vedea acasă ca temă. Video-urile pot fi postate pe YouTube, pe un site al profesorului, copiate pe un stick sau pe un DVD. O lectură tipică de 45 de minute poate fi redusă la 10–15 minute. Elevii și-ar putea lua notițe, exact așa cum fac în clasă, apoi vin în clasă gata să se angajeze în activități care să întărească materialul pe care l-au învățat cu o seară înainte. *Flipped Classroom* permite elevilor să privească explicațiile acasă și să se angajeze în teme în școală. Profesorii îi ghidează pe elevi printr-o serie de fișe sau activități tradiționale care îi ajută să-și atingă obiectivele și să câștige cunoașterea necesară pentru a trece evaluările.

Prin această metodă, fiecare elev poate învăța în propriul lui ritm. Învățarea devine personalizată pentru fiecare elev. Elevii au posibilitatea de a viziona un curs ori de câte ori au nevoie; ei pot să deruleze înapoi, dacă este necesar sau pot să „sară” peste unele părți în cazul în care doresc, sau pur și simplu ei pot pune „pauză” profesorului lor. Astfel elevii au posibilitatea să înțeleagă la nivelul la care se află sau să revadă o parte din explicațiile pe care le-au uitat.

❖ **Metoda Pilonii clasei răsturnate/inverse** - Răsturnarea unei clase poate, dar nu este neapărat necesar, să conducă la învățarea răsturnată. Mulți dintre profesori ar putea deja să fi aplicat ideea răsturnării unei clase, punând elevii să citească texte în afara clasei, să privească filme video suplimentare sau să rezolve probleme în plus, dar pentru a-și angaja elevii în învățarea răsturnată, profesorii trebuie să încorporeze în practica lor următorii patru piloni:

F – Mediu Flexibil (Flexible Environment): Învățarea răsturnată permite adoptarea unor moduri variate de învățare; educatorii deseori rearanjează spațiile de învățare pentru a ajuta elevii să se acomodeze cu specificul lecției sau capitolului, pentru a susține fie munca de grup, fie studiul independent. Ei creează spații flexibile în care elevii aleg când și unde să învețe. Educatorii care își „răstoarnă”

clasele au așteptări flexibile față de derularea în timp a învățării elevilor și în evaluarea învățării elevilor.

L – Cultura învățării (Learning culture): În modelul tradițional centrat pe profesor, profesorul este principala sursă primară de informație. Prin contrast, învățarea răsturnată schimbă în mod deliberat instruirea pe o abordare centrată pe cel care învață, unde timpul din clasă este dedicat explorării temelor în profunzime și creării de oportunități bogate de învățare. Ca rezultat, elevii sunt activ implicați în construirea cunoașterii pe măsură ce participă la ea și sunt implicați și în evaluarea propriei învățări într-o manieră care este semnificativă la modul personal.

I – Conținut intențional (Intentional content): Educatorii care utilizează învățarea răsturnată se gândesc continuu cum pot să utilizeze acest concept pentru a-i ajuta pe elevi să-și dezvolte înțelegerea conceptuală, ca și fluența procedurală. Ei determină ce au nevoie să predea și ce materiale trebuie să exploreze elevii singuri. Educatorii utilizează un conținut intențional pentru a maximiza timpul clasei și pentru a adopta metode centrate pe elev, strategii active de învățare, în funcție de nivelul clasei și subiectul materiei.

P – Educator profesionist (Professional educator): Rolul Educatorului Profesionist este chiar mai important și deseori mai solicitant într-o clasă răsturnată decât într-una tradițională. În timpul orei, ei observă continuu elevii, furnizându-le un feed-back relevant pentru acel moment și le evaluează munca. Educatorii profesioniști reflectează asupra propriilor practici, se conectează unii cu alții pentru a-și îmbunătăți instruirea, acceptă criticismul constructiv și tolerează haosul controlat din clasele lor. În timp ce educatorii profesioniști adoptă roluri mai puțin proeminente într-o clasă răsturnată, ei rămân ingredientul esențial care permite învățării răsturnate să se petreacă.

Așadar, avantajele utilizării metodei mai sus menționate sunt multiple: faptul că elevii lecturează lecția acasă în propriul ritm, în liniște, fără să fie presați de timp; comunică cu ceilalți elevi din clasă și cu profesorul on-line; pot căuta informații suplimentare pe alte site-uri; se pot implica direct în actul de formare, fără a asculta inerti prelegerea profesorilor; se combină predarea directă cu învățarea de tip constructivist; elevii își asumă responsabilitatea pentru propria lor învățare; elevii pot relua conținutul informațiilor oricând, deoarece este păstrat permanent.

Bibliografie:

1. Gherguț, Alois, (2016), *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași.
2. Păunescu, C., (1983), *Copilul deficiet – cunoașterea și educarea lui*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
3. <https://cursuri.cercetare-inovatie.ro/> - Curs *Practica integrării și incluziunii copiilor cu C.E.S.*

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. înv. preșcolar **Mihaela COSMĂNESCU**
Grădinița Nr. 210, București

This analysis shows that the innovation, development of mental processes, classification, synthesizing, consolidation, and systematization of knowledge, verification and evaluation of performances are developed by interrogative methods.

Also, cooperation between teachers and the team-teaching methods are developed by interrogative methods.

Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică. Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ. În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților, etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate.” (Enăchescu, C., Elemente de Psihologie Proiectivă, Editura Științifică, București, 1973, p. 188).

Problematica integrării copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existența copiilor cu C.E.S. a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învățare, modalități de diferențiere a activității și/sau a conținuturilor învățării, etc. până la complexa problemă a segregării sau/și integrării acestor copii în învățământul de masă.

Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice.

În această perspectivă, însăși învățământul special trebuie să fie:

- recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învățământul normal și la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el;
- integrant, permițând tuturor copiilor cu deficiențe să fie educați în mediul cel mai puțin restrictiv;
- flexibil și centrat pe copil;
- profesional, practicat de profesori specialiști și devotați;
- comprehensiv și realist, în funcție de realități actuale, economice, sociale, culturale și politice.

Strategia națională cu privire la egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare.

- o Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toi copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;
- o Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințele prefabricate;
- o Participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite, deschise pentru toți membrii societății;
- o Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității;
- o Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui.

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale.

Proiectarea și realizarea unei asemenea strategii, va apropia învățământul românesc de generosul ideal al „educației pentru toți copiii - educație pentru fiecare”.

Dacă Verza E.F. definește instituționalizarea ca „reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficiențe în instituții specializate unde aceștia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educație specializată și chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”, E. Bochiș consideră că „a instituționaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale,

evenimentele personale, lipsesc activitățile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipsește contactul cu lumea exterioară și perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: „personalul controlează toate deciziile iar rezidentul își pierde autonomia și încetează a se mai vedea pe sine însuși ca având alte roluri sau relații într-o lume exterioară instituției, el devine practic dependent de instituție și incapabil de organizare a propriei sale vieți”. Astfel se poate observa că există argumente pro și contra în ceea ce privește instituționalizarea copiilor cu CES precum și rolul societății în cadrul acestui proces.

Analizând aceste probleme, David Thomas stabilește următoarele avantaje și dezavantaje privind segregarea/instituționalizarea copiilor cu dizabilități/handicapuri.

Avantajele segregării/instituționalizării separate:

- Un număr mai mare de persoane care se pot ocupa de copilul cu dizabilități cu mai multă atenție;
- Eficiența metodelor instructiv-educative din învățământul special;
- Accesul la servicii medicale și terapeutice;
- Reducerea presiunii psihologice exercitate asupra copilului prin acordarea posibilității și timpului necesar rezolvării problemelor legate de autoîngrijire și prin oferirea ocaziei de a elabora niveluri pozitive ale imaginii de sine;
- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaște și se îngrijește de nevoile sale.

Dintre dezavantajele principale se pot enumera:

- Plasamentul copilului într-un sistem social compus în mare măsură din indivizi având același handicap, ceea ce conduce la considerarea celorlalți drept grup de referință;
- În mod deosebit, atunci când plasamentul este rezidențial, presupune lipsa contactului cu grupurile de vârstă normale, cu toate consecințele ce rezultă de aici pentru dezvoltarea psiho-socială;
- Copiii segregati din cauza dizabilităților lor nu au șansa de a lega prietenii în cartierul în care locuiesc;
- Este intuit stigmatul social;
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilității pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiți să-l părăsească;
- Apar consecințe negative asupra mediului școlar generate de conflictele privind asumarea competențelor din partea serviciilor sociale, a celor medicale sau a instituției de învățământ special.

Școala este un mediu important de socializare. Integrarea școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondență totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan

comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituției de învățământ, putând astfel modela evoluția ulterioară a copilului.

Adeptii învățământului segregacionist vehiculează unele argumente:

- învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcție de categoria deficienței, de nivelul vârstei cronologice și mintale, fapt ce deschide o perspectivă mai bună pentru integrarea în mediul socio-profesional;
- în învățământul special omogenizarea grupelor de lucru se poate realiza mai bine decât în învățământul obișnuit deoarece la diversitatea copiilor cu deficiențe se adaugă diversitatea celor normali și diferențele majore dintre cele două grupuri;
- învățământul special funcționează cu un efectiv restrâns de elevi, fapt ce permite organizarea activităților în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copiilor;
- învățământul special dispune de cadre didactice specializate atât prin profilul pregătirii universitare, cât și prin dobândirea de experiență în activitatea practică desfășurată în timp cu copiii cu C.E.S.;
- în învățământul obișnuit, izolarea și autoizolarea copiilor cu C.E.S. sporește pentru că se mențin atitudini negative din partea colegilor normali sau acceptarea primilor cu rezerve serioase;
- în clasele din învățământul obișnuit, unde sunt prezenți doi-trei copii cu C.E.S., aceștia sunt neglijăți de către cadrele didactice, întrucât ele nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;
- în țările mai dezvoltate copiii cu C.E.S. frecventează școala de masă și în completarea unor activități suplimentare efectuate de un specialist de sprijin sau unul itinerant, astfel încât un copil cu deficiențe beneficiază de constituția mai multor specialiști.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

- integrarea fizică-permite satisfacerea trebuințelor de bază;
- integrarea funcțională-presupune crearea condițiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor și facilităților puse la dispoziția comunității;
- integrarea socială-vizează stabilirea acelor tipuri de relații în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viața socială obișnuită;
- integrarea personală-se referă la posibilitatea inițierii, menținerii și dezvoltării unor relații cu persoane semnificative;
- integrare societală - are în vedere asigurarea drepturilor cetățenești normale și a autonomiei decizionale în ceea ce privește propria existență;
- integrarea organizațională - privește participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaționale în conformitate cu capacitățile și interesele persoanei cu handicap.

Problemele legate de integrare școlară sunt orientate în esență înspre „integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.” (A. Gherguț, p. 12, 2001)

Școala incluzivă reprezintă un pas mai departe în procesul de permeabilizare și eliminare treptată a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu diverse dizabilități.

Pentru învățământul special este nevoie de adecvarea metodelor și procedurilor didactice la nivelul posibilităților copilului astfel încât să considere că acest efort este mai mult o plăcere decât o responsabilitate.

Metodele didactice sunt selectate în raport cu scopul și obiectivele activităților didactice, conținutul lecției și particularitățile copilului (vârsta, nivelul de dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/tulburărilor, nivelul și specialitatea mijloacelor de comunicare, tipul de percepție al copilului - analitică sau sintetică) și/sau stilul de lucru/personalitatea educatorului.

Principalele funcții ale metodelor didactice sunt:

- cognitivă - de dirijare a cunoașterii în scopul însușirii unor cunoștințe;
- normativă - aspecte metodologice, respectiv cum să predea profesorul și cum să învețe elevul;
- motivațională - de stimulare a interesului cognitiv, de susținere a procesului de învățare;
- formativ-educativ-compensatorie - de exersare, antrenare și dezvoltare a proceselor psihice.

Analizând literatura de specialitate (Cerghit, 1980; Cerghit și Bunesu, 1980; Mucchielli 1982; Moise 1986; Cucoș 2002) putem face următoarele clasificări ale metodelor didactice:

I. Din punct de vedere istoric:

- a) metode clasice sau tradiționale - expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația;
- b) metode moderne - problematizarea, expunerea însoțită de mijloace tehnice, modelarea, algoritmizarea, instruirea programată;

II. În funcție de modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:

- metode verbale - bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode intuitive - bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectivelor și formelor realității sau a substitutelor acestora;
- metode de comunicare orală:
- metode expozitive - povestirea, expunerea, prelegerea, explicația, descrierea;
- metode interogative - conversația euristică;
- metode care presupun discuții și dezbateri - problematizarea, brainstormingul;
- metode bazate pe contactul cu realitatea - demonstrația, modelarea, experimentul.

III. După gradul de angajare al elevilor:

- metode expositive sau pasive - pun accent pe memoria reproductivă și ascultarea pasivă;
- metode activ-participative - favorizează activitatea de explorare personală și interacțiunea cu ceilalți colegi.

IV. După forma de organizare a muncii:

- metode individuale - adresate fiecărui elev în parte;
- metode de predare - învățare în grupuri de elevi (omogene sau eterogene);
- metode frontale - aplicate în activitățile cu întregul efectiv al grupei;
- metode combinate – alternări/îmbinări între variantele de mai sus.

V. După funcția didactică principală:

- metode de predare și comunicare;
- metode de fixare și consolidare;
- metode de verificare și apreciere a rezultatelor activității.

VI. În funcție de axa de învățare prin receptare (învățare mecanică) - învățare prin descoperire (învățare conștientă), C. Moise 1993 identifică:

- a) metode bazate pe învățarea prin receptare - expunerea, demonstrația cu caracter expositiv;
- b) metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate - conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz;
- c) metode de descoperire propriu-zisă observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul.

Utilizarea metodelor expositive în activitățile didactice destinate copiilor cu cerințe speciale presupune respectarea unor cerințe:

- folosirea unui limbaj adecvat;
- prezentarea clară, precisă și concisă;
- sistematizarea ideilor;
- recurgerea la diferite procedee și materiale didactice intuitive;
- antrenarea elevilor prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de care aceștia și pentru a interveni cu noi explicații și clasificări și clarificări atunci când se impune acest lucru.

Metode ca explicația și descrierea sunt folosite mai rar ca metode de sine stătătoare, ele fiind mai indicate ca procedee în cadrul altor metode, întrucât aceste metode solicită un vocabular destul de dezvoltat la copil, iar pentru cei cu deficiențe mai accentuate acest lucru este mai greu de atins.

În cazul metodelor expositive, educatorii trebuie să facă distincție între verbalism și verbalizare, verbalismul fiind o verbalizare exagerată, fără valențe educative.

Metodele interogative favorizează descoperirea noului, exersarea proceselor psihice, clasificarea, sintetizarea, consolidarea și sistematizarea cunoștințelor, verificarea și evaluarea performanțelor.

Sintetizând, putem spune că avantajul acestor metode constă în valențele lor formative și posibilitatea evaluării continue și obiective a copilului. Prin intermediul lor pot fi valorificate și operaționalizate în practică ideile de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate frecvent invocate în activitatea didactică, favorizând în același timp colaborarea între educatori și desfășurarea lecțiilor în team-teaching (predarea în echipe de educatori/profesori).

Bibliografie:

1. Blândul, V., (2005), *Introducere în problematica psihopedagogiei speciale*, Editura Universității din Oradea.
2. Bochiș, E., (2000), *Dezvoltarea umană*, Editura Imprimeriei de Vest, Timișoara.
3. Enăchescu, C., (1973), *Elemente de Psihologie Proiectivă*, Editura Științifică, București.
4. Gherguț, A., (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom. Iași.
5. Verza E.F., (2002), *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*, Editura Fundației Humanitas, București.

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILOR CU C.E.S. PRIN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE

Prof. înv. primar **Daniela CRĂCIUN**
Școala Gimnazială „I.A. Bassarabescu”, Ploiești

Abstract:

Special Education Education (CES), now called inclusive education - a component of the education for all - paradigm projecting a new type of school: Comprehensive (comprehensive, non-selective), co-educating, open, tolerant, friendly and democratic, natural through its heterogeneity that values and integrates all children, adapting to the diversity of educational needs, to the particularities of learning and development of each child.

The participation of children with ESCs in cultural and artistic activities is a reference point, milestones leading them to self-knowledge, the spiritual matrix in which a child gradually discovers his own identity, his purpose in the world. Regardless of the type of education: special, integrated / inclusive or the concepts used, the problem of the pupil's personality must occupy the main place.

The best educational action is „shaping the ego”, allowing mentally impaired people to learn social reality, because they will integrate into normal social reality. As a result, the teacher has to sensitize the students in their own „self”, the awareness of the possibilities, the ability to make decisions, to be masters of them. This can be achieved not only through school educational activities but also through extracurricular activities. A rigorous planning, organization and deployment of these types of activities is necessary in direct relation to the real possibilities of the students and to meet the requirements that the respective students perceive in relation to the educational act.

Copiii cu CES fac parte din societatea noastră, aceștia mai mult decât ceilalți copii au nevoie de o permanentă socializare și colaborare cu alți copii pentru asigurarea integrării sociale a lor. Prin contactul direct cu elevii din alte instituții școlare și prin participarea alături de ei la diverse activități se realizează diminuarea izolării și înlăturarea, în mare măsură, a tendințelor de agresivitate, contribuind la îmbunătățirea modului lor de viață. Tendința de a crea și sprijini cadrul necesar integrării sociale și societale a copiilor cu dizabilități este cu cât mai activă, cu atât mai eficientă, argumentul suprem constituindu-l beneficiile psihosociale ale incluziunii, aceasta facilitând asumarea de roluri sociale proprii în comunitate și stabilirea de relații sociale.

Crearea unor parteneriate între școală, familie și comunitate dar și între diverse instituții școlare, presupune succesul elevilor la școală și mai târziu în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

„Unde-s mulți, puterea crește” spune învățătura populară și numai prin unirea efortului părinților, cadrelor didactice, a școlii și a comunității se poate face o mai

bună integrare a copiilor cu CES. Modificarea comportamentelor nedorite este o activitate extrem de complexă și dificilă. Din cauza posibilităților mai reduse de adaptare, copilul cu tulburări de conduită resimte o nevoie accentuată de sprijin din punct de vedere afectiv și social.

Educația cerințelor speciale (CES) denumită în prezent educație incluzivă – componentă a paradigmei *educație pentru toți* – proiectează un nou tip de școală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează și nu exclude), care realizează co-educația, este deschisă, tolerantă, prietenoasă și democratică, naturală prin eterogenitatea ei care îi valorizează și integrează pe toți copiii, adaptându-se la diversitatea de cerințe educaționale, la particularitățile de învățare și dezvoltare ale fiecărui copil. Este acceptată în prezent noțiunea de „CES” care desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației speciale, necesitățile care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și / sau caracteristice unei deficiențe precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare.

Indiferent de tipul de educație: specială, integrată/incluzivă sau de conceptele utilizate, problema personalității elevului trebuie să ocupe locul principal. Acțiunea educativă cea mai bună este aceea „care modelează eul”, permițând deficienților mintali învățarea realității sociale, pentru că ei se vor integra în realitatea socială normală. Ca urmare, profesorul trebuie să sensibilizeze în elevi propriul „eu”, conștiința posibilităților, capacitatea de a lua decizii, de a fi stăpâni pe ei. Acest lucru se poate realiza nu numai prin activități educative școlare, ci și prin activități extracurriculare. Este necesară o riguroasă planificare, organizare și desfășurare a acestor tipuri de activități în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor și pentru a veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional.

Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

Educația extracurriculară (realizată dincolo de procesul de învățământ) își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor noștri. Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Trebuința de se juca, de a fi mereu în mișcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața.

Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv – educative să primeze, dar să fie prezentate în mod echilibrat și momentele recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite. În cadrul acestor activități elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, învață să învețe. Prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități, copiii se autodisciplinează. Cadrul didactic are, prin acest tip de activități, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiilor și drumețiilor, permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea; sporirea interesului de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu; formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Exemplific câteva activități desfășurate cu elevii „În vizită la Grădina Zoologică din localitate”, „Plimbare în Grădina Mare”, „Toamnă în parcul Kisseleff”, „O zi la Sinaia”, „Obiective turistice din județul Brașov”etc.

Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale – organizate selectiv – constituie un mijloc de a intui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor.

Vizionarea emisiunilor muzicale, de teatru de copii, distractive sau sportive, stimulează și orientează copiii spre unele domenii de activitate: muzică, sport, poezie, pictură. Excursiile și taberele școlare contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, la educarea dragostei, respectului pentru frumosul din natură, artă, cultură. Prin excursii, copiii pot cunoaște realizările oamenilor, locurile unde s-au născut, au trăit și au creat opere de artă.

În urma plimbărilor, a excursiilor în natură, copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate, imaginea realității, în cadrul activităților de desen și modelaj, iar materialele pe care le culeg, sunt folosite în activitățile practice, în jocurile de creație. La vârsta școlară, copiii sunt foarte receptivi la tot ce li se arată sau li se spune în legătură cu mediul, fiind dispuși să acționeze în acest sens.

Excursia ajută la dezvoltarea intelectuală și fizică a copilului, la educarea lui cetățenească și patriotică. Ea este cea care îl reconfortează pe copil, îi prilejuiește însușirea unei experiențe sociale importante, dar și îmbogățirea orizontului cultural științific. Prin excursii elevii își suplimentează și consolidează instrucția școlară dobândind însușirea a noi cunoștințe.

Am acordat importanța cuvenită sărbătorilor și aniversărilor importante din viața țării și a copiilor. Acestea au fost un bun prilej de destindere, de bună dispoziție, dezvoltând la copii sentimentul apartenenței la colectivitatea din care fac parte, deprinzându-i totodată să-și stăpânească emoțiile provocate de prezența spectatorilor.

Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu, etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiție, de echipă, îi mobilizează la cooperare și le dezvoltă încrederea în forțele proprii. Desfășurarea de competiții între elevii cu CES și cei din școlile de masă facilitează depășirea sentimentului de marginalizare și permite valorizarea potențialului aptitudinal al copiilor cu deficit de intelect. Dintre concursurile organizate cu elevii clasei unde sunt profesor diriginte, menționez: „Sărbătoarea primăverii” „Suntem copiii Europei Unite”, „Ce ne-aduce iepurașul?”, „Cel mai bun pieton”, etc.

Dacă sunt organizate într-o atmosferă plăcută vor stimula spiritul de inițiativă al copilului, îi va oferi ocazia să se integreze în diferite grupuri pentru a duce la bun sfârșit exercițiile și va asimila mult mai ușor toate cunoștințele.

Elevii trebuie să fie îndrumați să dobândească: o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca profesorul însuși să fie creativ. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, recreative, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează implicarea în actul decizional privind respectarea drepturilor omului, conștientizarea urmărilor poluării, educația rutieră, educația pentru păstrarea valorilor, etc.

Participarea copiilor cu CES la activități cultural-artistice constituie puncte de referință, jaloane care-i duc spre autocunoaștere, matricea spirituală în care un copil își descoperă treptat propria sa identitate, rostul său în lume. Serbările de Crăciun, de 8 Martie sau 1 Iunie, permit socializarea și valorizarea acestor copii.

Terapia prin teatru nu vindecă deficiența, dar schimbând mediul pentru copil, efectul deficienței este mai puțin evident. Experiență practică a școlii noastre privind parteneriatul cu Teatrul Toma Caragiu, în cadrul programului „Teatrul... și școala” precum și participarea formației de teatru a unității la „Festivalul concurs de teatru școlar I.L. Caragiale” a demonstrat că art-terapia creează la elevii cu dizabilități, puternice emoții și sentimente, dezvoltă autonomia personală și favorizează socializarea. Pus în situația de a practica o diversitate de comportamente, de a se transpune în „pielea” unor personaje, copilului i se solicită un anumit mod de comportare, i se oferă prilejul de a acționa efectiv pe baza unor reguli de comportare civilizată, de a exersa în mod direct deprinderi, comportamente, relații sociale.

Deci, formarea personalității deficientului mintal se face în cadrul obiectivelor educative generale, comune tuturor elevilor, numai că mijloacele de realizare sunt diferite.

Activitățile extrașcolare, bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă. Ele stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar. Copiilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, manualitatea, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform naturii sale. Copiii se autodisciplinează, prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități. Dascălul are, prin acest tip de activitate posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal - pregătirea copilului pentru viață. Realizarea acestor obiective depinde în primul rând de educator, de talentul său, de dragostea sa pentru copii, de modul creator de abordare a temelor, prin punerea în valoare a posibilităților și resurselor de care dispune clasa de elevi.

Bibliografie:

1. Carasel, A., Lazăr, V., (2008), *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Editura Arves.
2. Popovici, D., (1998), *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București.
3. Popescu, G., Pleșă, O., (1998), *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanite, București.
4. Cernea, Maria, (2000), *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*, în „Învățământul primar” nr. 1, Editura Discipol, București.
5. Ionescu, M., Chiș, V., (2001), *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 162.
6. Vlăsceanu, Gheorghe, (coord.), Neculau, Adrian, (2002), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Editura Polirom, București, p. 87.
7. Crăciunescu, Nedelea, (2000), *Forme de activități extracurriculare desfășurate cu elevii ciclului primar*, în „Învățământul primar” nr. 2, 3, Editura Discipol, București.

Surse on-line:

1. Bruner, J.S., (1970), *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București.

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. învă. preșcolar **Beatrix CREPELCA-KOVACS**
Grădinița cu Program Normal, Peregu-Mare

Abstract:

Placing children with special needs in kindergarten classes has a significant impact in others, according to teachers. Integration of children with education needs, must have a differentiated planned curriculum of specific teaching-learning and assesment programs. The teaching style must be as close as possible to the learning style, for a larger amount of information. To improve the teaching, there are many strategies and helpfull interventions that we can use in everyday life. With this strategies an affective-possible environment can be developed, In wich children can easily talk about the difficulties they may encounter and have the courage to ask for help. The children are curious but bassically they willy easily accept the demands and obstacles.

Problematica copiilor cu CES este una foarte discutată datorită multiplelor valențe pe care le implică integrarea lor socială și profesională.

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară cu ceilalți. Are nevoie permanentă de a comunica și coopera.

Din categoria copiilor cu CES fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise, la care, cerințele speciale sunt multiple, inclusiv educative, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la regimul din grădiniță și pe viitor, la cel din școală.

Deci, din această categorie fac parte copiii cu deficiențe senzoriale: vizuale, auditive, locomotorii etc.; copiii cu tulburări afective (emoționale); copiii cu handicap asociat. Întâlnim pretutindeni oameni cu deficiențe, perceperea lor socială nu este întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate.

În cadrul societăților ce promovează valori religioase, deficiențele pot fi interpretate ca pedepse pentru păcatele săvârșite, ca semne ale „alegerii” sau ale „pedepsei”. În cadrul societății moderne, industriale, ce promovează valori ale succesului individual și realizărilor personale, deficiența reprezintă un dezastru, o nenorocire, o tragedie personală.

Anul 1981 a fost Anul Internațional al Persoanelor cu Deficiențe, iar scopul său oficial era ajutarea persoanelor cu handicap să se adapteze din punct de vedere fizic și psihic la societate. **Shearer** apreciază că problema reală este cea a societății și nu a persoanei cu handicap, și anume, cât de dispusă este societatea în a-și schimba propriile metode și așteptări relativ la integrarea persoanei.

Integrarea copiilor cu CES în mediul grădiniței uneori este dificilă și depinde de tipul de deficiențe de care copilul este afectat. Sunt copii cu deficiențe de văz care se integrează foarte ușor în colectiv și participă la activități alături de ceilalți copii. Alții sunt mai receptivi, mai emotivi la început dar prin dragostea educatoarei transpusă în munca desfășurată, copiii se apropie și interacționează cu mediul în care trăiește. Se pare că jocul unește toți copiii, făcându-i să se cunoască, autocunoască, să socializeze. Să fie mai fericiți. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-și exprima propriile trebuințe: de mișcare, de exprimare, de realizare a năzuințelor pe care nu le-ar putea satisface în plan real. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social. Jocurile sociale sunt esențiale pentru copii cu deficiență, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă și comentează situațiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărți de joc etc.).

Jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație.

Copilul diferit se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de mediator între copil și persoanele străine. Uneori părinții pot dramatiza excesiv reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenție într-un gest oricât de neutru. În alte situații, ei neagă tot ceea ce copilul observă în jurul său legat de propria deficiență, insistă pe răutatea și ipocrizia persoanelor din anturaj, cultivând la copil convingerea că lumea în care trăiește este rea.

Formele de integrare a copiilor cu CES pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în același clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează-condiția psihică în care susține efortul copilului în munca de învățare, situația în care copilul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa.

Copii cu CES au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;

-
- Încurajarea eforturilor;
 - Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
 - Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
 - Crearea unui climat afectiv, confortabil;
 - Centrarea învățării pe activitatea practică;
 - Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
 - Folosirea învățării efective;
 - Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare etc.

Alois Gherguț descrie câteva metode de Învățare prin cooperare eficiente și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale.

Printre acestea se numără:

- Brainstormingul: elevii prezintă sau scriu tot ce știu despre un anumit subiect.
- Știu/Vreau să știu/ Am Învățat: se vorbește despre ceea ce elevii știu deja despre o temă anume și după aceea se formulează Întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la finalul ei se verifică ce au aflat elevii după parcurgerea conținuturilor.
- Turul Galeriei: în grupuri de trei sau patru elevi se lucrează la o sarcină ce are ca rezultat un produs, care poate fi expus în clasă. Fiecare grup va examina atent lucrările celorlalte grupe, rotindu-se de la un produs la altul și se poate discuta pe margine acestora. Astfel, prin feedbackul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștințe și se valorizează produsul obținut în grup.
- Activitatea dirijată de citire – gândire: presupune fragmentarea unui text astfel încât elevii pot face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor.

Alte metode activ-participative mai sunt: interviul în trei etape, predicțiile în perechi, unul stă și trei circulă, linia valorilor, masa rotundă.

Autorul precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează Învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogățite cu alte variante în funcție de tipul disciplinei, de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevului (*Alois Gherguț, Sinteze de psihopedagogie specială, pag 281, 282*).

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Adesea, când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cel mai bune

pentru copii. Însă, uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale.

Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite.

Prin educația incluzivă este oferit suport în cadrul școlilor de masă și al claselor normale copiilor cu dificultăți de învățare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptați alături de colegii lor „normali”.

În viziunea doamnelor Tatiana Ifju și Luminița Baltă p. 123 (2008), devin tot mai evidente necesitățile restructurării învățământului românesc și învățământului special, pentru a asigura accesul omului la educație și instruire, indiferent de tipul dizabilității. Într-un proces de readaptare a unei persoane cu deficiențe, ar trebui să se țină cont de măsurile individuale și colective care conduc spre autonomia personală și independența sa economică.

Bibliografie:

1. Balta, Luminița, Ifju Tatiana, (2008), *Rolul factorilor educaționali în integrarea copiilor cu cerințe educative speciale*, în *Agora*, Revistă editată de Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială, sub egida Universității „Aurel Vlaicu”, Arad.
2. Gherguț, Alois, (2013), *Sinteze de psihopedagogie special - Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași.
3. Marin, Stoica, (2002), *Pedagogie și Psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru.
4. Schwartz, Gheorghe, (2009), *Fundamentele Psihologiei Speciale*, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad.

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.

Prof. înv. primar **Liliana DUMITRU**
Școala Gimnazială Vitănești,
Comuna Vitănești, județul Teleorman

Abstract:

Man is a dependent being in the work that he does by others. Has the constant need to communicate and cooperate.

We meet people with deficiencies all around us. They are perceived differently, their social perception is not always constant, it varies from society to society.

Childrens with deficiencies in the game to express their own capabilities.

Because of their behavior, people with behavioral are usually rejected by socety.

Children with deficiencies can be integred into the school environment in many ways.

The integration of these children in the classroom of an ordinary class expresses their positive attitude towards the educational unit andthe teaching environment.

The school eill be able to respond to the special educaton needs of children in difficulty and the needs oftheir famillies education only through its internal efforts and with the support of all.

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera.

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerințe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficiențe propriu zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție - ADHD, tulburări de opoziție și rezistență);
- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu handicap asociat;

- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o

evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Adesea, când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru copii. Însă, uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale. Acești copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educația lor.

Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite. Prin educația incluzivă este oferit suport - în cadrul școlilor de masă și al claselor normale - copiilor cu dificultăți de învățare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptați alături de colegii lor „normali”.

Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Al doilea argument care susține necesitatea mișcării integraționiste este acela că școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive. Pentru a ușura copiilor cu dificultăți de asimilare integrarea în școlile de masă, este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare.

Datorită unui nivel mai redus al cerințelor, de cinci ori mai mulți copii cu nivel socio-economic redus față de cei cu nivel socio-economic crescut sunt înscriși în școlile ajutoare speciale, în loc de școlile generale. Astfel se creează un cerc vicios: performanțe școlare slabe - loc de muncă cu salarizare scăzută - perspective sociale slabe - nivel de viață scăzut - tensiuni în viața personală. Și totul se repetă în generația următoare. Tuturor acestor copii le-ar asigura posibilități mai bune școala generală unde un sistem educațional mai atent, le-ar putea schimba soarta în bine. Dar pentru ca acești copii dezavantajați să aibă loc în școlile generale, trebuie să se producă schimbări majore atât la nivelul atitudinii corpului profesoral, cât și al sistemului educațional, respectiv a metodelor de stimulare a dezvoltării și al psihodiagnozei.

Pentru prevenirea declinului social ulterior nu este suficient ca acești copii să fie menținuți în sistemul educațional tradițional pentru că există pericolul dificultăților de adaptare la standardele ridicate și deci pericolul de eșec sau abandon școlar. Pe lângă acceptarea copilului în școala de masă, trebuie asigurat un mediu educațional corespunzător, suport și experiențe pozitive copilului cu dificultăți de învățare.

O caracteristica specială a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor

față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. (Nu reușesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reușesc să obțină diplome). În spatele acestor probleme, stă desigur și nivelul lor ineficient de funcționare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în școală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale ar trebui să țină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală și asigură independența sa economică și integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse și dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic. Adaptarea mobilierului exterior și urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări și instalații sportive, transportul și comunicațiile, activitățile culturale, timpul liber și vacanțele trebuie să constituie tot atâția factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării.

Este important să se determine participarea, în măsura posibilului, a persoanelor cu cerințe educative speciale și a organizațiilor care-i reprezintă la toate nivelele de elaborare a acestor politici. Legislația trebuie să țină cont de drepturile persoanelor cu deficiențe și să favorizeze, pe cât posibil, participarea lor la viața civilă. În cazul în care persoanele cu cerințe educative speciale nu sunt în măsură să-și exercite în mod deplin drepturile lor de cetățeni, trebuie să fie ajutate să participe cât mai mult posibil la viața civilă, asigurându-le ajutorul adecvat și luând măsurile necesare. Profesioniștii trebuie să informeze asupra tuturor aspectelor vieții, iar persoanele cu deficiențe trebuie să aibă posibilitatea de a-și procura informația ele însele. Dacă natura, gravitatea deficienței sau vârsta persoanei nu permit reconversia sa personală, chiar în atelier protejat, la domiciliu sau în centre de ajutor pentru muncă, ocupațiile cu caracter social sau cultural trebuie să fie prevăzute. Măsuri potrivite trebuie avute în vedere pentru a asigura persoanelor cu cerințe educative speciale și în special persoanelor cu deficiențe mentale condiții de viață care să le asigure dezvoltarea normală a vieții lor psihice.

Copilul cu deficiențe se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de mediator între copil și persoanele străine. Uneori părinții pot dramatiza excesiv reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenție într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinți refuză să țină cont de dificultățile sociale determinate de deficiență. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înțeleagă și să accepte toate aspectele legate de propria deficiență. Datorită acestui rol suplimentar de mediator,

reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră. Părinții reacționează prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere.

Copiii, majoritatea timpului lor liber și nu numai, si-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii cu deficiențe, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă și comentează situațiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărți de joc etc.). În perioada de preșcolar se desfășoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu deficiențe trebuie să fie înscriși la grădiniță, alături de copiii sănătoși. Copiii sunt curioși, dar practici, astfel că ei vor accepta ușor un copil cu deficiență fizică, care se deplasează în scaun cu roțile sau în cârje. Ei sunt suficient de simpli și deschiși pentru a accepta ușor un coleg cu probleme de sănătate. Perioada de preșcolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu deficiențe. La această vârstă, socializarea se realizează ușor prin intermediul jucăriilor și al echipamentelor de joc. Totuși, trebuie să fim atenți la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiențe au avut experiența neplăcută a spitalizării și a separării de părinți. De aceea, pot apărea reacții intense, mai ales în primele zile de grădiniță. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei și de deplasare. În aceste situații, este de preferat să se solicite prezența mamei până la acomodarea copilului în colectivitate și acomodarea personalului cu problemele copilului. Jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație.

Copiii cu cerințe educative speciale pot fi integrați în mediul școlar/preșcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficiențe incluși în clasele obișnuite, clase diferențiate, incluse în structura școlii/grădiniței obișnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obișnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora față de unitatea de învățământ și față de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivații puternice, care susține efortul copilului în activitatea de învățare, duce la realizarea unor progrese la învățatură și în plan comportamental.

Predispoziția biologică nu este o sentință, iar mediul social este o șansă. Sentința produsă de societate este mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decât predispoziția biologică. Pornind de aici, trebuie să înțelegem faptul că trăim într-o lume a diversității umane, că școala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman și că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalității și atitudinii față de cerințele educative ale tuturor copiilor.

Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor.

Bibliografie:

1. Arcan, P., Ciumageanu, D., (1998), *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Cluj-Napoca.
2. Verza, F, (2002), *Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*, Editura Fundației Humanitas.
3. Weihs, T.J., (1998), *Copilul cu nevoi speciale*, Editura Triade, Cluj Napoca.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. consilier școlar, **Claudia IRIZA**

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Gorj

Abstract:

Because of the growth peculiarity and other factors that influence the growth, there can appear imbalances and delays and/or various disabilities in the child's growth, because he needs to be taken care of and to be stimulated permanently by the adults who bring him up, educate and assist him.

The special needs child's growth behaves some imbalances and particular significant features for the organization of the education process and its rehabilitation development.

The adaptation of the special needs child at the school's conditions, at its requirements and its new parts is sustained by the positive interaction between the child and „the Key person” (the teacher or other person) by the sequence of the obedience, by the rhythm of his daily activities, by the individual scheme of the child, by the acceptance of the child's particular behaviours, by decorating the activity place-stimulating, secure, protective, friendly according to the child's needs.

Copiii sunt diferiți și parcurg etapele dezvoltării într-un mod individual. În dezvoltarea sa fiecare copil are nevoie de grijă și stimulare permanentă din partea adulților care îl îngrijesc, educă, asistă etc.

Datorită specificului de dezvoltare și a altor factori care influențează dezvoltarea, pot apărea/ surveni dezechilibre și întârzieri și /sau variate dizabilități în dezvoltarea copilului. Dezvoltarea copilului cu CES comportă un șir de dezechilibre și particularități specifice semnificative pentru organizarea procesului de învățare și abilitare/ reabilitare a dezvoltării acestuia.

Dezechilibrele și particularitățile specifice în dezvoltarea copilului sunt provocate de diferite cauze și factori care intervin în procesul evoluției ontogenetice a copilului.

Dezechilibrele, dificultățile sau dizabilitățile în dezvoltarea copilului le putem regăsi la diferite etape de dezvoltare ale copilului, cele mai frecvente fiind:

a) întârzierile în dezvoltare

Întârzierile în dezvoltarea copilului pot fi consecința factorilor ereditari, accidentelor biologice, sociale sau a unei îngrijiri neadecvate a copilului din fragedă copilărie (*subalimentație, neglijare, afecțiuni somatice, tratamente necorespunzătoare etc.*).

Întârzierile în dezvoltarea copilului se caracterizează prin următoarele:

- stări somatice labile (bolnăvicioși, apatici, plângăreți etc.);
- contact emoțional rigid și instabil;
- probleme de comunicare și limbaj;
- capacitate redusă de orientare în timp și spațiu;
- activitatea de joc neadecvată vârstei etc.

b) tulburările de dezvoltare

Tulburările de dezvoltare sunt ansamblu de manifestări somatice, neurologice, neurovegetative, psihologice, dispoziționale, cognitive, și comportamentale determinate organic sau simptomatic (funcțional sau social).

Tulburările de dezvoltare au evoluție continuă, progresivă, exprimându-se în cerințe educaționale speciale, deseori, ireversibilă.

Tulburările în dezvoltarea copilului au următoarele caracteristici:

- apar la oricare etapă de vârstă (cel mai frecvent la vârsta de 0-3 ani);
- manifestările somatice, neurologice, psihologice sunt progresive;
- determină o dizabilitate mintală/intelectuală, motorie sau senzorială;
- limitează funcționarea adecvată a copilului, în cel puțin, trei domenii (mobilitate, limbaj, comunicare, învățare, autoservire, autonomie și independență personală etc.);
- solicită acumpănere educațională în procesul de predare/învățare/evaluare;
- reclamă stimulare și sprijin complementar pentru a reuși să se integreze în procesul de activitate școlară etc.

Dezechilibrele, tulburările de dezvoltare neasistate precoce și adecvat duc la instalarea *dizabilităților*.

Abilitarea și reabilitarea dezvoltării copiilor cu dizabilități pornește de la potențialul copilului, nivelul actual al dezvoltării (*zona actuală și zona proximală de dezvoltare a copilului*) și particularitățile de vârstă specifice dezvoltării, în special, valorificarea perioadelor senzitive.

c) retardul mintal /dizabilitatea mintală

Retardul mintal este o stare de dezvoltare, care are diferite grade de manifestare: ușor, mediu, sever, profund.

Copiii cu retard mintal ușor și mediu au probleme de cunoaștere, de atenție, incapacități motorii care duc la dificultăți de comunicare și de învățare.

Retardul mintal poate fi însoțit de tulburări emoționale, dificultăți de auz, vâz, de crize epileptiforme, de tulburări psihice și de comportament etc.

Copilul cu un retard mintal sever/profund, întâmpină mari greutăți în înțelegerea și îndeplinirea sarcinilor și, în special, în formarea abilităților de bază (motorii, autoservire, învățare, de limbaj etc.)

Copilul cu un retard mintal ușor poate însuși majoritatea abilităților pentru vârsta lor, dar într-un ritm mai lent, cu un sprijin esențial din partea părinților și a specialiștilor.

Copiii cu retard mintal au următoarele particularități de dezvoltare:

- ritm de dezvoltare încetinit/lent și neuniform în plan fizic și psihic;
- probleme de înțelegere, comunicare, limbaj și de comportament;
- dificultăți/ întâzieri în formarea abilităților motorii (a ședea, a se târî, a sta copăcel, a merge, a se îmbrăca, etc.);
- dificultăți/întâzieri în formarea abilităților școlare (citit, scris etc.);
- au nevoie de sprijin esențial din partea părinților, pedagogilor.

d) Dizabilitatea neuromotorie

Copiii cu dizabilități/dificultăți neuromotorii **sau ortopedice** pot avea dificultăți de deplasare, de autonomie personală, de adaptare, de învățare etc. Deseori, dizabilitățile neuromotorii sunt asociate cu întârzieri în dezvoltarea mintală, care poate fi de diferite grade.

Această grupă de dificultăți cuprinde:

- paralizii cerebrale infantile;
- spina bifida;
- distrofiile musculare;
- anomalii congenitale etc.

e) Paralizia cerebrală infantilă (PCI) reprezintă infirmitatea motorie infantilă sau o combinație de infirmități motorii, ca consecință a lezării creierului la etapele timpurii ale dezvoltării, asociate deseori cu dificultăți de văz și/sau auz, și mintale.

Dezvoltarea copiilor cu PCI are următoarele particularități specifice:

- mișcări dificile, îngreuiate;
- abilități motorii - achiziționate foarte greu;
- dificultăți de limbaj, comunicare, învățare dificilă;
- dificultăți în formarea abilităților școlare.

Acești copii au nevoie de sprijin și ajutor esențial, în special, individual, din partea pedagogului, părinților și al specialiștilor.

f) Spina bifida este o dereglare de ordin ereditar, caracterizată prin conexiunea slabă a vertebrelor, care duce la paralizia membrelor inferioare, însoțită, uneori, de forță redusă a brațelor, de hidrocefalie.

Copii cu spina bifida au următoarele particularități de dezvoltare:

- probleme locomotorii (nu însușesc mersul);
- forță redusă de a apuca obiectele;
- dificultăți de control al sfincterelor (vezica urinară, anus);
- tulburări de fonație (vocea ștearsă, slabă, inadecvată mesajului verbal etc.);
- tulburări de atenție (transferul și concentrarea redusă);
- autonome fizică redusă etc.

g) Distrofia musculară este o tulburare genetică. Devine evidentă în jurul vârstei de 3 ani, mușchii atrofiindu-se progresiv.

Copii cu distrofie musculară au următoarele particularități de dezvoltare:

- copilul este obișnuit până la debutul afecțiunii;
- debutul bolii începe cu probleme motorii/ de deplasare, începând cu picioarele, apoi mâinile, alte părți ale corpului în dependență de gravitate afecțiunii;
- capacitățile intelectuale, de obicei, nu sunt afectate.

h) Sindromul Down este o afecțiune ereditară, evidentă de la naștere, cauzată de o anomalie cromozomială.

Copii cu sindromul DOWN au următoarele particularități de dezvoltare:

- caracteristici comune din punct de vedere fizic: au forme comune ale ochilor (asiatici) și degetelor;
- sunt afectuoși, de obicei, veseli, rareori apatici „leneși”;
- limba este prea mare și încurcă vorbirea (macroglisie);
- înțelegerea limbajului este mai avansată decât propria vorbire;
- vorbirea este relativ inteligibilă;
- predispuși și sensibili la afecțiuni respiratorii;
- pot avea deficiențe de auz;
- dificultăți de diferite grade în achiziționarea abilităților școlare etc.

i) Autismul este o tulburare psihică complexă care interferează cu abilitatea de a comunica și de a relaționa cu cei din jur.

Autismul este unul din cele câteva tipuri de tulburări pervazive de dezvoltare, denumite și tulburări de spectru autist (sindromul Asperger).

Semnele autismului se manifestă întotdeauna până la vârsta de 3 ani, deși aceasta afecțiune, deseori, este diagnosticată mult mai târziu.

Autismul afectează întreaga personalitate a copilului. Severitatea simptomelor variază semnificativ de la o persoană la alta, simptomele principale se localizează în următoarele domenii de dezvoltare:

1. Interacțiunea socială și relaționarea interpersonală care se exprimă printr-un șir de particularități:

- incapacitatea de a stabili relații de prietenie cu copiii de aceeași vârstă;
- lipsa necesității în a împărtăși bucuria, durerea sau tristețea, preocupările sau realizările cu alte persoane etc.;
- lipsa empatiei, dificultăți în înțelegerea sentimentelor altor persoane etc.

2. Comunicarea verbală și nonverbală care se manifestă prin:

- întârziere în formarea vorbirii, circa 50% din copii cu autism vor avea dificultăți în dezvoltarea limbajului;
- probleme semnificative în dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală, cum ar fi, privirea ochi-în-ochi, expresii mimice și pantomimice etc.;
- limbaj stereotip și folosirea repetitivă a unor cuvinte/propoziții (ecolalie);
- dificultăți în menținerea continuității unei conversații începute;
- dificultăți în înțelegerea punctului de vedere al persoanei cu care întreține conversația;
- capacitate redusă de a înțelege mesajul, sensul transmis, glumele etc.

3. Interesul diminuat pentru diverse activități, inclusiv activitatea de joc, manifestat prin următoarele semne:

- comportament stereotip (merge pe același drum spre școală, bate din palme sau își leagă corpul etc.);
- atenție neobișnuită asupra jucăriilor, deseori copii cu autism se concentrează asupra anumitor părți ale jucăriilor (roțile unei mașinuțe);
- preocupare exagerată față de anumite subiecte (fotbal, orarul trenurilor, buletinele meteo, știri etc.), „trăiesc într-o lume proprie lor”.

Important!

Semnele primare ale tulburării autiste, care solicită evaluare imediată a dezvoltării copilului sunt:

- întârzierea comunicării emoționale cu adultul care îl îngrijește până la vârsta de 2 luni;
- întârzierea gânguritului și a comunicării prin gesturi (nu arată cu degetul, nu bate din palme) până la vârsta de 12 luni;
- întârzierea formării limbajului (nu spune cuvinte simple până la 16 luni, nu spune spontan propoziții din 1 - 2 cuvinte până la vârsta de 24 luni, cu excepția celor pe care le repeta după alte persoane (ecolalie));
- orice pierdere a achiziției limbajului sau abilităților sociale la orice vârstă.
- actualmente tulburările autiste sunt remediate prin aplicarea următoarelor terapii specializate:
 - Analiza Aplicată a Comportamentului (ABA - Applied Behavioral Analysis);
 - Tratatamentul și Educarea Copiilor cu Autism și alte Tulburări de Comunicare Asemănătoare (TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children);
 - Logopedie;
 - Terapie ocupațională;
 - Kinetoterapie.

Persoanele cu autism au o inteligență medie și peste medie, reușesc să însușească o profesie, deseori au succes în profesia lor, pot trăi independent. Aproximativ 10% din persoanele cu autism sau din spectrul tulburărilor autiste, au anumite forme de abilități savante, talente deosebite, speciale, cum ar fi talent muzical, matematic, arte plastice etc.

Diagnosticarea și intervenția timpurie pot ajuta copilul să-și atingă potențialul său maxim de dezvoltare.

j) Tulburările/ Dizabilitățile de învățare

Tulburarea de învățare este un termen general care descrie anumite probleme, dificultăți de învățare ale copilului. Tulburările de învățare sunt eterogene, asociate, specifice dezvoltării copiilor care afectează abilitățile motorii (mișcarea, coordonarea mișcărilor, orientarea în spațiu), abilitățile intelectuale (percepțiile, memoria, gândirea, atenția, limbajul/vorbirea), exprimându-se în rezultatele academice (citit, scris, calcul matematic etc.), comportament și afectivitate.

Există 2 tipuri de tulburări de învățare: (1) *nonverbale* care includ dificultățile psihomotorii (dispraxia, disgrafia) și (2) *verbale* care sunt asociate cu tulburările de vorbire și ale limbajul de bază (dislexia și discalculia).

Cele mai frecvente tulburări de învățare sunt: dispraxia, disgrafia, dislexia, discalculia.

Strategii de dezvoltare a copilului cu CES

Cei mai mulți copii se dezvoltă într-un mod previzibil, asemănător. De la naștere, din fragedă copilărie, toți copiii sunt total dependenți de adult, dar treptat învață să-și obțină pas cu pas autonomia personală. E o „muncă” grea de descoperiri, succese și eșecuri, dar prin stimulare, cu sprijinul părinților, adulților, pedagogilor copilul devine autonom, achiziționează cunoștințe și experiențe care îi ajută să-și câștige independența și autonomia personală în mediul în care trăiește, îl face să fie activ și participativ în viața socială - se adaptează la condiții noi, exigențe, norme și reguli etc.

Adaptarea copilului cu CES la condițiile școlii, la exigențele și rolurile noi, este susținută de un șir de **strategii** coerente și adecvate particularităților de vârstă și individuale de dezvoltare a copilului:

1. Interacțiunea pozitivă a copilului cu persoana cheie (la sosire copilul să fie salutat, primit, însoțit pe parcursul activităților de una și aceeași persoană – educatorul, învățătorul la clasă, dirigintele, altă persoană);
2. Asigurarea stării emoționale echilibrate (aprecieri pozitive, stimulare și sprijin în procesul de educație, oferirea de „bonusuri”, etc.);
3. Respectarea consecutivității, ritmului activităților zilnice de rutină, regimul individual al copilului etc.;
4. Acceptarea comportamentelor specifice ale copilului (permiteți-i copilului, la etapa inițială de școlarizare, reintegrare, să facă ceea ce îi place foarte mult, oferiți-i sarcini pe care le poate realiza, încurajați independența copilului etc.);
5. Amenajarea spațiului de activitate – stimulativ, sigur, protector, prietenos, adecvat necesităților copilului;
6. Utilizarea materialelor didactice care ar facilita/ușura activitatea de cunoaștere/învățare/evaluare a copilului;
7. Evitarea evaluărilor cunoștințelor, investigațiilor, etc., în perioada de adaptare școlară/socială;
8. Planificarea individuală pentru fiecare copil sau pentru grupuri mici (2-3 copii) a transferului de la o activitate la alta;
9. Amintirea repetată a regulilor de activitate copiilor, înainte de activitate, pe parcursul activității și la sfârșitul acesteia;
10. Oferirea posibilității de a-și schimba locul în clasă, de a alege cu cine să stea în bancă, să treacă de la o activitate la alta etc.;
11. Ghidarea copilului în procesul de învățare, pregătire a temelor, oferirea de recompense morale și materiale (bonusuri, fișe, dulciuri etc.);
12. Îndeplinirea unei fișe de adaptare a copilului la școală (evidența sferei emoționale, vorbirii, activității de învățare/ joc, motoricii, relațiilor cu copii și adulții, stării de sănătate a copilului etc.);
13. Oferirea șanselor de învățare – ajutați Copilul să se cunoască pe sine însuși, sprijiniți-l în valorificarea la maximum a potențialului său de dezvoltare.
14. Colaborarea pedagogului cu părinții copilului, cu alți pedagogi/specialiști care asistă copilul.

Important! Dezvoltarea psihică este rezultatul influențelor învățării spontane și organizate, precum și a acțiunilor educative situative. Dezvoltarea psihică este condiționată organic/ biologic, social și funcțional.

Dezvoltarea este unitatea factorilor ereditari, socio-culturali și educaționali. Componenta ereditară nu e decisivă, mediul social completează, reabilitează /compensează, învață, educă, dezvoltă. Transformările evolutive, revoluționare și situative influențează cantitativ și calitativ dezvoltarea psihică la toate etapele de vârstă.

Dezvoltarea este stadială și decurge după legi predictibile. Mediul fizic, cultural, social determină dezvoltarea copilului.

Învățarea, adaptarea, comunicarea prin stimulare și orientare pozitivă transformă potențialul ereditar al copilului în capacități psihofizice. Învățarea duce după sine dezvoltarea. Acțiunile educative se așează pe zona actuală și zona proximală a dezvoltării. În perioada de adaptare, nu accelerați ritmul copilului, compensați atent starea de stres în care se află copilul

Bibliografie:

1. Burlaciuc L.F., (1989), *Psihodiagnostica licinosti*, Kiev.
2. Burlea G., (2007), *Tulburările limbajului scris-citit*, București.
3. *** (2004), *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*, OMS, Geneva - București.
4. Enăchescu C., (2004), *Tratat de igienă mintală*, București.
5. Maltz M., (1999), *Psihocibernetica*, București.
6. Neamțu C., Gerguț A., (2000), *Psihopedagogie specială*, București.
7. Piaget J., Inhelder B., (2005), *Psihologia copilului*, Chișinău.

COPIII CU C.E.S. ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. Mihaela Dumitra MĂNDESCU

Grădinița cu program prelungit „TIC-PITIC” - Mioveni/Argeș

Abstract:

The main objective of the mass schools where pupils with CES are learning is to ensure their integration into the school environment. The school should consider turning the student into a person able to create their own processes and strategies of reasoning to solve real and close problems.

Adapting the curriculum at the class level is one of the solutions proposed by the empowered factors. An essential quality of the current school curriculum is that it aims at a high degree of flexibility so as to allow each child to progress in its pace and to be treated according to its learning abilities. For this purpose, it is necessary to formulate the objectives, determine the content of the training, how to transmit the information in the classroom and the pupils' assessment to differentiate themselves.

Integrated education will allow children with ESCs to live together with other children, develop common activities, acquire skills to adapt, integrate and become like others.

