

**COORDONATOR:
OVIDIU FLORIN TODERICI**

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI EGALITATE DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE



Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

**MANAGEMENT EDUCAȚIONAL
ȘI EGALITATE DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE**

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Claudiu Coman - *Universitatea Transilvania din Brașov*;

Lector. univ. dr. Claudia Anamaria Iov - *Universitatea „Babeș Bolyai” Cluj Napoca*.

Editorial Board:

Conf. univ. dr. Alina Breaz - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*;

Prof. univ. dr. Mihaela Ardelean - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*;

Conf. univ. dr. Tiberiu Dughi - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*;

Conf. univ. dr. Anca Egerău - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*;

Conf. univ. dr. Dana Rad - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*;

Conf. univ. dr. Alina Costin - *Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad*.

Ovidiu Florin TODERICI
(Coordonator)

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI EGALITATE DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE



Editat de **Pro Universitaria SRL**, editură cu prestigiu recunoscut.

Editura **Pro Universitaria** este acreditată CNCS în domeniul Științelor Umaniste și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale.

Copyright © 2022, **Editura Pro Universitaria**
Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria.

Nicio parte din acest volum (fragment sau componentă grafică) nu poate fi copiată fără acordul scris al **Editurii Pro Universitaria.**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Management educațional și egalitate de șanse în educație /
coord.: Toderici Ovidiu Florin. - București : Pro
Universitaria, 2022
Conține bibliografie
ISBN 978-606-26-1640-3

I. Toderici, Ovidiu Florin (coord.)

37

Prezentul volum conține lucrările elaborate în cadrul Conferinței „ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE”, Ediția a IV-a, 3-5 MARTIE 2022.

Redactor: Elena Onea
Tehnoredactor: Liviu Crăciun
Copertă: Vlad Pătruța



Redacție:
tel.: 0732.320.664
e-mail: editura@prouniversitaria.ro



Editura Pro Universitaria



Librăria Ujmag:
tel.: 0733.673.555; 021.312.22.21
e-mail: comenzi@ujmag.ro

ujmag.ro



Ujmag.ro

**ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PRIN MANAGEMENT
EDUCAȚIONAL ȘI SERVICII DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ
ÎN CONTEXTUL DISTANȚĂRII SOCIALE**

AGENDA CONFERINȚEI (3-5 MARTIE 2022)

JOI – 03 MARTIE 2022		
Interval orar	Invitat	Titlul temei
11:00-11:30	Director CJRAE Arad; Inspector Școlar; General Rector UAV; Președinte CJ Arad; Reprezentanți MEC; Reprezentant Editura Pro Universitaria	Deschiderea Conferinței; Prezentare invitați; Prezentare program
11:30-12:30	Adrian Marian ROȘAN , prof. univ. dr. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România)	Practicile parentale între invarianta culturală și realitatea cotidiană
12:30-12:45	Lucia MATEI , coordonator CJAP, CJRAE Arad (Romania)	Parteneriate strategice ale CJRAE Arad
12:45-13:15	Tiberiu Sandu DUGHİ , conf. univ. dr. Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad (România)	Teorii ale învățării - aplicații în consiliere
13:15-13:45	Angela Carmen PLĂCINTAR , prof. consilier școlar, CJRAE Arad (România)	Influența modalităților senzoriale asupra comunicării cotidiene și în actul educațional
13:45-14:15	Sebastian Cristian CHIRIMBU , conf. univ. dr. Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Spiru Haret” București (România)	Profesorul de la catedră: performanță , competență sau motivație pentru autodezvoltare?
14:15-14:45	Svetlana HUZENKO , logoped clinician, specialist în terapia miofuncțională, Președinte, Asociația Logopezilor Practicieni (Ucraina)	Testarea kinezio fascială în terapia logopedică
14:45-15:15	Andreea HATHAZI , conf. univ. dr. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România)	Proiectele europene Erasmus + - oportunități profesionale la nivelul mentoratului și a comunităților educaționale

15:15-15:30	Coffee break	
15:30-15:50	Virginia MARCUS , prof. dr., expert ARACIP, coordonator Regiunea de Dezvoltare VEST (România)	Asigurarea egalității de șanse, între opțiune și obligație a managementului educațional. Studiu de caz: cerințele prevăzute de Standardele naționale de evaluare instituțională.
15:50-16:05	Ionuț MARINEAȚĂ , psiholog, logoped, terapeut, formator, Președinte Asociația „Ai voință, Ai putere”, Oltenița & Giurgiu, (România)	Tehnici de recuperare a copiilor cu CES
16:05-16:35	Claudiu COMAN , prof. univ. dr. Universitatea din Brașov (România)	Percepția asupra spațiului de locuit și fericirea în cuplu
16:35-17:00	Carmela GOTTESMAN , prof. univ. dr. Universitatea Carolina de Sud Salkehatchie (USA)	Impactul socio-emoțional al predării online
17:00-17:20	Katina Anna AHMAD , dr. președinte Asociația Changing myself...I change the world Volos (Grecia) Otilia Călina ARDELEAN , prof. consilier școlar, CJRAE Arad (România)	Strategii de integrare în viața socială a tinerilor – Modele de bune practici
17:20-17:50	Bogdan Mihai GODJA , consilier dezvoltare personală, trainer & designer învățare nonformală și socio-emoțională (România)	Abilitățile socio-emotionale ale profesorului modern, pentru managementul eficient al clasei
17:50-18:20	Hüseyin GÜREL , președinte Asociația Inovative and Entrepreneurial Society, Tarsus, Mersin (Turcia)	Oportunități Erasmus + pentru inovare și îmbunătățirea calității în educație
18:20-19:30	Prezentare în plen lucrări înscrise în cadrul Conferinței - secțiunea 1, 2 și 3.	OBS*: 10 min./lucrare

VINERI – 04 MARTIE 2022

Interval orar	Invitat	Titlul temei
10:00-10:30	Georgeta PÂNIȘOARĂ , conf. univ. dr. Universitatea din București (România)	Resurse didactice psihologice
10:30-11:00	Ercan CICEK , profesor formator/expert proiecte Muş Science and Art Center (Turcia)	Valoarea educațională a școlii
11:00-11:30	Mihaela RUS , prof. univ. dr. habil. Universitatea „Ovidius” Constanța (România)	Percepția serviciilor educaționale în contextul pandemiei COVID 19
11:30-12:00	Dana Eugenia DUGHİ , prof. logoped CJRAE Arad/lect. univ. dr. Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, (România)	Metoda Feurstein - posibilități de stimulare a comunicării
12:00-12:30	Mihai Florin PREDESCU , conf. univ. dr. Universitatea de Vest Timișoara (România)	Metateorii în consilierea elevilor și aplicarea lor. Exemplul life space crisis intervention
12:30-13:00	Tatiana BLAGA , logoped grad didactic superior, formator, președinte Asociația Logopezilor și Psihopedagogilor din Republica Moldova (Moldova)	Intervenția logopedică în recuperarea copilului cu implant cohlear
13:00-14:00	Pauza de masă	
14:00-14:30	Claudia Anamaria IOV , lect. univ. dr. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România)	Asigurarea egalității de șanse în învățământul românesc prin dezvoltarea rețelei de profesioniști implicați în educație
14:30-15:00	Ioana DIRJAN , lector univ. dr. Universitatea de Vest Timișoara (România)	Reducerea inechității în educație prin comunicare (sustenabilă) nonviolentă
15:00-15:30	Raluca TRIFU , asist. univ. dr. Universitatea de Medicină și Farmacie Cluj-Napoca (România) , Carolina Bodea HAȚEGAN , conf. univ. dr. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca (România)	Interactivitate în terapia logopedică online - între hiper-stimulare și focus atențional

15:30-16:00	Carolina Bodea HAȚEGAN , conf. univ. dr. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca (România) , Dorina TALAS , lect. univ. dr. asoc. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România)	Terapia logopedică în mediul online: specific și implicații
16:00-16:30	Ara HAYRABEDIAN , profesor, formator, expert în educație - Riveria (Finlanda)	Proiectele europene în perioada pandemiei!
16:30-17:00	Maria Ramona PETREA , prof. logoped CJRAE Bacău (România)	Cabinetul logopedic virtual
17:00-17:30	Jorge E. Gómez , cercetător în Neuropsihopedagogie Bogota (Columbia)	Pedagogia lecturii comprehensive
17:30-18:00	Maria LEȘCU , logoped, Sîngerei, Republica Moldova	Bioenergoplastica în activitatea de recuperare a copiilor cu tulburări de limbaj
18:00-19:30	Prezentare în plen lucrări înscrise în cadrul Conferinței - secțiunile 4, 5, 6,7	OBS*: 10 min./lucrare

SÂMBĂȚĂ – 05 MARTIE 2022

Interval orar	Invitat	Titlul temei
10:00-10:30	Florica FAUR , conf. univ. dr. Institutul limbii române, București/ Universitatea Tunis El Manar (Tunisia)	Limbă, cultură și civilizație românească în Tunisia
10:30-11:00	Medine GÜNEY , inspector proiecte europene, Inspectoratul Școlar Osmaniye (Turcia)	Modele de bune practici în proiectele de parteneriat strategic Erasmus+KA2 în VET
11:00-11:30	Mușata-Dacia BOCOȘ , prof. univ. dr. Universitatea „Babeș Bolyai” Cluj-Napoca (România) , Diana-Crina MARIN , prof. înv. primar dr. Liceul Teoretic „Pavel Dan” Câmpia Turzii (România)	Rolul proiectelor de voluntariat în consolidarea parteneriatelor educaționale și în asigurarea egalității de șanse pentru toți elevii. Exemple de bune practici
11:30-12:00	Iuliana FORNEA , prof. univ. dr. Catedra Medicină Socială și Management „N. Testemițanu” Chișinău (Republica Moldova)	Cultura emoțională a profesorului ca indicator al competenței profesionale
12:00-12:20	Ana PEREIRA and Leonardo CRUPI , coordonator proiecte AIAM (Portugalia)	Proiecte europene de succes! Organizarea proiectelor ERASMUS + în perioada pandemiei
12:20-12:40	Smaranda MOLDOVAN , proiect manager, Institutul Confucius din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România)	Depășirea prejudecăților - strategii de dezvoltare a competenței interculturale
12:40-13:00	Feng SHAOZHONG , director Institutul Confucius din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca (România/Rep. Populară Chineză)	Strategii de schimbare și adaptare la predare într-un mediu online
13:00-13:20	Agneška LEMANSKI , psihopedagog și terapeut, lector la Universitatea din Varșovia, fondator centru de lucru cu copii cu TSA (Polonia)	Trainingul contactului și comunicării în terapia copilului cu autism
13:20-14:00	Pauza de masa	

14:00-14:30	Daniela ROMAN , conf. univ. dr. Universitatea din Oradea (România)	Plictiseala academică în paradigma conectivității: Provocări versus modele de bune practici educaționale
14:30-14:50	Doinița BENTU , lector univ. dr. Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța (România)	Strategii didactice eficiente în activitățile educative la ciclul primar
14:50-15:20	Konstantinos LEKKAS , președinte Asociația DRACON RULES DESIGN STUDIO (Grecia)	Utilizarea Board Games în educație și consiliere
15:20-15:50	Beatrice CAITANU , terapeut thetahealing și lucrător prin arte combinate, președinte Asociația Lux Animae, Timișoara (România)	Exerciții creative pentru dezvoltarea resurselor și abilităților emoționale
15:50-16:20	Mihaela BIRESCU , lector univ. dr. Universitatea Gal Ferenc, Szarvas (Ungaria)	Citește-mă printre rânduri! Importanța comunicării nonverbale în instituțiile școlare
16:20-16:40	Valentina HOCIOTA , prof. Learning Entichment Foundation Toronto (Canada)	Cum a afectat distanțarea socială programele de formare a adulților!
16:40-17:10	Aliona IVANENCO , psiholog clinician și logoped (Moldova)	Tehnici de logopedie recuperatorie în dislalie
17:10-17:40	Clement AWANFE NGUETO , președinte, Global Compassion, Deido, Douala (Camerun)	Practici și politici educaționale
17:40-18:00	Mpofo KITATA-LUKIBADIKU , specialist și facilitator în tobe terapeutice (Democratic Republic of Congo)	Terapia cu tobe în contextul îngrijirii sănătății, al bunăstării și al consilierii
18:00-18:20	Încheierea Conferinței	

OUR CONFERENCE GUESTS

THURSDAY - 03rd of March, 2022

11:30-12:30

Adrian Marian ROȘAN, Associate Professor PhD., Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, (Romania)

Theme title: Parental practices between cultural invariance and everyday reality

Adrian Marian Roșan is a university professor, director of the Department of Special Psychopedagogy, Faculty of Psychology and Educational Sciences, "Babes Bolyai" University of Cluj Napoca, graduate in Special Psychopedagogy and Psychology. psychotherapy, supervisor in special pedagogy. He is the coordinator together with Carmen David of the Interdisciplinary Research Laboratory of Individual Differences in Learning (Learn-id - <http://learnid.centre.ubbcluj.ro>).

He was *visiting researcher* (2011) at the University of New Orleans (USA), Department of Psychology, Developmental Psychopathology Laboratory. Areas of interest: features *callous-unemotional (CU)*, screening for developing psychopathy, emotional skills and aggressive behaviors in children and adolescents, the study of individual learning differences from a developmental perspective. He is the author, co-author and coordinator of books, book chapters and scientific articles in the field of special psychopedagogy and psychology: David, C., & Roșan, A. (2019). Psychopedagogical interventions in specific learning disorders. We learn Phono Logic - a structured training program for phonological awareness based on scientific evidence. Bucharest, Polirom. Hathazi, A., & Roșan, A. (2019). Facilitating Factors and Barriers in Implementing Inclusive Education in Romania. In *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities* (pp. 603-618). Palgrave Macmillan, Singapore, David, C., & Roșan, A. (2017). Diagnostic benchmarks based on scientific evidence in specific learning disorders. Argonaut & Limes. Special psychopedagogy. Models of evaluation and intervention (Ed. Polirom, 2015), Violent behavior - screening and intervention strategies (Ed. Alma Mater, 2009), School juvenile violence - theory, preventive and integrative intervention (Ed. Presa Universitara Clujeana, 2006) and some scientific articles: Florean, I. S., Dobrean, A., Balazsi, R., Roșan, A., Păsărelu, C. R., Predescu, E., & Rad, F. (2022). Measurement Invariance of Alabama Parenting Questionnaire Across Age, Gender, Clinical Status, and Informant. *Assessment*, 10731911211068178, Costescu, C., Șogor, M., Thill, S., & Roșan, A. (2021). Emotional Dysregulation in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder - A Sample of Romanian Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10683, Costescu, C., Chelba, I., Roșan, A., Kovari, A., & Katona, J. (2021). Cognitive Patterns and Coping Mechanisms in the Context of Internet Use. *Applied Sciences*, 11(3), 1302. Costescu, C., & Rosan, A. Developing an assessment protocol to identify the characteristics of ASD using eye-tracking for educational purpose. *JATES*, 70., Rosan, A., Frick, P. J., Gottlieb, K. A., & Fasicaru, L. (2015). Callous-unemotional traits and anxiety in a sample of detained adolescents in Romania. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 15(1), 79., Roșan, A. M., & Costea-Bărluțiu, C. (2013). Associations between callous-unemotional traits, aggression and psychopathology in detained adolescent males. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. As a director, he has conducted national and international research programs: **"Effects of spelling code transparency and phonological processing ability**



on written language learning: a comparison between Romanian and French speakers" (2016-2018), "The relationship between the ability to recognition of facial expressions, empathy and the risk of violent behavior - a pivotal element in the prevention of violent behavior at puberty "(2007)," Screening of adolescents with callous emotional traits (emotional) in re-education centers in Romania - scientifically validated procedure " (2010-2012). Translated, adapted and validated in Romanian tests in the field of screening for aggression and developing psychopathic traits (Inventory of Callous Unemotional Traits, Pair Conflict Scale, Antisocial Process Screening Device, MAYSI), as well as tests for screening and diagnosis of disorders. specific learning objectives (DDE-2, MT-2 reading skills assessment tests). He is a member of the board of some scientific associations and national professional networks: the Romanian Association of Psychologists (APR), the Romanian College of Psychologists (CPR).



12:45-13:15

Tiberiu Sandu DUGHİ, Associate Professor PhD., „Aurel Vlaicu” University, Arad, **(Romania)**

Theme title: Theories of learning – applications in counseling

E-mail: tibi_dughi@yahoo.com

Tiberiu Sandu Dughı is associate professor at the Faculty of Sciences of Education, Psychology and Social Sciences, Aurel Vlaicu University of Arad, Romania. He holds a specialization in Psychology (PhD) and Socio-Psychology of the Family (MD). He has been an

expert in research in over 10 projects funded by the European Union. He worked as an expert in education in 4 projects funded by the Ministry of Education. His research and applied interests include: Educational Psychology, Personality Psychology, Professional and Vocational Counseling. He is co-author of 10 books and 48 articles published at international conferences or in specialized journals. He is psychologist supervisor in educational psychology and member of the Association of Psychologists in Arad, COPSI and the Association of Psychologists in Belgium.



13:15-13:45

Angela Carmen PLĂCINTAR, school counselor teacher CJRAE Arad, **(Romania)**

Theme title: The influence of sensory modalities on daily communication and in the educational act

E-mail: angy_psy@yahoo.com

Angela Carmen Plăcintar is a school counselor teacher at CJRAE Arad, working at the National College "Vasile Goldiș" Arad. She is a

graduate of the Faculty of Psychology, a Master in Educational Management, a Postgraduate in Psychological Counseling, a Postgraduate in Special Psychopedagogy and a graduate of the Arad School of Popular Art - Computer Graphic Design section. She also has training in Adlerian psychotherapy, which she practices with clients at her individual psychotherapy office. Being passionate about writing, she frequently posts personal motivational quotes online. He has been working in education since 2000 and obtained his first teaching degree in 2010.

13:45-14:15

Sebastian Cristian CHIRIMBU, Associate professor PhD., „Spiru Haret” University of Bucharest, **(Romania)**

Theme title: The professor: performance, competence or motivation for self-development?

E-mail: directorscoalapremium@gmail.com

Sebastian Cristian Chirumbu is associate professor at the USH Faculty of Psychology and Educational Sciences in Bucharest and director of the APDP Institute for Research, Policy and Evaluation in Education. He is a graduate of doctoral studies in community (European) terminology at the Doctoral School of the University of Pitești and enrolled for a new challenge in career management in education at the Doctoral School of the State Pedagogical University Ion Creangă in Chisinau.

He is the author of over 30 textbooks and university courses and co-author of 3 dictionaries of specialized terms (management, human resources, pedagogy).

It aims to actively contribute to innovation in education through expertise, training, studies and research and new approaches in education, for authentic, motivating, active and creative learning.

He founded the GPDRP (Group of Romanian Teachers and Teachers Everywhere) transformed into the Association of Teachers and Teachers Everywhere out of the desire to create a quality educational environment for children, out of the need to change mindsets in a system that still needs change.



14:15-14:45

Svetlana HUZENKO, Clinical speech therapist, specialist in myofunctional therapy, President, Association of Practitioners Speech Therapists **(Ukraine)**

Theme title: Fascial kinetic testing in speech therapy

Svetlana Huzenko is clinical speech therapist, specialist in myofunctional therapy, President, Association of Practitioners Speech Therapists from Ukraine.



14:45-15:15

Andreea HATHAZI, Associate Professor PhD., Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Theme title: European Erasmus + projects –professional opportunities for mentoring and the educational community

Andrea Hathazi is associate professor at the Special Education Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca, Romania. Her domains of interest are education and rehabilitation of people with multiple disabilities, education and rehabilitation of people with visual impairments, assessment and intervention programs in Down Syndrome and support programs and resources in inclusive education. She has published in the domain of multiple disabilities, visual impairment and inclusive education. She has participated to national and international conferences as keynote speaker, she has a vast experience in Erasmus+ projects that



related to teacher training, inclusive education, vulnerable groups and support. She has participated to numerous international conferences such as the 6th European Conference on Psychology and Visual Impairment, Budapest, Hungary, 2016 or the 9th ICEVI European Conference in Bruges, Belgium, 2017, 11th International Scientific Conference "Special Education and Rehabilitation Today" October 2021. Andrea Hathazi is Vice-President and member of the Board of ICEVI Europe, representing the Balkan Countries.

15:30-15:50



Virginia MARCUS, Professor PhD., ARACIP Expert, Coordinator of the WEST Development Region (**Romania**)

Theme title: Ensuring equal opportunities, between option and obligation of educational management. Case study: requirements of National Institutional Assessment Standards.

E-mail: virginia_marcus@yahoo.com

Virginia Marcus is a doctor of philology. She teaches since 2000.

She has written articles on literary criticism and theory in cultural and scientific journals, as well as the work "Intratextuality in the work of Mihai Eminescu" (Ed. Junimea, Iași, 2015), which received the Special Prize for Eminescu exegesis at the Dedicated Literary Festival (January 2016).

Expert in the Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education (A.R.A.C.I.P.), since 2006 - currently coordinator of the West Development Region. Participated in the development of the ARACIP component of the Ministry of Education's Strategy Ensuring equal and increased access to lifelong learning, as well as the implementation of national assessment standards, including requirements for access of disadvantaged primary beneficiaries to quality education services.

15:50-16:05



Ionuț MARINEAȚĂ, Psychologist, speech therapist, therapist, trainer, President of the Association „Ai voință, Ai putere”, Oltenița & Giurgiu, (**Romania**)

Theme title: Techniques for recovering children with SEN

E-mail: aivointaaiputere@gmail.com

Ionuț Marineață is president of the Association "You have the will, you have the power", Oltenița & Giurgiu since 2016, psychologist special psychopedagogy / speech therapist / 3C therapist / tomatis / neurofedbeek, trainer since 2009, evaluator of European funds projects. He has experience as a teacher, speech therapist and therapist, but also as a project manager and evaluator. In 2016, he founded the Association „You have the will, you have the power!", in order to support the development of local communities by attracting sponsorships and investments to key areas such as education, health or social inclusion; the association currently has two branches, in Oltenița and Giurgiu; its local projects and actions aim at accessing education and reducing school dropout, supporting people with disabilities for integration into society, counseling and therapy for children with autism spectrum disorders. So far he has worked with over 300 children with SEN.

16:05-16:35

Claudiu COMAN, Professor PhD., University of Brasov, **(Romania)**

Theme title: Perception of living space and happiness in the couple

E-mail: claudiu.coman@unitbv.ro

Coman Claudiu is a professor at Transilvania University of Brasov, Faculty of Sociology and Communication, in Brasov, Romania. Since 2016 he also has the position of the Dean of the faculty. He graduated from Transilvania University of Brasov, specializing in Sociology and in 2003 he obtained his PhD degree at Babeş-Bolyai University of Cluj, Social and Political Sciences, with the thesis "Strategies of Political Communication in the Election Campaigns in the Romanian public space". With the beginning of the academic year 2018 he is also a PhD supervisor at University of Craiova. His main scientific interests and directions of research are Sociology of Communication, Political Communication, Mass Media Sociology, Management of Image Campaigns and Voting behavior. He published more than 25 works in recognized publishers, 30 articles in national and international ISI-rated journals, or indexed in International Databases (BDIs). 70 papers were published in the volumes of specialized conferences or other scientific events held in the country and abroad. Over the course of his career he was involved in multiple projects as member as well as project manager and he is currently member of many associations from which we mention: the Association of Sociology and Pragmatic Studies (ASSPRA), the Romanian Association of Sociology, and Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, the Commission for Social, Political and Communication Sciences.



16:35- 17:00

Carmela GOTTESMAN-Professor PhD., University of South Carolina Salkehatchie, **(USA)**

Theme title: Emotional and social impact of online teaching

E-mail: cvgottesman@sc.edu

Carmela Gottesman have PhD. in cognitive psychology is associate professor at the University of South Carolina Salkehatchie, USA. She has experience in teaching 6 courses on regular basis in class and online, author of 10 specialized courses, and independent study undergraduate research supervisor. She is Member in the professional organizations Vision Sciences Society and Association for Psychological Science and served as reviewer for SCJAS, Perception and Psychophysics, Memory & Cognition, Cognition, and PeerJ. Past and present service includes Faculty senate, Faculty Chair, Division chair, Palmetto College Advisory committee, Dean advisory committee, retention and globalization committees.



17:00-17:20

Katina Anna AHMAD, dr. President of the Association Changing my self...I change the world, Volos **(Greece)**

Otilia Călina ARDELEAN, school counselor teacher CJRAE Arad, **(Romania)**

Theme title: Strategies for integration of children/ youth in social life-Model of good practice

E-mail: catinaahmad@yahoo.gr

E-mail: ocardelean@yahoo.com



Katina Anna Ahmad is general practitioner, president of the Foundation named „Changing myself...I Change the World”- Greece and EURO 21- Romania. She is manager in a range of medical and social activities regarding Health issues and expert in Erasmus+ projects. She has large experience in elaboration and implementation of national and European projects regarding the educational and social inclusion of vulnerable groups (disability) as well as their integration in the labor market. International team working skills as project coordinator and participant in more than 20 international programs concerning disability. Knowledge of various non-formal training methods and methodologies and facilitation skills for the disabled in national and international level.



Otilia Călina Ardelean is school counselor teacher at Centre of Assistance and Educational Resources (CJRAE) Arad county, Romania. She is an expert in psycho pedagogical assistance and counseling with over 21 years experience in working with children and adults. Her professional experience includes training sessions for teachers at county and national level, external evaluation of pre-university schools, teaching in schools from South Carolina/USA, activities in projects from European funds (PHARE, POSDRU, POCU), supervising psychologist specializing in educational psychology, school and vocational counseling. She has participated in European activities in the Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Erasmus + programs.

17:20-17:50



Bogdan Mihai GODJA, Personal development consultant, trainer and designer of non-formal and socio-emotional learning, **(Romania)**

Theme title: The socio-emotional skills of the modern teacher, for the efficient management of the class

E-mail: hello@innercreation.ro

Bogdan Mihai Godja is the founder and president of the Inner Creation Association, psychologist, speaker, personal development counselor, non-formal learning trainer, Psycho-Emotional Learning

Architect, Virtual Reality (VR) therapist. He has 12 years of expertise in the field of experiential training for adults and children, 5 years of educational management. He is the founder of the “Educator for the Future” concept and the initiator of the first integrative program in Romania addressed to the personal and career evolution of teachers: the 3-month D.E.E.P.E.R. - Balanced Emotional Development of the Efficient and Resilient Teacher, a circle of learning and support.

17:50-18:20



Hüseyin GÜREL, President of the Association Inovative and Entrepreneurial Society, Tarsus, Mersin **(Turkey)**

Theme title: Erasmus+ opportunities for bringing innovation and enhancing quality in education

Hüseyin Gürel is the president of Innovative and Entrepreneurial Society Association, based in Tarsus, Turkey. He is also a teacher of science and an avid promoter of non-formal education in all fields.

He has expertise in projects and EU funded programmes, with many years of experience as Erasmus+ project manager. Already being involved in the implementation of Erasmus+ KA1 and KA2 action initiatives, his tasks revolve around coordinating teams, implementing and designing innovative results of projects, international communication and network, organizing transnational mobilities for Turkish beneficiaries abroad. In addition, he designs and implements training programs for youth on various topics, such as: digital literacy, healthy living, critical thinking and combating prejudice, active citizenship, sustainable entrepreneurship for youth.

FRIDAY - 04th of March, 2022

10:00-10:30

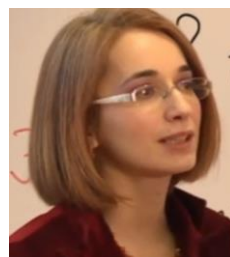
Georgeta PÂNIȘOARĂ, Associate Professor PhD., University of Bucharest, (Romania)

Theme title: Psychological teaching resources

E-mail: georgeta.panisoara@fpse.unibuc.ro

Georgeta Pânișoară is associate professor PhD. at University of Bucharest, Department of Psychotherapy and Applied Psychology, Faculty of Psychology. She teaches courses in learning psychology, education, motivation, verbal and nonverbal communication, etc.

Coordinates the "Child Psychology & Parenting" collection of Polirom Publishing House. She has written numerous successful volumes, including: Human Resource Management (three editions; Polirom, 2004, 2005, 2016), Effective Motivation (Polirom, 2005), Modern Child Psychology (coord .; Polirom, 2011), Medals of Success (2013, 2014). She has participated in numerous national and international grants and conferences; supports workshops, webinars and parenting training programs. Author of educational games (Challenge of Emotions, 2017, Personality Game, 2018, Festina Lente 2019, First Aid Agreement 2021).



10:30-11:00

Ercan ÇİÇEK, Teacher, trainer / project expert Muş Science and Art Center, (Turkey)

Theme title: Value education at schools

E-mail: ercanmus@hotmail.com

Ercan Çiçek is English, teacher trainer and also project expert. He is also the responsible person in his organization for all kinds of educational projects and Erasmus+ projects. He works in Muş Science and Art Center (Bilsem) which is an institution that is to ensure that gifted and talented students are trained at the highest level.

He attended important seminars about Teacher Training Courses and Project Cycle Management inside and outside of Turkey, and also involved in EU Lifelong Learning Projects. He implemented a few Erasmus KA1 and KA2 projects with European partners. He had conducted a lot of seminars about training English teachers in the presence of the Ministry of National Education. He likes to serve in team spirit.





11:00-11:30

Mihaela RUS, Associate Professor PhD. habil., „Ovidius” University, Constanta (Romania)

Theme title: Perception of educational services in the context of the COVID pandemic 19

E-mail: psiholog_m@yahoo.com

Mihaela Rus is associate professor at Ovidius University in Constanta, vice dean of the Faculty of Law and Administrative Sciences, and is a PhD supervisor in Psychology. Professional psychologist with over 20 years of experience in work and organizational psychology, with experience in recruiting human resources in the public and private domain. She is the author of 10 books and over 80 specialized studies published in the country and abroad.



11:30-12:00

Dana Eugenia DUGHl, speech therapist teacher, CJRAE Arad/ Assistant Professor PhD., „Aurel Vlaicu” University, Arad, (Romania)

Theme title: Feuerstein method - possibilities to stimulate communication

E-mail: danadughi@yahoo.com

Dana Eugenia Dughi is university lecturer at the "Aurel Vlaicu" University of Arad with disciplines in the field of communication and teaching of Romanian language and literature. She also holds a special psychopedagogy license, a Master in Educational Management and PhD in Philology. She is the trainer and Feuerstein therapist, member of COPSI. Her professional concerns focus on continuing education of teachers. She worked as a trainer in five projects funded by the Ministry of Education in collaboration with CCD Arad and ISJ Arad. She participated in over 10 conferences and published three books and 10 articles in conferences or in specialized publications.



12:00-12:30

Mihai Florin PREDESCU, Associate Professor PhD., West University, Timișoara, (Romania)

Theme title: Meta theories in student counseling and their application. Example of life space crisis intervention.

Mihai Florin Predescu is associate professor PhD. at West University, Timișoara, Department of Educational Sciences and vice dean of the Faculty of Sociology and Psychology. He has a bachelor's degree in psychology, a master's degree in special education and a doctorate in psychology. He is the co-founder of the University Clinic of Psychopedagogical Therapies and Counseling. He is a certified psychologist and supervisor in Special and Senior Psychopedagogy LSCI trainer (Life Space Crisis Intervention). The main competencies and areas of professional, academic and scientific interest are the educational and therapeutic approach of children with disabilities, special education, adult education, disability studies, trauma, resilience and wellbeing. He is the author and co-author of several books and articles on these topics and has developed and

developed postgraduate and training programs for the continuous specialization of teachers and specialists in the field of education.

12:30-13:00

Tatiana BLAGA, Speech therapist, higher didactic degree, trainer, President of the Association of Speech Therapists and Psychopedagogues of the Republic of Moldova, **(Republic of Moldova)**

Theme title: Speech therapy intervention in the recovery of the child with cochlear implant

Tatiana Blaga is speech therapist, higher didactic degree, trainer, President of the Association of Speech Therapists and Psychopedagogues of the Republic of Moldova (Moldova).



14:00-14:30

Claudia Anamaria IOV, Assistant Professor PhD., „Babeş-Bolyai” University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Theme title: Ensuring equal opportunities in Romanian education by developing the network of professionals involved in education

E-mail: claudia.iov@ubbcluj.ro

Claudia Anamaria Iov is assistant professor at „Babeş-Bolyai” University, Cluj-Napoca, Department of International Studies and Contemporary History of the Faculty of History and Philosophy, has two PhDs, one in International Relations and European Studies at Babes-Bolyai University and one in Geopolitics at Université Paris 8 Vincennes, Saint-Denis. She currently teaches courses on European Security and National and Ethnic Minority Issues, Diplomatic Protocol and Etiquette, Social Security, Leadership and Team Management. She is the author of several studies, articles and books on European security, minorities and migration. Among his most recent books is worth mentioning *Rethinking (In)Security in the European Union, The Migration-Identity-Security Nexus*, 2020. Since 2018 she is a member of the European Doctoral School on the Common Security and Defense Policy at the European Security and Defense College (ESDC), Brussels. Since 2020 it is the Module Leader of the Jean Monnet Module *Quo Vadis Europe? European Security, National and Ethnic Minority Issues: from Theory to Practice*.



14:30-15:00

Ioana DÂRJAN, Assistant Professor PhD., West University, Timișoara, **(Romania)**

Theme title: Reducing inequity in education through non-violent (sustainable) communication

Ioana Dârjan is associate professor at West University, Timișoara. She has a degree in Psychology and Pedagogy, a master's degree in Integrated Education Psychopedagogy and a doctorate in Psychology. She is a senior psychologist and supervisor specializing in Special Psychopedagogy and Senior LSCI trainer. She is responsible for the Special Psychopedagogy specialization of the



Department of Education Sciences and director of two postgraduate programs of training and continuous professional development: Positive education and disciplinary strategies and Resilience and assertiveness in the educational environment.

She is the co-founder of the University Clinic of Psychopedagogical Therapies and Counseling.

15:00-15:30

Raluca TRIFU, Associate Professor PhD., The University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Carolina BODEA HAȚEGAN, Associate Professor PhD., Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Theme title: Interactivity in online speech therapy - between hyper-stimulation and attentional focus

E-mail: hateganbodeacarolina@gmail.com



Raluca Trifu is associate professor PhD., at University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca, Educational Department, teaches Psychology Medical Psychiatry, Associate Professor PhD at the Department of Special Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, vice president of ASTTLR and practical work in the field of behavioral sciences, educational psychology, medical psychology, specific interventions for language development or recovery, communication in ASD, specific oro-motor interventions, language disorders with neurological substrate, etc. She is a lecturer and organizer of several national and international events and a member of national and European committees and working groups as well Task Force for European Day în cadrul ESLA - EUROPEAN SPEECH AND LANGUAGE THERAPY ASSOCIATION.



Carolina Bodea Hațegan is associate professor at Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Department of Special Psychopedagogy, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca / founding member and president of the Association of Specialists in Therapy of Language and Communication Disorders in Romania-ASTTLR. Her areas of interest include: techniques for diagnosing and recovering people with language and communication disorders, early intervention in language and communication disorders, psycholinguistic approach to oral and written language disorders, psychopedagogy of hearing disabilities. Member of the various professional associations we mention: the European Association of Speech Therapists and Speech Therapists (CPLOL / ESLA), the World Association of Speech Therapists and Speech Therapists (IALP). Since 2014, he has been a member of the editorial board of the ISI-Annals of Dyslexia International Index (until 2018), as well as of the Studia Universitatis Psychologia-Paedagogia Journal. Author and co-author of 7 volumes (of which the most recent and most popular is the volume Speech Therapy. Therapy of language disorders. Open Structures, and the most innovative is focused on a pioneering topic in the field of speech and communication disorder therapy, namely Voice and speech disorders, evaluation and intervention), of over 100 specialized articles, involved in the process of translation and adaptation for the Romanian language

of a series of materials in the field of psycho-pedagogy of Assessment of Morphological Skills in Romanian Language-adapted after TROG).

15:30-16:00

Carolina BODEA HAȚEGAN, Associate Professor PhD., Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Dorina TALAS, Assistant Professor PhD., Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Theme title: Speech therapy in the online environment: specific and implications

E-mail: hateganbodeacarolina@gmail.com

Carolina Bodea Hațegan Associate Professor Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Department of Special Psychopedagogy, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca / founding member and president of the Association of Specialists in Therapy of Language and Communication Disorders in Romania-ASTTLR. Her areas of interest include: techniques for diagnosing and recovering people with language and communication disorders, early intervention in language and communication disorders, psycholinguistic approach



to oral and written language disorders, psychopedagogy of hearing disabilities. Member of the various professional associations we mention: the European Association of Speech Therapists and Speech Therapists (CPLOL / ESLA), the World Association of Speech Therapists and Speech Therapists (IALP). Since 2014, he has been a member of the editorial board of the ISI-Annals of Dyslexia International Index (until 2018), as well as of the Studia Universitatis Psychologia-Paedagogia Journal. Author and co-author of 7 volumes (of which the most recent and most popular is the volume Speech Therapy. Therapy of language disorders. Open Structures, and the most innovative is focused on a pioneering topic in the field of speech and communication disorder therapy, namely Voice and speech disorders, evaluation and intervention), of over 100 specialized articles, involved in the process of translation and adaptation for the Romanian language of a series of materials in the field of psycho-pedagogy of Assessment of Morphological Skills in Romanian Language-adapted after TROG).

Dr. Dorina Anca Talaș is associate professor at the Department of Special Psychopedagogy, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca where she teaches courses and seminars in the field of language therapy and educational audiology. She has more than 20 years of teaching experience in pre-university education, including three years in US education, where she has participated in training courses in the field of ASD and learning difficulties. Promotes the use of information and communication technologies in the field of education and therapy, being the author of books, articles and digital resources. She is the vice-president of the Association of Specialists in the Therapy of Language Disorders in Romania.





16:00-16:30

Ara HAYRABEDIAN, Teacher, trainer, education expert, Riveria, (Finland)

Theme title: European projects during the pandemic!



16:30-17:00

Maria Ramona PETREA, Speech therapist teacher, CJRAE Bacău, (Romania)

Theme title: Virtual speech therapy office

E-mail: logorici@yahoo.com

Maria Ramona Petrea is speech therapist at CJRAE Bacău. She have 25 years of professional experience, first teaching degree, trainer, coordinator of the national magazine of speech therapy "Speech therapy", administrator of the speech therapy blog "Logorici", author of specialized works speech therapy software, game creator and interactive speech therapy applications.



17:00-17:30

Jorge E. GÓMEZ, Researcher in Neuropsychopedagogy, Bogota (Columbia)

Theme title: The child of today needs to read more and better

Jorge E. Gómez is a permanent researcher in Neuropsychopedagogy, he is the creator of the program I AM VERY INTELLIGENT, which changes the way of teaching reading on the continent. He teaches from experience because he has been actively involved in the education of his two sons, who are now successful students at one of Columbia's top universities, and has advised over 1,500 schools in implementing renewed strategies for better

education. He participates in a busy schedule of conferences and workshops in several Latin American countries, raising his optimistic message about a better education, not just saying what, but especially how to make changes. He has 25 years of experience in education, 7 published papers, 3.000 lectures, 50.000 trained teachers, 1.500 counseled schools, TED x speaker at Castelana 2019, his conference "This is how reading is taught" has already passed. 4.000.000 views on youtube, 7.200.000 views on facebook.

17.30-18.00

Maria LEȘCU, Speech therapist, Sîngerei, **(Republic of Moldova)**

Theme title: Bioenergoplasty in the recovery activity of children with language disorders

Maria Leșcu is a speech therapist with over 25 years of experience in the Institution of Early Education No. 17 in Soroca, a member of many communities and professional associations in the country and abroad;

The personal motto in the professional activity is: "When you stop training yourself you start to degrade".



SATURDAY - 05th of March, 2022

10:00-10:30

Florica FAUR Associate Professor PhD., Romanian Language Institute, Bucharest/ Tunis El Manar University, **(Tunisia)**

Theme title: Teaching Romanian as a foreign language in Arabic culture

E-mail: lia37_faur@yahoo.fr.

Florica Faur teaches Romanian language, culture and civilization at the University of Tunis El Manar, "Habib Bourguiba" Institute of Modern Languages in Tunis, Republic of Tunisia. She is associate professor. PhD at the Faculty of Socio-Human Sciences of the Western University "Vasile Goldiș" in Arad and lecturer at the Institute of Romanian Language in Bucharest. Coordinates the Center for Culture and Science of Romania in Tunis. She has taught courses in Children's Literature, Romanian Language Methodology, Language Teaching Methodology, Romanian Language and others. She has participated in numerous national and international conferences. She was a visiting professor at the University of Vienna and the University of Granada. She has a PhD in Feminine Avatars in the work of Camil Petrescu. She is concerned with the subject of corporeality and sensory perception. She is a writer and a man of culture, she has published several volumes of poetry (Loan Leather, Vinea Publishing House, Brumar, Leather on Leather, Casa de Pariuri Literare, etc.), dialogues with people of culture (Chessboard, dialogue with Șerban Foarță, Publishing House Brumar, answered the questions of the literary critic Alex Ștefănescu in the volume How is it to be a woman ?, Typewriter Publishing House) or coordinated writers in debates on current issues (How men read women's books, Polirom Publishing House). She is a correspondent for Observator Cultural magazine, Bucharest. She conducted interviews with Tunisian translators of the works of Romanian writers (Emil Cioran, Panait Istrati). She organizes annually, in Arad, the International Festival "Days and Evenings of Literature Doinaș". The 2021 edition addressed the issue of refugees and migrants. She is currently preparing a volume in comics, creating the script -SAD, graphic biography, for the Doinaș Centenary (April 26, 2022).





10:30-11:00

Medine GÜNEY, European Project Inspector, Osmaniye School Inspectorate, **(Turkey)**

Theme title: Best Practices in Erasmus+KA2 Strategic Partnership projects in VET Education

Medine Güney is English teacher and teacher trainer for 12 years. She is experienced in EU funded projects and working as project coordinator in the Research and Development Office in Osmaniye

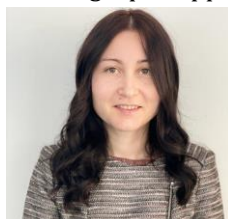
Provincial Directorate of National Education. She is an ambassador of eTwinning in Osmaniye and works with more than 2000 teachers in eTwinning projects.

11:00-11:30

Muşata-Dacia BOCOŞ, Professor PhD., Babeş-Bolyai University, Cluj- Napoca, **(Romania)**

Diana-Crina MARIN, Primary school teacher PhD, "Pavel Dan" Theoretical High School, Câmpia Turzii **(Romania)**

Theme title: The role of volunteer projects in strengthening educational partnerships and ensuring equal opportunities for all students. Examples of good practice



Diana-Crina Marin is professor for primary education, PhD at the "Pavel Dan" Theoretical High School, from Câmpia Turzii. She is concerned with her professional development and is the author of relevant scientific studies, published in national and international journals. The results of these studies are addressed to teachers working in pre-university and higher education. She also published specialized works, in which he held the capacity of sole author, co-coordinator or collaborator. Among the published works, we

mention: The school-family educational partnership in the primary cycle. Applications based on the theory of multiple intelligences (single author), School-family educational partnership. Teacher's guide for primary education (co-ordination), We learn to be healthy. From the realm of stories, in real life (co-ordination), Praxiological Dictionary of Pedagogy (collaborator), Dictionary of game pedagogy (collaborator) and Information and Communication Technology in Education (ICT). Dictionary of terms (collaborator).



Muşata-Dacia Bocoş is professor PhD., at Babeş-Bolyai University, Cluj- Napoca, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences PhD supervisor in the field of "Educational Sciences", founder and editor of the journal "Education 21", coordinator of the collection "Pedagogy "Of the Cluj University Press Publishing House of the Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca. The main scientific fields addressed are: theory, methodology and training management; curriculum theory, methodology and management; interactive pedagogy; didactics of

pedagogical disciplines. In these fields she has carried out numerous specialized works - by a single author, coordinated and in collaboration, intending to support the activity of teachers and educators. Among his works, we mention: Praxiological Dictionary of Pedagogy (coordination), Interactive training. Axiological and methodological landmarks (sole author), Didactics of pedagogical disciplines. A constructivist framework (sole author), Treatise on modern didactics (co-ordination), Management of in-service teacher training programs. Practical guide (collaboration), School-family educational partnership. Teacher's guide for primary education (co-ordination).

11:30-12:00

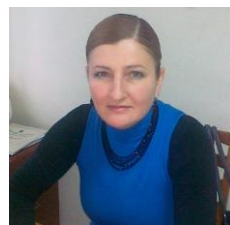
Iuliana FORNEA, Medical University, Chisinau, **(Republic of Moldova)**

Theme title: The emotional culture of the teacher as an indicator of professional competence

Iuliana Fornea holds a PhD in psychology, is associate professor in the Department of Social Medicine and Management "Nicolae Testemitanu", USMF "Nicolae Testemitanu", Chisinau, Republic of Moldova.

She is corresponding member of the International Academy of Sciences and Higher Education in London (UK). President of the National Federation of Scientific Analysis of the Republic of Moldova. She is international scientific and analytical expert of the National Championship of Scientific Analysis and the World Euro-Asian Championship of Research and Scientific Analysis, which were organized within the program of the IASHE Regional Project, London (MB) "World, Continental, National and Regional Championships scientific analysis ", starting with 2011. She is an independent expert of the National Agency for Research and Development (RM) from 2013 - 2020. independent of the National Agency for Research and Development in the Republic of Moldova. The last project - international, was appraised at the end of August, 2020 and was appraised in English. She is Gestalt Therapist and Psychodrama Therapist since 2012 - p.p. (Institute of Gestalt and Psychodrama in Moscow, Russian Federation). She is school psychologist of the Gymnasium no. 102, Brăila, mun. Chisinau. Since 2015 she has been the head of the Department of Psychology and Socio-Humanities, IPI Institute of Criminal Sciences and Applied Criminology. Since 2017 - appointed as a university professor in the Department of Psychology, Security and Law, IPÎ IȘPCA. She is scientific researcher. Project of the Sector of Psychological Assistance in Education, Epistemology and praxeology of psychological assistance of lifelong learning, Institute of Educational Sciences (ISE), Chisinau, Republic of Moldova.

She is the author and co-author of about 120 scientific and scientific-didactic works.



12:00-12:20

Ana Pereira European Projects Coordinator, **(Portugal)**

Leonardo Crupi European Projects Manager, **(Portugal)**

Theme title: Successful European projects! Organizing ERASMUS + projects during the pandemic

Ana Pereira is European Projects Coordinator, graduated in Basic Education and Master in Professional Training, Work and Human Resources Management, has more than 4 years of experience in the development and exploitation of mobilities (internships and job shadowing programs and touristic activities), projects KA1 and KA2 under the scope of Erasmus+ program. Develops work related to the prospection of national and international market; communication and cooperation with national and international partners; projects management and implementation. Concomitantly, provides and design professional training programs in the scope of Adult Education for Portuguese and foreign audiences – teachers / vocational staff and students. She is fluent in English and Spanish.





Leonardo Crupi is European Projects Manager, graduated in economics and finance with a master's degree in economics of cultural heritage, he takes care of the smooth running of projects in all their phases. He has previous experience in the accounting field where he has acquired a proper knowledge for good administrative management. In addition, due to various intercultural experiences he can speak Spanish, English, Portuguese and Italian (mother tongue). Thanks to his previous work as a guide he has good communication skills that help him in his work as a trainer in economic subjects

12:20-12:40



Smaranda MOLDOVAN, Project manager, Confucius Institute, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, **(Romania)**

Theme title: Over coming biases - strategies for developing intercultural competency

E-mail: smaranda.moldovan@yahoo.com

Smaranda Moldovan, Ph.D., is, since 2009, Project Manager at the Confucius Institute within Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, and

Expert responsible for the relationship with Chinese partners within the Center for International Cooperation of the same university. As the founder of Intercultural Consulting, Smaranda develops and implements training programs in intercultural communication, with an emphasis on improving Romanian-Chinese partnerships.

Smaranda's studies include a master's degree in International Human Resource Management from National Taiwan Normal University, and a Ph.D. in Economics and International Affairs, specializing in Chinese investment in the European Union. Smaranda has taught a number of courses at Babeş-Bolyai and National Taiwan Normal University: Chinese Economics, Strategic Human Resource Management, Intercultural Business Communication, Conflict Communication and Negotiation, Public Finance, Organizational Behavior, Statistics. In the last ten years she has developed academic and cultural cooperation programs between Romania and China, and has given courses and trainings for over 2000 people. Smaranda combines the passion for teaching with the experience of the 2 years living in Asia and with the practice of working with Chinese partners, to help Romanian companies to develop successful partnerships with China.

12:40-13:00



Feng SHAOZHONG, Confucius Institute Manager, Babeş-Bolyai University, Cluj- Napoca, **(Romania/ People's Republic of China)**

Theme title: Change and adaptation strategies to teaching in an online environment

E-mail: fengelena217@163.com

Feng Shaozhong is the Chinese Director of the Confucius Institute at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca (2009-2015, 2018-present).

Prof. Feng was the Director of the Center for International Students at Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou, China (2015-2018).

Ms. Feng combines her interest in educational management with her passion for developing intercultural exchanges, winning the 2010 Excellence Award from the Institutes' Headquarters. In 2011, the Confucius Institute at Babeş-Bolyai University was

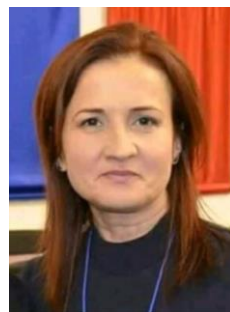
named the Institute of the Year, out of the 500 Institutes worldwide. Ms. Feng, through her work at the Confucius Institute, is dedicating herself to developing Romanian-Chinese cultural and academic relations.

14:00-14:30

Daniela ROMAN, Associate Professor PhD., Oradea University, (Romania)

Theme title: Academic boredom in the connectivity paradigm: Challenges versus models of good educational practice

Daniela Roman is a doctoral lecturer at the Faculty of Socio-Human Sciences, Department of Psychology, University of Oradea. He obtained his PhD in Psychology at the "Babeş-Bolyai University" in Cluj-Napoca in 2010. He is a senior psychologist with the right of free practice in educational psychology, school and vocational counseling, as well as a supervisor in the field, accredited by the Romanian College of Psychologists. She is a psychotherapist trained in Cognitive-Behavioral Psychotherapy, and in NILD educational therapy - techniques and methods in the education of children with learning disabilities. He is currently the president of the National Association of School Psychologists. She has participated in numerous national and international conferences and grants, holds workshops and training programs. Research interests focus on academic learning, educational psychology and family psychology, through volumes and numerous studies published in journals with national and international impact. She has contributed as an author and co-author to several volumes, including: Learning styles for students (University of Oradea Publishing House, 2011), Family and its role in child education (Polirom, 2011), Psychology of play, I hope , 2014), Game-Learning-Cooperation in the preparatory class (Didactic and Pedagogical Publishing House, 2016), Psychological interventions in school. The school counselor's manual (Polirom, 2019), Learn to listen (Polirom, 2019), Generation Z (Polirom, 2021), Family from A to Z (Polirom, 2022).



14:30-14:50

Doinița BENTU, Assistant Professor PhD., „Andrei Șaguna” University of Constanța (Romania)

Theme title: Effective teaching strategies in primary school educational practice

E-mail: bentudoinita@yahoo.com

Doinița Bentu is doctoral lecturer at the "Andrei Șaguna" University of Constanța, Faculty of Psychology, Behavioral and Legal Sciences, Director of the Department of Psychology. She is a psychologist and psychotherapist in his own Individual Psychology Office, a sports psychologist at the Idu Tennis Club in Mamaia and the president of the Alpha PsihoMed Association of Psychology and Educational Resources, Constanța. Doinița Bentu graduated from the Faculty of Psychology and Social Work at the "Andrei Șaguna" University of Constanța (2005), the master's degree "Deviance and juvenile delinquency" also at the "Andrei Șaguna" University of Constanța (2007).) and doctoral studies from the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Bucharest (2011), with a doctoral scholarship from the "Ramon Llull" University of Barcelona, Spain



(March-June 2010). As a psychotherapist he has training in Integrative Psychotherapy and Positive Psychotherapy. She is the author of "Children Here, Parents Beyond ...", and gave a series of workshops: behavioral ", " Trauma and its consequences for road accident victims ", " Marital neurosis and its effects on the modern family ", Hug me and accept me! - Strategies for training and increasing self-esteem in children, in the family and at school " "Preteens of desire - strategies for identifying the difference between the basic needs and desires of preadolescents", "I need vs I want - strategies for identifying the essential needs of preadolescents", "The modern man in relation to the unconscious", "Therapeutic interventions on behavioral dysfunctions- adaptive to children temporarily separated from their parents "etc. and is the author or co-author of numerous articles published in journals or held at national and international congresses, conferences and scientific communication sessions.

He is a communicative, jovial person, with a lot of openness to the accumulation of new knowledge, good organizer, eager to share with students the knowledge gained during the years of professional experience.

14:50-15:20



Konstantinos LEKKAS, President of the DRACON RULES DESIGN STUDIO Association, **(Greece)**

Theme title: Using Bordgames in education and counseling

Konstantinos Lekkas has a degree in Project Management, with over 10 years of experience in a Life-Long Learning Center in the fields of Youth and Adult Education (including organization, management & training). He has over 25 years of active game-based community involvement, including being the creator & chairman of Board Game Societies in various cities in Greece. He is currently

working as a professional designer & project manager within the Board Game Industry & is the founder of the Dracon Rules Design Studio Non-profit Organization, aiming to promote the use of board games as a tool in education.

15:20-15:50



Beatrice CAITANU, Thetahealing therapist and combined arts worker, President of Lux Animae Association, Timisoara, **(Romania)**

Theme title: Creative exercises for developing emotional resources and skills

E-mail: terapeut.nutritionist@gmail.com

Beatrice Căitanu is a holistic therapist and maker of therapeutic materials. Her passion for working with children started in 2011, when she was dealing with projects with non-reimbursable financing of a town hall in Timiș County. There she met Darius, a visually impaired child and, inspired by him and for him, she arrived at ONCE Madrid. There, for a month, she learned how to use trivial, handy resources to create teaching materials and centers of interest for working with emotions. Following this experience, she wrote, won and implemented a project for 40 blind children from the Iris Special Theoretical High School in Timisoara. In this project they made the first Guide to art therapy activities for visually impaired children (distributed to all special schools in the

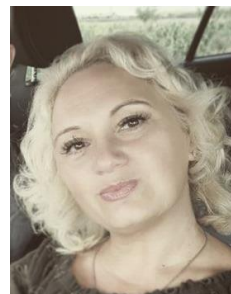
country) and various tactile materials (books and games such as Sudoku or "Do not be upset, brother"). At the same time, she was trained and accredited as a Combined Arts Worker (because the occupation of art therapist was not yet provided by COR) and she continued with emotional support activities within an international strategic project with young people with intellectual disabilities within the Foundation. For you. Her activity with children continued in schools in Timisoara, culminating a few years ago culminating in a compendium of children's artwork called "A class - a story", ISBN 978-973-0-11033-3 (after working with emotions, children in the fourth grade have done a series of written and / or drawn works, releasing stagnant emotions and gaining confidence and self-esteem by publishing this book, which highlights their personality). She started training in theta healing four years ago and completed it successfully, now being a certified Theta Healing therapist and practitioner of this method of therapy. This was followed by training in letting go techniques, following the method of David Hawkins, working with positive statements, following the method of Louise Hay and specialization in Reiki. The combination of these methodologies in the practical activity and the observation of the obtained results led to the creation of some therapeutic cards that are already used successfully in the country, in therapy offices, schools, special centers and at home. Therapeutic cards for emotion-focused activities for children offer complex therapeutic activities "translated" through play.

15:50-16:20

Mihaela BIRESCU, Assistant Professor PhD., "Gal Ferenc" University, Szarvas, **(Hungary)**

Theme title: Read me between the lines! The importance of nonverbal communication in school institutions

Mihaela Birescu, PhD is a lecturer at Gal Ferenc University in Szarvas, Hungary – The Faculty of Pedagogy, Romanian and English Sections. She has been teaching Romanian (language, methodics) in Hungary for more than 10 years. She was elected member of the Educational Commission of the Romanian Nationality Self-government Organization in Hungary. She is the author of many presentations, articles and of a book, covering the educational, the communication and symbolism areas. She also is the author of a book for children. She also teaches at the Romanian Kindergarten in Battonya, Hungary and she is one of the founders of TinoDino page for kindergarten children.



16:20-16:40

Valentina HOCIOTA, Professor, Learning Entichment Foundation, Toronto, **(Canada)**

Theme title: How social distance has affected adult education programs!

E-mail: val18tina@gmail.com

Valentina Hociota has 25 years of experience as a teacher. In the first years he worked in Sibiu at the National College "Octavian Goga" and the Technical College of Food Industry "Terezianum" and then at the Faculty of Lucian Blaga in Sibiu with Professor Victor Grecu. In October 2000, he immigrated to Canada and settled with his family in Toronto, Ontario, where she lives and works. She continued to teach English and in addition began to prepare students to become teachers. She has worked at several



private colleges, such as La Salle College and YCIT, and in 2007 began working at Hansa College Canada where he is currently working as a TESL coordinator; in parallel, he teaches English to international students. In 2022 she started working at the Language Enrichment Foundation (LEF) as a LINC teacher. Over time, he has obtained a number of certifications in the field, especially related to test preparation in English - TOEFL / TOEIC / IELTS / CELPIP. She has been a member of TESL Ontario since 2001 and TESL Canada since 2016.



16:40-17:10

Aliona IVANENCO, Clinical psychologist and speech therapist, (Republic of Moldova)

Theme title: Recovery speech therapy techniques in dyslalia

Aliona Ivanenco is clinical psychologist, speech therapist, director of SRL Kartolino-ART. From 2014 until now, she manages the Individual Office of Speech Therapy and Psychological Counseling in Singerei, Republic of Moldova. She was active in a “Mobile Team” social project within Singerei Social Assistance, a project that inspired her to create open educational resources. In 2015 he founded the Moldova Speech Therapy project, through which he provides support to parents with children with speech disorders through the website www.logopediemoldova.com. It is administrator of the YouTube channel Logopedie Moldova and the Facebook page Logopedie Moldova which is a real resource with accessible techniques for parents in the recovery of mild speech disorders. In 2018 he created the Kartolino-ART speech therapy application, creates speech therapy cards and teaching materials, thus managing a printing house, and the materials developed reach many families with children with speech disorders, but also in many institutions such as rehabilitation centers, kindergartens and schools. both inside and outside the country. In 2017 and 2019, in a national competition, the company received the Special Award for social-corporate activities aimed at society. In 2019, the activities carried out within the Moldova Speech Therapy project were awarded the grand prize at another national competition: Success Stories.



17:10-17:40

Clement AWANFE NGUETO, President of the Global Compassion, Deido, Douala, (Cameroon)

Theme title: Educational practices and policies

E-mail: awanfe1985@gmail.com

Clement AWANFE NGUETO is passionate leader, working to solve community pressing needs with 10 years experience. He lead a local NGO called “Global Compassion”(www.glopassion.com), based in Cameroon working to educate children and youth with ICT Knowledge and peacebuilding skills. Received trainings from The Network University (University of Amsterdam), KAICIID Dialogue Centre, Baku International Multiculturalism Center, United States Institute of Peace, ISESCO and ACWAY Fellow. He have international experience and have visited countries like Morocco, Italy, Kenya, South Africa, Senegal, Azerbaijan, Nigeria and Sudan in the fields of non-formal education, capacity building and peace building. He is a Consultant, trainer, facilitator for local NGOs in Cameroon and international projects with also experience

working in Erasmus+ and Mobility projects with European partner organizations. He also served as grant advisor and field evaluator of funded projects in Cameroon by a US based Foundation called "The Pollination Project Foundation" in California. Carrying out field monitoring and reporting for projects achievements and implementations for local communities in Cameroon. He have experience working in multicultural team and is flexible in dealing with people with different gender, religions and beliefs for common goals.

17:40 - 18:00

Mpofokitata-Lukibadiku, Therapeutic Drumming Specialist and Facilitator (**Democratic Republic of Congo**)

Theme title: Therapeutic drumming in the context of health care, well being and counselling

E-mail: acaciamkl@gmail.com

Mpofokitata, Lukibadiku is originally from the Democratic Republic of Congo is a professional percussionist specializing in therapeutic drumming in the context of health care, well-being and counseling. Currently he works freelance with institutions across Europe; in Rehabilitation Centers, Day-care Centers and in the Institute of Psychotherapy and Personal Development. He is also involved with the educational programme for Cultural Discovery "the Rhythms and the Beat belongs to Africa".

His preliminary studies were with the University of the Nations (U-of-N) accross Europe, where he completed an AA in Music Therapy in 2016. After that, he gained a BA in Therapeutic Drumming in 2017 with the U-of-N College of Counselling & Healthcare. Currently he is collaborating with the School Inspector for Special Education, Pr. Zagorka Hritcu and CJRAE Arad, where he regularly facilitates therapeutic drumming sessions for school counselors, for special education teachers and for learners with learning barriers and emotional disturbances. He also cooperates with CJRAE Mures, where he regularly facilitates therapeutic drumming sessions as well with doctors, nurses and the staff at the Psychiatry Clinic in MiercureaCiuc. He has collaborated with centers in South Africa regarding disabilities, learning barriers and emotional disturbances or alcohol & drug dependence. He has been practicing Therapeutic Drumming in counselling in more than 40 cities and towns around the world and has released two promotional DVD's for Drum Therapy.



CUPRINS

BUNE PRACTICI.....	39
Secțiunea PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ.....	39
ARAD COUNTY CENTRE FOR RESOURCES AND EDUCATIONAL ASSISTANCE A LIVING PRESENCE IN THE COMMUNITY.....	41
<i>Ovidiu Florin TODERICI</i>	
PERFORMANȚĂ ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ A UNITĂȚILOR EDUCAȚIONALE.....	51
<i>Cristina STAN, Sebastian CHIRIMBU</i>	
MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – O NOUĂ FORMĂ DE ABORDARE, PLIABILĂ PE NEVOILE SOCIETĂȚII.....	65
<i>Ovidiu Daniel TORZ, Amalia Cristina MAN</i>	
Secțiunea CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES DE DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ.....	71
ADAPTAREA LA MEDIUL GRĂDINIȚEI CA PROVOCARE PENTRU PREȘCOLARI.....	73
<i>Laura GORAN, Sebastian CHIRIMBU</i>	
INFLUENȚA MODALITĂȚILOR SENZORIALE ASUPRA COMUNICĂRII COTIDIENE ȘI ÎN ACTUL EDUCAȚIONAL.....	85
<i>Angela-Carmen PLĂCINTAR</i>	
EXERCITII CREATIVE PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR ȘI ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE	91
<i>Beatrice CĂIȚANU</i>	
BENEFICIILE CONSILIERII ȘCOLARE ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE ALE ELEVILOR.....	97
<i>Cristina Alexandra CHIVARI</i>	
ROLUL ȘCOLII, AL PROFESORULUI ȘI AL CONSILIERULUI ȘCOLAR ÎN GESTIONAREA FENOMENULUI DE BULLYING	102
<i>Andreia Cristina HETTMANN, Andreea VĂLAN</i>	

PLANIFICAREA UNUI PROCES DE CONSILIERE ÎN CARIERĂ – STUDIU DE CAZ -.....	108
<i>Felicia MIHAI</i>	
VIOLENCE AGAINST CHILDREN DURING COVID-19 PANDEMIC.....	114
<i>Henrietta TORKOS, Alina Maria BREAZ</i>	
Secțiunea PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE	131
DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII FINE.....	133
<i>Mariana Silvia BARBA</i>	
METODE DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR DE CITIT- SCRIS.....	139
<i>Alexandra-Lucia DRĂGOI</i>	
FORMAREA ABILITĂȚILOR FONOLOGICE COPIILOR CU ÎNTÂRZIERI DE LIMBAJ.....	144
<i>Liliana SANDU</i>	
INTERACTIVITATE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ ONLINE - ÎNTRE HIPER-STIMULARE ȘI FOCUS ATENȚIONAL.....	149
<i>Raluca Nicoleta TRIFU, Carolina Bodea HAȚEGAN</i>	
LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN MICA ȘCOLARITATE.....	162
<i>Daniela-Violeta VITOREANU</i>	
UTILIZAREA LIMBAJULUI ȘI FUNCȚIONAREA SOCIALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE A COPIILOR.....	168
<i>Editha-Margareta COȘARBĂ, Henrietta TORKOS</i>	
Secțiunea ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT FORMAL/NONFORMAL	175
PERSPECTIVE ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE – ADAPTAREA COPILULUI LA STANDARDELE ACTUALE SAU ADAPTAREA ȘCOLII LA GENERAȚIILE ACTUALE ȘI VIITOARE.....	177
<i>Emese BOJIN</i>	
ROLUL EDUCAȚIEI NUTRIȚIONALE ȘI PSIHOLOGICE ÎN OPTIMIZAREA RELAȚIEI DIETĂ-STARE PSIHICĂ.....	182
<i>Anca Mihaela DICU, Claudiu Ștefan URSACHI, Svetlana Zagorka MILENCOVICI, Floarea Sofia RUS</i>	

COMPETENȚA SOCIALĂ LA COPII CU ADHD	194
<i>Dana Eugenia DUGHI, Editha -Margareta COȘARBĂ</i>	
MĂSURI PSIHOSOCIALE DE IGIENĂ MINTALĂ PENTRU ADAPTAREA ȘI INTEGRAREA ȘCOLARĂ.....	202
<i>Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN</i>	
ADAPTAREA CURRICULARĂ – O STRATEGIE UTILĂ ÎN ACTUL DIDACTIC	206
<i>Mihaela IUGA, Pascu OANA</i>	
RĂTĂCIREA MINȚII. IMPLICAȚII ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....	211
<i>Rucsandra HOSSU</i>	
VALUES EDUCATION IN SCHOOLS	217
<i>Ercan ÇİÇEK</i>	
MODERN BOARD GAMES IN EDUCATION	221
<i>Konstantinos LEKKAS</i>	
Secțiunea STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	227
METODOLOGII DIDACTICE PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CES.....	229
<i>Simona ANDRONE</i>	
AUTISMUL	234
<i>Annamaria Cristina BULZAN</i>	
CUM PUTEM INTEGRA COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	238
<i>Claudia IANCU</i>	
STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR/TINERILOR ÎN VIAȚĂ SOCIALĂ - Model de bună practică -.....	245
<i>Katina Anna AHMAD, Otilia Călina ARDELEAN</i>	
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ.....	250
<i>Nicoleta ȘTIOP</i>	
STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	257
<i>Elena Nicoleta SUMER</i>	

MUZEUL INCLUZIV – SPAȚIU EDUCAȚIONAL PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI DE AUZ BUNE PRACTICI ÎN PROIECTUL EUROPEAN TOMIMEUS.....	261
<i>Ioana-Letiția ȘERBAN, Totszegi TEKLA</i>	
Secțiunea STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE.....	267
RESURSE ONLINE PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN CADRUL ORELOR DE ISTORIE.....	269
<i>Violeta-Rodica CRAINIC</i>	
DIALOGUL – ACTIVITATE DIDACTICĂ ÎN MEDIUL ON-LINE.....	275
<i>Cristina DOBRE, Luciana PETRARIU</i>	
PROBLEMATICA EDUCAȚIEI INTEGRATE ȘI EFICIENȚA PROCESULUI DE INCLUZIUNE	280
<i>Sebastian CHIRIMBU</i>	
ACTIVITĂȚI EDUCATIVE ÎN MEDIUL ONLINE DESTINATE PREȘCOLARILOR	289
<i>Elena Maria ERDELI</i>	
PRO MEDIERE! PRO COMUNITATE! Repere informaționale online..	293
<i>Ioan HAȚEGAN, Otilia ARDELEAN</i>	
STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE.....	297
<i>Florina KOVACS</i>	
THE EMOTIONAL AND SOCIAL IMPACT OF ONLINE TEACHING.....	300
<i>Carmela V. GOTTESMAN</i>	
Secțiunea BUNE PRACTICI – PROIECTE ȘI PROGRAME EDUCAȚIONALE.....	305
BUNE PRACTICI - PROIECT EDUCAȚIONAL CĂLĂTORIE PRIN LUMEA EMOȚIILOR. Proiect interregional, program de dezvoltare personală/educație emoțională.....	307
<i>Mihaela Florina CADARIU</i>	
BUNE PRACTICI - PROIECT EDUCAȚIONAL “HAI LA ȘCOALA DE VARĂ!” Proiect educațional județean de educație remedială- învățământ primar/gimnazial an școlar 2020-2021	312
<i>Ardelean Otilia CĂLINA, Cadariu Mihaela FLORINA</i>	

ROLUL PROIECTELOR DE VOLUNTARIAT ÎN CONSOLIDAREA
PARTENERIATELOR EDUCATIONALE ȘI ÎN ASIGURAREA EGALITĂȚII
DE ȘANSE PENTRU TOȚI ELEVII. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI 317
Mușata-Dacia BOCOȘ, Diana-Crina MARIN

STUDII. CERCETĂRI 327

Secțiunea **PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE..... 327**

PROGRAM DE DEZVOLTARE A COMUNICĂRII ORALE LA
PREȘCOLARUL MIC..... 329
Laura Mariana BURUIAN

STRATEGII ȘI TEHNICI EDUCATIVE UTILIZATE LA COPII CU
DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE (DISLEXO-DISGRAFIE)..... 355
Oana PERNEVAN

REDUCING ANXIETY IN ELDERLY RESIDENTS DURING THE COVID-19
PANDEMIC BY LEARNING NEW BETTER SITUATION MANAGEMENT
TECHNIQUES 366
Alina Maria BREAZ, Mihail BREAZ

DOMESTIC VIOLENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC..... 381
Alina Maria BREAZ

**Fiecare autor este responsabil în totalitate pentru conținutul
articolului publicat!**

BUNE PRACTICI

Secțiunea

PROFESIONALIZAREA ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ

ARAD COUNTY CENTRE FOR RESOURCES AND EDUCATIONAL ASSISTANCE A LIVING PRESENCE IN THE COMMUNITY

Ovidiu Florin TODERICI¹

In contemporary society, when the pace of change is accelerating, education goes beyond school boundaries and makes it necessary to establish and develop relationships with other educogenic factors in society. In a context of diversity, but also of imbalances, or of relativity, forming the capacity to assume one's own particularities and the skills to value them can be achieved through the synergy of the educational community. When existing traditions are no longer sufficient, the state authorities, society as a whole, have the responsibility to interfere for a positive orientation towards desirable ends and the balance of future generations.

Until the first years of the 21st century, the evolution of the Romanian society generated new phenomena and needs with a wide impact on the development of children and young people, conditions that have shown insufficient efficiency of existing educational services. Thus, there was a need to establish new pre-university education institutions at county level, to provide, coordinate and monitor specific educational services provided to children / students, teachers, parents and community members, to ensure access to quality education and the necessary assistance in this regard.

The beginning

Romanian Government Decision no. 1251 / 13.10.2005 on some measures to improve the activity of learning, training, compensation, recovery and special protection of children / pupils / young people with special educational needs within the special and special integrated education system and O.M.E.C. no. 5418/8 November 2005 on the approval of the Regulation on the organization and functioning of the county centers / of the Bucharest municipality for resources and educational assistance constitutes the legislative framework for issuing the Order of the General School Inspector from I.S.J. Arad no. 68 / 19.03.2007, through which the **Arad County Centre for Resources and Educational Assistance** is established. The provision for the establishment of the C.J.R.A.E. Arad provided that the financing of the new pre-university education institution would be ensured from the budget of the Arad County Council, and the list of positions of the new educational institution included 2 full-time positions and 2 part-time positions.

¹ Prof. dr., Director C.J.R.A.E. Arad.

Thus, in the Arad area, starting with 2007, a perennial process of shaping the identity of C.J.R.A.E. Arad is started, the first achievements being made, naturally, in the field of human resources: in July 2007 at C.J.R.A.E. Arad there are 14 employees, and in September of the same year - at the opening of the 2007-2008 school year - 43 employees work to provide psycho-pedagogical assistance and speech therapy intervention services.

The becoming

Since 2007 until now, in the 15 years of operation, C.J.R.A.E. Arad has asserted itself as an authentic solution in the search for the refounding of the educational field, through a strategic approach, which, excluding the neutrality of values or non-involvement, makes possible a real infusion of life in the formative process.

The identity profile of C.J.R.A.E. Arad in 2022 offers testimonies – landmark of its evolution in a decade and a half of operation:

1. At Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, the following operate for the benefit of preschool children, students, their parents, teachers, as well as for the members of the Arad community:

- since 2007 the County Centre for Psycho-pedagogical Assistance (C.J.A.P.)
- since 2007 psycho-pedagogical assistance offices in educational units
- since 2007 inter-school speech therapy centers at the C.J.R.A.E. and in educational institutions
- since 2012 the Evaluation Service and the Commission for school and professional guidance
- since 2016 the school mediation service

2. In order to promote the access of children / young people to a quality education, to maintain them in school and to support their own development, as well as to identify and apply the optimal ways of prevention and intervention in situations of risk for children, parents, teachers, community members, the management team of C.J.R.A.E. Arad proved, through resolutions, strategies and facts, that human resources are essential for the existence and efficient functioning of education. Therefore, in 2022, the employees of the Arad County Centre for Resources and Educational Assistance occupy 106,5 norms, which indicates an increase of about 250% in the number of employees, in relation to the number of employees existing at the opening of the 2007-2008 school year and signifies the increasing potential of C.J.R.A.E. Arad to provide specialized services in response to the needs of its direct and indirect beneficiaries.

3. The financing, during the 15 years of operation of C.J.R.A.E. Arad, secured from the budget of the Arad County Council, made it possible to:

a) the acquisition of material resources, including devices and software, for the efficient conduct of specific activities, both face to face and at distance in

accordance with society changes, beneficiaries needs and National and European standards;

b) the functioning of the psycho-pedagogical assistance offices, serving 90 Arad units of education with legal personality, but also of the speech therapy offices, serving 58 Arad schools in the school year 2021-2022;

c) the purchase in December 2017 of a passenger transport car (Dacia Duster registered with no. AR 01 RAE) in such a way that the attributions of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance can be fulfilled equally, both for the beneficiaries from the municipality, as well as for those from the entire Arad county;

d) providing equipment, furniture and specific materials for equipping and arranging/sanitizing the space in which it has functioned during the 15 years, the headquarters of C.J.R.A.E. Arad, respectively: Ghica Voda Street, no. 4-10, Arad – at its foundation in 2007; Mucius Scaevola Street, no. 9, Arad – between 2007-2009 and 2017-2022; and Gheorghe Barițiu Street, no. 16 – between 2009-2017. The headquarters where C.J.R.A.E. Arad currently operates owned by bailment agreement with C.C.D. ‘A. Gavra’ Arad, includes space in a total area of 403,4 sqm, consisting of seven rooms, hall and bathrooms in the attic of the building; three rooms, bathrooms and hall on the ground floor, as well as storage space in the basement.

Organizational Culture

Organizational culture, as an expression of an unrepeatable, distinctive identity, was born with the establishment of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance and developed as a result of its 15-year history. The norms, values, guiding beliefs or thinking patterns that characterize its internal environment, the behavior of the employees from CJRAE Arad but also the efficiency standards assumed were built over time, including through external determinations and conditionings.

The organizational culture of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance is built on its dominant principles and values: equality and equity, responsibility, autonomy, cooperation, work in multidisciplinary teams, interpersonal and professional respect, positive appreciation of change, receptivity to new, creativity, authentic connection to the needs and perspectives of the community, and from its ethical edifice, routine, conservatism, complacency are excluded.

The option for an innovative management, built on the knowledge of the organizational culture of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance and on the ability of the employees to find solutions to the challenges they face, leads to the identification of what is worth preserving and elevated to the rank of tradition.

These manifest components of the organizational culture of C.J.R.A.E. Arad become premises of its further development:

The educational offer of C.J.R.A.E. Arad

The educational offer of C.J.R.A.E. Arad is made annually and is addressed to pupils, parents and teachers from Arad schools, students and the entire Arad Community, to whom it proposes activities such as: Webinars, workshops, support groups, self-knowledge and personal development sessions, all authentically correlated with the specific needs of the beneficiaries. The educational offer is available to all those interested being posted on the official website of C.J.R.A.E. Arad.

The paradigm of "living systems" assumed by C.J.R.A.E. Arad in the process of identity construction offered its people the ability to act for the benefit of the community, even when situations are unpredictable, such as the pandemic context of 2020-2022. Specialists from C.J.R.A.E. Arad carried out online support and support activities for the Arad community, through socio-emotional counseling programs, activities in order to reduce the negative effects caused by distancing / social isolation due to the COVID 19 pandemic through counseling, speech therapy or support groups.