Din perspectiva acceptării diferenței și a promovării drepturilor egale, integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a devenit o politică educațională explicită, solicitată și justificată de diferite „grupuri de interese”:

- decidenți politici – consideră această integrare un mod de promovare a abordării globale a dezvoltării personalității copiilor și o măsură de respectare a dreptului egal la o educație de calitate;
- societate – privește integrarea ca modalitate de recunoaștere a drepturilor fiecărui individ într-o societate pluralistă;
- părinți – speră că integrarea aduce acceptarea și respectarea drepturilor la o educație de calitate pentru copiii lor, indiferent de caracteristicile de dezvoltare ale acestora;
- copiii cu CES – percep integrarea ca asigurarea unui „spațiu sigur” pentru a fi egali cu ceilalți;
- școală – abordează această soluție ca mod de deschidere către comunitate și de dezvoltare a respectului pentru diversitate.

În țara noastră, elevii cu cerințe educative speciale au învățat în școli speciale, cu cadre didactice pregătite pentru a lucra cu astfel de copii, dar în ultimii ani, s-a ajuns la concluzia că procedându-se astfel, acești elevi sunt oarecum excluși din viața socială și s-a decis integrarea lor în învățământul de masă.

Școala, ca instituție publică de formare și socializare umană trebuie să răspundă cerințelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învățare și un

potențial intelectual și aptitudinal peste medie, dar și celor care manifestă deficiențe de învățare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerințe educative speciale și necesită un program individualizat de învățare.

În calitate de profesor, am fost pusă în situația de a avea la clasă elevi cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsesc cele mai bune metode de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice conștient în activitățile derulate.

Am ținut cont de faptul că elevii integrați au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice și de sprijinul colegilor de clasă. Ei nu trebuie marginalizați în niciun fel, nu trebuie „uitați” în clasă pornind de la ideea că nu vor putea ajunge niciodată ca și ceilalți elevi.

Obiectivul principal al școlilor de masă în care învață elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul școlar. Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament utile pentru rezolvarea problemelor reale și apropiate.

Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluțiile propuse de către factorii abilitați. O calitate esențială a curriculum-ului școlar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Astfel, în urma analizei amănunțite a evaluărilor inițiale, am proiectat conținuturile individualizat și diferențiat, astfel încât să poată fi înțelese de către elevi, am avut în vedere faptul că învățarea trebuie văzută ca un proces la care elevii participă în mod activ, își asumă roluri și responsabilități.

Planificarea individualizată a învățării presupune adaptarea educației la nevoile individuale din perspectiva diferențelor dintre elevi. Diferențierea curriculumului, atât pentru copiii cu dizabilități, cât și pentru cei cu potențial de învățare ridicat se întemeiază pe aceleași premise: sistemul de învățământ se poate adapta unor abilități și trebuințe diferite; aceleași scopuri educaționale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate; realizarea scopurilor educaționale este facilitată de selecția și organizarea obiectivelor educaționale conform diferențelor individuale; diferitele trebuințe educaționale pot fi întâmpinate prin oportunități educaționale variate.

Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului.

Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că: au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite.

Adaptarea curriculum-ului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învățarea, evaluarea diferențiată se poate realiza prin:

- adaptarea conținuturilor, având în vedere atât aspectul cantitativ, cât și aspectul calitativ, planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevului prin extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere școlară;
- adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode active-participative, jocul didactic), materialul didactic(intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin (sprijin suplimentar prin cadre didactice de sprijin);
- adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;
- adaptarea procesului de evaluare, având ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale, kinestezice).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale.

Tratarea individualizată a școlarilor facilitează adaptarea acestora la cerințele și obiectivele procesului instructiv-educativ și presupune corelarea între cerințele programei și posibilitățile copiilor.

Tratarea diferențiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau copilului să fie în concordanță cu însușirile de personalitate, care se află în permanent devenire și transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic și fizic al copilului.

Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Copiii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar trebuie tratați și individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor.

Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaționale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării copiilor, exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui copil de a reuși.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expositive (povestirea, expunerea, explicația, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerințe: să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale, prezentarea să fie clară, precisă, concisă, ideile să fie sistematizate, să se recurgă la procedee și materiale intuitive, să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline, cât și în formarea și dezvoltarea

comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și implică participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activități educative școlare, ci și prin activități extracurriculare. Este necesară o riguroasă planificare, organizare și desfășurare a acestor tipuri de activități în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor și pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional.

Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiilor și drumețiilor, permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu, formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiție, de echipă, încrederea în forțele proprii, îi mobilizează la cooperare.

Educația integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți.

Bibliografie:

1. Gherguț, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași.
2. Popovici, D., (1998), *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București.

PROBLEMELE DE ÎNVĂȚARE ALE COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTISMULUI

Prof. înv. primar **Ioana NĂDĂBAN**,
Prof. înv. primar **Alina-Maria NĂSUI**,
Liceul Național de Informatică, Arad

Abstract:

Autism spectrum disorder causes a person to establish repetitive behavioral patterns and often impairs their social interactions with other people. Children on the autism spectrum may have trouble understanding or communicating their needs to teachers or other students. They can have difficulty understanding some classroom directions and instructions. Students with autism have high levels of anxiety and stress. They can find it hard to pay attention to others, communicate, understand other perspectives and see the big pictures. Children with autism spectrum disorder often find it hard to recognize and control emotions. People with autism thrive on routine. A break in routine or exposure to loud, overstimulating environments can overwhelm a person with autism, leading to outburst of anger, frustration, distress or sadness.

These challenges affect learning and development. Teachers need to have a better understanding of autism and how it may affect learning. There are many different techniques that teachers can use to assist their students.

O problemă importantă a educației contemporane vizează integrarea copiilor cu tulburări din spectrul autismului în școlile de masă. Acești copii prezintă tulburări de dezvoltare și, din această cauză, e necesară cunoașterea și înțelegerea particularităților lor, pentru a le putea oferi șansa de a avansa optim în procesul de învățare.

Tulburările din spectrul autismului nu sunt afecțiuni de învățare. Ele limitează comunicarea și interacțiunea socială, afectând astfel grav domeniile de învățare importante precum dezvoltarea vorbirii și a limbajului, flexibilitatea în gândire și acțiune.

Autismul poate fi diagnosticat pe baza observațiilor comportamentale, atunci când apar limitări în comunicarea socială și interacțiune, însoțite de comportament rigid și repetitiv. Profesorii ar trebui să fie conștienți că un elev cu autism are limitări în comunicarea verbală și non-verbală, chiar dacă limbajul lor tehnic este corect. Ei nu înțeleg ce vrea să spună cealaltă persoană și nu se pot adapta la ceea ce le-a fost comunicat. Aceasta poate duce la probleme în relația dintre elevii cu autism, colegii lor și profesorii de la clasă. Copiii cu tulburări din spectrul autist manifestă tipare rigide, repetitive de comportament și interese restrânse. Persistă în rutine și prezintă rezistență la schimbare. Ei procesează informațiile cu totul diferit față de copiii cu dezvoltare tipică. Ei pot fi prea sensibili sau pre puțin sensibili la informațiile senzoriale. Percepția este afectată pentru cele cinci simțuri (văz, auz,

miros, gust și atingere). Pentru copiii cu autism, lumea e un haos. Lor le lipsește abilitatea de a integra informațiile transmise de organele de simț. Ei observă totul, dar nu pot prioritiza informațiile. Din această cauză, ei nu fac distincția între detaliile importante și cele fără relevanță. Ei nu pot percepe întregul, ci doar fragmente. Unele persoane cu autism sunt capabile să folosească informațiile receptate de un simț separat de cele transmise de celelalte simțuri. Aceasta poate duce la o capacitate foarte mare a acelui simț, în detrimentul celorlalte.

Când relațiile din creier nu funcționează în mod eficient, informațiile pot fi procesate foarte lent. În clasă, se poate observa că elevul cu tulburări din spectrul autismului nu poate răspunde imediat, oferă răspunsul mai târziu sau gândește în fragmente. De asemenea, deoarece nu are o vedere de ansamblu, nu înțelege mesajul. Profesorul îi poate veni în ajutor ilustrând mesajul cu imagini. Informațiile vizuale sunt clare și contribuie la înlesnirea înțelegerii semnificației lor pentru copiii cu autism.

Persoanelor cu autism le lipsește intuiția în interacțiunea cu ceilalți. Ei nu înțeleg subtilitățile și de aceea pot face remarci inadecvate sau pot adresa întrebări nepoliticoase. Elevii cu autism aplică în mod obișnuit reguli învățate în momente nepotrivite sau într-o manieră inadecvată, fiind astfel ținta glumelor unor colegi.

Profesorii pot ajuta elevii cu tulburări din spectrul autismului să înțeleagă corect mesajul prin folosirea propozițiilor scurte, fără informații detaliate sau irelevante. Limbajul specific, informațiile explicite și complete sunt receptate mai ușor. De asemenea, dacă sunt spuse rar, clar, prin adresare directă elevului, acesta le poate înțelege mai bine. Mesajele pozitive sunt înțelese mai ușor.

Printre cele mai frecvente greșeli întâlnite în comunicarea unui profesor cu un elev cu tulburări din spectrul autismului se numără folosirea limbajului figurativ, a cuvintelor redundante, folosirea întrebărilor vagi, deschise (de exemplu: „Cum te simți azi?”), transmiterea unor instrucțiuni sub formă de întrebări (de exemplu: „Ai putea să păstrezi liniștea?”), folosirea unor propoziții lungi, a mesajelor negative și a interdicțiilor. Copiii cu tulburări din spectrul autismului nu înțeleg pauzele subtile din timpul vorbirii și nici semnificațiile inflexiunilor vocii. Când nu înțeleg corect mesajul, copiii cu autism se simt excluși.

Imaginația copiilor cu tulburări din spectrul autismului este limitată. Acest lucru se observă cel mai bine din gândirea stereotipă și acțiunile rigide. Ei au dificultăți în respectarea ordinii și a coerenței în viața școlară. Pentru ei, activitatea de la școală este o serie de evenimente confuze. Păstrarea unei rutine e de folos în asigurarea confortului psihologic pentru un elev cu tulburări din spectrul autismului. Orice schimbare neașteptată, apărută în programul cu care s-a obișnuit și care nu este explicată suficient și înțeleasă de el, poate duce la apariția unor stări de teamă, confuzie, care îl fac să fie reticent și agitat. Stările de anxietate pot fi eliminate sau diminuate prin explicarea prealabilă a modificărilor ce urmează să apară.

Comportamentele problematice la elevul cu tulburări din spectrul autismului sunt un semnal că acesta nu se simte bine, fie că este suprasolicitat senzorial prin prezența prea multor stimuli, fie nu a înțeles un mesaj. Pentru a duce o sarcină la capăt cu succes, e nevoie de multe clarificări pe parcurs, de mici adaptări și de folosirea mesajelor vizuale.

Problemele de învățare nu sunt cauzate doar de cele prezentate mai sus, ci și de funcțiile executive deficitare. Copiii cu tulburări din spectrul autismului nu sunt capabili să-și inhibe impulsurile și așteptările, să-și stopeze comportamentele, să ignore stimulii irelevanți, emoțiile și gândurile perturbatoare. Le este foarte greu să treacă de la o activitate la alta și să-și concentreze atenția pentru finalizarea unei sarcini.

Agitația fizică și verbală (nivelurile ridicate ale vocii, emiterea de sunete, repetarea constantă a unor cuvinte), agresiunea verbală sau fizică, plânsetul, retragerea, ascunderea sunt toate semnale ce pot indica anxietatea la copiii cu autism. Ei pot fi ajutați să depășească aceste stări prin vizualizarea unor imagini în care sunt reprezentate.

Elevii cu autism nu reacționează identic. Ei au dificultăți în a înțelege relația cauză-efect. Nu anticipează consecințele propriilor comportamente. Nu conștientizează propriile nevoi și încearcă să respecte normele doar pentru a fi acceptați.

Comportamentul unui copil cu tulburări din spectrul autismului reprezintă un semnal pentru cadrul didactic, mai ales atunci când copilul dă semne că i se întâmplă ceva stresant. Profesorul îi poate fi de ajutor prin explicarea și clarificarea situației.

În foarte multe cazuri, anxietatea se manifestă prin violență. Este important ca educatorul să înțeleagă motivul agresiunii și să ia măsuri. De cele mai multe ori, agresiunea nu este direcționată în mod intenționat către o altă persoană, ci derivă din neînțelegeri.

La un moment dat, copiii cu autism devin conștienți că sunt diferiți. Dacă trec printr-o succesiune de experiențe de respingere și eșec, stima de sine scade și apare tendința de izolare. Aceasta se manifestă printr-un comportament pasiv, interes scăzut, iritare. Incapacitatea de a se face înțeles și de a-și exprima sentimentele în mod adecvat conduce la acumularea de frustrări. Dacă nu se intervine la timp, acestea pot duce la depresie.

În urma unei evaluări complete a copiilor cu autism, programa școlară poate fi modificată. Acesta este un proces dinamic de adaptare a programei naționale pentru a îndeplini cerințele de învățare ale elevului cu nevoi speciale. El trebuie să aibă aceleași oportunități ca și colegii lui. În funcție de particularitățile sale individuale, cantitatea de informație sau numărul de activități pe care trebuie să le realizeze pot fi reduse. Dificultatea sarcinilor trebuie adaptată nivelului copilului. Predarea conceptelor și consolidarea informațiilor până la generalizare trebuie însoțită de materiale concrete. Pot fi foarte utile codurile de culori pentru a sublinia ce este important. Timpul de învățare sau de finalizare a sarcinilor și a testelor poate fi suplimentat cu câteva minute. Asistența personală din partea cadrului didactic menține concentrarea elevului pe o sarcină. Folosirea sprijinului din partea colegilor poate conduce la înțelegerea mai ușoară a sarcinii. Mijloacele prin care poate răspunde elevul pot fi adaptate. De exemplu, în loc să dea răspunsul în scris, el poate răspunde oral. În activitățile de grup, copilul cu tulburări din spectrul autist poate să realizeze sarcinile mai simple.

Folosirea unui orar vizual este un instrument util care-i ajută pe elevii cu autism să facă față tranzițiilor. Unii elevi cu tulburări din spectrul autismului au abilități mai bune în ceea ce privește memoria mecanică și sarcinile spațial-vizuale. Alții pot excela în a-și aminti informațiile simple, dar pot avea dificultăți cu sarcinile

complexe. Indiciile vizuale din mediul real al copilului sunt cele recomandate. Multe comportamente dificile apar deoarece elevii cu astfel de nevoi speciale nu pot anticipa la ce să se aștepte sau ce se va întâmpla. Spațiul fizic organizat clar, delimitat, îl ajută să se concentreze pe aspectele relevante ale sarcinilor și să învețe să lucreze independent. Rutina îi asigură confort. Perioada de concentrare a elevilor cu autism diferă foarte mult de la un copil la altul. De obicei, aceasta este mai mică decât a unui copil tipic. Pentru a facilita activitatea de învățare și pentru a o face să fie mai plăcută, se recomandă ca sesiunile de lucru să fie fragmentate. Pauzele scurte ajută la obținerea unor rezultate mai bune și previn apariția comportamentelor inadecvate. Pot fi folosite pauze scurte de relaxare, de ascultare a unei melodii preferate, de dans, sau de joacă. Acestea pot fi prezentate și ca recompense. Utilizarea unui sistem bazat pe recompense pentru motivarea copiilor și folosirea unor abordări diferite în a adapta predarea fac ca învățarea să fie mai eficace. Sprijinirea învățării va contribui la minimizarea frustrărilor copilului. Elevii trebuie recompensați atât pentru rezultatele bune, cât și pentru comportamentele adecvate. Acestea trebuie însoțite întotdeauna de lauda socială. În timp, va fi suficientă doar lauda verbală. Este foarte important ca elevul să înțeleagă foarte clar pentru ce a fost recompensat, pentru a nu se asocia recompensele cu un comportament nedorit. La copiii cu tulburări din spectrul autist există un foarte mare risc ca ceea ce crede cadrul didactic că este o recompensă, să nu fie percepută ca atare de către elev. Recompensa pentru comportamentul adecvat trebuie să vină cât mai repede, pentru a avea efectul dorit. Recompensele trebuie să fie mici, realizabile și cumulative. Elementul surpriză, prin acordarea unor premii suplimentare are efecte și mai puternice. Sunt utile, de asemenea, recompensele cooperative, pentru care este încurajată să colaboreze întreaga clasă. O recompensă oferită nu se ia niciodată.

Dacă un elev demonstrează interes și talent într-un anumit domeniu, este oportună dezvoltarea abilităților specializate în direcția respectivă.

Utilizarea tehnologiei la îndemână (laptop, table inteligente, Ipad-uri, telefoane) sunt deosebit de utile în procesul de învățare, deoarece sunt intuitive, stimulează învățarea multisenzorială, respectă ritmul personal al fiecărui copil și oferă un feedback imediat. Principala dificultate în predarea la elevii cu tulburări din spectrul autismului constă în găsirea unui canal potrivit de comunicare cu aceștia. Mijloacele tehnologice, prin atractivitatea lor, pot reprezenta pârghii care facilitează această comunicare. Folosirea adecvată a computerelor și a altor dispozitive electronice sporesc atenția. Facilitează învățarea independentă a copiilor cu nevoi speciale. Folosirea tehnologiei contribuie la dezvoltarea abilităților motorii fine. Le dezvoltă capacitatea de a generaliza și îi pune în situația de a realiza conexiuni între domenii diverse. Conținutul folosit poate fi personalizat, prin adaptarea lui în funcție de nivelul de dezvoltare la care se află copilul. Dispozitivele tehnologice intervin în viața de zi cu zi. Abilitățile de a le folosi în mod adecvat ajută la creșterea independenței în situații concrete de viață. Jocurile sunt considerate ca fiind o modalitate de a-i învăța pe copii să recunoască emoțiile. Este de evitat folosirea excesivă a acestor dispozitive. Ele trebuie însoțite de alte tipuri de învățare.

Elevii cu tulburări din spectrul autismului au dificultăți în a-i cunoaște și înțelege pe ceilalți. Nu sunt capabili să interpreteze emoțiile, astfel ca pot avea

probleme cu exprimarea empatiei. Din această cauză, pot trece în aparență ca fiind egocentrice. Problemele senzoriale pot fi bariere în interacțiunile sociale. Abilitățile sociale pot fi predate nu doar în clasă, ci și în pauză, la locul de joacă, în timpul activităților de grup. Copiii tipici pot oferi modele în privința abilităților sociale.

Prin integrarea elevului cu tulburări din spectrul autismului în școlile de masă, i se oferă oportunitatea de a interacționa cu copii tipici și de a exersa comportamente sociale. Elevii care au în clasă un coleg cu nevoi speciale învață acceptarea și empatia. Conștientizează propriile comportamente în momentul în care acționează ca modele pentru ceilalți copii. Ei pot fi implicați în activitățile de învățare ale copiilor cu nevoi speciale și aceasta contribuie la responsabilizarea lor. Învăță să fie toleranți, să respecte diferențele și similitudinile. De asemenea, devin conștienți de punctele lor forte și de punctele slabe. Copiii tipici dintr-o clasă incluzivă își dezvoltă limbajul prin utilizarea termenilor specifici învățării în momentul în care intervin cu explicații suplimentare pentru copiii cu nevoi speciale. Își dezvoltă abilitățile sociale și își întăresc stima de sine pozitivă.

Terapia care dă rezultate vizibile în cazul în care este aplicată de timpuriu și cu consecvență la copiii cu autism este *Applied Behavior Analysis*, în traducere Analiza aplicată a comportamentului. Aceasta vizează însușirea treptată a anumitor comportamente, activități, gesturi și înlăturarea celor specifice bolii.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) este o altă terapie care urmărește să dezvolte la nivel maxim potențialul de comunicare și autonomie de care este capabil fiecare copil. Această terapie are la bază o organizare riguroasă a programului zilnic, lucru ce are ca efect reducerea stărilor de anxietate ale persoanelor cu autism.

Pentru obținerea unor rezultate cât mai bune în activitatea școlară, este esențială implicarea părinților. Părinții și școala urmăresc același scop: dezvoltarea copiilor în cele mai bune condiții. Astfel, devin parteneri în procesul educativ. Pentru elevii cu tulburări din spectrul autismului, transferul de cunoștințe este foarte dificil. Părinții sunt cei care pot oferi un alt cadru decât cel școlar pentru a aplica cele învățate la școală. Colaborarea armonioasă dintre școală și părinți asigură suportul afectiv de care are nevoie copilul în dezvoltarea sa.

Cunoscând particularitățile copiilor cu autism și acționând profesionist în educația lor, viața le poate fi schimbată. Ei pot fi integrați perfect sau într-o mare măsură într-o lume modernă, deschisă pentru acceptarea diversității.

Bibliografie:

1. Cucuruz Martinescu, Daniela, (2004), *Autism. Cartea pentru părinți*, București, Editura Licenția Publishing.
2. Mureșan, Cristina, (2004), *Autismul infantil. Structuri psihopatologice și terapie complexă*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca.
3. www.autismromania.ro
4. www.autisminfo.ro
5. www.autism-help.org

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. învă. preșcolar **Mihaela Carmen NICA**,
Grădinița Nr. 210, București

Abstract:

In this analysis it is expressed that it is vital for this children to have access to education, at least from two points of view.

In the first place, it is about the social value as a human being with equal rights and in the second place it is about the success of social integration that is important for social insertion.

În Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, ratificată de România prin Legea nr. 18/1990, țara noastră își asuma garantarea și promovarea drepturilor tuturor copiilor, așa cum sunt definite în Convenție și în conformitate cu principiile și normele enunțate de acestea, inclusiv în privința copiilor cu dizabilități. În strânsă legătură cu termenul de dizabilitate se află principiul egalizării șanselor.

Recunoașterea drepturilor egale pentru toți oamenii, inclusiv copii, fără nici o discriminare, presupune că nevoile fiecărui individ au importanță egală. Aceste nevoi trebuie să stea la baza planurilor făcute de societate și deci, egalizarea șanselor se referă la procesul prin care diversele sisteme ale societății și mediului, ca, de pildă, serviciile, activitățile, informațiile, documentarea, sunt puse la dispoziția tuturor și, în particular, a persoanelor cu dizabilități. Egalizarea șanselor trebuie înțeleasă ca drept al persoanelor și copiilor cu dizabilități de a rămâne în comunitate și de a primi sprijinul necesar în cadrul structurilor obișnuite de educație, sănătate, a serviciilor sociale și de încadrare în muncă.

Convenția cu privire la drepturile copilului include un articol specific asupra drepturilor copiilor cu dizabilități (art. 23), în care accentul este pus pe participarea activă la comunitate, precum și pe cea mai deplin posibilă integrare socială ceea ce implică, evident, necesitatea evitării și a reducerii instituționalizării copiilor cu dizabilități. În conformitate cu aceste orientări, s-a stabilit clar separarea celor două tipuri de intervenție, educațională și socială.

Asigurarea accesului efectiv la educație al acestor copii este vital, cel puțin din două puncte de vedere. Mai întâi, este vorba de valorizarea socială, inerentă acordării dreptului la educație, valorizarea ca ființă umană cu drepturi egale. În al doilea rând, integrarea școlară este o formă efectivă de integrare socială, a cărei reușită este fundamentală pentru inserția socială.

Cercetările științifice au demonstrat ca școala specială nu are efecte spectaculoase; persoanele instruite în școala specială nu realizează performante intelectuale mai mari, în comparație cu cei din aceeași categorie care frecventează școlile obișnuite; în schimb, sub aspectul învățării sociale – a cărei importanță este tot mai accentuată în psihopedagogia modernă – achizițiile copiilor care învață în școli obișnuite sunt net superioare.

Integrarea în comunitate a copiilor supuși riscului de marginalizare este un proces de debarasare de sindromul de deficiență, sindrom care, în final, conduce la dependentă copilului cu dizabilități de alții, devenind tributar asistenței, indiferent de natura ei. Privită din acest unghi, singura soluție o constituie reducerea diferențelor, pentru ca acești copii deosebiți să urmeze o școală obișnuită. Pornind de la identificarea acestei probleme, școala trebuie să-și extindă scopul și rolul obișnuit pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii. Este necesar ca, în calitate sa de prestator de servicii, învățământul să se adapteze cerințelor copiilor, și nu invers. Ținta finală este să se asigure ca toți copiii să aibă acces la o educație în cadrul comunității, educație care să fie adecvată, relevantă și eficientă.

Instituția învățământului trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale copiilor, să armonizeze diferențele de stiluri de învățare, diferențele între grade de reușită școlară, să asigure o educație de calitate pentru toți. Asumarea acestui punct de vedere a dus la numeroase restructurări din ultima perioadă, în special în domeniul curricular, privind:

- programe analitice elaborate de o manieră în care să răspundă la cerințele tuturor copiilor, în raport cu posibilitățile reale de învățare, de stilul și de ritmul fiecărui copil;
- tehnologii educaționale individualizate, care să eficientizeze procesul de învățare;
- organizarea învățării pe principiile învățării active, participative, de cooperare, de ajutor reciproc;
- valorizarea socială a fiecărui copil, diferența fiind respectată și valorificată.

În pledoaria pentru integrarea socială a copiilor cu cerințe speciale, argumentul suprem îl constituie beneficiile psihosociale ale incluziunii, care facilitează asumarea de roluri sociale proprii în comunitate, care se exprimă fie prin valorizarea imaginii sociale a persoanei, fie prin creșterea competențelor în aceleași medii ambiante.

După 1990, integrarea a devenit un principiu uman și social, care tinde spre realizarea educației pentru toți, ca răspuns la principiul mai general societate pentru tot, aflându-se la baza tuturor demersurilor legislative, administrative și sociale întreprinse în cadrul sistemului de protecție a persoanelor defavorizate. Din nefericire, un singur ingredient lipsește: cumulearea eforturilor tuturor actorilor implicați în acest proces.

Integrarea socială desemnează procesele sociale de încadrare a oamenilor în sisteme sociale (de exemplu inserarea persoanelor individuale în grupuri și a grupurilor într-un sistem social sau unificarea sistemelor sociale).

În sens generic, integrarea este un proces de inserție activă și eficientă a individului în activitățile sociale, în grupurile sociale și într-o accepțiune mai largă în

viața socială. Pe ansamblu, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace, cum ar fi: instruirea, educația și serviciile sociale.

Integrarea socială a copiilor este indisolubil legată de procesul de socializare al acestora precum și de diferitele forme de acțiune educativă la care participă. Transmiterea către copii a moștenirii culturale a colectivității din care fac parte (cunoștințe, norme, valori) reprezintă premisa integrării sociale a viitorilor adulți. Sistemul școlar este un instrument de integrare socială a copiilor și adolescenților în sistemul existent.

Pentru o mai bună înțelegere a procesului de integrare trebuie să se ia în considerație patru niveluri de structuri ambientale:

- microsistemul care reprezintă interacțiunea dintre persoană și mediul său restrâns apropiat;
- mezosistemul ce semnifică interrelațiile dintre anturajele diverse ale persoanei, diferite de la o vârstă la alta prin școală, loc de muncă, grupul de prieteni etc.;
- exosistemul ce se referă la structurile sociale majore care influențează individul de tipul mass mediei, rețelelor sociale, organizațiilor;
- macrosistemul care privește modelele instituționale ale culturii sau subculturii și totodată, sistemele economice, sociale, educaționale, legale și politice.

În accepția restrânsă, integrarea se definește doar sub aspectul unor domenii în care se petrece acțiunea.

a) Integrarea școlară se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare și din păcate într-o foarte mică măsură în sens invers;

b) integrarea profesională precum și calificarea post școlarizare – este o formă particulară a integrării care se bazează pe două strategii:

- sprijinirea integrării a fiecărui individ având ca finalitate autonomia și independența personală, socială, economică și financiară;
- stimularea agenților economici integratori.

c) integrarea socială și/sau societală care presupune integrarea copilului sau a persoanei la diversele forme de viață comunitară cu asumarea de roluri și stabilirea de relații sociale în grupul social în care trăiește și își desfășoară activitatea social utilă.

Referitor la integrarea socială a persoanelor cu handicap aceasta se poate defini prin relația stabilită între persoanelor cu handicap și societate la diferite niveluri:

- **integrarea fizică** – permite persoanelor cu cerințe speciale satisfacerea nevoilor de bază ale existenței lor, adică asigurarea unui spațiu de locuit în zone rezidențiale, organizarea claselor și grupelor în școli obișnuite, profesionalizarea în domenii diverse, locuri de muncă (în sistem protejat), etc.

- **integrarea funcțională** – are în vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerințe speciale la utilizarea tuturor facilităților și serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort (de exemplu: folosirea mijloacelor de transport în comun, facilități privind accesul stradal sau în diferite instituții publice, etc.).

- **integrarea personală** – este legată de dezvoltarea relațiilor de interacțiune cu persoanele semnificative, în diferite perioade ale vieții. Aici sunt incluse diverse categorii de relații, în funcție de vârsta subiectului – pentru un copil relațiile cu părinții, rudele, prietenii; pentru un adult relațiile cu soțul/soția, prietenii, copiii, rudele, etc. Integrarea cât mai eficientă presupune existența unor anumite condiții, pentru un copil relații cât mai apropiate cu familia, iar pentru un adult, asigurarea unei existențe demne, cu relații diverse în cadrul grupurilor sociale din comunitate;

- **integrarea socială** – se referă la ansamblul relațiilor sociale stabilite între persoanele cu cerințe speciale și ceilalți membri ai comunității (vecini, colegi de serviciu, oameni de pe stradă, funcționari publici etc.), la rețelele sociale din care face parte persoane respectivă. Aceste relații sunt influențate de ansamblul manierelor de interacțiune dintre oamenii normali și cei cu cerințe speciale;

- **integrarea în societate/societală** – se referă la asigurarea de drepturi egale și respectarea autodeterminării persoanei cu cerințe speciale precum și la asumarea de către aceasta a unor responsabilități - roluri sociale, exercitarea unor influențe asupra partenerilor, acceptarea deplină de către ceilalți membri ai comunității, existența unui sentiment de încredere în sine și în ceilalți precum și de participare deplină la comunitate;

- **integrarea organizațională** – se referă la structurile organizaționale care sprijină integrarea.

Între aceste aspecte/nivele de integrare există relații de interdependență. Ele formează un continuu integrator, care presupune amplificarea sferelor de cuprindere, de la integrarea fizică la cea societală, ultima incluzându-le pe celelalte. Dacă integrarea fizică este cel mai ușor realizabilă, cea funcțională se realizează într-o măsură mai mică în practică; în timp ce integrarea socială și cea societală se ating destul de greu, chiar și la persoanele fără deficiențe evidente.

Integrarea școlară desemnează un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasa) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul conduitei sale.

Integrarea școlară exprimă:

- atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o frecventează;
- condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului;
- consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare;
- situația în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa;
- corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva;
- existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

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

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Problematika dificultăților de integrare socială și a segregării reprezintă domeniul predilect de acțiune ale activităților de asistență socială precum și o preocupare majoră a sistemului de învățământ.

Succesul integrării sociale a copiilor reprezintă rezultatul efortului socializator al familiei, al influențelor educative extra-familiale în care sistemul școlar are un rol determinant.

Integrarea socio-profesională a adulților în devenire este rezultatul tuturor acestor factori și se manifestă prin câștigarea independenței economice și asumarea unor roluri-statusuri active în procesul de participare la viața socială.

Problematika educației copiilor cu C.E.S. a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiștilor. Apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ.

Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Elaborarea unui curriculum flexibil și ușor de adaptat cerințelor educaționale ale fiecărui elev are la bază mai multe argumente:

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copiii normali;

- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de gradul deficienței) a problemelor de viață, autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptarea și integrarea școlară și socială.

În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu C.E.S. sunt invocate câteva repere fundamentale:

- învățarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;
- elaborarea în comun a obiectivelor învățării (educator – elev) deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;
- demonstrația, aplicația și feedback-ul – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu C.E.S.) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;
- modalitățile de sprijin în actul învățării – elevii cu C.E.S. au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Metodele și procedeele de predare-învățare trebuie să fie selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/ tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activitățile didactice destinate copiilor cu C.E.S. se pot folosi metodele expozitive, (povestirea, expunerea, explicația, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerințe:

- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentarea să fie clară, precisă, concisă;
- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee și materiale intuitive;
- să se antreneze copiii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Pentru copiii cu deficiențe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suporturi ilustrativ - sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai ușor atenția și este facilitată implicarea afectiv-motivațională a elevilor în secvențele lecției.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută copiii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Educația integrată îi va permite copilului cu C.E.S. să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități, indispensabile pentru o viață cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserție socială.

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi – cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Bibliografie:

1. Cucoș, C., (2002), *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
2. Jucau, N., (coord.), (2001), *Psihologia educației*, Editura U. T. Preș, Cluj-Napoca.
3. Sas, C., (2005), *Fundamentele pedagogiei*, Note de curs, Editura Universității din Oradea.
4. Vrajmaș, E., (2006), *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare* - Suport de curs - Editura Credis, București.

PUTEM ÎNVĂȚA ÎMPREUNĂ

Prof. Ștefan NICOARĂ

Școala Gimnazială „Aurel Sebeșan”, Felnac

Abstract:

In this article I tried to present a series of modalities of integrating the sen children into the mainstream schools, to be more specific, into the elementary school, as well as active participatory methods to determine a learning more efficient of the children. From an inclusive point of view, all students must be considered equally important, due to the fact that they represent the main beneficiaries of the Romanian educational system. The sen children are not special by themselves, they only need a particular approach in what concerns the actions that we must perform towards their education and development. Another feature that may be observed to these children is the fact that they fail in passing the motional exams, they fail in obtaining diplomas and so on. The children belong to desintegrated families, with a low socio-economical level and, consequently, many of them are part of the special needs school-system. As far as I am concerned, this fact does not come in their attempt to integrate among the students from the ordinary common schools. An important role in the process of integrating these children among those belonging to the regular schools is represented by their parents who should play a mediating role between children and schools, due to the difficult adapting of these students to the interpersonal relationships.

„... În livadă ne place să avem copaci care rodesc mai devreme sau mai târziu[...] toate aceste roade sunt bune, nici unul nu este de aruncat. De ce să nu acceptăm în școli, minți mai agere sau mai încete? De ce nu i-am ajuta? Pierdem timp dar câștigăm satisfacție și respect...” (Comenius)

Din păcate, întâlnim în jurul nostru tot mai mulți copii cu deficiențe. Acești copii sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind constantă, variind de la o societate la alta. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem faptul că și acești oameni sunt la fel ca și ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului din care provin.

Este bine de știut că din categoria copiilor cu cerințe educative speciale fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă probleme de adaptare la exigențele impuse de unitatea școlară respectivă. Așadar, din această categorie fac parte următoarele categorii de copii:

- Copiii cu deficiențe senzoriale și fizice;
- Copiii cu deficiențe mentale și comportamentale;
- Copiii cu tulburări afective și emoționale;
- Copiii cu handicap asociat;
- Copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare;
- Copiii care prezintă dificultăți de comunicare și interacțiune cu ceilalți din jur.

Acești copii trebuie în permanență ținuti sub observație, au nevoie în același timp de un curriculum diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de programe specifice de predare-învățare și evaluare, adaptate bineînțeles abilităților lor de citire, scriere, calcul. În același timp acești copii au nevoie de consiliere școlară și vocațională individuală, respectiv a întregii familii din care face parte.

Copiii cu cerințe educative speciale, prin joc pot să-și exprime propriile capacități. Așadar copilul primește prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în timp și în spațiu. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigura în primul rând socializarea, care este esențială pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă. Jocurile sociale constituie o categorie aparte de jocuri pentru această categorie de copii, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se putea desfășura. Dar jocurile trebuie să fie însă adaptate în funcție de deficiența copilului.

Formele de integrare ale copiilor cu cerințe educative speciale pot fi următoarele:

- Clase diferențiate;
- Grupuri de câte 2-3 copii deficienți incluși în clasele obișnuite;
- Clase integrate în structurile școlilor obișnuite, etc.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează. În școală, copilul cu cerințe educative speciale aparține de obicei grupului de copii slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar intern. Din această pricină, copilul cu cerințe educative speciale este deseori marginalizat și se simte respins de către factorii mediului școlar. Ca urmare, acest tip de elev intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă în mod normal societatea.

Stilul de predare al profesorilor trebuie să fie cât mai apropiat de stilul propriu de învățare pentru ca un quantum de informații să fie asimilat în același interval de timp. Acest lucru este posibil doar dacă dascălul cunoaște stilul propriu de învățare al copilului, lucru care este destul de dificil, cel puțin în învățământul românesc. De asemenea, acești copii au nevoie de multă afectivitate, suport emoțional din partea celor din jur, trebuiesc încurajați în permanență pentru orice reușită a lor. În vederea realizării de performanțe pentru acești copii, dascălii au următoarele obligații:

- Să le încurajeze eforturile depuse;
- Să centreze învățarea cunoștințelor noi prin activități practice;
- Sarcinile solicitate să fie împărțite în etape cât mai mici care să fie realizabile;
- Să le stimuleze încrederea în forțele proprii;
- Să le stimuleze motivația pentru învățare și descoperirea de lucruri inedite;
- Să le ofere sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în vederea realizării sarcinilor școlare;
- Să se axeze pe învățarea afectivă;
- Să adapteze metodele de predare-învățare-evaluare la nivelul de înțelegere al acestor copii.

Într-o abordare incluzivă, toți copiii trebuie considerați în egală măsură, la fel de importanți, datorită faptului că ei reprezintă beneficiarii primari ai învățământului românesc. Copiii cu cerințe educative speciale nu reprezintă copii speciali în sine, aceștia au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privesc acțiunile pe care trebuie să le întreprindem în educarea și formarea lor. O altă caracteristică a acestor copii este faptul că acești copii nu reușesc la examenele de evaluare națională, bacalaureat, nu reușesc de multe ori să obțină diplome, etc. Acești copii fac parte în special din cadrul familiilor cu un nivel socio-economic redus și astfel sunt foarte mulți dintre ei înscriși în școlile ajutătoare speciale. Din punctul meu de vedere acest lucru nu ajută acești copii să se integreze în rândul celorlalți copii din școlile generale. prin urmare, se creează un cerc vicios:

- Performanțe școlare slabe;
- Șanse minime în ceea ce privesc locurile de muncă;
- Perspective sociale scăzute;
- Tensiuni în viața personală;
- Nemulțumiri pe plan afectiv, etc.

Copiii cu cerințe educative speciale au nevoie bineînțeles de un curriculum diferențiat, de programe specific de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, etc.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul lui de învățare pentru ca un volum mare de cunoștințe să fie însușit în aceeași perioadă de timp. Acest lucru poate avea loc doar dacă este cunoscut foarte bine stilul propriu de învățare al receptorului (elevului), dacă este efectuată o evaluare eficientă care să ne permit să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe acești copii să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe acești elevi să reușească. În acest sens, școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă acești copii – problem în calea participării lor la educație.

Deseori când explorăm universal ființei umane, ne confruntăm cu un ocean de diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun deseori în situația de a căuta mereu soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru un copil, însă uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor.

Educația incluzivă este un mod de educație adaptat și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, nivele de competență, capacități și stări afective foarte diferite.

O caracteristică special a acestor elevi „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional (nu reușesc la examenele de evaluare națională, bacalaureat, diverse concursuri și competiții școlare). În spatele acestor probleme,

stă desigur și nivelul lor insuficient de funcționare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în mediul școlar, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Toate aceste corecturi pot fi realizate în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Prin urmare copiii cu cerințe educative speciale, integrați în școlile de masă au nevoie în mod obligatoriu de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri școlari, medici. Grupurile de lucru pot fi între 3-7 copii, coordonate de către un profesor de sprijin care păstrează o strânsă legătură cu profesorul de la clasă, cu dirigintele clasei și chiar cu părinții copiilor.

Profesorul de sprijin, împreună cu psihologul școlii și profesorii care predau la clasă alcătuiește programul de intervenție personalizat, în funcție de preferințele și de dificultățile copilului, propune modalități de lucru pe anumite secvențe de învățare în care copiii au dificultăți, caută să dezvolte copiii motivația pentru învățare.

Profesorul trebuie să cunoască și să utilizeze strategii didactice care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă, dar să-l și implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gândirii și stimularea creativității și a interesului pentru învățare. Nu se poate lucra diferențiat cu copiii dacă profesorul nu cunoaște foarte bine copiii, atât sub nivelul dezvoltării lor fizice, cât și al dezvoltării psihice.

În proiectarea activităților educative, metodele active de grup stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare, facilitează comunicarea, relaționarea și colaborarea dintre elevi. Aplicarea metodelor activ-participative conduce la o învățare mai activă, mai eficientă și cu rezultate evidente, pregătind copiii de a fi capabili să ia decizii în rezolvarea unor situații neobișnuite.

Dintre metodele activ-participative care se utilizează cu succes în predarea-învățarea și evaluarea cunoștințelor școlare la diferite discipline de învățământ pot fi amintite: jocul didactic, metoda mozaic, metoda KWL „Știu – Vreau să știu – Am învățat”, instruirea programată, metoda Starbursting.

Jocul didactic este o metodă care constă în plasarea elevilor într-o activitate ludică cu caracter de instruire. Indiferent de tipul său, jocul didactic trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- Să aibă precizate obiectivele educaționale;
- Să fie rațional integrat în sistemul muncii educative;
- Să dozeze gradul dificultate implicat (în funcție de particularitățile de vârstă și intelectuale ale copiilor);
- Să fie dozate din punct de vedere calitativ.

Metoda „KWL – Know, Want to know, Learn - Știu – Vreau să știu – Am învățat” – este o metodă care activează elevii și îi face conștienți de procesul învățării și oferă elevilor posibilitatea de a-și verifica nivelul cunoștințelor dobândite.

Prin acest exercițiu se încurajează participarea fiecărui elev prin conștientizarea eventualelor lacune și prin motivarea acoperirii acestora, se stimulează atenția și gândirea.

Etapele metodei sunt următoarele:

- Anunțarea temei de către profesor;

- Se cere elevilor să inventarieze ideile pe care consider că le dețin cu privire la subiectul ce va urma. Aceste idei vor fi notate în rubrica „Știu” a tabelului;
- Ei vor nota ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să știe în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt notate în rubrica „Vreau să știu”;
- Profesorul va propune apoi studierea unui text și fixarea unor cunoștințe, iar ideile nou-asimilate le notează în rubrica „Am învățat”;
- După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile înscrise în fiecare coloană pentru a demonstra nivelul actual al cunoștințelor însușite.

Instruirea programată se realizează cu ajutorul calculatorului, prin lecții, teste interactive și softuri educaționale. Softurile educaționale trebuie să fie compatibile cu nevoile și preferințele ludice ale copiilor cu cerințe educative speciale și să fie centrate pe elev.

Metoda Starbursting este o metodă nouă de dezvoltare a creativității. Scopul acestei metode este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între informații. Această metodă este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Modul de procedură este simplu. Se scrie problema a căre soluție trebuie descoperită pe o foaie, apoi se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Când?, Cum?, De ce? – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare.

Metodele active-participative prin natural or constituie nu numai la educația copilului ci și la socializarea sa, ducând astfel la o învățare mai activă, cu rezultate pozitive.

Procesul de integrare al copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă poate fi ușurat prin utilizarea de către profesor a unor strategii didactice care să-i dezvolte elevului abilități, deprinderi și priceperi care să-l modifice comportamentul într-un sens constructiv.

Cunoașterea copilului semnifică activitatea sistematică a adultului pentru descifrarea formulei sale personale, adică de a-i identifica suporturile devenirii ca personalitate și a proiecta strategiile educaționale, favorizând în fiecare etapă a dezvoltării, valorificarea și amplificarea potențialului nativ.



O lume pentru toți!

Așadar, integrarea elevilor cu cerințe educative speciale presupune o călătorie în timp care nu ar trebui oprită niciodată, deoarece ocupă un loc esențial în devenirea umană, unește toate compartimentele educației, are un rol covârșitor în munca educativă și o puternică influență asupra personalității aflate în formare.

Bibliografie:

1. Adler, A., (1995), *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura I.R.I., București.
2. Anucuța, Partenie, (1999), *Pedagogie pentru studenți și cadre didactice*, Editura Eurostampa, Timișoara.
3. Baban, A., (coord.), (2001), *Consiliere educațională*, Editura Imprimeria Ardealul, Cluj Napoca.
4. Benito, Y., (2003), *Copiii supradotați*, Editura Polirom, Iași.
5. Brunner, J., (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, București.
6. Burlea, G., (2007), *Tulburările limbajului scris-citit, Științele Educației*, Editura Polirom, Iași.
7. Crețu, E., (1999), *Probleme ale adaptării școlare*, Editura All, București.
8. Gherguț, A., (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrate*, Editura Polirom.
9. Ionescu, A., Motet, D., (1964), *Corectarea deficiențelor fizice la copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
10. Mara, D., (2004), *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura RRA, București.
11. Ungureanu Dorel, (2000), *Educația integrată și școala incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara.
12. Verza, Emil, *Psihopedagogie specială*, București, EDP.
13. Vrasmas, T., Daunt, P., Musu, I., (1996), *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*, Editura Alternative București.
14. Zlate, M., (2000), *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași.
15. <http://isjgiurgiu.ro/jcms/attachments/article/1437/20170515%20-%20CJRAE%20-%20revista%20tendinte%20-%207,%202017.pdf>

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. înv. preșcolar **Daniela OPREA**
Grădinița Nr. 210, București

Abstract:

This study case explains that teachers must have a positive attitude with this type of children and must know well the individual problems of children with special needs from their classrooms.

Also, the teachers must cooperate with doctors, psychologists, speech therapists and others specialists from special psycho pedagogy domain.

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerințe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficiențe propriu zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție - ADHD, tulburări de opoziție și rezistență);
- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte 2-3 copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

Aproximativ 20% din populația școlară este formată din copii cu cerințe educative speciale. Ei prezintă deficiențe mintale, senzoriale, tulburări de comportament, tulburări psihotice etc. și se confruntă cu dificultăți de învățare pe perioade mai scurte sau mai lungi de timp.

În ceea ce privește educarea acestor copii, în ultimii 30-35 de ani s-au produs modificări importante de concepție.

Până la începutul anilor '70 se credea că necesitățile educaționale ale acestor copii sunt atât de diferite de cele ale copiilor normali încât ei au nevoie de școli speciale, cu metode diferite de instruire și conținut diferit. În țara noastră și în prezent multe cadre didactice au această părere. Cele mai importante argumente în favoarea menținerii sistemului segregacionist sunt:

- prezența copiilor deficienți în clasele obișnuite perturbă activitatea din clasă;
- în clasele obișnuite copiii cu deficiențe au sentimente de inferioritate;
- școlile speciale au personal specializat, care utilizează metode educaționale adecvate pentru fiecare categorie de handicap.

Experiența multor ani a dovedit că educarea copiilor cu cerințe speciale în instituții speciale are mai multe dezavantaje decât avantaje. Aceste dezavantaje sunt determinate mai ales de marile diferențe care există între viața din familie și viața din instituții. Voi menționa patru dintre acestea:

1. Pentru ca un copil să se dezvolte bine fizic, intelectual, afectiv și social el trebuie să se simtă legat emoțional de cel puțin un adult. Această legătură îi oferă sentimentul securității, îl face să se simtă prețuit și important. Un copil care nu beneficiază de o legătură afectivă stabilă cu cel puțin un adult nu se va valoriza pe

sine, nu va avea încredere în cei din jur, dar nici în el însuși. În cele mai multe cazuri personalul din instituție nu are nici dispoziția afectivă, nici timpul necesar să satisfacă această dorință de afecțiune. Relațiile dintre copii și personalul din instituție în general sunt impersonale.

2. În instituții îngrijirea copiilor se face pe principiul benzii rulante. Ei nu sunt întrebați ce dorințe, păreri, probleme au, ci sunt manipulați ca niște obiecte. Această situație se numește dezumanizare. Exemple de situații în care copiii sunt manipulați ca obiectele și nu ca niște ființe umane:

- sunt obligați să mănânce toți deodată; nimeni nu îi întreabă ce le place și ce nu le place;
- nu pot primi mâncare în afara orelor de masă;
- nu au obiecte personale; nu se pot îmbrăca după preferințele lor;
- nu au posibilitatea să rămână singuri; nu se pot odihni atunci când doresc;
- sunt priviți, studiați, filmați de vizitatori, se discută despre ei ca despre niște obiecte;
- accesul copiilor la viața socială a comunității este limitat. Ei nu pot părăsi instituția decât cu permisiunea personalului instituției.

3. Trăind ani de zile în asemenea condiții copiii învață că primesc totul de la cei din jur, ei trebuie doar să răspundă unor solicitări externe. Astfel devin dependenți de personal, pasivi, nu învață să acționeze independent, să ia decizii, să își asume responsabilități.

4. Petrecând aproape tot timpul în instituție ei nu își formează deprinderile sociale, ca de ex.: nu învață să stabilească relații cu adulți și copii din afara instituției, să facă cumpărături, să utilizeze mijloacele de transport în comun.

Toate aceste dezavantaje s-ar transforma în avantaje, dacă copiii ar fi integrați în învățământul de masă.

Din anul 1975, când Adunarea Generală a ONU a adoptat Declarația drepturilor persoanelor cu handicap, s-au făcut tot mai multe încercări pentru a asigura un tratament normal acestor copii. Cel mai important document care se referă la această problemă este Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania, din anul 1994. Prin acest document statele semnatare (printre care și țara noastră) au decis realizarea unor schimbări fundamentale în domeniul politicilor educaționale în sensul dezinstituționalizării și adoptării educației integrate.

Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Noțiunea de integrare nu se referă numai la copiii cu cerințe educative speciale, ci la inserția în comunitate a persoanelor cu cerințe speciale. Prin procesul de integrare se urmărește ca persoana cu nevoi speciale să obțină autonomie, respect, demnitate, să aibă posibilitatea de a lua decizii etc. Integrarea are la bază principiul normalizării care înseamnă facilitarea accesului persoanelor cu nevoi speciale la condiții de existență cotidiană cât mai apropiate de circumstanțele

normale și de stilul de viață al societății căreia îi aparțin. Aceasta înseamnă că toți copiii, indiferent de gradul sau tipul de handicap fizic sau psihic, au acces în mod egal la educație și instrucție.

Școala trebuie să asigure șanse egale tuturor elevilor. Unii înțeleg prin șanse egale crearea unor condiții identice: programe comune, manuale de un singur tip etc. Dar sistemul școlar care asigură aceleași condiții de instruire pentru toți elevii reprezintă o inegalitate deoarece ei nu profită în același fel de aceste condiții. A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile, interesele sale.

Pentru ca activitatea instructiv-educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Unele premise ale educației diferențiate sunt asigurate chiar de Legea învățământului din 1995. Această lege prevede două modalități noi de școlarizare a copiilor cu cerințe educative speciale (alături de unitățile școlare speciale):

- grupele / clasele speciale din unități școlare obișnuite;
- integrarea directă a elevilor cu cerințe educative speciale în unități obișnuite de învățământ (în clasele obișnuite).

Și în cazul integrării acestor copii în clase eterogene educarea lor trebuie făcută diferențiat. Aceasta se poate realiza prin elaborarea unui curriculum diferențiat sau individualizat pentru acești elevi.

Pentru ca educația copiilor cu cerințe speciale să fie eficientă, pe de o parte trebuie să aibă un caracter integrat (să nu rupă copilul de familie și societate și să nu-l izoleze în instituții), iar pe de altă parte trebuie să aibă un caracter diferențiat, să fie adaptată particularităților elevilor.

Cadrele didactice trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de copiii cu cerințe educative speciale și trebuie să cunoască bine problemele particulare ale elevilor deficienți din clasă. De asemenea, cadrele didactice trebuie să fie sprijinite de medici, psihologi, logopezi și alți specialiști din domeniul psihopedagogiei speciale.

Copilul cu dizabilități trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permițându-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității.

Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru

este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice).

Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic: crearea unui climat afectiv pozitiv; stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare; încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor; încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale; încurajarea eforturilor; sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență; folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres; crearea unui climat afectiv, confortabil; centrarea învățării pe activitatea practică; sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile; folosirea învățării afective; adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității. Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor. Într-o abordare incluzivă toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru copii. Însă, uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale. Acești copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educația lor.

Educația incluzivă este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite.

Prin educația incluzivă este oferit suport - în cadrul școlilor de masă și al claselor normale - copiilor cu dificultăți de învățare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptați alături de colegii lor „normali”.

Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Al doilea argument care susține necesitatea mișcării integraționiste este acela că școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive. Pentru a ușura copiilor cu dificultăți de asimilare integrarea în școlile de masă, este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare.

O caracteristică specială a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. În spatele acestor probleme, stă desigur și nivelul lor ineficient de funcționare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în școală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale ar trebui să țină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală și asigură independența sa economică și integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse și dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit.

O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic. Adaptarea mobilierului exterior și urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări și instalații sportive, transportul și comunicațiile, activitățile culturale, timpul liber și vacanțele trebuie să constituie tot atâția factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării.

Copiii cu cerințe educative speciale pot fi integrați în mediul școlar/preșcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite, grupuri de 2-3 copii cu deficiențe incluși în clasele obișnuite, clase diferențiate, incluse în structura școlii/grădiniței obișnuite.

Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obișnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora față de unitatea de învățământ și față de cadrul didactic, ajută la

consolidarea unei motivații puternice, care susține efortul copilului în activitatea de învățare, duce la realizarea unor progrese la învățatură și în plan comportamental.

Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor.

Bibliografie:

1. Gherguț, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași.
2. Jurcău, N., (coord.), (2001), *Psihologia educației*, Editura U. T. Pres, Cluj-Napoca.
3. Popovici, D., (1998), *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București.
4. Vrășmaș T., (2001), *Educația integrată și/sau incluzivă*, Editura Aramis, București.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. învă. preșcolar **Liliana Carmen POPA**,
Grădinița Nr. 218, București

Abstract:

This study case speaks of children with special educational needs that should be integrated into the school / preschool environment by integrating them individually into the usual classes, groups of two or three children with disabilities included in the ordinary classes, differentiated classes.

Integrating these children into a regular class expresses their favorable attitude towards school and the teacher, helps to strengthen a strong motivation that supports the child's effort in learning, leads to progress in learning and behavioral.

The school will be able to respond to the special education needs of children in difficulty and their families through its internal efforts and with the support of all.

Toți cetățenii români au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic. Acest drept este prevăzut în Legea învățământului nr. 84/1995 cu modificările și completările ulterioare.

Învățământul special este parte componentă a sistemului de învățământ românesc și oferă tuturor copiilor programe educaționale potrivite cu nevoile lor de dezvoltare. Educația specială este în răspunderea tuturor angajaților unei școli și este flexibilă și atotcuprinzătoare.

În România, copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special sau în învățământul de masă. Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socioafective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin. Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență: mentală, de auz, de văz, motorie și alte deficiențe asociate.

Copiii din învățământul special pot urma curriculumul școlii de masă, curriculumul școlii de masă adaptat sau curriculumul școlii speciale. De asemenea, durata școlarizării poate să difere. De exemplu, pentru copiii cu deficiențe mentale severe, durata școlarizării în învățământul primar și în gimnaziu poate fi de 9-10 ani, ceea ce înseamnă că este cu 1-2 ani mai mult decât cei 8 ani parcurși în învățământul de masă. Pe timpul școlarizării copiii cu cerințe educative speciale au acces la resurse psihopedagogice de reabilitare și recuperare: medicală și socială și la alte

tipuri de servicii de intervenție specifice disponibile în comunitate sau la instituții specializate, inclusiv cele de învățământ special.