Starting with November 2020, C.J.R.A.E. Arad made available to the Arad Community a telephone line (0787425526) and an e-mail address (consilierecjraearad@gmail.com) in order to advise students, parents and other Community members. Weekly, online meetings were held with students, parents or teachers.

On the official website of the institution and on the Facebook page, C.J.R.A.E. Arad posted resource materials for the online school, intended for students, parents, other members of the community, available in Romanian, Hungarian and Slovak.

Adopt a school! was a fundraising campaign carried out in May 2020, in order to purchase technological means of distance communication (tablets) for children from communities at high risk of dropping out of school in Arad County.

Educational projects

1. Under the title **I know! I can! I do! Stop bullying in my school!** the educational project addressed to primary and secondary school students takes place annually, starting from the 2019-2020 school year. Students from more than 50 schools in Arad were informed about the causes, forms of manifestation and consequences of this phenomenon and were involved in formal and non-formal educational activities to develop self-confidence, team spirit, empathy, tolerance, interpersonal intelligence and of the ability to accept those around them, regardless of origin, ethnicity, language or any other status.

2. The first edition of the Summer School was organized and supported by school counselors and speech therapists from C.J.R.A.E. Arad, in July 2018. The annual remedial education project for students in pre-primary, primary and secondary education in Arad schools offered participants training and development opportunities through workshops, discussion clubs, debates, games for the development of creativity, attention, logical thinking, art-therapy activities, speech therapy activities, self-awareness and personal development activities.

Over the years, this project has proved to be the ideal solution for both parents who did not have anyone to leave their children with during their time at work, and for children who enjoyed every day interactive, dynamic activities made through playing.

3. The interregional educational project **Journey through the world of emotions** began in 2020 and continues to this day. It is a mirror project, the partner of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, being C.J.R.A.E. Mehedinti. The first part of the project, respectively the completion of the questionnaires regarding the social anxiety of the students who are going to make the transition from primary to secondary school and the related research, took place in the second semester of the 2020-2021 school year. In January-June 2022, the second part of the project took place, respectively the counseling / personal development activities for students from 4th and 5th grades to overcome social anxiety and improve school performance.

4. **Having a tea with the speech therapist** is one of the first projects with obvious impact in increasing the visibility of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance in the community of Arad. During this project, speech therapists met with students and parents, informed them about the activity in speech therapy offices, answered questions about speech therapy and speech therapy intervention. The project was initiated in 2015, and so far, six editions hosted by Cărturești Bookstore have taken place.

The educational project "Having a tea with the speech therapist", by establishing an inter-institutional partnership with "Aurel Vlaicu" University of Arad and "Vasile Goldiș" University of Arad, supported the promotion of the speech-learning profession among students from Arad universities and their motivation to practice speech therapy after completing their studies.

5. In the school year 2015-2016, the project **Writing on the axis of time** began, dedicated to Arad students from the 4th grade. The specialists of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, in partnership with Arad Museum Complex, offered during four editions, the opportunity and resources to familiarize children with the evolution of written communication over time, to know the different types of writing, being highlighted the importance of writing as a form of interpersonal communication.

6. Between 2007-2013, Arad County Centre for Resources and Educational Assistance organized annually county dance competitions on the occasion of coordinating at county level the volunteer activities within the S.N.A.C. (National Strategy for Community Action). In 2011, considered the "Year of Volunteering", Arad County Council hosted the celebration of this event

7. Since 2007, Arad County School Inspectorate, in partnership with Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, has annually organized the Education Fair for 8th grade graduates in the municipality and county, with the financial support of Arad County Council, through the Cultural Center Arad.

Projects funded by European funds

European projects aim to improve quality and strengthen the European dimension in education, encourage transnational cooperation and promote innovation. As a partner or coordinating organization, the Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, in its 15 years of existence, has had as a constant concern the participation in such projects.

➤ **Sectoral Operational Program Human Resources Development**

Between 01.09.2009 - 31.08.2011 Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, as a beneficiary and in partnership with I.S.J. Arad implemented the project ***Study on the socio-professional insertion of vocational and technical education graduates***, having as target group the graduates of vocational and technical education from Arad county class of 2009. Project funded by the European Social Fund, priority axis: "Correlating lifelong learning with the labor market"; the major field of intervention: "Transition from school to active life" was co-financed by the Arad County Council, an institution that hosted the launch Conference, the intermediate Conference and the final Conference of the project

The general objective of the project *Study on the socio-professional insertion of vocational and technical education graduates* aimed at knowing the dimension and quality of vocational insertion of vocational and technical education graduates, the rate of continuing studies at the next qualification level, the determinants of this rate, as well as estimating the duration of the process of transition of graduates from school to work and the success factors in this process.

➤ **Human Capital Operational Program Programul Operațional Capital Uman**

Starting with the 2018-2019 school year and until the end of the 2020-2021 school year, Arad County Centre for Resources and Educational Assistance was a partner in the project ***Integrated measures to improve access to education for children from disadvantaged schools*** together with the Arad County School Inspectorate and the Teachers' Training Centre „Alexandru Gavra” Arad, and Bucharest Child Helpline Association was the coordinator of the POCU project 2014-2020, priority axis 6, investment priority 10i, project call no. 4 “School for all”.

The target group was represented by students belonging to families in vulnerable social categories from the Technological High School "Francisc Neuman" Arad, Țipar Secondary School, "Gheorghe Popovici" Apateu Secondary School, "Olosz Lajos" Adea Secondary School. During the project, they benefited from services of psychological evaluation of development, psychological counseling, speech therapy assistance and school/professional orientation offered by C.J.R.A.E specialists.

➤ **Erasmus + Programme**

The current identity profile of Arad County Centre for Educational Resources and Assistance bears the mark of the perennial option of significantly

increasing the number of Erasmus+ projects applied, both at the national Agency in Romania and as a partner at the national agencies of the countries participating in the Erasmus+ programme. When obstacles are perceived as challenges, achievements are not delayed. If 4 projects were submitted in the 2016-2017 school year and 7 Erasmus+ projects were applied in the 2017-2018 school year and none were approved for funding; starting with 2018, C.J.R.A.E. Arad is active in the field of Erasmus+ projects, being one of the County Centres for Resources and Educational Assistance with the most projects carried out in the country. Consequently, at present, on the 15th anniversary of its operation, C.J.R.A.E. Arad is the beneficiary of 5 strategic partnerships, 3 youth exchanges, several staff mobilities and an accreditation in the field of school education, obtained over a period of 5 years.

	ID Project	Name of project	Involved countries	Total project amount	Amount allocated to CJRAE Arad	Implementation period
1	2019-1-EL02-K A205-004798	Social Entrepreneurship to Battle Youth Social Exclusion	Greece Romania Lithuania Cyprus Bulgaria	87 470 €	16 206 €	01/09/2019 - 31/08/2022
2	2019-1-RO01-K A201-063808	P.R.I.D.E. Policies for Roma Inclusive Dimension in Europe	Romania Turkey Greece Serbia Italy	256 886 €	34 598 €	01/10/2019 - 31/08/2022
3	2019-1-LV01-K A201-060361	Development of support guidance system for emotional and physical inclusive education for school	Latvia Romania Finland	36 290 €	12 780 €	01/11/2019- 30/11/2021
4	2019-1-TR01-K A204-074258	Montessori Method for teaching 2nd language to adults	Turkey Romania Italy Portugal Poland Austria	83 505 €	12 580 €	01/10/2019 - 31/03/2022
5	2019-3-TR01-K A105-079487	Sağlıklı Ol Sende (You Be Healthy)	Turkey Romania, Hungary Czech Republic Croatia, Poland	22 967 €	2 750 €	01/01/2020 - 31/12/2021

6	2020-1-TR01-K A101-080885	The Effect of Education Coaching in Developing Personal Learning Skills	Turkey Romania	28 395 €	Hosting organisat ion	31/12/2020 - 30/12/2021
7	2020-1-LT02-K A105-006789	What the Bull	Lithuania Romania Poland Spain	16 528 €	-	01/09/2020 - 30/09/2022
8	2020-2-LT02-K A105-006930	Digital Balance	Lithuania Romania Spain Croatia	29 688 €	-	01/12/2020 - 31/12/2022
9	2021-1-RO01-K A121-SCH-0000 08575	Consortium mobility project in the field of school education	Romania	69 000 €	69 000 €	01/09/2021 - 30/11/2022
10	2021-1-RO01-K A220-VET- 000033307	S.O.S. A Career for Success	Romania Latvia Spain Finland Portugal Turkey	258 417 €	43 209 €	10/01/2022 - 10/04/2024

Publications

Valuable activities and outstanding results of the professional concerns of the specialists from Arad County Centre for Resources and Educational Assistance, as well as of the partners are recorded in published works - books and magazines – so, they become testimonies, but also landmarks for future achievements:

➤ *Teaching guide for the school counselor teacher*, coord: prof. Gana Lavinia, prof. Dr. Toderici Ovidiu Florin, ISBN 978-606-26-1396-9, Pro Universitaria Publishing House, Bucharest, 2021

➤ *Teaching guide for the speech therapist teacher*, coord: prof. Don Corina, prof. Dr. Toderici Ovidiu Florin, ISBN 978-606-26-1402-7, Pro Universitaria Publishing House, Bucharest, 2021

➤ *The differentiated approach to learning – a response to the real needs of child development*, coord. Prof. dr. Toderici Ovidiu Florin, ISBN 978-606-26-1395-2, Pro Universitaria Publishing House, Bucharest, 20

➤ Volume containing the papers presented at the third edition (June 12-14, 2020) of the International Conference *Ensuring equal opportunities through educational management and psycho-pedagogical assistance services in the context of social distancing*, coord. Prof. dr. Toderici Ovidiu Florin, ISBN 978-606-26-1225-2, Pro Universitaria Publishing House, Bucharest, 2020

➤ *School dropout in Arad county, school year 2019-2020. Realities and perspectives*, coord.: Prof. Ardelean Otilia; Prof. Cadariu Mihaela, Prof. Mercea Cristina, Prof. Muj Florin Vasile, Prof. Vale Oana, ISBN 978-606-9067-34-5, Arad School of the time Publishing House, 2020

➤ Volume containing the papers presented at the second edition (30 May – 1 June 2019) of the International Conference *Ensuring equal opportunities through educational management and psycho-pedagogical assistance services in the European context*, scientific co-ord. Prof. Dr. Ramona Lile, ISBN 978-606-26-1063-0, Pro Universitaria Publishing House, Bucharest, 2019

➤ The volume of the papers presented at the first edition (December 15-17, 2017) of the International Conference *Ensuring equal opportunities through educational management and psycho-pedagogical assistance services in European context*, co-ord. Prof. dr. Toderici Ovidiu Florin, ISBN 978-973-1793-73-3, Arad School of Weather Publishing House, 2018

➤ *Study of the students' options in the 8th grade in the school year 2017-2018*, coord : prof. Dr. Toderici Ovidiu Florin, prof. Muj Florin Vasile, prof. Binchiciu Viorel, ISBN 978-973-1793-77-1 , Arad Weather School Publishing House, 2018

➤ *Guide for Educational Information, School Decision, Vocational Orientation*, coord.: Prof. Plancintar Angela Carmen, Prof. Mladin Claudius Lucian, ISBN: 978-973-164-142-3, MIRADOR Publishing House, Arad, 2013

➤ *Study of the students' options in the 8th grade in the school year 2011-2012*, coord. Prof. Muj Florin Vasile, in "Guide to Educational Information, School Decision and Vocational Orientation", ISBN 978-606-8204-83-3, Gutenberg Univers Publishing House, Arad, 2012

➤ *Guide on the socio-professional insertion of graduates of professional and technical education*, ISBN 978-606-8204-57-4, coord.: Prof. Plancintar Angela, Prof. Muj Florin Vasile, Prof. Balan Lorina Daniela, Gutenberg Univers Publishing House, Arad, 2011

➤ *Study on the socio-professional insertion of graduates of vocational and technical education. Final research report*, coord.: Prof. Muj Florin Vasile, Prof. Balan Lorina Daniela, ISBN 978-606-8204-58-1, Gutenberg Univers Publishing House, Arad 2011

➤ *Guide for Educational Information, School Decision, Vocational Orientation*, coord. Prof. Plancintar Angela Carmen, ISBN: 978-973-752-564-2, "Aurel Vlaicu" University Publishing House, Arad, 2011

➤ *Guide for Educational Information, School Decision, Vocational Orientation*, coord. Prof. Plancintar Angela Carmen, ISBN: 978-973-752-475-1, "Aurel Vlaicu" University Publishing House, Arad, 2010

➤ *Yes to CAREER. Educational information, school decision, vocational orientation*, coord. Prof. Plancintar Angela Carmen, ISBN: 978-973-752-364-8, "Aurel Vlaicu" University Publishing House, Arad, 2009

International Conference

The International Conference *Ensuring equal opportunities through educational management and psycho-pedagogical assistance services in the European context* is an initiative of Arad County Centre for Educational Resources and Assistance. During 2017-2022, four editions of the International Conference took place, face-to-face or online, for the organization of which, C.J.R.A.E. Arad benefited from the support of partners, such as: Arad County Council, Arad County School Inspectorate, „Aurel Vlaicu” University of Arad, Equilibrium Arad Association, EIVA Arad Association, Teachers' Training Centre „Alexandru Gavra” Arad, Pro Universitaria Bucharest Publishing House, „Moise Nicoară” National College Arad.

The participation of specialists from countries around the world has always generated a refreshing synergy to ensure the internationalization of psycho-pedagogical assistance services and equal opportunities for all students and young people. The four editions of the International Conference have revealed new horizons and have built high quality and sustainable coordinates for efficient and equitable operation, but to the same extent they have been the clear and synthetic expression of the opening of the C.J.R.A.E. Arad toward cooperation for the benefit of children, young people, parents, teachers, Community.

Foreshadowings

The phrase *Arad County Centre for Resources and Educational Assistance - living presence in the community* reflects the vision that the employees of Arad County Centre for Resources and Educational Assistance have assumed for the period 2020-2025 and who, through their actions, aim to prove their commitment to a beneficial change, authentic professional development, optimizing intra and inter-relationship.

In the dynamics of institutional and organizational development, the achievements that describe the identity profile of C.J.R.A.E. Arad in 2022, after 15 years of operation, acquires vital resources for coherent development and fulfillment of immediate and future priorities, such as: (1) ensuring access to quality education, promoting health and well-being, personal development and prevention of risk behaviors through educational services at European standards; (2) ensuring a permanent development by connecting the strategies for solving one's own institutional needs with those of the community; (3) streamlining the degree of professionalism of the staff employed at Arad County Centre for Resources and Educational Assistance by expanding the range of functional professional skills and forming alternative skills, in the context of changes in the educational environment and society.

PERFORMANȚĂ ÎN PRACTICA MANAGERIALĂ A UNITĂȚILOR EDUCATIONALE

Cristina STAN¹,
Sebastian CHIRIMBU²

Performance has always been a controversial concept and a desired reality. The term of performance is ample, due to the meanings it can have, depending on the level at which it is regarded: enterprise, management system, team, person etc. The concept of competence in education sciences is in the midst of individual and collective performance. The complexity of the school's leadership has highlighted a specific characteristic of its management, which is materialized in the two dimensions of school activity: the variety of categories of staff and human relations, culture and Working climate. All this determines the formation and development of a set of competences specific to the managerial field and the manager needed to perform the various roles arising from this activity.

Performanța a fost dintotdeauna un concept controversat și o realitate dorită. Termenul de performanță este amplu, datorită sensurilor pe care poate să le aibă, funcție de nivelul la care aceasta este privită: întreprindere, sistem de conducere, echipă, persoană etc.³

Deși conceptul de *performanță* în muncă este utilizat în mod comun, din punct de vedere al definirii încă se consideră a avea deficiențe. Cea mai utilizată accepțiune comună se referă la „cât de bine se descurcă o persoană într-o muncă specifică”. În ciuda dificultăților legate de exactitatea definirii, performanța este un criteriu extrem de important care se relaționează cu rezultatele organizaționale și cu succesul organizației în toate domeniile, căci toate organizațiile și persoanele vizează un nivel ridicat al performanței.

Cuvântul *performanță* este de origine latină, dar semnificația sa vine din limba engleză. În latină, cuvântul „performare” constă în a finaliza o activitate propusă. „To perform” presupune a realiza ceva care cere abilitate sau o anumită aptitudine. „Performance” traduce maniera cu care o organizație atinge obiectivele care i-au fost propuse.

Definițiile simpliste ale acestui concept descriu performanța ca pe un rezultat excepțional, un succes deosebit obținut de către o persoană într-un anumit domeniu de activitate.⁴ Acest concept este privit și ca un indice calitativ de

¹ Profesor dr., Școala Gimnazială Grigore Moisil Ploiești (Prahova)

² Conferențiar universitar dr., Universitatea Spiru Haret București

³ Bloch A., Macquin A. (2001), *Encyclopédie – vente et distribution*, Editura Economică, Paris, p. 257.

⁴ *** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan” (2009), *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită), Editura Univers Enciclopedic Gold, p. 362.

funcționare sau de randament al unui echipament. Desigur că în situația de față vom face referire la performanța unui individ și, mai ales, la cum ajută performanța în specializarea muncii.

Așa cum este precizat și în articolul „*Performanța managerială în educație*”, publicat în „*Revista de Management și Inginerie Economică*”, când vorbim despre performanță ne referim la atingerea scopurilor. Performanța în organizații de tip profit este asociată cu profitul atins, iar în organizațiile non-profit este asociată cu *gradul de satisfacere*¹. Pentru a determina performanța unei instituții școlare este nevoie să analizăm prestația acesteia pe cele două elemente ale performanței (eficacitate, eficiență) din două perspective: administrativă și instructiv-educativă, conceptele de eficiență și eficacitate fiind complementare². Pe parcursul anilor 1960 și 1970, studiile au încercat să *izoleze și să identifice factorii care cresc eficiența școlii și rezultatele elevilor*³.

Tabelul 1. Modalități de obținere a eficienței managementului

Modalități	Acțiuni	Rezultate
Îmbunătățirea activității de ansamblu a organizației	- combinarea resurselor și proceselor de muncă - utilizarea resurselor fizice, informaționale, umane și financiare - încadrarea muncii individuale în cadrul echipelor	- creșterea gradului de utilizare a capacităților de producție - dimensionarea judicioasă a stocurilor - creșterea vitezei de rotație a mijloacelor circulante
Îmbunătățirea activității de execuție la nivelul fiecărui loc de muncă	- acțiuni și decizii manageriale - utilizarea optimă a utilajelor și echipamentelor - alimentarea ritmică calitativă și cantitativă a locurilor de muncă - omul potrivit la locul potrivit	- sporirea productivității - utilizarea eficientă a timpului de muncă - structuri corespunzătoare
Integrarea la un nivel superior a activităților organizației în cadrul sistemului	- specializarea locului de muncă - cooperarea între locurile de muncă	- satisfacerea cerințelor pieței (consumatorilor) - creșterea eficienței

Sursa: Simionescu A. (2002)⁴

¹ Stan, C. (2015), Competența managerială în educație (Managerial expertise in education) in *Revista de Management și Inginerie Economică*, Volume 13, No. 3 (53),

² Nicolescu O., Nicolescu, C. (2011), *Organizația și managementul bazate pe cunoștințe*, Editura ProUniversitaria, București, p. 137

³ Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, pp 53-70.

⁴ Simionescu, A., (coordonator), (2002) – *Management general*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, p. 38.

Eficacitatea activității de conducere a instituției de învățământ se axează pe criterii care înglobează două direcții complementare: criterii care reflectă activitatea de conducere propriu zisă și criterii care semnifică dinamica proceselor pedagogice din instituția de învățământ.

Definirea conceptului de *eficacitate școlară* este considerată dificilă deoarece acesta nu este neutru, ci implică raportarea la criterii bine definite în raport cu fiecare dintre nivelurile la care funcționează o instituție școlară și este nuanțat de raportarea la fiecare unitate școlară în parte. S-a ajuns la un relativ consens privind necesitatea ca accentul să cadă pe rezultatele la nivelul elevilor și în special privind conceptul de valoare adăugată de către școală (o școală eficientă adaugă un plus de valoare în formarea elevilor ei, în comparație cu alte școli servind aceluiași finalități generale)¹.

Criteriile care semnifică dinamica proceselor pedagogice din instituția de învățământ (având în vedere că activitatea de conducere nu este un scop în sine) reprezintă schimbările produse care au influență pozitivă asupra dezvoltării personalității fiecărui elev și se materializează în indicatorii de performanță ce vizează:

- predarea - învățarea,
- suportul elevului și cultura școlii și
- performanțele elevului².

Studiile de sociologia grupului analizează și comportamentele la nivel macro, reliefând două dileme fundamentale la nivel organizațional, respectiv al liderului de grup care ar trebui să fie majoritar preocupat de procesul de grup, respectiv de interacțiunea socială sau ar trebui să urmărească îndeplinirea obiectivelor de pe ordinea de zi și obținerea de rezultate, chiar dacă unii dintre membrii grupului sunt excluși sau se află în relație de opoziție cu majoritatea.³

Practicile educaționale confirmă că indicatorii de performanță managerială în cadrul unei școli vizează în principal activitatea de conducere propriu-zisă a echipei manageriale prin aprecierea calității privind funcționarea/dezvoltarea instituției de învățământ, aplicarea funcțiilor manageriale (informațional-analitice, motivațională-scop, prognozare-planificare, organizare, control-diagnosticare, reglare-corecție) și acțiunilor manageriale pe domenii: curriculum (elaborare, implementare, dezvoltare), resurse umane (recrutare, formare/dezvoltare, evaluare), resurse nonumane (materiale, financiare, informaționale, de timp), dezvoltarea organizațională/ performanțele organizației, competențele de conducere, în special, de comunicare, de luare a deciziilor, practicarea stilurilor de conducere.

De o importanță deosebită sunt formele de manifestare ale performanțelor manageriale, respectiv indicatorii (criteriile) de performanță specifice fiecărui subsistem al managementului metodologic, decizional, informațional și

¹ Gherguț Alois, (2007), *Management general și strategic în educație, Ghid practic*, Editura Collegium, Polirom, p. 151.

² Stan, C. (2015), *Competența managerială în educație (Managerial expertise in education)* in „Revista de Management și Inginerie Economică”, Volume 13, No. 3 (53).

³ Toderici, O (2018) *The efficiency of order giving and training process in an organization*, in Literature as Mediator. Intersecting Discourses and Dialogues in a Multicultural World, Tîrgu-Mureș, Mureș, 2018, eISBN: 978-606-8624-14-3, Vol. 6/2018, p. 82.

organizatoric. Facem precizarea că performanțele manageriale sunt generate și se obțin la nivelul managerilor, adică la nivelul celor care exercită procese de management (previzionează, organizează, coordonează, antrenează, controlează și evaluează), în timp ce performanțele organizației se înregistrează în domeniul condus, în mediul aplicativ, prin implicarea efectivă și activă, atât a managerilor cât și a celorlalți membrii ai organizației.

Încă de la începutul secolului 20, mai multe studii au încercat să identifice factorii care influențează rezultatele elevilor (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et York, 1966; Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns et Michelson, 1972). Chevaillier afirmă că „*factorul principal pentru performanța unității de învățământ este competența directorilor*”¹. Această recunoaștere a importanței managerului școlar a trezit din partea cercetătorilor și organizațiilor guvernamentale nevoia de definire și clarificare a rolului conducerii școlilor în stabilirea standardelor, competențelor așteptate, care sunt sau vor fi utilizate pentru formarea, recrutarea și evaluarea celor responsabili de conducerea școlii ^{2, 3, 4}.

Astfel, activitatea de conducere a instituției de învățământ se apreciază printr-o categorie generală a calității, care evidențiază o activitate utilă, necesară, folositoare a echipei manageriale, care facilitează productivitate, eficiență, complexitate/integralitate în realizarea scopurilor și obiectivelor preconizate, dezvoltarea organizației școlare, îmbunătățirea performanțelor școlii, a elevilor, profesorilor. Varianta acestui model de școală eficientă, propusă de savantul canadian D. Fink se regăsește în figura 2.16.

Potrivit unor cercetători, managerii au sarcini mai complexe^{5, 6, 7, 8}, pe măsură ce societatea a fost transformată odată cu apariția noilor tehnologii informaționale.^{9, 10}

¹ Chevaillier, T. (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO. p. 37.

² Adams-Rodgers, L. et Johnston, M. Z. (2008). *Educational leadership policy standards*. (ISLLC). Washington: Council of Chief State School Officer.

³ Chevaillier, T. (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO. p. 3.

⁴ MELS. (2008), *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 263.

⁵ Bush, T. (2008), *Leadership and management development in education. Education leadership for social change*. Los Angeles: Sage Publications, p. 130.

⁶ Dorward, P. (2009), *A study of the relationship between principal leadership style and student achievement*. Minnesota: Unpublished Ph. D. Capella University, p. 278.

⁷ Fullan, M. (2008), *What's worth fighting for in the principalship?* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

⁸ Warfield, C. (2009), A social network analysis of distributed leadership in schools. Ph.D., University of Pennsylvania, Pennsylvania, consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1738483081&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>

⁹ Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education. Education leadership for social change*. Los Angeles: Sage Publications, p. 317

¹⁰ Felton, F. S. (2006). *The use of computers by elementary school principals*. Ph. D, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1212791361&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=POD>, 23.06.2015.

Rolul și leadershipul directorilor au trebuit să se adapteze la această nouă realitate. Autori contemporani afirmă că directorii trebuie să-și schimbe abordările lor *reconsiderând comunitățile (virtuale și reale), în care își exercită influența* (Dufour, 2005; Kimble, Hildreth și Bourdon, 2007), *adoptând un stil de conducere care să pună în valoare a resursele de mediu*¹, *dezvoltând competențele colective*² și *implicându-se în îmbunătățirea sistemului școlar* (Hopkins, 2007; Pont, Nusche și Hopkins, 2008; Pont, Nusche et Moorman, 2008).

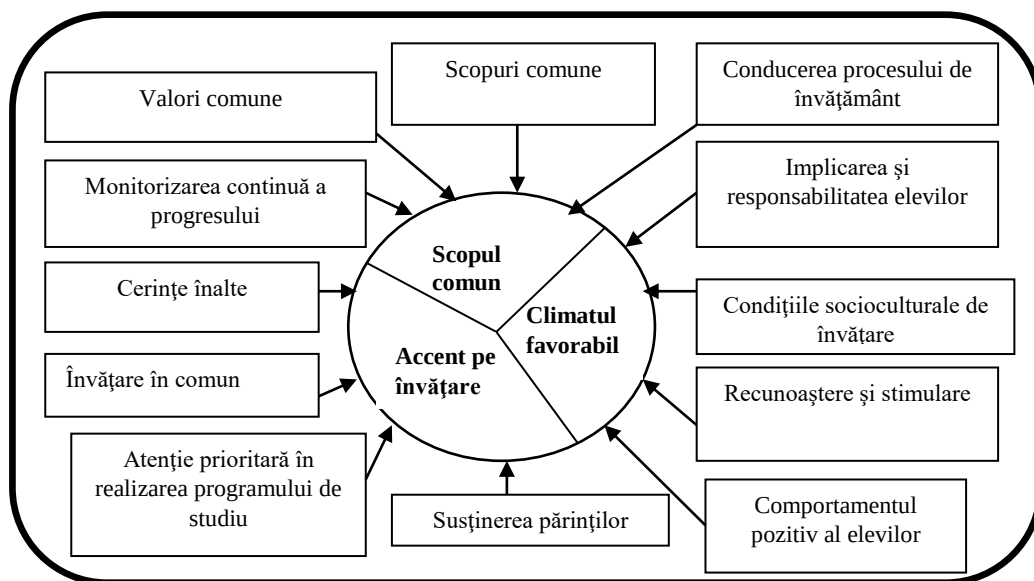


Figura nr. 2.1. Varianta extinsă a modelului școlii eficiente
Sursa: Cojocaru V. Gh. (2002)³

După unii autori (Pont, Nusche et Moorman, 2008), sistemul birocratic de management „de sus și în jos”, care a existat înainte de anii '80, trebuie înlocuit cu un management public care se concentrează pe:

- Descentralizarea⁴
- Autonomia școlilor⁵
- Luarea deciziilor, fie de școală, fie de administrația locală⁶

¹ Hopkins. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*: McGraw-Hill International, p. 93.

² Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation, p. 32.

³ Cojocaru V. Gh., (2004), *Schimbarile în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, p. 336.

⁴ McGruder, E. (2009), *Is your boss crazy: A study of leadership styles*. Ph.D., Capella University, Minnesota. Consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1694329061&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>, 19.07.2014

⁵ Northouse, P. G. (2009), *Introduction to leadership: concepts and practice*. Los Angeles: Sage Publications.

⁶ Warfield, C. (2009), *A social network analysis of distributed leadership in schools*. Ph.D., University of Pennsylvania, Pennsylvania, consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1738483081&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>, 26.03.2015.

- Controlul părinților în ceea ce privește educația oferită de școală¹
- Accesibilitatea părinților la rezultate școlare, ceea ce permite comparații între școli care au ca efect promovarea concurenței între școli.²

Există o multitudine de factori identificați în toate studiile pe care le-am enumerat, având impact asupra rezultatelor elevilor:

1. Managerul, competența sa și capacitatea sa de conducere.³
2. Existența în cadrul școlii a unei comunități care învață⁴

Deoarece performanța reprezintă ansamblul etapelor logice elementare ale acțiunii, de la intenție la rezultat nu putem separa rezultatul, și anume performanța obținută, de mijloacele și activitățile prin care aceasta s-a realizat, de obiectivele stabilite a se atinge deoarece un rezultat nu reprezintă nimic dacă acesta este analizat de unul singur. Mai mult decât atât, dacă nu poți măsura, nu poți controla. Dacă nu poți controla, nu poți gestiona. Dacă nu poți gestiona, nu poți îmbunătăți și nu poți fi performant.

Dimensiunea pe care termenul performanță a luat-o prin utilizarea acestuia în toate domeniile economicului a determinat conturarea unui nou concept, și anume, cel de *management al performanței, un termen omniprezent în mediul afacerilor de astăzi, fiind inclus în corpul de cunoștiințe al unor discipline variate și fiind folosit la toate nivelele organizationale*⁵, concept care presupune abordarea performanței ca fiind preocuparea centrală a managementului organizației. *Scopul managementului performanței este de a obține rezultate mai bune ale organizației ca întreg prin îmbunătățirea performanței individuale*⁶.

Toate organizațiile pretind performanță, iar în acest context managementul performanței a devenit un instrument nu doar util dar și indispensabil deoarece este necesar ca performanța să nu fie doar urmărită, ci și gestionată, neputându-se vorbi de performanță fără un management adecvat, iar în acest context evaluarea performanței este un element cheie pentru managementul performanței.

Existența și dezvoltarea unui sistem de management performant la nivelul unei organizații reprezintă un avantaj concurențial deoarece acesta reprezintă punctul de plecare (baza) pentru obținerea unor performanțe sustenabile, respectiv atingerea unor performanțe înalte pe termen mediu și lung. Putem astfel defini managementul performanței ca fiind contextul necesar obținerii performanței.

Fondatorul principiilor managementului, Peter Druker, consideră că — puține lucruri sunt importante pentru performanța unei entități așa cum este

¹ Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1: Politiques et pratiques. Paris : OCDE, p. 239.

² Chevaillier, T. (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO.

³ Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1: Politiques et pratiques. Paris, OCDE.

⁴ Hickman, G. R. (2010), *Leading change in multiple contexts: concepts and practices in organizational, community, political, social, and global change settings*. Thousand Oaks: Sage Publications.

⁵ Brudan, A. (2010), *Rediscovering performance management: systems, learning and integration*, Measuring Business Excellence, Vol. 14, No. 1, pp. 109 -123.

⁶ Neely, A. (2002), *Business Performance Measurement: Theory and Practice*, Cambridge University Press, UK, p. 121.

măsurarea performanței¹ ceea ce am putea spune noi că reprezintă un punct vulnerabil al managementului în prezent. Managementul performanței precede și înglobează măsurarea acesteia.²

Măsurarea și managementul performanței nu pot fi separate, managementul performanței fiind o filosofie ce este susținută de către măsurarea performanței. Managementul performanței precede și urmează măsurarea performanței asemenea unei spirale și, mai mult decât atât, creează contextul necesar măsurării performanței.

Marr³ distinge următoarele activități în procesul de măsurare a performanței:

- (1) construirea unui model de performanță pentru fiecare organizație în parte,
- (2) culegerea datelor,
- (3) analiza și interpretarea datelor,
- (4) extragerea și comunicarea de informații.

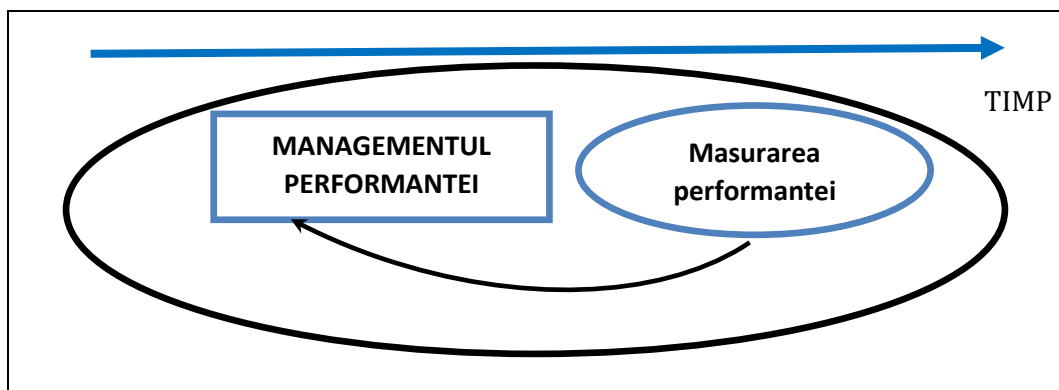


Figura nr. 2. Relația managementul performanței – măsurarea performanței

Sursa: Lebas, M. (1995)⁴

O astfel de definiție a măsurării performanței este mai cuprinzătoare decât cele menționate până acum. Astfel, Marr reușește să sublinieze faptul că măsurarea performanței este un proces structurat, orientat spre rezultate. În figura 2.18 prezentăm încercarea noastră de a reprezenta grafic definiția dată de Marr (2004) măsurării performanței.

Instrumentele consacrate pentru evaluarea performanței sunt *indicatorii*. Managementul unei entități economice folosește indicatorii pentru a măsura, raporta și îmbunătăți performanța entității. Considerăm că este imposibilă folosirea unui singur indicator pentru a aprecia performanța unei entități economice datorită complexității fenomenelor și proceselor economice motiv

¹ Peter, F. D. (1954), *The Practice of Management*, New York, Harper & Row, p. 312.

² Albu, N., Albu, C. (2003), *Instrumente de management al performanței*, vol. II, Control de gestiune. București: Editura Economică, p. 37.

³ Marr, B. (2006), *Strategic Performance Management. Leveraging and measuring your intangible value drivers*, Butterworth-Heinemann, p. 59.

⁴ Lebas, M. (1995), „Performance Measurement and Performance Management”, *International Journal of Production*, nr. 41, p. 34.

pentru care se apelează la sisteme de indicatori pentru măsurarea performanței. Legătura dintre indicatori și management este asigurată de existența sistemelor de măsurare a performanței este surprinsă în figura 2.19.

Constatăm că, de regulă, există un set de indicatori utilizat în evaluarea performanței globale care cuprinde două mari categorii de indicatori: financiari și non-financiari.

Pe perioada anilor '80 și la începutul anilor '90 diverși autori au sugerat diferite sisteme pentru a gestiona performanța entităților economice dintre care amintim următoarele: matricea măsurării performanței¹, piramida performanței², matricea de rezultate și determinanți³, balanced scorecard⁴, procesul de măsurare a performanței dezvoltat la Universitatea din Cambridge⁵ și, mai recent, a apărut prisma performanței⁶. Toate acestea au determinat apariția unui domeniu de cercetare relevant legat de modul în care aceste sisteme de măsurare a performanței pot fi dezvoltate și îmbunătățite.

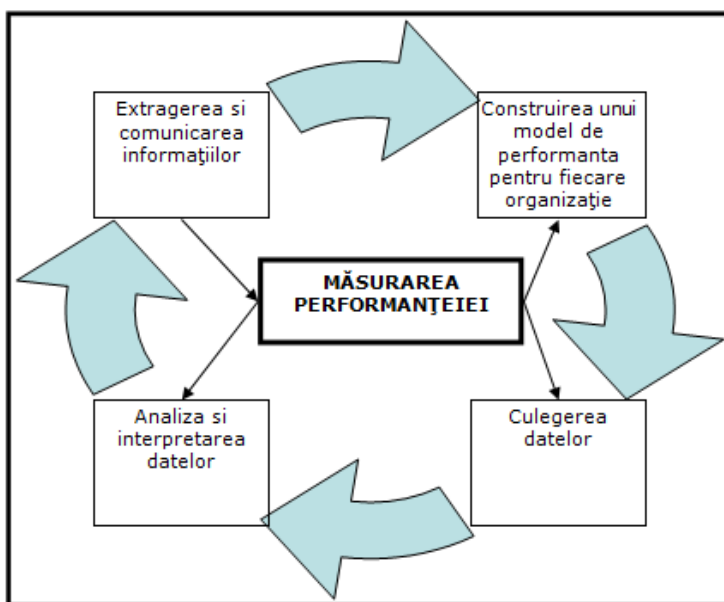


Figura nr. 3. Procesul măsurării performanței
Sursa: prelucrare după definiția dată de Marr (2004)

¹ Keegan D.P., Eiler R.G., Jones C.R. (1989), Are your performance measures obsolete?, *Management Accounting*, June, p. 45-50.

² Lynch R.L., Cross, K.F. (1991), *Measure Up*, Blackwell, Cambridge, MA, p. 165.

³ Fitzgerald, L., Johnson, R., Brignall, S., Silvestro R., Voss, C. (1991), *Performance Measurement in Service Business*, CIMA, London. p. 3.

⁴ Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996), *The Balanced Scorecard – Translating Strategy into Action*, Boston MA: Harvard Business School Press.

⁵ Neely A.D., Mills J.F., Gregory M.J., Richards A.H., Platts K.W., Bourne M.C.S. (1996), *Getting the measure of your business*, London, Findlay, p. 238.

⁶ Neely A.D., Adams C.A. (2000), *Perspectives on performance: the performance prism*, Centre for Business Performance, Cranfield School of Management, p. 126.

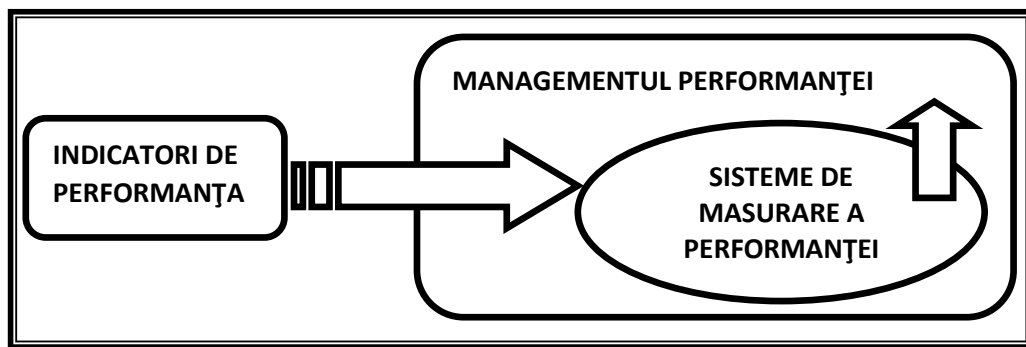


Figura nr. 4. Relația dintre indicatorii de performanță și managementul performanței
Sursa: prelucrarea autorilor

Din demersul realizat putem constata faptul că *sistemele de măsurare a performanței au evoluat în ultimii ani manifestându-se concomitent două tendințe majore și anume:*

- *integrarea măsurilor non-financiare;*
- *reîntărirea legăturilor dintre strategie și operațiile derulate la nivelul entității economice.*

Procesul de control al performanțelor individuale este vital pentru succesul general al managementului resurselor umane, contribuind la succesul organizațiilor.

Evaluarea oferă o metodă de dezvoltare a celei mai importante resurse, oamenii. Evaluarea performanțelor profesionale se referă la determinarea formală și sistemică a modului în care membrii organizației își îndeplinesc sarcinile specifice postului pe care îl ocupă în raport cu criteriile stabilite¹, cu standardele de evaluare, cu metodele folosite și calitatea comunicării rezultatelor angajaților.

Christian Batal, psiholog francez și specialist în managementul resurselor umane ne sugerează ideea realizării unei scheme logice generale a evaluării², pornind de la un set de întrebări fundamentale la care să răspundem referitor la această activitate. Pornind de la schema lui Christian Batal în care am operat unele modificări pe care le-am considerat necesare, propunem structura logică prezentată în figura 2.10.

Gerald Cole³, propune însă o altă schemă mult mai simplă prezentată în figura 2.11.

Modul în care sistemul de evaluare este folosit și maniera în care rezultatele evaluării sunt comunicate pot afecta semnificativ moralul și climatul organizației și semnificativ procesele de instruire, perfecționare, promovare, recompensare.

Corectitudinea procedurilor de evaluare a performanțelor presupune:

- validitatea rezultatelor - capacitatea de a reflecta adevărul;
- fidelitatea determinărilor - capacitatea de a furniza rezultate identice la o utilizare repetată;

¹ Mathis, R.L. și Nica, P.C. (1997) *Evaluarea performanțelor resurselor umane* în Mathis, R.L., Nica, P.C. și Rusu, C., coordonatori, *Managementul resurselor umane*, București: Editura Economică, Capitolul 9, p. 156

² Batal, C. (1998) *La gestion des ressources humaines dans le secteur public*, volumul 2 Paris: Éditions d'Organisation, p. 84.

³ Cole, G.A. (1993), *Personnel Management Theory and Practice*, London: DP Publications, p. 329.

- echivalenta rezultatelor - evaluatori independenți trebuie să ajungă la același rezultat;
- omogenitate internă – constanța estimărilor parțiale;
- sensibilitatea instrumentelor utilizate – gradul de diferențiere a rezultatului.

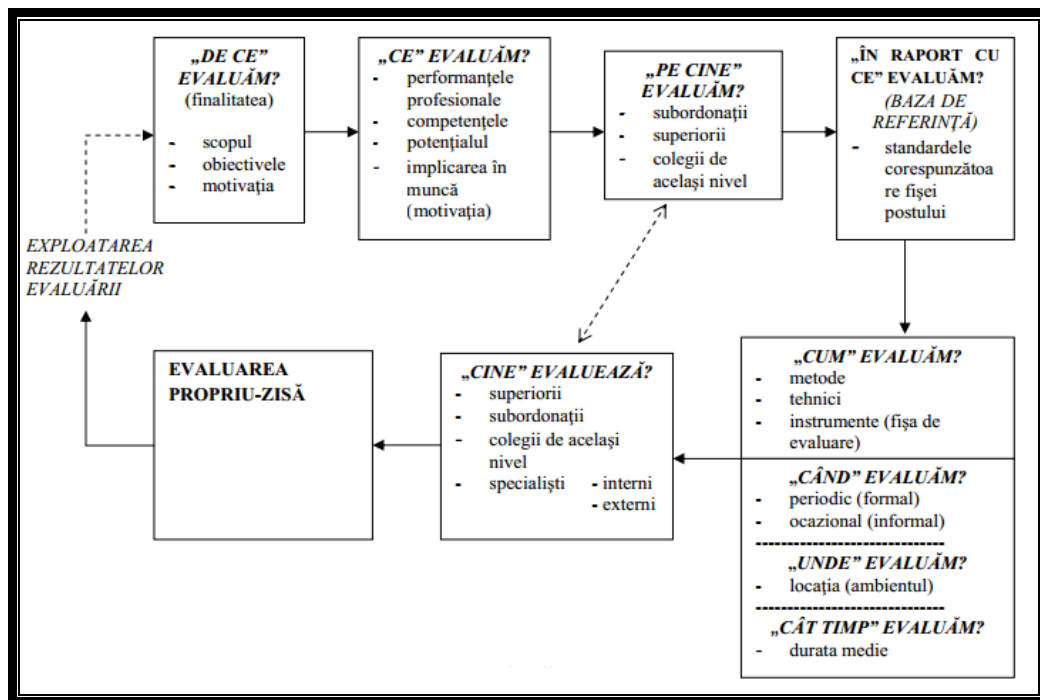


Figura nr. 5. Schema logică a evaluării
Sursa: adaptare după Batal, C. (2000)¹

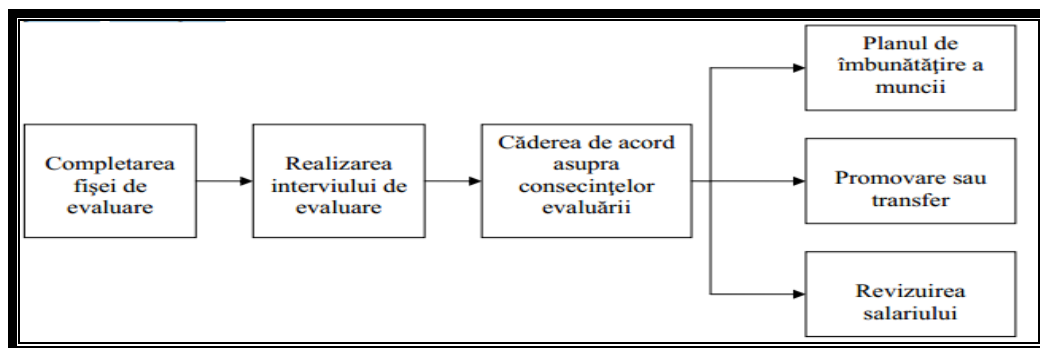


Figura nr. 6. Modelul de evaluare
Sursa: Gerald Cole (1993)²

¹ Batal, C. (2000), *La gestion des ressources humaines dans le secteur public*, Paris: Éditions d'Organisation, p. 84.

² Cole, G. A. (1993), *Personnel Management Theory and Practice*, London: DP Publications, p. 329.

Procesul de evaluare a performanțelor este influențat de o serie de factori, care pot produce distorsiuni în cadrul acestuia:

- Istoria organizației și sistemul său de valori, pentru ca valorile dominante ale culturii manageriale diferă de la o organizație la alta, împiedicând configurarea optimă a unei structuri de personalitate specifice unui angajat ideal;
- Mărimea organizației, pentru că în cadrul companiilor mici evaluarea neformala joacă un rol important;
- Domeniul de activitate – prin viteza de dezvoltare pe care o are;
- Orientările strategice ale organizației, care determină selectarea acelor criterii de performanță care să fie în concordanță cu misiunea, obiectivele și strategiile organizației;
- Influențele sindicale, care pun accent pe vechimea angajaților în cadrul organizației și nu întotdeauna pe performanțele obținute de aceștia.
- Practicile folosite în procesele de angajare, salarizare și promovare, care sunt influențate de performanțele angajaților.¹

Evaluarea personalului este un proces ciclic care necesită implementarea unui sistem de evaluare care să precizeze: scopul și obiectivele evaluării, ce se evaluează, cine trebuie să evalueze, când se face evaluarea, ce metodă se utilizează pentru evaluare, cum se vor comunica rezultatele, cum se vor corecta situațiile nefavorabile constatate. Datele astfel obținute trebuie să fie obiective și să asigure feedback-ul prin comunicarea rezultatelor membrilor organizației la timpul și într-o manieră corespunzătoare.

Conceptul de competență în științele educației se află în mijlocul performanței individuale și colective. Complexitatea activității de conducere a școlii a pus în evidență un anumit specific al managementului acesteia, care se concretizează în cele două dimensiuni ale activității școlare: varietatea categoriilor de personal și a relațiilor interumane, cultura și climatul de muncă. Toate acestea determină formarea și dezvoltarea unui set de *competențe specifice* domeniului managerial și necesare directorului pentru performarea diverselor roluri izvorâte din aceasta activitate.

Pe parcursul anilor 1960 și 1970, studiile au încercat să *izoleze și să identifice factorii care cresc eficiența școlii și rezultatele elevilor*². Această mișcare a generat un număr mare de instrumente care au ca obiectiv rentabilizarea sistemelor educative. Edmonds (1979) a identificat următorii cinci factori care, în opinia sa, sunt corelați cu performanțele școlilor eficiente:

- un management puternic și atenția acordată calității educației;
- așteptări mari privind performanțele tuturor elevilor;
- siguranță și ordine (mediu favorabil învățării);

¹ Stan, C. (2015), The measurement and evaluation of managerial performance-the essential structure of the performance management, in *Management Intercultural*, Volumul XVII, Numărul 34 / 2015, pp. 541 – 545.

² Normand, R. (2006), *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*. Revue des sciences de l'éducation, 32, p. 54.

- accentul pus pe predarea disciplinelor de bază (citire, scriere, matematică);
- evaluările și monitorizarea frecventă a progresului elevilor.

Aproximativ în aceeași perioadă, Rutter, Maugham și Mortimore au descoperit că atitudinea personalului, comportamentul și accentul pus pe performanța academică au fost factorii care au influențat învățarea și că monitorizarea pedagogică (practici eficiente de monitorizare) ameliorează rezultatele școlare.¹ Alți factori, cum ar fi managementul clasei, care face elevii activi în procesul de învățare, disciplina fermă și un bun sistem de pedepse și recompense au îmbunătățit rezultatele școlare finale ale elevilor.²

Începând cu 1980, un nou val de cercetare asupra școlilor eficiente a încercat să definească caracteristicile acestora (Mortimore, Sammons, Stool, Lewis și Ecob, 1988; Teddlie și Stringfield, 1993). Într-o analiză de treizeci de ani de cercetări asupra performanțelor școlare realizate în principal în țările anglo-saxone, dar și în întreaga Europă, Sackney distinge caracteristicile sau grupurile de caracteristici identificate ca *factori care contribuie în mod pozitiv la eficacitatea școlii*.³

- Management performant în domeniul didactic, sprijinirea elevilor, monitorizarea rezultatelor, definirea unei orientări clare;
- Accentul pe învățarea elevilor, organizarea timpului, prioritatea acordată competențelor de bază;
- Climatul școlar, coeziunea între profesori, consultarea cu privire la decizii, abordarea pragmatică a problemelor;
- Cultura puternică a organizației școlare, viziunea clară a misiunii, accentul pus pe îmbunătățirea rezultatelor;
- Nivelul ridicat al așteptărilor și cerințelor referitoare la elevi și profesori, motivarea intelectuală;
- Monitorizarea riguroasă a progresului școlar și rezultatelor instituției;
- Preocuparea continuă pentru formarea și dezvoltarea profesională a personalului;
- Parteneriatul cu părinții, implicarea lor în viața școlii.

Un instrument important în asigurarea concordanței între competență și performanță, îl reprezintă rezultatele practice obținute. Școala este o organizație care își desfășoară activitatea de educație și formare într-o piață concurențială a ofertei de servicii. Competitivitatea ei constă în capacitatea și viteza de adaptare la nevoile mediului său economico-social. Pe piața muncii, produsele oferite de școală sunt competențele. Serviciile prestate de o școală pot fi considerate de „calitate” doar în măsura în care produsele și procesele sale satisfac necesitățile, cerințele și așteptările clienților (elevi, organizații, firme) și ale partenerilor

¹ Rutter, M., B., Maugham, P., Mortimore, J. et Ouston, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Cambridge: Harvard University Press, p. 58.

² Townsend, T. (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17), Boca Raton, FL: Springer International Handbooks of Education, p. 43.

³ Sackney, L. (2007), *History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years* *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, T. Townsend, p. 170.

(statul, părinții, comunitatea și administrația publică locală)¹. A lucra cu oamenii este dificil. Însă orice dificultate poate fi rezolvată prin identificarea soluțiilor optime, de la adaptarea stilului de a ordina, la aplicarea tehnicilor adecvate în cadrul proceselor de instruire.²

Bibliografie

- Adams-Rodgers, L. et Johnston, M. Z. (2008). *Educational leadership policy standards*. (ISLLC). Washington: Council of Chief State School Officer.
- Albu, N., Albu, C. (2003), *Instrumente de management al performanței*, vol.II, Control de gestiune. București: Editura Economică, p. 37.
- *** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan” (2009), *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită), Editura Univers Enciclopedic Gold, p. 362.
- Bloch A., Macquin A. (2001), *Encyclopédie – vente et distribution*, Editura Economică, Paris, p. 257.
- Bush, T. (2008), *Leadership and management development in education. Education leadership for social change*. Los Angeles: Sage Publications, p. 130.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives: la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation, p. 32.
- Brudan, A. (2010), *Rediscovering performance management: systems, learning and integration*, Measuring Business Excellence, Vol. 14, No. 1, pp. 109 -123.
- Chevaillier, T. (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris : UNESCO. p. 37.
- Cojocaru V. Gh., (2004), *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, p. 336.
- Dorward, P. (2009), *A study of the relationship between principal leadership style and student achievement*. Minnesota: Unpublished Ph.D. Capella University, p. 278.
- Felton, F. S. (2006). *The use of computers by elementary school principals*. Ph.D, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1212791361&Fmt=7&clientId=9268&ROT=309&VName=POD>, 23.06.2015
- Fullan, M. (2008), *What's worth fighting for in the principalship?* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gherguț Alois, (2007), *Management general și strategic în educație, Ghid practic*, Editura Collegium, Polirom, p. 151.
- Hickman, G. R. (2010), *Leading change in multiple contexts: concepts and practices in organizational, community, political, social, and global change settings*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hopkins. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*: McGraw-Hill International, p. 93.
- Lebas, M. (1995), „Performance Measurement and Performance Management”, International Journal of Production, nr. 41, p. 34.
- McGruder, E. (2009), *Is your boss crazy: A study of leadership styles*. Ph.D., Capella University, Minnesota. consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1694329061&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>, 19.07.2014
- Nicolescu O., Nicolescu, C. (2011), *Organizația și managementul bazate pe cunoștințe*, Editura ProUniversitaria, București, p. 137.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 , pp 53-70.
- Northouse, P. G. (2009), *Introduction to leadership: concepts and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Peter, F. D. (1954), *The Practice of Management*, New York, Harper & Row, p. 312.

¹ Puchin, A. E., (2011), *Calitatea în învățământ și educație: perspectiva managementului economic*, Teză de doctorat, București, p. 134.

² Toderici, O (2018) *The efficiency of order giving and training process in an organization*, in Literature as Mediator. Intersecting Discourses and Dialogues in a Multicultural World, Tîrgu-Mureș, Mureș, 2018, eISBN: 978-606-8624-14-3, Vol.6/2018, p. 87.

- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1 : Politiques et pratiques. Paris : OCDE, p. 239.
- Puchin, A. E., (2011), *Calitatea în învățământ și educație: perspectiva managementului economic*, Teză de doctorat, București, p. 134.
- Rutter, M., B., Maugham, P., Mortimore, J. et Ouston, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*. Cambridge: Harvard University Press, p. 58.
- Sackney, L. (2007), *History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years* *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* , T. Townsend, p. 170.
- Simionescu, A., (coordonator), (2002) – *Management general*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, p. 38.
- Stan, C. (2015), Competența managerială în educație (Managerial expertise in education) in *Revista de Management și Inginerie Economică*, Volume 13, No. 3 (53).
- Toderici, O (2018) *The efficiency of order giving and training process in an organization*, in *Literature as Mediator. Intersecting Discourses and Dialogues in a Multicultural World*, Tîrgu-Mureș, Mureș, 2018, eISBN: 978-606-8624-14-3, Vol.6/2018, p. 82 și p. 87.
- Townsend, T. (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17), Boca Raton, FL: Springer International Handbooks of Education, p. 43
- Warfield, C. (2009), A social network analysis of distributed leadership in schools. Ph.D., University of Pennsylvania, Pennsylvania, consultat la <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=173848308&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – O NOUĂ FORMĂ DE ABORDARE, PLIABILĂ PE NEVOILE SOCIETĂȚII

Ovidiu Daniel TORZ¹,
Amalia Cristina MAN²

Educational management consists in initiating and animating the processes of individual and collective development, in order to ensure that individuals and groups not only have projects, but are in continuous transformation. Managing individual and collective projects is not only a way to facilitate learning, it is also in itself a way of learning.

Effectiveness is the ability to choose the right and appropriate goals, and to achieve them, and efficiency is the ability to make the best use of available resources in the process of achieving and achieving the goals. In essence, organizations need to show the existence of both dimensions, namely the effectiveness and efficiency to be good performers. In practice, managers need to balance the need for efficiency with the need for effectiveness.

Managementul educației este o realitate complexă, cu mai multe subsisteme specializate, legate între ele și fiecareia dintre acestea corespunzându-i responsabilități proprii. Clasa, școala, inspectoratul școlar și Ministerul Educației au propriile lor funcții precum și elevii, profesorii, directorii, managerii, inspectorii, și politicienii au fiecare rolul lor în societate.

Perspectiva educativă inspiră o mare parte a reformelor din ultimii 30 de ani. Acesta se bazează pe ideea că toți actorii din sistem sunt în dezvoltare, atât adulții, cât și elevii, conform intențiilor, viziunii asupra lumii, ritmul de dezvoltare personală, în conformitate cu propriul proiect de viață. Dezvoltarea fiecăruia este privită ca un proces continuu de interacțiune cu alții și cu grupurile ce se dezvoltă ca și indivizii, prin intermediul proiectelor aferente. Ideea proiectului este una centrală: proiect educațional, proiect de viață, proiect de formare, proiect de învățare, proiect profesional, proiecte educative, etc.

Managementul educațional constă în inițierea și animarea proceselor de dezvoltare individuală și colectivă, pentru a se asigura că indivizii și grupurile nu au numai proiecte, dar sunt în transformare continuă. Managementul proiectelor individuale și colective nu este doar un mod de a facilita învățarea, este, de asemenea, în sine, o modalitate de învățare. Prin proiectele lor, elevii învață să le gestioneze. Prin managementul clasei, elevii și profesorii învață să gestioneze

¹ Profesor Colegiul Particular "Vasile Goldiș" din Arad

² Învățător itinerant Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad

întreaga clasă din toate punctele de vedere și asupra tuturor problemelor ce pot apărea la nivel de școală.

Nu rareori găsim într-o școală oameni care doresc ca proiectul de dezvoltare instituțională al unității lor de învățământ să fie de tip ierarhic și ca el prescrie toate practicile de predare, inclusiv managementul clasei ori a școlii. Aici găsim persoane care au o abordare sistemică a managementului școlii și managementului clasei. Există, din ce în ce mai mulți oameni care abordează managementul școlii și al clasei într-o perspectivă educativă. Elevii sunt prezenți, în cadrul acestor diferite viziuni și practici de management al școlii și al clasei care de multe ori variază de la un vorbitor la altul sau de la o activitate la alta.

Aceste perspective sunt reflectate atât în practica profesională a cadrelor didactice și a altor categorii de personal școlar, atât personal didactic cât și didactic auxiliar dar și în viața cotidiană a elevilor. Într-o perspectivă ierarhică a managementului școlar și al clasei, elevii sunt subordonați profesorului în clasă și diferiților agenți de educație în școală. Conducerea unităților de învățământ este văzută ca cea mai înaltă autoritate la nivel de instituție școlară, astfel încât spre ea sunt îndreptați în mod sistematic elevii care se abat grav de la obligațiile lor. Vorbind despre respect, în această perspectivă, vorbim despre respectul autorității, al regulilor și obligațiilor pentru fiecare parte. Responsabilitatea este în primul rând în a-și asuma consecințele acțiunilor lor. Vorbind despre autonomie, înseamnă a vorbi despre capacitatea de a se conforma normelor stabilite. În această perspectivă, elevii au de obicei, raporturi de competiție (a fi comparat, a fi mai bun, a fi înainte, a fi mai plăcut etc.), precum și raporturi de complicitate la contestație.

Într-o perspectivă sistematică de management al școlii și al clasei, elevii sunt văzuți ca și clienți, școala – ca un furnizor de servicii educaționale și profesorii. Fără a avea pretenția că clientul are întodeauna dreptate, putem spune că școala are preocuparea constantă de a răspunde nevoilor clienților și să se adapteze la caracteristicile sale proprii, individuale, sau chiar prin adaptarea curriculumului, programelor, abordărilor pedagogice și activităților de predare, învățare și evaluare. În mod ideal, elevii întrețin cu profesorii relații contractuale, bazate pe recunoașterea și exercitarea rolurilor predefinite sau convenite și de a dezvolta împreună cu colegii lor raportul de colaborare în vederea realizării contractului. Se folosește adesea contractul ca mijloc de intervenție asupra elevilor care nu respectă angajamentele, pe care le-au luat când s-au înscris la școală.

Într-o perspectivă educativă a managementului școlar și al clasei, elevii sunt văzuți și ca parteneri în realizarea proiectului de dezvoltare instituțională, precum și relațiile lor cu profesorii, cu alți elevi și alți angajați ai școlii, înțelegând aici conducerea, sunt raporturi de cooperare din perspectiva egalității. Aceste raporturi nu elimină diferențele de funcții și de experiență ale fiecăruia. Cu toate acestea, aceste diferențe sunt condițiile esențiale ale unei unități de învățământ pentru un parteneriat creativ și productiv. Vorbind de respect, în această perspectivă, înseamnă respectul pentru sine și pentru alții ca persoane unice și ca membri ai aceleiași comunități școlare. Responsabilitatea este de a asuma alegerile făcute. Autonomia este definită ca abilitatea de a-și asuma realizarea

propriului proiect de dezvoltare. Cu toate acestea, respectul, responsabilitatea și autonomia nu sunt premise sau consecințe ale dezvoltării; mai degrabă, acestea sunt componente esențiale și progresive ale dezvoltării fiecăruia și a comunității.

Elevii sunt supuși la o mare varietate de practici și o variație largă a acestora în același timp. De asemenea, cei mai mulți agenți de educație recunosc necesitatea dezvoltării coerenței practicilor de management al clasei într-o școală, coerența între managementul clasei și managementul școlar și coerența între managementul inspectoratului școlar și a managementului școlii. Dar nu toți sunt de acord cu privire la modul de realizare a acestui lucru.

Pentru unii, trebuie să se standardizeze practicile de management. În acest scop, decizia trebuie luată de autoritatea sau de majoritatea personalului școlii asupra modelului de management de aplicat. Autoritate sau majoritate, rezultatul este același: regula prescrie practica, iar scopul este reducerea diferențelor.

Pentru alții, trebuie precizate practicile de management și făcute cunoscute, astfel încât toată lumea să știe că un astfel de profesor gestionează clasa într-un anumit mod, în timp ce altul procedează altfel și că fiecare director de școală se ocupă în felul lui de elevi și de personalul școlii. Nu se reduc diferențele, ele se afișează și se explică elevilor și altor factori de educație. Practic, managementul clasei și managementul școlar țin de responsabilitatea profesională a fiecărui membru al personalului școlii, profesori sau directori de școală. Rolul școlii este acela de a se asigura că diferențele practice se situează în limitele premise și respectă anumite valori comune. Ele trebuie, de asemenea, să stabilească și să facă publice mecanismele prin care elevii sau părinții lor pot să ceară explicații profesorilor și conducerii școlii. Conform acestei abordări, dezvoltarea coerenței este de a stabili cadrul în interiorul căruia se poate exprima diversitatea practicilor de management al clasei.

Managementul educațional și cel al clasei de elevi, are ca și consecință îndeplinirea unor roluri clare din partea profesorului:

- planificarea sau proiectarea, ce presupune proiectarea întregii activități cu clasa în conformitate cu documentele reglatorii: Codul Educației, Standarde de învățare eficientă pe discipline de studiu, curricula disciplinară, manualul școlar. În același timp, la nivelul de proiectare de lecție, în cadrul elaborării tehnologiilor educaționale proprii, profesorul va ține cont și de caracteristicile psihopedagogice ale clasei;
- organizarea clasei de elevi, care poate fi de succes doar în situația, când, în afară de profesor, în unele situații roluri de organizator îl preiau elevii. Ponderea acestui rol din partea elevilor va spori odată cu creșterea lor și conștientizarea poziției în societate și nevoilor proprii de învățare;
- comunicarea în cadrul realizării procesului educațional este primordială prin posibilitatea de a asigura transmiterea informației de toate tipurile între toți actorii acestuia, în orice direcție: de la profesor la elev, de la elev la profesor, de la elev la elev;
- conducerea în situația managementului clasei de elevi ar însemna dirijarea activităților de formare și educare a copiilor. Adaptând orice stil pedagogic, profesorul oricum trebuie să rămână conducătorul (dirijorul)

activităților, fiind prin statutul lui de om matur, format și specialist în domeniu o persoană, care cunoaște mai multe despre ce și cum se învață decât toți elevii luați împreună.

Alte roluri, pe care le îndeplinește profesorul în calitate de manager al clasei de elevi: coordonarea, îndrumarea, motivarea, consilierea, controlul și evaluarea, vin să completeze descrierea activităților realizate de profesor la clasă. Aceste roluri ale profesorului în activitatea sa profesională rămân intacte în orice perioadă de activitate și tehnologia didactică utilizată. În același timp, odată cu schimbarea tehnologiilor didactice utilizate, se schimbă accentele în fiecare din aceste roluri: se mărește sau se micșorează ponderea profesorului în activitate, iar în unele situații se modifică totalmente.

Armonizarea diferitelor practici de management se realizează în acțiune, prin participarea la unul sau mai multe proiecte colective și prin coordonarea acțiunilor întreprinse în cadrul diverselor proiecte de indivizi, grupuri sau întreaga comunitate.

Managementul clasei și școlii devine o provocare majoră pentru profesori și directori.

Clarificarea rolurilor, formularea politicilor și planurilor de acțiune, repartizarea responsabilităților nu sunt întotdeauna adecvate pentru a face față acestei provocări. Structurile apar și fac parte din cultură, ele nu apar înaintea lor. În același timp, practicile profesorilor influențează cultura organizațională, o transformă.

Eficacitatea este capacitatea de a alege obiectivele corecte și potrivite, și atingerea lor iar eficiența este capacitatea de a realiza cea mai bună utilizare a resurselor disponibile în procesul atingerii, respectiv îndeplinirii obiectivelor țintă. În esență, organizațiile trebuie să prezinte existența ambelor dimensiuni, respectiv eficacitatea (realizarea de lucruri potrivite, drepte) și eficiența (realizarea dreaptă, corectă a lucrurilor) pentru a fi buni performeri. În practică, managerii trebuie să echilibreze nevoia de eficiență cu nevoia de eficacitate. De o importanță deosebită sunt formele de manifestare ale performanțelor manageriale, indicatorii (criteriile) de performanță specifice fiecărui subsistem al managementului metodologic, decizional, informațional și organizatoric. Facem precizarea că performanțele manageriale sunt generate și se obțin la nivelul managerilor, adică la nivelul celor care exercită procese de management (previzionează, organizează, coordonează, antrenează, controlează și evaluează), în timp ce performanțele organizației se înregistrează în domeniul condus, în mediul aplicativ, prin implicarea efectivă și activă, atât a managerilor cât și a celorlalți membrii ai organizației (executanții). Aceștia din urmă sunt puși în situația de a iniția acțiuni pentru operaționalizarea deciziilor manageriale. Ei asigură legătura dintre performanțele manageriale și cele ale organizației educaționale. Un prim factor de condiționare a nivelului performanțelor manageriale îl reprezintă competența celor care exercită procesele de management, respectiv a managerilor, dar și a celor care operaționalizează deciziile, adică a subalternilor (executanților). Evident, rolul decisiv revine managerilor, indiferent de poziția ocupată în configurația structurală a

organizației educaționale (director, director adjunct, contabil șef, diriginte etc.), ei influențează fundamental comportamentul managerial al acestei organizații educaționale.

Competența poate fi abordată în dublă ipostază, pe de o parte, drept competență acordată sau atribuită (numită și autoritate oficială), iar pe de altă parte, ca și competență propriu-zisă (autoritate personală). Dacă în ceea ce privește autoritatea oficială aceasta se manifestă la cote ridicate la nivelul posturilor de management, în ceea ce privește autoritatea personală, cunoștințele, calitățile și aptitudinile profesionale trebuie să se regăsească, diferențiat, atât la nivelul ocupanților posturilor de management, cât și la cei ai posturilor de execuție, în timp ce cunoștințele, calitățile și aptitudinile manageriale sunt obligatorii numai pentru manageri. Schimbarea permanentă este o realitate cu care organizațiile trebuie să se obișnuiască, o dată cu conștientizarea faptului că schimbarea este tot mai rapidă și aliatoare. În acest context, nici o unitate de învățământ nu poate nega rolul pe care performanța fiecărui angajat îl are în succesul pe termen lung al acțiunii acesteia, iar această performanță nu mai este determinată de factori precum loialitatea sau securitatea locului de muncă, ci de obiective personale. Succesul intern al școlii este esențial în a obține succesul școlii în exterior.

Bibliografie

- Ciungu P. Armonizarea învățământului românesc cu cel Perspect – puncte de vedere. Petroșani: Universitas, 2005.
- Ciungu P. Managementul activităților didactice. Petroșani: Universitas, 2005.
- Toderici, O. F. (2021) Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Vătușiu T., Budulan M. Managementul realizării și implementării sistemelor informatice în învățământul românesc în Perspective integrării României în UE. Chișinău: The 30th Annual ARA Congress, 2005.

Secțiunea

**CONSILIEREA ȘCOLARĂ – PROCES
DE DEZVOLTARE PERSONALĂ
ȘI PROFESIONALĂ**

ADAPTAREA LA MEDIUL GRĂDINIȚEI CA PROVOCARE PENTRU PREȘCOLARI

Laura GORAN¹,
Sebastian CHIRIMBU²

Children's adaptation to the kindergarten environment depends on factors such as: their previous experience of socialization; their parents' confidence attitude towards the pre-school educational institution; the secure attachment of the child in relation to the parent; the teacher's focus on the child and the building of a trustworthy educator – child relationship. In the case of hyper-protected children, deprived of previous socializing experiences, the gradual adaptation strategies to the kindergarten environment include:

- *visiting the kindergarten on the first day;*
- *integration activities, in the first week, over short periods;*
- *emotional support to parents experiencing concern and distrust towards the kindergarten environment.*

Înscrierea la grădiniță și frecventarea acesteia sunt sinonime cu parcurgerea unui stadiu important în evoluția psiho-socială a copiilor. Mediul nou, mult mai complex decât cel al familiei din punctul de vedere al componenței, solicitărilor și situațiilor sociale, reprezintă o provocare emoțională și relațională, pe care cel mic învață să o gestioneze odată cu intrarea în grupul structurat de copii.

1.1. Sistemul de învățământ din România este organizat începând cu nivelul preșcolar – grădiniță, pentru intervalul de vârstă 3-5 ani (*Legea Educației Naționale*, 2011). Copiii lucrează pe grupe de vârstă: grupa mică (2/3 ani – 4 ani), grupa mijlocie (4-5 ani) și grupa mare (5-6 ani), sub coordonarea unei educatoare competente. După vârsta de 6 ani, copiii sunt înscriși la școala primară, în clasa pregătitoare (*Legea Educației Naționale*, 2011).

Activitatea didactică în cadrul grădiniței se desfășoară având ca fundament *Curriculum pentru educația timpurie* (2008) – un important document național care stabilește finalitățile educației la acest nivel:

- Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia;
- Dezvoltarea capacității de interacțiune cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi.

¹ Profesor universitar dr. Universitatea Spiru Haret/Grădinița Prietenii Mei București

² Conferențiar universitar dr. Universitatea Spiru Haret București

Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;

- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Activitățile în grădiniță sunt organizate ca activități pe domenii de învățare/ experiențiale, jocuri și activități de dezvoltare personală, tranziții și activități optionale, toate desfășurându-se pe baza principiului învățării activ-participative, centrate pe copil (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2008).

Pentru nivelul de vârstă preșcolar, există unități de învățământ public și particular. Unitățile particulare se supun aceleiași Legi naționale a educației, dar prezintă o serie de avantaje pe care le-am putut constata direct, în practica profesională, complementară celei academice:

- Numărul mic de copii dintr-o grupă (maxim 15, față de chiar 20-30 în unitățile de stat);
- Dotarea cu mijloace de învățământ și materiale moderne, adecvate fiecărui nivel de vârstă, puse la dispoziția copiilor de către instituția preșcolară, fără a implica resursele părinților;
- Oferta educațională bogată în activități de dezvoltare personală și vocațională;
- Resurse umane, în plan didactic și nedidactic, raportate corect la numărul de copii.

1.2. În jurul vârstei de 2-3 ani, în funcție de ritmul de dezvoltare, experiențele de socializare anterioare și reactivitatea temperamentală, copilul poate face trecerea către un nou stadiu de evoluție psiho-socială. Reluând teoria lui J. Piaget privind dezvoltarea intelectuală a copilului, Shaffer și Kipp (2014) amintesc despre trecerea de la stadiul senzorio-motor la cel preoperațional, în care egocentrismul scade treptat și copilul începe să înțeleagă că este doar o parte a universului și nu centrul acestuia, că și cei din jur au nevoi, cer atenție sau vor să fie auziți. Corectitudinea unor asemenea înțelegeri incipiente ale spațiului social este direct legată de experiențele relaționale ale copilului cu proprii părinți, care ar trebui modelate prin acceptare necondiționată (Medina, 2014), sentimente de siguranță (Templar, 2012) și atașament sigur (Wubbels *et al.*, eds, 2012). Din acest punct de vedere, relația cu mama și modelul social oferit de aceasta, în primii ani de viață ai copilului, reprezintă un predictor important pentru competențele sociale în formare ale copilului și, de asemenea, pentru capacitatea acestuia de autoreglare emoțională (Diener, Kim Do-Yeong, 2004).

Acest tip de experiențe fac parte din „bagajul” de achiziții sociale cu care copilul intră în grupul social mai larg al grădiniței. În literatura de specialitate, succesul la nivel preșcolar, ca și cel la nivel școlar sunt asociate frecvent cu abilitățile cognitive, dar și sociale pe care copilul le deține la momentul începerii grădiniței/școlii. Gradul în care copilul deține nivelul de pregătire pentru mediul

cognitiv și social al grădiniței (*readiness for preschool*) reprezintă o preocupare majoră a părinților și cadrelor didactice (Sahin *et al.*, 2013), deoarece implică toate ariile de dezvoltare ale copilului. Unii autori (Yair, 2013) pun accentul asupra relației dintre competențele sociale ale copilului preșcolar și capacitatea acestuia de a procesa informațiile sociale : procesele mintale sunt transpuse în abilități sociale și, consecutiv, în gradul de pregătire pentru integrarea în grupul social al grădiniței și ulterior al școlii. De altfel, și alți autori (Arnold *et al.*, 2012) au ajuns la concluzia că o bună funcționalitate socială constituie un fundament solid pentru integrarea și succesul în sistemul de învățământ, adăugând în această ecuație și sentimentele pozitive ale copilului față de mediul social al instituției preșcolare sau școlare.

Acomodarea la grupul social al instituției preșcolare/școlare se asociază și cu profilul socio-emoțional al copilului (Denham *et al.*, 2012), descris prin capacitatea de învățare socio-emoțională, gradul de conștientizare a propriilor emoții, comportamentele sociale și capacitatea de autoreglare emoțională. Astfel de abilități noncognitive (Lipnevich, Roberts, 2012), incluzând emoțiile, impulsurile și relațiile cu ceilalți, par a fi legate de experiențele timpurii ale copilului, ceea ce atrage atenția asupra importanței stării emoționale a copilului preșcolar atunci când ne referim la capacitatea sa de adaptare la mediul preșcolar (Raver, Knitzer, 2002). Competențele sociale ale copilului sunt susținute, de asemenea, de tipul temperamental și de strategiile pe care copilului le deține pentru a gestiona propriile emoții (Blair, *et al.*, 2004).

Având în vedere multitudinea de paliere implicate în adaptarea socială a copilului, la vârstele mici ale preșcolarității, este de remarcat faptul că familia și grădinița reprezintă contextele cu cea mai mare influență asupra dezvoltării și învățării preșcolarului, iar relația dintre acești doi factori este esențială în succesul copilului în plan social și cognitive (Galindo, Sheldon, 2012).

Trecând pragul experienței egocentrismului, pentru copil se amplifică importanța stimulării prin noi oportunități de învățare cognitivă și socială, în compania altor copii. Din acest punct de vedere, grădinița oferă deschidere către noutate și diversitate, răspunde curiozității și intereselor cognitive în plină extindere ale copilului și oferă un program organizat, stabil, marcat de ritualuri (întâlnirea de dimineață, masa sau odihna, tranziții între activitățile și jocurile didactice) și ocazii de a forma și dezvolta deprinderile de autonomie, independență și încrederea în sine dincolo de cercul familial. Mai mult decât orice, oferă copilului întâlnirea cu alți copii, de vârste apropiate, constituind „rampă” pentru saltul semnificativ al comunicării verbale și relaționării.

Adaptarea, considerăm noi, presupune trăirea stării de confort fizic, a sentimentului de siguranță emoțională și acceptarea mediului social al grădiniței. Efortul de adaptare al copilului la mediul nou al grădiniței este dublat și de primele trăiri contradictorii care însoțesc trecerea graniței dintre dependență și independență față de mediul familial și, mai ales, față de mamă.

Experiența practică ne-a indicat faptul că unii copii, la debutul frecventării grădiniței, întâmpină dificultăți de adaptare la mediul grădiniței: despărțirea de părinți se prelungește la începutul zilei și se desfășoară cu dificultate ; copiii nu se

implică în activitățile didactice și jocurile propuse, refuză să mănânce pe parcursul zilei și nu interacționează cu ceilalți copii.

Pornind de la literatura de specialitate, precum și de la propria experiență profesională, complementară celei academice, am formulat următoarele ipoteze pentru a studia problematica expusă:

1.1. Copiii preșcolari care au beneficiat de un înalt sistem de protecție în familie, lipsiți de orice experiențe de disconfort fizic, afectiv și/sau familial (în sensul hiperprotecției) parcurg o perioadă de acomodare prelungită.

1.2. Copiii ai căror părinți au o atitudine rezervată, precaută față de mediul grădiniței au dificultăți de acomodare.

În cadrul acestui studiu, ne-am propus să cercetăm problematica *acomodării* copiilor preșcolari la mediul și solicitările grădiniței, având în vedere următoarele obiective:

1.3. Identificarea factorilor implicați în acomodarea copiilor preșcolari la mediul grădiniței.

1.4. Identificarea strategiilor optime care pot fi adoptate în cadrul grădiniței și în relația familie-grădiniță, astfel încât dificultățile de adaptare ale copiilor preșcolari la mediul grădiniței să fie ameliorate sau chiar eliminate.

Pentru a verifica ipotezele formulate, am cuprins în prezentul studiu 30 de copii de vârstă preșcolară (2-3 ani), înscriși la Grădinița cu program prelungit *Prietenii Mei*, București, Sector 4, București, România, precum și părinții acestora. Am inclus în studiu câte unul dintre părinții fiecăruia dintre cei 30 de copii. Studiul s-a desfășurat pe parcursul primului semestru al anului școlar 2016-2017, respectiv în perioada septembrie 2016 – ianuarie 2017. Copiii incluși în studiu nu au avut experiențe anterioare de socializare într-un grup social, în afara grupului primar al familiei, la momentul includerii lor în lotul studiat, în sensul că nu frecventaseră anterior o altă grădiniță/creșă. De asemenea, toți copiii incluși în studiu sunt copii unici și până în momentul debutului la grădiniței au fost exclusiv în grija mamei și tatălui, secondăți ocazional de bunici.

Metodele și tehnicile de cercetare utilizate au fost ancheta pe bază de interviu, pe baza unui ghid de interviu și observația direct, participativă, prin care s-au urmărit indici comportamentali ai copilului în contextul grupului de copii, în grădiniță. De asemenea, săptămânal s-au desfășurat convorbiri cu părinții.

▪ *Ancheta pe bază de interviu* s-a desfășurat în momentul înscrierii copilului la grădiniță, pe baza unui ghid de interviu administrat părinților cuprinși în studiu și a vizat colectarea de date privind următorii indici: tipul de atașament al copilului (securizant/anxios), comportamentele sociale ale copilului în familie și în afara familiei (salută verbal sau non-verbal; dacă preșcolarul inițiază comunicarea verbală și/sau nonverbală cu membrii familiei, persoane puțin cunoscute sau alți copii, de aceeași vârstă sau nu; dacă cel mic manifestă interes deschis pentru jocuri și jucării necunoscute, modelul de comportament social oferit de părinți, atitudinea părinților față de comportamentele exploratorii ale copilului (încurajează comportamentele exploratorii; nu sancționează îndepărtarea fizică a copilului, în

limite de siguranță; transmite stare de siguranță/nesiguranță în situații noi pentru copil; transmite mesaje verbale și nonverbale de încredere și siguranță; manifestarea hipercriticismului/hiperprotecției față de copil; autoritate excesivă/atitudine neglijentă față de comportamentele negative ale copilului) și atitudinea părintelui față de mediul grădiniței (gradul de încredere/neîncredere exprimată față de personalul grădiniței; tendința spre negativism; hipercriticismul față de activitățile din grădiniță/personalul grădiniței; focusarea excesivă pe activitățile desfășurate de către copil în grădiniță; detașarea excesivă/dezinteresul pentru activitățile din grădiniță).

- *Observația* s-a desfășurat zilnic, pe perioada primelor două săptămâni petrecute în grădiniță de către copiii incluși în studiu, pe parcursul programului de dimineață, în cadrul activităților didactice, jocurilor structurate și liber-alese. Au fost urmăriți o serie de indici comportamentali: manifestările la despărțirea de părinte, la intrarea în grădiniță; durata despărțirii de părinte, la intrarea în grădiniță; comportamentele de răspuns verbal/nonverbal la inițiativa educatoarei; comportamentele de răspuns verbal/nonverbal la inițiativa altor copii; inițierea comunicării verbale/nonverbale cu educatoarea; inițierea comunicării verbale/nonverbale cu ceilalți copii; interesul manifestat față de jucăriile și activitățile propuse; gradul de implicare în jocurile și activitățile propuse; prezența crizelor de tantrum în situații frustrante/percepute ca frustrante de către copil; receptivitatea la reguli; receptivitatea la explicațiile date de adult; manifestările la reîntâlnirea cu părintele, la finalul zilei petrecute la grădiniță.

- *Convorbirile* cu părinții s-au desfășurat de trei ori pe săptămână, la finalul programului zilnic, pe durata celor două săptămâni în care au fost observați copiii și au fost conduse de către autoarele studiului, în calitate de manager-coordonator al grădiniței (a), respectiv psihopedagog (b). Aceste convorbiri au avut rolul de a investiga, în mod calitativ, atitudinea părintelui față de progresele făcute de către copil în procesul de acomodare la grădiniță. De asemenea, au avut rolul de a susține atitudinea corectă a părintelui față de acomodarea copilului, manifestată prin încredere față de posibilitățile adaptative ale copilului, încredere față de personalul grădiniței și activitățile desfășurate de aceștia în cadrul programului educațional, echilibrul fermitate/blândețe manifestat față de posibilul insucces adaptativ inițial al copilului și față de posibilele manifestări de refuz ale acestuia de a veni la grădiniță.

Rezultate

Pentru interpretarea datelor colectate prin metodele și tehnicile de cercetare prezentate și elaborarea strategiilor de adaptare a copiilor la mediul grădiniței, este important să facem referire la specificul unității școlare în care am desfășurat studiul, considerând că se regăsesc elemente de susținere și realizare a strategiilor de acomodare pe care le propunem. Grădinița în care s-a desfășurat studiul de față este o instituție preșcolară particulară, competitivă, la standarde internaționale, în care urmărim dezvoltarea factorilor afectiv-motivaționali și ai atitudinilor creative, corelate cu potențialul de dezvoltare al fiecărui copil în parte, în care activitățile didactice respectă documentele adoptate de forurile naționale;

În plus, în această grădiniță respectă principiile educaționale privind centrarea pe copil și interesele acestuia, precum și respectarea ritmului de dezvoltare al fiecărui copil în parte. Copiii sunt așadar înscriși într-o grădiniță prietenoasă pentru copii, de încredere pentru părinți, o grădiniță care oferă cadrelor didactice permanentă dezvoltare profesională. Joaca inteligentă reprezintă esența abordării noastre. Îi învățăm pe cei mici să se bucure de fiecare moment de joacă și să se joace la fiecare pas al învățării.

Fiecare grupă de copii desfășoară activitățile didactice și ludice sub coordonarea educatoarei, asistată permanent de două îngrijitoare; personalul didactic și nedidactic este atent selecționat în funcție de criterii de calificare profesională și abilități pedagogice/de îngrijire. De asemenea, fiecare grupă dispune de spațiu propriu format din sală de activități, dormitor și grup sanitar. În plus, grădinița dispune de numeroase spații destinate activităților opționale : săli de sport și piscină interioară, spații de joacă indoor și outdoor, sală de mese, laboratoare și cabinete cu destinații distincte, centru de documentare și informare și bibliotecă pentru părinți. Spațiile sunt dotate cu material și mobilier ultramodern adaptat nivelului de vârstă și conform cu normativele în vigoare. Toate aceste facilități legate de personal, spațiu și dotare susțin o ofertă educațională care include activități opționale diversificate, precum sporturi individuale și de echipă, cluburi de știință, artă interpretativă, pictură și modelaj, informatică, limbi străine, fotografie, gastronomie, logopedie și dezvoltare personal etc. Sistematic, grădinița organizează activități extracurriculare, care pun accent pe educația non-formală, precum și pe interacțiunea triadică copil-familie-grădiniță.

6.1. În ceea ce privește datele colectate prin intermediul interviului cu părinții, a rezultat faptul că **43%** dintre părinții incluși în studiu au construit cu copilul o relație de tip dependență, cu atașament dezorganizat, în care copilului nu i s-a dat libertatea de a experimenta situații noi, de a iniția comportamente și conduite ; acest tip de părinți a indus copilului anxietate față de situațiile noi, necunoscute, părinții fiind hiperprotectivi și, totodată, hipercritici față de nereușitele copilului, deși la nivel declarativ doresc să își protejeze copilul de orice fel de disconfort. În aceste situații, copiii au avut ocazia doar sporadic să experimenteze locuri de joacă sau centre educaționale în compania altor copii, părinții fiind excesiv de precauți în legătură cu securitatea fizică și emoțională a copilului.

O altă categorie de părinți rezultată în urma analizei și interpretării datelor colectate prin intermediul interviului este cea a părinților cu o atitudine excesiv de lejeră față de copil – **28%**. Acești părinți, deși au crescut copilul în imediata lor apropiere, au creat un atașament nesigur, prin atitudinea de *laissez-faire* manifestată față de copil. Nu au impus niciun fel de limite comportamentale copilului, pornind de la premisa „dezvoltării libere a personalității copilului” și nu și-au impus autoritatea în niciun fel de situații, chiar riscante pentru copil. Totuși, în situațiile în care manifestările sociale ale copilului devin deranjante (țipete, plânsete, crize de furie etc.) și considerate ca un atac la imaginea și statutul părinților, aceștia devin excesiv de normativi sau utilizează retragerea afecțiunii ca sancțiune a comportamentelor

copilului. În cazul acestor părinți, copiii au avut ocazia să experimenteze diferite situații sociale, dar fără să înțeleagă limitele sociale ale propriului comportament și fără să depășească faza de egocentrism intens.

A treia categorie de părinți identificată prin intermediul interviului – **29%** - este cea reprezentată de părinții echilibrați emoțional și atitudinal, care au creat contextul formării unui atașament sigur al copilului. Au dat copilului libertatea să experimenteze mediul în condițiile siguranței fizice și emoționale, dar, totodată, au impus limite în fața unor comportamente ale copilului, nedorite social sau riscante fizic pentru acesta. Copiii au experimentat situații variate, iar părinții i-au încurajat să exploreze social diferite tipuri de grupuri ; acești copii au avut ocazia să interacționeze cu copii de aceeași vârstă, cu copii de vârste diferite, precum și cu diferiți adulți, mai mult sau mai puțin cunoscuți copilului. În plus, părinții din această categorie au păstrat echilibrul blândețe/fermitate în atitudinea față de copil, discriminând corect între nevoile și dorințele copiilor. De asemenea, nu utilizează mecanisme de „păcălire” a copilului și obișnuiesc să respecte promisiunile făcute copilului.

Figura 01 exemplifică distribuția acestor tipologii stabilite în cadrul grupului de părinți incluși în lot.

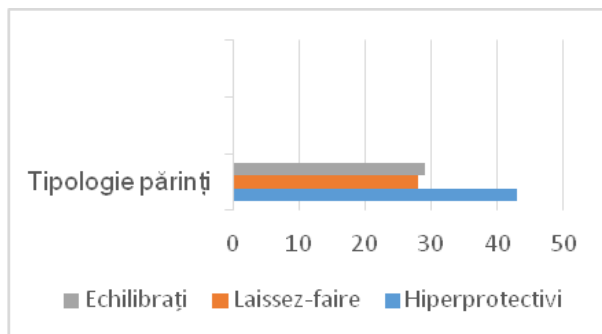


Figura 01. Tipologia părinților incluși în studiu

6.2. Pe parcursul primelor două săptămâni de frecvență a grădiniței de către copiii incluși în studiu, am observat în mod direct-participativ și am înregistrat reacțiile și manifestările acestora, codificându-le în funcție de intensitate, pe o scală de la 1 la 5, unde 5 reprezintă intensitate maximă, iar 1 intensitate minimă. Reacțiile/manifestările urmărite au fost:

- plâns la despărțirea de părinte,
- „agățarea” de părinte în momentul despărțirii,
- prezența crizelor de plâns pe parcursul zilei,
- implicarea în activitățile și jocurile propuse,
- respectarea regulilor,
- plâns la reîntâlnirea cu părintele.

Am urmărit modul în care aceste manifestări au evoluat în perioada studiului, coroborând aceste date cu tipologia părinților, rezultate din ancheta pe bază de interviu realizată cu părinții incluși în studiul de față.

Figura 02 prezintă evoluția manifestărilor negative ale copiilor ai căror părinți, așa cum a reieșit din ancheta pe bază de interviu, manifestă o atitudine hiperprotectivă și au creat cu copiii o relație de atașament de tip nesigur. Se remarcă intensitatea maximă a manifestărilor negative în primele zile de frecventare a grădiniței, atât la despărțirea de părinți, cât și la reîntâlnirea cu acesta. De asemenea, intensitatea mare a crizelor de plâns în timpul zilei, nerespectarea frecventă a regulilor și lipsa de implicare (sau implicarea sporadică) în activitățile și jocurile propuse. Toate aceste reacții și manifestări au scăzut treptat în intensitate, în ultima zi a intervalului de observare fiind, totuși, prezente.

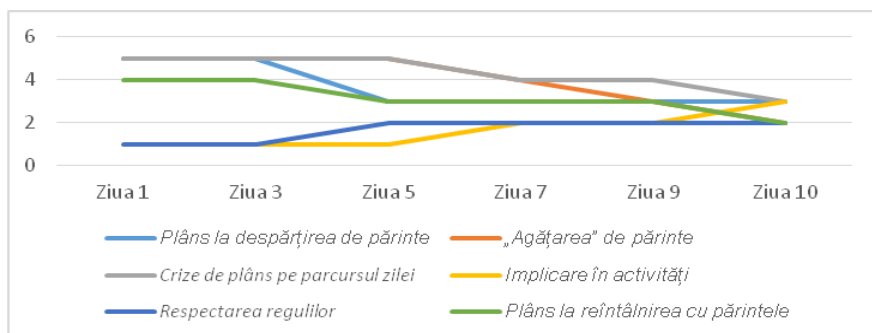


Figura 02. Evoluția manifestărilor copiilor ai căror părinți au atitudine hiperprotectivă

Evoluția copiilor ai căror părinți manifestă o atitudine de tip *laissez-faire*, așa cum a reieșit din ancheta pe bază de interviu, este reprezentată în Figura 03. Intensitatea mare a reacțiilor și manifestărilor înregistrate în primele zile de frecventare a grădiniței a înregistrat o scădere accentuată în ceea ce privește unele manifestări, precum plânsul sau „agățarea” de părinți, dar altele au înregistrat scăderi de intensitate mai puțin accentuate, precum respectarea regulilor sau implicarea în activitate.

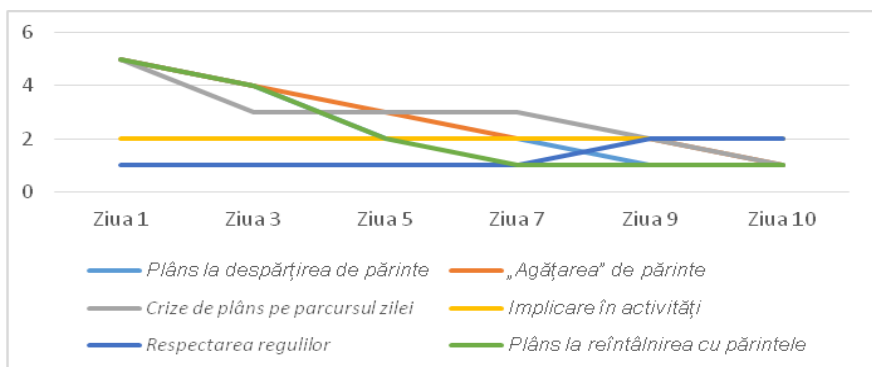


Figura 03. Evoluția manifestărilor copiilor ai căror părinți au atitudine *laissez-faire*

Copiii ai căror părinți au o atitudine echilibrată, care au format atașament sigur și au susținut dezvoltarea capacităților explorative și sociabilității, au

înregistrat scăderi accentuate, încă din primele zile de frecventare a grădiniței, a manifestărilor negative și accentuarea celor pozitive, de tipul implicării în activitățile propuse și respectarea regulilor. De altfel, această categorie de copii a înregistrat, chiar și în primele zile ale intervalului de observare, intensități scăzute ale manifestărilor negative, comparativ cu celelalte categorii de copii. S-au implicat cu ușurință în activități și jocuri, iar respectarea regulilor nu a reprezentat pentru această categorie de copii un aspect care să le creeze disconfort emoțional. Această evoluție este reprezentată în Figura 04.

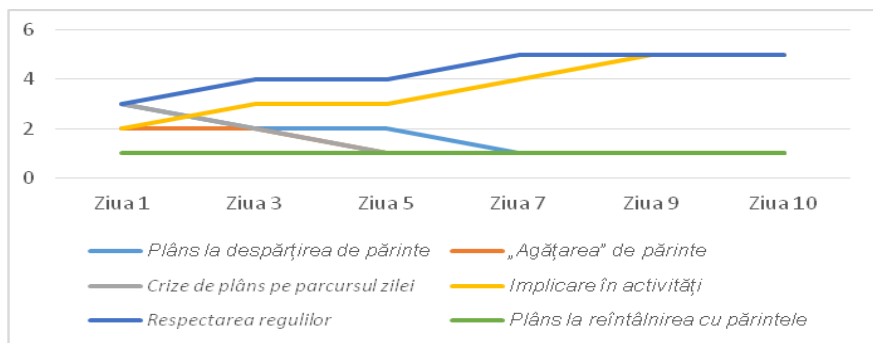


Figura 04. Evoluția manifestărilor copiilor ai căror părinți au atitudine echilibrată

Interpretând calitativ aceste evoluții, se remarcă faptul că manifestările negative ale copiilor ai căror părinți au o atitudine echilibrată au intensitate scăzută și scad în intensitate în mod accentuat, comparativ cu manifestările copiilor ai căror părinți au o atitudine hiperprotectivă, respective cei ai căror părinți au o atitudine *laissez-faire*. Copiii ai căror părinți au o atitudine hiperprotectivă percep mediul grădiniței, prin noutate și complexitate, ca fiind aversiv, potențial periculos, iar despărțirea de părinți, dimineața, reprezintă un moment extrem de anxiogen. Evoluția manifestărilor copiilor ai căror părinți au o atitudine *laissez-faire*, cu momente de inconsecvență, percep, de asemenea, mediul grădiniței ca fiind potențial aversiv și, mai ales, extrem de restrictive, ceea ce le afectează punerea în practică a mecanismelor adaptative. Considerăm că atitudinea părinților față de copii reprezintă unul dintre factorii-cheie ai acomodării copilului la mediul nou al grădiniței. Această atitudine are influențe asupra competențelor adaptative ale copilului, precum și asupra abilităților de socializare ale acestuia.

6.3. Convorbirile cu părinții s-au desfășurat de trei ori pe săptămână, la finalul programului zilnic, pe durata celor două săptămâni în care au fost observați copiii.

Părinții caracterizați prin atitudine hiperprotectivă și-au exprimat, în cadrul convorbirilor, temeri accentuate legate de starea de confort a copilului, declarându-și în mod deschis îngrijorările referitoare la posibila „traumă” pe care copilul o poate trăi odată cu frecventarea grădiniței și „ieșirea” din mediul familial. De asemenea, au manifestat suspiciuni legate de confortul fizic al copilului pe

perioada petrecută în grădiniță zilnic și neîncredere în capacitatea copilului de a se adapta la acest mediu nou. Acești părinți au primit explicații legate de modalitățile de percepere a mediului nou, de către copiii aflați în acest stadiu de vârstă și li s-a insuflat încredere cu privire la progresele făcute de către copil.

Părinții cu o atitudine de tip *laissez-faire* și-au declarat nemulțumirea față de manifestările negative ale propriului copil și au avut tendința de a trata cu asprime aceste manifestări. Au avut o atitudine inconstantă, fiind înclinați fie să certe copilul pentru comportamentele sale la grădiniță, fie să promită recompense materiale copilului, în cazul în care acesta nu ar mai plânge la grădiniță. În cadrul convorbirilor cu această categorie de părinți, am recomandat renunțarea la sancționarea verbală de către părinți a manifestărilor copilului și, de asemenea, la recompensele materiale, mai ales în cazul celor acordate anterior manifestărilor pozitive ale copilului. De asemenea, am susținut părinții pentru a evita sancționarea posibilelor insuccese adaptative ale copilului sau refuzul acestuia de a veni la grădiniță. De asemenea, le-am recomandat consecvență și fermitate în aducerea copilului la grădiniță.

În cadrul convorbirilor cu părinții echilibrați atitudinal, aceștia au acceptat dificultățile pe care copilul le poate întâmpina în procesul adaptativ. Și-au recunoscut dificultățile emoționale pe care le trăiesc odată cu copilul, dar și propriile capacități de gestionare a acestor stări. Încrederea în grija personalului grădiniței, declarată și manifestată în mod deschis de către această categorie de părinți, a susținut deschiderea acestora față de recomandările noastre legate de gestionarea emoțională a eventualelor dificultăți de acomodare a copilului.

Tuturor părinților incluși în studiu li s-a recomandat să colaboreze cu personalul grădiniței pentru a depăși dificultățile întâmpinate de copii în procesul de adaptare la mediul grădiniței.

Concluzii

În urma interpretării rezultatelor obținute, am formulat concluzii legate de procesul de adaptare a copiilor preșcolari la mediul grădiniței, factorii implicați în acest proces și posibilele strategii care să susțină adaptarea.

- În ceea ce privește prima ipoteză formulată – *Copiii preșcolari care au beneficiat de un înalt sistem de protecție în familie, lipsiți de orice experiențe de disconfort fizic, afectiv și/sau familial (în sensul hiperprotecției) parcurg o perioadă de acomodare prelungită* – considerăm că aceasta s-a confirmat. Acești copii au înregistrat intensitate maximă a manifestărilor negative, atât la despărțirea de părinți, cât și la reîntâlnirea cu acesta, la finalul perioadei zilnice petrecute în grădiniță. De asemenea, au manifestat crize de plâns intense în timpul zilei și neimplicare (sau implicarea sporadică) în activitățile și jocurile propuse, evitând interacțiunea cu alți copii și interacționând dificil și cu adulții din grădiniță, inclusiv cu educatoarea.

Copiii ai căror părinți au o atitudine echilibrată au înregistrat scăderea accentuată a manifestărilor negative după primele două sau trei zile petrecute în grădiniță, implicându-se în activități și interacționând cu ceilalți copii și cu adulții

din grădiniță. Copiii ai căror părinți au o atitudine de *laissez-faire* au înregistrat manifestări negative care au scăzut în intensitate după prima săptămână petrecută la grădiniță; au interacționat intens doar cu educatoarea și sporadic cu ceilalți copii, având o adaptare dificilă la reguli și la situațiile percepute de ei ca frustrante. Rezultă astfel că un copil învață mai bine prin practică, ceea ce susține și teoria funcționalistă, ei având performanță atunci când efectuează ceea ce doresc. (Toderici, O. 2018)

- A doua ipoteză formulată – *Copiii ai căror părinți au o atitudine rezervată, precaută față de mediul grădiniței au dificultăți de acomodare* – considerăm că –a confirmat parțial, în sensul că ne propunem continuarea studiului pentru a clarifica modalitățile prin care acest tip de părinți influențează adaptarea copiilor la grădiniță. Din datele colectate prin studiul de față, a reieșit faptul că părinții cu atitudine protectivă au o atitudine reticentă atât față de mediul grădiniței și confortul fizic și emoțional pe care acesta îl poate oferi copilului, cât și față de capacitățile adaptative ale propriului copil. Așa cum am constatat, acești copii au fost cei care au manifestat cele mai intense și prelungite reacții negative față de mediul grădiniței.

Bibliografie

- Arnold, D., Kupersmidt, Janis et al. (2012), The association between preschool childrens' social functioning and their emergent academic skills, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, Issue 3, p. 376-386
- Blair, Kimberly, Denham, Susanne et al. (2004), Playing it cool: Temperament, emotion regulation and social behaviour in preschoolers, *Journal of School Psychology*, vol. 42, Issue 6, p. 419-443
- Denham, Susanne et al. (2012), Social-emotional learning profiles of preschoolers's early school success: A personal-centered approach, *Learning and Individual Differences*, vol. 22, Issue 2, p. 178-189
- Diener, Marissa, Kim Do-Yeong (2004), Maternal and child predictors of preschool children's social competence, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 25, Issue 1, p. 3-24
- Galindo, Claudia, Sheldon S. (2012), School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement, *Early Research Quarterly*, vol. 27, Issue 1, p. 90-103
- Lipnevich, Anastasya, Robets, R.D. (2012), Noncogniive skills ineducation: Emerging research and application in a variety of international contexts, *Searching and Individual Differences*, vol. 22, Issue 2, p.173-177
- Medina, J. (2014), *Brain Rules for baby. How to raise a smart and happy child from Zero to Five*, Pear Press, Seattle
- Raver, Cybele, Knitzer, Jane (2002), *Ready to Enter: What Research tells Policymakers About Strategies to promote Social and Three-and Four-Year-Olds*, Harris School of Public Policy Studies, no. 205, University of Chicago
- Sahin, I.T. et al. (2013), Comparison of Preschool and First Grade Teachers' Views about School Readiness, *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 13, no 3, p. 1708-1713
- Shaffer, D., Kipp, Katherin (2014), *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*, 9th Ed, Wadsworth, Belmont
- Templar, R. (2012), *Cele 100 de reguli ale educării copilului (100 Rules for Child Education)*, Rentrop&Straton, Bucharest
- Toderici, O (2018) *The efficiency of order giving and training process in an organization*, in Literature as Mediator. Intersecting Discourses and Dialogues in a Multicultural World, Tîrgu-Mureș, Mureș, 2018, eISBN: 978-606-8624-14-3, Vol.6/2018, p. 86

- Wubbels, T. (eds.) (2012), *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*, SensePublishers, Rotterdam/Boston/Taipei
- Yair, Ziv (2013), Social Information processing patterns, social skills and school readiness in preschool children, *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 114, Issue 2, p. 306-320
- ***National Education Law no.11/2011, Romania
- ***Curriculum for Early Education, children 3 to 6/7 ages (2008), Education and Research Ministry of Romania, Unit for Project Management

INFLUENȚA MODALITĂȚILOR SENZORIALE ASUPRA COMUNICĂRII COTIDIENE ȘI ÎN ACTUL EDUCAȚIONAL

Angela-Carmen PLĂCINTAR¹

One of the interindividual differences by which we humans differentiate ourselves from each other is how we represent our information from a sensory point of view when we come in contact with it.

Whether we are referring to the relationship with school or work, whether we are considering the relationship between the couple and the family, or the way we address to those around us, some access the information predominantly visually, others auditory, and others kinesthetically. Knowing how they influence us, can improve many aspects of our lives.

Principalele modalități senzoriale prin intermediul cărora ne sunt furnizate informații despre obiectele și fenomenele lumii interne și externe, sunt senzațiile vizuale, olfactive, gustative, auditive, cutanate și chinezeze. Modelul V.A.K. (vizual - auditiv - kinestezic) a fost creat inițial de Richard Bandler și John Grinder, preluat ulterior de Anthony Robbins. Aceștia au constatat faptul, că oamenii percep și asimilează informații despre lumea înconjurătoare în mod diferit, printr-un sistem de reprezentare vizual, auditiv sau tactil, iar identificarea modalității principale de reprezentare la persoanele cu care relaționăm, ne poate ajuta în vânzări și chiar în relația de cuplu.

Exemplu de aplicare a modelului V.A.K. în vânzări:

Vizual	Auditiv	Kinestezic
Clientul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Vizual</i> , este interesat de aspectele care țin de partea vizuală a produsului.	Clientul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Auditiv</i> , este interesat de aspectele care țin de partea auditivă a produsului.	Clientul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Kinestezic</i> , este interesat de partea tactilă a produsului.

Astfel, dacă vom dori să vindem o mașină unui client care are sistem vizual de reprezentare a informației, în prezentarea acesteia, vom pune accentul pe modul în care arată mașina, pe nuanța acesteia, pe faptul că atrage privirile trecătorilor, pe cât este de vizibilă în trafic și, evident, îi vom arăta toate avantajele acesteia.

¹ Profesor consilier școlar Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

În schimb, dacă vom dori să vindem o mașină unui client care are sistem *auditiv* de reprezentare a informației, în prezentarea acesteia, vom pune accentul pe cât este de silențios motorul sau, dimpotrivă, pe cum turează acesta, pe sistemul audio de înaltă performanță, pe sistemele discrete dar existente de avertizare și de siguranță în trafic tc.

Iar dacă vom dori să vindem o mașină unui client care are sistem *kinestezic* de reprezentare a informației, în prezentarea acesteia, vom pune accentul pe cât de confortabile sunt scaunele și îl vom invita pe client să se așeze în ele pentru a simți confortul, pe cât de la îndemână sunt butoanele cu comenzi și îl vom invita pe client să le probeze, pe câte sisteme de siguranță are mașina etc., adică *îl vom face să simtă* că este mașina pe care și-o dorește.

Totuși, cel mai bun mod de a prezenta un produs spre vânzare, este cel complex, care conține elementele ce conduc la reprezentarea și la accesarea informației din toate punctele de vedere: vizual, auditiv și kinestezic.

Exemplu de aplicare a modelului V.A.K. în relația de cuplu:

<i>Vizual</i>	<i>Auditiv</i>	<i>Kinestezic</i>
Partenerul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Vizual</i> , se simte iubit când este privit într-un anume fel, când i se zâmbește, când i se oferă cadouri frumoase sau când este dus în locuri care îi încântă privirea.	Partenerul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Auditiv</i> , se simte iubit atunci când i se fac complimente și declarații de dragoste, când i se vorbește frumos, când este încurajat, când împărtășesc informații și dezbăt idei împreună.	Partenerul care are un sistem de reprezentare a informației <i>Kinestezic</i> , se simte iubit atunci când este sărutat, îmbrățișat, mângâiat, ținut de mână, atins pe umăr, când i se face masaj de către partener, când este ajutat la treburile gospodărești etc.

Atunci când transmit iubirea, oamenii oferă, de obicei, din „cine” și „cum” sunt ei, și nu neapărat cum are partenerul/partenera lor nevoie. Însă, atunci când două persoane au sisteme diferite de reprezentare a informației, este posibil ca acestea să își ofere reciproc iubirea, dar să nu simtă că o primesc. Spre exemplu, un bărbat poate să ofere familiei un nivel de trai ridicat, să câștige bani mulți pentru cadouri, pentru excursii și să cumpere o locuință și o mașină scumpe, iar prin acesasta el să își transmită iubirea, afecțiunea și prețuirea (*vizual*), dar femeia să nu se simtă iubită, pentru că nu i se fac complimente, declarații de dragoste, nu i se vorbește frumos și comunică foarte rar și puțin, sau chiar deloc (*auditiv*). Fiecare om are, de obicei, o modalitate principală și una secundară prin care simte iubirea. Ideal este să găsim acel partener lângă care ne simțim iubiți și care se simte iubit lângă noi în mod natural, așa cum suntem, și să oferim iubirea într-un mod cât mai complex, sau să facem un efort prin autocontrol conștient și să oferim iubirea așa cum are nevoie cel de lângă noi, și nu așa cum credem noi că are el nevoie.

Cum identificăm modalitatea individuală de reprezentare a informației la interlocutorul nostru?

Privirea

Cum își reprezintă în interior lumea exterioară,
o persoană care este predominant **VIZUALĂ**,
în funcție de mișcările oculare?

privire dreapta sus,
când persoana își
imaginează
un lucru /
construiește



privire sus, când
persoana își
imaginează
un lucru la care se
gândește în prezent



privire stânga sus,
când persoana își
amintește
un lucru petrecut
în trecutul său



Cum își reprezintă în interior lumea exterioară, o
persoană care este predominant **AUDITIVĂ**,
în funcție de mișcările oculare?

privire dreapta median,
când persoana
construiește sunete noi
sau asociază unele
sunete cu altele



privire stânga median,
când persoana își
amintește cuvinte
și sunete, pe care le-a mai
auzit cândva



Cum își reprezintă în interior lumea exterioară, o
persoană care este predominant **KINESTEZICĂ**,
în funcție de mișcările oculare?

privire dreapta jos,
când persoana
se gândește la
cum se simte



privire stânga jos, când
persoana poartă un dialog
cu sine însăși, spunându-
și diferite lucruri prin
limbaj interior



Modalitatea de respirație:

Vizual	Auditiv	Kinestezic
Persoana care are un sistem de reprezentare a informației <i>Vizual</i> , respiră în partea de sus a pieptului, clavicular.	Persoana care are un sistem de reprezentare a informației <i>Auditiv</i> , respiră uniform, din diafragm sau întreg pieptul.	Persoana care are un sistem de reprezentare a informației <i>Kinestezic</i> , respiră abdominal.

Cum comunică o persoană care este predominant VIZUALĂ?

- vorbește repede, în izbucniri bruște, întrerupându-i pe alții;
- folosește metafore vizuale, despre *cum i se pare că arată* lucrurile;
- tinde să arate cu degetul;
- folosește cuvinte și expresii care se referă la vizual, de ex: „hai să-ți arăt”, „vezi tu”, „stai să vezi”, „imaginează-ți”, „hai să ne uităm”, „viitor luminos”, „perspectiva este”, „așa pare”, „îmi imaginez” etc.

Cum comunică o persoană care este predominant AUDITIVĂ?

- este selectivă în vorbire, adică își alege cu atenție cuvintele pe care le spune, fiind atentă la sensul acestora;
- vorbirea este mai modulată, tempoul echilibrat;
- folosește cuvinte și expresii care se referă la auditiv, de ex: „auzi, hai să-ți spun ceva”, „tonul face muzica”, „nu mai vorbi așa tare”, „nu striga la mine”, „asta îmi sună...” etc.

Cum comunică o persoană care este predominant AUDITIVĂ?

- este mai lentă în vorbire;
- cuvintele parcă „îi picură” din gură;
- explicațiile sunt lente, timbrul vocii este adânc;
- folosește cuvinte și expresii care se referă la kinestezic, la simțul tactil, de ex.: „simt ca o apăsare”, „mi s-a luat o piatră de pe inimă”, „aștept să prind o oportunitate”, „încă n-am apucat să...” etc.

Exemplu de descriere a unui peisaj la mare, folosind fiecare dintre cele trei modalități senzoriale:

Vizual	Auditiv	Kinestezic
Atunci când ne gândim la Mare, ne putem imagina nisipul auriu, scoici de toate mărimile și nuanțele, valuri limpezi precum cristalul, un albastru infinit al cerului, pe care se zăresc în depărtare siluete neclare ale unor corăbii, soarele care strălucește pe cer și bucuria citită pe chipul oamenilor.	Atunci când ne gândim la Mare, putem auzi pescărușii care se armonizează cu melodia valurilor mării, scoicile pălăvrăgind între ele, sunetul valurilor izbindu-se de stânci, zgomotul copiilor care se bucură de vacanța lor. Seara, la discotecă, muzica sună la maxim și lumea este pe aceeași lungime de undă.	Atunci când ne gândim la Mare, putem simți arșița soarelui și nisipul fierbinte care îți gădilă tălpile și îți dă senzația de relaxare. Glasul pescărușilor și briza mării îți ating, parcă, sufletul, făcându-te pe veci prizonierul lor. Din loc în loc, copiii construiesc castele din nisip și apă, iar alții culeg scoici.

Tot pornind de la identificarea sistemului individual de reprezentare a informațiilor din lumea înconjurătoare, unii autori, *Walter Burke Barbe (Modelul V.A.K.)* și *Neil Fleming (Modelul V.A.R.K.)* au extins și au dezvoltat modelul V.A.K. pentru identificarea stilului de învățare al elevilor și pentru a-i sprijini în procesul educațional, în funcție de aceste modalități senzoriale. Un bun management al învățării, presupune autoreglarea de către elev a propriei sale învățări, iar pentru a face acest lucru, primul pas constă în identificarea stilului personal preferențial de învățare, întrucât nu suntem identici în modul în care preferăm să primim informația și să operăm asupra acesteia. Astfel, în funcție de modalitățile senzoriale, fiecare elev manifestă preferință pentru unul dintre stilurile de învățare, cu toate că este în măsură să opereze cu informația și din punct de vedere vizual, și din punct de vedere auditiv, și din punct de vedere kinestezic.

Cum învață o persoană care are Stilul de învățare predominant VIZUAL?

- preferă să vadă textul prezentat, precum și ilustrațiile, imaginile, hărțile și diagramele asociate acestuia;
- obișnuiește să sublinieze ideile principale, să facă notițe suplimentare, scheme, hărți mentale, cartonașe, tabele și, evident, să folosească culori;
- are capacitatea de a vizualiza textul memorat și de-a crea imagini mentale legate de acesta;
- recitește, face conspecte și transcrie informația.

Cum învață o persoană care are Stilul de învățare predominant AUDITIV?

- preferă să audă textul prezentat, iar dacă este atentă în timpul prezentării, poate reține conținutul cu ușurință;
- obișnuiește să adreseze întrebări, dar și să repete ceea ce spune profesorul, ca să se asigure că a înțeles conținutul transmis, dar mai ales fiindcă reține mai ușor dacă se aude pe sine vorbind, sau pe cei din jur;
- preferă să învețe cu alți colegi, cu care poate schimba păreri;
- îi place să comunice, folosind cuvintele și sensurile acestora.

Cum învață o persoană care are Stilul de învățare predominant KINESTEZIC?

- preferă să se implice fizic în activitatea de învățare, deoarece învață participând, făcând, manevrând și exersând practic teoria transmisă;
- îi place să aplice ce învață, să construiască și să modeleze;
- obișnuiește să învețe din situațiile pe care le experimentează;
- preferă să se plimbe prin încăperea în timpul învățării;
- ia notițe fiindcă simte nevoia să integreze informația într-o activitate fizică.

De reținut!

Cele trei stiluri de învățare, bazate pe modalitățile senzoriale, conform lui Barb și a colaboratorilor săi, se pot manifesta independent, sau în combinație și se pot schimba în timp.

De reflectat:

- Tu ce fel de expresii verbale folosești?
- În ce direcție privești atunci când accesezi informația?
- În fel inspiri?
- Ce stil predominant de învățare ai?

Recomandări pentru optimizarea învățării:

Dacă ai stil de învățare predominant *vizual*: ia notițe, subliniază ideile principale și notează-le, fă conspecte, scheme și/sau hărți mentale, utilizează markere/creioane colorate!

Dacă ai stil de învățare predominant *auditiv*: Studiază cu un prieten, împărtășește idei, adresează întrebări, învață cu voce tare, fii atent la clasă, înregistrează-te pentru a te re-asculta!

Dacă ai stil de învățare predominant *kinstezic*: Plimbă-te prin încăpere în timp ce înveți, ia pauze dese, modelează, construiește, pune în practică teoria, experimentează!

Ca și profesori, în actul didactic, atunci când ne adresăm unei clase de elevi, este recomandat:

- ceva vizual (*să arătăm* câteva imagini, să reprezentăm grafic anumite informații, să construim hărți mentale, să utilizăm culori etc.),
- ceva auditiv (*să utilizăm tonul și inflexiunile vocii*, să utilizăm materiale audio acolo unde este posibil etc.),
- ceva tactil (*să-i implicăm* practic într-o situație de înțelegere și de învățare, să utilizăm construirea, modelarea, scrisul, munca în echipe, mișcarea etc.).

...însă, relaționarea cu fiecare persoană în parte nu poate fi înlocuită cu nimic altceva!

Pentru a motiva cu adevărat un elev sau orice persoană să se implice într-o activitate, este necesar să-i identificăm strategia individuală, adică modalitatea principală de reprezentarea a informației și să creăm o stare de raport (familiaritate, oglindire) cu persoana respectivă.

Bibliografie

Lemeni, G., Miclea, M., *Consiliere și orientare*, Ed. ASCR Cluj-Napoca, 2004;
Plăcintar., A., C., *Comunicare și relaționare interpersonală pozitivă*, Ed. Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2008;
Robbins, A., *Putere nemărginită*, Ed. Amaltea, București, 2002;
Szekely, A., *NLP Calea succesului*, Ed. Amaltea, București, 2003;
Wikipedia

EXERCITII CREATIVE PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR ȘI ABILITĂȚILOR EMOTIIONALE

Beatrice CĂIȚANU¹

We live in a world full of challenges, a world that is no longer safe and predictable as it once was. Children need to be educated to adapt constantly to these changes. People in control of their emotions, who can work effectively with other people's emotions are one step ahead in all areas of life and succeed to develop emotional strength and abilities, becoming efficient and satisfied with life itself, thus controlling their mental abilities.

In order for children (students) to get to know each other better, to manage their emotions and avoid emotional problems in the future, school must find new possibilities, new methods and resources to develop emotional intelligence - an acquisition they can rely on at any time in the future.

When we talk in terms of emotions and emotional balance, we talking about a state that the body, heart and mind experience, feel, perceive.

Healing Emotions Cards are examples of various therapeutic practices transposed into children's games, used to facilitate expression, improve communication and exploration. These cards are an invitation to play and, at the same time, to introspection, and they are easy to take with us wherever we go. They are printed on cardboard paper the size of a playing card and extremely suitable for various practical exercises. They invite the child (student) to be the explorer of his own life, the Columbus of his own emotions, thoughts, experiences, feelings, desires, fears, dreams etc.

Trăim într-o lume a provocărilor, o lume care nu mai este la fel de sigură și de predictibilă cum era odată. Tinerii trebuie educați să-și să se adapteze la aceste schimbări ale condițiilor de viață. Persoanele care-și stăpânesc emoțiile, care pot aborda emoțiile celorlalți în mod eficient sunt în avantaj în orice domeniu al vieții, ajung să posede capacități emoționale bine dezvoltate, devenind eficienți și mulțumiți de viață, controlându-și astfel abilitățile mentale.

Daniel Goleman, în anul 1995, a introdus termenul de „intelență emoțională”. Prin intelență emoțională, autorul desemnează „capacitatea de control și de autocontrol al stresului și a emoțiilor negative, o meta-abilitate care determină și influențează modul și eficiență cu care putem folosi celelalte capacități și abilități pe care le posedăm, inclusiv intelența educațională.”

În acest context apar câteva întrebări:

- Ce înseamnă de fapt această intelență emoțională?

¹ Terapeut theta healing și lucrător prin arte combinate Asociației Lux Animae Timișoara

Într-o exprimare simplă o putem numi „inteligența inimii”, care presupune:

- să-ți cunoști emoțiile și să le folosești în mod constructiv;
- să te pui în pielea celui alt (empatie);
- să iei decizii;
- să-ți asumi responsabilități;
- să fii motivat;
- să comunici constructiv cu ceilalți.

- De ce au nevoie copiii de inteligența emoțională?

- pentru a reuși în viața;
- pentru a avea încredere în ei;
- pentru a se cunoaște mai bine pe ei, dar și pe ceilalți;
- pentru a-și transforma emoțiile negative, manifestându-se în siguranță atunci când sunt furioși, supărați, îngrijorați, obosiți, triști;

- Care sunt aptitudinile cheie ale inteligenței emoționale?

- Cunoașterea emoțiilor – capacitatea de a recunoaște emoțiile, dar de a nu le elimina atunci când apar.
- Gestionarea emoțiilor – capacitatea de a aborda emoțiile neplăcute, după ce le-am acceptat că le simțim.
- Automotivarea.

Pentru ca elevii să se cunoască mai bine, să-ți gestioneze emoțiile, să nu aibă probleme emoționale în viitor, școala trebuie să găsească noi posibilități, noi metode și resurse de a dezvolta și inteligența emoțională – o achiziție pe care se pot baza oricând în viitor.

Școala este responsabilă (de asemenea) de cele cinci nevoi relaționale fundamentale existente în toate ființele umane și care sunt în plină dezvoltare în cazul copiilor.

- Nevoia de a vorbi despre sine (cu propriile tale cuvinte)
- Nevoia de a fi ascultat (în registrul în care te exprimi)
- Nevoia de a fi recunoscut (așa cum ești, nu așa cum ar vrea ceilalți să fii)
- Nevoia de a fi valorizat (prin recunoașterea propriei tale valori, prin gratificări și confirmări)
- Nevoia de a exercita o influență (asupra anturajului meu apropiat, nevoia de a mă simți parte componentă din ceea ce mi se întâmplă)

În programa școlară actuală, majoritatea acestor nevoi sunt ignorate (nu sunt incluse printre prioritățile școlare), sunt negate sau desconsiderate (fiind prost înțelese) și din cauza faptului că cel mai adesea se manifestă prin comportamente atipice, atitudini stânjenitoare, poziții reacționale, agresive sau violente, în cazul anumitor copii. Sunt atitudini și comportamente ce nu sunt tolerate și nu pot fi acceptate de către profesorii confrunțați cu dificultatea de a evita o atitudine prea laxă în clasele lor.

Acest lucru se face în multe școli, însă este necesar și să se dezvolte ateliere de comunicare prin mijloace neconvenționale – art-terapie, de exemplu și ludoterapie, pentru a-i învăța și încuraja pe copii să vorbească despre ei, unde să fie ascultați, să fie recunoscute și să se poziționeze, să fie valorizați, să fie mai ușor

primiți și acceptați de colectivul din care fac parte, prin propuneri de a participa la dialog și de a împărtăși ceea ce trăiesc.

Când vorbim despre emoții și despre echilibru emoțional, vorbim despre o stare pe care corpul, inima și mintea o trăiesc, o simt. E acea stare pe care nu o putem explica în cuvinte, dar pe care o experimentăm din plin și care ne aduce iubire, fericire și pace sufletească. Emoțiile noastre sunt atât sursa stării noastre de bine, cât și declanșatorul unor experiențe dureroase. Ele devin importante atunci când vedem, la nivelul corpului, schimbările survenite datorită lor.

Cardurile Emoții Vindecătoare sunt exemple de practici terapeutice diverse transpuse în jocuri pentru copii, folosite pentru a facilita exprimarea, a îmbunătăți comunicarea și explorarea. Sunt extrem de versatile ca instrumente de lucru în dezvoltarea personală, socio-emoțională, consiliere și psihoterapie, training sau workshopuri. Cardurile Emoții Vindecătoare au apărut în anul 2020, în contextul provocărilor aduse de pandemie și a efectelor acesteia asupra psihicului uman. Această situație inedită pentru generațiile contemporane a determinat o schimbare a comportamentului uman și a stilului nostru de viață.

Cardurile acestea sunt o invitație la joc și, în același timp, la introspecție, și sunt ușor de luat cu noi peste tot pe unde mergem. Sunt imprimate pe suport de hârtie cartonată de mărimea unei cărți de joc și extrem de potrivite pentru exerciții practice diverse. Ele invită participantul să fie exploratorul propriei sale vieți, Columbul propriilor sale emoții, gânduri, experiențe, trăiri, dorințe, frici, visuri etc.

Extrem de mulți adulți nu reușesc să își identifice corect emoțiile, o mare parte dintre ei, reprimă emoțiile, pentru că, în copilărie, au învățat că aceasta este unica modalitate de a rezista/de a supraviețui. Iar copiii învață prin mimetism. Copilul unui părinte care nu știe să își gestioneze emoțiile, să și le accepte și să le integreze, nu va ști nici el cum să facă acest lucru. Cardurile Emoții Vindecătoare ne aduc împreună, mari și mici, pentru a crește prin joc. În calea spre cunoașterea de sine și a celorlalți, Emoțiile Vindecătoare, așa cum le spune și numele, sunt un instrument minunat prin care explorăm concepte precum sinele, egoul, identitatea și relațiile și le integrăm cu blândețe.

Un avantaj al lucrului cu cardurile acestea este că e ușor și repede de învățat cum se lucrează cu ele; nu există reguli fixe, metode unice de lucru sau un context specific. Fiecare utilizator le poate adapta ușor la nevoile sale și poate fi oricât de creativ își permite să fie.

- Ce specialiști folosesc cardurile Emoții Vindecătoare?

Terapeuții holisitici, psihologii, art-terapeuții, lucrătorii în arte combinate, învățătorii, consilierii școlari, pedagogii, lucrătorii cu CES, lucrătorii de tineret, asistenții sociali, educatorii, profesorii, părinții și orice alt specialist cu rol de sprijin sau de dezvoltare.

- Cum ajută cardurile Emoții Vindecătoare?

- Ajuta beneficiarul să facă un sumar al experiențelor pozitive din viața sa și să plonjeze în starea de recunoștință.
- Eliberează creativitatea.

- Cardurile îl ajută pe beneficiar să își manifeste emoțiile într-un spațiu de siguranță și non-judecată, să se conecteze cu ce gândește, simte, ce a lăsat netratat, nerezolvat
- Ajută beneficiarul să descopere adevăratele înțelesuri ale unei situații, dincolo de barierele mentale, trecând prin și conștientizându-le și pe cele emoționale.

Metode de lucru:

Alegerea deschisă/conștientă a cardurilor. În funcție de situația concretă cu care se confruntă la clasă, specialistul alege cardul cu activitatea corespunzătoare și îi dirijează pe copii pentru punerea ei în practică. De exemplu, în clasă a avut loc un conflict, un copil a lovit alt copil, unul dintre copii a spart ceva din clasă etc. și specialistul alege să lucreze pe furie. Selectează conștient cardurile cu execuții privind manifestarea furiei, de ex Pignata furiei și pune în practică exercițiul descris de card. El explică copiilor contextul, modul în care funcționează emoțiile, în general, emoția specifică, în particular și invită întreaga clasă la un exercițiu de grup, în funcție de nevoi. Aceasta este o opțiune potrivită atunci când, de exemplu, avem o problemă concretă, de care copilul este conștient și pentru care dorim să propunem soluții. Această metodă se recomandă atunci când căutăm soluții, dorim să ne conștientizăm resursele etc. Aceasta este o metodă sigură și mai puțin intruzivă.

Selecție închisă/oarbă a cardurilor. Copilul alege un card la întâmplare, fără să vadă textul. Specialistul îl invită să citească ce scrie pe card și să spună, fără să se gândească, ce amintire îi evocă acest card. Se urmărește modul în care copilul se raportează la eveniment, la personajele care apar în povestirea sa, la poziția sa față de ceilalți (salvator, victimă etc). Rând pe rând, și ceilalți colegi pot fi antrenați în acest exercițiu, pe baza aceluiași card. Se identifică tipare de comportament, convingeri limitative și se poate lucra direct pe acestea, la nivel de clasă. Această opțiune este mai complicată și necesită o muncă mai profundă de interpretare, iar pe de altă parte, se evită mecanismele de apărare și raționalizările. Această metodă se recomandă atunci când căutăm soluții, dorim să ne conștientizăm resursele etc.

Workshop (Clasa ca grup de povestitori), „*Povestea e parte a unei povești. Întrebarea e care e povestea?*” Așa spunea Patrick Sweeney atrăgând atenția asupra construirii poveștilor din viața noastră și a câtorva dintre aspectele acestei construcții:

- povestirile oferă un cadru pentru înțelegerea experiențelor – acestea capătă sens în contextul unei povestiri
- povestirile sunt întotdeauna parțiale – includ unele aspecte și exclud altele dar din interrelaționarea cu grupul aflăm lucruri noi despre noi înșine, despre modul în care abordăm o problemă sau pur și simplu aflăm cum anume percepe ceilalți realitatea, soluțiile, evenimentele.
- povestirile filtrează în mod activ ce observăm și ce nu, ne comportăm într-un mod ce se potrivește cu povestea noastră despre noi și despre lume

- poveștile se construiesc – ele sunt o construcție interpersonală și au loc într-un spațiu intersubiectiv, așa că orice interrelaționare în acest spațiu reprezintă o îmbogățire

Esența workshopului este o incursiune în poveștile noastre de viață și o învățare a rescrierii lor prin și cu ajutorul cardurilor, indiferent că este vorba despre carieră sau despre o altă poveste de viață a fiecăruia.

Beneficii de învățare:

Workshop-ul propune o experiență inedită, provocativă de a învăța modalitatea de utilizare a unor instrumente relativ noi. Iată câteva propuneri:

- Utilizează cardurile
- Intră în contact cu propria persoană și propriile resurse în utilizarea acestor noi instrumente
- Descoperă care dintre aceste carduri ți se potrivesc mai tare și pe care le-ai folosi
- Află care este rolul instrumentelor inedite în traininguri
- Experimentează noi modalități de lucru

Obiective specifice cardurilor „Emoții Vindecătoare”:

- Recunoașterea, atât a emoțiilor proprii, cât și emoțiile celorlalți;
- Diferențierea emoțiilor plăcute de emoțiile mai puțin plăcute;
- Identificarea cauzelor și a contextelor în care se manifestă emoțiile;
- Respectarea unor reguli privind mecanismele de intercomunicare și de interacțiune;
- Manifestarea unor sentimente pozitive în raport cu sine, dar și în raport cu alte persoane.

Încrederea emoțională este un concept-cheie ce descrie abilitatea noastră de a fi pe deplin siguri că ne putem controla trăirile. Un adevăr universal valabil este că, dacă nu ne înțelegem emoțiile, acestea ne vor controla viața. Dezvoltarea inteligenței emoționale ar trebui să fie o prioritate pentru noi toți, deoarece, fără aceasta, întâmpinăm blocaje, stagnăm și devenim nefericiți. Moștenirea genetică, structura fizică a creierului, experiențele pe care le traversăm de-a lungul vieții și chiar propriul temperament sunt elemente care își pun amprenta asupra noastră, însă acestea nu trebuie să fie definitorii. Dacă avem grijă de emoțiile noastre și ne cultivăm obiceiuri sănătoase de a gândi și de a acționa, putem prelua controlul asupra propriei vieți.

De ce este important să cultivăm inteligența emoțională a copiilor?

Pentru că, în acest fel, ei vor fi mai bine pregătiți pentru provocările vieții, devenind adulți echilibrați, care vor gestiona rațional și calm situații complicate.

Un copil inteligent din punct de vedere emoțional este conștient de emoțiile sale și vorbește liber despre ele, recunoscând în același timp emoțiile celor din jur. Acesta știe să își gestioneze emoțiile negative, având comportamente rezonabile chiar și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate atunci când aceasta devine dificilă.

Cum recunoaștem un copil inteligent din punct de vedere emoțional?

Se comunică ușor cu el, înțelege când i se explică anumite lucruri ce țin de stările persoanelor din jurul lui, se adaptează ușor la situații și persoane noi, leagă prietenii cu ușurință, este sigur pe el în majoritatea situațiilor, iar atunci când nu se descurcă, cere ajutorul.

Care sunt beneficiile cultivării inteligenței emoționale a copiilor de la vârste fragede?

- Gestionarea cu succes a relațiilor cu ceilalți
- Construirea empatiei și a abilității de a înțelege normele și comportamentele sociale și etice
- Obținerea unui grad ridicat de auto-control și auto-cunoaștere
- Construirea inteligenței emoționale este un proces care nu se încheie niciodată. Dezvoltarea personală continuă pe toată perioada vieții, maturitatea noastră emoțională fiind influențată de felul în care ne raportăm la experiențele și provocările de care avem parte.

Mare parte a suferințelor umane apar ca urmare a emoțiilor distructive, așa cum ura hrănește violența, iar nevoia acută alimentează dependența. Una dintre cele mai importante responsabilități ale noastre, ca terapeuți, este aceea de a căuta să reducem pierderile omenești provocate de astfel de emoții, scăpate de sub control.

Bibliografie

Goleman, D., Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, 1995.

Salomé, J., Comunicare relatională pe înțelesul celor mici, Editura Ascendent, 2007.

Leahy, R.L., Terapia centrată pe emoții, editura ASCR, 2017.

BENEFICIILE CONSILIERII ȘCOLARE ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE ALE ELEVILOR

Cristina Alexandra CHIVARI¹

This paper is about the importance of school counseling for children, especially for their emotional and social skills. Children need to develop social awareness, relationship skills, social and emotional skills to be able to make responsible decisions, to be self aware of their needs and how to express them in a healthy way for themselves and others around them. School counselors are in the first line of defense, identifying and addressing student's emotional and social needs within the school setting. One of the most important thing to do as a school counselor is to help students to develop and manage emotions and learn how to apply interpersonal skills. School counseling activities are important in the development of social and emotional skills for children, and these are very important not only for their school performances, but for their personality development too. The school counselor has to collaborate in their activity with teachers and parents too in order to have the best outcome in the process of counseling students.

Beneficiile activităților consilierii școlare sunt numeroase și cunoscute, atât în ceea ce privește procesul de dezvoltare cognitivă, cât și emoțională și psihică. Activitățile de consiliere școlară au rolul de a ajuta elevii să atingă un echilibru între posibilitățile sale reale și cerințele care vin din mediul școlar și nu numai.

Un alt beneficiu important de menționat este facilitarea integrării copiilor cu probleme socio-emoționale în mediul școlar. Fie că vorbim despre integrarea copiilor de grădiniță, școală sau în general vorbind, în societate. Școala, percepută ca agent de socializare, are rolul de a oferi nu doar o educație academică, ci și acela de a-i învăța pe copii despre propriul cod cultural, prin transfer cultural între generații. Responsabilitatea exercitării acestui rol este sporită, direct proporțional cu gradul de eterogenitate al grupul implicat în procesul educațional, în egală măsură copii, tineri, adulți. (Toderici, O.-2018)

Din păcate în zilele noastre ne lovim tot mai des de aceste probleme care țin de aceste două aspecte și anume abilitățile sociale și cele emoționale. Întâlnim tot mai des probleme de adaptare, probleme de gestionare a abilităților sociale și emoționale, care conduc la dezechilibre psihice și probleme comportamentale și nu în ultimul rând la probleme de dezvoltare a personalității.

O parte din trăirile afective predominante din copilărie sunt admirația, invidia, suspiciunea, teama și frustrarea. Competiția cu ceilalți atât la școală, cât și

¹ Profesor consilier școlar Centrul de Resurse și Asistență Educațională Arad

În grupul de prieteni poate cauza o instabilitate emoțională. Copilul este deschis la discuții, însă numai atunci când se simte înțeles și ajutat, iar aici din nou activitățile de consiliere școlară pentru copii, părinți și cadre didactice, poate fi de real ajutor. Deși copilul tinde să fie independent, el simte nevoia de ocrotire și afecțiune din partea adulților de referință din viața lor.

Pentru copii, adolescenți și chiar și adulți, formarea, dezvoltarea și ulterior gestionarea acestor abilități sociale și emoționale joacă un rol fundamental dezvoltării personalității lor, conturarea și modelarea caracterului, menținerea unor relații interpersonale eficiente și nu în ultimul rând în funcționalitatea noastră optimă.

Specificul domeniului socio-emoțional este dat de o strânsă legătură între cele două concepte, între planul social și cel emoțional. Ambele dimensiuni se completează, intercondiționează reciproc și sunt interdependente.

O interacțiune socială reușită face posibilă dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și atingerea unui nivel de autocontrol superior.

Abilitățile sociale sunt cele care ne permit să ne integrăm în mediul social în care trăim și ne desfășurăm activitatea specifică vârstei și a nivelului de dezvoltare, fie el în mediul școlar, serviciu sau în grupul de prieteni.

În lucrarea de față o să ne axăm în continuare pe importanța dezvoltării abilităților sociale și emoționale la copiii preșcolari și școlari.

În această etapă de dezvoltare, competențele de bază sociale sunt următoarele: inițierea și menținerea unei relații interpersonale – copilul să inițieze și mențină interacțiunea cu un alt copil; să asculte activ; să împărtășească experiențe; să ofere și să primească complimente; copiii să rezolve în mod eficient conflictele apărute; să se integreze în grupul social; să coopereze cu ceilalți copii în rezolvarea unei sarcini și nu în ultimul rând să ceară ajutorul atunci când are nevoie.

Atunci când observăm anumite comportamente care ne indică faptul că un anumit copil poate avea probleme în dezvoltarea sau gestionarea acestor abilități sociale, datorită noastră ca educatori, învățători, cadre didactice, specialiști sau părinți, este de a interveni pentru îmbunătățirea/rezolvarea problemelor sau depășirea dificultăților apărute.

Un prim pas în soluționarea acestor probleme este să vedem care sunt punctele tari ale copilului pentru a le întări și să vedem ce comportamente pot fi dezvoltate sau să îl ajutăm să își formeze și dezvolte noi abilități de socializare, acolo unde este cazul. Observarea copilului este la îndemâna celor care petrec cel mai mult timp cu el, o altă metodă de a evalua comportamentele unui copil este și crearea de scenarii pentru a putea observa copilul în diferite ipostaze și modul lui de gestionare a unor situații sau conflicte noi. Aceste persoane este necesar să semnaleze posibilele situații de risc sau dificultăți cu care se confruntă elevii, pentru ca specialiștii să poată interveni.

După ce au fost observate comportamentele copiilor, au fost notate aspectele ce trebuie îmbunătățite, educatoarele sau învățătoarele au datorita de a informa părintele și a-i cere informații suplimentare despre comportamentele copilului.

După acest pas, cadrul didactic împreună cu părintele atunci când este necesar vor lua legătura cu consilierul școlar al grădiniței/școlii. Împreună cu acesta se va forma echipa de lucru unde fiecare va urmări buna desfășurare a dezvoltării optime a copilului, întărirea comportamentelor pozitive și înlăturarea comportamentelor negative și formarea unor noi abilități sociale și emoționale care îl vor ajuta pe copil să se integreze în grupul social, iar ulterior în societate.

Abilitățile emoționale la copii sunt extrem de importante deoarece o situație sau un eveniment problematic sau chiar traumatic poate duce ulterior la probleme grave de adaptare și dezvoltare chiar și în perioada adultă. Abilitățile emoționale înseamnă capacitatea copilului de a înțelege, a exprima și a regla emoțiile. Bineînțeles că în această etapă de dezvoltare, toți copiii vor întâmpina dificultăți, în grade diferite, atât în identificarea propriilor emoții cât și în exprimarea și gestionarea lor. Tocmai datorită acestui fapt, adulții poartă o responsabilitate enormă în vederea susținerii copiilor și îndrumarea lor pentru o dezvoltare armonioasă.

De ce este importantă dezvoltarea abilităților emoționale la copii? Este o întrebare des auzită, iar această întrebare necesită un răspuns bine argumentat de fiecare dată și explicarea clară a acestui concept și importanța lui, oricărei persoane care întreabă. În primul rând pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți copii/oameni din jurul lor, pentru că îi ajută să se adapteze la grădiniță, școală și ulterior în societate; îi ajută să învețe să își identifice emoțiile, să le înțeleagă și ulterior cum să le gestioneze și nu în ultimul rând pentru că dezvoltarea abilităților emoționale la copii previne apariția problemelor emoționale și de comportament.

Cu toții știm că atunci când întâmpinăm diferite dificultăți și ne încercăm diferite stări emoționale automat comportamentul nostru este afectat în directă măsură. Acest lucru se întâmplă și la noi, adulții, care avem experiența unor experiențe anterioare care ne ajută să găsim mai ușor strategii rezolutive problemelor, copiii gestionează mult mai greu decât noi toate aceste stări afective și bineînțeles gestionarea comportamentelor care vin la pachet cu aceste stări afective.

La fel cum am menționat mai sus, când dorim să îmbunătățim abilitățile emoționale, la fel ca și la cele sociale, este important mai întâi să vedem care sunt punctele lor tari și ce comportamente pot fi dezvoltate ulterior.

O abordare pozitivă a problemelor este importantă, cu accent pe dezvoltarea inteligenței emoționale deoarece îi va ajuta pe copii în achiziționarea unui nivel de competențe prin care ei să se adapteze în cât mai multe domenii și prin care să se reducă riscul dezvoltării ulterioare a unor tulburări psihice; le crește capacitatea de adaptare la cerințele educaționale și la situațiile noi apărute; îi va ajuta la dezvoltarea unor abilități inter și intrapersonale pentru atingerea dezvoltării personale. Le va fi mai ușor să dobândească strategii de adaptare în situațiile stresante și nu în ultimul rând de a menține și gestiona eficient relațiile afective.

Una din metodele cele mai ușoare și la îndemână, dar cu un efect major în special la copii, este folosirea expresiilor pozitive de apreciere în locul celor negative. În loc să le subliniem copiilor faptul că nu au înțeles nimic, că au greșit, putem să îi încurajăm să își argumenteze punctul de vedere, să le prezentăm apoi

punctul nostru de vedere și să le solicităm să găsească împreună cu noi o soluție optimă. Decât să le spunem în permanență să facă liniște și să se concentreze putem să încercăm să aflăm ce anume îi preocupă, să încercăm să găsim cauza care se află la baza lipsei lui de concentrare și atenție.

Atunci când vedem că nu reușesc să realizeze o sarcină dată să fim alături de ei și să identificăm ce dificultăți au întâmpinat. Să evităm să le spunem că ceea ce au făcut ei sau au spus este greșit, să încercăm să le evidențiem lucrurile bune înainte, iar ulterior să le împărtășim și părerea noastră și unul din lucrurile cele mai importante, să evităm să le subliniem de fiecare dată că știm la ce se gândesc sau știm ce vor să ne spună, deoarece de multe ori ei auzind aceste vorbe renunță să își mai exprime punctul de vedere și de multe ori putem să fim plăcut surprinși de ceea ce au de spus chiar dacă noi inițial ne așteptam la altceva din partea lor, în schimb putem să îi încurajăm și să le spunem: „Mi-ar plăcea să știu ce gândești !” .

Poveștile terapeutice din nou sunt o metodă recomandată, în special la preșcolari și școlari. Copiii la această vârstă învață prin joc și cu ajutorul poveștilor. Găsim povești terapeutice care să ne ajute să intervenim aproape pentru orice dificultate pe care copiii o întâmpină în formarea și gestionarea abilităților sociale și emoționale. De asemenea în urma poveștii terapeutice putem să dezvoltăm o activitate pe care să o desfășurăm împreună cu copiii de la grupă/clasă/cabinet.

De asemenea putem să îi antrenăm în diferite jocuri care au rolul de a îi învăța pe copii să își identifice propriile emoții, să le exprime corect și să le regleze. Sunt jocuri care pe lângă faptul că îi ajută să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale au și rolul de a le îmbunătăți stima de sine.

Stima de sine joacă un rol important în succesul școlar și nu numai. Deseori performanța școlară scăzută este însoțită de o stimă de sine scăzută. Stima de sine scăzută presupune a avea o opinie generală negativă despre sine, judecând sau evaluând negativ propria persoană și plasând o valoare negativă generală asupra propriei persoane, în această situație din nou activitățile de consiliere școlară pot fi de ajutor.

Este extrem de important să ascultăm activ copiii, apelând la empatie pentru a-i înțelege și a putea să îi îndrumăm corect. Pentru asta trebuie să identificăm motivul real generator al stărilor de tensiune, să realizăm o analiză cu obiectivitate și să luăm toate măsurile necesare pentru a interveni atunci când este nevoie.

Așadar rolul educatoarelor, a învățătoarelor, cadrelor didactice, a consilierului școlar și a părinților este unul extrem de important în formarea și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale la copii printr-un parteneriat de succes. Parteneriatul educațional devine, astfel, o prioritate a strategiilor actuale care vizează calitatea și eficiența educației românești. În societatea care are ca trăsătură constantă schimbarea, alături de celelalte subsisteme sociale, învățământul își asumă progresiv o nouă paradigmă a funcționării și evoluției sale. (Toderici, O.F. -2018)

Bibliografie

- Botiș, A., Mihalca, L., „Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar”, 2007;
Crețu, T., Psihologia Vârstelor, 2016, Editura Polirom;
Dumitru, I. Al., „Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice”, Editura Polirom, 2008.
Toderici, O.F. „The promotion of chance equality and nondiscrimination in the romanian education system,, în Iulian Boldea, Dumitru-Mircea Buda, Cornel Sigmirean (Editors) MEDIATING GLOBALIZATION: Identities in Dialogue Arhipelag XXI Press, 2018, p.163 și p. 166

ROLUL ȘCOLII, AL PROFESORULUI ȘI AL CONSILIERULUI ȘCOLAR ÎN GESTIONAREA FENOMENULUI DE BULLYING

Andreia Cristina HETTMANN¹,
Andreea VĂLAN²

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, din punctul nostru de vedere este un concept care își face loc tot mai mult în viața noastră, mai ales în rândul elevilor, în sensul că a ajuns să fie răspândit atât în școlile din România, cât și la nivel mondial.

Primul studiu național cu privire la fenomenul de bullying în școlile românești a fost realizat de organizația "Salvați Copiii" în 2016 și a scos în evidență următoarele aspecte:

- 73% dintre elevi au fost martorii unei situații de bullying în mediul școlar;
- 3 din 10 copii sunt excluși în mod constant din grupul de colegi;
- 3 din 10 copii sunt amenințați cu bătaia sau lovirea de către colegi;
- 1 din 4 copii a fost umilit în fața colegilor;

Din acest studiu putem constata că bullyingul este un fenomen tot mai vizibil în școli iar profesorii, specialiștii din cabinetele de asistență

¹ Profesor consilier școlar Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

² Profesor Școala Gimnazială Aurel Vlaicu Arad

psihopedagogică care lucrează cu elevii pot constata că primele semne de bullying apar de la vârste foarte mici. 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.

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.

Ce poate să facă profesorul, consilierul școlar care se află în fața unui asemenea fenomen? În primul rând, spunem noi să nu fie pasiv! Adică să intervină prin a discuta cu copiii pe tema bullying-ului, să informeze părinții (dacă este diriginte/ă la clasa respectivă), să identifice dacă într-adevăr este un fenomen de bullying sau este doar o agresiune izolată. Iar dacă este cazul după cele identificate să solicite sprijinul consilierului școlar (care se regăsește în aproape fiecare unitate de învățământ).

Bullying-ul are patru forme de bază:

- ❖ **Bullying-ul fizic** – acest tip de bullying include izbirea, loviturile cu pumnul, cu piciorul, ciupirea, punerea piedicii, trasul de păr, confiscarea sau distrugerea proprietăților unei persoane și multe alte comportamente care implică violență fizică;
- ❖ **Bullying-ul verbal** – batjocura, șicana, insulta, comentariile cu tentă sexuală și amenințările;
- ❖ **Bullying-ul relațional** – este o formă de bullying în care copiii își folosesc prietenia sau amenințarea de a pune capăt prieteniei pentru a răni pe cineva. Excluderea socială, ignorarea, terorizarea și răspândirea de zvonuri reprezintă forme ale acestui fenomen omniprezent;
- ❖ **Bullying-ul cibernetic/Cyberbullying** – este o formă a agresiunii în care este implicată tehnologia. Potrivit lui Hinduja și Patchin (2010), de la Cyberbullying Research Center, acest tip de bullying se referă la prejudicierea intenționată și repetată prin intermediul computerelor, al telefoanelor mobile sau al altor dispozitive electronice

Profilul victimei

Plecând de la identificarea celor patru tipuri de bullying se poate realiza și un scurt profil al copilului care trăiește o astfel de experiență. Conform specialiștilor cei mai vulnerabili la bullying sunt copiii cu cerințe educaționale speciale sau cei cu probleme de sănătate, cei care circulă dintr-o comunitate în alta, copiii care aparțin unor confesiuni religioase diferite decât cele a majorității, copiii-victime ale violenței sexuale.

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
- Copilul devine introvertit.

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.

Ce putem să facem ca să ajutăm copilul dacă acesta este **victima** bullying-ului:

- În caz că, copilul dumneavoastră a primit un mesaj abuziv sau neplăcut în mediul online, el poate bloca expeditorul, poate păstra dovezile și bineînțeles poate sesiza cu ele școala;
- Bullying-ul online poate de multe ori să ducă la verificarea obsesivă și la orice oră a mobilului/smartphone-ului ori a tabletei/calculatorului. Se poate limita durata timpului petrecut de copilul dumneavoastră pe dispozitivul lor sau se poate limita timpul la care ei sunt supuși bullying-ului online;
- Un alt aspect important se referă la faptul că trebuie să fiți vigilenți cu orice cameră web pe care o folosește copilul deoarece bullying-ul online este și mai umilitor și mai izolant decât cel offline;
- Copiii și tinerii care sunt victimele bullying-ului s-ar putea să caute noi prietenii. Fiți alert dacă vedeți copilul nefericit, pentru că s-ar putea ca el să caute online: sfat, iubire, prietenie și afirmare;
- Liniștiți-l spunându-i că nu e vina lui;
- Încurajați copilul să încerce să pară sigur pe sine chiar și atunci când nu se simte așa;
- Încurajați copilul să privească retrospectiv la o situație și să se gândească la cum ar fi putut gestiona situația într-un mod diferit, astfel încât să obțină un rezultat mai bun;
- Exersați acasă diverse scenarii pentru a-l ajuta pe copil să se simtă mai pregătit când va trebui să dea piept cu situații dificile;
- Învățați copilul să fie hotărât și să exerseze să spună nu convingător.

Dar 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.

Profilul agresorului

Agresorul este o persoană foarte sociabilă, care în general își face foarte ușor prieteni, îi lipsește empatia, nu conștientizează niciodată repercusiunile faptelor lui, nu îi plac regulile, are momente când se ceartă cu aproape oricine din jurul lui. Ceea ce mai putem observa în profilul agresorului este că aproape întotdeauna el are o personalitate ușor dominantă dar și nevoia de a deține putere.

În clasa de elevi putem să-l observăm întotdeauna ca un lider informal, iar el își dorește să atragă atenția și să-și arate puterea care poate fi fizică, economic și social.

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;
- Consolidază-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.

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.

Strategii pentru intervenții eficiente în școală

- ❖ Pentru că majoritatea agresiunilor au loc în afara sălii de clasă, un aspect prin care putem face diferența reală în școli dar și în programele din cabinetele de asistență psihopedagogică ar fi sporirea prezenței profesorilor în locurile frecventate de elevi;
- ❖ Pentru că elevii petrec, în mod obișnuit, între 7 și 10 ore pe zi, cinci zile pe săptămână este foarte important să fie creat un mediu pozitiv în școală. Crearea unui mediu pozitiv, a unei culturi școlare pozitive începe de la director dar trebuie menținută și de personalul administrativ și de cel profesoral;
- ❖ Profesorii au un rol central în efortul unei școli de a pune capăt bullying-ului prin crearea unei culturi a binelui în sala de clasă;
- ❖ Întindeți întotdeauna o mână de ajutor copiilor vulnerabili atunci când sunt respinși sau excluși de colegii de clasă. Din punctul nostru de vedere profesorii care reușesc să oprească bullying-ul sunt mai degrabă cei care îi încurajează întotdeauna pe elevi să se strângă în jurul colegului vulnerabil în diverse moduri;
- ❖ În situațiile critice de bullying folosiți mesaje scurte deoarece mesajele pe care profesorii, adulții le transmit copiilor sunt interiorizate într-un fel sau altul, și din punctul nostru de vedere devin o parte a vocii lăuntrice a acestora;
- ❖ Intervenți imediat în a identifica situația de bullying și găsiți mesajul potrivit pe care să îl transmiteți copiilor, elevilor atunci când sunteți martorii unei agresiuni;
- ❖ Includeți în programul zilnic de la școală cât mai multe activități de prevenție a bullying-ului sau invitați diverși specialiști din diferite instituții axați pe această problemă;
- ❖ Încurajați cât mai mult posibil elevii să își susțină colegii de clasă vulnerabili în moduri cât mai deschise și profunde lor;
- ❖ Folosiți cuvinte calde, scurte, directe pentru a pune capăt bullying-ului și faceți din sala dumneavoastră de clasă un loc sigur pentru toți copiii.

Ca și o concluzie în urma celor expuse mai sus, după părerea noastră 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

Gender Education, Research and Technologies Foundation (GERT) – *Programul de prevenire a bullying-ului în școală, Sofia, 2011.*

Neamțu, C., *Devianța școlară – Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor, Editura Polirom, Iași, 2003.*

Olweus, Dan., *Bullying at School: What We Know and What We Can Do, Wiley-Blackwell, New-York, U.S.A., 1993.*

Signe Whitson., *Fenomenul Bullying – 8 strategii pentru a-i pune capăt, Editura Herald, București, 2017.*

<https://desfiintatirecreatiile.ro/>

<https://www.suntparinte.ro/stii-ce-este-bullying-ul>

www.116111.ro/explore/bullying/soluții

www.medinstgenderstudies.org

PLANIFICAREA UNUI PROCES DE CONSILIERE ÎN CARIERĂ - STUDIU DE CAZ -

Felicia MIHAI¹

The case study presented describes the process of career counseling and guidance for a student with SEN, in the 11th grade of special vocational education. The counseling sessions are briefly described, detailing the tools used and the results obtained. The conclusions drawn at the end of the planned counseling sessions are to be used in subsequent counseling and career guidance.