Învățământul special este organizat la toate nivelurile învățământului preuniversitar, inclusiv în grădinițe, școli generale (clasele I-VIII, nivel primar și secundar inferior), școli de arte și meserii, licee, școli postliceale, centre educaționale, centre de zi și centre de pedagogie curativă. În unele cazuri, școlile acoperă câteva niveluri ale învățământului în aceeași instituție de învățământ special. Educația copiilor cu nevoi speciale este organizată în grupe sau în clase speciale și, în unele cazuri, individual. Grupele sau clasele din școlile speciale sunt, de regulă, mai mici ca număr decât cele din școlile de masă. Unele școli speciale oferă educație și instrucție în limba minorităților.

Există o legătură strânsă între societate și tratamentul aplicat persoanelor cu handicap. Unul dintre aceste tipuri de tratamente se referă la educația specială, marcată în apariție și dezvoltarea ei de câteva concepții deosebit de interesante. Imperativul etic referitor la educația pentru toți copiii este un fenomen relativ recent.

În prezent, educația copiilor se află în relație cu vârsta, dar mult timp aceștia erau considerați ca și adulții. Abia în secolul al XVII-lea a început să fie luată în considerare ideea că ar trebui să li se acorde o atenție deosebită de către profesor și doar la jumătatea secolului al XIX-lea s-a răspândit ideea că principalul obiectiv al dezvoltării copilului între 7 și 12 ani ar fi achiziția deprinderilor de scris, citit.

Imperativul privind școlarizarea universală a fost strâns legat de preocuparea pentru copii ca o parte separată, distinctă a societății. Până când copilul nu a fost recunoscut ca o ființă activă, sensibilă (nu ca un adult în miniatură), cu o valoare independentă de orice alt scop și până când copilăria nu a fost văzută ca o etapă specifică de dezvoltare, nu au fost create facilitățile corespunzătoare pentru îngrijire și învățare. Multă vreme, copiii nu erau considerați persoane din punct de vedere legal, nu aveau drepturi, fiind tratați ca elemente de proprietate a părinților lor. Nu este greu de imaginat care era situația copiilor cu diferite deficiențe. Viețile lor erau prejudiciate, marcate de superstiții, credințe, fatalism. Însă treptat, treptat și-au făcut apariția diferite concepții referitoare la deficiențe, care au generat reacții diferite din partea societății. Mai întâi, se cuvine relevată concepția lui Aristotel despre efectele deprinderii senzoriale, acceptat ca o autoritate pentru aproape două mii de ani în domeniile științei, filosofiei, medicinei. El considera că dacă una dintre facultățile senzoriale era pierdută, rezulta în mod corespunzător și o pierdere la nivelul cunoașterii. După el, ar exista trei simțuri principale: văzul, auzul și mirosul. Lipsa vederii era considerată ca fiind cel mai serios handicap în raport cu nevoile vieții, iar pierderea auzului era considerată cea mai importantă în relație cu dezvoltarea intelectului. În ipoteza sa, întrucât vorbirea ar fi un instinct de origine divină, nu ceva care se putea învăța, cei născuți fără vedere erau mai inteligenți decât cei născuți fără auz (aceștia din urmă fiind considerați incapabili de rațiune). Ideile sale au influențat soarta celor fără auz pe o perioadă de aproximativ două mii de ani.

Dacă grecii antichi aveau preocupări pentru găsirea unor răspunsuri medicale față de dizabilități, romanii și-au concentrat atenția asupra aspectelor ce țin de legislație.

Codul lui Justinian (533) clasifica în detaliu persoanele cu dizabilități, alocând sau interzicând drepturi și responsabilități în funcție de diferitele grade de

deficiență. De exemplu, lunaticii și idioții erau considerați incapabili să contracteze căsătoria, consimțământul unui tată nebun nu era necesar pentru căsătoria fiilor lui, iar unei persoane cu un descendent nebun i se permitea să numească pe altcineva drept moștenitor. Se menționau cinci clase ale deficiențelor de auz, de la cei care erau surzi, dar puteau vorbi, la cei surdo-muți, fiecare având prevăzute anumite drepturi și interdicții.

De-a lungul perioadei medievale, situația persoanelor cu handicap a fost marcată de anumite atitudini negative, în contextul credinței că deficitele aveau semnificația pedepsei divine pentru anumite păcate comise de părinți sau alți ascendenți. De asemenea, unele deficiențe aveau accepțiunea relației cu forțele malefice, fapt care a atras numeroase suferințe ale persoanelor cu handicap în contextul vânătorii de vrăjitoare. Renașterea a adus progrese însemnate în ce privește cunoașterea, filosofia, medicina. Aceste progrese au permis abandonarea treptată a prejudecăților privind deficiențele și adoptarea unor reacții mai umaniste. Printre acestea se înscriu și încercările de educație specială.

Primele măsuri cunoscute de educație specială au fost propuse de un medic, matematician și filosof italian, Gerolamo Cardano (1501-1576), care, printre altele, a combătut obscurantismul și vânătoarea de vrăjitoare. Atunci când a constatat că unul dintre fiii săi avea o deficiență de auz, a început să facă speculații despre potențialul persoanelor cu handicap, care putea fi valorificat prin intermediul unor măsuri de educație specială. El credea că este posibilă instrucția celor cu deficite senzoriale prin utilizarea unor stimuli alternativi. De pildă, el propunea educația nevăzătorilor pe baza simțului tactil și chiar a proiectat un tip de cod în acest sens. De asemenea, considera că și instrucția celor fără auz este posibilă, deși este mai dificilă: ar fi necesară scrierea asociată cu vorbirea, apoi vorbirea cu gândirea; în acest sens, a elaborat un fel de cod de tipar în relief pentru uzul celor cu deficit auditiv. Cardano nu a încercat aplicarea teoriei sale în privința educației propriului copil, însă, datorită autorității pe care o avea în domeniul științei, ideile sale au marcat o cotitură în atitudinile față de persoanele deprivat senzorial.

Dezvoltarea principiului normalizării a stimulat preocupările pentru integrarea în comunitate a persoanelor cu dizabilități, fapt care a adus în centrul atenției problema educației speciale. Cercetările științifice realizate în diferite țări au demonstrat că școala specială de tip segregativ nu atrage efecte pozitive deosebite, ci mai ales efecte negative: elevii nu ajung la performanțe, iar cadrul special al educației de acest tip nu poate crea premisele pentru integrarea în mediul obișnuit de viață, ci mai degrabă accentuează caracterul special.

Raportul Warnock, apărut în Marea Britanie (1978), a marcat o cotitură în ce privește educația specială, punând în circulație conceptul de cerințe educaționale speciale, arătând că până în acel moment în concepția celor care se ocupau de educație își făcea prezentă supoziția că ar exista două tipuri distincte de copii – cei normali (integrați în învățământul obișnuit) și cei cu deficiențe (integrați în învățământul special). Însă nevoile umane sunt mult mai complexe decât sugerează această dihotomie. În documentul respectiv se estima că un copil din cinci ar fi susceptibil de a necesita măsuri educative speciale, adică, dintr-o clasă de treizeci de elevi șase ar avea nevoie de măsuri de educație specială la un moment dat al

școlarității lor. Din aceste motive, mai multe documente internaționale au pus accentul pe măsurile având ca scop integrarea, menite să înlăture diferitele forme de segregare și de excludere socială.

Concepția educației integrate a dus treptat, pe plan mondial, la diferite practici: crearea și dezvoltarea de clase speciale afiliate unor școli obișnuite, crearea unor centre de resurse în școlile obișnuite, crearea unor echipe multidisciplinare de intervenție la nivelul școlilor obișnuite ș.a.

După 1990 a fost lansat un nou concept, al educației incluzive, care aduce în atenție necesitatea reexaminării și extinderii rolului învățământului obișnuit, pentru a se putea adapta cerințelor copiilor, și nu invers, ca până atunci, premisă a dezideratului ca, pe cât posibil, toți copiii să învețe împreună. Noul tip de școală, cea incluzivă, trebuie să recunoască diferitele cerințe educaționale ale copiilor, să reacționeze adecvat la acestea, să asigure o educație de calitate pentru toți. Este vorba de o altă opțiune de politică a educației, care pune accentul pe transformări substanțiale la nivelul capacităților școlilor obișnuite, pentru ca acestea să poată oferi răspunsuri adecvate cerințelor educaționale diferite ale copiilor. Diferențele dintre copii sunt considerate firești, iar școala trebuie să dispună de servicii adecvate care să acționeze continuu pentru a întâmpina cerințele educaționale speciale.

În România, educația specială a avut, pentru o lungă perioadă de timp, un pronunțat caracter segregativ. Până în 1989 s-a dezvoltat o rețea de instituții de învățământ special, pornindu-se de la o împărțire a copiilor cu deficiențe în trei categorii: recuperabili, parțial recuperabili și nerecuperabili. Modelul de abordare a deficiențelor era unul predominant medical, accentul fiind pus pe eforturile de reabilitare, de adaptare a copilului, fără a se lua în considerare nevoile de schimbare la nivelul mediului școlar. În acest mod au apărut și s-au consolidat percepții, stereotipuri, prejudecăți la nivelul cadrelor didactice și al publicului în general, conform cărora educația specială (separată) ar fi singura posibilă în cazul copiilor cu diferite deficiențe.

În ultimul an a fost adusă în discuție problema necesității integrării copiilor cu dizabilități în învățământul obișnuit. Obiectivul este apreciabil în raport cu documentele internaționale și cu tendințele moderne. Din păcate, accentul este pus pe caracterul administrativ al integrării, fără a se lua în considerare faptul că sunt necesare anumite condiții: articularea unei politici clare în favoarea integrării, cu asigurarea resurselor financiare adecvate, pregătirea resurselor umane (instruirea personalului didactic), informarea publicului în vederea combaterii prejudecăților și formării unor atitudini pozitive, asigurarea serviciilor de suport necesare.

În vederea promovării integrării și incluziunii copiilor cu dizabilități în învățământul obișnuit, ar fi necesară luarea în considerare a mai multor aspecte:

- informarea publicului cu privire la avantajele educației integrate;
- adoptarea unor programe extinse de orientare și instruire a personalului didactic și crearea unei rețele favorabile integrării și incluziunii (de pildă, în alte țări, fiecare școală obișnuită dispune de un coordonator al educației speciale, care se ocupă de crearea condițiilor adecvate pentru satisfacerea cerințelor educaționale ale elevilor cu probleme);

- asigurarea unui caracter flexibil al programei școlare, care să permită luarea în considerare a diferitelor cerințe ale copiilor;
- colaborarea cu părinții, satisfacerea cererii acestora de informare și instruire cu privire la problematica educației copiilor cu dizabilități;
- acordarea de suport organizațiilor neguvernamentale care dezvoltă idei și proiecte novatoare în acest domeniu;
- dezvoltarea unor servicii de specialitate care să asigure depistarea precoce a deficiențelor, orientarea școlară;
- elaborarea unor planuri individuale de educație, monitorizarea și evaluarea periodică a calității educației copiilor cu deficiențe.

Fără asigurarea unor condiții minimale, opțiunea integrării copiilor cu deficiențe în învățământul obișnuit poate căpăta un caracter de campanie, a cărei evaluare tinde să se realizeze aproape exclusiv prin criterii cantitative (număr de copii integrați), neglijându-se calitatea procesului educativ, fapt care ar compromite ideea respectivă. Se manifestă încă obstacole față de această opțiune, din partea cadrelor didactice, din partea părinților copiilor obișnuiți și chiar din partea unor părinți ai copiilor cu probleme (care au așteptări de nivel redus față de școală, preferând instituțiile de tip rezidențial).

Deschiderea școlii față de cerințele tuturor categoriilor de copii și ale comunității conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare-valorizare socială a ființei umane și la capacitatea fiecărui individ de a se adapta și integra cât mai bine într-o societate aflată în continuă transformare.

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare, evaluare diverse strategii și intervenții utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv, confortabil;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare;
- Sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- Organizarea unor activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă);

-
- Sprijin emoțional;
 - Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
 - Instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;
 - Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice;
 - Poziția profesorului să fie astfel ca fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev profesorul să vorbească numai stând numai cu fața spre elevi;
 - Stabilirea foarte clară a regulilor și consecințelor nerespectării lor în clasă și aplicarea lor constantă;
 - Așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele bănci, astfel încât să nu distragă atenția restul colectivului și să fie așezat în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive;
 - Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
 - Profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului;
 - Să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui;
 - Profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească);
 - Orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;
 - Profesorul să dea dovadă de consecvență și corectitudine în evalua.

Copiii cu cerințe educative speciale pot fi integrați în mediul școlar/preșcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficiențe incluși în clasele obișnuite, clase diferențiate, incluse în structura școlii/grădiniței obișnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase obișnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora față de unitatea de învățământ și față de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivații puternice, care susține efortul copilului în activitatea de învățare, duce la realizarea unor progrese la învățatură și în plan comportamental.

Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul tuturor.

Educația incluzivă fiind un fenomen complex, constituie o provocare pentru instituțiile implicate și pentru societatea în ansamblu și are drept consecință nevoia de schimbare atât a mentalităților cât și a politicilor educaționale.

Este recunoscut faptul că, în ultimii ani, s-au făcut progrese simțitoare în ceea ce privește incluziunea elevilor cu dizabilități în școlile de masă însă aceste realizări/încercări rămân a fi insuficiente pentru asigurarea șanselor egale la educație și instruire copiilor cu C.E.S.

Sunt convinsă că educația incluzivă este direcția acțiunilor pedagogice în viitor. Acesta este drumul de urmat și eforturile următoare vor fi focalizate pe a găsi strategiile cele mai potrivite și a flexibiliza curriculumul educațional în așa fel încât să se adreseze tuturor copiilor.

Bibliografie:

1. Albu A., Albu C., (2000), *Asistență psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași.
2. Ionescu S., (1975), *Adaptarea socioprofesională a deficienților mintal*, Editura Academiei, București.
3. Popescu G., Pleșa O., (1998), *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanitate, București.
4. Verza E, Păun E., (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. consilier școlar **Silvia-Benonia RUJOIU**
CMBRAE/Grădinița Nr. 218 - Grădinița Nr. 210, București

Abstract:

This study case wants to demonstrate that those who are opened to children with special needs integration will find right strategies.

Every child has the right to education and deserves to have a chance to a better life.

Children with special educational needs need a differentiated planned curriculum, specific teaching-learning and specialized assessment programs tailored to their reading, writing, computing skills. They also need specialized speech therapy, language therapy programs and therapeutic programs for motor disorders.

In an inclusive approach, all children should be considered important, the qualities of each child should be appreciated because each child is capable of doing good things.

By learning together, the children learn to live together, to accept and to help each other.

Găsirea unei soluții cât mai potrivite pentru a veni în sprijinul copiilor cu dificultăți de învățare sau deficiențe de adaptare socială este o problemă care apare din ce în ce mai des în conștiința publică în ultimii ani, mai ales datorită campaniilor de mediatizare a problemelor cu care se confruntă atât acești copii, cât și părinții lor. Tendința actuală principală la nivel internațional în rândul specialiștilor în domeniu este aceea de a spori integrarea acestor copii în comunitate prin participarea lor într-un mediu educațional cât mai aproape de cel normal, de învățământul de masă.

În activitatea pe care o desfășoară, omul este o ființă dependentă de ceilalți. Are nevoie mereu de a comunica și coopera. Oamenii cu deficiențe întâlnim în diferite împrejurări. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Unii oameni au reticențe față de acestea, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie doar să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Deseori ne întrebăm noi, cadrele didactice, cum vom efectua integrarea copiilor cu C.E.S.?... Oare nu ar trebui să ne gândim că este prioritară realizarea procesului de înțelegere a colegilor cu privire la deficiențele lor? Copiii pot fi foarte cruzi sau foarte drăguți cu alți copii care sunt diferiți de ei. Atunci când sunt în preajma lor, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă și pe ei, prefăcându-se că nu există. De obicei, copiii reacționează așa, atunci când nu înțeleg.

Pentru a-i putea înțelege mai bine, se pot organiza jocuri cu ajutorul cărora pot înțelege, diversele probleme cu care se confrunta copiii cu C.E.S.. De exemplu, pentru a-i înțelege pe copiii cu deficiențe de vedere, se poate propune un joc în care, pe rând, copiii, sunt legați la ochi și lăsați să se descurce într-un perimetru definit. În felul acesta, copiii vor înțelege mai bine situația în care se poate afla un copil cu deficiențe de vedere. Asemănător se pot inventa diverse jocuri adaptate la vârsta și la puterea lor de înțelegere.

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de copiii cu C.E.S. integrați individual, există și copii cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal. Confundați adesea cu copiii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de copii slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea. Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului. În astfel de cazuri, cadrul didactic trebuie să se apropie mai mult de sufletul copilului pentru ca acesta să nu se mai simtă respins.

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială.

Pentru a realiza integrarea copiilor cu C.E.S., trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu cerințe speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu cerințe speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (exemplu: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu cerințe speciale;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu C.E.S.;

-
- elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii;
 - găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.
 - integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:
 - a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
 - a asigura servicii de specialitate (recuperare, asistență medicală și socială, consiliere școlară, terapie educațională, etc.) în școala respectivă;
 - a acorda sprijinul necesar cadrelor didactice și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
 - a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc.);
 - a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
 - a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
 - a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
 - a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
 - a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de tratament logopedic specializat, de programe de terapie lingvistică, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală, atât copiii, cât și părinții lor. Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea acestora.

Din experiența personală pot afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare-evaluare diverse strategii și intervenții utile: în primul rând trebuie să țină cont de crearea unui climat afectiv-pozitiv, formarea unei atitudini pozitive a colegilor, încurajarea independenței și creșterea autonomiei personale, de asemenea stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare, încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, sunt aspecte semnificative de care cadrul didactic trebuie să țină cont în vederea facilitării integrării școlare a acestor copii. Este foarte important ca noi, cadrele didactice, să le încurajăm eforturile, să îi sprijinim, să îi apreciem pozitiv în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență. Dar și folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres, centrarea învățării pe activitatea practică nu sunt de neglijat când vorbim despre copiii cu C.E.S.

De cele mai multe ori, când lucrăm cu copiii cu cerințe educative speciale, ne gândim la sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile, la folosirea învățării

afective, la adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, dar și la sprijinirea copilului să devină membru al unui grup. Pentru a ajunge la acest rezultat organizăm activități de grup care să stimuleze relaționarea interpersonală și comunicarea (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă), să îi sprijinim emoțional, să folosim un limbaj simplu, accesibil copilului și nivelului lui de înțelegere.

Așezarea în prima bancă a copiilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice sunt aspecte pe care profesorul nu le omite când lucrează cu astfel de copii. Poziția profesorului trebuie să fie astfel încât fiecare copil să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-copil, profesorul să vorbească stând numai cu fața spre copii.

O altă perspectivă ce nu poate fi omisă de către cadrul didactic este așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele bănci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezați în apropierea copiilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive. Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei este importantă. Profesorul trebuie să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a copilului, să fie comentată acțiunea sa și nu personalitatea lui. Este indicat ca profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a copilului (să nu-l jignească sau umilească), să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea).

La sfârșitul anului 1995 a fost aprobat „Planul național de acțiune în favoarea copilului” care conține și o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerințe speciale în comunitate. Acest act normativ recomandă printre altele „accesul copiilor cu deficiențe sau cerințe educative speciale, în funcție de potențialul acestora, la structurile și programele învățământului de masă precum și educația școlară în comunitate a acestor copii”.

Încă de la apariția lor în domeniul educațional, conceptele de integrare și incluziune au ridicat probleme de aplicare deosebite tuturor persoanelor implicate în acest proces. Dificultățile decurg din lipsa unei veritabile aserțiuni la principiile educației incluzive, uneori, chiar din partea celor care ar trebui să fie promotorii integrării.

De stagnarea progresului în această zonă de interes se poate face vinovată intelectualizarea excesivă a celor două concepte, în medii relative închise – academicieni, politicieni, fără a exista o preocupare reală pentru diseminarea acestui mesaj în rândul tuturor persoanelor, într-o formă care să fie accesibilă și ale cărei valori să fie asumate de toți.

Implementarea procesului de integrare și incluziune pare să fi luat prin surprindere și nepregătire pe multe dintre cadrele didactice, făcute brusc responsabile de reușita unui program pe care nu îl înțelegeau sau agreau în totalitate. Iar dacă acestea, într-un sfârșit, l-au înțeles și îmbrățișat, s-au lovit de neînțelegerea partenerilor sociali – părinți, mediul economic, instituții. Pentru a putea realiza o integrare sinceră, este nevoie de respectarea unei singure condiții: integrarea și incluziunea trebuie să fie idei care definesc structura noastră internă, să credem în ele și să nu ne apară în nici un moment ca fiind impuse, străine de noi. Astfel, la ce bun să ne chinuim să aplicăm strategiile inclusive dacă, la primul

moment de cumpănă, vom blama sistemul și, chiar mai grav, copilul pentru care ne luptăm ca să îl integrăm?

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă/clase obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a tuturor copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Dreptul de a fi educați în același fel și în același context social ca și ceilalți copii este apreciat a fi un drept universal de care să se bucure orice copil indiferent de dizabilitate. În plan psihopedagogic, „cerințele educative speciale” subliniază cu claritate necesitatea individualizării evaluării și demersului educațional în funcție de particularitățile psiho individuale și de vârstă ale copiilor, de necesitățile, motivațiile, interesele fiecăruia.

Educația în școala incluzivă are rolul de a implica activ pe toți participanții în actul învățării spre realizarea idealului educațional și anume formarea personalității în vederea integrării active și creatoare în viața socială, în funcție de așteptările societății de la un moment dat.

Învățământul de viitor promovează egalizarea șanselor pentru toate nivelurile de învățământ, iar dacă integrarea copiilor cu C.E.S. se face cât de timpuriu posibil, atunci șansele de reușită sunt mai ridicate.

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile publice are rolul de a înlătura segregarea sau excluderea din diferite motive: apartenența la gen, limbă, statut social, religie, nivel de cultură etc.; de asemenea este necesară o reorganizare a școlii în ansamblu, a curriculum-ului, a modului în care profesorii predau și a modului în care elevii învață, a modului în care copiii interacționează între ei, cu sau fără dizabilități de orice fel.

Școala incluzivă este deschisă comunității, tuturor celor care vor să învețe și trebuie să se asigure că toți copiii din acea școală participă ei înșiși la procesul instructiv-educativ. Diferențele dintre copii sunt văzute în școala incluzivă ca resurse de învățare în sensul că fiecare învață de la celălalt într-un proces de interacțiune continuă, iar tratarea diferențiată a elevilor este absolut necesară.

Integrarea școlară a copiilor cu C.E.S. permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii fără deficiențe a problemicii și potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instruire și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității; de asemenea copiii cu C.E.S. își dezvoltă competențele sociale alături de copiii „normali” mai mult decât dacă ar fi separați într-o școală specială.

Procesul de integrare a copiilor cu C.E.S. depinde în foarte mare măsură de cadrul didactic, de competențele sale pedagogice, organizaționale, psihosociale, deoarece integrarea este un proces complex, îndelungat și care presupune ca educatorul să fie foarte bine motivat și să știe exact ce înseamnă integrarea.

Noțiunea de educație integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe special în educație (copii cu deficiente senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență de ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho-afective și

comportamentale, copii infectați cu virusul HIV, etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

În ceea ce privește dizabilitatea, trebuie menționat faptul că în legislația românească este încă prezentă sintagma de „persoană cu handicap” în locul sintagmei de „persoană cu dizabilitate”. Potrivit Organizației Internaționale a Persoanelor cu Dizabilități (DPI), dizabilitatea este definită ca fiind „rezultatul interacțiunii dintre o persoană care are o infirmitate și barierele ce țin de mediul social și atitudinal de care ea se poate lovi”.

Integrarea acestei categorii de copii, care au de altfel un IQ sub medie dacă ne raportăm la copiii de aceeași vârstă, se poate realiza ca și în cazul copiilor cu alte tipuri de handicap, individual în clase obișnuite, în grup de doi sau trei copii deficienți în clase obișnuite sau o a treia variantă, constituirea unor clase diferențiate (clase de nivel) integrate în structura școlilor obișnuite.

Această din urmă variantă s-a dovedit a fi, în cele mai multe din cazuri, ineficientă, fapt dovedit și de experiența unor țări europene cum ar fi: Olanda, Norvegia, Marea Britanie, din perioada anilor '70, când așa-numitele „clase de recuperare”, înființate atunci și reluate ulterior sub diferite denumiri, nu au condus la rezultate spectaculoase, ci din contră au afectat calitatea procesului didactic datorită măririi decalajului dintre clasele de nivel superior și cele de nivel inferior. Iată un motiv pentru care atunci când este pusă în discuție problema integrării copiilor cu deficiență mintală în cadrul școlilor de masă, accentul trebuie pus pe măsurile anticipative centrate pe problemele specifice fiecărui copil, nu pe formele de organizare a claselor.

Deoarece de cele mai multe ori, copiii cu eșec școlar repetat ajung să fie suspectați și ulterior declarați ca fiind deficienți mintali, este absolut necesar un diagnostic psihologic diferențiat care ar putea discrimina între falșii deficienți mintali și deficienții mintali propriu-zisă. Așa cum s-a demonstrat prin practica psihopedagogică, este mai bine să se greșească prin supraaprecierea copilului și orientarea sa spre învățământul obișnuit, decât subaprecierea capacităților sale și orientarea spre învățământul special.

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu cerințe speciale în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora. Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere al programului de dezvoltare, a etapelor programului, intră în resortul unei persoane competente: profesor consilier, psiholog, psihopedagog. Ceea ce revine cadrului didactic va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă copiii în calea participării lor la educație. Se stabilesc de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale,

părinții și reprezentanții comunității. Se dezvoltă un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă, toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare copil este capabil să realizeze lucruri bune.

Consider că nu există „rețete” pentru integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu C.E.S. conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Bibliografie:

1. Miftode, V. (coord.), (1995), *Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate*, Editura Eidos, Botoșani.
2. Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), (1998), *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanitate, București.
3. Verza E, Păun E., (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, București.
4. Vrășmas, A.E., (2004), *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, București.
5. Vrășmas, A.E., (2006), *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare, Suport de curs*, Editura Credis, București.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. învă. preșcolar, **Brîndușa Mihaela STRATI**
Grădinița Nr. 210, București

Abstract:

In this study case it is revealed that in Romania, the children with disabilities have access to various forms of education.

Depending on the children's disabilities they can be registered in the educational system for children with special needs or in the mass education.

The teachers have to acquire a special training for this type of children.

După anul 1989 și România a făcut pași importanți pentru integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite și adaptarea unor masuri pentru o școală pentru toți – școala pentru diversitate.

Toți cetățenii români au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic. Acest drept este prevăzut în Legea învățământului.

În România, copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special sau în învățământul de masă.

Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență – mentală, de auz, de văz, motorie și alte deficiențe asociate. Identificarea tipului de deficiență și gradul acesteia sunt de competența Comisiei pentru Protecția Copilului, instituție aflată în subordinea consiliilor județene.

Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin.

În evoluția școlarizării copiilor cu cerințe speciale sunt necesare parcurgerea unor etape:

- recunoașterea faptului ca există copii care au nevoie de servicii și sprijin special;
- recunoașterea de către societate a responsabilităților față de acești copii;
- recunoașterea drepturilor la educație a copiilor.

Apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ. Educația incluzivă înseamnă

extinderea scopului și a organizării școlii de masă în așa fel încât să răspundă unei diversități de copii, în special a acelor proveniți din grupuri defavorizate sau excluse de la educație. Astfel, toate drepturile copilului în acest domeniu trebuie realizate într-un mod care să conducă spre integrarea socială și dezvoltarea individuală completă, intelectuală, culturală și spirituală.

Cadrul legislativ în domeniul educației speciale:

România ține cont de legislația creată de organisme internaționale cu privire la educația persoanelor cu C.E.S. (cerințe educaționale speciale), legislație la care și România a aderat prin semnarea acestor documente:

- Convenția ONU cu privire la drepturile copilului;
- Declarația de la Salamanca;
- Regulile standard privind educația specială;
- Declarația Mondială asupra educației pentru toți.