1. Descrierea clientului

a. Date colectate despre client

Clientul este L.A.M., o eleva de clasa a XI-a învățământ profesional special (echivalentul clasei a X-a învățământ profesional de masă), în vârstă de 18 ani. Diagnosticul elevei este de deficiență mintală ușoară, dislexio-disgrafie ușoară. În urma interviului de informare inițial și a studiului documentelor școlare s-au constatat următoarele:

- eleva este interesată de activitățile școlare dar preferă activitățile practice; a promovat toți anii școlari la nivel mediu în raport cu cerințele programei școlare DMU/DMM; a beneficiat de PIP pentru Lb. română
- abilitățile motorii sunt foarte bune, concentrarea și stabilitatea pe sarcina de lucru este bună.
- eleva provine din familie monoparentală, locuiește împreună cu mama iar legăturile cu tatăl sunt sporadice; în ultima perioada relația cu mama este încordată.

Intervenția s-a realizat în cadrul cabinetului de psihopedagogie de la unitatea școlară unde învață eleva (în cadrul orelor de Terapii specifice și de compensare – modulul Consiliere psihopedagogică). Având în vedere vârsta clientului și problematica prezentată, în intervenție se va aplica Teoria alegerii vocaționale și Teoria curcubeului.

¹ Profesor, Școala Profesională Specială Emil Gârleanu Galați

b. Conceptualizarea inițială a cazului

Această planificare a urmărit realizarea și implementarea unui program de consiliere și orientare profesională pentru eleva de clasa a XI-a învățământ profesional special, care urmează să susțină atestatul profesional nivel I dar ar dori și să își găsească un loc de muncă. Deficiența și situația familială au condus la o încredere în forțele proprii scăzută și de asemenea eleva și mama ei s-au lovit și de o serie de prejudecăți la nivelul societății. Cazul prezentat va fi schematizat cu ajutorul a două teorii:

- Teoria alegerii vocaționale (Holland 1959), care este punct de pornire în explorarea intereselor vocaționale;
- Teoria curcubeului (Lifespan, Life-Career Rainbow) (Super, 1980), care este o teorie diferențiată orientată spre dezvoltare socială.

2. Descrierea sesiunilor de consiliere

Sesiunea	Agenda /obiectivele sesiunii	Metode și instrumente utilizate	Rezultate și date colectate
Sesiunea 1	Dezvoltarea capacității de autocunoaștere/ autoevaluare	Interviu/ discuție euristică, exemplificare, chestionar	Eleva are o reprezentare a propriei persoane și a capacităților/ abilităților personale insuficient dezvoltată. Este obișnuită ca majoritatea deciziilor majore care o privesc să fie luate de către mama sau cu intervenția masivă a acesteia. La școala profesională a urmat specializarea croitorie; specializarea îi place elevei deoarece este pasionată de haine/ modă. Ar dori să continue școala dar în același timp ar dori și să își găsească un loc de muncă pentru a suplimenta veniturile familiei.
Sesiunea 2	Formarea abilității de explorare și planificare a carierei Dezvoltarea capacităților de autocunoaștere	Chestionar, discuție euristică, fișe, test Holland, scala de deprinderi de muncă	Elevei i se aplică testul Holland (cu sprijin la citirea itemilor datorită dislexiei). În urma aplicării acestui test s-a constatat: Codul personal este AC - Artistic = 15 pct - Convențional = 19 pct Trăsăturile de personalitate ale elevei, evidențiate de testele aplicate sunt: <i>artistic</i> (este sensibilă, preferă activitățile indirecte, mai puțin structurate, are nevoie de comunicare individuală); <i>convențional</i> (are respect față de reguli, vrea să știe ce se așteaptă de la ea în mod clar, are abilități matematice foarte bune raportate la deficiența mintală).

			Domeniile ocupaționale compatibile cu eleva sunt: designer de modă (croitorie)/ de interior, casier. După aplicarea scării de valori de muncă se constată că primele trei valori alese de elevă sunt: sprijin pentru alții (să fie de folos mamei/ familiei), creativitate (realizarea de ținute noi prin combinare de piese vestimentare sau realizare de piese vestimentare), activitate individuală (să lucreze în stil propriu fără intervenții majore ale altora/ a mamei). Rezultatele ușor contradictorii la testele aplicate se explică prin faptul că eleva nu are reprezentări clare ale sinelui și capacităților proprii datorită deficienței mintale. Au fost inițiate și o serie de discuții euristice cu eleva care au urmărit dezvoltarea abilităților de autocunoaștere și respectiv o mai bună reprezentare a sinelui și a capacităților personale (profesionale și sociale).
Sesiunea 3		Chestionar, discuție euristica, fise, scara de valori de munca inventar de interese	
Sesiunea 4	Dezvoltarea capacității decizionale pentru planificarea carierei Identificarea evenimentelor/ pașilor necesari pentru inserția profesională	Fișe, discuție euristică, reflexia	În discuțiile avute cu eleva s-a insistat pe faptul că o carieră se construiește cu pași mici și este un proces continuu, care trebuie adaptat în funcție de factorii externi și interni. Împreună cu eleva s-a încercat definirea principalilor factori care îi influențează evoluția și inserția profesională. S-au stabilit și etapele orientării în carieră: autocunoașterea, explorarea profesiilor, luarea deciziei, căutarea unui loc de muncă adecvat. Toate discuțiile au loc cu utilizarea unui limbaj simplu, ușor de înțeles de către elevă și au fost conduse astfel încât concluziile finale să fie trase de către aceasta; în acest mod deciziile ulterioare sunt acceptate și aplicate în fapt de către elevă chiar dacă în fundal

			există și implicarea unui adult/ a mamei, implicare necesară datorită deficienței elevei. Împreună cu eleva am planificat pașii de urmat în perioada următoare: - dezvoltarea abilităților în domeniul preferat (croitorie/ modă) prin valorificarea oportunităților de calificare oferite de școală (respectiv învățământ profesional nivel II) - explorarea de noi posibilități de dezvoltare profesională prin înscrierea la cursuri de formare în design interior (cursuri aflate în portofoliul unui furnizor de formare care este abilitat în formarea persoanelor cu CES) - realizarea de activități de voluntariat ce includ cu precădere activități de croitorie la sediul unui centru de zi din cadrul Fundației „Sf. Spiridon”, pentru perfecționarea competențelor profesionale. Acest pași de urmat au fost agreeați și de mama elevei, care își dorește ca aceasta să continue studiile și care a fost de acord cu activitățile de voluntariat la Fundația „Sf. Spiridon” ca un prim pas de emancipare socio-profesională a elevei. S-a discutat de asemenea cu eleva despre modul de alcătuire a unui portofoliu de angajare (documente necesare și modul de redactare a unora dintre ele – CV, scrisoare de intenție, s.a.). Au fost prezentate și modalitățile de căutare a unui loc de munca (site-uri specializate, ONG-uri care integrează persoane cu CES, etc.) dar s-a insistat ca decizia unei eventuale angajări să fie luată de comun acord cu mama sa.
Sesiunea 5		Fișe, discuție euristică, reflexia	
Sesiunea 6	Consolidarea abilităților de planificare a carierei	Discuții euristice, ascultare activă	Următoarele sesiuni de consiliere au fost planificate pentru începutul următorului an școlar (cca. 3 luni). În perioada cât nu s-au realizat sesiuni efective de consiliere s-a ținut legătura cu

			eleva, care a relatat că s-a integrat foarte bine la Fundație, că are în lucru o serie de proiecte de croitorie simple (cusut fețe de masă, șorțuri de bucătărie, șervete, s.a) și că este foarte apreciată de personalul de la centrul de zi. De asemenea a relatat că are noi prieteni din cadrul Fundației care o pot recomanda pentru lucrări simple de cusătorie la un atelier din cartierul unde locuiește. De asemenea, administratorul de la Fundație i-a propus să urmeze un curs de broderie; eleva urma să se înscrie la acest curs la începutul noului an școlar și a renunțat la ideea cursului de design interior. Relația cu mama este mult îmbunătățită datorită independenței crescute și a sentimentului că face ceva util, fiind de ajutor mai multor persoane.

3. Sumarizare și concluzii

a. Conceptualizarea finală a cazului - prin prisma teoriilor carierei, apreciez și concluzionez următoarele: conform teoriei curcubeului eleva se află în perioada de explorare (15-24 de ani), iar conform testului John Holland ea are un profil artistic și convențional

b. Concluzii ale etapelor a etapelor procesului de consiliere:

1) construirea relației terapeutice care include cunoașterea clientului, istoricul acestuia, evaluarea psiho-comportamentală și prezentarea drepturilor și obligațiilor clientului/ consilierului s-a realizat utilizând un limbaj simplu, pe înțelesul elevei

2) stabilirea obiectivului procesului de consiliere (autocunoașterea clienței) și explorarea posibilităților de evoluție din punct de vedere al continuării studiilor respectiv al integrării socio-profesionale a avut atât acceptul elevei cât și cel al mamei acesteia

3) intervenția s-a realizat prin aplicarea Testului Holland, teoria curcubeului, scala de valori în muncă, stabilirea obiectivelor pentru cariera acesteia, stabilirea pașilor de urmat pe termen scurt, prezentarea oportunităților de carieră care pot fi accesate de către elevă.

4) conștientizarea elevei cu privire la deciziile și obiectivele pe care acesta și le-a formulat de-a lungul ședințelor.

4. Follow-up

Realizarea unei programări ulterioare peste 3 luni (la începutul noului an școlar), pentru a evalua modul în care eleva s-a acomodat cu noile condiții de viață

și de educație, cum decurge planul de acțiune și care sunt modificările care trebuie aduse planului de intervenție pentru orientarea în carieră.

Bibliografie

Suport de curs Conf. Univ. Dr. Ioana Mânea – Consiliere vocațională

Ghenea, Marius – Antreprenoriat, Ed. Universul Juridic, 2011

<http://pemeserie.ro/>

<https://www.jaromania.org/>

VIOLENCE AGAINST CHILDREN DURING COVID-19 PANDEMIC

Henrietta TORKOS¹,
Alina Maria BREAZ²

Violence against children is a phenomenon that affects children around the world. The COVID-19 pandemic exacerbated this phenomenon, with not only an increasing number of cases but also a worsening of violent manifestations. Our country has not been exempted from this evolution, the cases of serious violence against children increasing significantly, sometimes leading to the need for medical care, hospitalization and even death. We applied a questionnaire to a number of 72 children aged 10-11 in the third and fourth grades from 3 different schools in Arad County. The results of the questionnaire show that three-quarters of children suffered multiple violence during the pandemic, including emotional violence and physical violence. Most of the children were abused by their father, stepfather or mother's partner, but 17 children were also abused by their mother. It is necessary to detect early the violent tendencies of the family and to find ways to better protect the children against such violence. It is also considered necessary to provide psychological counseling services to help children overcome these traumatic moments in their lives.

Background

More than 1 billion children are exposed to violence every year. The devastating immediate and long-term impact of violence on the mental health of children is well established. Despite commitments made by the international community to end violence against children and support their mental health, there has been a serious lack of investment and capacity to provide quality, rights-based, culturally appropriate mental health care globally. The arrival of the COVID-19 pandemic has magnified these challenges signaling Maalla in 2020. His article argues for child protection, mental health and other core services to be prioritized during and after the pandemic.

WHO (2020) also points out that violence against children was a pandemic phenomenon before the outbreak of the COVID-19 epidemic, with an estimated 1 billion children between the ages of 2 and 17 globally subjected to physical violence, sexual, emotional or negligent every year. COVID-19 threatens to increase the risk of violence against children, especially those already at higher

¹ University Lecturer, PhD, Aurel Vlaicu University, Arad

² Assistant Professor Aurel Vlaicu University, Arad

risk of violence - including girls, poor children, children with disabilities and those in vulnerable settings...

Pereda and Diaz-Faes (2020) argue that the situation of crisis produced by the Coronavirus (COVID-19) pandemic poses major challenges to societies all over the world. While efforts to contain the virus are vital to protect global health, these same efforts are exposing children and adolescents to an increased risk of family violence. Various criminological theories explain the causes of this new danger. They also claim that the social isolation required by the measures taken in the different countries, the impact on jobs, the economic instability, high levels of tension and fear of the virus, and new forms of relationships have all increased levels of stress in the most vulnerable families and, therefore, the risk of violence. In addition, mandatory lockdowns imposed to curb the spread of the disease have trapped children in their homes, isolating them from the people and resources that could help them. In general, the restrictive measures imposed in many countries have not been accompanied by an analysis of the access to the resources needed to reduce this risk.

Toderici in 2020 say the pandemic threat of COVID-19 disturbs the well-being of families and children all over the world. Due to the world-wide pandemic, the virus attacks not only individual s health, but also the economy, communities, social values and democracies.

In the same direction goes the research conducted by Fegert et al (2020) which found that the coronavirus disease 2019 (COVID-19) is profoundly affecting life around the globe. Isolation, contact restrictions and economic shutdown impose a complete change to the psychosocial environment in affected countries. These measures have the potential to significantly threaten the mental health of children and adolescents. Even though the current crisis can bring with it opportunities for personal growth and family cohesion, disadvantages may outweigh these benefits. Anxiety, lack of peer contact and reduced opportunities for stress regulation are main concerns. Another main threat is an increased risk for parental mental illness, domestic violence and child maltreatment. Especially for children and adolescents with special needs or disadvantages, such as disabilities, trauma experiences, already existing mental health problems, migrant background and low socioeconomic status, this may be a particularly challenging time. They conclude that research is needed to assess the implications of policies enacted to contain the pandemic on mental health of children and adolescents, and to estimate the risk / benefit ratio of measures such as home schooling, in order to be better prepared for future developments.

Dapic et al. (2020) say that actual circumstances of a health crisis generate and aggravate a series of risk factors for child abuse and neglect at the level of the child and parent characteristics, family dynamics and the wider social environment. Isolation and quarantine possibly leading to social exclusion, represent a serious risk for child abuse and neglect, possibly also being the reason for fewer reports. This paper reviews clinical and empirical studies related to the rates of abuse and neglect of children during health and other crises in other countries.

Martinkevich et al. (2020) do research on physical abuse against children in Denmark. It states that physical abuse of children, i.e., nonaccidental injury including abusive head trauma is experienced by up to 20% of children; however, only 0.1% are diagnosed. Healthcare professionals issue less than 20% of all reports suspecting nonaccidental injury to the responsible authorities. Insufficient knowledge concerning nonaccidental injury may partly explain this low percentage. The risk of nonaccidental injury is heightened during health and socioeconomic crises such as COVID-19 and thus demands increased awareness. They conclude that recognition of non-accidental injury, adequate handling by referral to child protection teams, and reporting to local authorities are of paramount importance to prevent mortality and physical and mental morbidity.

An analysis of the literature is made by Seddighi et al (2021), who analyzed 692 articles on violence against children. They argue that emergencies and natural disasters escalate the risk due to weakened child protection systems and disruption of preventive mechanisms. 11 articles that were selected for full review were retained. Their analysis shows that most families affected by natural disasters, especially those in lower socioeconomic status, face greater social and economic pressures. The families that are more vulnerable to loss of food and shelter commit violence against children more frequently. On the other hand, while the rate of violence increases in emergencies, the reported rate of violence is less than the actual rate due to lack of required infrastructure and reporting mechanisms. The emergency housing increased the risk of some types of child abuse. Poverty as another predictor exposes children to more violence due to limited family economic resources and support. Given the identified predictors of violence, humanitarian organizations can come closer to providing appropriate plans to reduce the risk during and postdisaster.

Masten and Motti-Stefanidi (2020) discuss the significance of disasters in the history of resilience science and the emergence of a unifying systems definition of resilience. Principles of a multisystem perspective on resilience and major findings on what matters for young people in disasters are delineated with reference to the pandemic. Striking parallels are noted in the psychosocial resilience factors identified at the level of individual children, families, schools, and communities. These parallels suggest that adaptive capacities associated with resilience in these interacting systems reflect interconnected networks and processes that co-evolved and may operate in concert. More focus will be needed on multisystem and multidisciplinary research, communication, training, and planning.

For many children, the current pandemic reflects an acute case of cumulative risk - they are being exposed to multiple co-occurring risk factors that increase the likelihood of mental health difficulties (e.g., parental job loss, marital conflict). For some children, there will be a precipitous increase in risk. For others, the aggregation of risk will be insidious and unfold over time. As risks accrue, there is corresponding wear-and-tear on the body caused by repeated physiological mobilization to respond to environmental challenge, termed allostatic load. If repeated stress occurs due to accumulating risks, the

physiological systems governing stress responsiveness may become depleted and recalibrate. This is important during COVID-19, as changes in stress responsiveness can alter the ways in which children respond to future challenges, including school reintegration, recurrence of home confinement, and other stressors (including those unrelated to COVID-19) (Wade, Prime, Browne, 2020).

Singh et al (2020) also make an analysis of specialized articles. They conducted a narrative review of articles on mental health aspects of children and adolescents during the COVID-19 pandemic and lockdown. Most studies are cross-sectional in nature. Findings show that quality and magnitude of impact is determined by vulnerability factors such as developmental age, educational status, pre-existing mental health condition, being economically underprivileged or being quarantined due to infection or fear of infection. Their findings underline the fact that there is a pressing need for longitudinal planning and developmental studies, and implementing evidence based elaborative action plan to cater to the psycho social and mental health needs of the vulnerable children and adolescents during pandemic as well as post pandemic. There is a need to improve children and adolescents 'access to mental health support services geared towards providing measures for developing healthy coping mechanisms during the current crisis. For this innovative child and adolescent mental health policies policies with direct and digital collaborative networks of psychiatrists, psychologists, paediatricians, and community volunteers are deemed necessary.

Camilo et al. (2020) examined child maltreatment from a cognitive-behavioral perspective. The Social Information Processing model specifies how parental cognitions can be associated with child physical abuse and neglect and suggests that maltreating parents do not adequately respond to the child's needs due to errors / bias in the cognitive processing of child-related information. Their study provides two separate meta-analytic reviews of research exploring the role of parents 'socio-cognitive variables in shaping child physical abuse and child neglect. The results of their multilevel meta-analyzes support the general hypothesis that physically abusive parents may incur biases in processing child-related information, but further research is still required regarding neglect. Theoretically this work is likely to provide a more solid framework to understand parental cognitions underlying child maltreatment with potential implications for evaluation and intervention with maltreating or at-risk parents.

Although the public health benefits of social distancing, isolation, and quarantines are well-established and essential for reducing the risk of transmitting the coronavirus disease (COVID-19), the disease caused by the novel coronavirus (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), there are also likely consequences for these practices when considering the impact of violence in the home. Reports of increased domestic violence after quarantine orders have revealed the interpersonal violence risks of isolation. These kinds of dysregulated emotions and substance use can increase violent behavior, especially within the family. Children's exposure to intimate partner violence, whether directly witnessed or overheard, is harmful and may lead to posttraumatic stress disorder and other serious emotional and behavioral problems. Furthermore, intimate

partner violence and child abuse often co-occur, and it is likely that children will experience increased risk for maltreatment when isolated at home (Humphreys et al., 2020).

Golberstein et al. (2020) also highlights the high danger of the pandemic. States and localities are taking unprecedented steps to respond to the public health threat posed by the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic. Among the measures intended to promote social distancing, many schools have been closed and classes shifted to home-based distance-learning models. School closures substantially disrupt the lives of students and their families and may have consequences for child health. The COVID-19 pandemic may worsen existing mental health problems and lead to more cases among children and adolescents because of the unique combination of the public health crisis, social isolation, and economic recession. Economic downturns are associated with increased mental health problems for youth that may be affected by the ways that economic downturns affect adult unemployment, adult mental health, and child maltreatment. In their opinion, educators, administrators, and policy makers must minimize the disruptions that school closures will have on academic development. Schools offer many other critical services to students outside of education. For example, schools are a major source of nutrition for many students, and ensuring food security has been a common component of school closure plans. However, other services are equally essential to children's health and must be addressed.

Lee (2020) also analyzes the mental health effects of school closures during COVID-19. The coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic — and the social distancing measures that many countries have implemented — have caused disruptions to daily routines. As of April 8, 2020, schools have been suspended nationwide in 188 countries, according to UNESCO. Over 90% of enrolled learners (1.5 billion young people) worldwide are now out of education. For children and adolescents with mental health needs, such closures mean a lack of access to the resources they usually have through schools. In a survey by the mental health charity Young Minds which included 2111 participants up to age 25 years with a mental illness history in the UK, 83% said the pandemic had made their conditions worse. 26% said they were unable to access mental health support; peer support groups and face-to-face services have been canceled, and support by phone or online can be challenging for some young people. School routines are important coping mechanisms for young people with mental health issues. When schools are closed, they lose an anchor in life and their symptoms could relapse. For some children with depression, there will be considerable difficulties adjusting back to normal life when school resumes.

Brown et al (2020) conducted a study on stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. Stress and compromised parenting often place children at risk of abuse and neglect. Child maltreatment has generally been viewed as a highly individualistic problem by focusing on stressors and parenting behaviors that impact individual families. However, because of the global coronavirus disease 2019 (COVID-19), families around the world are experiencing a new range of

stressors that threaten their health, safety, and economic well-being. Their results indicate that greater COVID-19 related stressors and high anxiety and depressive symptoms are associated with higher parental perceived stress. Receipt of financial assistance and high anxiety and depressive symptoms are associated with higher child abuse potential. Conversely, greater parental support and perceived control during the pandemic are associated with lower perceived stress and child abuse potential. Results also indicate racial and ethnic differences in COVID-19 related stressors, but not in mental health risk, protective factors, perceived stress, or child abuse potential. Findings suggest that although families experience elevated stressors from COVID-19, providing parental support and increasing perceived control may be promising intervention targets.

Reynolds and Wilkinson (2020) examine the increased alcohol consumption of adults during the pandemic in the UK and Australia. They conclude that drinking alcohol at home leads to increased domestic tension and increased violence against one's partner and children in particular. They call for critical conversations on how licensing systems should be revised to take more responsibility for protecting people from the health and social harms associated with home drinking, both under COVID-19 and in the future.

Coronavirus disease 2019 (COVID-19) is changing family life. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization estimates 1 · 38 billion children are out of school or child care, without access to group activities, team sports, or playgrounds. Parents and caregivers are attempting to work remotely or unable to work, while caring for children, with no clarity on how long the situation will last. For many people, just keeping children busy and safe at home is a daunting prospect. For those living in low-income and crowded households, these challenges are exacerbated (Cluver et al, 2020). This has serious implications. Evidence shows that violence and vulnerability increase for children during periods of school closures associated with health emergencies. Rates of reported child abuse rise during school closures. Parents and children are living with increased stress, media hype, and fear, all challenging our capacity for tolerance and long-term thinking. For many, the economic impact of the crisis increases parenting stress, abuse, and violence against children. Their findings show that COVID-19 is not the first virus to threaten humanity, and it will not be the last. It is necessary to use effective strategies to strengthen families to respond, care, and protect a future for the world's children.

Usher et al. (2020) states that family violence refers to threatening or other violent behaviors within families that may be physical, sexual, psychological, or economic, and may include child abuse and intimate partner violence. Family violence during pandemics is associated with a range of factors including economic stress, disaster-related instability, increased exposure to exploitative relationships, and reduced options for support. Due to the social isolation measures implemented across the globe to help reduce the spread of COVID-19, people living in volatile situations of family violence are restricted to their homes.

Social isolation exacerbates personal and collective vulnerabilities while limiting accessible and familiar support options. The fear and uncertainty

associated with pandemics provide an enabling environment that may exacerbate or spark various forms of violence. Actions such as social distancing, sheltering in place, restricted travel, and closures of key community resources are likely to dramatically increase the risk of family violence. Governments and policymakers must create awareness about an increased risk of violence during pandemics and highlight the need for people to keep in touch with each other (while observing precautionary measures) and the great importance of reporting any concerns of abuse. It is important to remember that maintaining social connectedness is an important strategy during times of isolation. Mental health professionals can support people by providing first-line psychological support, including listening empathetically and without judgment, inquiring about needs and concerns, validating people's experiences and feelings, enhancing safety, and connecting people to relevant support services.

Baron et al (2020) examine an unexplored consequence of COVID-19 school closures: the broken link between child maltreatment victims and the number one source of reported maltreatment allegations - school personnel. Finally, they discuss policy implications of our findings for the debate surrounding school reopenings and suggest a number of responses that may mitigate this hidden cost of school closures. Wilke et al (2020) seek to better understand the impact of pandemic and associated response measures on vulnerable children and families and provide data-informed recommendations for public and private service providers working with this population. Based on the findings, ten recommendations were made for service providers working with vulnerable children and families during the COVID-19 pandemic.

Ludvigsson (2020), after reviewing the specialized articles, concluded that Household transmission studies showed that children were rarely the index case and case studies suggested that children with COVID-19 seldom caused outbreaks. However, it is highly likely that children can transmit the SARS-CoV-2 virus, which causes COVID-19, and even asymptomatic children can have viral loads. They say children are unlikely to be the main drivers of the pandemic. Opening up schools and kindergartens is unlikely to impact COVID-19 mortality rates in older people. Wang et al (2020) show that evidence suggests that when children are out of school (eg, weekends and summer holidays), they are physically less active, have much longer screen time, irregular sleep patterns, and less favorable diets, resulting in weight gain and a loss of cardiorespiratory fitness. Such negative effects on health are likely to be much worse when children are confined to their homes without outdoor activities and interaction with same aged friends during the outbreak.

The article of Munro et al (2020) also is against the closure of schools. The implications of asymptomatic but potentially infectious children in the community are important. If, as for influenza, children are the primary drivers of household SARS-CoV-2 transmission, then silent spread from children who did not alert anyone to their infection could be a serious driver of community transmission. On this presumption but without evidence, school closures were implemented almost ubiquitously around the world to try and halt the potential spread of disease

despite early modeling that suggested this would have less impact than most other non-pharmacological interventions.

Larcher et al (2020) also support the idea that children have not suffered as much from the direct effects of COVID-19 infection as older adults. Still, there is mounting evidence that their health and welfare are being adversely affected. Closure of schools has been a critical component of social isolation but has a far wider impact than the diminution of educational opportunities, as important as these are. Reopening of schools is therefore essential to recovery, with some countries already tentatively implementing it.

Van Bavel et al. (2020) discuss evidence from a selection of research topics relevant to pandemics, including work on navigating threats, social and cultural influences on behavior, science communication, moral decision-making, leadership, and stress and coping. In each section, we note the nature and quality of prior research, including uncertainty and unsettled issues. We identify several insights for effective response to the COVID-19 pandemic and highlight important gaps researchers should move quickly to fill in the coming weeks and months. Mazza et al (2020) state that during the quarantine due to Coronavirus pandemic disease 2019 (COVID-19) victims of domestic violence are required to stay the whole day with partners and away from help and abusive situations can further deteriorate, with a possible growing of domestic homicides or murder-suicides or deviant behaviors towards children. Particularly in COVID emergence is mandatory to provide programs of funding sources to guarantee telephone or remote counseling services or psychological assistance hotlines to manage and attempt to prevent crisis situations.

Kofman and Garfin (2020) point out that review literature on previously documented disaster-related domestic violence surges; and discuss some of the unique challenges, dilemmas, and risks victims and survivors face during this pandemic. They conclude with recommendations to allocate resources to domestic violence front-liners and utilize existing domestic violence guidelines for disaster preparedness, response, and recovery. Bradbury-Jones and Isham (2020) state that as the virus continues to spread across the world, it brings with it multiple new stresses, including physical and psychological health risks, isolation and loneliness, the closure of many schools and businesses, economic vulnerability and job losses. Through all of that, children and their mothers are particularly vulnerable.

Fabbri et al (2020) argue that the COVID-19 pandemic could increase violence against children at home. Under a “high restrictions” scenario there would be a 35% –46% increase in violent discipline scores and under a “lower restrictions” scenario there would be between a 4% –6% increase in violent discipline scores in these countries. Policy makers need to plan for increases in violent discipline during successive waves of lockdowns.

Sidpra et al (2020) report a 1493% increase in cases of abusive head trauma among children during the pandemic compared to the previous three years. The article by Serafini et al (2020) aimed to comprehensively review the current literature on the impact of COVID-19 infection on mental health in the

general population. The psychological impact of quarantine related to COVID-19 infection has been additionally documented together with the most relevant psychological reactions in the general population related to COVID-19 outbreak. The role of risk and protective factors against the potential to develop psychiatric disorders in vulnerable individuals has been addressed.

An alarm signal against the increase in violence against children also raises Petrowski et al. (2020). From their point of view many of the measures taken by countries to contain the spread of COVID-19 have resulted in disruptions to child protection services. Despite this, many countries have worked to ensure that child helplines remain operational, making such mechanisms even more critical for reporting and referring cases of violence and for providing support to victims. While a mixed picture emerges with respect to violence, the increase in overall contacts made to child helplines provides evidence that such services are a critical lifeline for many children and women during times of crisis. Child helplines should be strengthened; and child protection services should be designated as essential during emergencies to ensure children receive the support they need.

Lawson et al (2020) agree that job loss increases the risk of psychological and physical abuse during the pandemic. Positive cognitive reframing mitigates risk of job loss on physical abuse. Interventions targeting reframing may decrease risk for abuse during COVID-19. Job loss during the COVID-19 pandemic is a significant risk factor for child maltreatment. Reframing coping may be an important buffer of this association on physical abuse and presents implications for abuse prevention.

All countries in the world, regardless of the continent, report an increase in violence against children during the pandemic. Thus, Rockowitz et al (2020) examined patterns of sexual violence against adults and children in Kenya during the COVID-19 pandemic to inform sexual violence prevention, protection, and response efforts. Patterns of sexual violence against adult and child survivors during the COVID-19 pandemic are different, suggesting age-related measures are needed in national emergency plans to adequately address sexual violence during the pandemic and for future humanitarian crises. AboKresha et al (2020) analyze the impact of COVID-19 pandemic and related isolation measures on violence against children in Egypt. Out of 1118 completed survey responses, 90.5% of children were subjected to violent discipline, 88.7% experienced psychological aggression, and 43.2% encountered severe physical punishment. Approximately 60% of respondents reported a moderate-to-severe psychological impact which was associated with a higher rate of violent discipline.

De Oliveira et al (2021) set out to identify the epidemiological profiles of violence against children, victims, and their aggressors, and their correlations between socioeconomic and demographic factors analyzed before and during the COVID-19 pandemic in Brazil. There was an increase in notifications during the COVID-19 pandemic, compared to the same period in the previous year; self-harm was reported in 59.7% of physical violence in 2020. Prevalence of sexual violence was higher for females, aged between 2–9 and 14–18 years, victimized in their homes, by male offenders, living as family, mainly by their parents.

Abdullah et al (2021) offer a practical community intervention approach through informal social control for victims of family violence during and even after the COVID-19 pandemic. . The restrictions negatively affect victims 'ability to seek social services or leave the violent relationship. There are some indications of hope, however, as countries have begun easing restrictions which may enable victims to seek social services.

Research

Our research took place between April and May 2021, when the school was still running online due to the restrictions imposed by the spread of the COVID-19 virus.

Lot

The study included a number of 72 children, aged between 10 and 11, students in the third and fourth grades from three schools in Arad County.

Method

A questionnaire was built on which the discussion with the children was based. Their questioning was done online. The items in the questionnaire referred to violent manifestations by parents towards their children, regardless of whether it was verbal or physical violence. Emotional abuse accompanies both forms of violence.

Results and discussions

The results obtained by us confirm the data in the literature that signal an increase in domestic violence and especially in violence against children during the pandemic. Of the 72 subjects, three quarters (54 subjects) report that they have suffered physical and verbal violence from their parents in recent months. Table 1 illustrates the answers of the subjects included in the batch.

Table 1. The situation of violence against children during the pandemic

The type of violence	Number of children
Verbal violence	63
Physical violence	54
No violence	9

The total number of cases in Table 1 exceeds the number of cases in the research group because many children often experience both forms of physical and verbal violence.

Only 9 cases did not report any violence. There are children who usually come from families in which both parents have higher education and who have managed to adopt educational methods that avoid violence of any kind. A total of 63 children report being verbally abused during the pandemic. Verbal violence is manifested by screaming, swearing, words with the effect of denigrating the child's abilities and personality. The need to live indefinitely in a confined space (apartment), where everyone has work (parents work online, children go to school online) leads to increased intrapsychic tensions of family members, a tension that is discharged through the use of verbal violence against by those who cannot reply. Many parents lose control and burst out shouting at their children, using insulting words or even swearing. This attitude leads to a decrease in the

child's self-esteem, to an increase in his guilt and even to the formation of inferiority complexes.

Three-quarters of the children (54 subjects) said they had suffered various forms of physical violence during the pandemic. Unfortunately, in Romanian society, corporal punishment remains popular in parents' choices to resolve disputes with their children or to correct unacceptable attitudes or behaviors of children, with the risk of escalating to forms of abuse or ill-treatment. This is also reflected in some popular sayings such as: "Where the mother beates, it grows up", "The battle is broken from heaven" etc. That is why many parents consider it normal to punish their children with beatings, or other forms of physical violence (lying in the corner, kneeling, etc.).

In addition, during this period, one of the major ways to punish children disappears: banning the use of the phone, tablet or computer. This ban cannot be imposed as long as the school is online, and children need these devices to do their homework. They can also no longer be punished by a ban on going outside, because pandemic restrictions prohibit going outside or in parks or playgrounds anyway. In this situation, the parents consider that the only way to punish the children is to apply physical corrections to them.

This way of manifesting parental authority does not have a favorable effect on the child's physical and mental health. From a physical point of view, the child suffers painful injuries and bruises that create a state of permanent discomfort. From a mental perspective, the fear of parents increases, the fear of not making a mistake that would result in new corporal punishment. Children end up with increased anxiety, insomnia or nightmares during the night, feel wronged and become victims. In addition, the constant state of tension in which they live for fear of corporal punishment causes them to have difficulty concentrating in learning, not to give the school performance they had before the pandemic.

Table 2 shows the forms of manifestation of verbal and physical violence in the case of children in the research group.

Table 2. Forms of violence against children

The type of violence	Number of children
Verbal violence	63
-bad words	31
- offensive words	20
- swear words	12
Physical violence	54
- push	26
- pulled by the ears	4
- slaps	10
- beat	14

It can be seen from the table that in the case of verbal violence, the most common are the ugly words used by parents towards their children. A total of 31 children report that their parents used many ugly words during their isolation at

home. Out of 20 children, insulting words were addressed that minimized their value as individuals or denigrated their intellectual abilities. Finally, 12 children admit that their parents swore at them in various ways throughout the restrictions and the need to do online work and online school.

In terms of physical violence, the most common form of manifestation is pushing children (26 cases). A number of 4 children accuse their parents of pulling their ears or slapping them (10 cases). For 14 cases, the beating was a form of manifestation of the punishments decided by the parents when the children's behavior did not suit them or when the tensions within the family escalated.

It is very sad to see that in the 21st century, parents still use corrective methods related to the medieval epoch of violence. But as already mentioned, there are many prejudices in Romanian society, including those related to the education of children and the methods used to discipline them. Unfortunately, these methods lead to an obvious decrease in children's independence, their creativity and the installation of feelings of permanent fear. What can be said is that there is every possibility that these children abused in the family will use the same educational methods as their children when they reach adulthood. In this way, domestic violence is perpetuated over generations and is more difficult to combat.

Regarding the frequency of violent manifestations towards children, the results are summarized in table 3.

Table 3. Frequency of violent manifestations towards children

Frequency	Number of children
weekly	29
2-3 times / week	26
daily	17

The vast majority of children (29 subjects) had to endure violence on a weekly basis, regardless of whether it was physical or verbal violence. Twenty-six children (26 subjects) experienced violence 2-3 times a week. Finally, 17 children suffered daily violence from their parents. It is not a good result, because it shows the magnitude that the physical and mental consequences can have on children. These can range from decreased appetite, insomnia and nightmares, to self-withdrawal, isolation in an imaginary world where there is no violence and where you can develop freely and creatively.

At this stage of age, children are in a rather difficult period in terms of their physical and mental development: entering preadolescence. Now they are beginning to finalize some personality traits and form the first ideals. An aggressive attitude on the part of those who should support them can lead them to give up ideals and the appearance of future negative personality traits. Children lose confidence not only in their own strengths, but also in those who should have unconditionally encouraged them during their development. Children lose interest in daily activities (not only learning, but also playing) and end up wasting more and more time in daydreams that are detrimental to a harmonious mental development.

To all these negative effects, is added the effect felt by all, whether they are elderly, adults or children: that of social isolation. Children no longer benefit from direct contact with schoolmates and friends they have made in school. This drastically limits the number of people they can talk to openly, without any restraint. I can't discuss things with my parents that I only discussed with my friends. So all they have to do is gather all the unanswered questions, all the problems they can't tell, and all the injustices they think they've suffered. The intrapsychic tension is getting bigger and they have no way to unload. This will have a marked negative effect on their development and mental health.

One of the items in the questionnaire also referred to the person in the family who assaulted the children. Table 4 shows the children's answers to this item.

Table 4. Who commits violence

Person	Number of children
father	45
mother	16
Both parents	11

In 45 cases, the one who applies corporal punishment is the father. Just as a prejudice deeply rooted in Romanian society is also the fact that the father is the head of the family, he is the one who makes all the important decisions and therefore he also has the right to apply the necessary corrections to other family members when needed. It is known, on the other hand, that during the pandemic alcohol consumption increased a lot. This in turn leads to an increase in consumer irritability and irritability, which leads to unexpected outbursts and an increase in violent manifestations. In addition, men may believe that the context of the pandemic creates the ideal setting for them to manifest their power and show others who is stronger and who has more rights. In this way they will be aggressive not only towards their life partners but also towards their children. Violent manifestations give them the impression that they are exercising their parental rights and that by violently disciplining their children they can achieve the positive results they want: unconditional obedience.

For 16 of the children, the most violent parent is the mother. There is a kind of contradiction here: the mother is the one who should protect and protect the children from any aggression or in these cases she is the one who is violent towards the children. Children no longer have to go to feel safe, secure and have a sense of security. The father is less receptive to such children's needs and the mother is violent, the children have no one to turn to for the desired safety. Many mothers feel overwhelmed by the situation: working from home, doing household chores, cooking and also taking care of their children's homework. There are too many pregnancies in a very short period of time and this leads to increased intrapsychic stress in their case. The way to discharge, in many situations, is violence and corporal punishment or bad words addressed to children.

For 11 children, both parents were violent during the pandemic. It is the most unfortunate situation in which none of those who should defend him does

this, but on the contrary punishes him violently and does not want to listen to any of the child's explanations. Many believe that a good child means what they imagine: a child without initiative, who listens to everything that is said to him, who does not make any mistakes and does not come out, for any reason, from their word. They are convinced that this type of education will lead to a hardworking and hardworking man in the future. I do not understand that in fact they only annihilate any initiative of the child, any attempt at independence and self-determination.

One last aspect we analyze is what their children want. This item was included in the questionnaire because we considered it necessary to see what the children's wishes are in order to have a happy childhood. Table 5 illustrates the children's wishes.

Table 5. What the children want

wishes	Number of children
parents should be less nervous	70
no more punishments	64
to play and laugh more with parents	72
to do school physically	69
to meet friends at school	72
to be able to go out and play	72

It is easy to see from the table that children's wishes could be divided into two categories: wishes for parents and family situation and wishes for school.

In the first category, a large number of children would like their parents to be less nervous (70 subjects), to have no more punishments (64 subjects), to play and laugh more together with their parents (72 subjects). Even children who were not subjected to violence during the pandemic want to play more with their parents and laugh more together. For children, the activities they do together with their parents are very important and it is essential that they laugh together and have as many moments of relaxation and joy in the family as possible. All these will be solid memories that will accompany them throughout their lives and will help them to form their own image about the family and the rules within it.

In the category of wishes for school, children want to start going to school again, to have an effective presence of them in class. It is known from the analyzes made by the competent forums that many children lost a lot in terms of learning, due to the fact that they either did not understand what it was about, or did not benefit from the means necessary for online schooling, or simply because at one point the internet crashed. (Egerău, 2016) Children want to learn and understand what they are learning in order to use that knowledge in real life. For this, some need additional explanations that, if they are in class, they can ask the teacher.

As at this age play is still an important activity in the child's life, everyone wants to meet their friends, talk to them and be able to play outside, in parks and playgrounds. They need friends of the same age, from whom they can learn a lot of new things and with whom they can discuss all the problems they have. Even if

for adults these problems are considered minor, for children these problems are very important and constitute adherent problems of life and death. That is why it is very important to have someone to talk to even if they are friends of the same age. Playing outside with other children is also a child's play. They want to get out of the family apartment and be able to run or play ball with others, or enjoy swings, slides and other playgrounds. For them, it is important to stay outside, to consume the energy they are overflowing with. This avoids sedentary lifestyle and leads to proper physical development.

Correct physical development will also reflect on mental development: children will be more relaxed, calmer, happier, sleep will be restful, and nightmares and insomnia will disappear, anxiety will decrease significantly.

Conclusions

Our findings are in the context of literature in this field, namely an increase in violent manifestations against children during the pandemic. Social isolation and lack of effective participation in school have negative effects on children's mental and physical health. Violent manifestations of parents affect both their self-confidence and self-esteem and the confidence of adults who should have protected and protected them.

We consider it an urgent need to create counseling centers not only for children but also for parents. These could help counteract the negative effects on children caused by pandemic restrictions. Parents should be counseled in order to come to understand the need to change their educational style, but to adopt a constructive and positive style of education instead of one based on constraints and punishments. (Dughi, 2020)

Acknowledgement: We hereby state that the subjects involved in our research were informed about the voluntary character of participation in this research, about the understanding of information and of that fact that withdrawal from research is possible at any time without negative consequences upon the participant. The research complied with all ethical research standards, the research participants/participants' guardians giving their consent to participate in the research. The societal ideas, concepts, rules, policies have to change because our present and future changed. We now face another major humanitarian crisis: "We the Adults" (paraphrasing Kofi Annan's reference) now face the future of our Children and it will take a joined effort from all of us – from national governments, agencies and NGOs to local communities and caregivers. Promises are not enough, even the world has the necessary resources to back it up, unless the whole society will come together to secure a safe environment through special protection measures for Our Children. (Toderici, O. - 2020)

Bibliografie

Abdullah, A., Cudjoe, E., Ryu, W., Emery, C.R. During and beyond the frequent lockdowns: Addressing the pandemic (COVID-19)-related family violence through informal social control. *Developmental Child Welfare*. 3(3):225-234. (2021). DOI: 10.1177/25161032211046409

- AboKresha, S.A., Abdelkreem, E., Ali, R.A.E. Impact of COVID-19 pandemic and related isolation measures on violence against children in Egypt. *J. Egypt. Public. Health. Assoc.* 96, 11 (2021). DOI: 10.1186/s42506-021-00071-4
- Baron, E.J., Goldstein, E.G., Wallace, C.T. Suffering in silence: how COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment. *J Public Econ.* 190: 104258 2020. DOI" 10.2139/ssrn.3601399
- Bradbury-Jones C, Isham L. The pandemic paradox: the consequences of COVID-19 on domestic violence. *J Clin Nurs.* 29(13-14): 2047-2049. (2020). DOI: 10.1111/jocn.15296
- Brown, S.M., Doom, J.R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S.E., Koppels, T. Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse Negl.* Vol. 110, part 2. (2020). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104699
- Camilo, C., Garrido, M.V., Calheiros, M.M. The social information processing model in child physical abuse and neglect: a meta-analytic review. *Child Abuse Negl.* 108:104666. (2020). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104666
- Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachmand, G., Green, O., Butchart, A. Parenting in a time of COVID-19. *Lancet.* 395 (10231). (2020). DOI: 10.1016/S0140.6736(20)30736-4
- Dapić, M.R., Flander, G.B., Prijatelj, K. Children behind closed doors due to COVID-19 isolation: abuse, neglect and domestic violence. *Arch Psychiatry Res.* 56(2):181–192. (2020). DOI:10.20471/dec.2020.56.02.06.
- de Oliveira, S.M.T., Galdeano, E.A., da Trindade, E.M.G.G., Fernandez, R.S., Buchaim, R.L., Buchaim, D.V., da Cunha, M.R., Passos, S.D. Epidemiological Study of Violence against Children and Its Increase during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 18(19):10061. (2021). DOI: 10.3390/ijerph181910061
- DUGHI, D. (2020). Mentoring in lifelong learning for teachers-example of good practice. *Educația Plus*, 26(1), 247-253.
- EGERĂU, A., & BUDIU, D. M. (2016). SINGLE PARENT FAMILY: SOME CONSIDERATIONS CONCERNING THE RESPONSE OF THE SERVICES FROM ARAD, TO ITS NEEDS. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(1), 113-122.
- Fabbri, C., Bathia, A., Petzold, M., Jugder, M., Guedes, A., Cappa C., Decries, K. Modelling the effect of the COVID-19 pandemic on violent discipline against children. *Child Abuse & Neglect*, 116, poart 2. (2021). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104897
- Fegert, J.M., Vitiello, B., Plener, P.L., Clemens, V. Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child Adolesc Psychiatry Mental Health.* 14:1–11. (2020). DOI: 10.1186/s13034-020-00329-3
- Golberstein, E., Wen, H., Miller, B.F. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatr.* 174(9):819-820. 2021. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456
- Humphreys, K.L., Myint, M.T., Zeanah, C.H. Increased risk for family violence during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics.* 145(4). DOI:10.1542/peds.2020-0982
- Kofman, Y.B., Garfin, D.R. Home is not always a haven: the domestic violence crisis amid the COVID-19 pandemic. *Psychol Trauma Theory Res Pract Policy.* 12(S1), S199-S201 (2020). DOI: 10.037/tra0000866
- Larcher, V., Brierley, J. Children of COVID-19: pawns, pathfinders or partners? *J Med Ethics.* 46(8). 2020. DOI: 10.1136/medethics-2020-106465
- Lawson, M., Piel, M.H., Simon, M. Child maltreatment during the COVID-19 pandemic: Consequences of parental job loss on psychological and physical abuse towards children. *Child Abuse & Neglect*, vol. 110 part 2, (2020), DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104709
- Lee, J. Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health.* 4(6):421. (2020). DOI: 10.1016/s2352-4642(20)30109-7
- Ludvigsson, J.F., Children are unlikely to be the main drivers of the COVID-19 pandemic—a systematic review. *Acta Paediatr.* 109(8): 1525-1530. (2020). DOI: 10.1111/apa.15371
- Maalla M'jid, N. Hidden scars: the impact of violence and the COVID-19 pandemic on children's mental health. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 14, 33 (2020). DOI: 10.1186/s13034-020-00340-8
- Martinkevich, P., Larsen, L.L., Græsholt-Knudsen, T., Hesthaven, G., Hellfritzs, M.B., Petersen, K.K., Møller-Madsen, B., Rölfling, J.D. Physical child abuse demands increased awareness during health

- and socioeconomic crises like COVID-19: a review and education material. *Acta Orthop.* 91(5): 527-533. (2020). DOI: 10.1080/17453674.2020.1782012
- Masten, A.S., Motti-Stefanidi, F. Multisystem resilience for children and youth in disaster: reflections in the context of COVID-19. *Advers.Resil.Sci.* 1: 95–106. (2020). DOI: 10.1007/s42844-020-00010-w
- Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., Sani, G. Danger in danger: interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry Res.* Vol. 289 (2020). DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113046
- Munro, A.P., Faust, S.N. Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. *Arch Dis Child.* 105(7):618-619, (2020). DOI: 10.1136/archdischild-2020-319474
- Pasinszky, T. B., Torkos, H., (2002), Digital well-being during online education in preschool in the context of the pandemics, *Applied Research in Digital Wellbeing – Implications for Psychological Research* (Eds. Dana Rad, Tiberiu Dughi, Anca Egerău), Peter Lang Publishing House, Berlin/ISBN: 978-3-631-87105-8, pp 73-80.
- Pereda, N., Díaz-Faes, D.A. Family violence against children in the wake of COVID-19 pandemic: a review of current perspectives and risk factors. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 14, 40 (2020). DOI: 10.1186/s13034-020-00347-1
- Petrowski, N., Cappa, C., Pereira, A., Mason, H., Daban, R.A. Violence against children during COVID-19 Assessing and understanding change in use of helplines. *Child Abuse & Neglect*, vol. 116 part. 2 p. 104757, (2020). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104757
- Reynolds, J., Wilkinson, C. Accessibility of 'essential' alcohol in the time of COVID-19: casting light on the blind spots of licensing? *Drug Alcohol Rev.* 39(4):305–308. (2020). DOI: 10.1111/dar.13076
- Rockowitz, S., Stevens, L.M., Rocke, J.C., et al. Patterns of sexual violence against adults and children during the COVID-19 pandemic in Kenya: a prospective cross-sectional study. *BMJ Open*; 11:e048636. doi: 10.1136/bmjopen-2021-048636
- Seddighi, H., Salmani, I., Javadi, M.H., Seddighi, S. Child Abuse in Natural Disasters and Conflicts: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 176–185. (2021). DOI: 10.1177/1524838019835973
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., Amore, M. The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), pp.531-537, (2020). DOI: 10.1093/qjmed/hcaa201
- Sidpra, J., Abomeli, D., Hameed, B., Baker, J., Mankad, K. Rise in the incidence of abusive head trauma during the COVID-19 pandemic. *Archives of Disease in Childhood.* 106(3):e14. (2020). DOI: 10.1136/archdischild-2020-319872
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., Joshi, G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: a narrative review with recommendations. *Psychiatry Res.* Vol.293:113429 (2020). DOI:10.1016/j.psychres.2020.113429
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Usher, K., Bhullar, N., Durkinm J., Gyamfi, N., Jacksonm D. Family violence and COVID-19: increased vulnerability and reduced options for support. *Int J Mental Health Nurs.* 29(4):549-552 (2020). DOI: 10.1111/inm.12735
- Van Bavel, J.J., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M.J., Crum, A.J., Douglas, K.M., Druckman, J.N., Drury, J. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nat Hum Behav.* 4:460-471. (2020). DOI: 10.1038/s41562-020-0884-z
- Wade, M., Prime, H., Browne, D.T. Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Res.* Vol.290:113143, (2020). DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113143
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., Jiang, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet.* 395(10228):945–7. (2020). DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X
- Wilke, N.G., Howard, A.H., Pop, D. Data-informed recommendations for services providers working with vulnerable children and families during the COVID-19 pandemic. *Child Abuse Negl.* vol. 110 part 2. (2020). DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104642
- World Health Organisation (2020). *Violence Against Children* Factsheet <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/violence-against-children>

Secțiunea

**PRACTICA LOGOPEDICĂ
ÎNTRE CONȘTIENTIZARE
ȘI CORECTARE**

DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII FINE

Mariana Silvia BARBA¹

The development of fine motor skills in preschoolers is sometimes difficult, because it involves not only the development of muscle control but also patience and coordination of the brain, being one of the most important aspects of their global development, being a complex process that requires the participation of several cortices such as sensory areas, motor cortical areas and cortical areas of association and laying the foundations for coordinating.

Fine motor skills are a demanding, high-precision motor behavior that involves catching and handling objects. The handling of objects is influenced by the degree of psychomotor maturity, the motor experiences experienced by the child and the skill characteristics.

Motor skills involve hand-eye coordination, visual perceptions, dissociation of fingers, muscle strength, increase the exercise of grasping, contribute to the formation of the skills of prescribing and organizing the graphic space which can be developed in a multiple of activities, such as: drawing, writing, dressing, undressing and catching things.

Keywords: motor skills, fine motor skills, preschoolers, activities

Dezvoltarea motricității fine a copiilor constituie unul dintre cele mai importante aspecte ale dezvoltării globale a acestora, fiind un proces complex ce necesită participarea mai multor arii corticale precum ariile senzoriale, ariile corticale motorii și ariile corticale de asociație și punând bazele coordonării funcțiilor neuro-muscolo-scheletice utilizate în realizarea tuturor mișcărilor precise.

Motricitatea este definită că „denumire globală a reacțiilor musculare prin care se realizează mișcarea corporală,”(Radu, 2003).

Componentele motricității sunt redade de actul motor, acțiunea motrică și activitatea motorie.

Actul motor este realizat de mușchii scheletici care pun în mișcare elementele articulare sub controlul sistemului nervos central, în scopul afectării unor mișcări corporale, conștiente sau instinctive.

Acțiunea motrică cuprinde actele motorii în vederea rezolvării unei sarcini imediate.

Activitatea motorie este reprezentată de acțiunile motrice care au la baza idei, reguli și forme de organizare „ în vederea adaptării organismului și de perfecționare a dinamicii acestuia,” (Ulici, 2003).

¹ Profesor logoped Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

În activitățile de zi cu zi, în cele școlare sau în timpul jocului, copiii preșcolari și școlari manifestă anumite inabilități în situații în care uneori pot fi numiți „neîndemânatici” pentru acele tipuri de activități. În general, aceste inabilități fac parte din domeniul psihomotor. Astfel, copiii manifestă anumite dificultăți în realizarea mișcărilor care necesită mobilizare, conștientizare și autocontrol.

Dezvoltarea psihomotricității se produce în stadii, etape , având caracteristici proprii fiecărei vârste, realizându-se în paralel cu dezvoltarea sistemului neuromuscular. Astfel, dezvoltarea motorie este o componentă inseparabilă a dezvoltării cognitive. Deci, pentru a dezvoltă mintea, este necesar să lucrăm corpul. Diverse teorii ale dezvoltării și numeroși autori au evidențiat relația existentă între dezvoltarea motorie și cea cognitivă (Frick și Mohring, 2016). Acum câteva decenii, Wallon (1977) declara că, copiii se dezvoltă prin mișcare. Această dezvoltare are loc „de la act la gând” (Wallon, 1942), de la concret la abstract , de la acțiune la reprezentare, de la fizic la cognitiv. Astfel, că există o legătură clară între zonele creierului implicate în abilitățile motorii (în principal, cerebelul) și cele implicate în abilitățile cognitive (în principal, cortexul pre-frontal); iar dezvoltarea ambelor are loc simultan și este deosebit de rapidă în primii ani de viață, cu un vârf de dezvoltare care are loc între 5 și 10 ani (Ahnert și colab., 2009; Haartsen și colab., 2016).

Stabilindu-se o medie a dezvoltării motorii și psihomotorii a copilului între 0 și 6 ani , s-a realizat o etapizare care ține seama de stadiile semnificative de dezvoltare, pe perioade, după cum urmează:

- stadiul mișcărilor neorganizate (0-3 luni)
- stadiul mișcărilor necoordonate (4-6 luni)
- stadiul de debut al coordonării (7-10 luni)
- stadiul coordonării parțiale (10-24 luni)
- stadiul controlului total al corpului (3-5 ani)

După vârsta de 6 ani, urmează o îndelungată etapă de maturizare a capacităților motorii, caracterizată prin creșterea treptată a forței și capacităților fizice și prin desăvârșirea dezvoltării motorii care se realizează treptat și destul de lent.

Abilitățile motorii fine încep să se dezvolte încă din copilărie și continuă să se îmbunătățească pe măsură ce copiii cresc. Important de precizat este că nu toți copiii se dezvoltă toți în același ritm. Dar există etape importante pe care le ating, în mod normal, la diferite vârste.

Motricitatea unui copil se dezvoltă activ între 12 și 36 de luni, începând cu primii pași, însă și până la această vârstă se remarcă două achiziții importante din punct de vedere al motricității. Spre exemplu, între 0 și 6 luni, bebelușul se obișnuiește să stea pe burtică și să își țină capul drept, lucru care va permite întărirea musculaturii gâtului, capului și spatelui. Apoi, cel mic începe să se rostogolească de pe burtică pe spate, lucru benefic pentru musculatura, dar și pentru dobândirea forței menite să stea, mai apoi, în șezut. Practic, până la 15 luni, motricitatea copilului se rezumă la apucare și dobândirea echilibrului corporal. Până la vârstă de 2 ani, mișcărilor lui devin tot mai exacte și vei vedea cum cel mic

se arată din ce în ce mai interesat de jocuri care îi solicită atenția. De la vârsta de 2 ani, vei observă cum micuțul tău devine tot mai îndemânat și începe să apuce lucrurile cu toată mânuța și pipăie și duce la guriță orice obiect, fiindcă aceasta este modalitatea lui automată de a cunoaște lumea, mediul înconjurător. Deja până la vârsta de 2 ani copilul ar trebui să apuce o furculiță sau o linguriță și să o ducă la guriță, să arunce o minge și să apuce creioane sau markere.

La 3-4 ani, copilul ar trebui să poată prindă o minge cu ambele mâini și să o arunce, să se îmbrace și să se dezbrace singur, să se spele pe dinți fără ajutor, să deseneze forme simple atunci când îi ceri, să poată turna lichid într-un recipient fără să verse, să poată face puzzle-uri cu piese mari și puține. Reușește să se urce singur pe un scaun, să deschidă uși, să coloreze suprafețe mari pe o foaie sau să întoarcă paginile unei cărți, una câte una.

Mai apoi, la vârsta de 5 sau 6 ani, de exemplu, copiii ar trebui să pată copia forme și litere și să folosească cu ușurință o lingură sau o furculiță. La 7 sau 8 ani, cei mici pot să se lege la șireturi și să se încheie singuri la nasturi și fermoare.

Deși motricitatea fină se referă la gesturi precise, este strâns legată de motricitatea grosieră. Mișcările mari, grosiere trebuie mai întâi bine stăpânite (sprijinul piciorului, controlul brațelor etc.) și coordonate înainte că mișcările motorii fine mici să devină precise.

În dezvoltarea motorie, în mod tradițional au fost luate în considerare două tipuri principale de abilități: abilitățile motorii grosiere și abilitățile motorii fine. Abilitățile motorii grosiere se referă la acțiuni ale grupurilor musculare și posturile mari, cea ce implică mișcări ale întregului corp sau ale unor segmente mari de corp. În timp ce abilitățile motorii fine implică acțiunea grupurilor musculare mici; mișcări precise ale mâinilor, feței și picioarelor, degete prin procesarea stimulilor vizuali.

Motricitatea fină constituie un comportament motor care solicită mare precizie și care constă în prinderea și manipularea obiectelor. Manipularea obiectelor este influențată de gradul de maturizare psihomotorie, de experiențele motrice trăite de copil și de caracteristicile de îndemânare. Dezvoltarea motricității fine este o mișcare activă sau pasivă a degetelor mâinii prin care se îmbunătățește controlul asupra funcțiilor musculare, scheletice și neurologice, precum și coordonarea ochi-mâini. Cu cât își folosește copilul mai mult mușchii încheieturilor și ai degetelor, cu atât mai îndemânat va deveni.

Bazele motorii sunt de obicei dobândite și bine stabilite până la vârsta de 7 ani. Dificultățile de scriere pot proveni din motricitatea fină insuficient dezvoltată: lipsa tonusului degetelor, dificultatea de disociere, lipsa coordonării oculomotorie. Aceste dificultăți pot evidenția o problemă de lateralitate. Exercițiile de motricitate fină sunt esențiale pentru învățarea scrisului, fiind benefic să încurajăm copiii, să facă exerciții precum tăierea, filetarea, manipularea plastilinei, înșurubarea, bătutul în cuie etc.

Scrisul de mână este o abilitate incredibil de complexă. Înainte că, copiii să poată ține un creion, trebuie să fie capabili să se ridice și să-și miște brațul independent de corp. Ei trebuie să fie capabili să-și izoleze degetele pentru a-și ține creionul. Pentru a scrie, trebuie mai întâi să înțeleagă vizual diferența dintre

litere. Și apoi trebuie să-și amintească cum să formeze literele. Înainte de această, ei trebuie să aibă succes și cu formele de pre-scriere.

Abilitățile motorii fine și brute bine dezvoltate sunt o componentă esențială a pregătirii copilului de a scrie. Aceste abilități se dezvoltă secvențial. Copiii învață să se rostogolească înainte de a stă. Ei stau înainte să se târască. Apoi, de obicei, copiii se târăsc înainte de a merge sau de a alerga. Aceste mișcări motorii mari formează stabilitatea fundației necesară pentru a ține creionul în mână, mai târziu. În continuare, copiii dezvoltă dexteritatea și controlul mâinilor. Ei învață să arunce sau să elibereze obiecte, învață să se joace cu diferite jucării sau obiecte.

Cercetările au arătat că activitățile bilaterale-fizice îmbunătățesc performanța academică. Mai recent, cercetătorii au examinat efectele exercițiilor coordonate-bilaterale asupra atenției și concentrării la copiii de vârstă școlară. Exercițiile coordonate-bilaterale sunt concepute special pentru a utiliza ambele părți ale corpului și mai multe părți ale corpului simultan pentru a efectua mișcări bilaterale în timp ce traversează linia mediană a corpului. Mișcările coordonate-bilaterale angajează ambele emisfere ale creierului și pot facilita dezvoltarea cognitivă a cerebelului și a cortexului prefrontal. Buchele Harris, H.; Cortina, K.; Templin, T.; Colabianchi, N. și Chen, W. (2018).

Copiii care se luptă cu cerințele motorii fine ale grădiniței riscă să rămână în urmă, să devină dependenți de ceilalți, să fie tachinați de colegii lor și să dezvolte o competență școlară percepută scăzută. Losse și colab., 1991 Piek, Baynam și Barrett, 2006. Implicațiile abilităților motorii fine slabe se extind dincolo de grădiniță: mai multe studii au descoperit că performanța motrică fină în grădiniță este un predictor puternic al performanțelor ulterioare la matematică și citire. Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah și Steele, 2010 Cameron și colab., 2012.

Abilitățile motorii fine ale copiilor pot fi văzute ca un set de capacități care formează un sistem de abilități perceptiv-motorii care includ atât abilitățile motorii fine, cât și cele grosiere. Dezvoltarea musculară necesară pentru abilitățile motorii fine pentru scris începe cu creșterea forței în întregul braț până la dezvoltarea forței și controlului mai detaliat al mâinilor și a dexterității în vârful degetelor (Huffman & Fortenberry, 2011).

Există dovezi care sugerează o relație strânsă între dezvoltarea motrică fină și alte aspecte ale limbajului, alfabetizării și dezvoltării cognitive (Wang, 2014). Ceea ce justifică faptul că, motricitatea fină este un punct important de învățare în procesul de alfabetizare. Copiii cu o motricitate fină bine dezvoltată au o gândire și o imaginație crescută, o memorie bună și un limbaj dezvoltat conform vârstei, de aceea este important să îi ajutăm pe micuții noștri să își dezvolte și să își îmbunătățească abilitățile motorii fine acasă, prin diverse jocuri și activități.

Activitățile privind dezvoltarea motricității fine antrenează coordonarea bimanuală, oculo-manuală și globală, cresc forța musculară la degete și exersarea prehensiunii, contribuie la formarea deprinderilor de prescriere și de organizare a spațiului grafic și la însușirea deprinderilor de îmbrăcare (acțiuni motorii succesive), vizează ameliorarea, reglarea și instalarea unei fineți mai mari a tuturor gesturilor copilului, permițându-i astfel să lucreze cu mai multă precizie, cu mai multă ușurință și mai multă relaxare.

Activitățile pentru a dobândi tonusul la nivelul degetelor, sunt controlate de mai mulți mușchi care se află în interiorul mâinii în sine, precum și în antebrăț.

Mototolește o hârtie. Această activitate nu este interesantă doar la nivel motor, dar permite și detectarea unei apucări și integrarea acesteia. Mototolirea stimulează musculatura interiorului mâinii și separarea mișcărilor degetelor. Luați în considerare variația suporturilor (hârtie absorbantă, coli de reviste, coli de hârtie) și formatele (A5, A4) pentru a oferi diferite niveluri de dificultate.

Plastilină. Plastilină oarecum fermă oferă copiilor oportunități grozave de a lucra la abilitățile motorii fine, cum ar fi forța și dexteritatea degetelor, precum și coordonarea celor două mâini. Există o pastă specializată pentru reabilitarea mâinilor; pastă terapeutică: fiecărei culori a pastei corespunde un grad de rezistență al acesteia.

Spuma de modelat. Spuma de modela, pe lângă dezvoltarea abilităților motorii fine ale copiilor, încurajează și percepția senzorială.

Twister cu degetele. Acest joc presupune menținerea poziției degetelor impuse de zaruri, pe cercurile de culoare. De asemenea, întărește conștientizarea diferitelor degete, mobilitatea și flexibilitatea pentru a întări dexteritatea manuală și precizia gestului fin.

Traseul degetelor. Traseul degetelor este un joc ce constă în urmărirea unor linii, drepte, curbate, în zig-zag cu degetul și executarea unor gesturi solicitate de cercurile colorate, precum bate din palme, închide și deschide pumnul, etc. Acest parcurs se va finaliza atât cu mâna dreaptă cât și cu mâna stângă. Putem conferi acestui joc și o notă senzorială, liniile parcurse putând fi din panglici de diferite texturi.

Transferul de lichide. Această activitate presupune transferul de lichide dintr-un recipient în altul cu diferite ustensile (pipeta, polonic sau lingură) Pipeta este cea mai utilă, întrucât cei mici pot muta cu ușurință apă dintr-un pahar în altul, iar că distracția să fie mai mare, poți colora apă cu colorant alimentar sau cu acuarele.

Activități de dezvoltare a disocierii degetelor: Este capacitatea degetelor de a se mișca independent, fără ca celelalte degete să se miște și nicio parte a corpului. Pentru că gesturile să fie precise, este important să existe o bună disociere între braț și mână pentru a evita scrisul cu o mișcare care începe de la umăr sau cot. Disocierea permite mișcări fluide, care necesită doar un minim de energie.

Există multe activități posibile: ne îmbrăcăm, închidem/deschidem fermoarul, închidem nasturii, legăm șireturile, gimnastică degetelor care presupune exerciții ludice cu grade de dificultate în funcție de vârstă copilului, jocuri cu degetele și băți din palme, pictură cu degetele.

Activități pentru dezvoltarea coordonării ochi-mână: Pentru a fi eficiente, mișcările mâinii trebuie să fie bine coordonate cu vederea. Practic, toate activitățile din viața noastră de zi cu zi necesită coordonare mână-ochi, această este o componentă esențială a gesturilor precise. Toate activitățile de atașare, țesut, cusătură, sortarea anumitor obiecte mici pe culori cu ajutorul unei pensete, tăierea și decuparea de șabloane și figuri geometrice, transferul, distribuirea cartonașelor sunt, de asemenea, o modalitate excelentă de a dezvoltă coordonarea bilaterală. „Mișcările încrucișate” în special, promovează fluxul de informații între

creierul stâng și creierul drept, rezultând o concentrare mai bună, promovând vederea binoculară, coordonarea și echilibrul.

Desen în oglindă. Pe o bucată de hârtie sau o tablă, trageți o linie pentru a împărți spațiul în două, luați un creion în fiecare mână și desenați un fluture simetric.

Opt mincinos. Pe o bucată de hârtie sau chiar în spațiu, desenați un opt mincinos începând de la centrul său și lucrând în sus. Faceți mai multe treceri că și cum ați fi pe o pistă de curse. Acest gest va aduce fluiditate, relaxare și flexibilitate, contribuind și la o mai bună coordonare oculo-manuală.

Activități pentru dezvoltarea percepției vizuale. Se referă la modul în care creierul interpretează informațiile pe care le văd ochii noștri. Înainte că un copil să poată scrie o scrisoare, trebuie să fie capabil să o identifice. Trebuie să-și amintească cum arată. Acest lucru îi permite apoi să-l scrie. Dacă nu știți cum arată litera „a”, nu o puteți scrie. Acesta este motivul pentru care lectură este cu adevărat importantă, deoarece îi ajută pe copii să înceapă să identifice literele, cu mult înainte de a începe să le scrie. Activitățile de citire, de puzzle, jocurile de asocieri, de identificare a intrusului, a literelor, a formelor geometrice duc la dezvoltarea abilităților de percepție –vizuală.

Activități de dezvoltare a prinderii creionului Aderența este îmbunătățită în timpul copilăriei timpurii. Clema pentru degetul mare apare în primul an de viață: astfel este posibil să prindeți obiecte foarte mici folosind vârful degetelor. Doar atunci când flexorul degetului mare este suficient de puternic, adică în jur de 3-4 ani, este posibil să aveți o prindere tridigitală. Prinderea folosită pentru ținerea creionului este foarte specifică: Creionul trebuie să se sprijine între partea ultimei falange a degetului mijlociu și pulpă degetului mare, degetul arătător se sprijină pe creion fără presiune. Jocuri cu degetele: Cu legătura gest/sunet, sunt pregătiri foarte interesante pentru scris, deoarece de mici instalează ideea că un anumit gest este asociat cu un anumit cuvânt sau silabă. Memoria kinestezică este astfel solicitată în legătură cu memoria auditivă. Jocuri precum „ține pe mâna dreaptă”, sunt foarte interesante pentru că îmbină mișcările încrucișate, percepția lateralității asupra celorlalte și coordonarea.

Bibliografie

Crososchi, C., *Examinarea complexă a tulburărilor de limbaj*, Tîrgu-Mureș, 2011.

Păunescu, C., *Introducere în logopedie*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1976.

Radu, I., Ulici, G., *Evaluarea și educarea psihomotricității*, Editura Fundației Humanitas, București, 2003.

Vrășmaș, E., *Învățarea scrisului*, Editura Pro Humanitate, București, 1999.

<https://www.frontiersin.org/articles/543755>

<https://www.griffnot.com/motor-skills-for-handwriting/>

<https://latranche-notredame.fr/travail/>

http://www.cc-pays-riolais.fr/userfiles/file/RAM/2020/plume_rpam_n_44.pdf

<https://www.aslae.ch/media/70088/activit%C3%A9s-motricit%C3%A9-fine.pdf>

METODE DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR DE CITIT- SCRIS

Alexandra-Lucia DRĂGOI¹



The main objective of this paper is to highlight children who have difficulty reading and writing. They must be understood and accepted. Their low performance is not explained by laziness, carelessness or lack of character, they realize that they are different from others, that they do not meet the requirements, because they do not know how to read and write well. Empathy for these children means the ability to put ourselves in their shoes and the ability to guide them so that they reach their full potential. In order to have good results, the most appropriate memorization techniques must be chosen together with the child, the learning material must be supported by different means: using colors, following the line with a pen, making a personalized alphabet, so that the kid associates each letter with a certain image, and solving tasks through different games. It is very important to increase the child's self-esteem by appreciating those small or large learning outcomes.

În cazul copiilor dislexici trebuie înțeles și acceptat faptul că performanța scăzută a copilului nu se explică prin lene, prostie, neatenție sau lipsă de caracter. Empatia față de copilul dislexic presupune capacitatea de a ne pune în pielea copilului, de a rezona cu ceea ce simte și de a înțelege acele trăiri chinuitoare prin care trece. Copilul dislexic își dă seama că el este diferit de ceilalți, că nu poate face față cerințelor și rămâne în urma celorlalți, că alți copii, mai mici, știu lucruri pe care el nu le știe. Simte că pentru el este imposibil, inaccesibil, ceea ce pentru alții este natural.

Copiii dislexici își dau seama că realizările lor nu satisfac așteptările părinților, pedagogilor și nu sunt în concordanță nici cu străduințele proprii. Deoarece nu știu să scrie și să citească bine, li se poate crea convingerea că nu pot face nimic bine, insuccesele repetate îi pot conduce la convingerea că nu se pricep la nimic. Acești copii se simt incapabili, ne folositori, inutili, inferiori celorlalți. Devin din ce în ce mai pasivi, își pierd spiritul de inițiativă, nu au încredere în capacitățile proprii, nu-și mai asumă riscuri, se așteaptă la insuccese. Aprecierea de sine devine instabilă. Învăță cu din ce în ce mai puțină plăcere și treptat se instalează pierderea durabilă a motivației. Mulți dintre ei reacționează la eșecurile de învățare prin tulburări de comportament, care deseori nu sunt înțelese de familie sau școală.

¹ Profesor logoped Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Părinții devin îngrijorați, se neliniștesc din cauza evoluției școlare a copilului, a realizărilor sale, a adaptării școlare și a viitorului. În aceste familii, învățatul prelungit până seara târziu devine obișnuință. Copilul trebuie să învețe peste puteri pentru a corespunde așteptărilor școlare, dar în ciuda exersărilor nenumărate, în majoritatea cazurilor realizările nu sunt cele așteptate. De multe ori copilul inventează orice altceva ca să amâne pregătirea lecțiilor. Tensiunea permanentizată datorată învățatului de acasă își pune amprenta și pe relația părinte- copil.

Dacă se ocupă altcineva de procesul corepetării părintele poate să rămână părinte, oferind sprijin emoțional copilului și nu se schimbă în învățător sau profesor în ochii copilului.

Copilul trebuie ajutat să devină un adult echilibrat, cu forță de viață, integrat în societate, o persoană capabilă să-și accepte problemele sale cauzate de dislexie. Trebuie găsite și dezvoltate capacitățile forte ale copilului, ca să se simtă valoros în ciuda greutăților școlare.

Creșterea stimei de sine a copilului poate fi asigurată prin aprecierea acelor rezultate mici sau mari pe care le are la învățare și prin diverse activități: sport, muzică, arte, hobbyuri, munca voluntară, etc.

Relațiile umane sunt foarte importante. Grupurile de sprijin pentru părinți, consilierea parentală pot ajuta părinții în acest drum greu și lung. Cunoașterea unor adulți dislexici redă speranța părinților.

Relaționarea cu un logoped, psiholog sau un pedagog empatic poate oferi sprijin real, împărțirea responsabilităților și ajutor în prelucrarea situațiilor de criză.

Colaborând cu logopedul, părintele poate să se implice și în procesul de dezvoltare al copilului, cu ajutorul diferitelor exerciții sau jocuri logopedice.

În calitate de părinte sau cadru didactic, vom reuși să-l ajutăm pe copil încurajându-l:

- să scrie, având o poziție corectă a corpului și a mâinii;
- să stea drept dar relaxat în scaun, fără a se răsuci sau a se apleca prea tare asupra mesei;
- să țină instrumentul de scris între vârfurile celor trei degete, evitând riscurile de a crea leziuni;
- pentru a-și ordona scrisul, trebuie să le oferim caiete liniate care oferă repere vizuale; de asemenea, se poate utiliza hârtia milimetrică pentru a îndrepta și ordona scrisul;
- pentru reținerea literelor, specialiștii recomandă exersarea lor în aer, cu mișcări largi ale mâinii;
- să cream o listă de verificare a scrisului care ajută la depistarea și eliminarea greșelilor ortografice;
- să facem o listă care cuprinde verificarea ortografiei, a aspectului și a încadrării în pagină; copilul poate folosi această listă pentru a se verifica după ce termină de scris un text.
- nu trebuie să certăm copilul dacă scrie urât și nici să nu punem foarte multă presiune pe el; ruperea paginilor în care acesta a scris urât poate avea efecte paradoxale pentru că îl demotivează pe copil.

Trebuie să evidențiem greșelile fără a speria copilul, iar paginile acelea pot reprezenta un exemplu pentru greșelile făcute, și prin comparație, copilul poate să le elimine.

- să îi explicăm copilului pe un ton calm care îi sunt greșelile de scriere și să îi arătăm cum ar trebui să fie corect fără a-i reproșa într-un mod agresiv că nu a făcut bine.

Strategii de lucru pentru învățătorii care au copii cu astfel de dificultăți la clasă:

- evaluarea prin mijloace alternative (postere, proiecte artistice, exprimare non-verbală a mesajului etc.);
- realizarea proiectelor de grup cu sarcini distincte în funcție de abilitățile fiecărui elev, bine ținute pentru consolidarea sentimentului de apartenență, integrare și apreciere a elevului dislexic;
- flexibilitate în modul de a lua „notițe” pentru studiul individual acasă (ar trebui, de exemplu, ca elevului dislexic să i se permită înregistrarea audio a informațiilor de învățat);
- focalizarea pe imaginea auditivă, memoria auditivă și pe examinare orală, atunci când există deficiențe mai mari în aria memoriei vizuale;
- acordarea de timp suplimentar elevilor cu tulburări de citit- scris pentru rezolvarea sarcinilor școlare, oferirea de răspunsuri orale sau rezolvarea de teste;
- regândirea și proiectarea modurilor de evaluare la clasă în funcție de potențialul elevilor cu tulburări de citit- scris;
- acordarea unor condiții speciale de evaluare (de exemplu, testarea într-o sală liniștită, fără factori de distragere a atenției);
- distanțarea, în timp, a învățării simbolurilor asemănătoare pentru a opri interferența negativă;
- oferirea de materiale tipărite acasă copiilor cu tulburări de citit- scris, materiale care să conțină informații esențiale despre un anumit proiect sau temă cerute, în așa fel încât, copilul, chiar dacă nu și-ar lua notițe, să-și poată face temele și proiectele.

Strategii de lucru pentru părinții ai căror copii întâmpină dificultăți de citit – scris:

Abilitatea de a scrie este o componentă foarte importantă în dezvoltarea unui om și în procesul de învățare, de aceea părinții ar trebui să îi acorde multă atenție în primii ani de școală. Nu trebuie nici să ne bazăm pe faptul că copilul va crește și această problemă se va rezolva de la sine, ci trebuie să ne oferim ajutorul pentru a-i facilita înțelegerea. Astfel:

- nu uitați că disgrafia are o rată foarte bună de recuperare, în special dacă oferim copilului sprijinul și încurajările de care are nevoie;
- alegeți cele mai potrivite tehnici de memorare împreună cu copilul;
- în funcție de gravitatea deficiențelor, concentrați-vă eforturile spre reorganizarea materialului de învățat și spre utilizarea mijloacelor de sprijin: markere de text, urmărirea rândului cu un pix, folosirea unui spațiator de rânduri (un șablon din carton perforat care permite vizualizarea rândului lecturat, acoperind restul paginii), aplicarea de folii

colorate deasupra cuvintelor problematice sau asupra întregului text (e posibil ca fiecare copil să reacționeze mai bine la o culoare anume), tipărirea textelor pe hârtie colorată sau tipărirea de litere colorate pe filă albă;

- alcătuiți, acasă, un alfabet personalizat care să asocieze simbolurile imaginii concrete de obiecte, ființe colorate specific, eventual cu o anumită „poveste” (ex. pentru litera „Ț” - un ciocan de jucărie, albastru, din plastic, ținut în mână de un pitic țăfnos);
- luați în considerare orice metode de rezolvare a sarcinilor propuse, oricât de neobișnuite ar părea acestea.
- încurajați orice încercare, orice efort depus de copil în direcția dorită, chiar dacă nu a fost un succes total;
- facilitați integrarea informației prin conectarea celor două emisfere cerebrale: jocuri de mișcare încrucișată - mâna dreaptă pe genunchiul stâng, pumnul stâng pe umărul drept, aceste exerciții - joc se recomandă a fi efectuate zilnic (atât în poziție față în față cu părintele/ fratele/ sora, cât și în paralel cu părintele/fratele/sora- pot fi realizate și în fața oglinzii);
- găsiți punctele forte ale copilului dumneavoastră și luați în considerare înscrierea lui la cursuri care să aibă în vedere dezvoltarea acestora;
- amintiți-i și ajutați-l să facă ordine periodic în materialele sale școlare, în haine și alte obiecte personale, încercând să alegeți locuri fixe pentru diferite obiecte de uz frecvent;
- lucrați împreună cu copilul dumneavoastră la elaborarea unui program zilnic pe care să îl respectați;
- faceți loc în programul copilului hobby-urilor acestuia și timpului său liber necesar relaxării;
- fiți dumneavoastră înșivă un exemplu de echilibru între organizare, muncă și relaxare pentru propriul copil.

METODE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚII DE A CITI

1. Oferiți cărți cu puține cuvinte, dar cu multe poze

Atunci când abia învață să citească, este bine să îi puneți la dispoziție cărți cu multe imagini și mai puțin text. El va asocia pozele cu cuvintele și îi va fi mai ușor să înțeleagă textul. Cu ajutorul unor jetoane îi veți prezenta cuvintele noi. Exersați împreună pronunțarea lor, citind fiecare literă în parte. Puneți întrebări în legătură cu povestea și cu imaginile, după ce ați parcurs împreună textul.

2. Citiți în liniște

Închideți televizorul, opriți muzica și așezați-vă într-un loc liniștit unde nu vă deranjează nimeni. Stimulii externi pot bloca și îngreuna procesul citirii, iar copiii își pierd atenția. Muzica pe fundal nu este indicată în procesul de învățare a citirii, pentru că inevitabil copilul se va concentra și la aceasta.

3. Încurajați mai multe tipuri de activități de citit

Informațiile simple practice, cu care ne întâlnim zi de zi, pot fi de asemenea o sursă de lectură: meniurile de la restaurant, afișele de pe stradă, regulile unui joc, indicațiile de circulație, lista cu filmele ce urmează să le vizionați etc.

Totodată, este important să vă asigurați că are mereu ceva de citit la el în timpul de așteptare din transport sau dinaintea unei întâlniri programate.

4. Învățați- l să urmărească textul cu degetul sau cu creionul

În acest mod vă asigurați că nu pierde din vedere nicio literă, niciun cuvânt sau rând. Totodată, va învăța să citească de sus în jos și de la stânga la dreapta.

5. Ajutați- l să citească mai multe cuvinte deodată

Încurajați- l să citească grupuri de cuvinte fluent. După ce a repetat fiecare cuvânt din grupul selectat de mai multe ori, îl rugați să lege citirea cuvintelor, încercând să citească fluent grupul de cuvinte și așa mai departe, până reușește să citească o frază.

6. Învățați- l să recitească un paragraf de mai multe ori

După ce a reușit să citească fluent cuvintele, frazele, îl rugați să citească, într-un minut, un paragraf și la urmă să numere cuvintele citite corect, ținând astfel evidența lor. Ar fi bine să revină asupra paragrafului de 3-4 ori într-o sesiune.

7. Îl puneți să citească cu voce tare

Cititul cu voce tare are mai multe avantaje. În primul rând, se va auzi și își va putea da seama de greșeli, apoi intonația îi va fi îmbunătățită, iar ritmul de citire va crește.

8. Citiți împreună

Vă puteți juca cu textul, citindu-vă unul altuia. Stabiliți fiecare ce parte să citească și dați-i drumul! Alegeți o poveste amuzantă cu personaje și interpretați fiecare un rol.

9. Încercați să îl înregistrați în timp ce citește

Copilul va citi povestea lui preferată, fără să se oprească, iar dumneavoastră încercați să îl înregistrați. Astfel, când se va asculta pe înregistrarea realizată de dumneavoastră, copilul își va da seama de dificultățile întâmpinate și va ști unde să insiste. În plus, cu siguranță îl va încânta ideea de a avea o carte audio proprie.

10. Arătați-vă entuziasmul când copilul dumneavoastră citește

Reacția dumneavoastră este foarte importantă, întrucât îl poate încuraja mai mult în acest proces. De aceea, încercați să vă arătați entuziasmul atunci când citește, aveți răbdare cu greșelile pe care le face și ajutați-l să le corecteze.

Părintele ar trebui să se implice în educația copilului pe parcursul anilor de școală, devenind astfel partenerul pedagogilor și specialiștilor (logopezi, psihologi, kinetoterapeuți, medici).

Bibliografie

- Bejan, L., Druga, I., Hărdălău, L., *Aplicații practice în logopedie și psihologie școlară*, Editura Primus, Oradea, (2009).
- Bodea Hațegan, C., *Logopedia – terapia tulburărilor de limbă. Structuri deschise*, Editura Trei, București, (2016).
- Manolescu, N., *Cititul și scrisul*, Editura Polirom, Iași, (2002).
- Mitițu, I., Purle, T., *Incursiune în universal copiilor cu tulburări de limbaj*, Editura Alfa, Iași, (2010).
- Verza, E., *Tratat de logopedie, Vol.I*, Editura Fundației Humanitas, București, (2003).

FORMAREA ABILITĂȚILOR FONOLOGICE COPILOR CU ÎNTÂRZIERI DE LIMBAJ

Liliana SANDU¹

The work "The formation of phonological abilities in children with delayed language development has a theoretical and practical character", comes to the aid of speech therapists, preschool educators and school teachers that work with children having plain language retardation. In this paper, I've presented a series of games and exercises from the acting workshops for preschoolers and young school children that are aimed at the development of the phonological consciousness. The studies of the last decades have demonstrated that the deficiencies in phonological processing hinder the maturing of the language, attracting delays in the appearance and development of speech. The approach of theatrical games, as a complementary method of speech treatment, represents a model of good practice for specialists that wish to offer to their students complex and stimulating activities for the efficient correction of delayed language development.

Comunicarea prin limbajul verbal este esențială în dezvoltarea normală a fiecăruia, este puntea de legătură cu lumea exterioară, dar și cu țintele pe care le urmărim să le atingem. Atât la copiii în stare de normalitate, cât și la copiii cu diverse handicapuri senzoriale, dificultățile de comunicare prin limbajul verbal apărute din diferite cauze, afectează înțelegerea, recepționarea și transmiterea mesajelor, a gândurilor, dorințelor etc.

Tulburările de comunicare prin limbajul verbal (tulburări de pronunție, întârzieri în dezvoltarea limbajului, tulburări de ritm și fluență etc.) apărute la copii reprezintă obiectul de studiu, de cercetare al specialiștilor: psihologi, logopezi, psihiatri, neurologi, cadre didactice care lucrează cu preșcolari și școlari. Există o preocupare constant pentru îmbunătățirea și adaptarea planurilor de intervenție la prioritățile și nevoile copiilor secolului XXI.

Studiile din ultimele decenii au demonstrat că deficiențele de procesare fonologică împiedică achiziția limbajului, atrăgând după sine întârzieri în apariția și dezvoltarea limbajului, dificultăți de pronunție. Un copil ca să articuleze corect sunetele trebuie mai întâi să recepteze corect atât sunetele emise de cei din jur, cât și propria emisie sonoră. Când apar deficiențe de procesare fonologică, componenta auditivă a sunetului nu este percepută corect, copilul nu va executa corect mișcările articulatorii și fonatorii necesare emiterii corecte a sunetelor, va omite, deforma, înlocui sunetul cu un altul asemănător din punct de vedere acustic sau cu punct de articulare apropiat.

¹ Profesor Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Vrancea

Conștiința fonologică este abilitatea de a identifica și manipula segmentele limbajului oral, de la sunete, silabe, cuvinte, la propoziții, precum și alte aspecte ale limbajului oral (cum ar fi rima), cu impact asupra semnificației cuvintelor (Burlea, 2007).

Conștiința fonologică înglobează noțiunea de „auz fonematic” care înseamnă capacitatea copilului de a diferenția auditiv sunetele în vorbire. De asemenea, auzul fonematic se referă la abilitatea de a înțelege că sunetele se organizează în structuri fonetice care pot fi manevrate după variate reguli (inversare, înlocuire, eliminare, adăugare unui fonem) cu scopul obținerii unor cuvinte cu noi sensuri (pară: apăr - nară - ară). Aceste cuvinte cu o formă variabilă (monosilabice - cu o singură silabă, plurisilabice - cu mai multe silabe), se organizează în propoziții pentru a transmite mesaje orale sau scrise.

Auzul fonematic este o particularitate a auzului uman care se formează în timp, parcurgând anumite stadiile de dezvoltare. Chiar dacă auzul fizic nu este afectat este posibil ca auzul fonematic al copilului să prezinte tulburări. Discriminarea auditivă este puntea de legătură dintre ceea ce auzim și ceea ce reproducem. Când copilul începe să vorbească începe să imite sunetele pe care le aude (gângurit, onomatopee, silabe, cuvinte). Copilul ascultă, înțelege, discriminează și reproduce sunete prin imitație în funcție de stimulii auditivi pe care îi primește. În etapele de început ale învățării și dezvoltării vorbirii, copiii sunt interesați doar de valoare comunicativă a limbajului, transmit mesajul neținând cont de exprimare. Treptat, cu sau fără sprijin, copilul va descoperii că limbajul oral este alcătuit din structuri care au sens (cuvinte, propoziții) și structuri care nu au sens (silabe, sunete). Dezvoltarea abilităților copilului de a reflecta asupra segmentelor vorbirii (sunete, silabe, cuvinte, propoziții), de a manipula în mod explicit unitățile discrete ale limbii și de a efectua anumite operații cu ele, furnizează baza pe care se construiesc mai târziu mecanismele citit-scrisului. Abilitățile fonologice dobândite în perioada preșcolară sunt predictorii importanți asupra performanțelor în achiziția citit-scrisului. La vârsta de 5 ani, preșcolarul mare deține o serie de competențe conform stadiilor de dezvoltare a conștiinței fonologice în procesul de alfabetizare :

- ✓ Desparte propoziția în cuvinte, cuvintele în silabe
- ✓ Stabilește numărul silabelor
- ✓ Recunoaște și reușește să facă rime
- ✓ Recunoaște și formează cuvinte care încep cu același sunet
- ✓ Învăță și recunoaște litere (poate identifica și numi 10 litere)
- ✓ Învăță să traseze liber litere, într-o formă primitivă
- ✓ Învăță că fiecare literă este sonoră (corespondența fonem-grafem)

Dezvoltarea conștiinței fonologice înseamnă educarea abilității copilului de a percepe clar sunetele (fonemele) din care sunt formate cuvintele, acest lucru conducând la articularea corectă a acestora. Această activitate implică antrenarea ascultării active, atenției auditive, memorarea, imitarea, compararea, diferențierea. Ținând cont de vârsta tipică de achiziție a diferitelor abilități fonologice, se recomandă copiilor cu întârzieri în dezvoltarea limbajului care au dificultăți în a se concentra și a asculta, programe de antrenament fonologic. În

acest sens seria jocurile și exercițiile de grup din cadrul atelierelor de teatru vor urmări formarea și dezvoltarea următoarelor componente: capacitatea de analiză și sinteză la nivelul propoziției, capacitatea de analiză și sinteză fonetică la nivelul cuvântului, capacitatea de analiză și sinteză fonetică la nivelul silabei, abilități de sesizare a rimei, abilități de manipulare a fonemelor în cadrul cuvântului. Mai jos vă propunem o serie de exemple de exerciții și jocuri specifice pentru preșcolarii mari care vin în sprijinul formării abilităților fonologice:

❖ identificare cuvintelor din propoziție

Joc: Dialog în 3 cuvinte (participanții sunt împărțiți pe perechi, câte doi)

Mod de realizare: Se alege o tema pentru fiecare pereche, de către altcineva. Cei doi trebuie să se pună în pielea personajelor respective și să formuleze propoziții/întrebări/enunțuri doar din 3 cuvinte. Fiecare spune câte o replică. Exemplu de tema: un polițist oprește un șofer care a depășit limita de viteză, un profesor și un elev care discuta despre

❖ completarea propozițiilor

Joc: Firul de ață (participanții sunt așezați în cerc cu fața spre interior)

Mod de realizare: Conducătorul jocului va rosti un cuvânt, ducând firul de ață la un copil. În timp ce acesta își va înfășura ață pe deget va adăuga un nou cuvânt pornind astfel un enunț. Firul va trece la următorul copil care va repeta enunțul deja existent și va continua adăugând un nou cuvânt. Jocul se continuă până când firul ajunge la toți copiii. Ultimul copil va rosti întreg enunțul.

❖ ordonarea cuvintelor dintr-o propoziție

Joc: Schimbă cuvintele (copiii se vor grupa în funcție de numărul cuvintelor din propoziție)

Mod de realizare: Se alege o propoziție (de ex. „Soarele arde cu putere”) și se delimitează cuvintele care o compun. Fiecare copil va primi un cuvânt (pentru perioada preabecedară se folosesc jetoane cu imagini). Copiii se vor așeza astfel încât să se construiască propoziția, apoi li se va cere copiilor să schimbe locul între ei și să spună din nou cuvântul pe care-l reprezintă. Se vor obține variante: „Arde soarele cu putere”, „Cu putere arde soarele”, „Soarele arde putere cu”, „Putere soarele arde cu ”. Se vor evidenția enunțurile cu sens.

❖ recunoașterea și imitarea diferitelor zgomote și sunete din natură:

- vocea animalelor/insectelor

Joc: La Zoo sau La fermă (participanții sunt așezați în cerc)

Mod de realizare: Copiii vor extrage pe rând câte o imagine și vor imita animăluțele, fără cuvinte doar prin gesturi. Ceilalți participanți la joc vor recunoaște animalul și vor imita vocea lui.

Sunetele produse de diferite instrumente muzicale: toba, pianul, vioara etc.

- mijloace de locomoție: șșș-uuuu/mașina, bârrr/motocicleta, vvvv/avionul etc
- diverse acțiuni: gâl-gâl/a bea, brrr-brrr/ a tremura, țac-țac/a tăia cu foarfeca, sfoor-sfoor/ a sforăi, prr-prr/ oprirea cailor etc. pot fi folosite în partea de încălzire a grupului
- repetarea unui ritm bătut de conducătorul jocului cu sau fără materiale

Joc: Coco -Mimi (participanții sunt așezați în cerc)

Mod de realizare: Fiecare participant va primi un nume format din două silabe pornind de la prima silabă a prenumelui său (Rave = Rara). Bătaie din palme cu mâinile sus, deasupra capului, timp în care inițiatorul jocului va spune numele său (Ra-ra). Bătaie cu palmele pe pulpe simultan cu deplasare pe un picior și va spune numele unui coleg care va prelua comanda (Lo-lo). Numele va fi spus pe ritmul bătăilor din palme.

- sesizarea rimei

Exercițiu: Poezii rimate (participanții sunt așezați în cerc)

Mod de realizare: Se recită în grup poezii cunoscute cu marcarea cuvintelor care rimează prin bătăi din palme.

Exemplu:

Doamna pisicuță
Doamna pisicuță lucioasă și grăsuță
Cu cei patru pisicei rotofei
S-au dus la culcare
Sub soba cea mare
Dar un zgomot au auzit
Chiț, chiț
Și-ndată s-au trezit
Încet, încet s-au apropiat
Dar Chiț în gaură-a intrat.
(Poezie din folclorul copiilor)

- ❖ manipularea fonemelor în cadrul cuvântului

Exercițiu: Dialog pe alfabet (participanții se grupează pe perechi, față în față)

Mod de realizare: Ei vor crea un dialog, cu obligația ca fiecare să formuleze o propoziție/frază per replică, iar aceasta să urmărească literele alfabetului. De exemplu: X: Azi merg la grădiniță! Y: Bine că mergi la grădiniță! X: Ce vrei să spui? Y: De ce mă mai întrebi? X: Este o întrebare curioasă! .., până se epuizează toate litere. În cazul preșcolari mari, le vom propune serii de câte 10 litere, respectând astfel nivelul de alfabetizare conform vârstei. Se pot folosi imagini, indicându-le copiilor litera la care au ajuns.

- ❖ manipularea fonemelor în cadrul silabelor

Exercițiu: Mecanisme de articulare

Mod de realizare: Participanții pronunță cu întreg grupul structuri consonantice cu pauză între ele: FRA/FRE/FRI etc., apoi legate FRAFREFRIFROFRUFRAFRĂ. Similar, se continua exercițiile cu următoarele consoane: V, P, M, S, Z ; apoi cu consoanele: Ț, T, D ; apoi cu consoanele: Ș, J, L, N, C, G , atât pronunțate separat, cât și legat. Se pune accent pe pronunțarea clară a sunetelor diferențierea sunetelor surde de cele sonore

Joc: Pa-Ta-Ba (participanții sunt așezați în cerc)

Mod de realizare: Grupul de copii rostește în cor: Pa-ta-ba, Pe-te-be, Pi-ti-bi, Pu-tu-bu, Po-to-bo, Pă-tă-bă, Pâ-tâ-bâ. Silabele trebuie rostite extrem de clar și cu ritm. În momentul repetării pronunția și ritmul trebuie schimbate. Cadența poate fi scăzută la început ca apoi pe parcursul exercițiului să crească. Se pot exersa și

alte perechi de sunete: c-g, f-v, s-z, ș-j, t-d, prima fiind surdă, a doua sonoră (consoanelor sonore sunt consoanele care se emit cu participarea coardelor vocale).

- exerciții de dicție

Joc: Frământări de limbă (participanții sunt așezați în cerc)

Mod de realizare: Copiii rostesc împreună în mod expresiv și clar, expresii greu de pronunțat, așa numitele "frământări de limbă". La început ritmul este lent, iar după câteva repetări ritmul va deveni rapid. Fiecare consoană, fiecare vocală va fi rostită clar. Frământările de limbă trebuie rostite cu convingere pentru ca exercițiul să aibă efectul așteptat.

Exemple:

„Domnul Dinu din Dudești dă dude din dudul dumnealui de la drum.”

„Cosașul Sașa când cosește, cât șase sași sasul cosește. Și-s sus și-n jos de casa sa, cosește sasul și-n șosea.”

„Pisica Akis, când se spală, stropește șase struți cu smoală.”

„Am o prepeliță pestriță cu paisprezece pui de prepeliță pestriți. E mai pestriță prepelița pestriță decât cei paisprezece pui de prepeliță pestriți, iar mai pestriț decât prepelița cea mai pestriță este prepelițoiul cel pestriț.”

„Un babuin blănos mănâncă o banană babană.”

„O barză brează face zarvă pe-o varză.”

„Penele pestriței pitulici din pomul Paulei păreau prea popoțonate.”

(Ivanov, Carmen, 2013, p. 219 - 233)

Bibliografie

Apostol, R., *Teatrul ca metodă. Teatrul educațional*, Editura U.N.A.T.C PRESS, București, 2016

Bodea Hațegan, C., *Logopedia.Terapia tulburărilor de limbaj*, Editura Trei, București, 2016

Bulboacă, A., *Labirintul jocurilor*, Editura Arlequin, București, 2015.

Burlea, G., *Tulburările limbajului scris – citit*, Editura Polirom, București, 2007.

Chateau, J., *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Gălbinașu, F., Gălbinașu E.L., Pârșan V., Chelaru I., *Ne jucăm și corectăm vorbirea*. Editura Paralela 45, Argeș, 2013.

Hărdălău, L., *Culegere de jocuri logopedice*, Editura Primus, Oradea, 2011.

Ivanov, C., *Șase saci în șase saci - Manual de dicție*, Editura Favorit, București, 2013.

Jicman R., Sehlanec R.&Trifan B, *Gramatica prin jocuri teatrale*, Editura U.N.A.T.C PRESS, București, 2018.

Moldovan, I., *Corectarea tulburărilor limbajului oral*, Editura Presa universitară clujeană, Cluj Napoca, 2006.

Olărescu V., Ponomari D., *Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj, Ghid metodologic*, Editura Pulsul Pieței, Chișinău, 2019.

Rotaru, D., *Jocuri teatrale – Manual cls 0 –IV*, Editura U.N.A.T.C PRESS, București, 2016

Rotter, S., Sindelar B., *Sus cortina ... pentru viață. Teatrul educațional – jocuri și exerciții*, Editura U.N.A.T.C PRESS, București, 2014.

Spolin, V., *Improvizație pentru teatru*- ediție prescurtată, trad. Mihaela Bețiu, Editura U.N.A.T.C PRESS, București, 2014.

INTERACTIVITATE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ ONLINE - ÎNTRE HIPER-STIMULARE ȘI FOCUS ATENȚIONAL

Raluca Nicoleta TRIFU¹,
Carolina Bodea HAȚEGAN²

This study discusses the role of online speech therapy and the challenges that the provision of speech therapy services offers in relation to maintaining the level of interactivity, by appealing to executive functions and attentional concentration. Online speech therapy or telepractice involves providing speech therapy / speech therapy with the help of technology for various categories of beneficiaries. Pre-pandemic and post-pandemic studies have indicated a change in approach to this type of therapy, indicating that a level of involvement needs to be established for both the therapist and the recipient. The present study seeks to establish a theoretical and exemplary framework for what means therapeutic passivity in contrast to hyper-activity in the therapeutic session. They are discussed and presented succinctly executive functions and what implies attentional focus in relation to language and communication. The present study brings together and presents some of the types of free or paid activities and resources that language therapists and psychoeducational specialists have at their disposal in order to carry out therapeutic speech therapy sessions while maintaining the optimal level of interactivity and achieving the objectives of maintaining attention and concentration.

Terapia logopedică on line

Terapia logopedică on line este definită drept un serviciu prin care beneficiarii se conectează cu terapeuții de limbaj sau alți ofertanți de servicii medicale și educaționale prin intermediul platformelor educaționale, terapeutice și tehnologiei IT cu scop de screening, evaluare, intervenție, consiliere etc. Terapia logopedică on line sau telepractice presupune asigurarea terapiei logopedice/a logopediei cu ajutorul tehnologiei pentru categorii diverse de beneficiari. Asociația Americană a Terapeuților de Limbaj și a Specialiștilor în sfera Dizabilității Auditivă (ASHA, 2022) folosește termenul de telepractice pentru a încadra terapia logopedică on line și consideră că telepractice este un model adecvat de furnizare de servicii pentru audiologi și terapeuți de limbaj și poate să fi principalul mod de furnizare a serviciilor terapeutice logopedice sau poate suplimenta serviciile față în față (cunoscute sub numele de furnizare de servicii hibride). Harris (Harrison, 2011) definea telepractice drept aplicarea

¹ Asistent universitar. dr. Universitatea de Medicină și Farmacie Iuliu Hațieganu, Facultatea de Medicină, Departamentul de Educație Medicală, Cluj-Napoca (România)

² Conferențiar universitar dr. Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie Specială, Cluj-Napoca (România)

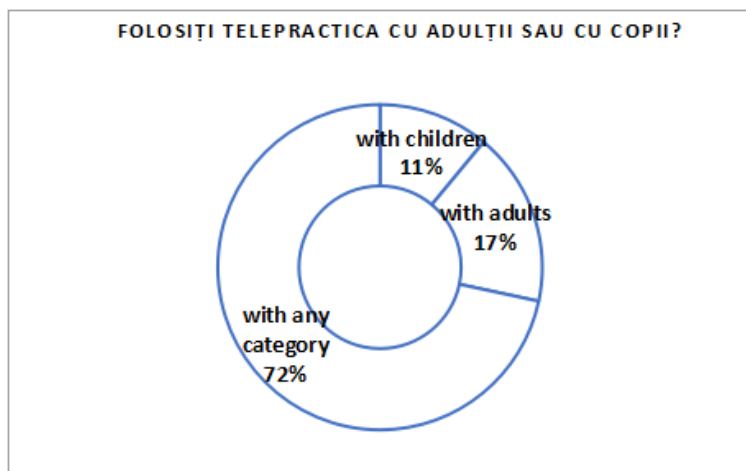
tehnologiei în furnizarea de servicii prin conectarea clinicianului/ logopedului cu clientul / pacient în scop de: evaluare, intervenție, consultare, iar Snodgrass (Snodgrass et al., 2017) – vedea telepractica drept un mijloc eficient de creștere a accesului la servicii de înaltă calitate, care răspund nevoilor unice ale copiilor și considera că este un mecanism viabil pentru a furniza servicii de terapie a limbajului și a vorbirii.

În literatură preocupări pentru telepractică au existat încă din 2008 prin alocarea unui număr special în cadrul *Virtual State of the Science Conference*, Nov. 17 - Nov. 20, 2008. Special Prepublication Issue of International Journal of Telerehabilitation, iar ulterior în 2012 Volta Review (Edwards et al., 2012) a publicat articole și documentarea de tip review prin care evidențiau impactul utilizării pe scară largă a telepracticii în terapiile de limbaj.

În 2013 Todd Houston publica cartea *Telepractice in Speech and Language Pathology* (Todd Houston, 2013), o resursă – tip carte prin care sublinia posibilitatea folosirii practicii on line în terapia logopedică, dar și importanța telepracticii și a modalităților specific de intervenție, după ce anterior publicase articole semnificative ce acopereau această tematică (Edwards et al., 2012; Todd Houston et al., 2012).

Terapia logopedică online continuă să preocupe comunitatea internațională a terapeuților de limbaj prin numeroase studii (Fu et al., 2015) (Frizelle & McGill, 2022; Grogan-Johnson, 2018; Rende & Ramsberger, 2011; Stacy, 2013; Theodoros, 2011), dar ea devine cu adevărat semnificativă în contextul pandemiei marcate de virusul SARS- Cov2, perioadă care a coincis cu o re poziționare a terapiei logopedice în mediul online. Practic putem să vorbim de o schimbare de paradigmă datorită pandemiei de Coronavirus.

Preexistentă înainte de 2020, așa cum s-a observat, terapia logopedică cunoaște o extindere consistentă pe de o parte datorită restricțiilor impuse de autorități și de condițiile epidemiologice, iar pe de altă parte datorită noilor posibilități tehnologice și platformelor on line net îmbunătățite în paralel cu creșterea nivelului de securitate a conectivității inter-terapeutice.



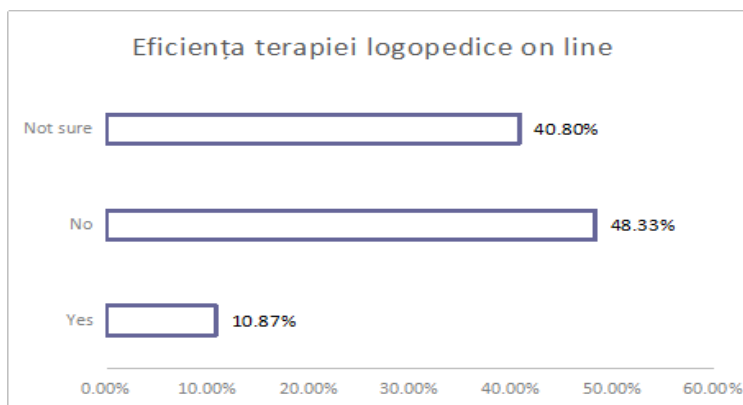
Grafic nr. 1. Adresabilitatea terapeutică în terapia logopedică pre-pandemică.
Cf. Trifu et al(2019)

În studiul realizat prin grupul de lucru al CPLOL (Trifu et al., 2019) – intitulat „Telepractice în SLT” derulat în perioada 2016-2018, prin care se evalua statusul telepracticii pre pandemie, s-a evidențiat faptul că adresabilitatea terapiei logopedice on line a fost realizată pentru ambele categorii de beneficiari, atât copii cât și adulți în diferite raportări procentuale.

Studiile recente subliniază rolul terapiei de limbaj online în implementarea serviciilor logopedice, dar și relevanța acestui tip de adresabilitate terapeutică.

Într-un articol recent (Hao et al., 2021) a fost urmărit modul prin care terapeuții de limbaj și de vorbire au aplicat terapia logopedică online în vederea compensării pierderii serviciilor de terapia limbajului livrate față în față. Studiul s-a centrat și pe evaluarea dinamicii utilizării telepracticii în timpul pandemiei de COVID-19 contextualizat zonal. Interveniurile calitative realizate cu terapeuți de limbaj au evidențiat schimbări în mediul de oferire a serviciilor cauzate de pandemie ca de exemplu, tranziția către telepractică sau pierderea clienților, dar și provocările iscate de această tranziție, enumerate fiind formare limitată, reducerea implicării beneficiarilor terapiei, reducerea bunăstării terapeuților și clienților. Rezultatele studiului relevă o dinamică clară a oferirii de servicii logopedice corelate direct cu numărul de cazuri săptămânale, ca o evidență cantitativă a efectului pandemiei. Prezența fizică s-a redus de la o medie de 42,3 clienți înainte de pandemie, la 25,9 și respectiv 23,4 cazuri pe săptămână, din martie până în mai și apoi din iunie până în septembrie 2020, iar apoi a revenit la 37,2 cazuri din octombrie până în decembrie 2020. În schimb, numărul de cazuri de telepractică a crescut brusc de la 0,2 cazuri pe săptămână înainte de pandemie la 14,8 din martie până în mai 2020. Volumul săptămânal de cazuri de telepractică a scăzut apoi la 5,5 clienți din iunie până în septembrie și 7,9 cazuri din octombrie până în decembrie 2020.

Dacă în lunile inițiale ale izolării pandemice provocările legate de bunăstarea comportamentală erau prezente și se întrevădeau efecte negative ale acestora, totuși din octombrie până în decembrie s-a observat că rezultatele intervenției se apropiau de nivelurile pre-pandemie. Aproximativ o treime dintre terapeuții au raportat că ar fi mai probabil sau mult mai probabil să folosească telepractica în viitor, indiferent de pandemie, ca o constanță terapeutică. Cu toate acestea, doar aproximativ un sfert dintre terapeuți au perceput telepractica ca fiind comparabilă cu serviciile în persoană. Rezultatele acestui studiu trebuie comparate și rezultatele colectare și raportate de WG Telepractice în SLT (Trifu et al, 2019) care a identificat în 2016 -2017 că doar 14% dintre respondenți foloseau telepractica și un procent de 85% nu o foloseau. Ei au raportat că în țara lor terapia logopedică on line era folosită doar într-un procent de 28%, 16% răspunzând că nu era folosită și marea majoritate neștiind de existența acestui tip de adresabilitate terapeutică. Deși 66% dintre terapeuții de limbaj declarau că erau deschiși să aplice terapia logopedică on line ca formă de terapie și doar un procent de 16% nu s-au arătat interesați de această formă terapeutică, acest raport indica faptul că la acel moment terapia on line nu era percepută ca fiind una eficientă. Graficul următor indică percepția asupra terapiei logopedice online evaluată de terapeuții de limbaj pre-pandemie.



Grafic nr. 2. Percepția asupra terapiei logopedice on line. Evaluare pre-pandemică.
Cf WG Telepractice. Trifu et al, 2019

Terapia logopedică online are beneficiile ei demonstrate incontestabil, în momentele de constrângeri sociale sau marcate de distanțe fizice, dar trebuie privită și din perspectiva interacțiunii și a aplicării unor modele eficiente. În acest sens un studiu (Klatte et al., 2020) aduce în discuție rolul aplicării unor modele bazate pe colaborare. Fără a face direct referire la terapia logopedică online, studiu lui Klatte et al (2022) sublinia rolul părinților în oferirea de servicii terapeutice logopedice și vorbea de aplicarea unui model colaborativ bazat pe evidența practică. La bază au avut proiectul RAMESES II (Wong et al., 2016) care sugerează urmarea etapizată a unor pași în derularea unei evaluări realiste. Prin intermediul acestui studiu cercetătorii explorează practica colaborativă și folosesc o abordare realistă de evaluare cu scopul de a obține evidențe pentru modele de terapie logopedică bazată pe modelul colaborativ. Cercetătorii folosesc evaluarea realistă, o metodologie dezvoltată inițial de Pawson și Tilley și publicată sub formă de carte (Pawson & Tilley, 1997), în vederea explorării legăturii cauzale sau de mediere dintre intervenție și rezultate, cu focus pe modele eficiente, mai exact ce funcționează, cum, pentru cine, în ce condiții și în ce măsură. Evaluarea realistă oferă un cadru pentru a explora modelul COM - (C) contexte, (M) mecanisme și (O) obiective. Acest model își configurează importanța în relație cu terapia logopedică online prin natura intrinsecă a relației de colaborare dintre cele două părți, cu implicații directe asupra rezultatelor terapiei.

În contextul terapiei logopedice on line, elementele de interacțiune trebuie echilibrate cu cele de sporire a focusului atenției care să permită achiziții necesare dezvoltării sau recuperării limbajului și toate integrate într-un model colaborativ în care rolul terapeutului și al părintelui care însoțește copilul în parcursul on line să fie foarte bine explicat și asumat.

Într-un chestionar de sondare a eficienței terapiei de limbaj on line adresat specialiștilor în educație și terapeuților de limbaj, aceștia au răspuns pro, înclinând balanța spre valența pozitivă a terapiei de limbaj după cum poate fi observat în reprezentarea grafică numărul 3. Evaluare este realizată post-pandemic și se poate observa o modificare față de modul în care terapia logopedică on line era percepută pre-pandemic (vezi grafic 2).

Dumneavoastră considerați terapia logopedică on line eficientă?

Da ☒



Nu



Sunt indecis



Grafic nr. 3. Percepția asupra terapiei de limbaj on line.

Chestionar adresat terapeuților de limbaj și specialiștilor în educație martie 2022.

Interactivitatea în terapia logopedică online

În condițiile menținerii și prefigurării dezvoltării serviciilor de terapie logopedică on line tematica interactivității optime pentru o sesiune online devine de interes și stabilirea unui cadru teoretic de înțelegere a elementelor care determină și influențează interactivitatea este utilă și necesară.

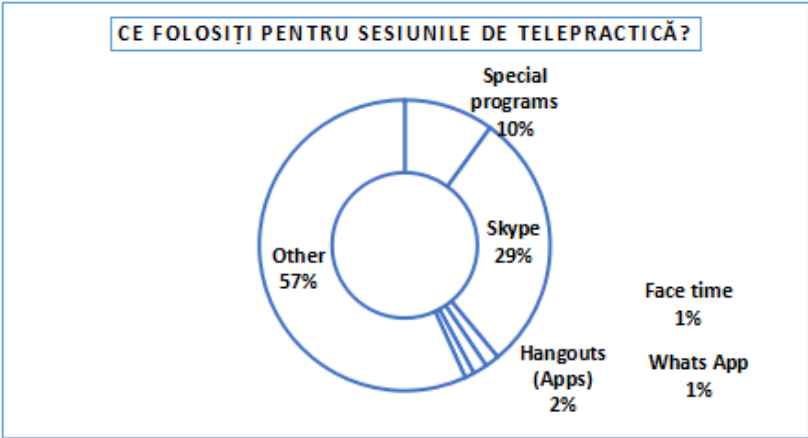
Premisa de la care se pornește în evaluare interactivității este aceea că virtualizarea comunicării are să fie mult mai extinsă în următorii 5 ani și întrebările de la care pornim în această explorare sunt:

- Există un nivel optim de interactivitate al terapiei logopedice online?
- Care este nivelul dezirabil al interactivității în terapia logopedică online?
- Când este prea puțin, non-stimulativ și când este prea mult, hiper-stimulativ?
- Ce trebuie să știu ca terapeut pentru a menține granițele terapiei logopedice online în limitele eficienței?

Terapeuții de limbaj și specialiștii în educație chestionați în cadrul aceluiași sondaj – martie 2022, au răspuns că terapia logopedică online este lipsită de interactivitate în proporție de 23,6 %, are o interactivitate optim în proporție de 33,4%, este prea stimulativă în proporție de 28,3% și că reduce focusul atențional în proporție de 14,3%

Interactivitate în terapia logopedică online depinde cu siguranță de tipul de periferic tehnic utilizat. Este puțin probabil ca implicarea copilului și a părintelui să fie potrivită și ca terapia să aibă un grad mare de interactivitate dacă se desfășoară pe ecranul unui telefon și cresc șansele ca terapia să fie una eficientă și cu un grad crescut de interactivitate atunci când se face apel la monitoare potrivite ca dimensiune și care să permită implicare reală de ambele părți, nu doar o vizualizare a terapeutului. Desigur că interactivitatea depinde în aceeași măsură de vârsta beneficiarului, de condițiile de desfășurare a ședinței terapeutice și de patologia asociată. În mod context interactivitatea depinde de platformele utilizate pentru terapie, platforme care au sau nu o interfață prietenoasă, accesibilitate, de resurse tehnice și financiare și caracteristicile încorporate de interactivitate.

Raportul grupului de telepractică WG - Telepractice in SLT 2016-2018 (Trifu , R & al, 2019) indica faptul că pentru terapia logopedică online terapeuții se foloseau de diverse platforme, de programe speciale și era amintit într-o proporție consistentă skype-ul (grafic 4). Post-pandemic se poate observa o diversificare a platformelor folosite pentru derularea acestor tipuri de terapii (grafic 5.) conform studiului ASTTLR (Bodea-Hațegan et al., 2021). Se observă o preferință pentru utilizarea platformei Zoom care determină o interacțiune crescută, având o interfață prietenoasă și caracteristici interactive încorporate. Dintre participanți la studiu 171 de persoane au ales această platformă ca opțiune de derulare a terapiei online. Printre preferințele terapeuților s-au numărat și Google Meet și alte platforme specializate. O evidență a preferințelor poate să fie observată în tabelul nr 1.



Grafic nr. 4. Platforme utilizate de terapeuții de limbaj pentru derularea terapiei logopedice online pre-pandemic (Trifu et al, 2019).

Tabel 1. Tipuri de platforme utilizate pentru derularea sesiunilor logopedice online (Bodea-Hațegan, C, et al 2021)

Tip de platformă	Nr
Adservio	2
WHATSSAP	4
Wordwall	4
Kinderpedia	4
FB Messenger	6
Cisco Webex Meetings	16
Teams	26
Skype	40
Alte platforme	54
Google Meet	116
Zoom	171

Pasivitate vs. hiper-stimulare în terapia logopedică on line

O provocare în desfășurarea terapiei logopedice online pare a fi cea legată de alegerea și menținerea unui nivel optim de stimulare cu păstrarea unei interactivități potrivite vârstei copilului, adultului sau diversității simptomatologice și diagnostice prezente. Pentru derularea cu succes a terapiei logopedice online este recomandabil să fie respectate câteva elemente de desfășurare a ședinței în raport cu criteriul pasivității și a hiper-stimulării, respectiv:

- este necesar să se asigure interactivitate, dar cu moderație, păstrând concentrarea și interesul;
- este necesar să se particularizeze fiecare terapie în funcție de individualitatea beneficiarului și a limitărilor tabloului diagnostic;
- se recomandă să se testeze care este nivelul de pasivitate/hiperactivitate a fiecărui beneficiar în parte;
- colectarea datelor privind interesul/dezinteresul pentru anumite categorii lexicale sau de activități;
- alternarea momentelor cu interactivitate mai redusă cu cele mai stimulative;
- poziționarea exercițiilor mai dificile la începutul ședinței, dar nu în debutul său. Adică se recomandă începerea ședinței cu o activitate care captează interesul urmată de una care să necesite focusarea și exersarea;
- după realizarea unei activități dificile se întărește pozitiv beneficiarul prin antrenarea sa într-o activitate care îi face plăcere și pe care nu o percepe ca obositoare sau plictisitoare;
- întărirea și antrenarea palierului funcțiilor executive și a proceselor mentale care să permită creșterea și menținerea gradului de vigilență cognitivă necesar desfășurării unei ședințe logopedice online;
- antrenarea focului atențional, a atenției selective și a distributivității atenționale;
- acordare unui timp de răspuns mai crescut;

Urmarea acestor recomandări poate să aducă un plus de valoare terapiei logopedice online și să facă uneori diferența dintre o ședință logopedică de succes sau din contră una sortită eșecului. Un rol important în păstrarea interactivității optime îl are focusul atențional, alături de celelalte funcții executive – memoria, selectivitatea și distributivitatea atențională, inhibarea distractorilor, schimbarea setului de reguli etc.

Funcțiile executive

Funcțiile executive sunt în relație cu limbajul, în sensul în care integritatea lor:

- ne ajută să ne stabilim un obiectiv;
- ne ajută să rămânem concentrați;
- ne permite să finalizăm o sarcină;
- ne ajută să ne păstrăm calmul/ să dezvoltăm toleranță la frustrare;
- ne ajută să facem managementul timpului;
- ne ajută să putem schimba sarcina.

Funcțiile executive permit adaptabilitate și flexibilitate necesară achiziției și dezvoltării limbajului, care la rândul său ajută în menținerea integrității și funcționalității executive. Relația dintre funcțiile executive și limbaj a fost subliniată prin mai multe cercetări (Diamond, 2012; Filippi et al., 2019; Fusion Academy, 2022; Kaushanskaya et al., 2017), fiecare dintre ele concentrându-se pe componente măsurabile ale funcțiilor executive pentru a evidenția această relație. În continuare vor fi prezentate succint fiecare dintre aceste elemente componente ale funcțiilor executive.

Inhibiția sau controlul inhibitor este abilitatea de a inhiba, bloca sau de a controla răspunsurile impulsive (sau automate) și de a oferi răspunsuri, folosind atenția și raționamentul. Această abilitate contribuie la anticipare, planificare și stabilire a obiectivelor. Inhibiția blochează comportamentele disruptive și stopează reacțiile automate nepotrivite, permițând alegerea unui răspuns adaptat situației.

Flexibilitatea cognitivă este capacitatea creierului de a-și adapta comportamentul și gândurile la situații noi, în schimbare sau neașteptate. Cu alte cuvinte, flexibilitatea este abilitatea de a vedea că ceea ce faci nu funcționează și de a face schimbările adecvate pentru a te adapta la noile situații. Opusul flexibilității cognitive este rigiditatea cognitivă.

Planificarea și organizarea reprezintă alte elemente măsurabile ale funcționării executive. Abilitățile de planificare implică gestionarea sarcinilor curente sau viitoare prin stabilirea de obiective și stabilirea pașilor necesari pentru a finaliza sarcina. Implicația directă este prioritizarea, adică alegerea a ceea ce trebuie să faci imediat sau ce poate să fie amânat. Planificare implică și ordonarea sau determinarea ordinii necesare finalizării unei sarcini. Organizarea presupune păstrarea bunurilor și a altor obiecte personale îngrijite și ordonate. O persoană trebuie să întrețină astfel de articole și materiale, astfel încât să fie ușor de accesat și de utilizat la nevoie.

Controlul emoțional este abilitatea de a gestiona și controla emoțiile pentru a îndeplini o sarcină sau pentru atingerea un scop. Un control emoțional bun permite păstrarea stării de liniște, controlul anxietății sau abilitatea de a te retrage dintr-un eșec fără a lăsa dezamăgirea sau frustrarea să preia conducerea. Sentimentele negative sunt normale și ele nu ar trebui suprimate, ci din contră înțelese, identificate, verbalizate, dar controlate. Prin urmare, controlul emoțional se referă la modul în care o persoană răspunde emoțional și controlează sentimentele sale. Un rol important în controlul emoțional în are capacitatea de a identifica starea emoțională și de a putea verbaliza această stare emoțională și a permite propriei persoane și interlocutorului să înțeleagă cu adevărat care este statusul emoțional în timp real. În practica școlară, dar și în interacționare personală incapacitatea realizării unui control emoțional se traduce în dificultăți de comunicare și relaționare.

Inițierea este capacitatea de a începe ceva: o sarcină, o activitate, un plan, oricare ar fi acesta. S-a crezut că eșecul de a iniția o sarcină se datorează faptului că ceva nu este suficient de interesant, dar nu aceasta este cauza în fiecare situație. Chiar dacă persoana este interesată de ceea ce ar trebui să facă, se întâmplă de multe ori ca inițierea activității să nu se realizeze. Un eșec în această

funcție executivă ar putea împiedica pe cineva să facă acest lucru până când altcineva vine să inițieze sarcina.

Auto-monitorizarea reprezintă un funcție umbrelă care pare a încorpora alte abilități cognitive precum planificarea, organizarea, sau managementul timpului. Conform dicționarului APA (*APA Dictionary of Psychology*, 2022) auto-monitorizarea poate să fie atât o metodă, cât și o trăsătură temperamentală. Prin această funcție se păstrează o evidență a comportamentului și interacțiunii precum timpul petrecut, forma și locul apariției, emoțiile apărute în timpul realizării realizării unei sarcini și în special în legătură cu eforturile de a controla sinele.

Managementul timpului se referă la capacitatea unei persoane de se organiza în acord cu un program prestabilit, de a finaliza sarcinile la timp și de a menține răbdarea și concentrarea pe parcursul unei sarcini. Gestionarea timpului facilitează capacitatea de a trece de la o sarcină la alta și îmbunătățește productivitatea, punctualitatea și abilitățile de stabilire a obiectivelor.

Memoria de lucru reprezintă alături de atenție elementele de bază în funcționalitatea executivă a persoanei. Memoria de lucru se referă la abilitatea de a ține activ în memorie un set de reguli sau informații care să poată fi folosite pentru planificare, organizare, flexibilitate cognitivă, secvențiere, etc. Limbajul și comunicarea internă și interpersonală se bazează pe memoria de lucru pentru urmarea discursivității și a narativității.

Atenția și focusul atențional sunt probabil cele mai relevante funcții executive aflate în relație cu interactivitatea din timpul ședinței de terapie a limbajului on line. În legătură cu această funcție sunt de reținut câteva aspecte clarificatoare care au implicații asupra interactivității:

- Concentrarea atenției este o funcție a atenției;
- Presupune eliminarea distractorilor;
- Se referă la capacitate de alocare a resurselor;
- Determină implicare;
- Este în strânsă legătură cu sarcinile de mișcare;
- Implicat în controlul postural;
- Implicat în achiziția și dezvoltarea limbajului;
- Componente implicate: elementele prozodice, dar și elementele morfo-sintactice;
- Implicat în achiziția celei de-a doua limbi, a bilingvismului.

Într-un studiu (de Diego-Balaguer et al., 2016) care tratează relația dintre limbaj și atenției se sublinia faptul că atenția este însăși baza necesară dezvoltării limbajului. Cercetătorii indicau faptul că încă de la naștere sugarii sunt înzestrați cu un sistem atențional condus pe deplin de stimuli importanți din mediul lor, cum ar fi informațiile prozodice (de exemplu, ritmul sau înălțimea), iar ulterior se folosesc de selectivitatea atențională pentru a putea segmenta cuvintele. În stadiile ulterioare de dezvoltare, bebelușii sunt treptat capabili să se ocupe selectiv de anumite elemente în timp ce le ignoră pe altele. Această abilitate atențională le-ar putea permite să învețe reguli îndepărtate, neadiacente, necesare pentru achiziția laturii morfo-sintactice. Acest lucru este susținut și de dovezile

obținute de terapeuții de limbaj și psiholingviști în ceea ce privește abilitățile morfo-lingvistice care se pare că emerg doar către vârsta de 6 ani. Explicația poate fi în faptul că legăturile gramaticale se realizează în timp, progresiv, iar învățarea acestor dependențe poate necesita orientarea corectă a atenției în domeniul temporal, adică al atenției auditive.

Într-un alt studiu (Kristensen et al., 2013) care a evaluat relația dintre rețele neuronale atenționale și comprehensiune în limbaj s-a concluzionat că între atenție și comprehensiunea limbajului există o strânsă legătură. Autorii studiului observau că procesarea semantică/pragmatică activează la nivel neurologic girusul frontal inferior și mijlociu bilateral, iar prozodia a arătat implicarea bilaterală a cortexului parietal superior/inferior, a cortexului temporal superior și mediu, precum și a părților inferioare, mijlocii și posterioare ale cortexului frontal. Aceste rețele sunt active și în sarcinile de atenție spațială auditivă.

Observațiile neuro-imagistice indicau faptul că ambele sarcini, cea de atenție și cea de limbaj, au activat cortexul parietal superior/inferior bilateral, cortexul temporal superior și cortexul precentral stâng. Activările comune dintre sarcina de limbă și sarcina de atenție spațială demonstrează că elementele prozodice activează o rețea de atenție generală, dar care este sensibilă la aspectele semantice/pragmatice ale limbajului. Prin urmare, atenția și înțelegerea limbii sunt extrem de interactive.

Un chestionar de evaluare a nivelului de interactivitate on line a participanților la o sesiune de formare (Trifu R, Bodea-Hațegan, C, 2022) indica faptul că după 30 de minute de expunere nivelul auto-perceput de concentrare și de stimulare este considerat ridicat, cu 78% dintre respondenți afirmând că sunt concentrați și atenți.

Pe baza acestor dovezi venite dinspre psiholingvistică și neuroștiințe, dar și pe baza observațiile documentate dinspre practica logopedică, putem întrevădea importanța pe care dezvoltarea funcțiilor executive, a memoriei și atenției, a inhibiției și controlul distractorilor, a planificării, a organizării și monitorizării o are asupra limbajului. Terapia de limbaj, în format fizic și în special terapia de limbaj online apelează implicit funcția atențională care trebuie păstrată la un nivel optim de stimulare.

Cum apreciați nivelul dvs de focus atențional în acest moment?

Nu pot să mă concentrez

15%

Sunt foarte concentrat și atent

78%

Sunt prea stimulat

7%

Grafic nr. 5. Nivel auto-perceput al participanților după 30 de min de expunere a unui material interactiv.

Cf. Trifu R, Bodea-Hațegan, C, Martie 2022.

Resurse disponibile pentru terapia logopedică online

Pentru activitățile de terapie limbajului online se pot utiliza aplicații logopedice specializate gratuite precum „*Pași prin lumea sunetelor*” propusă de ASTTLR și disponibilă în Google Play, sau aplicația „*Octoplay*” realizată de cei de la *Crafting Software*, programe de evaluare gratuită - precum Talk - realizată în cadrul proiectului Talk - <https://words.eminus.pl/> , dar și resurse contra cost - platforme logopedice specializate precum Voxikids - o clinică logopedică virtuală, Logopedix un instrument complex pentru antrenarea dislaliei, aplicații contra cost ca LogoTalki.

Alături de aceste resurse terapeutici de limbaj au la dispoziție o serie de instrumente prin care își pot configura în mod autonom materialele precum Wordwall sau Livesheets sau pot activa multiple extensii de la Google precum Custom Cursor for Chrome, Cute cursor, Tiny sketch, Paint on line, Meow the Cat Pet, etc pe care le pot încorpora în clinicile logopedice virtuale personale. Lista lor completă se găsește în Google Web store și cele mai multe au titlu gratuit.

Alături de aceste resurse amintite anterior, terapeutul de limbaj își poate configura sesiunea de terapie apelând câteva dintre resursele gratuite prezentate în continuare. Link-urile către resursele gratuite se găsesc în referințele bibliografice ale acestui studiu.

Resurse gratuite pentru dezvoltarea memoriei și atenției

Have more fun - este o pagină web dezvoltată de Tracy Boyd, terapeut de limbaj la Altoona Middle School/Pedersen Elementary și care oferă resurse pentru terapia logopedică online pentru limba engleză, dar și activități de dezvoltare a memoriei sau atenției care se folosesc de suport imagistic și care pot să fie adaptate oricărei limbi.

Memozor - este o platformă de jocuri pentru dezvoltarea memorie organizată sub forma unei pagini web care permite terapeutului, doar prin intermediul accesului la internet să folosească jocuri pentru stimularea memoriei și a atenției. Site-ul permite stabilirea și configurarea gradului de dificultate, a timpului de expunere la sarcină, a selectării în funcție de vârsta persoanei care realizează sarcina, fiind configurat pentru preșcolari, școlari și adulți. În plus pagina permite tipărirea materialelor și jocurilor de memorie pentru a putea fi utilizate în diferite contexte educaționale și terapeutice.

FunBrain - este o altă platformă organizată pentru intervalul de vârstă de la preșcolar până la clasa a VII-a. Are secțiuni specializate pentru jocuri educaționale, citire, video, abilități matematice. Unele dintre materiale sunt în limba engleză, dar alte materiale pot să fie ușor adaptate sau chiar permit selectare limbii în care să fie prezentate. *Fun Brain* reprezintă un material electronic util cu un grad crescut de interactivitate și perceput interesant de către copii, dar care menține criteriile educaționale de prezentare a materialului și antrenează abilitățile cognitive și funcțiile executive.

Zoom - platformă de derulare a întâlnirilor virtuale are incorporate câteva funcții ce pot să fie activate pentru a crește interactivitatea, dar cu menținerea concentrării atenției. Funcțiile specifice pentru zoom sunt utile în menținerea

controlului terapeutic și determină creșterea nivelului de interactivitate. Acestea sunt:

- *Annotate* – permite intervenția directă a unui desen sau scris pe ecranul care este partajat. Permite realizarea de materiale și fișe de lucru;
- *PPT integration* sau *Powerpoint as Virtual Backgrounds* – permite selectarea ca fundal a unor prezentări tip ppt și în felul acesta o relativă virtualizare a mediului sau subiectului care se dorește a fi antrenat în sesiune de terapia logopedică;
- *Virtual Filter* și *Virtual Backgrounds* - permit setarea unor filtre care să facă interacțiunea dintre terapeut și beneficiar mai prietenoasă, mai interactivă mai ales când este vorba de interacțiunea adult-copil.

Concluzii

Terapia logopedică online constituie în prezent o opțiune terapeutică validată și care este preferată în anumite contexte, raportate la nevoile și posibilitățile beneficiarului și ale terapeutului. Acest mod de livrare a serviciilor terapeutice impune respectarea unor cerințe și aplicarea unor principii care se referă la moderație, individualizare și personalizare. În relație cu dezvoltarea și recuperarea limbajului, stabilirea unei interactivități optime se bazează pe dezvoltarea funcțiilor executive prin intermediul terapiei, ca modalitatea adiacentă sau ca obiectiv pentru stabilirea unor procese bazale în dezvoltarea limbajului și a comunicării. Între hiper-stimulare și focus atențional terapeutul trebuie să găsească echilibrul necesar pentru a oferi beneficiarilor săi o sesiune interesantă, interactivă și cu impact în recuperare.

Bibliografie

- APA Dictionary of Psychology. (2022). <https://dictionary.apa.org/self-monitoring>
- ASHA. (2022). *Telepractice*. Telepractice. <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/telepractice/>
- Bodea-Hațegan, C., Talaș, D., & Trifu, R. (2021). Resursele materiale și virtuale utilizate în terapia tulburărilor de limbaj. Studiu descriptiv bazat pe focus-grup. *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj Și Comunicare*, 7(1), 93–105. <https://doi.org/10.26744/rrttlc.2021.7.1.11>
- de Diego-Balaguer, R., Martinez-Alvarez, A., & Pons, F. (2016). Temporal attention as a Scaffold for language development. *Frontiers in Psychology*, 7, 44. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00044/BIBTEX>
- Diamond, A. (2012). *Executive Functions*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Edwards, M., Stredler-Brown, a., & Todd Houston, K. (2012). Expanding use of telepractice in speech-language pathology and audiology. *Volta Review*, 112(3), 227-242. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84872123095&partnerID=tZOtx3y1>
- Filippi, R., Chondrogianni, V., Van Der Molen, M. W., Czapka, S., Klassert, A., & Festman, J. (2019). *Executive Functions and Language: Their Differential Influence on Mono- vs. Multilingual Spelling in Primary School*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00097>
- Frizelle, P., & McGill, M. (2022). Prologue to the Forum: Speech and Language Tele-Intervention: The Future Is Now. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1–4. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00188
- Fu, S., Theodoros, D. G., & Ward, E. C. (2015). Delivery of Intensive Voice Therapy for Vocal Fold Nodules Via Telepractice: A Pilot Feasibility and Efficacy Study. *Journal of Voice*, 29(6), 696–706. <https://doi.org/10.1016/J.JVOICE.2014.12.003>

- Fusion Academy. (2022). *Executive Functions & The Language Connection* | Fusion Academy. <https://www.fusionacademy.com/resources/executive-functions-the-language-connection/>
- Grogan-Johnson, S. (2018). Getting Started in School-Based Speech-Language Pathology Telepractice. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(18), 21–31. <https://doi.org/10.1044/PERSP3.SIG18.21>
- Hao, Y., Zhang, S., Conner, A., & Lee, N. Y. (2021). The evolution of telepractice use during the covid-19 pandemic: Perspectives of pediatric speech-language pathologists. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph182212197>
- Harrison, D. (2011). Speech Language Clinicians Connect with Telepractice -- THE Journal. *The Journal - Transforming Education through Technology*. <https://thejournal.com/articles/2011/02/02/speech-language-clinicians-connect-with-telepractice.aspx>
- Kaushanskaya, M., Park, J. S., Gangopadhyay, I., Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2017). The Relationship Between Executive Functions and Language Abilities in Children: A Latent Variables Approach. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 60(4), 912. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0310
- Klatte, I. S., Lyons, R., Davies, K., Harding, S., Marshall, J., McKean, C., & Roulstone, S. (2020). Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes for children attending speech and language therapy: Gathering the evidence. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 55(4), 618–628. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12538>
- Kristensen, L. B., Wang, L., Petersson, K. M., & Hagoort, P. (2013). The interface between language and attention: prosodic focus marking recruits a general attention network in spoken language comprehension. *Cerebral Cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 23(8), 1836–1848. <https://doi.org/10.1093/CERCOR/BHS164>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Rende, B., & Ramsberger, G. (2011). Telepractice Experiences in a University Training Clinic. *Perspectives on Neurophysiology and Neurogenic Speech and Language Disorders*, 21(3), 120–129. <https://doi.org/10.1044/NNSLD21.3.120>
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in Speech-Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching. *Communication Disorders Quarterly*, 38(4), 242–254. <https://doi.org/10.1177/1525740116680424>
- Stacy, W. (2013). Telepractice: New and Emerging Technologies That Promise Change. *Perspectives on Telepractice*, 3(1), 23–30. <https://doi.org/10.1044/TELE3.1.23>
- Theodoros, D. (2011). Telepractice in Speech-Language Pathology: The Evidence, the Challenges, and the Future. *Perspectives on Telepractice*, 1(1), 10–21. <https://doi.org/10.1044/TELE1.1.10>
- Todd Houston, K. (2013). *Telepractice in Speech-Language Pathology* (1st ed.). Plural Publishing.
- Todd Houston, K., Stredler-Brown, A., & Alverson, D. C. (2012). More than 150 years in the making: The evolution of telepractice for hearing, speech, and language services. In *Volta Review*. <https://doi.org/10.17955/tvr.112.3.m.709>
- Trifu, R. N., Münch, H., Kleer, F., & Mészáros, É. (2019). *Telepractice in SLT. Results from an European survey*. <http://www.fondazionecarlomolo.it/images/documenti/afasia17/CPLOL2018.pdf>
- Wong, G., Westhorp, G., Manzano, A., Greenhalgh, J., Jagosh, J., & Greenhalgh, T. (2016). RAMESES II reporting standards for realist evaluations. *BMC Medicine*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/S12916-016-0643-1/TABLES/1>
- <https://voxikids.com/>
- <https://logopedix.ro/>
- <https://www.octoplay.io/>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pps.ppls&gl=RO>
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Talkie.R&hl=ro&gl=US>
- <http://press.eminus.pl/e-learning/>
- <https://www.liveworksheets.com/>
- <https://wordwall.net/ro/myactivities>
- <https://www.quia.com/pages/havemorefun.html>
- <https://www.memozor.com/>
- <https://www.funbrain.com/>

LIMBAJ ȘI COMUNICARE ÎN MICA ȘCOLARITATE

Daniela-Violeta VITOREANU¹



Through this paper I tried to highlight the fact that language is the code of communication, it is the link between the sender of the information and the one who receives the information. Communication is a person's key towards society. Lack of communication causes an imminent distance from the group, team, society. As long as there is good communication, there is maximum efficiency. The main characteristic of language development in the primary cycle is determined by the fact that the language becomes an object of education, being acquired consciously and systematically in all of its important aspects: phonetic, lexical, semantic, grammatical, stylistic, etc. Consequently, each speech contributes to the formation of communication skills, which are maintained through a permanent activity of lexicon enrichment and the transfer of words from one verbal register to another. The linguistic structures formed and used give a hint of originality to the speaker, and the children with a higher and more refined language give the impression of intellectuality and flexible thinking.

Atenția dată comunicării în clasele primare nu este întâmplătoare. Elevii sunt pregătiți în școală pentru viață, iar în viață în primul rând, ei au nevoie de competențe de comunicare.

E foarte important să-l ajutăm pe elev, de mic, să-și descopere potențialul, să acționeze apelând la arta cuvântului pentru a găsi soluții la problemele cu care se confruntă.

Nevoia și posibilitatea de comunicare sunt atribute ale oamenilor. Comunicarea are o mulțime de înțelesuri, scopuri și tot atâtea forme de manifestare și exprimare. Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Trebuie precizat de la început că vorbăria nu este comunicare. Există numeroase diferențe între „a spune” și „a comunica” sau între „a auzi” și „a asculta”. „A spune” este un proces într-un singur sens, iar „a comunica” presupune transfer de informație în ambele sensuri, adică feed-back. Comunicarea reprezintă știre, veste, înștiințare, relație, raport, legătură.

Comunicarea nu este echivalentă cu ceea ce avem noi în minte, cu gândurile, sentimentele, ideile, visurile, valorile noastre, ci ea se referă la ceea ce suntem noi în măsură să împărtășim altora, deci este un act dinamic prin care două lumi

¹ Profesor logoped Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

interioare interacționează. Comunicarea este ceea ce trăim împreună cu altul, adică relația interumană.

Comunicarea este cheia individului spre societate. Lipsa comunicării determină o îndepărtare iminentă față de grup, echipă, societate. Grupul înseamnă reguli, reputație, țel, muncă în echipă. Atâta timp cât există o bună comunicare există și un randament maxim.

Comunicarea interpersonală este vitală deoarece poate fi un mijloc eficient de soluționare a problemelor, prin funcțiile pe care le îndeplinește, funcții prezentate în (M. Bocoș, R.Gavra, S.D. Marcu, 2008).

Prima funcție se referă la *înțelegere și cunoaștere*. Astfel, comunicarea sprijină atât o mai bună cunoaștere de sine, cât și cunoașterea celorlalți. Atunci când îi cunoaștem pe ceilalți în procesul de comunicare, ne cunoaștem simultan propria ființă, învățăm cum ne influențează ceilalți și măsura în care îi influențăm, la rândul nostru, putem spune că ne privim în ochii celorlalți ca într-o oglindă.

A doua funcție a comunicării vizează dezvoltarea unor *relaționări consistente cu ceilalți*. Nu e suficient să ne dezvoltăm propriul eu în relație cu alții și să-i cunoaștem. Avem nevoie de comunicare, avem nevoie de relații prin care să împărtășim celorlalți realitatea noastră, să construim împreună semnificațiile realității care ne înconjoară. Prin aceasta, comunicarea îndeplinește, evident, și o funcție de socializare a persoanei.

Cea de-a treia funcție privește dimensiunea de *influență și persuasiune* a comunicării. În comunicare putem influența prin argumente pro și contra deciziile interlocutorului, dar și comportamentul acestuia pentru a atinge anumite scopuri. Această funcție dezvoltă ideea de colaborare și de efort comun, în interacțiunea umană.

Comunicarea didactică

Scopul principal al școlii este acela de a forma elevii cu o cultură comunicațională care să faciliteze transferul de la comunicarea în spațiul școlar la comunicarea în societate. Demersul didactic trebuie să urmărească dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor prin acte de limbaj, dar și a competențelor specifice de ascultare/ receptare a unui mesaj, de exprimare și participare la un dialog.

Comunicarea didactică este o „comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces de învățare”. (Iacob, 1998).

Scopul său este de a produce, a provoca sau de a induce o schimbare în comportamentul „receptorului”.

În comunicarea didactică se operează în același timp în două registre: cognitiv-informațional și afectiv- interpersonal.

Comunicarea didactică este parte fundamentală a procesului de învățământ în care elevii, sub îndrumarea profesorului dobândesc noi cunoștințe, reguli, formule, legi.

Aceasta are mai multe caracteristici, care o deosebesc de alte forme de comunicare interumană:

- se desfășoară între doi sau mai mulți agenți: profesor- elev, având ca scop comun instruirea acestora, folosind comunicarea verbală, scrisă, nonverbală, paraverbală și vizuală;
- mesajul didactic - este conceput, selecționat, organizat și structurat logic de profesor, pe baza unor obiective didactice precise, prevăzute în programele școlare;
- comunicarea se reglează și autoreglează prin feed-back și feed-forward.

Selectarea și asigurarea continuă a informațiilor, transferul de cunoștințe, abilitatea de a lua decizii corecte, capacitatea de a evalua deciziile luate, inițiativa și independența gândirii, creativitatea, perseverența, capacitatea de autoreglare sunt doar câteva dintre trăsăturile de personalitate indispensabile elevului zilelor noastre.

Pentru a da rezultate, comunicarea didactică trebuie să îndeplinească anumite caracteristici:

- claritate și accesibilitate- utilizarea de termeni și expresii scurte, familiare elevilor;
- expresivitate - adaptarea și reglarea volumului vocii în funcție de ambianță și de necesitatea evidențierii unor idei;
- intensitate - utilizarea intonației ca pe un „comutator de sens”, vorbirea are farmec și stil;
- ritm - evitarea unei vorbiri monotone care favorizează comunicarea intrapersonală, sau a vorbirii prea rapide care împiedică receptarea corectă a mesajului;
- puritate - evitarea bâlbelor, a vorbirii nazalizate, răgușite care distrag interesul de la ceea ce se comunică;
- logica mesajelor transmise;
- prezentarea interesantă a conținutului instruirii;
- interactivitate - menținerea unui contact vizual permanent cu elevii, utilizarea mimicii și a gesturilor cât mai naturale;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării.

Nu e suficient ca mesajul didactic să fie susținut doar de profesor pentru a deveni eficient, el necesită atenție sporită și din partea elevilor care ar trebui:

- să aibă capacitate de concentrare, să asculte activ și critic;
- să posede cunoștințe necesare învățării ce urmează;
- să fie motivați pentru a învăța;
- să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator).

Limbajul reprezintă codul comunicării, este liantul între cel ce transmite informația, emițător, și cel ce primește informația, receptor. În procesul didactic, intersecția dintre repertoriul emițătorului (profesorul) și repertoriul receptorului (elevul) contribuie la o bună înțelegere a lecțiilor. Acest repertoriu comun este mic în primii ani de școală, dar crește odată cu avansarea în achiziționarea cunoștințelor. Este unul din factorii care demonstrează caracterul dinamic al procesului de învățare.

Principala caracteristică a dezvoltării limbajului în ciclul primar este determinată de faptul că limba devine un obiect de învățământ, fiind însușit în

mod conștient și sistematic sub toate aspectele sale importante: fonetic, lexical, semantic, gramatical, stilistic etc. La început, micii școlari învață să desprindă diferite unități din ansamblul emisiei verbale (fonemele, cuvintele, propozițiile și frazele). Ulterior își însușesc regulile gramaticale de utilizare a limbajului. Astfel, pentru ca elevii să poată avea acces la toate ariile curriculare într-un mod eficient, trebuie să fie capabili să citească (și să scrie) cel puțin la nivelul operațional.

Curriculum- ul de la limba și literatura română reprezintă o componentă fundamentală a procesului de învățare oferit elevilor în contextul școlarității.

Obiectivul central al studierii limbii și literaturii române în învățământul primar îl constituie dezvoltarea competențelor elementare de comunicare orală și scrisă ale copiilor, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare semnificative din punct de vedere al vârstei cuprinse între 6/7- 10/11 ani.

O altă caracteristică a curriculum-ului de limba română o constituie definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de capacități: receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală și cea scrisă.

Specificul curriculum- ului actual de la limba română constă în:

- centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare;
- structurarea programei pe baza unor obiective cadru și de referință sintetice, în măsură să surprindă ceea ce este esențial în activitatea de învățare;
- orientarea conținuturilor spre încurajarea creativității învățătorului, acordându-i-se acestuia libertate de alegere;
- conectarea la realitățile comunicării cotidiene propriu-zise (de aceea, se pune un accent deosebit pe învățarea procedurală, adică se urmărește structurarea unor strategii proprii de rezolvare de probleme, de explorare și de investigare caracteristice activității de comunicare).

Un element de noutate îl constituie manualele alternative, cu rol de auxiliar. Astfel, conținutul lor nu este neapărat obligatoriu, lasându-se dascălilor și elevilor libertatea de a alege ceea ce anume vor să studieze. Toate au ca bază o programă școlară comună, eficiența lor urmând a fi apreciată.

Prin studiul organizat al limbii române în învățământul primar, elevii vor conștientiza actul comunicării, vor afla încă din clasa pregătitoare că vorbirea corectă are la bază anumite reguli pe care ei le pot înțelege și aplica fără dificultate, construind comunicări (propoziții) care se despart în cuvinte, silabe, sunete.

Familiarizarea elevilor cu unele elemente de construcție a comunicării în clasele primare constituie suportul fundamentării științifice a formării capacității de exprimare corectă orală și scrisă.

Studiul elementelor de gramatică, incluzând și cele de fonetică și de vocabular, are ca scop fundamental cultivarea limbajului elevilor, înțelegând prin limbaj procesul de exprimare a ideilor și sentimentelor prin mijlocirea limbii.

În prima etapă, elevii operează cu noțiunile de limbă, în cele mai multe cazuri, fără să le numească și fără să le definească (așa se întâmplă în clasele pregătitoare, I și a II-a). În clasele a III-a și a IV-a elevii își însușesc în mod științific noțiuni de limbă prin reguli și definiții. În acest scop se face apel și la „experiența

lingvistică” dobândită în etapa oral- practică, pe baza căreia elevii învață unele reguli și definiții gramaticale.

Ca disciplină școlară în învățământul primar, limba română îndeplinește mai multe funcții:

- *funcția instrumentală* - realizată prin toate compartimentele limbii române: citire, scriere, lectură, comunicare;
- *funcția informațională* - realizată în mod esențial prin citirea informațiilor din manualele școlare de la orice disciplină sau prin orice tip de lectură;
- *funcția informativ-educativă* - realizată prin exersarea actului de lectură, de comunicare.

Importanța studierii limbii române în școală derivă din următoarele aspecte:

- limba română este limba oficială a statului național român;
- limba română, având acest statut oficial, asigură dobândirea cunoștințelor din sfera tuturor celorlalte discipline de învățământ;
- procesul studierii limbii române în școală este parte integrată a acțiunii de dezvoltare a gândirii, dat fiind faptul că ideile se prefigurează și persistă în mintea omului pe baza cuvintelor, a propozițiilor, a frazelor;
- limba română contribuie la cultivarea disponibilității de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente pe diverse planuri de activitate, imperativ categoric al dezvoltării vieții moderne;
- limba română contribuie la cultivarea sensibilității elevilor, la nuanțarea exprimării orale și scrise.

Pentru limba și literatura română, obiectivul fundamental constă în „dezvoltarea competențelor elementare de comunicare orală și scrisă ale copiilor, precum și asigurarea familiarizării acestora cu texte literare și nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vârstei cuprinse între 6/ 7- 10/ 11 ani”.

În esență, se va urmări ca, prin disciplina limba și literatura română, să se asigure elevilor „o cultură comunicațională și literară de bază”, capabilă să-i asigure capacitatea de interacțiune cu semenii și să dispună de sensibilitate vis-a-vis de frumos.

Întreaga activitate didactică la limba și literatura română se structurează în jurul formării acestor achiziții fundamentale, tocmai de aceea, are un anumit specific metodologic.

Asimilarea capacităților de comunicare și de formare/ activizare/ nuanțare a vocabularului sprijină activitatea de învățare a celorlalte discipline didactice, așa cum îmbogățirea vocabularului asigură o paletă mai largă de cuvinte, un limbaj mai bogat. În consecință, fiecare fapt de vorbire contribuie la formarea unor capacități de comunicare, care se mențin printr-o activitate permanentă de îmbogățire a lexicului și de transferare a cuvintelor dintr-un registru verbal în altul.

Structurile lingvistice formate și utilizate dau notă de originalitate a vorbitorului, iar copiii cu cât au un limbaj mai elevat și nuanțat dau impresia unei note de intelectualitate și de gândire flexibilă.

Bibliografie

- Bodea Hațegan, C., Logopedia – terapia tulburărilor de limbă. Structuri deschise, Editura Trei, București, (2016).
- Burlea, G., Tulburările limbajului citit-scris, Editura Polirom, Iași, (2007).
- Ezechil, L., Comunicarea educațională în context școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București, (2002).
- Pânișoară, I.O., Comunicarea eficientă (ediția a III-a revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași, (2008).
- Șerdean, I., Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București, (2008).

UTILIZAREA LIMBAJULUI ȘI FUNCȚIONAREA SOCIALĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE A COPIILOR

Editha-Margareta COȘARBĂ¹,
Henrietta TORKOS²

Supporting and managing interactions and conversations through the use of specific speech acts requires highly developed skills. Conversational competence is the understanding of intentional communication, the understanding of the social context of speech. In order to understand certain statements successfully, the listener must make certain deductions. In addition to the need to learn more differentiated and complex speech acts, the child needs to learn and become a better "conversationalist." He must learn to adapt his speech to the needs of his audience, to create relevant speeches and to build coherent dialogue sequences. In addition, children need to learn how to attract attention, initiate conversations, and discern when answering questions.

Analiza limbajului prezentată interes deosebit în ceea ce privește dezvoltarea actului de vorbire și dezvoltarea competenței conversaționale prin înțelegerea „sensului conversațional”.

Lucrarea de față se concentrează pe dezvoltarea atât a actelor de vorbire, cât și a competenței conversaționale. În ambele cazuri, scopul este de a oferi o analiză a abilităților pe care copiii le demonstrează în diferite perioade de dezvoltare. Aceasta implică următoarele:

(a) *Actele de vorbire*, prin investigarea atât a tipurilor de funcții sociale pe care limbajul le îndeplinește într-un context social în diferite perioade de dezvoltare, cât și a modurilor în care actele de vorbire se extind pentru a servi unei interacțiuni mai complexe și mai sofisticate. În plus, având în vedere că actele de vorbire sunt incorporate în situații sociale și contribuie la modelarea interacțiunii la care participă indivizii, există, de asemenea, un interes în investigarea naturii interacțiunii în care copiii sunt capabili să se implice în diferite perioade de dezvoltare.

(b) *Competența conversațională*, prin examinarea procesului interpretativ care are loc în schimburile conversaționale. Aici interesul este pentru o analiză de dezvoltare a comunicării lingvistice și a abilităților interferențiale care îi ajută pe copiii mici să vadă actele conversaționale, ca realizări ale episoadelor sociale. Acest lucru va necesita o examinare a gradului în care copilul este capabil să coopereze cu partenerul său de conversație și să deducă intențiile de comunicare.