Educația pentru toți a fost definită (Salamanca, 1994) ca acces la educație și calitatea acesteia pentru toți copiii. Tot cu această ocazie s-au identificat două obiective generale:

1. asigurarea posibilității participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei. Participarea presupune, în primul rând, acces și apoi găsirea căilor ca fiecare să fie integrat în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să-și aducă contribuția și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.

2. calitatea educației, se referă la găsirea acelor dimensiuni ale procesului, conținuturilor învățării și calității agenților educaționali, care să sprijine învățarea tuturor, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil. Comunicarea, consilierea și orientarea elevilor cu cerințe educative speciale generează sarcini delicate și dificile pentru dascăli. Ca să le rezolve competent, ei trebuie să fie informați, formați și dedicați.

Raportul Național privind „Politicile Educaționale pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități” din România descrie starea actuală a învățământului pentru copiii cu nevoi speciale și a educației inclusive, ca și eforturile din reforma care are loc.

Ordinul 5574/2011 pentru aprobarea metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale special integrați în învățământul de masă explică în primul rând terminologia folosită pentru aceste persoane: deficiență, incapacitate, handicap, dizabilitate și nevoi speciale.

○ Deficiență înseamnă absența, pierderea sau alterarea structurii ori funcției unei persoane (anatomice, fiziologice sau psihologice) - moștenită genetic sau ca rezultat al unei boli sau al unui accident, sau datorată condițiilor negative din mediul de dezvoltare al copilului, îndeosebi factorilor psiho-afectivi.

○ Incapacitate - limitările funcționale cauzate de disfuncționalități / deficiențe fizice, intelectuale sau senzoriale, de condiții de sănătate ori de mediu și care

reduc posibilitatea individului de a realiza o activitate motrică sau cognitivă ori un comportament;

- Handicapul se referă la un dezavantaj social și are legătură cu pierderea sau limitarea oportunităților unei persoane care nu poate lua parte la viața socială la același nivel cu semenii lui. Handicapul apare atunci când o persoană cu dizabilități întâmpină bariere culturale, fizice sau sociale care pot împiedica accesul acesteia la diferite sisteme ale societății accesibile celorlalți membri.

- Dizabilitatea se referă la rezultatul sau efectul unor relații complexe între condițiile de sănătate ale individului, factorii personali și factori externi. Datorită acestei relații, impactul deferitelor medii asupra aceluiasi individ, cu anumite condiții de sănătate date, poate fi extreme de diferit.

- Cerințe educaționale speciale înseamnă nevoi educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației și adaptate particularităților individuale sau caracteristicilor unei anumite deficiențe sau dificultăți de învățare ori de altă natură. De asemenea, C.E.S. implică o asistență complexă, incluzând aspectele medicale, sociale și educaționale.

- O formulă alternativă este cea de cerințe /nevoi speciale, cu o sferă semantică adeseori mai largită, incluzând, pe lângă criteriile amintite mai sus, și alte criterii precum: copiii proveniți din medii sociale și familii defavorizate, copiii instituționalizați (din centrele de plasament), copiii delincvenți, copiii aparținând unor minorități etnice sau religioase, copiii străzii, copiii abuzați sau maltratați fizic și psihic, copiii care suferă de afecțiuni cronice și care necesită internări în spitale pe perioade mari de timp (TBC, HIV-SIDA, diabet etc.). Pentru acești copii există, în unele spitale (mai ales în sanatorii) posibilitatea de a-și continua studiile pe perioada internării. După finalizarea tratamentului medical, aceștia își continuă studiile în sistemul învățământului de masă. Există situații în care copiii cu diagnostic sever nu pot merge la o școală de masă deoarece părinții copiilor sănătoși nu acceptă includerea în clasa respectivă a unui copil infestat, presiunea părinților este foarte puternică, punând autoritățile în dificultate. Copiii populațiilor care migrează dintr-o localitate în alta: Datorită adulților din familie care sunt nevoiți să se deplaseze dintr-o localitate în alta în căutarea unui loc de muncă, și copiii sunt nevoiți să îi urmeze și, în aceste condiții, fie nu mai merg deloc la școală, fie o întrerup foarte des și fac mari pauze între o școală și alta. Copiii care au depășit cu cel puțin trei ani vârsta școlarității: Acești copii rămân în afara sistemului de educație din diverse cauze (repetenție repetată, abandon școlar, debut școlar întârziat, lipsa preocupării familiei etc.).

Toate aceste categorii de copii, al căror acces la educație este limitat, au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca și ceilalți - nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență etc.

Copiii care au deficiențe severe, multiple sau asociate întâmpină însă dificultăți:

1. Categoria copiilor care nu au familie și locuiesc în centre de plasament. Acești copii fie sunt aduși în școlile speciale, fie nu primesc deloc orientare școlară, rămânând în aceste centre în care sunt îngrijiți dar în care lipsesc serviciile educaționale de tip școlar.

2. Copiii care provin din familii și locuiesc împreună cu acestea pot să nu fie aduși la școală din motive care țin de părinți:

- din ignoranță (nu știu că există școli care se ocupă de copii cu astfel de probleme, nu știu că și acești copii pot să fie educați și au dreptul la școală),
- din interese materiale (consideră că își pierd ajutoarele bănești pe care le primesc pentru handicapul copilului lor),
- de rușine (nu vor ca să se afișeze în comunitate cu un astfel de copil și preferă să îl țină ascuns de ceilalți),
- teama de a primi o etichetă.

Care sunt efectele etichetării?

a) Utilizarea etichetelor, care evidențiază cauze posibile ale dificultăților unui copil în învățare, tinde să distragă atenția de la factori care pot fi mai importanți în a-l ajuta pe copil să reușească.

b) mai îngrijorător este planul atitudinal al oamenilor, care poate conduce la supraprotecție, indiferență, izolare sau maltratare.

Școlile speciale sunt cele mai frecvent utilizate forme de protecție care conduc la segregare. Noile tendințe, pornind de la ideea că orice copil poate întâmpina dificultăți în școală și că aceste dificultăți țin de normalul procesului de învățare și nu indică în mod special că este ceva în neregulă cu copilul. Prevăd eliminarea acestor tipuri de etichete rigide cu consecințe negative pentru dezvoltarea viitoare a copilului. Conceptul de cerințe educaționale speciale (CES) aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor în diferite categorii printr-o abordare non-categorială a tuturor copiilor. Această sintagmă conturează un „continuum” al problemelor speciale în educație, care cuprind un registru larg, de la deficiențele profunde la tulburările/dificultățile ușoare de învățare – copii care se află de cele mai multe ori în școlile obișnuite.

Copilul diferit se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie (sau ar trebui) să joace rolul de tampon, de mediator între copil și persoanele străine. Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră. Părinții reacționează prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere. Aceste reacții au determinat gruparea părinților în următoarele categorii: părinți echilibrați, părinți indiferenți, părinți exagerați, părinți autoritari (rigizi), părinți inconsecvenți.

Revenind la ideea că toți copiii au dreptul la educație, pentru acești copii există posibilitatea de a frecventa o școală obișnuită sau, dacă este cazul, o școală specială în funcție de posibilitățile lor intelectuale sau fizice. Legislația și practica educațională din România implică și familia în procesul de educație, conform prevederilor din Legea învățământului, art. 180: „Părintele sau tutorele legal instituit are dreptul de a alege forma de învățământ și felul educației copilului minor”. În Raportul Național privind „Politicele Educaționale pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități” din România se arată cum în doar 4 ani școlari, copiii cu CES integrați în școlile speciale au scăzut de la 53 446 la 27 359, în vreme ce în aceeași perioadă numărul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă a crescut de la 1.076 la 11.493 (1,999 / 2003).

Ordinul 5574/2011 pentru aprobarea metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă prevede, la art. 13 (1).

Categoriile de copii/elevi care beneficiază de serviciile educaționale de sprijin sunt:

a) copii/elevi cu certificat de orientare școlară și profesională eliberat de comisia de evaluare și orientare școlară și profesională din cadrul CJRAE/CMBRAE; (Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională/Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională).

b) copii/elevi cu dificultăți de învățare, de dezvoltare sau de adaptare școlară care se găsesc la un moment dat în situație de eșec școlar sau în risc de abandon școlar și beneficiază de servicii de educație remedială/consiliere psihopedagogică din partea cadrelor didactice de la clasă /consilierului școlar/profesorului logoped etc. în funcție de evoluția elevului, cadrele didactice care au lucrat cu acesta pot recomanda evaluarea de către comisia din cadrul CJRAE în vederea asigurării unui profesor itinerant.

(2) Toți copiii/elevii care au fost orientați școlar către serviciile educaționale de sprijin beneficiază de suportul psihopedagogic al unui profesor itinerant și de sprijin.

Comisia pentru protecția copilului decide dacă un copil primește sau nu servicii educaționale de sprijin, în funcție de tipul și gradul deficienței, lucru care trebuie specificat pe decizia de orientare școlară pe care o eliberează pentru orice copil cu cerințe educative. În acest caz, acesta va beneficia și de serviciile educaționale de sprijin.

Atribuțiile profesorului de sprijin sunt stabilite în Ordinul 5574/2011 (art. 19): colaborează cu profesorii din învățământul de masă, preluând informații despre elevul cu C.E.S; elaborează și pune în aplicare planul individualizat, în parteneriat cu membrii echipei multidisciplinare; realizează adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la clasă; monitorizează aplicarea programei; realizează material didactice și fișe de evaluare specifice; participă în timpul orelor de predare-învățare la activitățile care se desfășoară la clasă, precum și la cele extrașcolare în calitate de observator, consultant, coparticipant; desfășoară activități de stimulare cognitivă individuală sau în grup; realizează evaluări periodice și reproiectează programul de intervenție personalizat în funcție de rezultatele obținute; consiliază părinții acestor elevi. La cererea părinților și / sau cadrelor didactice poate recomanda evaluarea și orientarea școlară de către comisia din cadrul CMBRAE/CJRAE a tuturor acelor copii / elevi care au dificultăți de învățare și nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

CMBRAE/CJRAE oferă consultanță de specialitate unităților de învățământ în vederea îndeplinirii condițiilor optime pentru asigurarea serviciilor educaționale de sprijin, oferă consultanță de specialitate pentru elevi și părinți, organizează echipe multidisciplinare pentru depistarea tuturor copiilor cu CES și pentru aplicarea PIP și a serviciilor de educație remedială, consiliere psihopedagogică în funcție de nevoile pe termen lung sau scurt ale acestora. Astfel, consilierul școlar poate oferi sprijin cadrelor didactice interesate.

Art. 17 din Ordinul 5574/2011 prevede că elevul cu C.E.S. integrat va fi monitorizat și evaluat periodic de către comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special la care este încadrat profesorul itinerant de sprijin, iar comisia realizează un raport pe care îl trimite, împreună cu dosarul elevului, comisiei din cadrul CJRAE/CMBRAE, propunând menținerea tipului de orientare școlară sau modificarea acestuia, în funcție de rezultatele evaluării. Ca o noutate, începând din acest an școlar, la nivelul unității de învățământ este organizată Comisia internă de evaluare continuă pentru învățământul special și special integrat, deci evaluarea periodică se va organiza în școală.

Integrarea, ca proces psihologic de cuprindere, asimilare, implicare a unui element (impuls, semnal, operație, informație) nu se poate realiza decât în corelare cu integrarea socială care este un proces de încorporare, de asimilare a individului în unități și sisteme sociale (familie, grup, grupe, clase, școli, colective, societate). Putem vorbi de integrare obiectivă când copilul/elevul cu deficiențe din școala specială este „transferat” în școala publică, deoarece colectivul, clasa care îl primește își reorganizează activitatea în funcție de reacțiile noului venit. Atunci când copilul debutează școlar în școala publică, conceptul de integrare se referă la adaptare, la socializare la permisivitatea colectivului.

Incluziunea diferă de integrare. Integrarea copiilor cu nevoi speciale urmărește includerea lor în învățământul de masă și se referă la capacitatea unui grup, clasă, colectiv, școală de a primi noi membri care au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare. De obicei ei sunt mutați în clasele respective pentru a-și petrece timpul în clase separate și pentru a primi sprijinul necesar. Când această mutare a lor nu este acompaniată de o interacțiune crescută între copiii cu nevoi speciale și ceilalți copii, ea reprezintă doar un pas – integrarea fizică și nu adevărata incluziune. Incluziunea implică modificări structurale și funcționale de ambele părți: atât pentru cel care urmează a fi integrat dar și pentru cei care primesc/includ în interiorul lor elemente noi. În Declarația de la Salamanca se spune că școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă și, până la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000). Înainte de orice, ea este o abordare strategic desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreșterea până la eliminare a excluderii în educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Școala de tip incluziv este școala de bază accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale.

Principiile cheie ale incluziunii au în vedere următoarele concepte fundamentale:

- valorizarea diversității;
- dreptul de a fi respectat;

- demnitatea ființei umane;
- nevoile individuale înțelese ca cerințe individuale;
- planificarea;
- responsabilitatea colectivă;
- dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale;
- dezvoltarea profesională;
- șanse egale.

„Principiul fundamental al școlii inclusive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte, stiluri și ritmuri de învățare, iar pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele special în fiecare școală.” (Declarația de la Salamanca).

Rolul esențial în educația integrată îl deține cadrul didactic al clasei, care devine principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevii cu C.E.S.

În concluzie, cadrul didactic trebuie să dobândească o pregătire adecvată în educația acestor elevi, să poată identifica elevii cu C.E.S., să-i trimită la Comisia de Expertiză Școlară, să elaboreze, în colaborare cu echipa, programele individualizate, să fie disponibil pentru a lucra cu alți specialiști, cu părinții, să aibă capacități manageriale și pedagogice la clasă, să lupte pentru reducerea izolării elevilor cu C.E.S..

Bibliografie:

1. Cucos, C., (2002), *Pedagogie, Ediția a II-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași.
2. Jucau, N., (coord.), (2001), *Psihologia educației*, Editura U.T. Preș, Cluj-Napoca.
3. Sas, C., (2005), *Fundamentele pedagogiei, Note de curs*, Editura Universității din Oradea.
4. Vrajmaș, E., (2006), *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare - Suport de curs*, Editura Credis, București.

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

- Studiu de specialitate -

Prof. învă. preșcolar **Georgeta ȘTEFAN**,
Grădinița Nr. 210, București

Abstract:

This study shows that every child must be educated, even if it is a person with disabilities. Education must be done in family, in kindergarten, in school, in social groups and in the local community. By learning together, the children learn to live together!

Orice individ trebuie să acorde o deosebită atenție grupului social din care face parte, așadar nu poate exista în afara unei experiențe de grup. Nașterea, creșterea, educația, asigurarea traiului zilnic, locul de muncă etc. sunt doar câteva etape prin care trece omul în decursul vieții sale.

Însă, pentru ca individul (copil, adult, vârstnic) să poată trăi într-un mediu social, trebuie să respecte unele norme și reguli importante pentru societate. Aceste reguli după care se ghidează individul în viața socială au și caracter social, motiv pentru care sociologia pune accent pe socializare.

Socializarea nu este un proces mărginit și temporar, pentru că orice individ participă vrând-nevrând la viața socială și trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerințe și provocări sociale.

Copilul cu dizabilități trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permițându-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității.

Pentru a socializa o persoană cu dizabilități este important:

- Să beneficieze de intervenție individuală;
- Să participe la activitățile de grup.

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atât în familie cât și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală.

Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Practic, rămâne în afara școlilor, a grădinițelor un număr semnificativ de copii. Aceștia, cu timpul, vor fi marginalizați de către societate, nemaiputând fi nicicând socializați.

Referindu-mă la copiii cu dizabilități, este foarte importantă colaborarea specialiștilor din domeniul educației speciale, a O.N.G.-urilor cu specific, cu colegii din învățământul obișnuit.

Urmând deviza socializării copiilor cu dizabilități: „Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună!”, tragem concluzia că termenul de socializare se referă, de fapt, la integrare. Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă/clasele obișnuite, la activitățile formale și non-formale ale copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces.

Relația dintre normalizare și integrare este, la rândul ei, una complexă. Un punct de vedere des invocat est acela că dacă normalizarea reprezintă scopul general, integrare, în diversele ei forme, niveluri sau moduri, constituie mijlocul de atingere al normalizării.

Integrarea școlară ca situație particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

- Într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare;
- În sens restrâns, legat de problematica unor copii cu cerințe speciale, în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Școala și familia, ca agenți ai socializării, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă. Așadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învățământul obișnuit, se iau măsuri pentru integrarea lui reală:

- Pregătirea clasei care va primi copilul;
- Pregătirea părinților copiilor;
- Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;
- Adaptarea programei;
- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilități;
- Evaluarea după criterii stabilite inițial, se va evalua progresul;
- Creare unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând și îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este liniște, atrăgând atenția copiilor când va anunța ceva important, deci și copilului cu dizabilități să se asigure că recepționează (ar putea fi nevoie ca anumite informații să fie decodificate special pentru el);
- Folosirea unui limbaj simplu și direct, însoțit de mimică expresivă și gesturi adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilități să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reușita în aceste activități va depinde motivația lui pentru învățare și progresele înregistrate;
- Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite performanțe și astfel își îmbunătățește imaginea de sine;

- Educatorul trebuie să păstreze față de copii aceeași atitudine; cu toții trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toții trebuie să le respecte;
- Păstrarea legăturii cu părinții, informându-i despre progresele copilului și despre modul în care își pot ajuta copilul acasă.

Analiza perspectivei psihologice a socializării copiilor cu dizabilități necesită pe de o parte, o abordare din punct de vedere al psihologiei individului și pe de altă parte, o abordare din punct de vedere al psihologiei colective (de grup).

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei individului, atunci trebuie să evidențiem cunoașterea trăsăturilor dominante ale personalității copilului, reacțiile și comportamentele sale în diferite situații, conștientizarea de către copii a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere ale acestor nevoi. De asemenea, se va avea în vedere setul de interese și aspirații ale copilului care îi motivează orientarea selectivă și durabilă spre anumite activități și setul de atitudini care se manifestă în contextul relațiilor speciale.

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmărim stadiul intercunoașterii și aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influențează dinamica grupului, stadiul conștiinței de sine a grupului ca rezultat al maturizării relațiilor și interiorizării setului de reguli și norme existente în viața și activitatea grupului.

În viața grupurilor sociale și școlare există și momente de disfuncționalitate care pot fi prevenite sau înlăturate prin intervenții focalizate pe:

- Schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzătoare;
- Sensibilizarea membrilor grupului față de anumite probleme;
- Satisfacerea unor cerințe ale grupului sau exprimarea unor păreri cu privire la reorganizarea grupului.

Educația atentă a acestor copii asigură o dezvoltare mai rapidă decât s-a considerat a fi posibil inițial, educația primită acasă și la școală/grădiniță are un rol hotărâtor în dezvoltarea și socializarea acestor copii.

Putem să socializăm copiii cu dizabilități, indiferent dacă știm cauza dificultăților sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice). Cel mai important lucru este ajutorul timpuriu dat copilului (în familie, grădiniță, școală).

Atitudinea pozitivă zilnică a adultului față de copilul cu dizabilități îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare. Copilul va comunica mai ușor dacă dorește să o facă, dacă dorește să exprime lucrurile pe care le trăiește. Folosind eficient capacitățile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde. Însă, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrativ, sistemul de învățământ actual trebuie să pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, cât și de la analiza la nivelul micro-social a acestei problematici.

Analiza micro-socială are în vedere:

- Disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integrat prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;

- Acceptul părinților care au copii în clasele unde se practică integrarea - acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;

Actuala structură numerică a claselor din învățământul de masă permite integrarea?

Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă?

Însă, orice educator care-și centrează activitatea pe copil, nu trebuie să uite că:

- Fiecare copil este important pentru societate.
- Fiecare copil are nevoi speciale.
- Fiecare copil are particularități specifice.
- Fiecare copil este unic.

Cu toate că sunt diferiți, toți copiii sunt egali în drepturi.

Cerințele educative speciale desemnează acele cerințe ori nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educatiei pentru copil.

Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în aceleași timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiență.

Conceptul de cerințe educative speciale aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de deficiențe, printr-o abordare non categorială a tuturor copiilor.

Educația sau școala incluzivă implica cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice. Ele implică ideea de schimbare, a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți” comprehensivă și integratoare prin însăși natura ei, care să răspundă mai bine prin coeducația nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv ale celor deosebiți de dotați sau talentați, ale celor care nu fac față în prezent în școala obișnuită, ale celor cuprinși în școlile speciale separate.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă/clase obișnuite la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces.

Integrarea copiilor cu C.E.S. permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicei și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Educația specială se referă la adoptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite. Condițiile de care are nevoie copilul cu C.E.S. sunt:

- Condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- Flexibilitate didactică;
- Adaptarea curriculum-ului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Centrele educative speciale se axează pe particularitățile individuale de dezvoltare, de învățare, de relație cu mediul și necesită o evaluare și o abordare personalizată a necesităților copilului.

Cerințele educative speciale sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adoptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general cu C.E.S. pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate acestor categorii de copii.

Educația integrată a copiilor cu C.E.S. urmărește:

- dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii normali;
- implementarea unor programe cu caracter corectiv-recuperator;
- stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare;
- crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate, în general și pentru învățare, în special asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării;
- formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur; formarea de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene;
- dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină.

Fiecare copil cu C.E.S. trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are.

Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelelor psiho-fizice care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală.

Prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacții în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației socializare, integrare, incluziune, are în vedere implicațiile practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Bibliografie:

1. Boboc, I., (2002), *Managementul educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Cosmovici A., Iacob L., (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
3. Neamțu, C., Gherguț, A., (2000), *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași.
4. Verza E., (1995), *Psihopedagogie specială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Verza, E., Păun, E., (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, București.

STUDIU PRIVIND ABSENTEISMUL ȘI ABANDONUL ȘCOLAR ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DE NIVEL LICEAL DIN JUDEȚUL ARAD PE SEMESTRUL I AL ANULUI ȘCOLAR 2018-2019

Profesor în centre și cabinete de asistență psihopedagogică, sociolog **Florin-Vasile MUJ**
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad
Prof. dr. **Ovidiu Florin TODERICI**
Director Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Abstract:

The research entitled "Absenteeism and School Dropout in High School Education in Arad County During The First Semester of The School Year 2018-2019" took place between March and May 2019. The research was exhaustive, which means that the data were collected from all upper secondary education institutions in Arad County, for all students in high school and professionally school from Arad.

For collecting the data, County School Inspectorate of Arad provided an Excel base with all students, each student being identified with: school, class, line, profile, qualification field, specialization / qualification, first and last name, gender and nationality.

The main purpose of the research was to have a picture of the phenomena of absenteeism and school dropout, for the first semester of the school year 2018-2019.

Cercetarea intitulată **Studiu privind absenteismul și abandonul școlar în unitățile de învățământ de nivel liceal din județul Arad pe semestrul I al anului școlar 2018-2019**, s-a derulat în perioada martie-mai 2019. Cercetarea a fost exhaustivă, adică a cuprins toți elevii din învățământul liceal și profesional din județul Arad, ceea ce înseamnă că datele au fost colectate din toate unitățile de învățământ din județul Arad de nivel liceal.

Pentru colectarea datelor, Inspectoratul Școlar Județean Arad a pus la dispoziție o bază Excel cu toți elevii, fiecare elev fiind identificat cu: **școala, clasa, filiera, profilul, domeniul de calificare, specializarea / calificarea, numele și prenumele, genul și naționalitatea**.

Scopul principal al cercetării a fost acela de a avea o imagine asupra fenomenelor de absenteism și abandon școlar, motiv pentru care prin această cercetare au fost colectate datele, pe fiecare elev în parte, pentru următoarele variabile:

1) Numărul de absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019. S-a solicitat completarea datelor doar pentru subiecții, elevii, pentru care s-au înregistrat mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestru, pe considerentul că la 10 absențe nemotivate se scade un punct la purtare.

2) Numărul total de absențe pe semestrul I al anului școlar 2018-2019. S-a solicitat completarea acestor date doar pentru elevii cu mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestru și pentru cei care au acumulat mai mult de 29 de absențe în total pe semestrul I.

3) Numărul de absențe motivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019. Numărul absențelor motivate rezultă în mod automat, pe baza diferenței matematice, pentru cazurile în care au fost completate datele referitoare la numărul total de absențe și numărul de absențe nemotivate.

4) Numărul de absențe motivate pe cazuri de boală. Pentru elevii pentru care a fost specificat numărul de absențe, s-a solicitat să se precizeze câte dintre absențele acumulate au fost motivate pe caz de boală, ipoteza fiind aceea că multe sau majoritatea absențelor sunt motivate pentru astfel de situații, deci pe baza unor adevărinite medicale.

5) Numărul de absențe motivate de către părinți. Similar numărului de absențe motivate pe cazuri de boală, pentru elevii pentru care a fost specificat numărul de absențe, s-a solicitat să se precizeze câte dintre absențele acumulate au fost motivate de către părinți, în acest caz ipoteza fiind aceea că, după absențele motivate pe cazuri de boală, absențele motivate de către părinți sunt, în ordinea descrescătoare, al doilea factor pe baza căruia sunt motivate multe dintre absențe.

6) Numărul de absențe motivate pe alte motive decât cele motivate pe caz de boală sau de către părinți. Pentru aceiași elevi s-a solicitat să se specifice care sunt celelalte motive pentru care au fost motivate absențele. Numărul acestor absențe trebuie să rezulte din diferența dintre numărul de absențe motivate pe semestrul I și absențele motivate pe cazuri de boală și de către părinți.

7) Luând în considerare că este posibil totuși ca multe dintre absențe să fie motivate pe alte motive, am avut rugămintea ca să se specifice *care este motivul principal pentru care au fost motivate cele mai multe absențe***.** Această întrebare a fost una deschisă, dar au fost oferite ca exemple variante precum: întârzieri la ore (absențe motivate de către profesorul de la oră), participări la activități extracurriculare, participări la activități extrașcolare.

8) Tot o întrebare deschisă a vizat elevii cu mai mult de 9 absențe nemotivate. Pentru aceste cazuri am avut rugămintea de a se specifica ***principala cauză a absențelor nemotivate***. În sprijinul completării datelor au fost date exemple precum: chiul sau dezinteres față de școală în general sau față de anumite discipline, probleme familiale, părinți plecați în străinătate, situație materială / financiară precară, probleme personale ale elevului, relații defectuoase cu profesorii.

9) Nota la purtare pe semestrul I al anului școlar 2018-2019. Indiferent de numărul de absențe înregistrat, s-a cerut să se specifice notele la purtare doar pentru elevii cu nota sub 7. S-a luat ca referință nota 7 deoarece de la această notă în jos sunt aplicabile anumite sancțiuni conform regulamentului școlar, putându-se considera că elevul în cauză se află în risc. În plus, așa cum am menționat, deși multe din notele la purtare sunt scăzute urmare a unui număr mare de absențe (1 punct la purtare pentru 10 absențe nemotivate), sunt frecvente situațiile în care notele la purtare sunt scăzute (și) pentru alte abateri școlare.

10) În continuare, în completarea bazei date, s-a cerut să se precizeze dacă **elevul(a) are situația școlară încheiată sau neîncheiată pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 și/sau dacă se află în situația de a fi retras(ă), exmatriculat(ă) sau alte situații care nu au permis ca elevul(a) să fie cu situația încheiată**, aceste situații fiind un indicator al performanței școlare a elevului și al riscului de abandon școlar ori de nefrecventare a școlii.

11) Pentru a avea o imagine și asupra amplitudinii sau intensității fenomenelor, cu referire la situația școlară pe semestrul I, pentru elevii cu situația neîncheiată s-a cerut să se precizeze și **la câte discipline nu au situația încheiată**.

12) Chiar dacă au situația școlară încheiată, mulți elevi sunt corigenți la una sau mai multe discipline de învățământ, motiv pentru care s-a solicitat să se specifice pentru fiecare elev în parte **dacă este corigent sau nu pe semestrul I al anului școlar 2018-2019**. Va fi utilă cunoașterea procentului elevilor corigenți din totalul elevilor. Acesta este un indicator pentru calitatea procesului de învățământ. Pentru elevul în cauză este un indicator al performanței școlare.

13) De asemenea, ne interesează nu doar dacă elevul(a) este corigent(ă), ci și **la câte discipline este corigent(ă)**.

14) În mod special pentru elevii pentru care au fost oferite date până la acest punct, dar nu numai, ci pentru toți elevii, dat fiind că datele au fost completate de către diriginții claselor, presupunându-se deci că aceste date sunt furnizate de către persoane care cunosc îndeaproape elevii respectivi, am avut rugămintea să se specifice pentru fiecare elev în parte dacă în opinia dirigintelui **elevul(a) se află în risc de abandon școlar sau nu**.

15) Întrucât întrebarea anterioară vizează toți elevii, nu doar cei pentru care au fost completate datele până la acest punct, am avut rugămintea să se specifice **de ce credeți că elevul(a) se află în risc de abandon școlar**. Adică avem ipoteza că, în afara variabilelor deja menționate, există și alți factori (cauze), cu care se asociază abandonul școlar. Spre exemplu este posibil ca un elev oarecare să nu acumuleze multe absențe, să nu aibă nota scăzută la purtare, să fie cu situația încheiată la toate disciplinele și fără corigențe și cu toate acestea să se afle în risc de abandon școlar, riscul de abandon fiind cauzat de factori extrașcolari și/sau extrinseci.

Conform datelor Inspectoratului Școlar Județean Arad, în județul Arad, în prezent, anul școlar 2018-2019, funcționează **în total 40 de unități de învățământ cu personalitate juridică cu un total de 582 de clase de nivel liceal** (din care 66 de clase sunt de învățământ profesional) în care se regăsesc **14081 de elevi** (12863 de elevi de liceu și 1218 elevi de școală profesională). Au fost obținute date de la toate aceste 40 de unități de învățământ de nivel liceal, pentru un număr **total de 13942 de elevi**, reprezentând 99% din populația școlară a elevilor de liceu și școală profesională, care compun **575 de clase** din totalul celor 582.

Din cei 13942 de elevi pentru care au fost obținute datele, cei mai mulți, mai exact 5889 de elevi, reprezentând 42,2 procente, sunt la profiluri și specializări / calificări de pe filiera tehnologică, urmând îndeaproape cei de pe filiera teoretică,

unde se regăsesc 5684 de elevi, reprezentând 40,8%. În tabelul 1, de mai jos, se prezintă distribuția elevilor după caracteristica „filiera de învățământ”.

Filiera	Nr. de elevi	Procente	Procente cumulate
Tehnologică	5889	42.2	42.2
Teoretică	5684	40.8	83.0
Școală profesională	1235	8.9	91.9
Vocațională	1134	8.1	100
Total	13942	100	

Tabelul 1: Distribuția elevilor din unitățile de învățământ de nivel liceal din județul Arad, pentru care au fost obținute datele cerute în studiu, după filiera de învățământ

Excluzând din analiză 111 cazuri de la filiera teoretică, elevi pentru care nu a fost specificat profilul la care aceștia se află, astfel cum se poate observa și în tabelul 2, de mai jos, cei mai mulți elevi se regăsesc, în ordine descrescătoare, la profilurile: real (3509 elevi), servicii (2369 elevi), tehnic (2298 elevi) și umanist (2064 elevi).

Profilul	Filiera				Total
	Școală profesională	Tehnologică	Teoretică	Vocațională	
Arte vizuale	0	0	0	227	227
Muzică	0	0	0	121	121
Pedagogic	0	0	0	140	140
Real	0	0	3509	0	3509
Resurse naturale și protecția mediului	0	1222	0	0	1222
Școala profesională	1235	0	0	0	1235
Servicii	0	2369	0	0	2369
Sportiv	0	0	0	225	225
Teatru	0	0	0	109	109
Tehnic	0	2298	0	0	2298
Teologic	0	0	0	312	312
Umanist	0	0	2064	0	2064
Total	1235	5889	5573	1134	13831

Tabelul 2: Asocierea dintre filierele de învățământ și profilurile de învățământ urmate de către elevii de nivel liceal din unitățile de învățământ din județul Arad

Majoritatea elevilor liceeni din județul Arad, mai precis 95% din întregul populației școlare de nivel liceal, sunt de naționalitate română. Restul se distribuie astfel cum se poate observa în tabelul 3, de mai jos.

Naționalitatea / etnia	Nr. de elevi	Procente	Procente cumulate
Română	13119	94.1	98.2
Maghiară	542	3.9	4
Rromă	152	1.1	99.3
Slovacă	51	0.4	99.7
Ucraineană	43	0.3	100
Germană	10	0.1	0.1
Italiană	5	0	0.2
Sârbă	5	0	99.3
Bulgară	4	0	0
Moldovenească	3	0	4.1
Turcă	3	0	99.7
Chineză	2	0	0.1
Cehă	1	0	0
Polonă	1	0	4.1
Slovenă	1	0	99.7
Total	13942	100	

Tabelul 3: Distribuția elevilor din unitățile de învățământ de nivel liceal din județul Arad, pentru care au fost obținute datele cerute în studiu, după naționalitatea / etnia acestora

7210 elevi, însemnând 51,7% din totalul de 13942 de elevi liceeni din județul Arad sunt băieți, iar 6732 de elevi, reprezentând 48,3 procente sunt fete. Așadar avem o distribuție foarte echilibrată a acestor elevi după caracteristica „gen”. În tabelul 4 se prezintă această distribuție.

Genul	Nr. de elevi	Procente	Procente cumulate
Masculin	7210	51.7	100
Feminin	6732	48.3	48.3
Total	13942	100	

Tabelul 4: Distribuția elevilor din unitățile de învățământ de nivel liceal din județul Arad, pentru care au fost obținute datele cerute în studiu, după genul acestora

În tabelul 5 de pe pagina următoare se prezintă asocierea dintre unitățile de învățământ în care se regăsesc elevii și genul elevilor pentru care au fost obținute datele cerute în studiu. În această asociere se poate observa și care este ordinea descrescătoare în care se distribuie elevii liceeni în unitățile de învățământ din județul Arad. Astfel cum ne indică numerele din coloana „Total”, pe primul loc la numărul de elevi liceeni se află Colegiul Economic Arad cu 757 elevi, urmat de Colegiul Tehnologic de Industrie Alimentară Arad, Colegiul Național „Moise Nicoară” Arad ș.a.m.d., iar pe ultimul loc se află Liceul Tehnologic „Moga Voievod” Hălmagiu cu un număr de doar 60 de elevi.

Unitatea de învățământ	Genul		Total
	F	M	
COLEGIUL ECONOMIC ARAD	439	318	757
COLEGIUL TEHNOLOGIC DE INDUSTRIE ALIMENTARĂ ARAD	391	313	704
COLEGIUL NAȚIONAL "MOISE NICOARĂ" ARAD	385	305	690
LICEUL TEHNOLOGIC CHIȘINEU CRIȘ	257	401	658
COLEGIUL "MIHAI VITEAZUL" INEU	315	305	620
COLEGIUL NAȚIONAL "ELENA GHIBA BIRTA" ARAD	357	258	615
COLEGIUL NAȚIONAL "VASILE GOLDIȘ" ARAD	320	267	587
LICEUL TEORETIC SEBIȘ	235	245	480
COLEGIUL DE ARTE "SABIN DRĂGOI" ARAD	297	160	457
LICEUL TEHNOLOGIC "SAVA BRANCOVICI" INEU	172	283	455
COLEGIUL NAȚIONAL "PREPARANDIA-DIMITRIE ȚICHINDEAL" ARAD	323	131	454
LICEUL TEHNOLOGIC DE TRANSPORTURI AUTO "HENRI COANDĂ" ARAD	115	334	449
LICEUL TEHNOLOGIC "FRANCISC NEUMAN" ARAD	337	110	447
LICEUL TEHNOLOGIC "AUREL VLAICU" ARAD	39	398	437
LICEUL TEORETIC "MIHAI VELICIU" CHIȘINEU-CRIȘ	258	173	431
LICEUL "ATANASIE MARIENESCU" LIPOVA	160	230	390
LICEUL TEHNOLOGIC DE ELECTRONICĂ ȘI AUTOMATIZĂRI "CAIUS IACOB"	46	341	387
LICEUL TEHNOLOGIC "IULIU MOLDOVAN" ARAD	139	232	371
LICEUL TEHNOLOGIC DE CONSTRUCȚII ȘI PROTECȚIA MEDIULUI ARAD	160	190	350
LICEUL TEORETIC "ADAM MULLER GUTTENBRUNN" ARAD	179	156	335
LICEUL NAȚIONAL DE INFORMATICĂ ARAD	85	249	334
LICEUL TEORETIC PÂNCOTA	174	158	332
LICEUL TEHNOLOGIC "STEFAN HELL" SÂNTANA	123	189	312
COLEGIUL "CSIKY GERGELY" ARAD	137	144	281
LICEUL "IOAN BUTEANU" GURAHONT	142	136	278
LICEUL TEORETIC "GHEORGHE LAZĂR" PECICA	126	121	247
LICEUL TEOLOGIC BAPTIST "ALEXA POPOVICI" ARAD	140	91	231
LICEUL "SEVER BOCU" LIPOVA	157	71	228
LICEUL CU PROGRAM SPORTIV ARAD	63	162	225
LICEUL TEOLOGIC PENTICOSTAL ARAD	113	91	204
LICEUL TEHNOLOGIC "ION CREANGĂ" CURTICI	98	90	188
LICEUL TEHNOLOGIC "REGELE MIHAI I" SĂVÂRȘIN	96	82	178
LICEUL TEHNOLOGIC "VASILE JUNCU" MINIȘ	69	97	166
LICEUL TEORETIC "JOZEF GREGOR TAJOVSKY" NĂDLAC	81	85	166
LICEUL TEHNOLOGIC BELIU	51	56	107
LICEUL TEHNOLOGIC VINGA	52	51	103
SEMINARUL TEOLOGIC ORTODOX ARAD	21	59	80
LICEUL TEORETIC CERMEI	36	43	79
LICEUL SPECIAL "SFÂNTA MARIA" ARAD	21	48	69
LICEUL TEHNOLOGIC "MOGA VOIEVOD" HĂLMAGIU	23	37	60
Total	6732	7210	13942

Tabelul 5: Asocierea dintre unitățile de învățământ în care se regăsesc elevii și genul elevilor pentru care au fost obținute datele cerute în studiu

Sub aspectul rezultatelor studiului, așa cum am menționat deja, în ceea ce privește numărul de absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019, s-a solicitat completarea datelor, adică a numărului de absențe înregistrat în cataloage, doar pentru subiecții, elevii, pentru care s-au înregistrat mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I, pe considerentul că la 10 absențe nemotivate se scade un punct la purtare, ceea ce înseamnă că este sancționabil și un semnal de alarmă un număr de absențe nemotivate mai mare de 9 sau, altfel spus, un număr de absențe nemotivate mai mare decât 9 reprezintă un indicator (indice) în definirea absenteismului. Analiza statistică a datelor relevă faptul că pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 au fost înregistrate mai mult de 9 absențe nemotivate pentru un număr de 1520 de elevi liceeni din județul Arad, aceștia reprezentând 10,9% din totalul de 13942 de elevi pentru care au fost obținute datele. Deci un licean din zece are mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestru și ar trebui conform regulamentelor școlare să aibă notă scăzută la purtare.

Cei 1520 de elevi au acumulat în total un număr de 61764 de absențe nemotivate, cele mai puține absențe nemotivate înregistrate pentru un elev fiind în număr de 10, iar cele mai multe în număr de 370, revenind în medie 40,63 absențe per elev. Módul este 19, ceea ce înseamnă că valoarea de 19 absențe nemotivate are cea mai mare frecvență.

În tabelul 6 se prezintă acești indicatori de medie, iar în figura 1 de mai jos se reprezintă grafic distribuția pentru această variabilă.

Numărul de elevi	Minimum de absențe / elev	Maximum de absențe / elev	Suma absențelor	Media absențelor / elev	Abaterea standard	Numărul de absențe cu cea mai mare frecvență
1520	10	370	61764	40.63	52.298	19

Tabelul 6: Indicatori de medie pentru absențele nemotivate acumulate de către liceeni arădeni în semestrul I al anului școlar 2018-2019

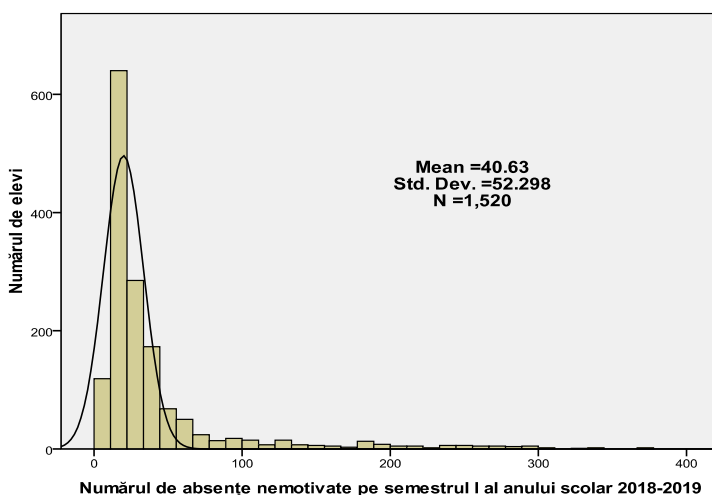


Figura 1: Histograma variabilei „absențe nemotivate”

Astfel cum se poate remarca din tabelul 7 și figura 2 de pe pagina următoare, majoritatea liceenilor din județul Arad care au mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019, adică 1255 de elevi reprezentând 82,6% din cei 1520, acumulează un număr de absențe nemotivate cuprins între 10 și 49. Restul elevilor se distribuie în procente mai mici în celelalte intervale ale numerelor de absențe nemotivate.

Numărul de absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019	Numărul de elevi	Procente	Procente valide	Procente cumulate
Între 10 și 49 de absențe	1255	9	82.6	82.6
Între 50 și 99 de absențe	136	1	8.9	91.5
Între 100 și 149 de absențe	45	.3	3	94.5
Între 150 și 199 de absențe	34	.2	2.2	96.7
Între 200 și 249 de absențe	26	.2	1.7	98.4
Între 250 și 299 de absențe	18	.1	1.2	99.6
Peste 300 de absențe	6	.0	.4	100
Total	1520	10.9	100	
Mai puțin de 10 absențe	12422	89.1		
Total	13942	100		

Tabelul 7: Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor liceeni din județul Arad după numărul de absențe nemotivate înregistrate în semestrul I al anului școlar 2018-2019

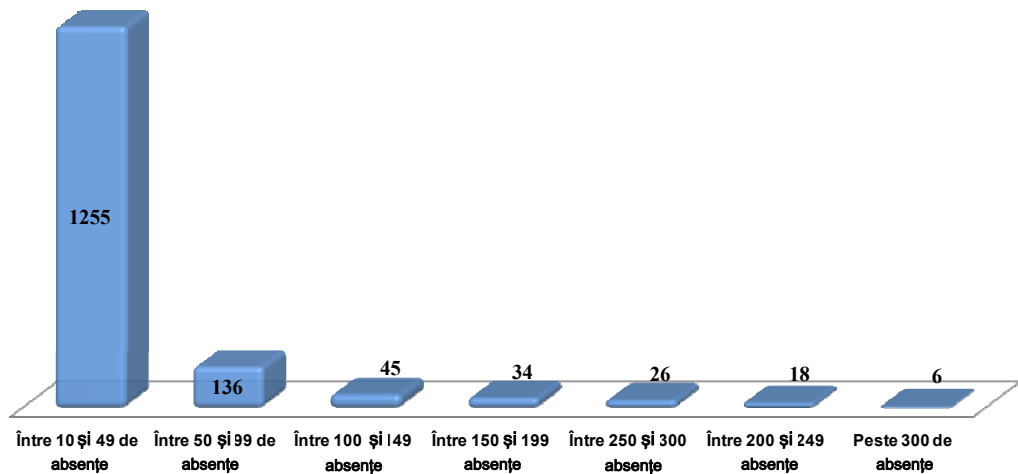


Figura 2: Graficul distribuției elevilor liceeni din județul Arad după numărul de absențe nemotivate înregistrate în semestrul I al anului școlar 2018-2019

Deși numărul băieților (956 de elevi) care au mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 este aproape dublu decât cel al fetelor (564 de eleve) aflate în aceeași situație, nu putem spune că băieții absentează mai mult decât fetele, nu putem spune că băieții acumulează mai multe absențe nemotivate prin comparație cu fetele, ci doar că sunt mai mulți băieți decât

fete care au absentat, testul de semnificație χ^2 aplicat asocierii dintre caracteristica gen și cea a intervalelor de absențe ilustrate în figura 2 neavând o valoare care să indice vreo diferență semnificativă în funcție de genul elevilor. Deci atât băieții cât și fetele absentează în egală măsură, distribuțiile acestora pe intervalele indicând numărul de absențe fiind foarte asemănătoare sau, altfel spus, genul elevilor nu determină un număr mai mare sau mai mic de absențe.

În schimb, testul de semnificație indică diferențe semnificative în funcție de școala și clasa în care se află elevii, precum și în funcție de filieră, profil, domenii de calificare și specializare / calificare.

Faptul că un elev sau altul are mai puțin de 10 absențe nemotivate nu înseamnă că elevul respectiv nu a absentat mai mult, ci este posibil ca majoritatea absențelor lui să fie motivate, motiv pentru care prin acest studiu s-a cerut și numărul total de absențe, atât pentru cei pentru care s-au înregistrat mai mult de 9 absențe nemotivate, cât și pentru cei cu mai mult de 29 de absențe în total, numărul absențelor motivate rezultând din diferența matematică dintre numărul total al absențelor și numărul absențelor nemotivate.

Astfel, se constată că pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 au fost înregistrate mai mult de 29 de absențe în total pentru un număr de 4707 elevi, liceeni din județul Arad, aceștia reprezentând 33,76% din totalul de 13942 de elevi pentru care au fost obținute datele. Deci aproape patru liceeni din zece au fiecare în parte mai mult de 29 de absențe în total pe semestru. În plus, mai avem încă 165 de elevi (1,18%) care deși au fiecare în parte mai puțin de 30 de absențe în total, păstrează în continuare mai mult de 9 absențe nemotivate.

Prin urmare, din totalul de 13942 de elevi de nivel liceal din județul Arad, ne rămân 9070 de elevi, reprezentând 65 de procente, care au mai puțin de 10 absențe nemotivate și, în același timp, mai puțin de 30 de absențe în total pe semestrul I al anului școlar 2018-2019.

Cei 4872 de elevi (4707+165) au acumulat în total un număr de 354073 de absențe (motivate și nemotivate), cele mai puține absențe înregistrate pentru un elev fiind în număr de 10, iar cele mai multe în număr de 386, revenind în medie 72,68 absențe per elev. Módul este 31, ceea ce înseamnă că valoarea de 31 de absențe în total pentru un elev are cea mai mare frecvență, iar mediana, adică valoarea care împarte numărul elevilor în două părți egale este 58, însemnând că jumătate din cei 4872 de elevi au fiecare în parte mai puțin de 58 de absențe în total și jumătate au mai mult de 58 de absențe în total. În tabelul 8 se prezintă datele descrise.

Numărul de elevi	Minimum de absențe/elev	Maximum de absențe/elev	Suma absențelor	Media absențelor	Abaterea standard	Modul	Mediana
4872	10	386	354073	72,68	47,63	31	58

Tabelul 8: Indicatori de medie pentru absențele acumulate de către liceeni arădeni pentru care s-au înregistrat în total mai mult de 29 de absențe și/sau mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019

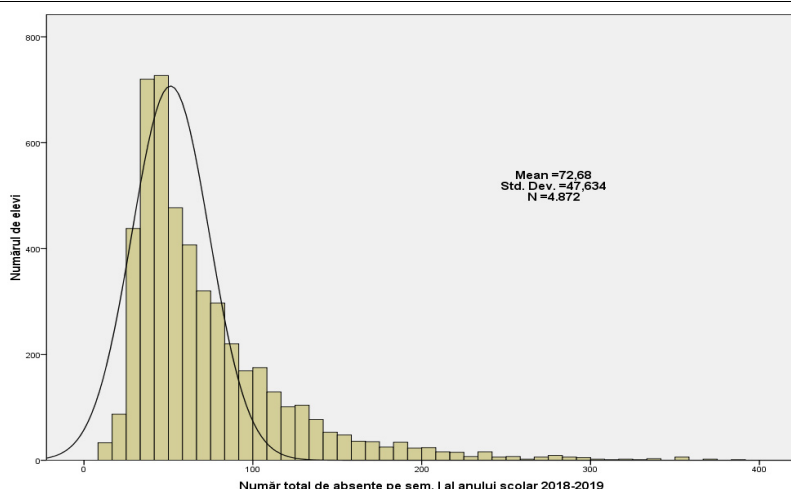


Figura 3: Histograma variabilei „număr total de absențe”

În tabelul 9 de pe pagina următoare se prezintă distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor după numărul total de absențe grupate pe intervale.

Numărul total de absențe pe semestrul I al anului școlar 2018-2019	Numărul de elevi	Procente	Procente valide	Procente cumulate
Între 10 și 19 absențe*	52	,4	1,1	1,1
Între 20 și 29 de absențe*	113	,8	2,3	3,4
Între 30 și 49 de absențe	1768	12,7	36,3	39,7
Între 50 și 99 de absențe	1962	14,1	40,3	79,9
Între 100 și 149 de absențe	631	4,5	13,0	92,9
Între 150 și 199 de absențe	209	1,5	4,3	97,2
Între 200 și 249 de absențe	82	,6	1,7	98,9
Între 250 și 300 de absențe	38	,3	,8	99,7
Peste 300 de absențe	17	,1	,3	100
Total	4872	34,9	100	
Mai puțin de 30 de absențe în total	9070	65,1		
Total	13942	100		

*Pentru elevi care au peste 9 absențe nemotivate pe semestrul I

Tabelul 9: Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor liceeni din județul Arad după numărul total de absențe înregistrate în semestrul I al anului școlar 2018-2019

Similar absențelor nemotivate, și în cazul numărului total de absențe, testul de semnificație pentru asocierile cu școala, clasa, filiera, profilul, domeniul de calificare și specializarea/calificarea, indică diferențe semnificative statistic, adică indică faptul că numărul total al absențelor acumulate de elevi depinde de aceste caracteristici. Spre deosebire însă, aici apare o diferență semnificativă și în funcție de genul elevilor. Putem spune că prin comparație cu fetele este mai mare ponderea băieților care acumulează un număr total de absențe mai ridicat.

În ceea ce privește asocierea dintre numărul total de absențe și numărul de absențe nemotivate situația se prezintă în felul următor:

Numărul total de absențe	Numărul de absențe nemotivate			Total
	Mai puțin de 10	Între 10 și 50	Peste 50	
Mai puțin de 30	9070	165	0	9235
Între 30 și 99	2903	762	65	3730
Între 100 și 199	402	321	117	840
Între 200 și 300	39	14	67	120
Peste 300	8	0	9	17
Total	12422	1262	258	13942

Tabelul 10: Asocierea dintre numărul total de absențe și numărul de absențe nemotivate înregistrate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 pentru elevii de nivel liceal din județul Arad

De remarcat din această asociere numărul elevilor cu peste 50 de absențe nemotivate, elevi care totodată au și un număr mare de absențe în total. Putem considera că acești 258 de elevi sunt în situație de abandon școlar sau în risc de abandon școlar. Fenomenul absenteismului este surprins prin numărul elevilor cu peste 30 de absențe în total și până la 50 de absențe nemotivate.

Situația deosebită o reprezintă numărul elevilor care, deși au foarte multe absențe în total, au mai puțin de 10 absențe nemotivate. Va fi interesant de urmărit care sunt motivele care au stat la baza motivării unui număr atât de mare de absențe.

Lăsând deoparte cei 9070 de elevi (65,1% din 13942) care au mai puțin de 10 absențe nemotivate și mai puțin de 30 de absențe în total, pentru restul de 4872 de elevi (34,9% din 13942) care au mai mult de 9 absențe nemotivate și/sau mai mult de 29 de absențe în total înregistrate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019, calculele ne arată următorii indicatori de medie privitori la numărul absențelor motivate:

Numărul de elevi	Minimum de absențe/elev	Maximum de absențe/elev	Suma absențelor	Media absențelor	Abaterea standard	Modul	Mediana
4872	0	322	278718	57,21	38,416	0	48

Tabelul 11: Indicatori de medie pentru absențele motivate acumulate de către liceeni arădeni în semestrul I al anului școlar 2018-2019

Gruparea pe intervale a numărului de absențe motivate relevă următoarea distribuție de frecvențe absolute și relative:

Numărul de absențe motivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019	Numărul de elevi	Procente	Procente valide	Procente cumulate
0 absențe motivate	157	1.1	3.2	3.2
Între 1 și 49 de absențe	2379	17.1	48.8	52.1
Între 50 și 100 de absențe	1767	12.7	36.3	88.3
Peste 100 de absențe	569	4.1	11.7	100
Total	4872	34.9	100	
Nu este cazul (mai puțin de 30 de absențe în total și/sau mai puțin de 10 absențe nemotivate)	9070	65.1		
Total	13942	100		

Tabelul 12: Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor liceeni din județul Arad pe intervale de absențe motivate în semestrul I al anului școlar 2018-2019

Ca și în cazul numărului total de absențe, și pentru absențele motivate avem diferențe semnificative statistic indicate de testul de semnificație χ^2 în funcție de școală, clasă, filieră, profil, domeniu de calificare, specializare / calificare și gen.

De asemenea, diferențe semnificative statistic sunt indicate și în asocierile dintre această caracteristică a absențelor motivate și cele ale absențelor nemotivate, respectiv absențelor în total.

În tabelul 13 se prezintă asocierea cu absențele nemotivate, iar în tabelul 14 de pe pagina următoare se prezintă asocierea cu absențele totale. Lăsăm la latitudinea cititorului interpretarea datelor din aceste asocieri.

Intervalele numărului de absențe nemotivate	Intervalele numărului de absențe motivate				Total
	0 absențe motivate	Între 1 și 49	Între 50 și 100	Peste 100	
Mai puțin de 10	14	1666	1275	397	3352
Între 10 și 50	51	621	439	151	1262
Peste 50 de absențe	92	92	53	21	258
Total	157	2379	1767	569	4872

Tabelul 13: Asocierea dintre numărul de absențe nemotivate și numărul de absențe motivate înregistrate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 pentru elevii de nivel liceal din județul Arad

Intervalele numărului total de absențe	Intervalele numărului de absențe motivate				Total
	0 absențe motivate	Între 1 și 49	Între 50 și 100	Peste 100	
Mai puțin de 30 de absențe	32	133	0	0	165
Între 30 și 99 de absențe	49	2185	1496	0	3730
Între 100 și 199 de absențe	30	43	261	506	840
Între 200 și 300 de absențe	35	18	9	58	120
Peste 300 de absențe	11	0	1	5	17
Total	157	2379	1767	569	4872

Tabelul 14: Asocierea dintre numărul total de absențe și numărul de absențe motivate înregistrate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019 pentru elevii de nivel liceal din județul Arad

Referitor la motivele pentru care au fost motivate absențele, analiza statistică a datelor obținute relevă următoarele aspecte:

- au fost motivate pe caz boală absențe pentru un număr de 3981 de elevi (81,7%) din cei 4872 care au acumulat mai mult de 29 de absențe în total și/sau mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019. Pentru restul de 891 de elevi (18,3%) nu s-a motivat nicio absență pe caz de boală sau nu se specifică.
- pentru aceeași 4872 de elevi, au fost motivate de către părinți absențe pentru un număr de 2935 de elevi (60,2%), pentru restul de 1937 de elevi (39,8%) numărul absențelor motivate de către părinți fiind 0 sau nespecificat.
- și tot din cei 4872 de elevi, au fost motivate absențe pe alte motive decât cazurile de boală sau părinți pentru un număr de 1519 (31,2%) elevi, pentru restul de 3353 (68,8%) nefiind motivate nicio absență pe alte motive sau nefiind specificat.