¹ Asistent universitar doctorand, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

² Lector universitar doctor, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Convingerea principală a lucrării actuale este că această înțelegere este mai mult social decât lingvistică, deoarece depinde de capacitatea în curs de dezvoltare a copilului de a lua în considerare perspective celorlalți și a situației sociale. Pentru a înțelege cum se dezvoltă o astfel de abilitate, vor fi examinate atât limbajul, cât și funcționarea socială, în general.

Dezvoltarea limbajului copiilor: o revizuire a literaturii de specialitate

Performanța actelor de vorbire depinde de capacitatea copilului de a folosi cuvintele cu intenție. Intenția de a comunica sensuri poate fi atribuită comportamentului copilului în jurul lunii a 9-a sau a 10-a. În acest moment, apar primele cuvinte izolate. (Dale, 1972) În cele mai multe cazuri, acestea sunt aproximări cu două silabe ale cuvintelor adulte. Acesta este, de asemenea, momentul în care începe să apară înțelegerea discernământului de vorbire (Nelson, 1973). În jurul lunii a 12-a, apar rostiri ale unui singur cuvânt. De obicei, acestea sunt expresii semnificative ale numelor persoanelor și obiectelor, dar și a unor cuvinte relaționale. Există, de asemenea, dovezi ale unei înțelegeri incipiente a instrucțiunilor și întrebărilor simple și a participării la jocuri simple, de conversație și denumire. În jurul lunii a 18-a, mamele încep să corecteze discursul copiilor atât în ceea ce privește conținutul, cât și pronunția (Snow, 1977). Majoritatea întrebărilor adresate copiilor de această vârstă necesită pur și simplu răspunsuri da-nu. Copiii discern cu iscusință astfel de întrebări față de cele care necesită informații („ce”, „cine”, „cum” etc) și răspund în mod corespunzător (Rodgon, 1979). Până la vârsta de 2 ani, copilul este capabil să combine cuvintele pentru a exprima relații semantice.

În abilitățile sale lingvistice, copilul este foarte legat de mediul imediat. Propozițiile pe care le folosește sunt foarte simple și implică obiecte și evenimente care au loc în cadrul experienței personale „aici și acum.” În acest stadiu incipient, vorbirea copilului pare să fie în principal de tip receptiv. Acest lucru nu este surprinzător, având în vedere că literatura de specialitate sugerează că discursul adulților cu cei mici conține o proporție mare de întrebări (Snow, 1977; McShane, 1980).

La sfârșitul celui de-al 2-lea an, un „cățeluș” devine „un cățeluș pe masă” sau „Îmi place cățelușul” (McShane, 1980). Până la vârsta de 3 ani, copilul începe să continue exploatarea potențialului semantic al limbajului pentru a face referire la aspecte ce nu țin de „aici și acum”. Până la acea vârstă, Ervin-Tripp (1977a) a găsit exemple în limbajul copiilor de rememorare a evenimentelor.

O altă categorie principală de acte de vorbire găsite în limbajul copilului la o vârstă relativ timpurie este cea a cererilor. În special, elaborarea solicitărilor/cererilor de acțiune poate fi urmărită încă de la stadiul prelingvistic timpuriu. De la aproximativ 9 luni, gesturile și vocalizările copiilor pot fi interpretate cu exactitate alături de scheme de solicitări/cereri intenționate. Pe baza unei observații detaliate și atente a unui copil cu vârstă cuprinsă între 12 și 16 luni, Carter (1978) descrie o serie de scheme de comunicare diferite, inclusiv solicitările/cererile. Una dintre cele mai frecvente a fost cererea/solicitarea de acțiune. Acest lucru a fost realizat cu ajutorul unei mâini deschise față de un obiect, împreună cu o vocalizare a unei /m/ mono silabe inițiale.

Ervin-Tripp (1977b) evaluează o serie de relatări ale utilizării timpurii, dar și dezvoltarea cererilor verbale. La începutul celui de-al 2-lea an, primele solicitări sunt realizate prin combinații de gesturi alături de nume pentru obiectele dorite, dar și cuvinte precum „mai mult” și „vreau”. „Până la vârsta de 2 ani și 4 luni, copiii încep să folosească formulări convenționale de solicitare/cereri, precum „poteu” și „poți tu.”

Până la vârsta de 3 ani, capacitatea lingvistică a copiilor se extinde enorm. Afirmațiile lor devin mai diferențiate și mai complexe. Ca urmare, ei sunt capabili să se angajeze în jocurile ce necesită schimburi de rol, care sunt definite verbal, dar și de a participa la episoade conversaționale mai extinse. La această vârstă, copiii pot, de obicei, să dea răspunsuri categoric adecvate la întrebări „ce” și pot răspunde cu obiecte animate la întrebările „cine” (Ervin-Tripp, 1970). Cu toate acestea, toți copiii au întâmpinat dificultăți la întrebările *care, când, de unde și de ce*. Într-adevăr, majoritatea copiilor au nevoie de un an întreg pentru a înțelege formele de mai sus ale întrebărilor. După cum relatează Ervin Tripp (1978a), după al 3-lea an se pot vedea solicitările/cererile influențate din punct de vedere social (de exemplu, „vrei tu”) și indici de politețe (de exemplu, „te rog” și „poțitu”) care însoțesc solicitările directe.

Competențele conversaționale

Participanții la conversație se bazează pe anumite dispozitive coezive precum referința anaforică (de exemplu, „el, ea”) sau conectorii discursului (de exemplu, „de fapt”) pentru a ilustra relevanța unei propoziții la alta. Cu toate acestea, după cum subliniază McTear (1985), participanții se bazează pe mai mult decât indici de suprafață ai coeziunii în construcția discursurilor relevante. Rostirile sunt legate între ele. De obicei, prima rostire stabilește anumite așteptări cu privire la următoarea rostire. Astfel, o cerere de acțiune prezice un răspuns legat de solicitare care poate fi fie conform, fie neconform. Prin urmare, răspunsurile sunt inspectate pentru relevanța lor în lumina așteptărilor discursului stabilite de inițierile anterioare.

La începutul dezvoltării limbajului, copilul este prea imatur pentru a ține evidența de coerență. Limbajul său este legat de mediul imediat și de obicei, adultul este cel care oferă legăturile de la o rostire la alta. Până la vârsta de 2 ani, vedem unul dintre primele cazuri ale încercării copilului de a recunoaște așteptările cu privire la tipul de rostire care urmează după ce o întrebare a fost adresată. La această vârstă de 2 ani copilul răspunde la întrebări chiar și atunci când nu înțelege ce anume i se cere. Astfel, demonstrează o conștientizare a așteptării că o cerere trebuie să fie urmată de un răspuns (Ervin-Tripp, 1979; McShane, 1980).

Dovezile prezentate până în prezent sugerează că un copil de 3 ani este destul de competent în utilizarea limbajului său. Până la această vârstă, copilul are deja un vocabular bun și poate comunica având succes cu oamenii din mediul imediat. El sau ea este deja în măsură să folosească limbajul pentru a iniția conversații (Ervin-Tripp, 1977a; Keenan, 1974) și este din ce în ce mai capabil să controleze informațiile primite prin interogare sau prin utilizarea construcțiilor

de etichete (Garvey, 1977; Berlinger & Garvey, 1981). Schimburile conversaționale în care se angajează sunt în mod necesar scurte, iar dispozitivele coezive utilizate nu sunt elaborate. În plus, copilul adesea nu ia în considerare în mod adecvat perspectiva unei alte persoane pentru a-și adapta limbajul în consecință. După al 3-lea an putem observa începuturile unor astfel de evoluții.

Capacitatea de a lua în considerare perspectiva celorlalte persoane și de a-și adapta comportamentul în consecință este esențială pentru schimbul de cooperare și conversație. În ceea ce privește studiul limbajului copiilor, problema este una a egocentrismului lor lingvistic. Acest lucru a fost investigat prin studii de comunicare reverențială. Cele mai multe dintre acestea au fost influențate de teoria egocentrismului a lui Piaget (1959). Autorul însuși a ajuns la concluzia că un copil preșcolar este egocentric în natură și incapabil să dezvolte reprezentări despre oamenii aflați în situații sociale. Deoarece nu poate lua în considerare perspectiva ascultătorului atunci când structurează conținutul mesajelor, comunicarea sa timpurie este în mod necesar deficitară. Cu toate acestea, multe studii ulterioare intră în conflict cu aceste poziții. Cele mai multe dintre acestea au studiat conversațiile copiilor în medii naturaliste și au constatat că în general copiii sunt capabili să ia în considerare perspectiva unei alte persoane mult mai devreme decât credea Piaget. De exemplu, Shatz și Gelman (1973) au testat copiii cu vârsta de 4 ani și 2 luni și au găsit o capacitate de a-și adapta discursul la cerințele ascultătorului. Copiii de 4 ani au tratat copiii de 2 ani diferit de adulți. Discursul adresat copiilor de 2 ani a fost lipsit de orice declarații despre stările mentale și de orice solicitări de informații complexe. Scopul principal al copiilor a fost de a atrage atenția copiilor de 2 ani, pentru care au folosit un discurs care a fost de un fel repetitiv, conținând mulți indici de atragere a atenției și întrebări „ce.”

Dezvoltarea capacității de conversație a copilului în lumina înțelegerii sale sociale

Majoritatea pragmatistilor care lucrează în domeniul limbajului copilului își asumă o abordare aflată în interdependență a limbajului și a funcționării sociale. De exemplu, Ervin-Tripp (1981, p. 208) afirmă că „actele de control interpersonal implică întotdeauna atât informații despre ipotezele și relațiile sociale, cât și informații despre actele sau obiectivele dorite.” În mod similar, McTear (1978) sugerează că „trebuie doar să luăm în considerare incapacitatea copiilor de a dezlega secvența temporală și logică a evenimentelor dintr-un film destinat spectatorilor adulți sau de a înțelege umorul într-un spectacol de comedie pentru adulți, pentru a recunoaște măsura în care participarea competentă la interacțiunea cu adulții depinde de un grad de cunoaștere a lumii care este dincolo de experiența copilului mic.”

Studiul limbajului în contextul cogniției sociale, presupune analiza mai multor aspecte importante ale dezvoltării socio-cognitive a copilului, care includ:

- A. Dezvoltarea deducțiilor despre ceilalți și capacitatea de a-și asuma roluri:
 - capacitatea de a înțelege că o anumită situație are nevoie de o deducție;
 - capacitatea de a atribui altor persoane stări interioare (de exemplu, intenții, credințe);

- înțelegerea faptului că stările interioare ale altor oameni pot fi diferite de ale sale;
- înțelegerea „libertății de a alege” și a acțiunii umane (scopuri - relații, acte de consecință și antecedente și comportament orientat spre obiectiv).

B. Înțelegerea normelor sociale și a contextelor sociale:

- raționamentul copiilor cu privire la regulile sociale și contextele sociale;
- cunoașterea de către copii a secvențelor obișnuite de evenimente și roluri.

C. Cunoașterea anumitor convenții lingvistice, adică cunoașterea anumitor utilizări convenționale ale cuvintelor (de exemplu, metafore).

În urma poziției Piagetiene, s-a presupus că în general copiii trebuie să fie capabili de o gândire operațională concretă înainte de a putea face orice fel de deducții despre starea interioară a unui alt om. Exemplul clasic al acestei poziții este credința că acei copii sub vârsta de 7 sau 8 ani fac de obicei eroarea egocentrică de a atribui propriul punct de vedere unei păpuși. Cu toate acestea, această poziție a fost contestată de cercetătorii care lucrează în cadrul Piagetian.

Dezvoltarea deducțiilor despre ceilalți

O deducție despre alții care a primit o atenție considerabilă în ultimii ani este cea a stărilor psihologice interioare. Dovezile sugerează că abilitatea de a atribui stări interioare altor oameni se dezvoltă destul de devreme în viață. După cum a arătat Keasy (1979), copiii de 3 și 4 ani pun întrebări *de ce*, sugerând că încep să se concentreze asupra motivelor psihologice și ale altora. Borke (1971) a constatat că într-un cadru natural familiar extrem de motivat, copiii de 3 ani fac erori în ceea ce privește sentimentele altor persoane. În studiul său privind reprezentarea emoțiilor, Shields (1985) a demonstrat că copiii de 3 ani operează cu un model implicit în două faze (stări de emoții constante versus supărate) care începe să fie mai diferențiat la vârsta de 5 ani. Această afirmație primește sprijin din partea lui Flavell (1974), care susține că un copil de 4 ani arată unele cunoștințe limitate despre un fel de deducții despre stările emoționale ale altora, mai ales dacă acestea sunt simple (adică tristețe versus fericire sau bunătate versus răutate).

Cu toate acestea, autorul (Flavell, 1974) afirmă că ar trebui să se facă o distincție între capacitatea copilului de a înțelege intențiile și capacitatea sa de a înțelege motivele. De fapt, după cum susține Keasy (1979), conceptul de intenționalitate și conceptul de motiv par să urmeze diferite secvențe de dezvoltare. Conceptul de motiv apare mai devreme. După cum susține Keasy, copiii la vârsta de 3 ani par deja capabili să facă diferența între motivele bune și cele rele, conceptul de rău fiind învățat înainte de conceptul de bine. În schimb, nu cu mult înainte de a împlini 6 ani, copiii par capabili să facă o diferență clară între evenimentele accidentale și cele intenționate și să atribuie oamenilor responsabilitate subiectivă pentru acțiunile lor. Această afirmație este în concordanță cu constatările lui Fein (1972), care au arătat că, deși copiii de 4 ani au fost capabili să perceapă cauzalitatea imaginilor sociale, această capacitate a crescut o dată cu vârsta și declarațiile exacte au fost obținute numai după vârsta de 6 ani.

Prin urmare, este rezonabil să presupunem că înainte de vârsta de 5 copii au o noțiune de forță psihologică, dar că această noțiune este global și nediferențiată. După vârsta de 5 ani, copiii încep să facă distincții exacte între posibilele cauze ale fenomenelor sociale și să înțeleagă conceptul de intenționalitate. În consecință, ei devin din ce în ce mai capabili să facă diferența între stările interior-subiective și comportamentele concrete și să înțeleagă motivele, gândurile și intențiile corecte care stau la baza comportamentului deschis. (Imamutdinova, 2010)

Pe lângă înțelegerea regulilor sociale și a convențiilor sociale, copilul trebuie să dobândească cunoștințe sociale generale despre evenimente (de exemplu, cunoașterea secvențelor familiare care îl ajută pe copil să înțeleagă modul în care oamenii acționează unul asupra celuilalt pentru a produce evenimente sociale) și cunoștințe despre anumite categorii sociale (de exemplu, statut, roluri etc.). De exemplu, Ervin-Tripp (1978a) a raportat că copiii s-au bazat foarte mult pe raționamentul lor practic, pe înțelegerea secvențelor comune de evenimente, pentru a deduce răspunsul adecvat la o cerere indirectă de acțiune. Dacă mama spune: „Este ușa deschisă?” când are brațele pline de plase de cumpărături, un copil ar deschide ușa indiferent dacă a înțeles sau nu indirectitatea întrebării. Cu alte cuvinte, copilul va deschide ușa doar pentru că acel context dictează că el trebuie să facă acest lucru, indiferent de limbajul folosit.

Potrivit lui Nelson, un copil trece de la o reprezentare directă a relațiilor sociale la o reprezentare din ce în ce mai generală, abstract și statică. În mod similar, Goldman (1982) a intervievat copii de 6, 9 și 12 ani despre opiniile lor despre a fi prietenoși, a obține un câine și a face treburi prin casă. Toți copiii stăpâniseră informațiile relevante și succesiunea evenimentelor care au dus la situații concrete (de exemplu, obținerea unui câine). Cu toate acestea, în situații mai abstracte (cum ar fi prietenia), copiii mai mici nu au răspuns cu exactitate. Dar, după cum a subliniat Goldman, ceea ce majoritatea copiilor mai mari știau despre prietenie a constat doar în adăugiri la ceea ce știau majoritatea copiilor mai mici: „Astfel, diferențele de dezvoltare în conținutul cunoștințelor par să reflecte o creștere a cantității și varietății de informații așteptate de majoritatea copiilor din fiecare grupă de vârstă” (Goldman, 1982, p. 301). Ei interacționează între ei, au anumite statusuri și roluri, dețin diferite poziții în societate. Tocmai din acest motiv/cauza copilul (individul) devine parte a unei rețele de roluri în societate. (Toderici, O. 2021, p. 148)

Bibliografie

- Berlinger, D.&Garvey, C. (1981). Relevant replies to questions: answers versus evasions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10:403-20.
- Carter, A. (1978). From sensori-motor vocalizations to words: a case study of the evaluation of attention directing communication in the secondary year. In A. Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. New York, Academic Press.
- Dale, P.S. (1972). *Language development: Structure and Function*. New York, Holt, Reinhart and Winston.
- Ervin-Tripp, S. (1970). Discourse agreement: how children answer questions. In J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the Development of Language*, New York, Wiley.

- Ervin-Tripp, S. (1977). Early discourse: some questions about questions. In M. Lewis and L. Rosenblum (eds.), *Interaction, Conversation and the Development of Language*, New York, Wiley.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me roller-skate! In S. Ervin-Tripp and C. Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse*. New York, Academic Press.
- Flavell, J.H. (1974). The Development of Inferences about Others. In T. Mischel (ed.) *Understanding Other Persons*. Oxford, Blackwell
- Fein, D.A. (1972). Judgement of causality to physical and social picture sequences, *Developmental Psychology*, p. 147.
- Garvey, C. (1977). Play with a language and speech. In S. Ervin-Tripp & Kernan (eds.), *Child Discourse*. New York, Academic Press.
- Goldman, S.R. (1982). Knowledge systems for realistic goals. *Discourse Processes*, p.279-303.
- Imamutdinova, F.R. (2010). Bulletin of KSU named after O.N. Nekrasov, The implementation of the communicative and cognitive functions of the language in speech activity, 1, 78 – 80 .
- Keasy, P. (1979). Children's developing awareness and usage of intentionality and motives. In C. Blake Keasy (ed.), *Motivation*, Nebraska City, University of Nebraska Press.
- Keenan, E.O. (1974). Conversational competence in children, *Journal of Child Language*, 1,2:163-83.
- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge, Cambridge University Press.
- McTear, M. (1978). Repetition in child language: imitation or creation? In R. N. Campbell and P.T. Smith (eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language: Language Development and Mother-Child Interaction*, New York and London, Plenum Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. In *Monographs of the Society in Research in Child Development*, 38, 1-2, Chicago, University Press.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Rodgon, M.M. (1979). Knowing what to say and waiting to say it: some communicative and structural aspects of single word responses to questions. *Journal of Child Language*, 6:81-91.
- Shatz, M. & Gelman, R. (1973). The Development of Communicative Skills: Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 38, 5, Chicago, University of Chicago Press
- Snow, C.E. (1977). The development of conversations between mothers and babies. *Journal Child Language*, 4:1-22.
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021.

Secțiunea

***ABORDAREA DIFERENȚIATĂ
A EDUCABILULUI ÎN CONTEXT
FORMAL/NONFORMAL***

PERSPECTIVE ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE – ADAPTAREA COPILULUI LA STANDARDELE ACTUALE SAU ADAPTAREA ȘCOLII LA GENERAȚIILE ACTUALE ȘI VIITOARE

Emese BOJIN¹

The paper addresses an important topic for preschool and primary education for the development of a complex and balanced personality according to the ideal of education, namely the successful realization of the first contact with the foundation of the educational path of each child: school adaptation. Based on the observations and practical experience of over a decade in school counseling, I discovered that there is a tendency to consider as signs of school maladaptation certain characteristics of children of current generations that no longer fall within the known boundaries of classical theories of development. This is highlighted if we add the fact that currently there is still no consensus among specialists on the optimal age for schooling. The interventions in the multidisciplinary team made up of teachers, school counselor, speech therapist, support teacher, have a positive impact on the school adaptation of children. However, the solution to this problem lies in reconsidering the concept of school adaptation, shifting the emphasis from adapting children to school, to adapting the school to the needs of the children we have to educate, children belonging to a different generation than those we were prepared for and seeing in this challenge our opportunity for change and adaptation.

Încă de la naștere, ființa umană începe un amplu proces de învățare, pe care îl continuă până în momentul în care trece în neființă. Așadar, învățarea reprezintă conceptul cheie în jurul căruia gravitează dezvoltarea și devenirea umană.

Drumul parcurs de la etapa preșcolarității la cea de școlar mic este adesea presărat de dificultăți de adaptare. Pregătirea copilului preșcolar pentru a face față cerințelor de la școală este un subiect mult dezbătut atât din punct de vedere pedagogic cât și psihologic, deopotrivă de specialiștii din domeniul dezvoltării copilului, al educației, cât și de părinți.

Mica școlaritate este perioada când se modifică mult regimul de muncă și de viață, școala introducând în fluxul activității copilului un anumit orar, anumite planuri și programe cu valoare structurantă pentru activitate. Mediul școlar, în care copilul de șase ani este primit, diferă de cel familial, el fiind creat pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată. În cadrul acestui mediu care oferă copilului în locul grupului de joacă o colectivitate cu numeroase întrepătrunderi mentale, afective, morale, adaptarea la viața școlară, la ocupațiile și relațiile

¹ Profesor consilier școlar Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

școlare presupune o maturitate din partea copilului, care să-i însușească capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial și de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și pentru a-și asuma îndatoriri.

Pregătirea multilaterală a copilului pentru cerințele școlare a fost de-a lungul timpului pusă în seama educatorilor prin înființarea grupei pregătitoare. Mai apoi s-a constatat că prelungirea șederii copilului în grădiniță, înconjurat de aceiași copii, cu aceeași educatoare și în același mediu fizic nu a avut rezultatele dorite, motiv pentru care sarcina pregătirii copiilor pentru școală s-a transferat învățătoarelor prin înființarea clasei pregătitoare în locul grupei pregătitoare. Spre deosebire de programul educațional de la grădiniță, care nu era parcurs în mod constant (în ciclul preșcolar prezența nefiind una obligatorie), clasa pregătitoare prezenta avantajul de a familiariza elevul cu o structură de natură să-l responsabilizeze și să-i ofere o adaptare progresivă la cerințele școlii. Acest deziderat poate fi atins doar în condițiile în care clasa pregătitoare este organizată în școală, unde funcționează deja rutina și rigoarea succesiunii orelor de curs. Menținerea ei în grădiniță și inevitabil, păstrarea unui ritm specific preșcolarilor, anula efectele benefice ale acestei etape de tranziție.

Multe opinii au fost însă și împotriva acestor intenții de a facilita adaptarea copiilor la ciclul primar prin adăugarea unui an suplimentar celor douăsprezece clase. Părerile sunt împărțite și în prezent, după un deceniu de existență și obligativitate a clasei pregătitoare. Argumentele specialiștilor și ale părinților susțin atât școlarizarea timpurie cât și menținerea copiilor un an în plus la grădiniță, în ambele cazuri existând argumente ce susțin „binele superior al copilului”.

Nu de puține ori am fost în postura de a îndruma familiile cu copii de 5 ani spre școală sau de a convinge părinții de beneficiile unui an în plus la grădiniță. Nu există reguli standardizate ce pot fi urmate pentru a ști sigur dacă se ia decizia corectă, fiecare caz necesitând o analiză a factorilor familiali și individuali ce țin de dezvoltarea copilului în cauză. Documentarea an de an, asupra acestui subiect din dorința de a îndruma beneficiarii serviciilor de consiliere școlară în luarea deciziei corecte pentru copiii lor, m-a determinat să aprofundez acest subiect. Preocuparea mea permanentă pentru facilitarea tranziției de la ciclul preșcolar la ciclul primar a copiilor cu care lucrez, mi-a dat ocazia de a observa de-a lungul timpului diferite aspecte ale dezvoltării copiilor și adaptării lor școlare, atât din punct de vedere cognitiv cât și social și emoțional.

Consider importantă acordarea unei atenții sporite acestui subiect datorită faptului că nu există consens între specialiști privind vârsta optimă a debutului școlarizării, nici repere unanim acceptate, datorită complexității factorilor implicați și unicității fiecărui copil și nici studii care să evidențieze aspectele importante implicate în adaptarea și progresul școlar optim al copilului în funcție de vârsta la care începe școala. Voi evidenția câteva posibile diferențe semnificative între adaptarea școlară din punct de vedere cognitiv și socio-emoțional, la elevii înscriși la școală înainte de împlinirea vârstei de 6 ani față de elevii înscriși la vârsta de 6 ani sau după această vârstă, valorificând experiența mea de consiliere școlară și prezentând modalități concrete prin care

factorii educaționali pot contribui la facilitarea adaptării optime a copiilor la cerințele școlii prin programe educaționale personalizate, create pe nevoile specifice ale fiecărui copil, susținute de echipa multidisciplinară formată din cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar, părinți, consilier școlar, logoped, profesor de sprijin, care trebuie să își unească abilitățile în jurul educabililor pentru a-și împlini menirea.

Pentru clarificarea problemelor pe care le implică adaptarea și progresul școlar optim al copilului în funcție de vârsta la care începe școala, bibliografia de specialitate este extrem de vastă, prezentând fiecare aspect specific tranziției din învățământul preșcolar la cel primar, de la particularitățile psihologice ale dezvoltării copilului preșcolar și școlar mic, caracteristicile dezvoltării psiho-fizice, profilul psihologic al acestei etape de vârstă, dezvoltarea proceselor cognitive, dezvoltarea socio-emoțională, personalitatea în formare și modul în care abordăm psihopedagogic fiecare tip temperamental pentru o bună adaptare educațională.

Pregătirea copilului pentru școală este esențială. De aceea există în grădinițe programe specifice privind facilitarea tranziției de la ciclul preșcolar spre învățământul primar, unde sunt foarte bine structurate etapele pe care educatoarele trebuie să le parcurgă și modalități de lucru în echipa multidisciplinară, în scopul pregătirii copiilor pentru școală.

Concluzia la care am ajuns în urma observațiilor și a experienței practice de peste un deceniu de consiliere școlară este că indiferent de vârsta la care un copil este înscris la școală, acesta poate face față cerințelor școlare și mediului educațional diferit de cel preșcolar, atât din perspectiva rezultatelor școlare cât și din cea a adaptării socio-emoționale, atunci când sunt îndeplinite câteva condiții esențiale. În multe cazuri, copiii care au început școala puțin mai înainte de vreme, au fost mai bine pregătiți pentru a face față tranziției la ciclul primar, fapt constatat prin rezultatele lor școlare concretizate prin calificative mai bune decât ale copiilor cu debut școlar după împlinirea vârstei de 6 ani. Chiar și observațiile realizate asupra comportamentului privind adaptarea socio-emoțională au adus aceleași rezultate, care ne conduc spre concluzia că diferența de vârstă, în unele cazuri chiar și de un an, nu este un factor care poate prezice succesul sau eșecul în adaptarea școlară. Astfel, indivizii interacționează între ei, au anumite statusuri și roluri, dețin diferite poziții în societate. Tocmai din acest motiv/cauza copilul (indivizul) devine parte a unei rețele de roluri în societate. (Toderici, O. 2021)

Constatările pot fi abordate în vederea explicării lor, pe mai multe paliere, de la teoriile dezvoltării la care se constată schimbări semnificative la generațiile actuale (Bonchiș, 2021), la validitatea probelor de evaluare psihosomatică utilizate până înainte de anul 2020 și obiectivitatea evaluărilor efectuate, astfel încât trierea copiilor a fost realizată în mod corect. De asemenea, putem menționa existența unei focalizări pe pregătirea acestor copii pentru a intra în învățământul primar, compensând astfel atât acasă, în familie cât și la grădiniță, cu cadrul didactic, eventualele decalaje în achizițiile și maturizarea proceselor cognitive și formarea competențelor sociale și emoționale necesare pentru a face față provocărilor școlare.

Intervențiile în echipa multidisciplinară formată din cadrele didactice, consilier școlar, logoped, profesor de sprijin, își pun amprenta în mod pozitiv asupra adaptării școlare a copiilor, având în vedere că ei beneficiază de o serie de activități psihoeducative, atât la grădiniță cât și la școală. Pentru implementarea acestor activități se realizează și consilierea cadrelor didactice pe probleme privind dezvoltarea proceselor cognitive, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, importanța facilitării tranziției de la ciclul preșcolar la cel primar, prevenirea inadaptării școlare și modalități concrete în care vor fi valorificate aceste concepte în cadrul activităților psihoeducaționale.

Fiind interesată de modul în care adaptarea școlară se realizează la copii în funcție de vârsta debutului școlar, am constatat practic ceea ce literatura de specialitate menționează referitor la copiii generației Z, și anume faptul că generațiile actuale de copii nu se mai încadrează în standardele dezvoltării fizice și psihice trasate de teoriile dezvoltării din psihologia clasică a vârstelor. Viitorul nu va mai fi predictibil iar noi trebuie să pregătim copiii pentru a fi capabili să se adapteze cu succes la o lume despre care nu știm nimic. Generația de copii care acum sunt elevii noștri au structurile cognitive și capacitatea de adaptare mult diferite față de așteptările noastre. Tot ceea ce știm despre copiii de azi este că sunt cu mult diferiți față de reperele teoriilor clasice ale dezvoltării. Aceștia pot face diverse sarcini în același timp datorită utilizării mai mult a emisferei lor cerebrale drepte. Ei au un creier excepțional care procesează informații extrem de rapid. Modificările neurologice la copii pot fi rezumate astfel: prezența unei sincronizări a celor două jumătăți ale creierului (mulți educatori de grădiniță observă o înclinație pentru abilitatea ambidextră); utilizarea diverselor (până la 13) inteligențe multiple; dezvoltare bună a gândirii laterale: văd cu ușurință diversele fațete ale unei probleme, caută soluții alternative, stabilesc noi strategii inedite de abordare a problemelor.

Toate aceste modificări ale structurii creierului și corpului copiilor generațiilor de azi și a celor ce vor urma, au ca o consecință nevoi diferite de cele pe care pedagogia le poate împlini în prezent. Interacțiunea nativilor digitali cu tehnologia multimedia a schimbat odată cu structura creierului lor, și așteptările și nevoile lor, conform lumii în care ei trăiesc.

Educatorii viitorului vor fi provocați să se ocupe de copii inteligenți, rapizi, activi, kinestezici (în continuă mișcare) care prin toate aceste caracteristici au nevoia de a fi stimulați diferit față de trecut. Oferindu-le o pedagogie care nu corespunde nevoilor și realității lor, copiii se plictisesc la școală, au alte interese, au schimbări de dispoziție și pot ușor să devină inadaptați.

În concluzie, reconsiderarea conceptului de adaptare școlară este o nevoie din ce în ce mai stringentă. Acest lucru poate fi realizat mutând accentul de pe adaptarea copiilor la școală pe adaptarea școlii la nevoile copiilor pe care îi avem de educat, copii care aparțin unei generații diferite de cele pentru care am fost și în acest moment suntem pregătiți. Noi cei care suntem mențiți să modelăm copiii de azi pentru viitor, avem responsabilitatea profesională și morală de a ne perfecționa în permanență, de a studia generațiile noi de copii și caracteristicile care îi deosebesc și îi fac unici și valoroși.

Putem vedea această realitate ca pe o oportunitate unică de adaptare a noastră, a adulților la copiii generațiilor de acum, dacă acceptăm că situația educației este o problemă de perspectivă și că suntem în fața unei oportunități frumoase de a realiza un salt al educației la un nou nivel. După cum Albert Einstein obișnuia să spună: „în mijlocul dificultății, se află oportunitatea”.

Bibliografie

- Akcinar, B (2013): *The Predictors of school adaptation in early childhood*. Găsit la adresa www.sciencedirect.com la data de 01.02.2022.
- Bonchiș, E. (coord.) (2009): *Cunoașterea psihologică a copilului, premisă a adaptării școlare*, Editura Universității din Oradea.
- Bonchiș, E. (coord.) (2021): *Generația Z*, Editura Polirom, Iași.
- Munteanu, A. (2009): *Psihologia vârștelor*. Editura Eurobit, Timișoara.
- Paymal, N., (2018): *The Children of Today and tomorrow, Scientific contributions about the physiological, psycho-emotional and neurological changes of children and the education they need*. Ed. P3000. La Paz, Bolivia.
- Toderici, O. (2021): *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021

ROLUL EDUCAȚIEI NUTRIȚIONALE ȘI PSIHOLOGICE ÎN OPTIMIZAREA RELAȚIEI DIETĂ-STARE PSIHICĂ

Anca Mihaela DICU¹,
Claudiu Ștefan URSACHI²,
Svetlana Zagorka MILENCOVICI³,
Floarea Sofia RUS⁴

Nowadays, in the context of our modern society, the complex topic of both individual and community health is being stressed more and more. With a wide variety of food available, as well as information which is not always based on scientific arguments, adopting satisfactory eating behaviours appears to be extremely difficult, particularly since food is also linked to our emotions and mood. Recent studies have proved that diet can represent an instrument for improving not only physical health and appearance, but also psychological state. Leading a balanced, healthy life, at any age, depends a lot on the synergic relationship between nutritional and psychological education.

This paper aims to briefly approach a few of the aspects related to interactions between diet and psychological state, emphasizing especially the part played by nutritional and psychological education.

Alimentația și produsele alimentare ocupă un loc important în viața de zi cu zi a oamenilor. Chiar și atunci când nu consumăm alimente, gândirea la mâncare și dorința de mâncare joacă un rol cheie în viața noastră iar oamenii iau peste 200 de decizii alimentare zilnic. (De Ridder, 2017) Pe lângă funcția sa biologică, consumul de alimente este și o activitate socială și culturală. Cu toate acestea, alimentația nu mai este doar un proces hedonic ci a devenit din ce în ce mai mult un motiv de îngrijorare din cauza potențialelor consecințe asupra sănătății.

De-a lungul timpului, comportamentul alimentar a evoluat, a suferit modificări caracteristice habitatelor, pornind de la etapa de supraviețuire a omului primitiv caracterizată de aspectul exclusiv carnivor și ajungând la asocierea în peisajul lumii moderne a excesului alimentar cantitativ și calitativ.

Preocupările nutriționale cu repere în ceea ce privește alimentația zilnică și chiar noțiunea de dietă, își au originile din perioada hipocratică. Conceptele dietei

¹ Conferențiar universitar Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

² Conferențiar universitar Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

³ Inspector învățământ special și special integrat, Inspectoratul Școlar Județean Arad

⁴ Student Universitatea Aurel Vlaicu Arad Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială, specializarea Psihologie an III

și a stilului de viață în sensul larg aplicativ, conturate în acea perioadă, au fost preluate de-a lungul istoriei de multe școli medicale, iar o parte din ele pot fi considerate valabile și azi. (Graur, 2006)

Din punct de vedere nutritiv epoca modernă se caracterizează printr-un proces de „tranziție nutrițională”, trecând de la alimentația tradițională la așa numita dietă „occidentală”. Aceasta este formată în mare parte din alimente procesate, bogată în calorii, cu un conținut ridicat de zaharuri rafinate, acizi grași trans sau saturați și sare, cu un conținut redus de alimente de origine vegetală, fiind însoțită și de un dezechilibru între aportul de energie și consumul acesteia prin activitate fizică (Godos, 2020).

Astfel că, trecerea dintr-o etapă istorică în alta a adus cu sine progrese în știința alimentului dar și tendințe nefavorabile de evoluție manifestate în deficitele acute sau cronice de nutrienți, cu consecințe nefaste asupra stării de sănătate și apariția multor boli metabolice. (Graur, 2006)

Relația sinergică dintre aliment/comportamentul alimentar și starea psihică

Relația dintre dietă și starea de sănătate este un subiect de interes și face obiectul a numeroase cercetări din ultimii ani, incluzând și efectele dietei atât asupra sănătății fizice cât și asupra sănătății mintale.

Există un număr mare de studii care demonstrează rolul alimentației în apariția bolilor cardiovasculare, metabolice (diabet, obezitate) și a anumitor tipuri de cancer dar și într-o serie de tulburări de sănătate mintală cum ar fi anxietate, depresie, tulburări cognitive și de somn. (Dominguez, 2019) Ele susțin legătura dintre calitatea dietei și sănătatea mintală prin proprietățile antiinflamatorii și anti-apoptotice a substanțelor nutritive dar și prin rolul lor în reglarea funcțiilor metabolice și în procesul neurogenezei. (Morkl, 2020)

Rolul unor componente nutriționale în sănătatea creierului.

1. Acizi grași polinesaturați

Dintre macronutrienți, o mare parte a literaturii științifice și-a concentrat interesul înspre rolului acizilor grași asupra sănătății mintale. Principalii acizi grași polinesaturați care exercită efecte asupra celulelor creierului sunt acidul docosahexaenoic (DHA) și acidul eicosapentaenoic (EPA).

DHA este o componentă de bază a fosfolipidelor structurale, responsabile pentru integritatea membranei neuronale și buna funcționarea acesteia.

EPA este un precursor al citokinelor antiinflamatorii despre care se presupune că influențează pozitiv atât procesele metabolice cât și cele imunitare.

Pe lângă acțiunea antiinflamatoare a acizilor grași polinesaturați s-a dovedit că aceștia modulează și transmiterea neuroendocrină, serotoninergică și dopaminergică. (Grosso, 2014)

În plus, s-a demonstrat că și acizii grași mononesaturați influențează activitatea creierului și comportamentele de somn, posibil prin rolul lor în metabolismul glucozei. (Sartorius, 2012)

2. Proteine și aminoacizi

Proveniți din aportul alimentar proteinele și aminoacizii pot influența pozitiv calitatea și durata somnului prin modularea neurotransmițătorilor și neuromodulatorilor. (Glenn, 2019) Tryptofanul, un aminoacid esențial, prezintă un interes major deoarece acționează ca un precursor al metaboliților bioactivi legați de somn, inclusiv serotonina și melatonina. (Friedman, 2018) Glicina, un aminoacid neesențial, poate exercita o acțiune pozitivă asupra calității somnului prin reducerea temperaturii interne a corpului exercitând un rol inhibitor asupra neurotransmisiei prin receptori pentru glicină. (Bannai, 2012) L-ornitina, un alt aminoacid neesențial, neproteinogen, poate juca un rol direct în sistemul nervos central, prin capacitatea de ameliorare a stărilor de stres și de îmbunătățirea calității somnului, prin reducerea stresului indus de activarea axei hipotalamo-hipofizo-suprarenale (HPA) și deasemenea prin reducerea concentrației de corticosteron (Kurata, 2012).

3. Micronutrienți

Dintre micronutrienți, vitaminele din grupul B pot modula performanța cognitivă, păstrează memoria în timpul îmbătrânirii și îmbunătățesc funcțiile cerebrale și cognitive la persoanele vârstnice prin reducerea nivelului de homocisteină. (Smith, 2016) Vitamina D are rol în prevenirea tulburărilor neurodegenerative iar alfa-tocoferolul (principala formă a vitaminei E) este implicat în protecția membranelor celulelor nervoase împotriva deteriorării oxidative (Bourre, 2016).

Sărurile minerale cum ar fi manganul, zincul și cuprul intră în structura unor sisteme enzimatic implicate în mecanismul de protecție împotriva stresului oxidativ, fierul joacă un rol important în procesul de oxigenare, producerea de energie și sinteza mielinei în parenchimul cerebral, iar calciul, potasiul și magneziul modulează somnul prin buna funcționare a canalelor ionice (Zeng, 2014).

4. Compuși bioactivi

Au fost investigați pe scară largă pentru rolul lor în prevenirea declinului cognitiv și ameliorarea funcțiilor cognitive. Cercetările efectuate au demonstrat că o dietă calitativ bogată în polifenoli (fructe de pădure, nuci, legumele cu frunze verzi și cerealele integrale), poate fi asociată cu o întârziere semnificativă a declinului cognitiv. (Morris, 2015 a, Morris, 2015 b) Se consideră că polifenolii sunt capabili să modifice funcția creierului prin 3 mecanisme:

(i) în afara sistemului nervos central, prin îmbunătățirea fluxului sanguin cerebral;

(ii) la nivelul barierei hematoencefalice adică prin modularea activității de transport;

(iii) în interiorul sistemului nervos central, prin modificarea directă a activității neuronale și a celulelor gliale (Schaffer, 2012; Reddy, 2020).

Tendențele actuale ale societății moderne sunt centrate pe menținerea sănătății fizice și psihice a individului și implicit a întregii comunități, punându-se accentul pe un comportament alimentar corect pentru creșterea calității vieții. În ceea ce privește conceptul unei vieți sănătoase, a păstrării echilibrului dintre corp, minte și suflet, aspectele ce concură pentru atingerea acestor deziderate se referă la conștientizarea

și implicarea elementelor educaționale (nutriționale și psihologice), cunoașterea și aplicarea cerințelor nutriționale după particularitățile de vârstă umane, menținerea unui echilibru între suflet și trup, punând accent pe îndepărtarea carențelor referitoare la atitudine, comportament și educație (Pașca 2009).

Pornind de la definirea educației nutriționale și a strategiei educaționale (Contento, 2007) se poate afirma că aceasta îmbină atât perspective teoretice cât și practice și vizează informarea și formarea la nivel individual a ceea ce înseamnă conștientizare în identificarea, alegerea, dozarea și pregătirea alimentelor. Un aspect deosebit de important ce merită punctat în acest context se referă la faptul că educația nutrițională se impune a fi mai mult decât o simplă diseminare a unor informații, ea trebuie să țină cont de toți factorii personal afectivi. (Ilaș, 2014)

Pe de altă parte, atenția specialiștilor din domeniul sănătății se îndreaptă tot mai mult spre sinergismul dintre comportamentul alimentar și efectele psihologice ale acestuia asupra calității vieții.

Studiile referitoare la personalitate, stilul de viață ce implică și stilul alimentar și la complexe sociale sunt confirmate de teoria învățării, și depind esențial de modul cum este satisfăcută foamea în anii formativi. Primele experiențe ale copilului legate de felul în care a fost hrănit sunt extrem de importante pentru atitudinea lui ulterioară față de alimentație. În cazul unui nou-născut prematur, subponderal, intră simbolic pe rol injuncția *mănâncă pentru a supraviețui*, dacă mama devine preocupată excesiv de cât anume ingerează copilul, fără a oferi experiența alăptării însoțită de valoarea de comuniune, de grijă, de iubire (aspect foarte des întâlnit datorită plasării copilului în incubatoare care să-i susțină funcțiile vitale, departe de matricea în care s-a format). Așa cum copilul este marinat în emoționalul mamei în timpul sarcinii, în egală măsură primește prin laptele matern (aspect dovedit prin analiza acestuia) toate fricile sau îngrijorările sale. În cazul în care mama este în imposibilitatea de a oferi copilului lapte matern, se recomandă păstrarea poziției copilului în brațele mamei în timpul alăptării, tocmai pentru păstrarea valorii de moment de comuniune cu mama, de oferire a valorii emoționale pozitive a alimentului.

De asemenea, în etapa de diversificare a alimentației, forțarea copilului să mănânce, în virtutea dorinței/informației precare a aparținătorilor, fără a i se oferi copilului ocazia de a fi conștient de actul în sine, pune premisele unei atitudini deficitare ulterioare față de actul hrănirii, stârnind repulsie față de alimente (ulterior aceasta are șanse mari să se transforme în vinovăție față de ingestia alimentelor, ca și componentă a anorexiei/bulimiei) sau pur și simplu indiferență față de alimente.

Astfel că, evoluția biologică precum și dezvoltarea armonioasă individual sau la nivel de societate sunt major influențate de alimente și rolul acestora în psihologia noastră. (Iordăchescu, 2006)

Relația dintre comportamentul alimentar și starea psihică este una complexă, influențele exercitându-se în ambele sensuri și având la bază mecanisme ce nu sunt toate elucidate complet. Dar deși unele dintre acestea reprezintă obiectul unor studii curente sau așteaptă demararea unor viitoare, totuși cercetările deja întreprinse confirmă faptul că alimentația poate avea un

impact semnificativ asupra dispoziției și funcționării psihice. (Hryhorczuk, 2013) În același timp, variațiile stării psihice se asociază deseori cu modificări ale comportamentului alimentar, fie în direcția accentuării sau diminuării consumului, fie în aceea a restrângerii preferințelor la anumite grupe de alimente. (Hryhorczuk, 2013) Prin urmare, pentru a obține relația optimă dintre dietă și starea psihică, este necesară cunoașterea căilor principale de influențare dintre acestea două.

În primul rând, o alimentație echilibrată, ce asigură o varietate largă de nutrienți, sprijină dezvoltarea neurocognitivă (Nyaradi, 2013), premisă necesară pentru o stare psihică optimă. În al doilea, chiar dacă este greu de izolat și studiat impactul unui singur nutrient asupra funcțiilor cognitive, deoarece aceștia acționează împreună, iar dieta reprezintă un sistem întreg, există totuși cercetări ce indică faptul că dezechilibrele alimentare tipice dietei occidentale (consumul zilnic ridicat de grăsimi saturate și carbohidrați rafinați) influențează negativ funcționarea cognitivă. (López-Taboada, 2020)

Dietele prea bogate în zaharuri și grăsimi nesănătoase pot duce la obezitate și rezistență la insulină, iar potrivit unor studii, acestea două sunt asociate cu activitate funcțională scăzută în regiuni cerebrale ce susțin memoria episodică (Cheke, 2017), sau cu o capacitate mai redusă de învățare și memorare spațială. (Jurdak, 2008) La vârsta adultă, indicele de masă corporală ridicat și obezitatea reprezintă un factor de risc pentru deteriorarea atenției, scăderea vitezei de procesare a informațiilor, precum și a celei motorii fine. (Stanek, 2013) „Greutatea corporală în exces este asociată cu o serie de modificări ale structurii și funcționării creierului și cu anumite deficite cognitive”. (Cheke, 2016) Studiul citat investighează ipoteza potrivit căreia obezitatea este asociată cu disfuncții la nivelul hipocampusului și lobului frontal, ambele implicate în funcționarea memoriei, și subliniază necesitatea de a înțelege mecanismele din spatele acestei legături, mai ales pentru că memoria episodică pare să aibă la rândul său un rol important în controlul foamei, sațietății și consumului alimentar. (Brunstrom, 2012)

Cercetări efectuate la Universitatea din Bristol, în cadrul Departamentului pentru Nutriție și Comportament, urmăresc găsirea unor modalități prin care memoria și atenția să poată fi manipulate pentru a ajuta la îmbunătățirea controlului alimentar. Astfel, două dintre experimentele lor au demonstrat că atenția acordată mesei și consumul alimentelor într-un ritm mai lent duce la perceperea unui nivel de sațietate mai ridicat și la reducerea consumului ulterior de gustări (Oldham-Cooper, 2011; Higgs & Donohue, 2011), la fel cum distragerea atenției în timpul mesei reduce nivelul de sațietate percepută, ducând la un consum mai ridicat de alimente în orele următoare. (Higgs & Woodward, 2009)

Psihologul Mihály Csíkszentmihályi (1990) susține chiar că atenția investită în experiența gătirii și amesei poate facilita obținerea stării de flux, avertizând însă asupra diferenței dintre această experiență optimală, benefică din punct de vedere psihic și simpla plăcere de a consuma anumite alimente. Aceasta din urmă poate scăpa controlului și duce deseori la exces. De altfel, în societatea de azi, a găsi echilibrul între mâncatul în neștire, în paralel cu desfășurarea altor activități, și mâncatul hedonic (Lowe & Butryn, 2007), independent de foamea fiziologică sau

necesarul caloric, reprezintă o provocare. În contextul în care trăim, alimentația noastră nu mai depinde doar de nevoile metabolice, iar măsura în care componenta hedonică a actului alimentar determină excese și contribuie la răspândirea obezității este tot mai mare, unii autori subliniind necesitatea de a include aceste aspecte psihologice în planurile de prevenție și intervenție. (Avena, 2015)

Un alt aspect demn de menționat, odată cu ritmul de viață alert al ultimei perioade, se estompează sau chiar dispare ideea de servire a mesei, chiar dacă sporadic, ca moment familial de comuniune, de împărtășire, care ar susține sănătatea emoțională, ar confirma apartenența persoanei la grupul ei de suport.

Legat de experiența gătitului, a pregătirii alimentelor pentru transformarea lor într-o masă folositoare și psihicului, se cere amintită și valoarea de simbol emoțional a alimentelor. Pentru explicitarea ideii, amintim încărcătura emoțională pozitivă pe care o primește elevul unei clase primare împreună cu alimentele aflate în cutiuța cu gustarea pregătită de mama sa, în opozit cu gustarea goală de această încărcătură dacă este constituită din orice produs cumpărat, impersonal, de pe raft. Abandonând ideea de analiză a principiilor alimentare conținute de gustarea respectivă (preparată de o mamă mai mult sau mai puțin informată într-ale nutriției), copilul, aflat într-un moment sensibil (o apostrofare a dascălului, o mică ceartă cu colegul, etc) sau, pur și simplu aflat în momentul în care are nevoie de un aport alimentar, primește prelungirea grijii maternale. Pregătită cu dragoste de mama, gustarea lui se transformă într-o ancoră emoțională salvatoare. Pe aceeași idee, a încărcăturii emoționale a alimentelor, se înscrie și exemplul adolescentului (cu deprinderi alimentare corecte deja formate) care își manifestă autonomizarea responsabilă atunci când își programează sau pregătește gustarea pentru sine.

În legătură cu alimentația și simbolistica ei, psihoterapia experiențială folosește termenul de *sânul hrănitor al mamei* (Mitrofan, 2008), pentru definirea ideii de alimentul oferit-simbol emoțional. Mama hrănește generic, mama susține viața. Rolurile ulterioare jucate de copil în evoluția sa spre statutul de adolescent, tânăr, adult, adult vârstnic se bazează pe temelia oferită de figura maternală (reală sau substitutul ei, atunci când e cazul), iar acest lucru implică și atitudinea față de alimentație. Dacă se moștenesc genetic anumite caracteristici fizice, cu mare probabilitate se moștenesc modelele de comportament, transmise chiar transgenerațional.

Însă așa cum atenția poate modula comportamentul alimentar, și conținutul dietei poate afecta calitățile atenției și comportamentul. De pildă, anumiți aditivi din alimentele procesate, cum ar fi coloranții artificiali sau benzoatul de sodiu, substanță cu rol conservant, ar putea avea un rol în hiperactivitate, în rândul copiilor. (McCann, 2007) Un alt aditiv, colorantul sintetic alimentar galben, regăsită în dulciuri, diverse băuturi, chipsuri, popcorn sau chiar unele condimente, tartrazina (E102), poate da reacții alergice severe (Taylor, 2014) și poate fi asociată în cazul unor copii cu simptome cum ar fi iritabilitatea, impulsivitatea și tulburările de somn. (Rowe & Rowe, 1994) Potrivit unui alt studiu, acest colorant are un efect mai pronunțat asupra zincului la copiii cu tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD), determinând eliminarea sa în exces, iar deficiențele de zinc

accentuează modificările comportamentale observate în această tulburare. (Ward, 1997) Tocmai de aceea, eliminarea coloranților și conservanților artificiali din dietă ar putea fi una dintre măsurile adjuvante în tratarea ADHD. (Weber apud Kemp, 2008) Și alți autori subliniază necesitatea de a adopta o abordare integrativă în privința ADHD, care să includă intervenție nutrițională prin modificarea dietei și suplimentarea cu vitamine B, minerale, acizi grași esențiali omega-3 și omega-6, flavonoizi și fosfatidilserină (Kidd, 2000) sau cu vitamina D, fier, magneziu și zinc. (Villagomez & Ramtekkar, 2014)

Modalitățile multiple prin care dieta influențează starea psihică, nu se opresc aici. Alimentele ingerate pot modifica flora intestinală, iar aceasta are un rol foarte important în sănătatea mintală, disfuncția axei microbiotă-intestin-creier fiind strâns legată de apariția depresiei. (Liang, 2018) Cercetările efectuate de John Cryan și Timothy Dinan, dar nu numai, demonstrează cum îmbunătățirea microbiotei poate contribui la tratarea depresiei, reducerea anxietății și stresului (Dinan & Cryan, 2016), precum și la prevenirea sau ameliorarea altor tulburări ale sistemului nervos central. (Cryan & Dinan, 2012) Dacă alimentele procesate, instantе și de tip fast-food sunt asociate cu un risc mai mare de depresie (prin efectul proinflamator, de reducere a factorului neurotrofic derivate din creier (BDNF) și impactul asupra funcției endoteliale), fibrele alimentare, antioxidanții, mineralele și vitaminele din legumele verzi și fructe au potențialul de a reduce acest risc (Kim, 2015), probabil prin rolul pe care îl au în reducerea inflamației, sinteza unor neurotransmițători și protejarea împotriva stresului oxidativ. Consumul de fibre alimentare, de exemplu, a fost asociat fie cu un risc mai scăzut de a dezvolta depresie (Fatahi, 2021), fie cu un grad mai redus de manifestare a simptomelor depressive. (Xu, 2018) Fermentația fibrelor de către microbiotă duce la formarea unor acizi grași cu lanț scurt ce reduc inflamația (Fatahi, 2021) care ar putea favoriza depresia. (Almond, 2013) Unul dintre acești acizi cu proprietăți antiinflamatorii, butiratul, ce poate limita producerea unor substanțe nocive la nivelul microgliei, având potențialul de a proteja creierul de anumite boli neurodegenerative. (Matt, 2018) Dinan și Cryan (2020) au concluzionat că dieta mediteraneană este probabil cea mai bună în ce privește efectul asupra microbiotei și asupra stării psihice, iar un alt studiu a demonstrat rolul microbiotei în reglarea stresului oxidativ și a nivelurilor de serotonină și dopamină. (Liu, 2020)

Așadar, alegerea unor alimente sănătoase poate avea un impact direct asupra stării mentale, însă relația este cu dublu sens, fluctuațiile psihice afectând și ele capacitatea de menținere a unui regim nutrițional echilibrat. Voința, de exemplu, reprezintă un element cheie în controlul dietei, darea este, așa cum arată cercetările coordonate de Roy Baumeister, o resursă limitată, epuizabilă prin suprasolicitare. (Baumeister, 1994) În același timp, anumite tulburări psihice pot reduce nivelul motivației și voinței, concomitent cu creșterea nevoii de alimente cu rol consolator, creând o vulnerabilitate și mai mare pentru apariția obezității și a problemelor de sănătate fizică și mentală asociate ei. Prin urmare, evitarea formării unor obiceiuri alimentare nesănătoase este foarte importantă, în scopul eliberării resurselor volitive pentru alte aspecte și domenii ale vieții.

În plus, miza este cu atât mai mare cu cât multe dintre reperele, preferințele și obișnuințele alimentare conturate în copilărie se mențin până la debutul vârstei adulte, iar încercările de intervenție asupra lor nu sunt ușoare, implicând o multitudine de aspecte. În câteva studii privind intervențianutrițională s-a văzut că modificarea comportamentelor alimentare deja înrădăcinate este dificilă în cazul copiilor și adolescenților, și cu atât mai mult în rândul adulților, fapt ce impune necesitatea de a investiga perioadele critice și parametrii care influențează formarea lor. (Issanchou, 2017)

Rolul părinților, mai ales, dar și al familiei extinse, al grupurilor din care copiii fac parte, al personajelor admirate și al educatorilor, este esențial în deprinderea și consolidarea unor obiceiuri benefice. Diferite modalități de învățare pot fi utilizate pentru a crește consumul de legume și fructe sau pentru a extinde preferințele către alimente mai puțin familiare, cele principale fiind învățarea prin experiență și expunere repetată, sau prin observarea unui comportament modelat, imitat apoi de copii (Issanchou, 2017). Este discutat tot mai mult și impactul materialelor promoționale la care copiii sunt expuși, împreună cu alte strategii de marketing ce îi vizează, precum și măsurile ce se pot lua pentru a limita acțiunea acestora. Informațiile din zona psihologiei pot contribui la apărarea de aceste influențe, dar și la consolidarea rezistenței psihice și a unui stil de viață care să reducă riscul de a deveni vulnerabili la dezvoltarea unor preferințe sau practici alimentare dăunătoare, ce ar putea favoriza mai apoi anumite deteriorări neurocognitive sau tulburări emoționale.

În al doilea rând, prin utilizarea cunoștințelor și observațiilor psihologice se pot proiecta materiale informative și activități educaționale și de intervenție mai eficiente, adecvate grupelor de vârstă țintite, care să structureze și livreze informațiile nutriționale în maniere cu potențial mai mare de a determina modificări comportamentale. De pildă, gradul de complexitate cognitivă percepută a regulilor pe care le implică o dietă, precum și o serie de factori personali (ce țin de controlul anterior al greutatei corporale, autoeficiență și planificare) pot influența măsura în care o persoană aderă la dieta propusă (Mata, 2010). Cu alte cuvinte, cu cât modificările de regim alimentar vor presupune reguli mai complicate și solicitante din punctul de vedere al celui care este la dietă, cu atât va fi mai mare riscul de a renunța la aceasta. Educația psihologică poate media intervenția asupra ambelor grupe de factori (pe de o parte, construind simplificat și eficient dieta, iar pe de alta, ajutându-l pe cel care o alege să-și dezvolte calitățile necesare menținerii ei), contribuind astfel la urmarea pe termen lung a planului alimentar ales.

Analizele făcute unor programe de educație și intervenție nutrițională derulate în școli sau online au arătat că acestea funcționează, în general, dar succesul depinde mult de felul în care sunt abordați o serie de parametri. Principalele variabile implicate în obținerea modificării comportamentale sunt durata programelor, stabilirea de obiective clare și specifice, recurența demonstrațiilor și activităților practice presupuse de intervenție sau chiar încadrarea lor în orarul uzual (de către personal instruit). La fel de importante sunt implicarea părinților, adecvarea la caracteristicile specifice grupei de vârstă

dar și la modul sau platforma de interacțiune, utilizarea unei baze teoretice corespunzătoare, suportul din partea școlii și includerea unor ore de educație nutrițională în curriculum. (Silveira, 2011; Murimi, 2018, 2019) Componenta psihologică poate contribui la o mai bună gestionare a multora dintre acești parametri, facilitând livrarea cunoștințelor, precum și construirea deprinderilor și dezvoltarea calităților personale favorabile unui stil de viață sănătos, în care dieta și starea psihologică să se sprijine reciproc.

Rolul educației nutriționale și psihologice în modularea relației sinergice dintre dietă și starea psihică este esențial, deoarece restul educației primite în școală nu va putea fi valorificat în condiții de sănătate fizică și mentală precară. În plus, pentru grupurile ce prezintă factori suplimentari de risc, aceste două forme de educație pot crește calitatea vieții și șansele de folosire a potențialului.

Concluzii

Relația dintre dietă și starea de sănătate este un subiect de interes și face obiectul a numeroase cercetări din ultimii ani, incluzând și efectele dietei atât asupra sănătății fizice cât și asupra sănătății mintale.

Există un număr mare de studii ce susțin legătura dintre calitatea dietei și sănătatea mentală prin proprietățile antiinflamatorii și anti-apoptotice a substanțelor nutritive dar și prin rolul lor în reglarea funcțiilor metabolice și în procesul neurogenezei

Atenția specialiștilor din domeniul sănătății se îndreaptă tot mai mult spre sinergismul dintre comportamentul alimentar și efectele psihologice ale acestuia asupra calității vieții.

Rolul educației nutriționale este de a îmbina atât perspective teoretice cât și practice și vizează informarea și formarea la nivel individual a ceea ce înseamnă conștientizare în identificarea, alegerea, dozarea și pregătirea alimentelor.

Studile referitoare la personalitate, la stilul de viață care implică și stilul alimentar și la complexele sociale sunt confirmate de teoria învățării, și depind esențial de modul cum este satisfăcută foamea în anii formativi.

Alegerea unor alimente sănătoase poate avea un impact direct asupra stării mentale, însă relația este cu dublu sens, fluctuațiile psihice afectând și ele capacitatea de menținere a unui regim nutrițional echilibrat.

Rolul educației nutriționale și psihologice în modularea relației sinergice dintre dietă și starea psihică este esențial, deoarece restul educației primite în școală nu va putea fi valorificat în condiții de sănătate fizică și mentală precară.

Bibliografie

- Almond, M., Depression and inflammation: Examining the link, *Current Psychiatry*, 12(6), 2013.
- Avena, N. M. (ed) *Hedonic Eating: How the Pleasure of Food Affects Our Brains and Behavior*, Oxford University Press, 2015.
- Bannai M., Kawai N., New therapeutic strategy for amino acid medicine: Glycine improves the quality of sleep, *Journal of Pharmacological Sciences*, 118, 2012.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M., *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press., 1994.

5. Bourre J.M., Effects of nutrients (in food) on the structure and function of the nervous system: Update on dietary requirements for brain. Part 1: Micronutrients, *Journal of Nutrition, Health & Aging*, 10, 2016.
6. Brunstrom, JM, Burn, J, Sell, NR, Collingwood, JM, Rogers, PJ, Wilkinson, LL, Hinton, EC, Maynard, OM & Ferriday, D., Episodic memory and appetite regulation in humans. *PLOS ONE*, 7(12), e50707, 2012.
7. Cheke, L. G., Bonnici, H. M., Clayton, N. S., & Simons, J. S., Obesity and insulin resistance are associated with reduced activity in core memory regions of the brain. *Neuropsychologia*, 96, 2017.
8. Cheke, L. G., Simons, J. S., & Clayton, N. S., Higher body mass index is associated with episodic memory deficits in young adults. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(11), 2016.
- Cryan, J. F. & Dinan, T. G., Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*. 13(10), 2012.
- Contento, Isobel, *Nutrition Education: Linking Research Theory, and Practice*, Ontario: Jones and Bartlett Publishers, 2011
- Csikszentmihalyi, M., *Flow: the psychology of optimal experience*, New York: Harper Collins, 1990.
- De Ridder, Kroese F., Evers C., Adriaanse M, Gillebaart M., Healthy diet: Health impact, prevalence, correlates, and interventions, *Psychology & Health*, 32:8, 2017.
- Dinan, T. G. & Cryan, J. F., Gut microbiota: a missing link in psychiatry. *World Psychiatry*, 19(1), 2020.
- Dinan, T. G., & Cryan, J. F., Mood by microbe: towards clinic translation. *Genome medicine*, 8(1), 2016.
- Dominguez L.J., Barbagallo M., Munoz-Garcia M., Godos, J., Martinez-Gonzalez, M.A., Dietary patterns and cognitive decline: Key features for prevention, *Current Pharmaceutical Design*, 25, 2019.
- Fatahi, S., Matin, S. S., Sohoul, M. H., Găman, M. A., Raee, P., Olang, B., Kathirgamathamby, V., Santos, H. O., Guimarães, N. S., & Shidfar, F., Association of dietary fiber and depression symptom: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Complementary therapies in medicine*, 56, 2021.
- Friedman M., Analysis, nutrition, and health benefits of tryptophan, *International Journal of Tryptophan Research*, 11, 2018.
- Higgs S. & Donohoe, J. E. Focusing on food during lunch enhances lunch memory and decreases later snack intake. *Appetite*. 57(1), 2011.
- Higgs, S. & Woodward, M., Television watching during lunch increases afternoon snack intake of young women. *Appetite*. 52(1), (2009).
- Hryhorczuk, C., Sharma, S., & Fulton, S. E. Metabolic disturbances connecting obesity and depression. *Frontiers in neuroscience*, 7, 2013.
21. Glenn J.M., Madero E.N., Bott, N.T., Dietary protein and amino acid intake: Links to the maintenance of cognitive health, *Nutrients*, 11, 2019.
22. Godos J., Currenti W., Angelino D., Mena P., Castellano S., Caraci F., Galvano F., Del Rio D., Ferri R., Grosso G., Diet and Mental Health: Review of the Recent Updates on Molecular Mechanisms, *Antioxidants*, 23, 2020.
23. Graur Mariana, *Ghid pentru alimentație sănătoasă*, Editura Performantica, Iași, 2006.
24. Grosso G., Galvano F., Marventano S., Malaguarnera M., Bucolo C. Drago, F., Caraci F., Omega-3 fatty acids and depression: Scientific evidence and biological mechanisms, *Oxidative Medicine and Cellular Longevity*, 313570, 2014.
25. Ilaș Simona, *The importance of nutritional education in creating healthy eating behaviors at preschool children*, Communication, Context, Interdisciplinarity, Studies and Articles, vol. III, section: Education Science, 2014.
26. Iordăchescu Gabriela, *Psihologia alimentației umane*, Ed. Academica, Galați, 2006
27. Issanchou, S., & Hæbea consortium, Determining Factors and Critical Periods in the Formation of Eating Habits: Results from the Hæbeat Project. *Annals of nutrition & metabolism*, 70(3), 2017.
- Jurdak, N., Lichtenstein, A. H. & Kanarek, R.B. Diet-induced obesity and spatial cognition in young male rats. *Nutritional Neuroscience*. 11(2), 2008.
- Kemp, A., Food additives and hyperactivity. *BMJ (Clinical research ed.)*, 336(7654), 2008, 1144.
- Kidd, P. M. Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children: rationale for its integrative management, *Alternative Medicine Review*, 5(5), 2000.

- Kim, T. H., Choi, J. Y., Lee, H. H., & Park, Y. Associations between Dietary Pattern and Depression in Korean Adolescent Girls. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 28(6), 2015,
- Kurata K., Nagasawa M., Tomonaga S., Aoki M., Akiduki S., Morishita K., Denbow D.M., Furuse M., Orally administered L-ornithine reduces restraint stress-induced activation of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in mice, *Neuroscience Letters*, 506, 2012.
- Liang, S., Wu, X., Hu, X., Wang, T., & Jin, F., Recognizing Depression from the Microbiota-Gut-Brain Axis. *International Journal of Molecular Sciences*, 19(6), 2018,
- Liu, T.K., Feenstra, K. A., Heringa, J., Huang, Z. Influence of GutMicrobiota on Mental Health via Neurotransmitters: A Review. *Journal of Artificial Intelligence for Medical Sciences*, 1(1), 2020,
- López-Taboada, I., González-Pardo, H. & Conejo, N. M., Western Diet: Implications for Brain Function and Behavior. *Frontiers in Psychology* (11), 2020,
- Lowe, R. M. & Butryn, M.L., *Hedonichunger: A new dimension of appetite? Physiology and Behavior*, 91(4), 2007.
- Matt, S. M., Allen J.M., Lawson, M.A., Mailing, L.J., Woods, J.A., Johnson, R.W., Butyrate and Dietary Soluble Fiber Improve Neuroinflammation Associated WithAging in Mice. *Frontiers in Immunology*, 2018, 9:1832,
- Mata, J., Todd, P. M., Lippke, S., Whenweight management lasts. Lowerperceivedrulecomplexity increasesadherence, *Appetite*, 54(1), 37-43, 2010,
- McCann, D., Barrett, A., Cooper, A. et al., Food additives and hyperactive behaviour in 3-year-old and 8/9-year-old children in the community: a randomised, double-blinded, placebo-controlled trial. *Lancet* 370, 2007.
- Morris M.C., Tangney C.C. Wang, Y., Sacks F.M., Barnes L.L., Bennett, D.A., Aggarwal N.T., MIND diets lows cognitive decline with aging, *Alzheimers Dement*, 11, 1015–1022, 2015.
41. Morris M.C., Tangney C.C., Wang Y., Sacks F.M., Bennett D.A., Aggarwal N.T., MIND diet associated with reduced incidence of Alzheimer's disease, *Alzheimers Dement*, 11, 1007–1014, 2015.
42. Mörk S., Wagner-Skacel J., Lahousen T., Lackner S., Holasek S.J., Bengesser S.A., Painold A., Holl A.K., Reininghaus E.Z., The Role of Nutrition and the Gut-Brain Axis in Psychiatry: A Review of the Literature, *Neuropsychobiology*, 79:80-88, 2020.
43. Murimi, M. W., Moyeda-Carabaza, A. F., Nguyen, B., Saha, S., Amin, R., & Njike, V., Factors that contribute to effective nutrition education interventions in children: a systematic review. *Nutrition reviews*, 76(8), 553–580, 2018,
44. Murimi, M. W., Nguyen, B., Moyeda-Carabaza, A. F., Lee, H.-J., Park, O.-H., Factors that contribute to effective online nutrition education interventions: a systematic review, *Nutrition Reviews*, 77(10), 663–690, 2019,
45. Nyaradi, A., Li, J., Hickling, S., Foster, J., & Oddy, W. H., The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. *Frontiers in humanneuroscience*, 7, 2013.
- Oldham-Cooper, R. E., Hardman, C. A., Nicoll, C. E., Rogers, P. J. & Brunstrom, J. M. Playing a computer game during lunch affects fullness, memory for lunch, and later snack intake. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 93 (2), 2011.
47. Paşca Maria Dorina, *Elemente de psihopedagogie nutrițională*, Ed. University Press, târgu-Mureş, 2009, ISBN 978-973-169-065-0
48. Reddy V.P., Aryal P., Robinson S., Rafiu R., Obrenovich M., Perry G., Polyphenols in Alzheimer's Disease and in the Gut–Brain Axis, *Microorganisms*, 8, 199, 2020.
- Rowe, K. S. & Rowe, K. J., Synthetic food coloring and behavior: a dose response effect in a double-blind, placebo-controlled, repeated-measures study. *Journal of Pediatrics* 125, 1994.
- Sartorius T., Ketterer C., Kullmann S., Balzer M., Rotermund C., Binder S., Hallschmid M., Machann J., Schick F., Somoza V., Monounsaturated fatty acids prevent the aversive effects of obesity on locomotion, brain activity, and sleep behavior, *Diabetes*, 61, 2012.
- Schaffer S., Halliwell B., Do polyphenols enter the brain and does it matter? Some theoretical and practical considerations, *Genes and Nutrition*, 7, 2012.
- Silveira, J. A., Taddei, J. A., Guerra, P. H., & Nobre, M. R., Effectiveness of school-based nutrition education interventions to prevent and reduce excessive weight gain in children and adolescents: a systematic review. *Jornal de pediatria*, 87(5), 382–392, 2011,

53. Smith A.D., Refsum H., Homocysteine, B vitamins, and cognitive impairment, *Annual Review of Nutrition*, 36, 211–239, 2016.
54. Stanek, K. M., Strain, G., Devlin, M., Cohen, R., Paul, R., Crosby, R. D., Mitchell, J. E., & Gunstad, J., Body mass index and neurocognitive function in gacross the adult lifespan. *Neuropsychology*, 27(2), 2013,
55. Taylor, S.L., J.L. Baumert, in *Encyclopedia of Agriculture and Food Systems, Food toxicology*, 2014
- Villagomez, A., & Ramtekkar, U., Iron, Magnesium, Vitamin D, and Zinc Deficiencies in Children Presenting with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children (Basel, Switzerland)*, 1(3), 2014
- Ward, N. I., Soulsbury, K.A., Zettel, V. H., Colquhoun, I. D. et al., The influence of the chemical additive tartrazine on the zinc status of hyperactive children - a double-blind placebo-controlled study, *Journal of Nutritional Medicine*, 1 (1), 1990
- Xu, H., Li, S., Song, X., Li, Z., & Zhang, D., Exploration of the association between dietary fiber intake and depressive symptoms in adults. *Nutrition* (Burbank, Los Angeles County, Calif.), 54, 2018
- Zeng Y., Yang J., Du, J., Pu X., Yang, X., Yang S., Yang T., Strategies of functional foods promote sleep in human being, *Current Signal Transduction Therapy*, 9, 2014.

COMPETENȚA SOCIALĂ LA COPII CU ADHD

Dana Eugenia DUGHI¹,
Editha -Margareta COȘARBĂ²

A person's social competence is determined by the quality of social skills. Consequently, the quality of social skills is important in all areas of human activity and therefore social skills can be considered one of the main measures of social competence. Children with ADHD have difficulty gaining both social skills and the ability to act appropriately. Difficulties in acquiring social skills indicate that the child does not understand the interaction, or, does not code the situation correctly. Performance issues indicate that they are not using their skills properly. Interventions will focus on appropriate areas for improving social functioning. In this article we want to analyze the different theoretical approaches to the development of social competence in children with ADHD, training combined with parental support can bring benefits in their social integration.

Competența socială la copii cu ADHD – Incursiuni teoretice

Tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) este o tulburare definită de dificultăți în atenție, inhibare, lipsa controlului și a impulsurilor la nivel de activitate. S-a constatat că ADHD apare împreună cu alte tulburări, inclusiv dizabilități de învățare, anxietate, depresie, tulburări de conduită, tulburare bipolară și tulburare de opoziție, provocatoare. (Biederman și colab., 1991; Semrud-Clikeman și colab., 1992) Aceste diagnostice adiacente pot să afecteze funcționarea socială a copilului, întâmpinând dificultăți majore în a-și face sau, a-și menține relații de prietenie de lungă durată. (Landau, Milich & Diener, 1998) Cercetările au arătat că adolescenții și copiii cu ADHD tind să fie respinși de colegii lor la scurt timp după prima întâlnire, și au mai puțini prieteni decât ceilalți copii sau adolescenți de aceeași vârstă. (Bagwell et al, 2001)

Unii cercetători susțin că dificultățile sociale întâlnite la copiii cu ADHD sunt suficient de importante pentru a fi incluse în criteriile de diagnostic, și pot fi o caracteristică definitorie a tulburării. (Landau, Milich & Diener, 1998)

Copii cu ADHD au colegi de joacă, prieteni, care prezintă aceeași simptomatologie, astfel, jocul cooperant devine problematic. (Hubbard și Newcomb, 1991) Pentru acei copii cu ADHD și probleme de agresivitate, dificultățile de integrare socială sunt mai extreme și mai predictive. Aceste dificultăți sunt identificate în copilărie, și se extind până la adolescență. (Bagwell

¹ Lector universitar dr. Universitatea Aurel Vlaicu Arad

² Profesor logoped Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

și colab., 2001) Cea mai mare îngrijorare este că aceste dificultăți de integrare socială persistă în adolescență și maturitate, și rezistă schimbării. (Coie & Dodge, 1983)

Barkley (2000) se concentrează pe dezvoltarea a trei aspecte importante pentru funcționarea socială a copiilor cu ADHD:

1. Capacitatea de codificare lingvistică a unui eveniment, respectiv asocierea acestuia cu un comportament. Această schimbare îi permite copilului să dezvolte „reguli” adecvate de implicare socială pe care să le aplice ulterior în situații similare.

2. Capacitatea copilului de a prelua controlul propriului comportament. Cu alte cuvinte, copilul trebuie să aplice regulile învățate la pasul anterior.

3. Întârzierea satisfacției prin așteptarea recompenselor, în situația în care regulile de comportament sunt aplicate corect.

Toți acești pași sunt interdependenți și importanți pentru ca un copil să poată relaționa cu ceilalți. La un copil cu ADHD aceste schimbări se produc mai târziu decât la ceilalți copii de aceeași vârstă, iar o astfel de întârziere poate cauza probleme semnificative în toate domeniile vieții sale, în special în domeniul social.

Etapa preșcolarității

Interacțiunea mediului înconjurător asupra structurii genetice poate pregăti scena pentru personalitatea unui copil. (LeFrancois, 1995; Sameroff, 1975) Una dintre sarcinile principale ale copiilor și preșcolarilor cu ADHD este de a dezvolta autoreglarea și autocontrolul pe baza recompenselor date de mediu. Pentru copiii cu ADHD, această învățare autocontrolată poate fi, de asemenea, imprevizibilă, necesitând corecții frecvente. Pentru părinții care sunt capabili să facă față eșecurilor, aceste corecții sunt ușor de gestionat. Totuși, atunci când temperamentul părintelui nu se potrivește cu temperamentul copilului, dificultățile parentale pot deveni uneori copleșitoare. Majoritatea părinților copiilor cu ADHD raportează probleme în primul an de viață, inclusiv dificultăți de somn, probleme de dezvoltarea limbajului, probleme de alimentație și plâns excesiv, și, mai puține momente de zâmbet și tandrețe. (Weiss & Hechtman, 1993)

De asemenea, se raportează că acești copii manifestă rezistență la metodele de liniștire și nu au o relație naturală și sănătoasă mamă-copil. (Teeter, 1998) Aceste dificultăți persistă în anii preșcolari, iar relația mamă-copil devine tensionată. (Barkley, 1997) Părinții își percep adesea copiii cu ADHD ca fiind mai agresivi, mai pretențioși față de timpul parental și au competențe sociale mai scăzute. (De Wolfe și colab., 2000) În plus, acești părinți se percep ca fiind incompetenți, tind să fie mai mult negativisti, și se confruntă cu un sentiment de stres. Retragera tatălui din procesul de creștere izolează și mai mult duo-ul mamă-copil, limitând experiența copilului la un singur stil parental. Copiii preșcolari cu ADHD au abilități motorii mai slabe și, prin urmare, o capacitate mai mică de a participa la jocuri de grup, fiind în opoziție constantă cu potențialii tovarăși de joacă. (Alessandri, 1992)

Etapă școlarității și adolescența

Copiii cu ADHD au dificultăți de a se adapta la școală (Barkley, 1989), de a-și face prieteni, mai ales dacă provin dintr-o familie dezorganizată. (Campbell, 1990) Părinții copiilor cu ADHD sunt adesea evaluați ca fiind mai stresați, având nevoie de metode mai coercitive de disciplină. (Buhrmester și colab., 1992) Gerdes și colab. (2003) au descoperit că părinții copiilor de școală primară au perceput o relație mai negativă cu copiii lor. Deci, în timp ce părinții sunt supuși stresului, copiii cu ADHD au păreri mai pozitive despre părinții lor și sunt mai optimiști în ceea ce privește relația lor cu părinții lor. În această etapă a vieții, un copil cu ADHD este adesea respins de semenii și primește niveluri mai mari de atenție negativă din partea profesorilor. (Milich & Landau, 1989)

Dovezile sugerează că adolescenții cu ADHD tind să tânjească după sentimente mai intense și să se angajeze în comportamente foarte riscante și problematice. (Wender, 1987) La fel ca și copiii mai mici, adolescenții cu ADHD pot avea întârziere în dezvoltarea socială, ceea ce pot duce la rate mai mari de inadaptação comportamentale. În prezent aceste probleme sunt identificate și în relaționarea în mediul virtual. Unele cercetări au evidențiat legătura dintre comportamente sociale disfuncționale manifestate în comunicarea în mediul online și aspecte ale percepției sinelui, a imaginii de sine. (Roman et al., 2020). Cercetările arată că majoritatea adolescenților se confruntă cu o îmbunătățire a acestor probleme până la vârsta de 20 de ani (Mannuzza et al., 1993).

Cercetările au arătat că acești copii cu ADHD au dificultăți atât în dobândirea competențelor sociale, cât și în capacitatea de a acționa corespunzător (Landau și colab., 1998). Dificultățile de dobândire a competențelor sociale indică faptul că, copilul nu înțelege interacțiunea sau nu codifică corect situația. Problemele de performanță indică faptul că nu își folosesc abilitățile în mod corespunzător. Intervențiile se vor concentra pe domenii adecvate pentru îmbunătățirea funcționării sociale.

Copiii cu ADHD sunt capabili să identifice comportamente sociale adecvate și inadecvate (Whalen și colab., 1990). Guervemont & Dumas (1994) consideră că formarea competențelor sociale include patru obiective:

- (1) creșterea conștientizării comportamentului social adecvat;
- (2) predarea directă a comportamentului social;
- (3) creșterea utilizării comportamentului social adecvat în toate situațiile;
- (4) îmbunătățirea statutului social al copiilor.

Aceste tehnici includ modelarea, repetiția, feedback-ul și predarea directă a comportamentului social adecvat într-un cadru de grup. Aceste modele sunt adesea construite pe antrenamentul cognitiv-comportamental. O oarecare îmbunătățire poate fi observată în formarea competențelor sociale, dar această îmbunătățire nu este adesea observată în măsurile luate, sau generalizată în situații similare. (Semrud-Clikeman și colab., 1999) Nu s-a descoperit că autoreglementarea și antrenamentul cognitiv-comportamental îmbunătățesc funcționarea socială, dar ajută părinții și profesorii să gestioneze comportamentul copiilor. (Pffner & Barkley, 1990)

Abikoff (1987) a descoperit că antrenamentul cognitiv comportamental nu a îmbunătățit funcționarea socială a copiilor cu ADHD. Programele de formare a competențelor sociale bazate pe terapia cognitiv-comportamentală îmbunătățesc abilitățile sociale, dar nu și competența socială. (Pelham & Bender, 1982)

Deoarece una dintre dificultățile în formarea competențelor sociale este problema generalizării, Pfiffner și colab. (2000) au combinat formarea competențelor sociale cu predarea unor tehnici utile părinților și profesorilor.

Landau, Milich & Diener (1998) au sugerat că, pentru ca formarea competențelor sociale să abordeze deficitele de performanță, formarea trebuie să fie integrată în programa școlară, recomandând ca problemele sociale să fie considerate mai degrabă cronice pentru copiii cu ADHD.

Dificultatea de a suprima răspunsurile afectează funcționarea socială. Aceste probleme sunt asociate cu reactivitate crescută și dificultăți de autoreglare. (Barkley, 1997) Răspunsurile inhibitoare pot interfera cu capacitatea copilului de a înțelege implicațiile din spatele răspunsurilor sociale și de a identifica răspunsurile adecvate. (Friedman et al., 2003) Neînțelegerea acestor indicii sociale poate duce la o reacție insuficientă și la o performanță socială slabă.

S-a constatat că copiii cu ADHD au dificultăți în identificarea influenței și înțelegerea indicilor despre mesajul emoțional al emițătorului. (Corbett & Glidden, 2000; Rapport et al., 2002) Adulții și adolescenții cu ADHD au probleme cu recunoașterea expresiei faciale (Rapport et al., 2002) și a intonației vocale. (Becker și colab., 1993) Dacă o persoană cu ADHD nu codifică informațiile adecvat, funcționarea socială a acestuia poate fi dificilă. Sprijinul părinților este esențial pentru a ajuta copiii/adolescenții cu ADHD să dezvolte relații sociale adecvate. De asemenea, este important să recunoaștem că mulți copii cu ADHD au unul sau ambii părinți cu ADHD. (Biederman și colab., 1994). Stabilitatea familiei este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unor comportamente adecvate în toate domeniile, dar mai ales în domeniul social al copiilor/adolescenților cu ADHD. Îmbunătățirea interacțiunii părinte-copil este importantă pentru adaptarea socială ulterioară. Ei interacționează între ei, au anumite statusuri și roluri, dețin diferite poziții în societate. Tocmai din acest motiv/cauza copilul (individul) devine parte a unei rețele de roluri în societate. (Toderici, O. 2021)

Copiii cu ADHD manifestă mai multe comportamente negative atunci când interacționează cu ceilalți, și sunt mai reactivi decât copiii fără ADHD. (Befera & Barkley, 1985) În plus, părinții copiilor cu ADHD oferă mai mult feedback negativ și mai puțin feedback pozitiv, stabilesc mai mult control asupra copiilor lor și inițiază mai puține interacțiuni. (Buhrmester și colab., 1992) Mamele copiilor cu ADHD sunt mai negativiste și mai exigente decât tații copiilor cu ADHD. (Johnston, 1996)

Studiu de caz (A.A.):

Istoricul cazului:

A.A. este un băiețel de 5 ani, care nu frecventează grădinița, petrecându-și cea mai mare parte cu bunicii sau cu mama.

Acuzele principale:

Datorită simptomatologiei A.A. a fost înscris într-un program de intervenție personalizat într-un centru specializat din orașul în care locuiește.

Istoric medical:

S-a născut la termen, nașterea decurgând normal din punct de vedere medical. La vârsta de 2 luni, pe un fond febril, A.A. a făcut un episod convulsiv, în urma căruia i s-au administrat medicamente anticonvulsive, copilul intrând în comă, în urma ingerării acestora. După spusele mamei, în urma aceluși episod, A.A. și-a revenit foarte greu, având întârzieri pe plan motric, iar limbajul a fost inexistent. A.A. a început să gângurească mai târziu, dar s-a oprit la un moment dat. A.A. este un copil foarte agitat, speriat, stă tot timpul agățat de mama lui, neputând realiza nici o sarcină solicitată. Nici la această vârstă A.A. nu are contact vizual, nu arată cu degetul, nu răspunde la nume și are tendințe de izolare. Prezintă un deficit de atenție ridicat.

Istoric personal și social:

A.A. locuiește împreună cu părinții și bunicii lui, fiind singurul copil al familiei. A.A. beneficiază atât de sprijinul familiei, cât și de sprijinul comunității din care face parte. Dat fiind faptul că A.A. nu frecventează grădinița, cercul lui de prieteni este foarte redus.

Diagnostic:

Deficit de atenție cu hiperactivitate, tulburare de spectru autist, retard mintal sever.

Ipoteza de lucru:

Prin folosirea metodelor alternative de comunicare, se stimulează și se dezvoltă limbajul și se diminuează comportamentele disfuncționale și stereotipe.

Evaluarea inițială:

În sfera limbajului expresiv, nivelul de dezvoltare este situat în jurul vârstei de 12 luni, ceea ce indică o întârziere severă. Plânge pentru a-și exprima foamea și furia. Își exprimă plăcerea prin vocalize, dar vocalizează ocazional ca și răspuns la sunetele vocale. Contactul vizual este sporadic. Capacitatea de exprimare verbală se reduce la repetiția de vocalize și tentative de imitație verbală. Nu reproduce onomatopee, dar câteodată reproduce după modele verbale. Comunicarea spontană este foarte redusă.

În sfera limbajului receptiv, A.A. înțelege și realizează câteva comenzi simple, atunci când i se dau indicații prin gesturi. Când i se spune nu, A.A. încetează activitatea în proporție de 75% din cazuri. Își menține interesul pentru o activitate timp de un minut, nu cunoaște părțile corpului, nu reușește să dea la cerere obiecte uzuale, chiar dacă acestea se află în apropierea lui. Nu arată cu degetul obiecte sau imagini familiare, nici spontan dar nici la cerere, nu îndeplinește instrucțiuni duble, din 2-3 pași. În schimb, A.A. știe să dirijeze mâna adultului pentru a obține ce vrea sau să indice prin gesturi și prin privire.

În sfera comportamentelor disfuncționale, A.A. prezintă uneori reacții excesive fără raport cu situația prezentă, de exemplu dacă se află într-o stare emoțională intensă, plânge ca răspuns la frustrare fiind foarte greu de liniștit. Are o toleranță la frustrare foarte scăzută, folosindu-se de țipete și plânsete pentru a scăpa din sarcină.

Obiective:

1. Întocmirea programelor pentru înțelegerea limbajului receptiv, precum și stimularea limbajului expresiv
2. Implementarea orarelor vizuale atât în cadrul terapiei, cât și acasă pentru anticiparea activităților, reducerea anxietății și frustrării

3. Analiza funcțională a comportamentelor disfuncționale și stabilirea intervenției adecvate pentru înlocuirea lor cu comportamente funcționale.

Plan de intervenție:

- Exerciții pentru formarea limbajului;
- Programe și exerciții pentru creșterea contactului vizual;
- Programe de corijare a comportamentelor disfuncționale: suport vizual.

Pentru exercițiile de formare a limbajului, planul de intervenție se realizează pe etape:

Etapă1: Creșterea numărului de vocalize se face prin crearea de oportunități pentru vocalizări, de la silabe, onomatopee, până la ce reușește copilul să emită. Copilului i se poate arăta jucăria preferată sau un obiect similar, după care i se cere să vocalizeze pentru a primi jucăria. Aceste exerciții trebuie efectuate la fiecare oră de terapie, câte 5-10 minute pe oră. Această etapă se consideră masterală în momentul în care apar între două și cinci vocalizări pe minut și trebuie să fie menținută aproximativ două săptămâni pentru a fi consolidată.

Etapă 2: Trecerea vocalizelor sub control temporal se face prin învățarea copilului discriminarea temporală. I se prezintă copilului o cerință vocală și se recompensează orice vocalizare a copilului ce apare în maxim 5 secunde. Vocalizările care apar după acest interval de timp, nu vor mai fi recompensate astfel încât copilul să ajungă să înțeleagă discriminarea temporală. Este necesar ca în cadrul acestei etape, copilul să poată urmări mișcările faciale ale terapeutului, acest lucru oferindu-i indicii vizuale ce pot fi folosite ca și prompt pentru ulterioarele vocalizări.

Etapă 3: Imitarea sunetelor se face după ce copilul învață să imite și anumite sunete izolate . Sunetele vor fi susținute prin suport vizual (scrise pe cartonașe, pictograme cu litere). Se lucrează un sunet până este însușit, apoi se introduce alt sunet. După ce sunetul din urmă este masterat se lucrează alternativ. Procedeeul se repetă, până ce copilul achiziționează cât mai multe sunete.

Etapă 4: Imitarea combinațiilor consoană-vocală: Se pleacă de la emiterea silabelor directe formate dintr-o consoană și o vocală folosind sunetele inițial masterate. După ce copilul își însușește câteva silabe directe putem trece la emiterea silabelor duble formate prin dublarea silabelor directe anterior masterate.

Evaluarea finală:

În sfera limbajului expresiv, A.A. a făcut progrese în achiziționarea unor vocale și silabe noi, dar nu poate lega silabele pentru a putea forma un cuvânt.

În sfera limbajului receptiv, A.A. nu face încă asocierea între eticheta verbală și itemul prezentat.

În sfera comportamentelor disfuncționale, s-au văzut ameliorări în urma folosirii pictogramelor și a programelor vizuale.

Concluzii:

A.A. este în prezent un copil non verbal, agitat, anxios, cu comportamente disfuncționale de auto-stimulare, care s-au mai diminuat.

Recomandări:

- Terapie comportamentală aplicată
- Logopedie pentru stimularea și dezvoltarea limbajului

Concluzii

Copiii și adolescenții cu ADHD se confruntă cu multe provocări în dezvoltarea lor în toate domeniile de funcționare, dar cel mai important, în abilitățile lor sociale. Dificultățile de autoreglare comportamentală și temperamentală pot contribui la intensificarea provocărilor cu care se confruntă acești copii. Pe măsură ce comportamentele devin mai dificil de gestionat, colegii și părinții pot căuta să evite interacțiunea cu acești copii, iar izolarea limitează și mai mult capacitatea copiilor de a învăța să corecteze comportamentele acestora.

Bibliografie

- Abikoff, H. (1987). An evaluation of cognitive-behavior therapy for hyperactive children. In B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds.) *Advances in clinical child psychiatry* (Vol. 10, pp. 171–216). New York: Plenum Press.
- Alessandri, S. M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 289–302. <https://doi.org/10.1007/BF00916693>
- Bagwell, C. L., Molina, B. S. G., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1285–1292. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00008>
- Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 75–143). Guilford Press.
- Becker, D. F., Doane, J. A., & Wexler, B. E. (1993). Effects of emotion on perceptual asymmetry in adolescent inpatients with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 318–321. <https://doi.org/10.1097/00004583-199303000-00012>
- Befera, M. S., & Barkley, R. A. (1985). Hyperactive and normal girls and boys: Mother-child interaction, parent psychiatric status and child psychopathology. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 26(3), 439–452. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1985.tb01945.x>
- Biederman J, Milberger S, Faraone SV, Guite J, Warburton R. Associations between childhood asthma and ADHD: issues of psychiatric comorbidity and familiarity. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1994 Jul-Aug;33(6):842-8. doi:10.1097/00004583-199407000-00010.
- Biederman J, Newcorn J, Sprich S. Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *Am J Psychiatry*. 1991 May;148(5):564-77. doi: 10.1176/ajp.148.5.564. PMID: 2018156.
- Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L. S., & Hinshaw, S. P. (1992). Mothers and fathers interacting in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *Developmental Psychology*, 28(3), 500–509. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.500>
- Campbell, S.B. (1990). Hyperactivity in preschoolers: Correlates and prognostic implications, *Clinical Psychology Review*, Volume 5, Issue 5, 1985, 405–428, [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(85\)90002-9](https://doi.org/10.1016/0272-7358(85)90002-9)
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261–282
- Corbett, B., & Glidden, H. (2000). Processing affective stimuli in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology*, 6(2), 144–155. <https://doi.org/10.1076/chin.6.2.144.7056>
- DeWolfe, N. A., Byrne, J. M., & Bawden, H. N. (2000). ADHD in preschool children: Parent-rated psychosocial correlates. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(12), 825–830. <https://doi.org/10.1017/S0012162200001523>
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A., Stettner, L., & Kakaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17(1), 50–58. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.1.50>

- Gerdes, A. C., Hoza, B., & Pelham, W. E. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder boys' relationships with their mothers and fathers: Child, mother, and father perceptions. *Development and Psychopathology*, 15(2), 363–382. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000208>
- Guevremont, D. C., & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 164–172. <https://doi.org/10.1177/106342669400200304>
- Hubbard, J. A., & Newcomb, A. F. (1991). Initial dyadic peer interaction of attention deficit-hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(2), 179–195. <https://doi.org/10.1007/BF00909977>
- Johnston C. Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *J Abnorm Child Psychol*. 1996 Feb;24(1):85-104. doi: 10.1007/BF01448375.
- Landau, S., Milich, R., & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit-disordered boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 69–81. doi:10.1007/BF00910501
- LeFrançois, G.R. (1995). *Of Children: An Introduction to Child Development* (8thed.). Belmont, Wadsworth Publishing Company
- Mannuzza S, Klein RG, Bessler A, Malloy P, LaPadula M. Adult outcome of hyperactive boys. Educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Arch Gen Psychiatry*. 1993 Jul;50(7):565-76. doi: 10.1001/archpsyc.1993.01820190067007
- Landau, S., Milich, R., Diener, M.B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder, *Reading & Writing Quarterly*, 83–105, DOI: 10.1080/1057356980140105
- Pfiffner, L. J., Calzada, E., & McBurnett, K. (2000). Interventions to enhance social competence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 689–709
- Rapport LJ, Friedman SR, Tzelepis A, Van Voorhis A. Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*. 2002 Jan;16(1):102-10. doi: 10.1037//0894-4105.16.1.102. Erratum in: *Neuropsychology*. 2002 Jul;16(3): 369
- Roman, A., Rad, D., Egerau, A., Dixon, D., Dughi, T., Kelemen, G., Balas, E., Rad, G., (2020), Physical Self-Schema Acceptance and Perceived Severity of Online Aggressiveness in Cyberbullying Incidents, Volume 9, Issue 1, pp. 100-116 *Journal of Interdisciplinary Studies in Education* <https://ojed.org/jis>
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., Lehman, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(3), 439–448. <https://doi.org/10.1097/00004583-199205000-00009>
- Semrud-Clikeman, M., & Hynd, G. W. (1990). Right hemisphere dysfunction in nonverbal learning disabilities: Social, academic, and adaptive functioning in adults and children. *Psychological Bulletin*, 107(2), 196–209. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.196>
- Teeter, P. A. (1998). *Interventions for ADHD: Treatment in developmental context*. Guilford Press.
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021 https://www.researchgate.net/profile/Poonam-Khura3/publication/357300346_Contemporary_Family_Challenges_in_India_and_Romania_Psych_o_Social_Perspective_ISBN_978-606-37-1142-8
- Weiss, G., & Hechtman, L. T. (1993). *Hyperactive children grown up: ADHD in children, adolescents, and adults* (2nd ed.). Guilford Press.
- Wender, P. H. (1987). *The hyperactive child, adolescent, and adult: Attention deficit disorder through the lifespan*. Oxford University Press.
- Whalen, C. K., Henker, B., & Granger, D. A. (1990). Social judgment processes in hyperactive boys: Effects of methylphenidate and comparisons with normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 297–316. <https://doi.org/10.1007/BF00916567>

MĂSURI PSIHOSOCIALE DE IGIENĂ MINTALĂ PENTRU ADAPTAREA ȘI INTEGRAREA ȘCOLARĂ

Mihaela GAVRILĂ-ARDELEAN¹

All measures and norms of the law for keeping the hygiene and health of students constitute school hygiene. In this context, preservation of students' health is achieved by observing some elements of mental hygiene to avoid stress and psychological overload. Students' academic success directly correlates with the hygiene of their schedule and intellectual work. This type of school hygiene has an important role in school adaptation and integration of students. Through knowledge of the signs and symptoms of school fatigue, the pedagogue can aid an dincrease preventive addressability of the families to maintain the mental health of the children and avoid school over work.

Igiena activității școlare se supune normelor de igienă standardizate prin legislație în comunitățile școlare (Antal, 1978). Totalitatea acestor normative contribuie la menținerea igienei mediului școlar, cu rol în favorizarea capacității de adaptare și integrare școlară elevului și la dezvoltarea fizică și neuropsihică a școlarilor și la menținerea sănătății acestora (Kusturova, 2016).

Adaptarea și integrarea școlară se realizează prin respectarea unui regim de viață riguros:

- ferit de efort exagerat al programei școlare;
- respectarea ritmului fiziologic corespunzător vârstei;
- ordonarea activităților școlare;
- formarea deprinderilor → duc la obișnuință → devin o necesitate → un stil de viață.

Dacă aceste măsuri de igienă a activității și a stilului de viață nu sunt respectate, școlarul nu se poate adapta la cerințele școlare, ceea ce duce la un dezechilibru: psihic (manifestat clinic prin nevroză: fobii, anxietate, iritabilitate, scade randamentul școlar, somatizare) sau un dezechilibru somatic, tulburare de statică și dezvoltare a coloanei vertebrale, accidente, boli legate de postură, scăderea acuității vizuale, etc. (Cocoradă, 2009).

Activitatea școlară este predominant intelectuală, dacă efortul mintal nu este proporțional cu resursele școlarului și se cumulează și factori extrașcolari perturbatori (familiali) apare oboseala școlară, care este o formă de neadaptare. (Toderici, O., 2021) Aceasta impune oprirea activității școlare. O vacanță, pauză, iar dacă nu se intervine prin măsuri adecvate de psihoprofilaxie, oboseala școlară duce la instalarea surmenajului școlar (Melnic, 2016):

¹ Profesor universitar doctor habilitat Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

Factorii de risc școlari pentru oboseala școlară (Prisac, 2021):

1. Durata orei peste capacitatea de concentrare a școlarului, care este proporțională cu vârsta, (de exemplu ora trebuie să aibă o durată de 30-40' la școlarul mic.
2. Durata orarului/zi mai mare decât capacitatea de adaptare.
3. Nedoizarea zilnică corespunzătoare a intensității activității educative (de exemplu este benefică alternanța disciplinelor: matematică-sport).
4. Nedoizarea duratei efortului/zi.
5. Programul/trimestru/an neadecvat.
6. Reducerea timpului recreațional.
7. Supraîncărcarea programului prin teme la domiciliu, lecturi suplimentare, în detrimentul timpului de refacere.
8. Condiții igienico-sanitare necorespunzătoare în clasă/școală.
9. Relații tensionate: colegi, profesori.

Factorii de risc extrașcolari pentru oboseala școlară sunt:

1. Habitat necorespunzător (microclimatul: căldura în clasă, iluminatul, zgomotul, aerisirea clasei).
2. Alimentația școlarului (insuficientă, neadecvată).
3. Odihna neadecvată (somn insuficient cantitativ/calitativ).
4. Distanța locuință-școală, mijloacele inadecvate de transport.
5. Familie disfuncțională/grav disfuncțională.
6. Utilizare inadecvată a timpului liber (TV, computer).

Factorii familiali de risc pentru oboseala școlară sunt foarte importanți (Pearce, Hope, Lewis, & Law, 2014; Guy-Evans, 2020). Familia fiind primul mediu de impact social asupra creșterii și a dezvoltării copilului, (microsistemul) așa cum prezintă *Teoria sistemelor ecologice* a lui Bronfenbrenne (1974). Vom prezenta o clasificare a tipurilor de familii (Beavers, & Hampson, 2000; Walsh, 1996):

1. Optimă (funcțională).
2. Competentă, dar îndurerată.
3. Disfuncțională:
 - dominant supusă;
 - conflictuale;
4. Sever disfuncționale:
 - influența unui părinte;
 - haotică.

Pentru a putea preveni oboseala școlară este necesar ca educatorul, pedagogul, asistentul social școlar să recunoască semnele clinice ale acesteia și să intervină incipient, recomandând părinților să se adreseze unui medic specialist pentru evitarea surmenajului școlar (Socoliuc, 2011).

Clinica oboselii școlare (Pratusevici, 1981):

1. Neatenție;
2. Scăderea randamentului școlar (reflectat în notă);
3. Indisciplină → violență.

Clinica surmenajului școlar:

1. Afectarea proceselor psihologice (atenția, memoria);

2. Modificări afective;
3. Stare generală alterată, imunodepresie, boli.

Alterarea sănătății psihice a elevului se manifestă prin următoarele semne clinice:

1. Neliniște;
2. Iritabilitate;
3. Depresie;
4. Panică;
5. Tulburări de comportament alimentar, comportament delinquent;
6. Somn agitat/insomnie.

Alterarea sănătății somatice a elevului se manifestă clinic prin (Borzan, 2006; Tcaci, 2013):

1. Tulburări ale funcției: vizuale, auditive, kinetomotorii, cutanate;
2. Simptome ale aparatului cardiovascular: palpitații, precordialgii, creșterea tensiunii arteriale, cefalee.
3. Simptome digestive: scade apetitul, meteorism, flatulență.
4. Simptome respiratorii: dispnee.
5. Anemie.

Profilaxia oboselii și a surmenajului școlar trebuie să țină cont de randamentul școlar al elevului în realizarea orarului și a activităților școlare și extrașcolare (Vlaicu, Doroftei, Petrescu, & al., 2000; Prisac, 2021):

Pentru școlarul mic:

- Ora 8 – minimal;
- 9 – 11 – maximal;
- 13 – 14 – minim;
- 15 – 17 – crește, dar sub pragul randamentului matinal maximal;
- 17 – 18 – scade;
- 20 – 21 – minimal;
- Randamentul/săptămână: maximal: Marți, Miercuri, Joi.

Durata orei:

- 30' pentru elevii din clasa I și clasa a II-a;
- 40' la elevii din clasa a III-a și clasa a IV-a;
- 5 – 10 minute după pauză trebuie acomodare la procesul intelectual;
- Pauze: recuperare prin mișcare în aer liber, jocuri simple (Melnic, 2016).

Un model de ORAR la clasa I, trebuie să cuprindă:

- 18 – 20 h/săptămână
- 3 – 4 h/zi

ORAR-ul la clasele a III-a și a IV-a:

- 20 – 22 h/s, 4h/zi.

Temele pentru acasă trebuie să aibă o durată de: 1-2 h/funcție de vârsta școlarului.

La acești factori clasici ai oboselii școlare, se adaugă factorii noi, care au afectează dezvoltarea elevului odată cu apariția noilor tehnologii și aplicarea lor în procesul didactic. Acestea se sumează ca timp de solicitare psihovizuală și a posturii atunci când elevul traversează o perioadă particulară, cum este cea a

pandemiei de Covid-19. Aici trebuie construite strategii noi de profilaxie în sănătatea școlarului, care să includă și factorii de risc digitali (Graafland, 2018; Toderici, 2020).

Bibliografie

- Antal, A. (1978). Igiena școlară. *Editura Medicală, București*.
- Beavers, R., & Hampson, R. B. (2000). The Beavers systems model of family functioning. *Journal of family therapy*, 22(2), 128-143.
- Borzan, C. M. (2006). Anchetă privind nevoile resimțite de activități fizice la școlari mici. *Palestrica Mileniului III*, 42.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child development*, 45(1), 1-5.
- Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educației*. Editura Universității "Transilvania".
- Gavrila-Ardelean, L. & Gavrila-Ardelean, M. (2018). *Exemple de bune practici de colaborare în echipa pluridisciplinară, într-un caz de stare reactivă și heteroagresivitate*, în Aspecte teoretico-praxiologice în evaluarea și intervenția psiho-educatională, vol. 7.
- Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological system theory. [https://www. simplypsychology. org/Bronfenbrenner. html](https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html).
- Graafland, J. H. (2018). New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes.
- Kusturova, A. (2016). Diformitățile coloanei vertebrale la copiii și adolescenții de vârstă școlară (diagnostic, tratament și profilaxie). Moldova, M. S. A. R., de Medicină, I. U. D. S., Farmacie Chișinău.
- Melnic, N. (2016). Repartizarea eficientă a timpului între activitatea de învățare și cea de relaxare. In *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* (pp. 109-112).
- Pearce, A., Hope, S., Lewis, H., & Law, C. (2014). Family structure and socio-emotional well-being in the early years: a life course approach. *Longitudinal and life course studies*, 5(3), 263-282.
- Pratusevici, C. (1981). Analiza psihofiziologică a modificărilor stării funcționale a SNC în timpul anului școlar. *Ghig. i sanit*, 4.
- Prisac, V. (2021). Strategii de prevenire a oboselii intelectuale la elevii din clasele primare în vederea dezvoltării abilităților de adoptare a modului de viață sănătos. *Volumul III*, 6.
- Socoliuc, N. (2011). Pregătirea viitorilor învățători ai claselor primare pentru educarea modului sănătos de viață la elevii mici. In *Pledoarie pentru educație-cheia creativității și inovării* (pp. 9-12).
- Vlaicu, B., Doroftei, S., Petrescu, C., Putnok, S., & Fira-Mlădinescu, C. (2000). Elemente de igiena copiilor și adolescenților. *Editura Solness, Timișoara*.
- Tcaci, E. (2013). Unele aspecte ale morbidității prin afecțiuni a ochiului și anexelor sale la copii de vârstă preuniversitară din municipiul Chișinău. *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, 41(5), 52-55.
- Toderici, O. F. (2020). The educational system in Romania under the circumstances the spread of sars-cov-2 coronavirus. *Psycho-pedagogical assistance, counselling and advising the students' career. Revista Universitară de Sociologie*, 16(2), 402-409.
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family process*, 35(3), 261-281.

ADAPTAREA CURRICULARĂ – O STRATEGIE UTILĂ ÎN ACTUL DIDACTIC

Mihaela IUGA¹,
Pascu OANA²

Ensuring equal opportunities for students means ensuring maximum development opportunities for everyone, depending on their skills and interests. Curricular adaptation for students with educational needs in the case of students with mental disabilities the curriculum is reduced, both in terms of the number of study subjects and in terms of informational content, which is to be mastered in each chapter in part. Instead, the number of additional individual activities increases, in which the mentally handicapped student is to be included, in order to recover.

Curricular adaptation is done by classroom teachers together with support / itinerant teachers by removing, substituting or adding content in accordance with the objectives and purposes proposed by the personalized intervention plan.

Integrated education refers to the inclusion in the structures of mass education of children with special educational needs, in order to provide a favorable climate for the harmonious and as balanced as possible development of their personality.

Pornind de la ideea că școala are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor, unii înțeleg prin șanse egale crearea unor condiții identice: programe comune, manuale 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 și interesele sale. Adaptarea curriculară pentru elevii cu cerințe educaționale în cazul elevilor cu deficiență mental planul de învățământ se reduce, atât din punct de vedere al numărului de discipline de studiu, cât și din punct de vedere al conținutului informațional, ce urmează a fi însușit în fiecare capitol în parte. În schimb, crește numărul de activități individuale suplimentare, în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia.

Adaptarea curriculară se realizează de către cadrele didactice de la clasă împreună cu cadrele didactice de sprijin / itinerante prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

¹ Profesor Școala Gimnazială Specială nr.2 București

² Profesor Școala Gimnazială Specială nr. 2, București

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.

Adaptarea curriculumului 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 suplimentare etc.
- ❖ adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode activ 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 în vedere ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale).

Planul de intervenție personalizat (PIP) reprezintă instrumentul de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii individualizat. Așadar, PIP-ul este un instrument care oferă cadrul de proiectare detaliată și cadrul de monitorizare a implementării activităților de intervenție prin care să se răspundă nevoilor de dezvoltare ale copiilor cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă.

Program de intervenție personalizat

Numele și prenumele elevei: I.A.

Data nașterii: 04 IAN 2009

Clasa: a IV-a

Diagnosticul:

- tulburare hiperchinetică și de conduită
- tulburare de dezvoltare a vorbirii articulare
- întârziere ușoară în dezvoltarea psihică

Echipa de intervenție:

Profesor de psihopedagogie specială: P.O.

Profesor educator: N.C.

Profesor psihopedagog: I.M.

Scopul (comportamentul țintă/rezultatul așteptat)

- formarea deprinderii de citire-scriere și de 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 concentrul 1-5

Durata programului: octombrie 2021 – ianuarie 2022

Domeniul / domenii de intervenție: Citire-scriere-comunicare și Matematică

Data elaborării PIP: octombrie 2021

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 2021	- 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>scoală, familie, activități specifice momentelor zile, etc</i>);	Noiembrie 2021	- indică în imagini obiectele/ personajele specificate de profesor	- explicația - exercițiul - imagini
		- Exerciții de ordonare imagistică a conținutului unei povești cunoscute (3-4 imagini)	Decembrie 2021	- ordonează imaginile unei povești	- explicația - exercițiul - imagini
2	Însușirea actului grafic – litere mari de tipar	- Realizarea pregătirii pentru procesul scrierii	Octombrie 2021	- realizează corespunzător exercitiul 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)	Noiembrie 2021	- identifică pozițiile spațiale	- explicația - exercițiul - obiecte diverse
		- Exerciții de scriere a literelor mari de tipar pe puncte de sprijin: A, O, U, I, P	Decembrie 2021	- 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 2021	- identifică obiecte după criterii date	- explicația - exercițiul - imagini - obiecte
		- Exerciții de grupare a obiectelor/imaginilor pe categorii	Noiembrie 2021	- grupează obiecte/imagini pe categorii	- Explicația - Exercițiul - Imagini - obiecte
		- Exerciții de sortare și clasificare după anumite criterii (culoare, mărime, formă etc.);	Decembrie 2021	- 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	Octombrie 2021	- 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	Noiembrie Decembrie 2021	- ordonează crescător numerele până la 5 - numără cu ajutor, indicând pe degete - scrie semne	- explicația - exercițiul - obiecte - jetoane

		scriere pe puncte de sprijin a simbolurilor matematice		grafice pe puncte de sprijin cu ajutor	

Bibliografie

Cojocaru, Venera Mihaela, „Terapia și metodologia instruirii”, Editura Didactică și Pedagogică, București. 2004.

Cucoș Constantin, „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași. 1996.

Gherguț, Alois, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”, Editura Polirom, Iași, 2006.

RĂTĂCIREA MINȚII. IMPLICAȚII ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Rucsandra HOSSU¹

Mind wandering is a phenomenon that has come to the attention of researchers relatively recently. The technological learning environment and the current multitasking culture involve high cognitive resources, which will probably lead to accelerated studies on this topic. Smallwood, Fishman & Schooler (2007) define the wandering of the mind as a decoupled attention, and occurs when the reception of external information is obstructed by internal, private thoughts or images that are not related to the task. Mind wandering has negative consequences for learning and school performance. Withdrawal of attentional focus from the external stimuli, respectively from the instructive-educational content prevents the efficient processing of information, the learning becoming interrupted or incomplete. Even if we try to do several things at once, in reality we can focus effectively on just one task. In reading activities, the wandering of the mind is associated with a number of factors such as the difficulty of the task, the interest in the text, the executive control, certain emotional disorders or the presence of ADHD. Mindfulness therapy or metacognitive reading strategies can be mentioned as remedies for reducing mind wandering in students.

1. Delimitare terminologică

Rătăcirea minții este un concept relativ nou în domeniul psihologiei, dar experimentat aproape în 50% din timpul nostru de gândire. În acest articol vom discuta despre rătăcirea minții la elevi, dar ne vom axa mai ales pe modul în care acest fenomen interferează cu înțelegerea citirii.

În limbajul cotidian, rătăcirea minții ar putea fi asociată cu termeni precum a fi cu capul în nori sau a visa cu ochii deschiși, indicând o evadare a minții către o altă realitate.

Dicționarul explicativ al limbii române (2016) prezintă o semantică diversă a termenului de *mințe*, aceasta fiind definită în trei mari sensuri: 1) ca facultate de gândire și raționament în general; 2) ca modalitate optimă sau social acceptabilă de gândire- „minte sănătoasă”, inteligență; și 3) ca imaginație sau fantezie. În ceea ce privește conceptul de *rătăcire*, acesta capătă și două conotații figurative. Astfel că, pe lângă sensul propriu de a *greși drumul, direcția, a fi dezorientat*, rătăcirea este definită și în termenii de *întunecare a minții, pierdere a facultății mintale* sau ca o *greșală, eroare*. Din multitudinea de variante de explicitare a celor doi

¹ Profesor logoped/ Asistent universitar drd. Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad/Universitatea Aurel Vlaicu Arad

termeni, vom reține din Dicționarul explicativ al limbii române doar pe acelea la care se referă tema lucrării de față. Astfel vom considera rătăcirea minții ca fiind mai apropiată de expresia „a-i veni... a-i trece, a-i da... ceva prin minte”, în sensul de a se gândi la ceva sau cineva, fără a avea neapărat un caracter patologic.

În concepția lui Smallwood, Fishman & Schooler (2007) rătăcirea minții poate fi definită ca o atenție decuplată, și apare atunci când receptarea informațiilor exterioare este obturată de gânduri sau imagini interne, private, care nu sunt legate de sarcină. Atunci când citește un text elevul parcurge mai multe niveluri de procesare a informației, iar rătăcirea minții poate apărea de la nivelul cel mai de bază, până la cel mai profund nivel, prin eșecul memoriei de lucru de a encoda stimulii externi. Înțelegerea mesajului citit este afectată datorită imposibilității de a realiza inferențele necesare.

Smallwood, Fishman & Schooler (2007) completează definiția termenului, subliniind anumite aspecte de diagnostic diferențial. Autorii fac referire la ceea ce nu poate fi considerat a fi rătăcirea minții. Gândurile interne legate de text și care ajută la elaborarea inferențelor nu sunt considerate ca fiind rătăcirea minții. De asemenea, gândurile care intervin ca urmare a unei schimbări din mediul extern, precum a fi strigat de cineva în timpul lecturii, nu constituie rătăcirea minții.

Ergas (2018) vorbește despre rătăcirea minții în mediul școlar ca despre un *curriculum intern*ascuns, care se manifestă atunci când elevii nu sunt atenți la curriculum-ul formal. Minte elevului devine un deliberator al curriculum-ului în sensul că decide sau își ia libertatea de a se gândi la ce dorește. Acest curriculum intern este uneori greu de depistat, deoarece elevii par a fi atenți, dar în realitate mintea lor este în altă parte. În ceea ce privește orientarea temporală, se pare că gândurile nelegate de sarcină se referă mai degrabă la evenimente viitoare din viața copiilor, decât la evenimente trecute (Ye, Song, Zhang & Wang, 2014). Elevii se pot gândi, de exemplu, la momentul sosirii recreației, la întâlnirile cu colegii, la plecarea acasă, la idei de pus în practică, etc.

Din cele prezentate mai sus reiese faptul că rătăcirea minții are consecințe negative asupra învățării și performanțelor școlare. Retragera focusului atențional de la stimulii externi prezenți, respectiv de la conținutul instructiv-educativ împiedică procesarea eficientă a informațiilor, învățarea devenind întreruptă sau incompletă. Unii autori consideră, însă, că rătăcirea minții poate fi benefică pentru creier dacă gândurile sunt pozitive (Travis, 2021). Ipoteza emisă este aceea că mintea poate scăpa din constrângere și caută soluții creative la problemele întâmpinate.

2. Evaluarea rătăcirii minții

Ca orice realitate internă, rătăcirea minții este dificil de testat la nivel empiric. Cu toate acestea, cercetătorii au identificat mai multe metode de măsurare a acestui fenomen.

O primă metodă este una *retrospectivă* și constă în a-i întreba pe subiecți la sfârșitul sarcinii dacă au sesizat existența unor episoade de rătăcire a minții. O altă metodă este de a nota episodul de rătăcire în momentul în care are loc. *Metoda online* constă în a nota episodul de rătăcire chiar în momentul în care

acesta se petrece (*the probe-caught method*). Cea de-a treia metodă este de tip auto-raportare și măsoară rătăcirea minții ca trăsătură. Exemple de scale validate pe copii sunt: *Mind Excessively Wandering Scale* (MEWS)-Frick, Asherson & Brocki (2020) pentru copii cu vârsta între 8 și 13 ani; *Temporal focus of mind wandering questionnaire for school-age children* (TFMWQ-C) -Ye, Song, Zhang & Wang (2014); *Attention Related Cognitive Errors Scale* (ARCES)-Carriere, Cheyne & Smilek, (2008); *Mindfulness Attention Awareness Scale adapted for Children* (MAAS-C)- Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann & Zumbo (2014). De exemplu, ARCES solicită subiecților să indice frecvența unor erori din viața de zi cu zi, precum "*M-am dus la frigider să iau ceva (de exemplu, lapte), dar am luat altceva (de exemplu. suc)*" sau "*Nu am văzut ce căutam, deși mă uitam chiar la acel obiect*". MAAS-C măsoară lipsa conștientizării în viața de zi de zi, prin itemi precum: "*Pot să mă simt într-un mod anume dar să nu realizez până mai târziu*", sau "*Servesc gustări fără a fi conștient că mănânc*".

Alegerea unei metode sau alta depinde de scopul și natura studiului. În cercetările vizând înțelegerea textelor se folosesc preponderent metode retrospective sau online, în care elevii menționează în timpul sau imediat după citire, episoadele de rătăcire a minții.

3. Rătăcirea minții și înțelegerea textelor

Pentru a înțelege un text, atenția noastră trebuie să fie orientată asupra mesajului scris. Citirea este un fenomen complex, multicomponential și implică numeroase procese cognitive și afectiv-motivaționale. Pentru a înțelege un text, elevul trebuie să dețină abilități de decodificare a cuvintelor, fluentă și expresivitate în citire, cunoașterea vocabularului, cunoștințe anterioare pentru a conecta noul conținut cu cel vechi, raționament verbal, o bună memorie de lucru, precum și o concentrare ridicată a atenției.

În timpul citirii textului pot apărea momente în care mintea rătăcește și este nevoie de deținerea unor bune abilități metacognitive pentru a conștientiza lipsa de focus asupra sarcinii și a reveni în mod voluntar asupra acesteia. Există o serie de factori care favorizează apariția acestui fenomen în ceea ce privește citirea mesajelor texte.

Un prim factor asupra căruia s-au îndreptat cercetările se referă la *dificultatea sarcinii*. Specialiștii s-au interogat dacă rătăcirea minții apare mai degrabă în sarcini ușoare, automate sau în sarcini dificile, care implică o atenție susținută. Feng, D'Mello & Graesser (2013) au emis ipoteza că rătăcirea minții apare atunci când cititorul întâmpină dificultăți în construirea unui model-situație și că apare mai frecvent în sarcinile dificile, decât în cele ușoare. Rezultatele au confirmat asumția de bază, rătăcirea minții interferând cu comprehensiunea în mai mare măsură la textele dificile.

Un alt factor asociat cu rătăcirea minții se referă la *interesul asupra textului*. Se pare că un interes ridicat se asociază cu episoade mai rare de rătăcire a minții, în timp ce un interes scăzut cu o frecvență mai mare a rătăcirii minții (Soemer & Schiefele, 2019; Cherry, McCormack & Graham, 2022). Atunci când citim un text care ne interesează, ne conectăm emoțional cu subiectul mesajului, iar mintea se

cufundă și rămâne prezentă în sarcină. Pe de altă parte, dacă textul nu prezintă interes și suntem poate constrânși să-l citim, atunci mintea găsește *punți de scăpare* și se orientează spre stimuli interni mai atractivi.

Funcțiile executive sau *puterea controlului executiv* reprezintă un alt factor important corelat cu rătăcirea minții. Funcțiile executive sunt procese cognitive activitate de cortexul prefrontal precum controlul atenției, inhibiția cognitivă, memoria de lucru sau flexibilitatea cognitivă și care asigură realizarea cu succes a scopului propus. Keulers & Jonkman (2019) au evidențiat într-un studiu pe un eșantion de 52 de copii, cu vârste între 9 și 11 ani, asociații pozitive între rătăcirea minții și anumite componente ale funcțiilor executive, precum o slabă capacitate de comutare a atenției sau un slab control inhibitor. Această relație a fost stabilită atât în timpul sarcinilor computerizate, cât și în timpul sarcinilor școlare din clasă, precum ascultarea cu atenție a unui text timp de 20 de minute.

Un diagnostic clinic precum *ADHD* sau *tulburările emoționale* sunt asociate mai frecvent cu rătăcirea minții. Tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (*ADHD*) constă într-un pattern persistent de inatenție, hiperactivitate sau impulsivitate care interferează sau reduce calitatea funcționării în viața de zi cu zi. Într-un studiu realizat pe copii cu și fără *ADHD*, Frick, Asherson & Brocki (2020) au relevat un număr semnificativ mai ridicat de episoade de rătăcire a minții la copiii cu *ADHD*, comparativ cu cei tipici. Totodată, se pare că rătăcirea minții prezice niveluri mai scăzute ale memoriei de lucru și reglării emoționale la acești copii.

Rătăcirea minții ca trăsătură se asociază și cu o anxietate ridicată la adolescenți (Figueiredo, et. al., 2020). Relația este mediată și de funcțiile executive menționate mai sus, cortexul prefrontal fiind răspunzător de reglarea emoțiilor (Kandel, 2020). Atunci când emoțiile sunt prea puternice, controlul executiv nu mai are forța necesară să le gestioneze, fapt care se soldează cu afectarea cogniției și procesării informațiilor.

Datele prezentate mai sus atestă relația semnificativă dintre înțelegerea textelor și o serie de alte variabile asociate cu rătăcirea minții. Dar cum studiile sunt abia la început este dificil să ne pronunțăm asupra modului în care acționează rătăcirea minții – ca variabilă independentă, dependentă, predictivă, mediatore, etc. Este suficient deocamdată să conștientizăm existența acestui fenomen și să identificăm modalități optime de intervenție în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ.

4. Strategii de reducere a rătăcirii minții

Ca și strategii remediale propunem abordări individualizate pentru fiecare elev, în funcție de aria în care episoadele de rătăcire a minții sunt mai frecvente.

În domeniul citirii și învățării școlare, predarea unor strategii metacognitive de citire și învățare s-au dovedit a fi eficiente în ceea ce privește abilitatea de planificare, monitorizare, control și autoreglare. De exemplu, externalizarea gândurilor prin vorbirea cu voce tare menține atenția focusată și asigură prezența în sarcina de învățare.

În mediul online, anumite studii au evidențiat că inserarea unor teste de memorie în timpul și la sfârșitul predării conținutului instructiv-educativ menține

concentrată atenția elevilor (Szpunar, Khan & Schacter, 2013). Testarea frecventă a fost asociată, de asemenea, cu reducerea anxietății de evaluare și cu o apreciere mai pozitivă a sarcinilor.

În ceea ce privește reglarea emoțiilor sau gândurilor spontane nedorite, o intervenție cu rezultate demonstrate științific este terapia mindfulness, care se pare că are efecte pozitive atât la copiii mici, cât și la pre-adolescenți (Kaunhoven & Dorjee, 2017) și adolescenți (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Studiile au demonstrat că în urma învățării unor strategii de mindfulness, elevii au prezentat performanțe mai bune în plan cognitiv și abilități mai crescute de gestionare a stresului. Mindfulness include conștientizarea episodului, continuarea sarcinii în ciuda gândurilor/emoțiilor neintenționate, antrenarea pentru a realiza doar un lucru o dată. Uneori simpla conștientizare poate schimba comportamentul. Alteori putem să ne spunem „E doar un gând/o emoție, o să-mi continui sarcina.” Abilitatea de a realiza un singur lucru o dată este esențială pentru a stopa rătăcirea minții. Noi trăim, însă, într-o societate de tip multi-tasking, care tinde să valorizeze persoanele care pot efectua mai multe sarcini în același timp. În acest context, este o adevărată provocare să-i învățăm pe elevi cum să se concentreze doar asupra unei sarcini. Ca și strategii putem să oferim exemple de meserii precum actorii sau atleții, care nu pot permite gândurilor off-task să fie prezente. Participarea deplină la o activitate, a te pierde în ceva aduce satisfacție, liniște și rafinarea abilităților.

5. Concluzii

Rătăcirea minții este un fenomen care a intrat relativ recent în atenția cercetătorilor. Mediul de învățare tehnologizat și cultura actuală de tip *multitasking* implică resurse cognitive ridicate, fapt care va conduce probabil la accelerarea studiilor pe marginea acestui subiect. Internetul pune la dispoziție o cantitate uriașă de informații din toate domeniile, dar creierul uman are capacități de procesare limitate. Chiar dacă încercăm să facem mai multe lucruri deodată, în realitate ne putem concentra eficient doar pe o singură sarcină. De aceea, a nu fi prezent cu mintea în activitatea curentă are costuri ridicate în ceea ce privește nivelul de performanță, calitatea activității realizate sau a timpului petrecut în sarcină.

Bibliografie

- Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and cognition*, 17(3), 835-847.
- Cherry, J., McCormack, T., & Graham, A. J. (2022). The link between mind wandering and learning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 217, 105367.
- Ergas, O. (2018). Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77-95.
- Feng, S., D'Mello, S., & Graesser, A. C. (2013). Mind wandering while reading easy and difficult texts. *Psychonomic bulletin & review*, 20(3), 586-592.
- Figueiredo, T., Lima, G., Erthal, P., Martins, R., Corção, P., Leonel, M., ... & Mattos, P. (2020). Mind-wandering, depression, anxiety and ADHD: Disentangling the relationship. *Psychiatry research*, 285, 112798.
- Frick, M. A., Asherson, P., & Brocki, K. C. (2020). Mind-wandering in children with and without ADHD. *British Journal of Clinical Psychology*, 59(2), 208-223.

- Kandel, E.R. (2020). *Mintea tulburată. Ce ne spun ciudăţeniile creierului despre noi înşine*, Iaşi: Polirom.
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, 163-184.
- Keulers, E. H., & Jonkman, L. M. (2019). Mind wandering in children: Examining task-unrelated thoughts in computerized tasks and a classroom lesson, and the association with different executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 276-290.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5(6), 730-741.
- Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., Gross, M. E., Mrazek, A. J., Phillips, D. T., & Schooler, J. W. (2017). Mindfulness in education: Enhancing academic achievement and student well-being by reducing mind-wandering. In *Mindfulness in social psychology* (pp. 139-152). Routledge.
- Pachai, A. A., Acai, A., LoGiudice, A. B., & Kim, J. A. (2016). The mind that wanders: Challenges and potential benefits of mind wandering in education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(2), 134-146.
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, 61, 12-22.
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 230-236.
- Szpunar, K. K., Khan, N. Y., & Schacter, D. L. (2013). Interpolated memory tests reduce mind wandering and improve learning of online lectures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(16), 6313-6317.
- Travis, F. (2021). Negative and Positive Mind-Wandering. In *Advancing Innovation and Sustainable Outcomes in International Graduate Education* (pp. 177-192). IGI Global.
- Ye, Q., Song, X., Zhang, Y., & Wang, Q. (2014). Children's mental time travel during mind wandering. *Frontiers in Psychology*, 5, 927.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.
- *Academia Română (2016). *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic.

VALUES EDUCATION IN SCHOOLS

Ercan ÇİÇEK¹

Values direct the behaviour of individuals, hold nations together and it may differ from culture to culture. Students need to learn basic cultural, national or international values. While teaching these values to students, school teachers should work hard with school administration, parents and other educational staff. In this study we have focused on the values education works done by Muş Provincial Directorate of National Education.

Values Education Practices in our city has begun in 2011-2012 education year. In each school there is a School Values Education Commission which consists of the school principal, a principal assistant, a counselor and a student. Every month, an implementation guideline is prepared on the annual plan by Research and Deveelopment unit of the Directorate of National Education. This guideline consists of quotes for notice boards, brouchere sand posters, movies or videos, books, competitions, trips, and classroom activities related to the value of the month. These can be downloaded through the website of National Education. Parent Letters about the value of the month are prepared and sent to schools for distribution to parents. In addition, Values Education representatives of all schools in the province are included in the socia lmedia group to exchange ideas and good practices.

What is Value?

- “Beliefs, feelings and thoughts that are accepted, adopted and transmitted by the majority of individuals forming the society and that regulate social life”
- Values include all beliefs and thoughts accepted by the majority of individuals in order to ensure the healthy functioning and continuity of society.

What is Values Education?

- Values education can actually be defined as a kind of character education in which all human values are comprehensively taught to students.

Values education also refers to the special education program prepared by the United Nations.

This international education project basically focuses on 12 universal values:

- Love, Respect,
- Responsibility, Tolerance,
- Freedom, Peace,
- Happiness, Honesty,

¹ Teacher, Muş Art and Science Center Muş Turkey

- Cooperation, Humility,
- Simplicity, Unity.

How Should Values Education Be Given?

The main objectives of values education are as follows:

- To provide the society with individuals of decent character,
- To consolidate the main values of the society and the country,
- To ensure that students learn basic values in accordance with their social and cognitive development levels,
- To enable children to reflect these basic values to their attitudes and behaviors in a healthy way,
- To allow these values to be reinforced with family and environment.

The values education program carried out by the Ministry of National Education is basically handled in three contexts:

- Classroom Activities,
- In-School Activities,
- Family Activities.

The Values Education Commission, which should implement the activities, includes teachers from different branches, guidance teachers, principals, assistant principals and members of the school parent union.

While applying values education, it is possible to list the most efficient methods as follows:

- Discussion and debate,
- Educational techniques centered on the student,
- Group work,
- Creative drama,
- Research groups,
- Education oriented games.

Subjects of Values Education

The subjects of values education determined by the Ministry of National Education are as follows:

- Love, responsibility, respect, tolerance, sensitivity, self-confidence, empathy, fairness, courage, leadership, being kind, friendship, cooperation, solidarity, cleanliness, truthfulness, honesty, giving importance to family unity, being able to think independently and freely, optimism, aesthetic feelings development, hospitality, patriotism, doing good, industriousness, sharing, compassion – compassion, greeting, humility, protecting cultural heritage, self-sacrifice.

Values Education Practices in Muş Province

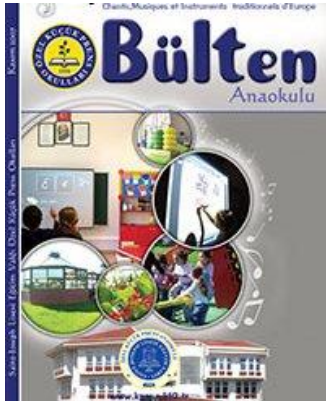
The values determined by Muş Provincial Directorate of National Education in order to make our students adopt our universal and human values are successfully implemented in our schools on a monthly basis.

- In each school there is a Value Education Team which is interested in planning, impementation, reporting and monitoring of studies related to Value Education at schools.
- The annual working programme is prepared and published on website by supreme board in Research and Development in PDNE.

What Does The Project Include?



Classroom Activities Competitions



School Bulletins



Websites

Seminars Notice Boards



Model Students Visits / Trips



Broucheres



Interviews



Reading Books Watching Films

References:

<https://mecokullari.k12.tr/en/what-is-values-education/>

MODERN BOARD GAMES IN EDUCATION

Konstantinos LEKKAS¹

In the modern age of technology and the abundance of information available, traditional education seems to be losing ground in the eyes of active or potential learners. While games, in particular board games, have been used in education since the early beginnings of civilization, nowadays an increasing trend to promote their use is appearing as a common solution to help address this issue.

During the past years, the board game industry has made leaps of progress, evolving its methodologies, mechanics and component quality to incredible levels. However, the educational sector is still using but a fraction of the potential mechanics of board games, especially those mechanics that are of a more direct effect and visible results. This short article presents in a few words the main benefits of using the mechanics of games as a tool in education, and additionally offers some examples to intrigue the reader to further explore this topic.

If one were to study the topic, they would find ample material online in the form of articles, studies or research, conducted by individuals, universities and enterprises. As a new trend, games are included in the educational process at an increasing rate, and for good reason. It is widely known that participatory activities have an increased effectiveness in the process of passing on educational content.

In the recent years, the gaming industry - particularly the board game industry - has made leaps of progress, and has evolved in unfathomable heights. One of the dominant categories thriving in crowdfunding platforms worldwide is board games, which evidently indicates both the public's interest as well as the enormity of funds allocated towards the betterment of this particular industry.



¹ Project Manager & Game Developer, Dracon Rules Design Studio Karditsa Greece

However, the use of board games in the educational sector has remained linked with the obsolete state of games of decades past, and has not been updated with the new and intricate game mechanics that govern the modern gaming industry.

Common Definitions

The most commonly acknowledged term of the use of board games in education, is “Serious Games”. According to Wikipedia¹, “A serious game or applied game is a game designed for a primary purpose other than pure entertainment”. However, if one were to read on, they would find that even this notion is outdated, as it is highly used for digital (video) games, not portraying that the principles which govern the mechanisms behind the final game (deliverable/product) are the same, regardless of its “interface”.

In contrast to the previous definition, the explanation of the term “mechanisms” of games is indeed elsewhere displayed as treating physical and digital games as one and the same, regardless of the interface: “In tabletop games and video games, 'Game Mechanics' are the rules and procedures that guide the player and the game response to the player's moves or actions” (Wikipedia²). While there is a variety of interpretations of the term “Game Mechanics”, their meaning always stays the same.

Board Games versus Digital Games

Were one to study publicly available board-game relevant projects and results, they would come to the conclusion that their focus on serious games is more often than not based in old and obsolete concepts, lacking understanding of the capabilities the modern gaming industry is capable to offer. In addition, they are usually limited to digital games, which have many a disadvantage when compared to board games.

The advantages of board games are mostly found in their social aspect, as people are required to socially interact with their peers as a basic condition to participate in such a game. Additionally, despite living in the digital era, the lowest of economic classes often struggle to acquire what most people would take for granted - use of the internet, and ownership of a computer is not free, especially in the recent times of economic upheaval and the global repercussions of natural disasters and pandemics.

The main advantages of digital games are in other domains. They offer active participation in eye-pleasing environments often packed with action sequences, and visually display the effects of the player’s choices. They are easy to set-up and allow for a quick start of the activity, as usually loading the software is all it takes to play. Finally, they offer the capability of storing and manipulating huge amounts of data as they take no physical space. However, they are usually limited to a single player experience.

During recent times, many a platform have been developed that allow the blend of some qualities of both fields, arming the trainer with easy-to-use tools even in distance learning. Such platforms allow the user to upload the files they would use to “print” a physical board game into their database, and recreate the

board game in a digital simulation, where players could connect and play the board game in a virtual table, combining social interaction with setup speed.

Benefits of Games in Education

Using games in Education offers plenty benefits, however those that the author would like to focus on in this article are presented next.

Primarily, games are meant to be a means of recreation. Their recreational nature subsequently allows the participant to enjoy the learning process, regardless of the lesson being subtle and subconscious (critical thinking games) or more direct (knowledge games), thus paying more attention and absorbing the offered knowledge and skills through active participation.

Moreover, board games have the potential to promote thought patterns thus improving the cognitive functions of the learner in more than one way. The learner will increase their social skills by interacting with their peers and trainers, they will increase their critical thinking as they will need to make decisions by taking account of a variety of unknown variables and known data, they will improve their thought patterns by practicing faster response times through habit, to mention but a few.

Inadvertently, the integration of games and game-relevant practices in the training process projects a widely different subconscious image of Education than what it is regarded by most. Education is considered a means to an end; people seek it in order to reach their goals, them being primarily career goals. Thus, it is less appealing to people who have reached their goals or have more short-term and easily achievable goals, or are presented with fewer learning opportunities due to other priorities and needs. The inclusion of games in the training routine provides a positive amplifier on people's perception of learning; as games imply recreation, people usually consider them as the highlight of their day, and are more prone to discuss with their peers what occurred during their game session rather than anything that may have intrigued them during a normal learning session. As a result, serious games provide the learner with a subconscious incentive to continue their education and have something to look forward to, while at the same time provide them with the knowledge they need to obtain.



Traditional Game Mechanics in the service of Education

Games have been used in education since the early beginnings of civilization. An example would be the widely known Chess, which according to

Wikipedia³ has its early beginnings in India, under the name of Chaturanga: “Chess was introduced to Persia from India and became a part of the princely or courtly education of Persian nobility”. Thus, games were included in education as they enhance the cognitive processes of the player.

Educators throughout the world nowadays use very specific and limited game mechanics during education. The most common is the form of points gathering by correctly responding to questions related to the course (knowledge/trivia games), often also incorporating other elements such as time constraints or fastest answers. Another form that is widely used in education, especially higher education, is role-playing games. The players take up specific roles relevant to the topic (for example, decision makers in a company) and support a specific position in order to work with or against their peers in order to achieve the result the trainer has set.

In addition, several applications have been developed, which allow the trainer to create and organize such simple interactive games using online technology (phone apps), especially for the knowledge/trivia games. However, modern board games have evolved far beyond these simple yet useful mechanics, and have far more options to offer to the trainer.

Modern Game Mechanics in the service of Education

Of course, trade game mechanics were built for the purpose of making a game work, and not with education in mind. However, using games in education offers plenty learning opportunities, depending on the game’s own mechanics, and the intention or topic selected by the trainer.

Were the trainer’s intention to teach skills related to financial management, advance planning or needs prioritization, they could use game mechanics such as:

- Auctioning and Bidding; as the title suggests, the players would manage their funds to select the objects they wish and plan ahead for those they would miss.
- Component Drafting; usually referred to as Card Drafting, it is a process where the player would have a set of components in their disposal and would only select one, before passing on the rest to the next player in one direction, receiving in turn the remaining components of the player in the other direction.
- Worker Placement; this mechanic presents the players with a choice of selections where they would place their pawn upon and receive the benefits described on the selection, at the same time blocking that option for the other players but also leaving the other options open to be blocked for them by the others until their next turn comes.

Were the trainer’s intention to teach social skills, such as social interaction, critical thinking, team-building or others, they could use mechanics such as:

- Story Telling; this mechanic is much similar to Role Playing, with the exception of it not focusing on a specific persona but allowing for a wider range of topics.
- Social Deduction; usually, information in this game is compartmentalized between the players and each player holds a different bit of information,

and through discussion they would try to deduce the logical conclusions and assume the information of others.

- Cooperative Games; these games usually pool all players on one end, and the “adversary” is operated by a set of rules instead of a person. Thus, the players combine their actions and resources in order to defeat the “automated” game.

Needless to say, certain educational topics (such as mathematical skills, or programming skills) have more applications than others, as a wider range of mechanics could be relevant or useful to the topic. Of course, there is no real limit to the examples we could present between skills and mechanics, nor is the list of mechanics limited to this particular small pool. One of the most popular and widely used media⁴ on board games lists over 150 different game mechanics, and includes a list of published trade games using each one, and could serve as a ready source of ideas for the person wishing to explore board game mechanics in depth.

Epilogue

Use of board games in education is advisable for the trainer who wishes to be more than the conduit of knowledge; it requires a lot of initial preparation and a good understanding of game mechanics, as well as a considerable investment of their own time to create and prepare the educational game they wish to use for their field of expertise. However, as this avenue is not fully explored by many as of yet, it allows a lot of room for innovative actions and pioneers.

References:

https://en.wikipedia.org/wiki/Serious_game
https://en.wikipedia.org/wiki/Game_mechanics
https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_chess
<https://boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic>

Secțiunea

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

METODOLOGII DIDACTICE PENTRU INTEGRAREA COPILOR CU CES

Simona ANDRONE¹

The school integration of students with disabilities is a strong point of the Romanian school, which aims to be a welcoming community in which all students, regardless of their functional diversity, can achieve experiences of individual and social growth. Attention to diversity and to diverse people, who need involvement and respect, has become increasingly popular over the last fifty years. Therefore, social integration means that people in social difficulty have the opportunity to live like everyone else: to have the right to education, to a job, to participate in social and cultural life. If traditional strategies aim to cultivate friendships and understanding between children, inclusive strategies have a deeper impact. They teach children to accept themselves as they are, regardless of the labels that society puts on them, and to work together to achieve goals of common interest.

A fi profesor este o meserie pe cât de atractivă, pe atât de solicitantă, mai ales în această perioadă de pandemie când cursurile se desfășoară din ce în ce mai mult on-line, iar pentru copilul cu cerințe educaționale speciale, acest lucru devine și mai greu.

În societatea actuală profesorul trebuie să își asume astfel sarcini noi, mai specifice și solicitante, deoarece nu este doar un sprijin pentru persoanele cu dizabilități, ci și pentru întreaga grupă - clasă, contribuind la integrarea armonioasă și la colaborarea reciprocă.

Integrarea școlară a elevilor cu dizabilități este un punct forte al școlii românești, care își propune să fie o comunitate primitoare în care toți elevii, indiferent de diversitatea lor funcțională, pot realiza experiențe de creștere individuală și socială. Includerea deplină a elevilor cu dizabilități este un obiectiv pe care școala îl urmărește printr-o planificare intensă și articulată, sporind profesionalismul intern și resursele oferite de zonă.

Cum ajută școala și care sunt atribuțiile directorului în ceea ce privește integrarea elevilor cu dizabilități?

Acesta este responsabil pentru organizarea integrării elevilor cu dizabilități și supravegherea implementării a ceea ce s-a decis în Planul individualizat de educație. Se realizează repartizarea elevilor cu dizabilități la diferitele clase, definirea orarelor, planificarea ședințelor, gestionarea tuturor documentelor formale și, în general, coordonarea diferitelor activități care necesită colaborarea

¹ Profesor dr. Liceul de Arte Dinu Lipatti Pitești

mai multor subiecți. Directorul are, de asemenea, sarcina de a promova și încuraja activități de reîmprospătare și formare pe scară largă, de a îmbunătăți proiectele care activează strategii care vizează îmbunătățirea procesului de incluziune, de a îndruma activitatea fiecărei clase individuale. Trebuie să implice foarte mult familiile, să aibă grijă de legătura cu diferitele realități teritoriale, să activeze acțiuni specifice de orientare pentru a asigura continuitatea preluării sarcinii subiectului, să întreprindă inițiativele necesare pentru identificarea și eliminarea oricăror bariere arhitecturale.

Atenția la diversitate și la persoane diverse care necesită implicare și respect a devenit din ce în ce mai populară în ultimii cincizeci de ani. A vorbi despre diversitate, mai ales în contextele socio-educative, implică nevoia de a lua în considerare cel puțin două dimensiuni care adesea se întrepătrund: dimensiunea intersubiectivă și dimensiunea culturală.

Dimensiunea intersubiectivă se referă la zona formală și informală a relațiilor, unde vorbim de diferite inteligențe, handicapuri și talente. Pe de altă parte, dimensiunea culturală se referă la o împletire de relații, sisteme de semne, gesturi, limbaj, ritualuri, obiceiuri, valori.

În această perspectivă, educația și formarea sunt principalele locuri de inserare și integrare a diversității. În opinia actuală, o viziune strict scolastică a conceptului de integrare în mediul școlar este un proces intrinsec, intersubiectiv și presupune colaborarea întregii comunități.

Integrarea ia naștere și se dezvoltă așadar din relația dialectică dintre personalizare și identificare; persoana integrată adaptativ își menține propria identitate, diferită de ceilalți, menținând în același timp un rol în grup. Integrarea este un proces în continuă evoluție în care atât grupul primitiv, cât și noii subiecți tind să se schimbe în scopul de a le oferi oportunități de împărtășire a cunoștințelor comune, ajutor reciproc, colaborare în funcție de dezvoltarea întregului potențial al individului pentru atingerea gradului maxim de autonomie a fiecăruia.

Predarea individualizată în acest sens este pregătitoare pentru integrare și, prin urmare, nu pune conținuturile școlare în centrul procesului de predare-învățare, ci le readuce la rolul lor corect de stimul perceptibil și utilizabil de către elev. Recurgerea la predarea integrată, în acest sens, devine din ce în ce mai urgentă, dacă avem în vedere că în școala actuală, alături de elevii cu dizabilități se află elevi defavorizați cultural, elevi cu probleme familiale (părinți plecați în străinătate, șomeri, alcoolici etc.)

În acest context ne punem o serie de întrebări, la care permanent trebuie găsite noi răspunsuri adaptative.

Ce se înțelege prin integrare socială?

Integrarea socială înseamnă așadar că persoanele aflate în dificultate socială au posibilitatea de a trăi ca toți ceilalți oameni: să aibă dreptul la educație, un loc de muncă, să participe la viața socială și culturală. Integrarea socială înseamnă că oamenii participă la procesele de luare a deciziilor care le afectează propria viață.

Ce favorizează metodologiile active?

Aceste metode de predare favorizează învățarea care provine din experiența de laborator, care plasează elevul în centrul procesului, sporindu-și abilitățile și experiența relațională.

Care sunt metodologiile de predare?

Metodologii didactice = Termenul „metodologii didactice” înseamnă atât studiul metodelor de cercetare pedagogică, cât și studiul modalităților proceselor de predare/învățare.

Care sunt metodele active de predare?

Prin „metodologii active” înțelegem acele strategii didactice care pun elevul în centrul propriului proces de învățare, implicându-și creativitatea și simțul de inițiativă, fără a ignora, desigur, conținutul curricular.

În acest sens trebuie realizat un Profil funcțional dinamic ce are ca scop elaborarea Planului educațional individualizat. Acesta trebuie să fie rezultatul muncii în echipă la care participă în comun părinții, cadrele didactice curriculare și de specialitate și directorul școlii, pentru a stabili, pe lângă dificultățile de învățare rezultate din handicap și posibilități de recuperare și abilitățile deținute care trebuie susținute, solicitate și consolidate. De altfel, doar o intervenție la nivelul echipei permite o cunoaștere precisă, extinsă și aprofundată a situației individuale capabile să identifice indicații operaționale în vederea dezvoltării aptitudinilor individului. Profilul funcțional dinamic include descrierea funcțională a elevului în raport cu dificultățile pe care acesta dovedește că le întâmpină în sectoare de activitate și analiza potențialului de dezvoltare a elevului pe termen scurt și mediu, derivată din examinarea următorilor parametrii:

- cognitivi privind strategiile utilizate pentru rezolvare a sarcinilor grupului de vârstă, stilul cognitiv, capacitatea de a utiliza diferite abilități într-un mod integrat;
- afectivi-relaționali, analizând potențialitățile care pot fi exprimate în ceea ce privește aria sinelui, relația cu ceilalți, motivațiile relațiilor și atitudinea față de învățarea școlară, cu diversii ei interlocutori;
- comunicaționali, care pot fi exprimați în raport cu metodele de interacțiune, conținuturile predominante, mijloacele privilegiate;
- lingvistici, examinați în potențialitățile care pot fi exprimate în raport cu înțelegerea limbajului oral, producția verbală, utilizarea comunicativă a limbajului verbal, utilizarea gândirii verbale, utilizarea limbajelor alternative sau integrative;
- senzoriali, cu referire la potențialitățile aferente funcționalității vizuale, auditive și tactile;
- motrici, examinați cu referire la potențialitățile care pot fi exprimate în termeni de motricitate globală, motricitate fină, și abilități de programare motrică interiorizată etc.

Învățarea prin cooperare, ascultarea și acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor constituie momente active ale predării și învățării. Dacă strategiile tradiționale își propun cultivarea relațiilor de prietenie și înțelegere între copii, strategiile incluzive au un impact mai profund. Ele îi învață pe copii să

se accepte așa cum sunt, indiferent de etichetele pe care societatea le pune și să colaboreze în vederea realizării obiectivelor de interes comun.

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. Pentru o abordare corectă a copiilor cu cerințe educative speciale trebuie pregătit un program special care să țină cont de unele reguli specifice. Iată câteva din acestea:

1. Sarcinile de lucru trebuie să fie clare și concise și trebuie furnizate folosind moduri de prezentare vizuală și externă. Poate fi util ca elevul să repete aceste reguli cu voce tare.
2. Timpul și intervalele de timp trebuie reprezentate cu suporturi materiale. Când se acordă perioade scurte de timp pentru executarea unei sarcini de lucru este indicat să se dea o reprezentare (de exemplu, cu un ceas) pentru a-i arăta copilului cât timp are la dispoziție. Pentru perioade mai lungi de timp, munca trebuie fragmentată pentru a permite copilului să facă pauze frecvente.
3. Cu copiii cu nevoi speciale este esențial să se acționeze diferit. În fazele de tranziție între o activitate și alta, sau între o lecție și alta, poate fi util alocarea unui minut pentru a-l stimula pe copil să-și amintească regulile de comportament care trebuie respectate.
4. Este bine, de asemenea, să se ofere mai multe sugestii cu privire la cerințe pentru a favoriza controlul comportamentului și realizarea obiectivelor.
5. Alternarea sarcinilor foarte interesante cu altele mai puțin interesante.
6. Corectarea temelor e bine să se facă prin în joc.
7. Elevul trebuie învățat să își pună întrebări înainte de a începe ceva sau de a părăsi un loc (de ex. „Am tot ce îmi trebuie? Sunt pregătit?”).
8. Permitearea, în anumite limite, a alegerii sarcinii, a temei, a activității.

Astfel intervențiile comportamentale funcționează doar atâta timp cât continuă să fie aplicate și, în orice caz, trebuie monitorizate și modificate periodic.

Dacă, în timp, elevul care a răspuns inițial bine la un program adecvat personalizat începe să răspundă mai puțin bine, programul trebuie schimbat și readaptat.

Ce trebuie să facă profesorul?

Profesorul trebuie să posede acum abilități relaționale și afective adecvate, precum și abilități disciplinare. Pentru a obține rezultate bune, elevilor trebuie să li se stimuleze interesul pentru învățare cu exemple, cu referințe la propria experiență, demonstrând utilitatea învățăturilor în viața practică.

Trebuie să efectueze o analiză descriptivă a comportamentului, să schimbe abordarea educațională când nu funcționează, să stabilească reguli clare pe care să le discute cu clasa, să se asigure că au fost înțelese, și să le aplice constant și

coerent, să identifice dacă problemele care apar sunt din incapacitatea/imposibilitatea elevului de a înțelege sarcinile de lucru.

Trebuie să abordeze comportamente pozitive și strategii eficiente care să se bazeze pe înțelegerea și acceptarea elevului. Stilul asertiv este cu siguranță adecvat și eficient în relația delicată și importantă pe care un profesor trebuie să o stabilească zilnic nu numai cu subiecți cu nevoi educaționale și de formare speciale, ci și cu grupul - clasă și față de comunitatea către care este îndreptată acțiunea sa de implicare și colaborare. În timpul experienței mele, am putut vedea cum procesul de învățare-predare ar trebui să se concentreze asupra elevului, dezvoltându-și cunoștințele, satisfacându-le nevoile, sporindu-le motivația și acționând cu căi și strategii individualizate. Profesorul trebuie să posede acum abilități relaționale și afective adecvate, precum și abilități disciplinare. Pentru a obține rezultate bune, elevilor trebuie să li se stimuleze interesul pentru învățare cu exemple, cu referințe la experiența lor experiențială, demonstrând utilitatea învățăturilor în viața practică. Mai mult, este necesar să știm cum să relaționăm cu elevii știind cum să le ascultăm nevoile; profesorul trebuie să fie capabil să creeze un climat relațional în clasă care să fie favorabil unui spirit de echipă. Un profesor care se bazează pe interactivitate, care nu creează rivalitate și care în același timp încearcă să țină cont de dinamica grupului în clasă, limitează la minimum situațiile de disconfort și este capabil să ofere oportunități reale de creștere pentru elevi. Sarcina principală a profesorului este tocmai crearea condițiilor de socializare și învățare sau, mai bine zis, de a învăța să fii cu ceilalți, „învățând să fii cu alții și să faci cu ceilalți”.

În concluzie, 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

- Baban Adriana (2009) *Consiliere educațională*, Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Ed. ASCR
- Cornoldi C., De Meo T., Offredi F. & Vio C. *Iperattività e autoregolazione cognitiva*. Edizioni Erickson, 2001.
- Cornoldi C., Gardinale M., Pettenò L. & Masi A. (1996) *Impulsività e autocontrollo*. Edizioni Erickson, 1996.
- Di Pietro M.- Bassi E.- Filoramo G., *L'alunno iperattivo in classe*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.
- Tuffanelli L., Ianes D., *La gestione della classe*, Edizioni Erickson, Trento, 2011.
- Vrasmaș Ecaterina Adina, *Introducere în Educația cerințelor speciale*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004 ;

AUTISMUL

Annamaria Cristina BULZAN¹

In the category of Children with Special Needs, Autism Spectrum Disorder (Infantile Autism and Asperger Syndrome) can be also included. Professor Laurent Mottron from Hospital Riviere-des- Prairies says that the different brain structure of the person's diagnosed with autism cannot be considered a deficiency but, quite the contrary, an advantage in certain aspects. „The students suffering from ASD represent an increase of human and pedagogical values.” “We see the best with our heart only. What is essential is invisible to the eyes”. The teacher during his/her interaction with the students who are considered to be special challenges, should behave in a witty way in any circumstance, similarly to the Little Prince who dedicated his time to the rose, making it thus precious and unique, and to the fox that understood universal human values.

In Canada, the universal pattern idea was successfully applied in pedagogy: "a specific help for a certain group can be useful for all students". Thus, the universal pattern becomes an increase learning technique that can be applied to all students.(Turnbull, Turnbull, Shank, Smith et Leal, 2002)From this point of view,the visual support that is necessary for ASD students in order to better understand and learn (timetable, reviews, tasks, calendars)is beneficial also for the other students who can remember information easily.

*"Dacă tu mă îmblânzești, tu vei fi pentru mine unic în lume"
("Micul prinț" de Antoine Saint- Exupery)*

Cerințe educative speciale (CES) determină măsuri educative speciale, antrenate și structurate la nivelul procesului de învățare și predare și derivă din dizabilități, deficiențe, boli sau deprivări de ordin socio-cultural. Ele desemnează „...necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare și compensare corespunzătoare”.