În tabelul 15 se prezintă indicatorii de medie pentru aceste situații.

Absențe motivate:	Numărul de elevi	Minim	Maxim	Suma absențelor	Media absențelor	Modul	Mediana
Pe cazuri de boală	3981	1	279	157481	39.56	30	31
De către părinți	2935	1	102	47388	16.15	20	15
Pe alte motive	1519	1	221	25356	16.69	10	10

Tabelul 15: Indicatori de medie pentru absențele acumulate de către liceeni arădeni în semestrul I al anului școlar 2018-2019 motivate pe caz de boală, de către părinți și pe alte motive

Pentru absențele motivate pe alte motive, diriginții au fost rugați să specifice care este motivul principal pentru care au fost motivate cele mai multe absențe. Astfel, se constată că cele mai multe absențe au fost motivate pentru: întârzieri la ore, activități extrașcolare, probleme familiale, activități sportive, probleme personale, navetă și activități extracurriculare. Pentru restul absențelor se specifică diverse alte motive precum: probleme financiare, ajutor în gospodărie, școală de șoferi, cazuri sociale, concediu de maternitate, învoiri diriginți, lipsa mijlocului de transport, plecarea în străinătate, activități de voluntariat. De remarcat însă rata mare a non-răspunsurilor. Pentru 757 de elevi, deci jumătate dintre elevii pentru care au fost motivate absențe pe alte motive, diriginții nu specifică motivul principal pentru au motivat absențele respective.

Distribuția de frecvențe absolute și relative pentru această caracteristică se prezintă în tabelul 16 de pe pagina următoare.

Care este motivul principal pentru care au fost motivate cele mai multe absențe, altele decât cele pe cazuri de boală sau de către părinți?	Numărul de elevi	Procente	Procente cumulate
Nu se specifică motivul	757	49.8	49.8
Întârzieri la ore	212	14	63.8
Activități extrașcolare	120	7.9	71.7
Angajat, lucrează	81	5.3	77
Probleme familiale	76	5	82
Activități sportive	74	4.9	86.9
Probleme personale	64	4.2	91.1
Navetă	62	4.1	95.2
Activități extracurriculare	45	3	98.2
Diverse alte motive	28	1.8	100
Total	1519	100	

Tabelul 16: Distribuția în frecvențe absolute și relative după motivul principal pentru care au fost motivate absențele, altele decât cele motivate pentru cazuri de boală sau de către părinți

Și pentru această caracteristică sunt identificate diferențe semnificative statistic în funcție de școală, filieră, profil, domeniu de calificare, specializare / calificare, dar în tabelul 17 de mai jos, se prezintă asocierea cu caracteristica gen. Se observă că, prin comparație cu fetele, numărul băieților pentru care au fost motivate absențe pe motive de întârzieri la ore, navetă și activități sportive este semnificativ mai mare, raportat la totalurile pe gen.

Care este motivul principal pentru care au fost motivate cele mai multe absențe, altele decât cele pe cazuri de boală sau de către părinți?	Genul		Total
	Feminin	Masculin	
Nu se specifică	292	465	757
Activități extracurriculare	22	23	45
Activități extrascolare	41	79	120
Activități sportive	10	64	74
Angajat, lucrează	24	57	81
Diverse alte motive	18	10	28
Întârzieri la ore	88	124	212
Navetă	12	50	62
Probleme familiale	30	46	76
Probleme personale	22	42	64
Total	559	960	1519

Tabelul 17: Motivul principal pentru care au fost motivate absențele, altele decât cele motivate pentru cazuri de boală sau de către părinți, în funcție de genul elevilor

Chi-Square Tests	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42.878 ^a	9	.000
Likelihood Ratio	46.081	9	.000
N of Valid Cases	1519		

Pentru elevii care au avut mai mult de 9 absențe nemotivate pe semestrul I al anului școlar 2018-2019, diriginții au fost rugați să specifice care este cauza principală a absențelor acestor elevi, considerându-se faptul că dirigințele clasei cunoaște problemele cu care se confruntă elevii clasei respective. Însă și de această dată remarcăm o rată mare de non-răspunsuri. Nu se specifică o cauză a acestor absențe pentru un număr de 560 de elevi, reprezentând 36,8% din totalul celor 1520. Mai mult decât atât, astfel cum se poate observa și în tabelul 18, o bună parte dintre cauzele specificate pentru absențele nemotivate au fost specificate și pentru cele motivate! Așa sunt de exemplu: problemele personale și cele familiale, întârzierile la ore, naveta sau faptul că elevii sunt angajați și lucrează.

Care este cauza principală a absențelor nemotivate?	Numărul de elevi	Procente	Procente cumulate
Nu se specifică	560	36,8	36,8
Dezinteres pentru școală	281	18,5	55,3
Probleme personale	161	10,6	65,9
Chiul	128	8,4	74,3
Probleme familiale	76	5	79,3
Întârziere la ore	63	4,1	83,5
Naveta	41	2,7	86,2
Angajat, lucrează	36	2,4	88,6
Ore dispartate	34	2,2	90,8
Diverse alte motive	29	1,9	92,7
Condiții materiale precare	19	1,3	93,9
Lipsa documentelor de motivare	19	1,3	95,2
ABANDON	18	1,2	96,4
Părinți plecați în străinătate	16	1,1	97,4
Plecat în străinătate	15	1,0	98,4
Ajutor în gospodărie	14	,9	99,3
Dezinteres față de anumite discipline	10	,7	100
Total	1520	100	

Tabelul 18: Cauza principală a absențelor nemotivate acumulate de către elevii liceeni din județul Arad în semestrul I al anului școlar 2018-2019, conform diriginților

La fel ca și în cazul celorlalte caracteristici și de această dată testul de semnificație χ^2 indică diferențe semnificative statistic în asocierile dintre cauzele principale ale absențelor nemotivate și caracteristicile: școala, clasa, filiera, profilul, domeniul de calificare, specializarea / calificarea și genul elevilor, însemnând că principala cauză a absențelor nemotivate depinde de fiecare dintre aceste caracteristici în parte.

O asociere deosebită este însă asocierea dintre cauza principală a absențelor nemotivate și numărul de absențe nemotivate, asociere prezentată în tabelul 19 de pe pagina următoare. Observăm în acest tabel felul în care se realizează legătura dintre cele două și cum, spre exemplu, chiulul, dezinteresul pentru școală în general

și problemele personale și familiale constituie cauzele absențelor pentru o mare parte dintre elevii cu un număr de absențe nemotivate cuprins între 10 și 50.

Care este cauza principală a absențelor nemotivate?	Între 10 și 50 de absențe nemotivate	Peste 50 de absențe nemotivate	Total
Nu se specifică	474	86	560
ABANDON	0	18	18
Ajutor în gospodărie	14	0	14
Angajat, lucrează	31	5	36
Chiul	113	15	128
Condiții materiale precare	18	1	19
Dezinteres față de anumite discipline	9	1	10
Dezinteres pentru școală	213	68	281
Diverse alte motive	16	13	29
Întârzierile la ore	59	4	63
Lipsa documentelor de motivare	19	0	19
Naveta	37	4	41
Ore disparate	32	2	34
Părinți plecați în străinătate	16	0	16
Plecat în străinătate	5	10	15
Probleme familiale	62	14	76
Probleme personale	144	17	161
Total	1262	258	1520

Tabelul 19: Asocierea dintre cauza principală a absențelor nemotivate și numărul de absențe nemotivate acumulate de elevii liceeni din județul Arad în semestrul I al anului școlar 2018-2019

Un alt indicator important este cel al notelor la purtare. Așa cum am menționat la început, indiferent de numărul de absențe înregistrat, s-a cerut să se specifice notele la purtare pentru toți elevii cu nota sub 7. S-a luat ca referință nota 7 deoarece de la această notă în jos sunt aplicabile anumite sancțiuni conform regulamentului școlar, putându-se considera că elevul în cauză se află în risc. Mai mult decât atât, deși multe din notele la purtare sunt scăzute urmare a unui număr mare de absențe (1 punct la purtare pentru 10 absențe nemotivate), sunt frecvente situațiile în care notele la purtare sunt scăzute (și) pentru alte abateri școlare. De aceea acest indicator devine unul important pentru ilustrarea situației școlare și comportamentale a elevilor cuprinși în studiu, cu atât mai mult cu cât nivelul acestor note este sub 7.

Conform datelor colectate, doar 304 elevi, reprezentând 2,2% din totalul celor 13942, au note la purtare de 7 și sub 7. Nota minimă este 2, media 4,8, módul 6 și mediana 5. (vezi tabelul 20)

Numărul de elevi	Minim	Maxim	Media	Modul	Mediana
304	2	7	4,8	6	5

Tabelul 20: Indicatori de medie pentru notele la purtare sub 7 obținute de către liceeni arădeni în semestrul I al anului școlar 2018-2019

În tabelul 21 de pe pagina următoare se prezintă distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor liceeni din județul Arad cu note la purtare sub 7 pe semestrul I al anului școlar 2018-2019.

Nota la purtare pe semestrul I	Numărul de elevi	Procente	Procente valide	Procente cumulate
2	50	,4	16,4	16,4
3	11	,1	3,6	20,1
4	67	,5	22	42,1
5	44	,3	14,5	56,6
6	85	,6	28	84,5
7	47	,3	15,5	100
Total	304	2,2	100	
Nu este cazul	13638	97,8		
Total	13942	100		

Tabelul 21: Distribuția în frecvențe absolute și relative a elevilor liceeni din județul Arad cu note la purtare sub 7 pe semestrul I al anului școlar 2018-2019

Asocierea din tabelul 22 confirmă ipoteza enunțată mai sus, anume aceea că sunt frecvente situațiile în care notele la purtare sunt scăzute (și) pentru alte abateri școlare nu doar pentru absențele nemotivate. Observăm de exemplu că avem 139 de elevi care, deși nu au mai mult de 9 absențe nemotivate, au notele la purtare sub 7 (inclusiv). Aceștia reprezintă jumătate (45,72%) din totalul celor 304, deci o foarte mare parte. Este probabil ca acest lucru să se întâmple și în cazul notelor de 8 și de 9.

Pe de altă parte, remarcăm situația inexplicabilă în care notele la purtare nu sunt scăzute în consecință cu numărul absențelor nemotivate. Așa este cazul celor 6 elevi care au nota 7 deși au între 40 și 49 de absențe nemotivate sau al celor 20 de elevi cu 50 de absențe și peste, dar care au nota 6 (13 elevi) sau chiar nota 7 (7 elevi). Mai mult decât atât, remarcăm numărul mare (în total 374) al elevilor pentru care s-au consemnat mai mult de 29 de absențe nemotivate (187 de elevi cu 30 până la 39 de absențe, 44 de elevi cu 40 până la 49 de absențe și 143 de elevi cu 50 de absențe și peste), dar care nu apar cu nota scăzută la purtare în mod corespunzător! Se ridică întrebarea dacă acest lucru se întâmplă și pentru elevii cu notele la purtare peste 7.

Numărul de absențe nemotivate	Nota la purtare						Nu este cazul SAU nu s-a specificat	Total
	2	3	4	5	6	7		
Mai puțin de 10 absențe nemotivate	11	1	37	17	51	22	12283	12422
10-19	0	0	0	0	1	1	686	688
20-29	0	0	1	0	1	0	295	297
30-39	0	0	0	3	6	11	187	207
40-49	0	0	0	0	13	6	44	63
50 si peste	39	10	29	24	13	7	143	265
Total	50	11	67	44	85	47	13638	13942

Tabelul 22: Asocierea dintre numărul de absențe nemotivate și notele la purtare sub 7 obținute de elevii liceeni din județul Arad pe semestrul I al anului școlar 2018-2019

În fine, cu mențiunea că prin această cercetare s-a cerut să se precizeze pentru fiecare elev în parte dacă are situația școlară încheiată sau nu pe semestrul I și pentru câte discipline este neîncheiată acolo unde este cazul și dacă elevul(a) este corigent(ă) și la câte discipline, diriginților li s-a adresat întrebarea: „După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?”, variantele de răspuns fiind „Da” sau „Nu”. Conform aprecierilor diriginților, din totalul de 13942 de elevi, s-ar afla în risc de abandon școlar un număr de 501 elevi. Pentru 7496 de elevi s-a apreciat că aceștia nu se află în risc de abandon școlar, iar pentru restul de 5945 de elevi nu s-a oferit un răspuns, deci nu s-a emis nicio apreciere. Situația este ilustrată în graficul din figura 4, de mai jos.

După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?

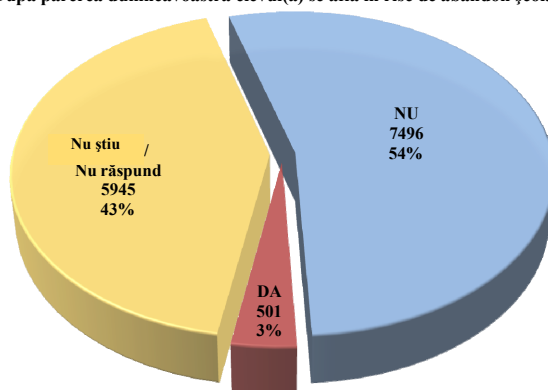


Figura 4: Numărul elevilor liceeni din județul Arad considerați a fi în risc de abandon școlar, conform opiniei diriginților lor

Răspunsurile la această întrebare diferă în mod semnificativ în funcție de școala elevilor în cauză, clasa în care se află, filiera de învățământ, profilul, domeniul de calificare, specializarea / calificarea urmate și genul acestora. Combinația tuturor acestor caracteristici ne indică faptul că cei mai mulți elevi din cei 501 considerați a

fi în risc de abandon școlar sunt băieți de la școli profesionale și licee cu profiluri și specializări tehnologice. În tabelele următoare se prezintă o serie de asocieri dintre răspunsurile la întrebarea sus menționată și caracteristicile amintite.

Genul	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
Feminin	196	3559	2977	6732
	2,9%	52,9%	44,2%	100%
Masculin	305	3937	2968	7210
	4,2%	54,6%	41,2%	100%
Total	501	7496	5945	13942
	3,6%	53,8%	42,6%	100%

Tabelul 23: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu genul elevilor

Filiera	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
Școală profesională	133	772	330	1235
Tehnologică	295	3073	2521	5889
Teoretică	58	3155	2471	5684
Vocațională	15	496	623	1134
Total	501	7496	5945	13942

Tabelul 24: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu filiera de învățământ

Profilul	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
Arte vizuale	1	37	189	227
Muzică	0	16	105	121
Pedagogic	2	32	106	140
Real	39	1824	1646	3509
Resurse naturale și protecția mediului	42	577	603	1222
Școală profesională	133	772	330	1235
Servicii	97	1339	933	2369
Sportiv	7	213	5	225
Teatru	0	31	78	109
Tehnic	156	1157	985	2298
Teologic	5	167	140	312
Umanist	19	1229	816	2064

Profilul	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
Arte vizuale	1	37	189	227
Muzică	0	16	105	121
Pedagogic	2	32	106	140
Real	39	1824	1646	3509
Resurse naturale și protecția mediului	42	577	603	1222
Școală profesională	133	772	330	1235
Servicii	97	1339	933	2369
Sportiv	7	213	5	225
Teatru	0	31	78	109
Tehnic	156	1157	985	2298
Teologic	5	167	140	312
Umanist	19	1229	816	2064
Total	501	7394	5936	13831

Tabelul 25: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu profilul de învățământ

Numărul de absențe nemotivate	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	NȘ / NR	
Mai puțin de 10 absențe nemotivate	225	6391	5806	12422
10-19	33	599	56	688
20-29	29	231	37	297
30-39	39	152	16	207
40-49	27	35	1	63
50 și peste	148	88	29	265
Total	501	7496	5945	13942

Tabelul 26: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu numărul absențelor nemotivate

O situație inedită și interesantă se desprinde din asocierea prezentată în tabelul 26 de pe pagina anterioară. Observăm că avem 225 de elevi considerați a fi în risc de abandon școlar, chiar dacă aceștia au mai puțin de 10 absențe nemotivate, ceea ce înseamnă că, cel puțin în opinia diriginților elevilor respectivi, riscul de abandon școlar nu se află în relație de determinare cu numărul de absențe nemotivate, ci altele sunt cauzele riscului, fiind posibil ca un elev să se afle în risc de abandon școlar cu toate că frecventează școala. Sau poate că explicația se află într-o altă asociere, cea de mai jos, dintre numărul total de absențe și răspunsurile privind riscul de abandon școlar. Aici observăm că de fapt este foarte probabil ca acei elevi cu mai puțin de 10 absențe nemotivate să aibă un număr mare de absențe în total și tot atât de mare de absențe motivate.

Numărul total de absențe	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
Mai puțin de 30	44	3747	5444	9235
30 - 99	172	3137	421	3730
100 - 199	188	583	69	840
200 - 300	80	29	11	120
Peste 300	17	0	0	17
Total	501	7496	5945	13942

Tabelul 27: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu numărul total de absențe

Ipoteza că de fapt este foarte probabil ca acei elevi cu mai puțin de 10 absențe nemotivate să aibă un număr mare de absențe în total și tot atât de mare de absențe motivate pare a fi confirmată și de asocierea din tabelul 28, în care se remarcă numărul de 334 de elevi considerați cu risc de abandon școlar, dar care fie au nota la purtare mai mare decât 7, fie pentru aceștia nu s-a consemnat ce notă au.

Nota la purtare	După părerea dumneavoastră elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			Total
	Da	Nu	Nu știu / Nu răspund	
2	39	9	2	50
3	10	1	0	11
4	47	9	11	67
5	28	15	1	44
6	37	48	0	85
7	6	41	0	47
Peste 7 sau nu se specifică	334	7373	5931	13638
Total	501	7496	5945	13942

Tabelul 28: Asocierea răspunsurilor referitoare la riscul de abandon școlar cu nota la purtare

Diriginții nu au fost întrebați doar dacă în opinia lor un elev sau altul se află în risc de abandon școlar, ci au fost întrebați și de ce consideră că elevii respectivi se află în risc de abandon școlar.

Așadar, întrebați fiind: „De ce credeți că elevul(a) se află în risc de abandon școlar?”, diriginții identifică, în ordinea descrescătoare a frecvențelor, următoarele cauze principale: absenteismul, problemele familiale, dezinteresul pentru școală, problemele personale severe, munca (elevi care lucrează), situațiile materiale precare, emigrarea, situația școlară, boala, părinții plecați, mediu social. Distribuția de frecvențe pe aceste cauze se regăsește în tabelul 29 de mai jos.

De ce credeți că elevul(a) se află în risc de abandon școlar?			
Din cauza:	Număr de elevi	Procente	Procente cumulate
Absențe	135	26,9	26,9
Probleme familiale	65	13,0	39,9
Nu se știe. Nu se răspunde	62	12,4	52,3
Dezinteres pentru școală	50	10,0	62,3
Probleme personale severe	40	8,0	70,3
Lucrează	31	6,2	76,4
Familie cu situație precară	24	4,8	81,2
Pleacă în străinătate	19	3,8	85,0
Părinți plecați	13	2,6	87,6
Este exmatriculat	12	2,4	90,0
Boala	11	2,2	92,2
Altele	8	1,6	93,8
Mediu social	8	1,6	95,4
Are copil	6	1,2	96,6
Căsătorie	5	1,0	97,6
Nu face față	5	1,0	98,6
Anturaj	3	,6	99,2
Părinți despărțiți	2	,4	99,6
Retras la cerere	2	,4	100
Total	501	100	

Tabelul 29: Distribuția elevilor considerați cu risc de abandon școlar după cauzele identificate de către diriginți

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Director, prof. **Florentina VENETICU**
Școala Gimnazială Vitănești
Comuna Vitănești, jud. Teleorman

Abstract:

The increasing tendency of school integration in childrens educational units is well known both in the world and in Romania.

The complicity of the manifestations determined by the relation between normality and integration brought to delayed interpretations succesful experiments and failures in the action of integrating children in the school.

Integrated education essentially refers to the integration of children into the mass education structures that can provide a climate favorable to the harmonious development of these children and a balance of their personality.

The integration of children with the school gives the role of the fundamental component of the social system capable of responding concretely to the momentary imperatives of evolution in the contemporary society.

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România.

Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare adus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masă.

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora.

Nevoile speciale ale copiilor cu dificultăți de învățare în mediul școlar.

Verbul „a învăța” este cel mai des asociat cu școala. Procesul de învățare începe însă mult mai devreme, chiar din primele clipe ale nașterii. A simți, a se mișca, a se uita, a auzi toate sunt rezultatul învățării. Și acesta este doar începutul.

În faza următoare de dezvoltare, copilul își dă seama că lucrurile văzute și auzite pot fi asociate, se leagă între ele. De exemplu, copilul cunoaște vocea mamei, sunetul clopoțelului etc. Învăță să asocieze experiența tactilă cu senzația vizuală și auditivă. Astfel, de exemplu, apăsarea burții păpușii din plastic și sunetul fluierător devin senzații asociate. Astfel își lărgeste copilul sfera experiențelor, fiind întotdeauna gata pentru perceperea și prelucrarea noilor informații. Relația dintre

„dacă” și „atunci” este descoperită cu un interes intensificat. De exemplu: „Dacă încep să plâng, cineva intră și se ocupă de mine”; sau într-o situație mai complexă: „dacă mă ridic sub masă, îmi lovesc capul”; iar într-o situație și mai complexă: „Dacă alerg pe pat, atunci pot să cad, iar căderea rezultă durere”.

Legăturile „dacă – atunci” - deoarece aduc surprize copilului - îl motivează la cunoașterea relațiilor de cauzalitate și la experimentarea individuală. De exemplu „Dacă rostogolesc mingea sub dulap, ea dispare”. Noile cunoștințe sunt integrate în cadrul experiențelor prelucrate anterior și astfel în momentul școlarizării copilului preîntâmpină „minunea” cititului, învățului cu această experiență bogată.

Învățarea este cea mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară.

După toate acestea ne putem închipui că, prin compromiterea procesului de dezvoltare și maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanțelor intelectuale. Așa se explică faptul că tulburările precoc ale dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece afectează acele structuri de bază (modalitățile fundamentale ale percepției, organizarea, orientarea și focalizarea atenției etc.) care reprezintă condiții esențiale în formarea funcțiilor intelectuale mai complexe. La fel, nu putem pretinde copilului să citească și să scrie fluent, să efectueze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parțiale, care reprezintă pilonii performanțelor intelectuale, funcționează la un nivel scăzut.

Din cele spuse reiese că școlarul, a cărui capacitate de învățare este perturbată, necesită o asistență psihopedagogică aparte, specifică. Pentru a scoate mai bine în evidență acest fapt, aducem ca argument două exemple:

Mihăiță are șase ani. La această vârstă a fost școlarizat, dar după o jumătate de an a fost respins deoarece nu a reușit să-și asimileze cunoștințele citirii și scrierii cu toate că, după opinia psihologului, coeficientul de inteligență al copilului este bun. Cea mai semnificativă problemă a copilului este că în timpul citirii schimbă literele, de ex. în loc de M citește B sau în loc de O citește R. În cazul lui, încă nu s-a format o concordanță între imaginea fonică și imaginea vizuală a literelor (sunetelor). Copilul încă nu a surprins legătura indispensabilă a acestor două elemente, în forma sunetului și imaginea literei.

Procesul citirii, în fond, constă în translația ordinii literelor într-o ordine corespunzătoare a sunetelor. Dacă între stimulii percepuți vizual, litere și stimulii aditivi nu se realizează această legătură, atunci copilul nu poate asimila procesul citirii. În concluzie, la Mihăiță tulburarea procesului de citire rezultă din această incapacitate de integrare și racordare a celor auzite și văzute. Înainte de toate trebuie ajutată formarea acestor capacități, astfel este nevoie de un program de dezvoltare adecvată, care nu se rezumă la metode tradiționale de predare a scrierii și citirii.

Gabriela este o elevă mediocră, în clasa a treia. Am atras atenția specialiștilor asupra problemelor de comportament și de învățare ale elevei. Prima întâlnire a specialiștilor cu Gabriela a decurs în felul următor: Gabriela intră în cabinet trântind ușa, răsturnând un scaun, „care îi stătea în cale”. În urma ei intră părinții, cerând scuze pentru comportamentul copilului lor. Fetița se îndreaptă spre raftul cu jucării,

răstoarnă câteva jucării, apoi se așază pe marginea scaunului oferit. Se balansează pe scaun în timp ce își argumentează prezența cu o logică incoerentă care se manifestă într-o relatare imprecisă a ordinii evenimentelor. Evaluarea capacităților intelectuale denotă că Gabriela are coeficientul de inteligență ridicat. În timpul testării, părinții se plâng, deoarece „totdeauna se întâmplă ceva” cu fiica lor: se lovește la picior, nu este în stare să prevadă consecințele comportamentului ei.

Din cercetări aprofundate, reiese că Gabriela are probleme cu percepția, surprinderea, păstrarea și formarea ordinii firești a lucrurilor. Această incapacitate, implicit, se reflectă în performanța ei de citire, scriere, calcul, procese în care această aptitudine joacă un rol decisiv - dar se reflectă și în comportamentul copilului. Din cauza acestei incapacități, Gabriela are nevoie de mai mult timp ca să întrevadă regulile. Ea este incapabilă de a forma planuri care s-o ajute să iasă din situația sa precară. Comportamentul ei atrage supărarea colectivului, astfel ea intră într-un cerc vicios, condamându-se la eșec atât în domeniul învățării, cât și în mediul social.

Exemplele de mai sus reprezintă modele tipice ale tulburărilor de învățare. De obicei, cadrele didactice sesizează două tipuri de elevi cu dificultăți de învățare: elevi ai căror capacități rămân vizibile și dincolo de performanțele dobândite și tipul care se conturează în situația bine cunoscută în care învățătorul nu poate intra în nici un fel de relație educațională eficientă cu elevul. Acestea nu reprezintă probleme de conduită, ci mai degrabă acești elevi pur și simplu nu sunt în stare să atingă nivelul performanțelor colectivului.

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare?

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului. Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare?

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului;
- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu. Astfel de disfuncții sunt: dislexia, disgrafia, discalculia;
- Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară. În contextul colectivului, copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței intelectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare: ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale.

- ◆ Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini.

De exemplu:

- ◆ Tulburarea percepției derivă din deficiențele tactile, vizuale, kinestetice și vestibulare;
- ◆ Tulburarea capacităților lingvistice rezultă din deficiențe ale percepției limbajului, generate de simboluri, asocierea semantică a cuvintelor,

articulare, programare motorie, integrarea vorbirii și limbajului, fond de cuvinte etc.;

- ◆ Memoria survine ca urmare a unor insuficiențe ale engramării, reținerii și reactualizării cunoștințelor;
- ◆ Tulburarea codării intermodale (De exemplu: asocierea cuvintelor cu imagini, respectiv ale imaginilor cu sunete; literei „P” i se asociază sunetul „pe”);
- ◆ Tulburarea aptitudinilor seriale, care suspendă orice capacitate de șiruire, de stabilire a relației cauză - efect;
- ◆ Tulburări ale orientării spațiale, cel mai relevant semn al acestora: elevul are mari greutăți în stabilirea direcțiilor spațiale, de exemplu: sus - jos, stânga - dreapta;
- ◆ Tulburări ale coordonării motrice și ale motricității fine, manifestate relevant prin neîndemânare și nesiguranță motrică.

Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate.

Activități în mediul școlar cu elevi având dificultăți de învățare.

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului. Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev.

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale. Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar. Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale.

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu:

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare;
- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi: motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc.

Strategii pedagogice privind recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și ale aptitudinilor parțiale deficitare.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente: psiholog, psihopedagog, profesor consilier. Din acest motiv, în prezentarea de față nu abordez această latură a problemei. Ceea ce revine învățătorului va fi aplicarea programului

stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Consider că nu există „rețete” pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Bibliografie:

1. Cucos, C., (2001), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
2. Radu, Ghe., (2000), *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București.

ISBN: 978-606-26-1063-0



9 786062 610630