În categoria CES intră: dizabilitățile vizuale, dizabilitățile auditive, dizabilitățile fizice /locomotorii, întârzierile în dezvoltare, incapacitatea/retardul intelectual/ mintal, dificultățile motorii de planificare/ coordonare a acțiunii, tulburările specifice de învățare, **tulburările din spectrul autist** (Autismul infantil și sindromul Asperger) și tulburarea de hiperactivitate și/sau deficit de atenție (ADHD).

Annie Gagné în cartea sa „Primesc un elev cu o tulburare din spectrul autist în clasa mea” (CEPEO, 2010, p. 4) precizează că TSA se învâрте în jurul a trei

¹ Profesor învățământ primar Școala Gimnazială Nr.1 Gheorghe Crăciun Zărnești

provocări centrale, așa cum se reflectă în Manualul de Diagnostic și Statistic al Tulburărilor Mintale al Asociației Americane de Psihiatrie(2013):

Triada dificultăților

- *Comunicarea*
 - dificultăți în utilizarea limbajului (ton monoton, ritm neregulat);
 - dificultăți în a începe, în a menține o conversație;
 - rigiditate în utilizarea limbajului (vocabular restrâns, ecolalie).
- *Interacțiunile sociale*
 - dificultăți în a stabili relații durabile cu oamenii din jurul său;
 - deficit în planul stabilirii înțelegerii indicilor sociali, cum ar fi contactul vizual și limbajul corporal;
 - Dificultăți în a percepe regulile sociale nescrise;
 - interpretarea informațiilor.
- *Comportamentul repetitiv*
 - câmp restrâns de interes și preocupare persistentă cu privire la anumite lucruri sau conținuturi;
 - observarea ritualurilor precise și a rutinei;
 - ticuri repetitive (fixarea privirii, pocnitul degetelor, bătutul palmelor);
 - dificultate în planul autoreglării.

Gagné (2010) adaugă, de asemenea, următoarele caracteristici:

- Dificultate în procesarea informațiilor senzoriale;
- Dificultate cognitivă în procesarea, organizarea și adaptarea informațiilor;
- Probleme motorii fine și grosiere;
- Tulburări neurologice precum epilepsia;
- Tulburări de somn;
- Imaturitate emoțională;
- Dificultate de atenție sau hiperactivitate.

Elevul cu TSA are puncte forte deosebite. Iată câteva exemple destul de comune:

- memorie;
- creativitate;
- gândire divergentă;
- cunoștințe aprofundate în domenii specifice de interes;
- tenacitate;
- punctualitate;
- prezență;
- onestitate;
- atenție la detalii.

Profesorul Laurent Mottron de la HôpitalRivière-des-Prairies, un cercetător renumit în domeniu, spune următoarele într-un articol publicat în revista Nature:

„Structura diferită a creierului persoanelor cu autism nu ar trebui echivalată cu o deficiență. Mai degrabă, autismul ar trebui văzut ca o variantă acceptată a speciei umane, nu un defect care trebuie eradicat. Datele recente și propria mea experiență indică faptul că este timpul să începem să consider autismul ca pe un avantaj în anumite sfere, crede profesorul, ale cărui observații sunt raportate într-un comunicat de presă al Universității din Montreal cu ocazia acestei publicații.

„Autiștii sunt specialiști prin natura lor – atunci când sunt atenți și explorează un domeniu de care sunt atrași, devin experți în acel domeniu. Persoanele cu autism se descurcă cu mare dificultate la testele de inteligență standardizate, care au, de obicei, limită de timp și se bazează pe instrucțiuni verbale, legături culturale și interacțiune socială.

Evaluările precum Matricea Raven sau Testul Raven, care măsoară rațiunea și rezolvarea creativă a problemelor, oferă o mai bună perspectivă asupra inteligenței.

Așa că, atunci când specialiștii folosesc aceste metode mult mai potrivite pentru cuantificarea inteligenței, abilitățile de vârf care se remarcă de aici pot indica semnalmente savantismului – „insulele de geniu” la acele persoane despre care se crede cu tărie că sunt inadaptate și neconforme standardelor generale.

„Aceasta este o curbă crucială în cercetarea savantismului, așa cum este și în studiile despre inteligență”, considera Mottron.

Care este rolul cadrului didactic în interacțiunea cu elevii care sunt considerați provocări deosebite? Să fie pătruns de înțelepciune în orice situație, să procedeze precum Micul Prinț care a dedicat timpul său trandafirului, făcându-l astfel prețios și unic și ca vulpea care a înțeles valorile universale care guvernează întregul univers uman, animal, total. A atinge esența sufletului uman, sub toate formele lui de manifestare, necesită o muncă de Sisif dar care, spre deosebire de acesta, deschide calea împlinirilor revelatoare.

Prezența elevilor cu tulburări din spectrul autism într-o școală nu este în fapt un obstacol în calea desfășurării normale a procesului instructiv educativ ci este în realitate un element care poate să îmbogățească mediul școlar din punct de vedere uman și pedagogic.

„Nu vedem bine decât cu inima. Esențialul este invizibil ochilor.” Factorul fundamental este dăruirea și compasiunea, ambele fiind atributele câmpului neuronal al inimii, unicul câmp care poate schimba realitatea. În mod paradoxal și straniu deficitul de înțelegere a indicilor nonverbalii de care suferă autiștii, nu împiedică elevul să simtă dacă îl iubim sau nu.

Pentru un elev cu TSA, micile gesturi contează, până la cele mai mici detalii. Precum persoanele oarbe care își dezvoltă foarte bine simțul tactil, la fel și elevii cu TSA au mari talente sau talente speciale care trebuie recunoscute și încurajate.

În Canada, o idee provenită din domeniul arhitecturii „design universal” a fost transformată într-un principiu pedagogic, aplicat cu succes: „un ajutor specific pentru un anumit grup, poate fi util tuturor elevilor”. Designul universal pentru învățare nu este doar o tehnică de educație specială; mai degrabă, este o tehnică de creștere a învățării pentru toți elevii. (Adaptat după Turnbull, Turnbull, Shank, Smith și Leal, 2002, p. 92, în Learning for All, p.13). În acest sens sprijinul

vizual necesar elevilor cu TSA pentru a înțelege și învăța mai bine (orare, aduceri-aminte, sarcini, calendare), este benefic și pentru ceilalți elevi ai clasei care rețin astfel mai ușor informațiile.

Când un elev cu TSA este în învățământul de masă sunt multe provocări cărora trebuie să le facem față. Se schimbă paradigma învățării atât pentru personalul didactic cât și pentru elevi. Există o serie de alegeri care se impun:

Vedem prezența acestuia că pe o ocazie să învățăm	Vedem prezența acestuia că pe o constrângere
Aducem modificări care sunt benefice pentru toți elevii	Ne adaptăm specificității acestuia fără a generaliza pentru întreaga clasă
Mergem în întâmpinarea celui alt, îl "îmblânzim", îl ascultăm, îl înțelegem, comunicăm și interacționăm cu el.	Îl excludem, îl evităm, chiar segregare psihologică și fizică.
Scoatem în evidență prezența acestui elev pentru a permite celorlalți să învețe acceptarea diferențelor, toleranța, răbdarea și alte calități.	Evităm lecțiile vieții, aceste ocazii de a învăța sub pretextul că nu e timp, că trebuie parcursă materia, că prezența acestuia creează o distragere și o pierdere pentru ceilalți elevi.
Descoperim comoara ascunsă pentru că societatea să profite.	Ignorarea calităților

Copiii cu cerințe educative speciale sunt tot atâtea șanse speciale de a descoperi profunzimea și unicitatea ființei umane.

Ca și intervenție/terapie realizată în sprijinul acestor copii se recomandă colaborarea într-o echipă complexă de specialiști - profesor psihopedagog, psihoterapeut, logoped, profesor consilier școlar, profesor itinerant și de sprijin, shadow, cadru didactic și familia copilului, în funcție de școala unde învață copilul - Centrul Școlar de Educație Incluzivă sau învățământ de masă cu structuri de sprijin.

Echipa de specialiști întocmește un plan de servicii personalizat/PSP care include un program de intervenție personalizat/PIP. PIP este un instrument de lucru permanent pentru unul sau mai mulți membri ai echipei complexe care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor stabilite în PSP pentru un anumit copil, iar în structura sa este important să se regăsească: obiectivele de realizat, metodele și mijloacele utilizate pentru a atinge obiectivele propuse, durata intervențiilor și modalitatea de revizuire a planului de intervenție după trei luni de zile.

Bibliografie

GAGNÉ, A. Primesc un student cu o tulburare din spectrul autist în sala mea de clasă — Ghid pentru personalul obișnuit de clasă, [Online], CEPEO, 2010, 44 de pagini. [com/download.aspx?url=files/sa_guide_pour_le_personnel1.pdf]
 Ministerul Educației din Ontario (2013). Learning for All , [Online], edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/LearningforAll2013En.pdf
<https://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/Copii-cu-nevoi-speciale-copii-83.php>
<https://www.scripgroup.com/didactica-pedagogie/PLAN-DE-INTERVENTIE-PERSONALIZ65717.php>

CUM PUTEM INTEGRA COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Claudia IANCU¹

School integration is a process of including in the mainstream schools, in formal and non-formal educational activities, children considered to have special needs.

Every child with SEN must benefit from an adequate and adapted recovery program that will develop to the maximum the physical and mental potential that the integration has. in such a way as to take over the activity of the deficient functions and to allow the acquisition of abilities that would facilitate the efficient integration in the normal community. Through integration, a psychological training of the child is achieved, which should contribute to the creation of appropriate emotional states, in which the mental comfort is maintained by the satisfactions in relation to the activities carried out. The relationship between the socialization-integration-inclusion relationship considers the practical, theoretical implications regarding the evolution of the system of organizing special education and preparing children for integration and inclusion in professional activities and social communities.

„Există un singur fel de a înțelege oamenii, anume de a nu ne grăbi să- i judecăm, ci de a trăi în preajma lor, de a- i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei înșiși.”

Charles Augustin Saint Beauve

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe speciale.

Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanță de socializare), 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. Cerințele educative speciale desemnează acele nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

¹ Profesor, Liceul Tehnologic Aurel Vlaicu Galați

În jurul nostru observăm în fiecare zi oameni diferiți. Aceste diferențe nu se referă doar la înălțime, forma fizică, conturul feței, culoarea pielii, ci, mai ales la felul de manifestare a fiecăruia, la calitatea muncii sale. De asemenea, aceste diferențe sunt constatate și la nivel intelectual, nivel de care depinde în cea mai mare măsură reușita sau nereușita unei activități.

Fiecare elev este unic și are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități particulare, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității, chiar dacă prezintă același tip de deficiențe. Elevii cu cerințe educaționale speciale se confruntă cu dificultăți de învățare sau dizabilități din cauza cărora le este mai greu să învețe și să progreseze în același ritm cu majoritatea elevilor de aceeași vârstă.

Odată cu trecerea timpului, elevii cu cerințe educaționale speciale rămân tot mai mult în urmă față de colegii lor. De aceea, este esențial ca cerințele educaționale speciale să fie identificate cât mai curând posibil, astfel încât să se poată aplica strategii și intervenții adecvate pentru a ajuta elevii, la nivel individual, să depășească obstacolele pe care le ridică în calea învățării cerințelor lor educaționale speciale. Datorită observațiilor pe care le fac părinții și profesorii, și interacțiunii cu copii și tinerii se constată inițial că progresele făcute de elevi nu sunt suficiente. Dezideratul actual al societății în care trăim este acela de a oferi posibilitatea fiecărui individ de a-și găsi locul în care să se simtă util din punct de vedere personal, dar și social. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicei și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite.

Ideea educației integrate a apărut ca o reacție firească a societății la obligația de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Educația integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educaționale speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. În literatura românească de specialitate mai este întâlnită și sub denumirea de educație incluzivă sau învățământ integrat. Ca definiție „inclusive education” se referă la 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.

Fiecare copil cu CES 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 satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației **socializare - integrare - incluziune** are în vedere implicațiile practice, teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunile în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Există diferite forme de integrare a elevilor cu CES în activitatea didactică, integrare care presupune construirea unei relații de colaborare **emoțional-educatională**:

- ✓ **Integrarea parțială**, presupune ca elevii cu CES să desfășoare doar o parte din timpul lor în școală, participând direct doar la anumite discipline, acolo unde pot face față.
- ✓ **Integrarea totală**, unde elevii cu CES petrec tot timpul în cadrul organizat, în instituția de învățământ acolo unde au fost înscriși la începutul anului școlar.
- ✓ **Forme de integrare ocazională** ce presupun participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, unde reușesc să stabilească relații cu ceilalți membri ai grupului.

Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Este bine să se învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. Cultura psihopedagogică a cadrului didactic se compune din cunoștințe de psihologie, pedagogie, metodică, dintr-un ansamblu de deprinderi și priceperi practice solicitate de desfășurarea acțiunii practice.

O analiză atentă asupra posibilităților de aplicare a strategiilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidențierea unor modele care pot fi sintetizate astfel

- Modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită - caz în care școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și vor susține un nou mod de desfășurare a activității didactice
- Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu copii normali, facilitându-se o mai bună intercunoaștere a celor două categorii de copii.
- Amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă, caz în care se face apel la profesorul de sprijin
- Modelul itinerant, care favorizează integrarea unui număr mic de copii deficienți, care locuiesc în apropiere.
- Modelul comun, în care profesorul itinerant răspunde de toți copiii din aria stabilită.

Este de la sine înțeles faptul că nu toți copiii cu cerințe speciale de educație pot fi integrați, din diverse motive. Evoluția pe plan teoretic și practic a problemicii integrării în țara noastră a condus la necesitatea apariției unor

centre de resurse noi pentru educația integrată în marile centre universitare unde să se formeze viitorii specialiști.

Pentru o înțelegere cât mai exactă a rolului și finalităților educației integrate în contextul transformărilor care au loc, procesul de integrare în comunitate trebuie privit din prisma perspectivelor psihologice, pedagogice și sociale.

Orice învățare este eficientă dacă pleacă de la cunoașterea copilului, individualizarea fiind imposibilă fără o cunoaștere a „zestrei” cu care vin copiii la școală.

Învățarea individualizată este un mod de abordare educațională care vizează contribuția fiecărui copil adusă la situația predării și învățării. Niciodată doi copii nu încep o activitate educațională exact în același fel, contribuie cu propriile lor experiențe, atitudini, calități, abilități, personalitate. Ideea este că, elevul și cadrul didactic să se influențeze reciproc, între ei stabilindu-se o relație de comunicare bazată pe încredere și sinceritate.

Principiile ce stau la baza acestui tip de învățare sunt cele ale toleranței și echității, punându-se accentul pe angajamentul celui care învață.

Învățarea individualizată consideră atât elevul, cât și învățătorul, ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună, copilul nu mai este privit ca un „vas gol” pe care dascălul îl „umple” cu informații. Ea este necesară pentru „anumiți” copii din clasă, avându-i în mod deosebit pe cei care au un potențial superior, sau pe cei care au deficiențe de orice fel, rolul primordial în cunoașterea acestora avându-l învățătorul. El are la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil. Odată ce știm mai exact care sunt categoriile de cerințe educaționale speciale cu care se confruntă elevul, trebuie să hotărâm ce anume măsuri ar fi adecvate. Adesea, discuțiile cu specialiști, consilierul școlii, pot fi benefice.

În unele cazuri, va fi necesar să trimitem elevul respectiv la un specialist. Însă această măsură ar trebui să intervină suplimentar față de orice alte strategii educaționale pe care le aplicăm.

Exemplificăm câteva dintre ele:

a) cerințe comune pentru toți elevii

b) cerințe diferențiate, adică:

- sarcini identice, timp diferit
- sarcini diferite, dar în același timp
- sarcini diferite, timp diferit
- sarcini diferite, după posibilitățile copilului
- fișe identice cu sarcini progresive

c) activități individuale cu teme diferite:

Argumentele utilizării acestor strategii sunt următoarele:

- impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independente, folosirea fișelor, dicționarelor, atlase, scheme grafice
- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor
- valorifică experiența anterioară
- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare

- respectă ritmul individual al copilului
- stimulează spiritul de echipă
- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare
- fiecărui copil i se asigură încredere în forțele proprii
- copilul este evaluat și comparat cu el însuși

Așa cum am menționat anterior, se încearcă o serie de modalități prin care copiii cu cerințe speciale de educație să poată fi integrați în învățământul de masă. Pentru a se ajunge la această performanță este nevoie mai întâi să învățăm să fim mai toleranți cu cei din jurul nostru și, într-un limbaj mai puțin academic, să ne conducem după principiul „ce ție nu-ți place, altuia nu-i face”. Procesul integrării școlare a copiilor cu CES presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor. În acest scop, principalele strategii care ar putea fi folosite pentru proiectarea unui curriculum din învățământul integrat se referă la:

- selectarea unor conținuturi din curriculumul general accesibile și elevilor cu CES și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;
- accesibilizarea întregului conținut printr-un proces de simplificare, cadrul didactic participant la procesul educativ modificând conținutul astfel încât să devină realizabil;
- diversificarea componentelor curriculumului general prin introducerea elevilor cu CES în activități individuale, terapeutice, destinate recuperării acestora.

Parcurgând și depășind toate aceste etape, profesorul își desfășoară activitatea spre a-l determina pe elevul cu CES să se integreze în societate, „să învețe să învețe” pe cât posibil și să-l ajute să depășească conștientizarea propriilor drame. Elevii cu CES au, majoritatea, capacități intelectuale reduse, suprasolicitând dascălul în găsirea celor mai bune metode de lucru în cadrul lecției. Reluarea, repetarea, elemente mereu prezente în lecțiile cu elevi cu CES, pot afecta calitatea participării active. Așadar, este mereu necesară identificarea celor mai bune metode pentru ca elevii cu CES să-și mențină participarea activă la un nivel optim pentru ca, în cadrul lecției, să nu intervină plictiseala, modificarea conținuturilor învățării fiind un proces gradat și anevoios, mai ales sub aspectul corelării instruirii cu restul elevilor clasei.

Profesorul trebuie să dovedească creativitate în conceperea unor materiale auxiliare care să favorizeze o evoluție favorabilă a copilului cu cerințe educative speciale, să dezvolte abilități de a constitui un portofoliu individual de intervenție personalizată, conform particularităților psiho-individuale ale copiilor integrați.

Integrarea școlară a copiilor cu handicap mintal se poate realiza, prin integrare individuală în clasele obișnuite, integrarea unui grup de 2-3 copii cu deficiențe în clase obișnuite.

Practica psihopedagogică a relevat principiul conform căruia este mai bine să greșești prin supraaprecierea copilului orientat inițial spre învățătorul obișnuit, decât să subapreciezi calitățile reale, orientându-l cu ușurință spre învățământul

special. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficiență mintală în structurile învățământului de masă și ulterior în comunitățile din care fac parte, este nevoie de aplicarea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijin.

O problemă cu totul specială apare în cazul integrării copiilor cu deficiență mintală în clasele mai mari sau în finalul procesului de școlarizare, atunci când solicitările depășesc cu mult capacitatea lor de utilizare a gândirii formale, iar dezideratul unei calificări și al integrării sociale, prin participare la activitățile productive, depășește limitele ergoterapiei, prioritară în etapele anterioare. Actuala formă de pregătire profesională pentru această categorie de deficiențe este total inferioară. O posibilă soluție ar fi integrarea acestor copii în școlile obișnuite de ucenici, unde pot învăța o meserie cu cerere pe piața muncii, urmată de angajarea și integrarea în unități productive. În aceste situații, absolvenții respectivi, fără experiență și fără abilitate în planul relațiilor sociale, pot beneficia de supraveghere și îndrumare din partea părinților, tutorilor sau alte persoane calificate.

Integrarea copiilor cu deficiențe de vedere

Un elev cu deficiențe de vedere trebuie privit la fel ca oricare dintre elevii clasei, fără a exagera cu gesturi de atenție și fără a fi favorizat mai mult decât ar cere gradul și specificul deficienței sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie încurajați să se deplaseze prin clasă, școală, pentru a învăța să evite obstacole și să identifice cu mai multă ușurință locurile unde trebuie să acorde o atenție deosebită, să fie apreciați mai ales cu ajutorul expresiilor verbale sau cu atingeri tactile, să realizeze în principiu aceleași sarcini ca și colegii lor de clasă, iar acolo unde este posibil, să se adapteze mijloacele de învățământ și conținutul sarcinilor de lucru la posibilitățile reale ale acestor elevi.

În cadrul activităților de predare- învățare la clasele unde sunt integrați elevii cu vedere slabă trebuie să se acorde o atenție deosebită unor elemente care să asigure egalizarea șanselor în educația școlară.

În cazul elevilor nevăzători, intervin o serie de particularități care afectează procesul didactic, deoarece aceștia folosesc citirea și scrierea în alfabetul Braille, au nevoie de metode și adaptări speciale pentru prezentarea și asimilarea conținuturilor învățării, este necesară intervenția unui interpret și alocarea unui timp suplimentar de lucru.

Integrarea copiilor cu deficiențe de auz

Reprezintă o problemă controversată în mai multe țări din lume, deoarece pierderea auzului la vârste mici determină imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului și, implicit a gândirii copilului, cu consecințe serioase în planul dezvoltării sale psihice. Din acest motiv, diagnosticul precoce al pierderii de auz, urmat de protejarea auditivă timpurie, este cea mai eficientă cale de compensare a auzului și garanția reușitei integrării școlare a copilului cu tulburări de auz. Odată cu integrarea școlară a copilului deficient de auz se impun anumite cerințe privind modul de organizare a clasei, metodele de prezentare a conținuturilor, strategiile de comunicare în clasă.

Integrarea copiilor cu handicap fizic

Manifestările din sfera motricității trebuie privite în relație strânsă cu dezvoltarea intelectuală, expresia verbală și grafică, maturizarea afectiv

motivațională și calitatea relațiilor interindividuale ca expresie a maturizării sociale.

Copiii ce cerințe educative speciale pot fi integrați în mediul școlar în mai multe feluri

- Prin integrarea individuală a acestora în clasele obișnuite
- Clase diferențiate
- Incluse în structura școlii sau 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:

- Casandra Abrudan „*Psihopedagogie specială*„, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003
- Manolache, Ioana, *Orientarea școlară și profesională a elevului cu cerințe educative speciale, Ghidul consilierului*, Centrul Național de Resurse pentru Orientarea Profesională, București, 2000.
- Verza F. „*Introducerea în psihopedagogia specială și asistență socială*”, Editura Fundației Humanitas, 2002.
- Vrășmaș, Ecaterina, Adina, *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, București, 2004.
- Vrășmaș, Ecaterina, Adina, *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare, Suport de curs*, Editura Credis, București, 2006.
- Weihs T.J. „*Copilul cu nevoi speciale*„, Editura Triade, Cluj Napoca, 1998.

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR/TINERILOR ÎN VIAȚĂ SOCIALĂ - Model de bună practică -

**Katina Anna AHMAD¹,
Otilia Călina ARDELEAN²**

The paper presents a model of good practice in the integration of children and young people in social life developed within the Erasmus + project entitled "Exchange of knowledge about educational inclusion". was recognized by the Erasmus Agency in Greece (coordinating country) as "one of the best integration projects in 2014-2020" and created a video and promoted it on its website.

Proiectul "Schimbul de cunoștințe despre incluziunea educațională" este o inițiativă strategică Erasmus+, Acțiunea Cheie 2, și-a propus să dezvolte metodologii, instrumente, resurse umane, capacități și recomandări care să ajute tinerii cu dizabilități să fie mai bine integrați în învățământul de masă și în viața socială.

Cele 3 organizații partenere în proiect sunt: din Grecia Changing my self...I change the world/ Schimbându-mă pe mine schimb lumea, din Bulgaria NART/ Asociația Națională a Profesorilor Resursă) și din România-Ofensiva Tinerilor.

Proiectul a vizat creșterea capacității organizațiilor educaționale, a organizațiilor de tineret și a asociațiilor ale părinților de a integra în activitățile lor obișnuite elevi și tinerii cu dizabilități cognitive.

Pentru participarea la activitățile proiectului au fost selectate un număr de 24 persoane-cadre didactice(majoritatea), studenți, reprezentanți ai asociațiilor de părinți, reprezentanții ai asociațiilor de tineret și voluntari) din cele trei țări.

Mobilitățile de formare, în număr de 3, au fost realizate în fiecare din țările partenere și au urmărit implementarea unor programe participative, atractive, alternative, modern structurate, accesibile, astfel încât să:

- răspundă nevoilor elevilor și tinerilor cu dizabilități cognitive și să sprijine integrarea educațională și socială a acestora;
- dezvolte abilități participanților pentru a crea un mediu modern, dinamic, mai angajat și mai profesional în interiorul organizațiilor pe care le reprezintă;
- integreze bune practici și metode noi în activitățile de zi cu zi;
- creeze colaborări cu organizațiile similare, active în domenii sau sectoare socio-economice;
- sprijine conturarea unui mediu favorabil incluziunii;

¹ Doctor, Asociația Changing my self...I change the world Volos Grecia

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad România

- promoveze echitatea, egalitatea și să sprijine nevoile comunității, în ansamblu

Prima activitate de formare a avut loc în România, la Râmnicu Vâlcea, în luna martie 2019 și a avut ca și scop dobândirea de competențe de facilitare a activităților non-formale care au urmărit o mai bună integrare a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă.

A doua mobilitate a avut loc în Bulgaria, la Sofia, în perioada mai-iunie 2019 și a vizat la participanți dobândirea de competențe în lucrul cu PECS și în dezvoltarea de resurse pentru PECS.

Iar a treia sesiune de formare a avut loc în Grecia, la Volos, în perioada septembrie 2019 și a urmărit ca participanții să dobândească competențe de lucru cu spații senzoriale și de dezvoltarea unor astfel de spații pentru activitățile cu elevii și tinerii cu cerințe educative speciale / C.E.S.

În urma fiecărei mobilități de formare, s-a realizat câte un toolkit cu activități, metode, instrumente de lucru cu elevii și tinerii, atât cei cu dizabilități cât și cei fără dizabilități.

Oportunitatea acestui proiect a oferit participanților înțelegerea faptului că:

- Integrarea și incluziunea sunt concepte diferite, deoarece există o mare diferență între organizarea unei activități exclusiv cu tineri cu dizabilități și organizarea unei activități în care tineri cu și fără deficiențe participă împreună, fiind implicați în mod egal;
- Proiectele și inițiativele locale vor deveni mai relevante pentru comunitățile implicate astfel încât oamenii din comunitate să dobândească cunoștințe pentru o înțelegere mai profundă și mai largă a dizabilităților;
- Implicarea persoanelor cu dizabilități este o modalitate foarte bună de a combate prejudecățile și stereotipurile și de a crea o societate mai deschisă;
- Facilitarea participării tinerilor cu dizabilități la diferite activități de educație non-formală sau de voluntariat nu înseamnă doar învățare, ci să fii social așa încât tânărul să nu se simtă diferit și exclus;
- Includerea tinerilor cu dizabilități nu înseamnă încetarea activităților principale ale organizației respective;

În cadrul proiectului, participanții au fost sprijiniți să:

- Cunoască implicațiile dizabilității cognitive asupra învățării, dezvoltării, comunicării și a comportamentului;
- Promoveze valorificarea și incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități mentale;
- Însușesc unele dintre cele mai importante tehnici pe care le pot utiliza pentru a fi un ghid pentru tinerii cu deficiențe de vedere, motorii sau dizabilități cognitive;
- Implementeze strategii de dezvoltare a abilităților sociale, comunicative și emoționale;

- Implementeze terapii precum 3C, Terapie asistată cu animale, terapie prin joc, Terapia prin artă, prin activități sportive și de dans, activități ocupaționale;
- utilizeze o abordare holistică în educația și reabilitarea persoanelor cu dizabilități cognitive;
- implementeze abordări centrate pe persoană.

Cea mai mare parte a instruirii din Grecia a fost dedicată pentru însușirea de către participanți a tehnicilor:

- de a lucra cu grupuri de tineri cu abilități mixte (tineri cu și fără dizabilități);
- de a proiecta, a crea un spațiu pentru grupul de abilități mixte „doar pentru a fi”;
- de a ghida cu autoritate, grupul cu abilități mixte de a conștientiza abilitățile și nevoile tuturor participanților, a asigura o atmosferă în care fiecare participant să se simtă în siguranță;
- de a oferi asistență adecvată, de a folosi mijloace vizuale, demonstrații, instrucțiuni simple și scurte;
- de a implica participanții în activități de dans simple.

Un aspect reprezentativ a fost evidențiat prin înțelegerea importanței activităților de dans pentru tinerii cu dizabilități. Astfel, prin participarea în activități de dans tinerii cu dizabilități dobândesc abilități care le permite să „facă față” oricăror schimbări din mediul imediat și mai larg și să se bucure de magia dansului cu toate beneficiile lui - distracție, relaxare, fitness, dezvoltare psihică, spirituală, indiferent de problema cu care se confruntă, socializare, disciplină și încredere în sine.

Cursul de formare a dat posibilitatea participanților să utilizeze competențele și metodele de lucru în funcționarea atelierelor de creație /de dans în țările lor.

Metodologia de lucru cuprinde 4 etape :

- Instruirea tinerilor fără dizabilități în metode de acompaniere și de interacționare cu tinerii cu dizabilități precum și de cunoaștere a caracteristicilor acestor tineri;
- Pregătirea tinerilor cu dizabilități cognitive de a participa în activități sportive și de dans;
- Formarea grupului de tineri cu abilități mixte prin folosirea metodelor non-formale (exerciții de spargere a gheții, de constituire a echipei, exerciții prin care tinerii cu și fără dizabilități au reușit să se cunoască și să interacționeze;
- Implicarea tinerilor cu abilități mixte în activități de dans în perechi;

Proiectul a avut un impact atât pe plan local, național cât și internațional și a răsplătit din plin pe toți cei care au fost implicați. Rezultatele care s-au obținut au fost mult peste așteptările avute inițial, cel mai consistent fiind acela asupra grupului țintă. Astfel, peste o sută de tineri cu dizabilități cognitive din toate cele trei țări partenere au fost implicați în activități sportive însoțiți de voluntarii

instruiți în proiect, în yoga (cu exerciții simple ușor de aplicat pentru ei care au permis tinerilor să fie activi, bucuroși, să se simtă și să petreacă bine.

Colaborând cu Organizația Municipală de Sănătate și Servicii Sociale din Volos Grecia, s-a obținut o locație în cadrul unui Centru Comunitar pe care participanții l-au vizitat în cadrul cursurilor de formare desfășurate în Grecia. Locația s-a amenajat și dotat din resursele Fundației Changing my self...I change the world și astfel s-a înființat Prima Școală Comunitară de Dans care funcționează cu studenți voluntari instruiți prin proiect în desfășurarea activităților de dans. S-au format 2 grupuri de dans cu câte 18 tineri cu dizabilități cognitive și 2 grupuri mixte cu copii de vârstă de la 7 ani la 12 ani pe care ați avut plăcerea să îi vedeți în filmulețele prezentate. Tinerii cu dizabilități participă și în activități de voluntariat, în special de înfrumusețare a grădinii din jurul centrului, în igienizarea spațiului școlii, iar în perioada carantinei au ajutat personalul centrului în activitățile serviciului de Ajutor la domiciliu, la cumpărături.

În perioada carantinei și-au continuat activitățile de dans online și au reușit să se prezinte la Festivalul „Povesti și Vise” organizat de către Fundatia INTEGRA din Arad-România.

Colaborarea s-a continuat cu 6 din cei 8 participanți la cursul de formare din Grecia. De asemenea, s-a avut schimb de idei, tehnici, instrumente de lucru, s-a luat parte la cele două conferințe organizate de către CJRAE Arad și mai ales s-a aplicat la Agenția Erasmus din Grecia un proiect, în parteneriat cu CJRAE Arad, Ofensiva Tinerilor și organizația Changing my self...I change the world, care în urma evaluării a obținut un rezultat excelent de 91 puncte din maximum 100.

Una din participantele la toate cursurile de formare ale proiectului a integrat în activitățile de zi cu zi, rând pe rând, toate metodologiile și tehnicile învățate și s-a avut permanent un feedback care a dat posibilitatea, atât de a întări impactul proiectului, de a diversifica activitățile educaționale prin aplicarea de metode noi, alternative, participative care motivează și inspiră elevii cât și metode de colaborare în beneficiul tinerilor cu și fără dizabilități și a familiilor acestora. Astfel s-a format o veriga de colaborare strânsă între instituțiile din care au provenit participanții, care sunt active în domeniile educațional și social din cele 3 țări reprezentate.

Copii sprijiniți și îndrumați de către o altă participantă la activitatea de formare din Grecia, s-au prezentat cu activități de dans la concursul național „Uniți prin pași de dans” organizat de către Inspectoratul Școlar Județean Timiș și Centrul Școlar de Educație Incluzivă Paul Popescu Neveanu Timișoara și au obținut premiul I.

Proiectul „Schimbul de cunoștințe despre incluziunea educațională” a fost propus de către Agenția Erasmus din Grecia ca „un model de bună practică” fiind considerat „unul din cele mai bune proiecte de integrare din perioada 2014-2020”, Agenția a creat un filmuleț care s-a promovat pe site-ul acesteia, care se regăsește accesând linkul:

https://www.youtube.com/watch?v=icF_BACRa2Q&list=PLctOxjteOhZMegMSrZbDurhVu5OUesu7_

Un alt rezultat al proiectului derulat este și aprobarea de către Primaria Orașului Volos-Grecia a unui spațiu care va fi amenajat și dotat de către asociație și va funcționa ca un Club al tinerilor cu servicii prestate numai de către voluntari. În acest club se vor desfășura activități atât de creație, de dans cât și activități de consiliere și sprijin pentru toți tinerii care aparțin grupurilor vulnerabile.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Nicoleta ȘTIOP¹

Inclusive school refers in a narrow way to the integration of all children, regardless of their abilities and skills of adaptation and therefore of learning, in a form of school. In a broad sense, it means caring for each child to be supported and to work for the benefit of all.

The child is understood as an active participant in learning and teaching and because each brings with it in the complex process of learning and development an experience, a learning style, a social model, a specific interaction, a personal rhythm, a way of approaching, a cultural context to which it belongs. We often meet children with learning difficulties at school. Oscillations, difficulties or even learning disorders. The experience of each of us has recorded such cases. Of course, for each child, we need to find answers to his or her own problems in order to support learning. Often we can't do it alone; we consult and collaborate with colleagues, speech therapists, support teachers or school counselors.

Students with multiple learning difficulties have complex educational needs. In addition to very severe learning difficulties, they have other significant difficulties, such as physical disabilities, sensory problems or serious medical problems. These children and young people need a lot of support from adults, both in terms of their learning needs and their care. They may need sensory stimulation and the division of the curriculum into very small fragments. Some communicate through gestures, pointing or symbols, others through very simple language. Deficiencies are also different forms of learning, there are no defects or states that label the person negatively. Different features and ways of learning can be considered. Everyone learns in their own style and rhythm and therefore working together offers the chance to understand and approach other forms of learning.

Respecting the right of every child to education and learning, this perspective makes possible the relations of cooperation, collaboration and support in learning.

Complexitatea atribuțiilor pe care le exercită zilnic cadrul didactic impune o foarte bună cunoaștere de către acesta a informațiilor care țin strict de specialitatea sa, dar și a unor conținuturi trans-disciplinare pentru a realiza obiectivele unei educații de calitate. În această ordine de idei, este necesar ca sistemul de formare inițială a cadrelor didactice să cuprindă programe ce abordează în complexitate problematica educației incluzive, să conducă spre dobândirea de astfel de cunoștințe și abilități care să asigure că toate cadrele didactice sunt familiarizate cu metodologiile centrate pe copil, sunt capabile să

¹ Profesor Școala Gimnazială Aurel Vlaicu Arad

predea în medii diferite și să realizeze în mod adecvat predarea diferențiată, să valorifice punctele forte ale copiilor și să răspundă necesităților lor.

Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice pe care trebuie să le posedă toate cadrele didactice, nu doar, cum se crede în mod eronat, cele care asistă direct un copil cu cerințe educaționale speciale.

Educația incluzivă și sistemele de învățământ, în general, au evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație.

În acest cadru general, pedagogii trebuie să fie pregătiți pentru inovarea continuă în domeniul tehnologiilor educaționale, astfel încât să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață. Aspectul-cheie al inovării, care trebuie să guverneze predarea și procesul educațional în general, este flexibilitatea: o abordare flexibilă și sensibilă la cerințele speciale ale fiecărui copil/tânăr constituie standardul de bază pe care se edifică sistemul de formare a cadrelor didactice.

Școala incluzivă se referă în sens restrâns la integrarea tuturor copiilor, indiferent de capacitățile și competențele de adaptare și deci de învățare, într-o formă de școală. În sens larg, ea înseamnă preocuparea pentru ca fiecare copil să fie sprijinit și să se lucreze în beneficiul învățării tuturor.

Copilul este înțeles ca un participant activ la învățare și predare și pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învățării și dezvoltării o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparține.

Foarte frecvent întâlnim în școală copii care au probleme de învățare. Oscilații, dificultăți sau chiar tulburări ale învățării. Experiența fiecăruia din noi a înregistrat astfel de cazuri. Desigur, pentru fiecare copil în parte trebuie să găsim răspuns la problemele lui pentru a sprijini învățarea. De multe ori nu o putem face singuri; ne sfătuim și colaborăm cu colegii, logopezii, cadrele didactice de sprijin sau consilierii școlari. Apărută inițial ca o metaforă care viza procesele prin care indivizii sau grupurile de indivizi sunt „împinși la marginea societății”, în prezent marginalizarea se referă la efectul proceselor prin care indivizilor li se limitează drastic accesul la resursele economice, politice, educaționale și comunicaționale ale colectivităților. Plasarea individului într-o poziție marginală este strâns legată de anomie, generând dezorientare personală, izolare, distanțare și inadaptare socială. Marginalizarea presupune, implicit, discriminare, izolare, etichetare etc. și în consecință – excludere.

În anumite contexte, termenul marginalizare este suprapus celui de excludere, aceasta însemnând participare socială insuficientă și inadecvată, neintegrare socială. Excluderea nu este doar un rezultat al circumstanțelor de moment, ea are repercusiuni asupra perspectivelor, aceasta însemnând că inserția socială viitoare a persoanei afectate nu va mai fi plenară. Dezavantajele excluderii sociale sunt inter-relaționate și este evident că, de exemplu, copiii cu acces redus la educație sau fără acces, în general, sunt supuși unui risc crescut de a fi excluși de pe

piața muncii saude a fi angajați pentru munci prost plătite, de a avea contacte sociale mai puține sau nepotrivite. Astfel, excluziunea afectează atât calitatea vieții oamenilor, cât și echitatea și coeziunea societății ca întreg. Din aceste considerente, excluziunea socială a fost recunoscută în cadrul UE și ONU, ca fiind una din principalele bariere în atingerea creșterii economice și dezvoltării durabile.

O manifestare evidentă a fenomenului excluderii este accesul redus la educație sau lipsa totală a acestuia. Excluderea de la educație nu înseamnă doar faptul că anumite categorii de copii nu sunt înrolați într-o instituție de învățământ.

Conceptul incluziunii își are originile în Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948), care recunoaște că toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și drepturi. Această declarație induce ideea că incluziunea este acceptarea tuturor oamenilor, independent de diferențele dintre ei. Este vorba despre aprecierea persoanelor pentru ceea ce sunt și competențele lor, mai degrabă decât despre felul în care merg, vorbesc sau se comportă. Incluziunea permite oamenilor să valorifice diferențele dintre ei, prin aprecierea că fiecare persoană este unică în felul său.

Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate pe cel care învață, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe. Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și, în ultimă instanță, rentabilitatea întregului sistem educațional.

Principiul fundamental al școlii incluzive 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 diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează.

Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.

Recunoscând faptul că toți copiii pot să învețe, educația incluzivă de calitate secentrează pe cei ce învață și se asigură că:

- Toate acțiunile desfășurate în mediul educațional sunt ghidate de interesul su-prior al copilului.
- Toți copiii sunt respectați ca indivizi. Punctele forte, abilitățile și diversitatea necesităților educaționale sunt recunoscute ca bază pentru proiectarea procesului educațional. Provocările în învățare sunt identificate, înțelese și adaptate.
- Toți copiii au dreptul să învețe într-un mediu pozitiv, prietenos.
- Mediul comun de învățare, inclusiv curriculumul și instruirea, este structurat și adaptat astfel încât toți copiii să își valorifice întregul potențial.

- Evaluarea învățării copiilor se realizează prin diverse modalități, este autentică, adecvată, relevantă și suficient de frecventă pentru a furniza informații privind evoluția copiilor.
- Personalul care lucrează cu copiii deține abilitățile, atitudinile și cunoștințele necesare pentru a asigura performanțe în învățarea copiilor, se dezvoltă profesional și respectă standardele profesionale stabilite.
- Toți copiii beneficiază de un spectru larg de programe, servicii, resurse, care respectă obiectivele individuale și cerințele lor educaționale, contribuie la dezvoltarea cognitivă, socială, psihologică, culturală.
- Sunt construite parteneriate cu părinții și grupurile comunitare; expertiza acestor grupuri este valorificată.
- Sunt puse în aplicare măsuri sistematice ce au ca scop prevenirea, evaluarea și identificarea timpurie a cerințelor speciale, precum și intervenția bazată pe dovezi.
- Agențiile de stat colaborează pentru a oferi servicii responsive, integrate la toate nivelurile de educație.

Așadar, educația incluzivă de calitate presupune relevanță, eficiență, eficacitate și adecvare la nevoile și așteptările beneficiarilor.

Investigând universul ființei umane, cadrele didactice se confruntă cu o mare diversitate, care constă în aceea că sunt puse în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate de copiii care trec pragul claselor din instituțiile de învățământ. Noi, cadrele didactice, încercăm de cele mai multe ori să găsim soluțiile cele mai bune pentru copii. Aceștia au nevoie de o abordare personalizată referitoare la încercările pe care le inițiem în educația lor. Orice copil se confruntă în anumite cazuri cu o situație specială care necesită din partea adultului o intervenție specializată. Un copil cu cerințe speciale se poate dezvolta mult mai bine într-o colectivitate de copii normali deoarece în viață va trebui să trăiască cu aceștia și alături de aceștia.

Școlile incluzive trebuie să înțeleagă foarte clar că incluziunea nu înseamnă doar acceptarea, ci înseamnă adaptarea la cerințele copiilor cu nevoi speciale, cuprinderea acestora în programele lor, alături de copii normali, dar și de a le asigura în același timp servicii de specialitate, programe de sprijin individualizate. Înseamnă asumarea responsabilă a unor schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative derulate în școală. Integrând copii cu nevoi speciale de educație în școala de masă le respectăm un drept fundamental. Iar părinții acelor copii își văd realizată cumva dorința firească de a avea un copil acceptat de cei de-o vârstă cu el, de a avea prieteni, preocupări comune cu aceștia, de a duce o viață normală. Copiii implicați, capătă mai multă înțelegere față de ceilalți, dar și față de ei, devin mai responsabili, mai empatici și astfel devin practic mai pregătiți pentru integrarea socială activă într-o lume caracterizată de multă diversitate. Află de timpuriu că diferența există, dar că ea nu dăunează nimănui. Școlile trebuie să înțeleagă și să accepte faptul că nu toți copiii trebuie să aibă neapărat aceleași obiective educative pentru a putea studia împreună în clase obișnuite.

Elevii cu dificultăți de învățare multiple au nevoi educaționale complexe. Pe lângă dificultățile de învățare foarte severe, aceștia prezintă alte dificultăți semnificative, precum dizabilități fizice, probleme senzoriale sau probleme medicale serioase. Acești copii și tineri au nevoie de foarte mult sprijin din partea adulților, atât în ceea ce privește nevoile lor de învățare, cât și îngrijirea lor. Este posibil să aibă nevoie de stimulare senzorială și de împărțirea curriculum-ului în fragmente foarte mici. Unii comunică prin gesturi, prin indicarea cu privirea sau simboluri, alții printr-un limbaj foarte simplu.

Acest nou model de intervenție aduce un rol profesional nou. Elevii cu dificultăți de învățare aflați în clasa obișnuită pot primi servicii prin intermediul specialistului consultant/ profesorului de sprijin, care devine o persoană resursă pentru profesor, elev și familie. El oferă sprijin și consiliere profesorului pentru a-și adapta predarea cerințelor speciale ale elevilor în dificultate. Consultantul și profesorul se găsesc într-o relație de colaborare care permite dezvoltarea abilităților și competențelor lor pentru a interveni împreună în favoarea elevilor aflați în dificultate și a remedia problemele întâlnite în clasă.

Datorită acestui mod de colaborare profesorul poate preveni și poate răspunde și pe viitor unor probleme ivite în procesul de învățare școlară. Consultantul intervine și direct asupra elevului, prin intermediul **programelor** personalizate sau individualizate în grupuri mici de lucru. El poate interveni imediat și rapid să adapteze predarea-învățarea, cât mai adecvat cerințelor individuale ale elevului.

Avantajele acestui mod de intervenție sunt asociate cu menținerea în clasa obișnuită a elevului cu dificultăți de învățare ceea ce evită etichetarea, perturbările și întreruperile în program. Integrarea unui profesor de sprijin, specialist consultant, în casa obișnuită are ca scop ultim să ajute elevii cu dificultăți de învățare să-și dezvolte competențele școlare necesare pentru a atinge obiectivele învățării din programele de studii obișnuite. Punerea în valoare a unui asemenea serviciu se realizează pe fundalul colaborării între specialist și profesor/învățător, ceea ce necesită definirea clară a rolurilor lor și a modalităților de întâlnire și cooperare.

Se observă că acest model este o formă de integrare a profesorului specialist/ consultant în clasă.

Ideea centrală este de a oferi servicii și programe de învățare care să nu fie diferite de a celorlalți elevi, dar care să permită învățătorului/profesorului să se concentreze mai adecvat pe nevoile individuale ale fiecărui elev. De exemplu, păstrarea copiilor în clasele obișnuite se poate face pe tot parcursul activităților sau cel puțin pentru o anumită parte a zilei, asigurând în același timp sprijinul necesar profesorului.

Copiii cu dificultăți de învățare pot urma **programe de remediere** a abilităților lor și de formare a deprinderilor necesare pentru dezvoltarea unor competențe și capacități cât mai apropiate de cele precizate de curriculum-ul școlar. Denumirea lor este de **programe de intervenție specializată** pentru că oferă posibilitatea să se intervină prin instrumente specifice în procesul învățării. Acestea pot fi organizate, în completarea activităților școlare, de către **cadru**

didactic de sprijin sau, în cabinetele de asistență psiho-pedagogică, de către **consilierii școlari**, sau în cabinetele de logopedie prin **profesorii logopezi**. Toate aceste intervenții sunt în plus față de activitatea didactică și necesită o colaborare eficientă între profesorul de la clasă și specialiștii implicați. Să nu uităm și contribuția **medicului**, acolo unde este cazul și unde sunt necesare tratamente medicale.

Integrarea este asimilarea unui elev în educația de masă, unde acesta se adaptează (sau nu) politicilor, practicilor și curriculum-urilor existente în școala respectivă, în timp ce școala în sine rămâne în mare parte neschimbată. Datorită faptului că mulți elevi „integrați” nu asimilează sau nu pot asimila informațiile în conformitate cu așteptările școlii, aceștia sunt supuși segregării și marginalizării într-un mediu presupus integraționist. Ei nu sunt percepuți ca membri valoroși și părți integrante ale comunității școlii, ei nu adoptă un rol complet și activ în viața școlii: ei sunt doar prezenți la școală, în timp ce copiii din școala de masă rămân prioritatea numărul unu a școlii. Integrarea implică o anumită acțiune asupra indivizilor sau grupurilor supuse marginalizării în conformitate cu standardele și condițiile grupului social dominant, în timp ce incluziunea reflectă aprecierea diversității și recunoașterea necesității de a dezvolta răspunsuri care să vină în întâmpinarea diversității de nevoi a elevilor.

Conceptul de educație incluzivă a apărut ca urmare a recunoașterii faptului că integrarea nu era suficientă pentru a împiedica marginalizarea copiilor cu nevoi speciale; copiilor cu deficiențe sau celor care diferă în alt mod față de „norma” generală. Se recunoaște acum faptul că nu putem să ne așteptăm ca elevii să se adapteze în mod miraculos pentru a se armoniza cu politici și practici școlare ce au fost inițial elaborate în vederea educării unei majorități dominante de copii, omogenă din punct de vedere cultural și fără dizabilități. De asemenea, nu este acceptabil nici să căutăm să „remodelăm” copiii care sunt diferiți, presupunând că nu este nimic rău dacă aceștia pierd sau sunt forțați să își ascundă aspecte importante ale propriei persoane, aspecte care le definesc identitatea.

Recunoscând necesitatea educației incluzive, ne plasăm în sfârșit în punctul în care se acceptă că principiul de bază al unui sistem educațional public este acela că școala trebuie să fie pentru toți copiii, că aceștia pot și trebuie să fie educați împreună dacă urmează să trăiască împreună și că școala trebuie să fie pregătită să se schimbe pentru a răspunde nevoilor copiilor pe care îi educă. Incluziunea pune accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și școlile să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor. Se susține de asemenea faptul că beneficiile economice ale unei astfel de acțiuni vor furniza resursele pentru restructurarea educației de masă în vederea sprijinirii practicii incluzive. Inițiativele educației incluzive acordă adesea o importanță deosebită grupurilor care, în mod tradițional, nu s-au bucurat de oportunitățile educaționale. În aceste grupuri sunt incluși copiii săraci, cei care aparțin minorităților etnice și lingvistice, fetele (în unele societăți), copiii din zonele retrase și cei cu dizabilități sau cu nevoi educaționale speciale. De fapt, cercetările au demonstrat că aproape toți copiii se descurcă mai bine din punct de vedere

academic și social în structuri incluzive. Prin urmare, din acest motiv educația incluzivă nu mai este percepută ca o abordare necesară pentru anumite grupuri de copii.

Se are în vedere faptul că orice dificultate de învățare este o provocare pentru copil, profesor și pentru câmpul educațional. Dificultățile pot fi determinate de deficiente, dizabilități, dar din punct de vedere al învățării ele sunt particularități în învățare. Trebuie să se evite etichetarea copiilor după dificultățile pe care le întâmpină în învățare. Orice problemă de adaptare se poate sintetiza într-o problemă de învățare.

Deficiențele sunt și ele forme diferite de învățare, nu sunt defecte și nici stări care să eticheteze negativ persoana. Pot fi considerate particularități și moduri diferite de învățare. Fiecare om învață în stilul și ritmul său și de aceea lucrul împreună oferă șansa de a înțelege și aborda și alte forme de învățare

Respectând dreptul fiecărui copil la educație și învățare, aceasta perspectivă face posibile relațiile de cooperare, colaborare și ajutorare în cadrul învățării.

Bibliografie:

Alois, Gherguț, 2016, Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom.

Alios, Gherguț, 2001, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom.

Oprea, Crenguta, 2006, Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogică, București.

The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective Commitments. UNESCO, 2000 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Elena Nicoleta SUMER¹

Each year, an estimated 1.5 million children-one out of every six-are diagnosed with autism, Asperger's syndrome, ADHD, dyslexia, and obsessive compulsive disorder. The problems resulting from the core symptoms of the disorder often endure into adolescence and adulthood, placing these children at significant long-term risk for academic, psychological and social morbidity. Therefore, cooperation between schools, parents and therapeutic institutions are a must in order to enhance a multimodal treatment program. As school is part of this equation, this short presentation aims to bring forth some theoretical points that many of you may already know, highlighting the importance of the school in this process. As a high school teacher for over a decade, I have come to see, know and have in my own classroom these special children to interact with. Meeting them every week motivated me to do some research on how to approach each one of them in terms of teaching one subject, French; it has motivated me to improve and rethink my teaching strategies in a way that would make a difference for them. So, on the second part of this presentation I focused on practical aspects and strategies that help these children acquire the basic knowledge for the subject that I teach. I can testify that they are amazing, loving and creative children, wonderful to work with and it is a privilege to be part of their education.

„Școlile trebuie să primească toți copii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice...” – Declarația de la Salamanca, 1994

Această declarație ne reamintește, printre altele, faptul că drepturile fundamentale ale omului sunt, în primul rând, dreptul la existență, dreptul la educație, dreptul la opinie, dreptul la demnitatea umană, dreptul la muncă, dreptul la cultură, indiferent de sex, rasă, naționalitate, etnie, religie, convingeri politico-ideologice. Drept urmare, **lucrarea de față are ca obiectiv prezentarea a câteva repere teoretice însoțite de exemple de bune practici.**

Fiind vorba despre integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă, consider că e necesar să ne reamintim că în această categorie sunt incluși atât copiii cu deficiențe propriu zise, cât și cei fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Astfel, există copii cu

¹ Profesor Colegiul Național Economic Andrei Bârseanu Brașov

dificultăți motorii, sindrom Down, dificultăți de vorbire, tulburări de comportament, autism, deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD); copii cu deficiențe mintale, comportamentale; copii cu tulburări afective, emoționale; copii cu handicap asociat; copii cu dificultăți de cunoaștere și învățare; copii cu deficiențe de comunicare și interacțiune. Indiferent de vârsta pe care o au, copiii au sentimentul demnității personale; cei mai mulți copii cu CES sunt interiorizați, refuzând comunicarea cu aproape oricine. O dată cu înaintarea în vârstă apare nesiguranța, ezitarea, pierderea respectului și încrederii. De aceea, este nevoie de o abordare cât mai personalizată pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui.

În ultimii ani, un număr tot mai mare de copii cu CES învață împreună cu ceilalți copii în școlile de masă, ceea ce a fost numit ca o „mare întoarcere la firescul inițial din educație”. 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. Copiii cu cerințe educative speciale integrați în școlile de masă au nevoie de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri școlari, medici. Grupurile de lucru pot fi între 3-7 copii, coordonate de un profesor de sprijin care păstrează o legătură strânsă cu profesorii 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 abilitățile copilului, precizează modalitățile de lucru pentru anumite capitole, lecții, propune modalități de lucru pe anumite secvențe de învățare în care copiii au dificultăți, și nu în ultimul rând caută să dezvolte copiilor motivația pentru învățare.

Pentru că vorbim despre elevii cu Cerințe Educaționale Speciale și integrarea lor în școlile de masă, trebuie menționat că pentru prima dată în România, există locuri special dedicate lor în liceele din toată țara. Astfel, Autoritatea Națională pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Copii și Adoptii (ANDPDCA) a încheiat în 2020 un parteneriat cu Ministerul Educației pentru ca în licee să fie alocate locuri distincte. În urma acestui parteneriat, ministrul Educației a emis un ordin care reglementează aceste locuri distincte pentru elevii cu CES din școlile speciale și de masă, pestenumărul de locuri din unitățile respective de învățământ.

Așadar, din punct de vedere legal, sunt îndeplinite toate condițiile ca acești copii să facă parte din învățământul de masă. Este bine cunoscut faptul că școala este un mediu important de socializare. Dar pentru o integrare școlară cât mai eficientă a copiilor cu CES, este nevoie și de o deschidere a elevului față de școala pe care o urmează; de o condiție psihică favorabilă în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; de o consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; de existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. Asistentul social joacă

aici un rol important, prin alegerea instituției de învățământ, putând astfel modela evoluția ulterioară a copilului.

Nu există o „formulă magică” pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Dacă există deschidere pentru integrarea acestora se vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Prin citatul „*Spune-mi si eu uit, învață-mă si imi amintesc, implică-mă și învaț*” Benjamin Franklin a surprins o strategie de bază în abordarea copiilor cu CES, și anume implicarea activă, directă în procesul de învățare. Aceasta se realizează eficient atât timp cât activitatea propusă este corelată cu emoția și imaginația copiilor. Astfel, aplicând ideea la clasa a IX-a profesională de bucătari/ospătari, am propus copiilor cu CES să învățăm, într-o primă etapă, câteva fructe și legume și culorile lor în limba franceză. Pentru început am ascultat de cateva ori un cântec pe această temă. Nenumărate studii au demonstrat eficiența muzicii în procesul de învățare și chiar liniștire a copilului. Ritmul cântecului a captat atenția imediat; a urmat repetarea cântecului împreună, apoi singuri; le-am prezentat apoi aceleași fructe și legume cu ajutorul cartonașelor, grupându-le pe culori și repetând mereu, ca lecție de consolidare. Au reușit să rețină și să reproducă o propoziție foarte simplă în limba franceză: *La banane est jaune; La banane et le citron sont jaunes* și altele asemănătoare, cu un grad de complexitate redus. Menționez că acești copii nu au dificultăți de vorbire. O dată atins acest obiectiv, am propus elevilor să pregătim o salată de fructe și una de legume, introducând astfel și alte verbe ajutătoare. Le-am adus fișe de lucru în care au grupat fructele și legumele separat, în prima fază; pe o altă fișă de lucru cu un bol desenat au lipit fructele sau legumele, după cum au vrut ei să fie salata. Au scris culoarea fiecarui fruct sau legumă pe desen, iar la final au citit ce fructe sau legume au pus în salată. S-au ascultat și aplaudat unul pe altul. Am jucat și jocul „Fructul dispărut”: am pus cartonașele cu fructe pe masă, le-am cerut să se uite cu atenție, apoi am luat un cartonaș și le-am cerut să îmi spună ce fruct a dispărut și să îl descrie după modelul culoare, formă, mărime.

Toate aceste noțiuni au fost introduse treptat, pe parcursul mai multor ore. Le-am adus și fișe cu cuvinte încrucișate. În alcătuirea și derularea activităților propuse acestor copii am ținut cont de câteva strategii pe care le voi enumera în cele ce urmează :

- Am împărțit toate activitățile pe termen lung în etape bine structurate în timp;
- Am dat întotdeauna o singură sarcină de îndeplinit, cu sfaturi clare și simple;
- Înainte de a începe, le-am acordat un anumit timp necesar familiarizării cu noile noțiuni ce urmează a fi studiate, arătându-le imagini corespunzătoare temei, cerându-le să citească titlul, subtitlul (în limba română inițial, iar spre final în limba franceză, cu ajutorul de rigoare)
- Am cerut elevilor cu CES să își reamintească în mod repetat ceea ce învățăm pentru a mă asigura de atenția și concentrarea lor, arătându-le cum să își dezvolte și să structureze singuri o anumită metodă de lucru;

- Am pregătit dinainte, în amănunt, fiecare etapă din lecțiile propuse cu materialele necesare; se știe faptul că pentru acești copii este greu să gestioneze tranziția, schimbarea, iar trecerea de la o etapă la alta trebuie să fie cât mai lină și subtilă;
- Am anunțat întotdeauna ceea ce urmează să facem;
- Am alternat sarcinile de lucru individuale cu cele în echipă, ceea ce dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor, ducând la dispariția fricii de eșec, la apariția curajului de asumare a riscului;
- Am alternat un timp de lucru activ cu un timp de lucru în liniște;
- Am folosit un suport vizual pentru a ilustra mesajul verbal: creta colorată, cartonașe, fișe;
- Am mimat explicațiile acolo unde s-a putut;
- Am cântat împreună cu ei;
- Am facilitat memorarea, transformând noțiunile ce trebuie asimilate într-o joacă „de-a cântatul” – așa cum s-a exprimat un elev plăcut surprins că la ora vom cânta;
- Am recompensat participarea elevilor cu note bune.

Aceste strategii pot fi utile în anumite cazuri și în anumite circumstanțe sau prea puțin eficiente la unii copii. Este de dorit să se încerce implementarea unor strategii pe o anumită perioadă de timp pentru a putea observa rezultatul și efectul în dreptul copilului respective și pentru a aduce modificări ulterioare, în funcție de obiectivul stabilit.

Și nu în ultimul rând, este recomandat ca profesorul să aibă mereu o atitudine pozitivă față de acești copii, să încerce să stabilească un contact vizual cât mai des posibil în timpul lecției, să îl încurajeze și să îi canalizeze atenția spre sarcina pe care o are de îndeplinit, să obțină un răspuns de validare de la copil când este cazul și să fie un ajutor permanent în gestionarea emoțiilor negative. Cu mult tact și răbdare, copiii cu CES pot învăța să lucreze organizat și productiv, fiind puși în situații de a rezolva sarcinile didactice, devenind responsabili pentru opiniile și părerile pe care trebuie să și le susțină.

Bibliografie:

-
- Gheruț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Ed. Polirom. Iași, 2001.
- Guay, M-C, *Ces enfants qui apprennent autrement*. Montréal, Québec, Éditions Trécarré, 2006.
- Verza, E., *Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, școli normale*, E.D.P., București, 1994.

MUZEUL INCLUZIV – SPAȚIU EDUCAȚIONAL PENTRU COPII CU DIZABILITĂȚI DE AUZ BUNE PRACTICI ÎN PROIECTUL EUROPEAN TOMIMEUS

Ioana-Letiția ȘERBAN¹,
Totszegi TEKLA²

Teaching in natural environments has been an educational perspective encouraged over time by researchers, scholars and parents (Ballantyne & Packer, 2009; Torquati & Ernst, 2013; Noonan & McCormick, 2014; Alon & Tal, 2016). The competences developed by children throughout school years are diverse and should incorporate cultural, social and inclusive approaches. One environment which is often used as a cultural platform is the museum. This paper presents part of the results of a European Erasmus+ project called ToMiMEUs where a museum prepared and conducted an inclusive activity in a setting created to accommodate both hearing and hearing-impaired children together with their teachers. The activity was implemented by museum specialists who previously took part in a professional training with experts in museum education, sensory disabilities and accessibility issues from two European universities. The results will focus on the specific inclusive materials created for the event and on the impact of the museum visit for the hearing and hearing-impaired children, as well as for their teachers.

Proiectul european Erasmus+ ToMiMEUs (Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities) a fost realizat și implementat de un Consorțiu format din patru universități europene, patru muzee, o firmă de IT și o rețea independentă a organizațiilor europene a muzeelor naționale. Obiectivele proiectului au vizat aspecte privind incluziunea, promovarea diversității culturale, dezvoltarea parteneriatelor naționale și internaționale și pregătirea muzeelor participante ca spații culturale și educaționale incluzive în cadrul comunităților locale, naționale și europene.

Primul obiectiv a urmărit formarea personalului muzeal în scopul conștientizării și actualizării cunoștințelor și informațiilor despre obstacolele întâlnite în muzee de către vizitatorii cu dizabilități senzoriale. Obiectivul a fost susținut de literatura de specialitate care menționează faptul că activitățile destinate publicului cu dizabilități senzoriale contribuie la procesul de incluziune socială, la efortul de a conștientiza comunitatea privind nevoile persoanelor cu dizabilități și la procesul de explorare a identității personale și culturale a fiecărui

¹ Asistent universitar dr. Universitatea Babeș-Bolyai, Departamentul de Psihopedagogie Specială, Cluj-Napoca

² Dr. Muzeul Etnografic al Transilvaniei, Cluj-Napoca

individ (Kalisher, 1998; Goss, KunzKollmann, Reich, &Iacovelli, 2015). În ceea ce privește vizitatorii cu dizabilități de auz, Walters (2009) subliniază importanța personalului muzeal cu dizabilități de auz care este privit de către comunitatea surzilor ca un model de accesare a spațiului cultural și de promovare a bilingvismului și incluziunii.

Cel de-al doilea obiectiv al proiectului s-a axat pe identificarea tehnicilor și strategiilor de îmbunătățire a accesibilității și incluziunii în muzee. Aspectele referitoare la incluziune ar trebui să vizeze accesibilizarea pentru publicul cu dizabilități de auz în termeni de disponibilitate, calitate și compatibilitate a expozițiilor, colecțiilor, evenimentelor sau tururilor ghidate (Cawthon&Leppo, 2013).

Al treilea obiectiv al proiectului a presupus dezvoltarea în cadrul muzeelor a unor medii educaționale, sociale și culturale pentru persoanele cu dizabilități senzoriale. Muzeele trebuie să dețină informații foarte clare despre solicitările specifice și cultura grupurilor vizitoare, pentru a putea veni în întâmpinarea așteptărilor și nevoilor acestora într-o manieră profesională și autentică (Wintzerith, 2010). Un alt obiectiv în proiectul ToMiMEU s-a focusat pe valorificarea experienței teoretice, practice și de cercetare a formatorilor din universitățile partenere și promovarea unei colaborări eficiente între muzee și universități. Promovarea conștientizării dizabilității, acumularea de cunoștințe privind nevoile persoanelor cu dizabilități și implementarea unor programe specifice sunt sarcini care se realizează într-un context de colaborare și parteneriat (Shepherd, 2009; Kanari&Argyropoulos, 2014; Eikelenboom, Wattle& de Vet, 2019). Colaborarea interinstituțională implică împărtășirea informațiilor și cunoștințelor și se focusează pe expertiza grupurilor țintă și pe interacțiunea specialiștilor cu acestea creând astfel un mediu și o comunitate cu adevărat incluzive.

Următorul obiectiv al proiectului a vizat prezentarea de bune practici și de materiale de formare pentru dezvoltarea unor muzee multisenzoriale incluzive.

În contextul prezentat mai sus, proiectul ToMiMEUs și-a propus crearea și dezvoltarea de resurse, activități și bune practici de valoare și cu impact asupra comunităților locale, naționale și europene în primul rând prin modul unic de prezentare și dezvoltare a muzeelor ca facilitatori ai diferitelor forme de artă și cultură în sfera incluziunii și a educației persoanelor cu și fără dizabilități. Într-o primă fază, proiectul a cuprins o activitate amplă de formare a muzeografilor din instituțiile europene partenere. Astfel, activitățile au fost conduse de două universități formatoare (Universitatea Babeș-Bolyai, România și o universitate parteneră din Grecia), fiecare dintre acestea având câte o echipă de patru formatori pentru programul propus muzeografilor. Partea de pregătire profesională s-a dezvoltat prin redactarea unui manual de formare și apoi prin realizarea a patru activități de formare de grup (două online și două față-în-față).

În urma programului de formare profesională, unul dintre muzeele partenere (Muzeul Etnografic al Transilvaniei Cluj) a pregătit un protocol de activitate pentru un eveniment educațional la care au fost invitați elevi cu dizabilități de auz și elevi tipici cu vârste între 7 și 8 ani, aflați în clasa I. Scopul activității educaționale incluzive a vizat promovarea culturii tradiționale românești prin explorarea unui element cu valoare de marcă identitară: costumul

tradițional. Activitatea s-a desfășurat în sala mare a muzeului, pregătită special pentru a asigura un spațiu în care toți copiii se pot vedea (element important pentru copiii cu dizabilități de auz care au nevoie să privească persoana care vorbește). În timpul activităților s-a stabilit o interacțiune optimă între elevii cu și fără dizabilități de auz cu sprijinul profesorilor însoțitori și al personalului muzeului. Copiii auzitori au învățat câteva semne de salut și au fost interesați să comunice cu colegii lor cu dizabilități de auz pentru a se prezenta și a lucra împreună. În cadrul acestei activități educaționale incluzive s-a asigurat și interpretare în limba semnelor pentru elevii cu dizabilități de auz, iar persoanele care au condus activitatea din partea muzeului și-au adaptat în permanență discursul și explicațiile pentru ca acestea să poată fi preluate de către interpreții în limba semnelor. De asemenea, s-au încurajat întrebările și implicarea activă a tuturor copiilor, adulții participanți având grijă să asigure o comunicare permanentă între copiii cu și fără dizabilități.

Materialele educaționale incluzive specifice acestui eveniment au fost realizate de către personalul muzeului care a participat la programul european de formare și au cuprins următoarele elemente: un mesaj video în limba semnelor; păpuși îmbrăcate în portul specific zonei Năsăud; puzzle cu imaginea costumelor; eșantioane de materiale utilizate în vestimentația tradițională (pânză de casă țesută cu fir de cânepă și bumbac; pănură; blăniță de oaie; piele argăsită și vopsită). Aceste materiale au fost prezentate copiilor în 3 modalități: (a) pe un costum tradițional în mărime naturală aflat pe un manechin, (b) pe păpușile realizate special de personalul muzeului pentru această activitate și (c) sub formă de eșantioane într-un coșuleț, astfel încât copiii au avut ocazia de a le atinge și de a le discrimina foarte ușor. În urma acestei prezentări copiilor li s-a propus și o activitate tip creion-hârtie în care trebuiau să asocieze imaginea materialelor cu îmbrăcămintea care era făcută din acestea. Toți copiii au primit feedback la finalul acestei activități.

Următoarea etapă din evenimentul incluziv propus de personalul muzeului a constat într-o aplicație practică – realizarea unor podoabe (brățări) din mărgel. Copiilor li s-a cerut să însire într-un anumit fel mărgel foarte mici pe un fir de nailon, împletind firul și realizând un motiv floral pentru brățări. Copiii au fost așezați în jurul unor mese și fiecare grup a beneficiat de o demonstrație și ulterior de monitorizarea activității. La finalul aplicației copiii au fost invitați să păstreze brățările realizate. Copiii cu dizabilități de auz au colaborat foarte bine atât cu copiii auzitori cât și cu profesorii și cu personalul muzeal, implicându-se în activitate, solicitând sprijin și expunându-și la final lucrările realizate pentru a fi apreciate.

În ultima parte a programului educațional incluziv copiilor li s-a prezentat câte un puzzle cu imaginea costumelor tradiționale prezentate și au fost invitați să le realizeze. În acest scop au primit o planșă de aceeași dimensiune cu puzzle-ul finalizat pe care se regăsea imaginea întreagă a celor două costume (femeie și bărbat). Acest material le-a rămas copiilor ca amintire a activității de la muzeu.

În urma acestei activități incluzive, profesorii însoțitori ai copiilor au primit un ghid de 3 întrebări cu ajutorul căruia au fost rugați să conducă o discuție cu

copiii și să noteze impresiile acestora după vizita de la muzeu. Întrebările se regăsesc în Tabelul 1.

Tabelul 1. Ghid de întrebări pentru discuțiile profesor-elevi

Nr. crt.	Întrebări pentru discuția profesorilor cu elevii lor
1.	Cum v-ați simțit în vizită la muzeu?
2.	Cum ați comunicat cu personalul muzeului și cu ceilalți?
3.	Care este cel mai interesant sau frumos lucru pe care l-ați învățat în cadrul vizitei la muzeu?

Răspunsurile copiilor indică faptul că activitatea a fost bine primită de aceștia, toți menționând că s-au simțit foarte bine în contextul educațional incluziv propus de către muzeu. În ceea ce privește comunicarea, majoritatea copiilor au subliniat prezența semnelor în comunicare în următoarele moduri: propria lor comunicare, comunicarea din partea celorlalți copii, comunicarea din partea adulților, nediferențiat în funcție de propria persoană sau ceilalți. Tabelul 2 grupează aceste răspunsuri.

Tabelul 2. Răspunsurile copiilor la întrebările adresate în urma vizitei la muzeu

Răspunsurile copiilor	Copii cu dizabilități de auz N=8	Copii auzitori N=16	Total N=25
<i>Eu am comunicat prin semne</i>	2	2	4
<i>Eu am vorbit</i>	-	3	3
<i>Eu am vorbit și am comunicat prin semne</i>	2	6	8
<i>Ceilalți copii au vorbit</i>	1	-	1
<i>Ceilalți copii au comunicat prin semne</i>	-	3	3
<i>Copiii și adulții au comunicat prin semne</i>	2	-	2
<i>Adulții au vorbit și au comunicat prin semne</i>	1	2	3
<i>Vorbire și semne</i>	-	1	1

Cele mai multe răspunsuri (8 la număr) vizează propria modalitate de comunicare a copiilor chestionați în raport cu ceilalți și remarcăm în acest punct faptul că acestea au subliniat atât vorbirea cât și comunicarea prin semne întărind astfel impactul pe care aceste activități incluzive îl au asupra promovării accesibilității și diversității în comunitatea culturală și educațională. Copiii care au răspuns prin raportare la propria modalitate de comunicare (în total 15) și-au descris experiența proprie și modul prin care i-au inclus și pe ceilalți în mesajele lor. Astfel, remarcăm că 2 copii cu dizabilitate de auz au comunicat doar prin semne sau 3 copii tipici au comunicat prin vorbire, dar și faptul că doi copii cu dizabilități de auz au și vorbit pe lângă semnele făcute, respectiv că 6 copii auzitori au făcut și semne în timp ce au vorbit. Aceasta este o primă încercare a copiilor participanți de a realiza dialoguri incluzive, de a conștientiza nevoile celorlalți și de a accepta diversitatea în comunicare.

La cea de-a treia întrebare privind cel mai interesant lucru pe care copiii l-au reținut în urma vizitei, 13 copii au menționat activitatea practică propusă de

cei de la muzeu. Astfel este întărită ideea învățării prin aplicarea cunoștințelor, copiii realizând brățări cu motivele tradiționale despre care au aflat în timpul vizitei și pe care le-au observat în materialele puse la dispoziție (costumele în mărime naturală – pe manechine, costumele în miniatură – pe păpuși, eșantioanele din coșuri, fișa de lucru). Faptul că din cei 13 copii cinci sunt cu dizabilități de auz și 8 sunt tipici ne indică importanța învățării prin exercițiu practic pentru ambele categorii de copii și susține continuarea dezvoltării și implementării activităților educaționale incluzive în spațiul muzeal.

Evenimentul educațional incluziv găzduit de Muzeul Etnografic al Transilvaniei a fost evaluat și din perspectiva profesorilor însoțitori care au pregătit copiii și le-au fost alături pe tot parcursul activităților. Pentru aceasta, profesorii au primit un jurnal de reflecție care a punctat patru idei: (1) Care a fost rolul Dvs. în timpul activității educaționale de la muzeu?; (2) Identificați 3 beneficii ale vizitei la muzeu împreună cu clasa Dvs. de elevi. (3) Care sunt provocările sau problemele pe care le-ați întâlnit în timpul vizitei? (4) Sugestii.

În ceea ce privește rolul acestor profesori în cadrul activității, răspunsurile au vizat în special aspecte referitoare la comunicare, prezentarea ideii de diversitate (fiecare copil este diferit) și modul în care învățăm să onorăm această diversitate în comunitatea de care aparținem, punctarea incluziunii și implicarea copiilor în activități ca fundament al acceptării celor din jur, promovarea colaborării, a jocului și a învățării împreună într-un spațiu cultural și accesibil pentru toți. În ceea ce privește beneficiile, profesorii au identificat următoarele aspecte: învățarea de noi modalități de comunicare și aplicarea acestora în contextul interacțiunilor sociale, conștientizarea diversității, incluziunii și accesibilității, identificarea unor noi medii de învățare care corespund nevoilor tuturor copiilor.

Tabelul 3 redă câteva exemple din răspunsurile profesorilor.

Tabelul 3. Exemple din jurnalele de reflecție

<i>Care a fost rolul Dvs. în timpul activității educaționale de la muzeu?</i>	
Profesori din școala de masă	<i>I-am încurajat pe elevii mei să facă cunoștință cu ceilalți elevi prezenți la eveniment și le-am explicat diferențele și asemănările dintre ei.</i>
Profesori din școala specială	<i>Am facilitat comunicarea dintre elevii mei și cei din școala de masă</i>
<i>Identificați 3 beneficii ale vizitei la muzeu împreună cu clasa Dvs. de elevi.</i>	
Profesori din școala de masă	<i>Copiii au învățat să salute în limba semnelor, au învățat despre o cultură diferită, iar evenimentul s-a derulat dintr-o perspectivă deschisă asupra societății și asupra unei comunități incluzive.</i>
Profesori din școala specială	<i>Copiii cu dizabilități de auz au luat parte la activități culturale într-un mediu incluziv, au interacționat cu elevi tipici și au învățat într-un spațiu diferit de cel al școlii, însă totuși adaptat nevoilor lor.</i>

Proiectul Erasmus+ ToMiMEUs are un impact semnificativ în comunitatea europeană, dincolo de partenerii implicați, în primul rând datorită rezultatelor sale care sunt în prezent utilizate ca platforme de învățare de către muzee – prin personalul format în cursurile de dezvoltare profesională. Activitățile propuse de aceste muzee includ din ce în ce mai multe parteneriate educaționale cu comunitatea școlară vizând atât elevi tipici cât și elevi cu dizabilități senzoriale pentru a promova cunoștințe și experiențe culturale accesibile tuturor. Produsele intelectuale ale proiectului sunt la rândul lor valorificate și de către universitățile implicate în formarea profesională a personalului din muzee, ca și resurse de învățare pentru studenți. Diversitatea persoanelor implicate în aceste activități interculturale cuprinde așadar cadre didactice universitare, muzeologi, profesori, părinți și copii, asigurând sustenabilitatea și succesul proiectului european ToMiMEUs. Impactul la nivelul comunității vizează incluziunea, acceptarea diversității, promovarea accesibilității și învățarea într-un mediu cultural, aspecte fundamentale ale educației, formării și relaționării sociale ale fiecărui individ.

Bibliografie:

- Alon, N.L. & Tal, T. *Fieldtripsto natural environments: how outdoor educator suse the physical environment*. International Journal of ScienceEducation, Part B, 1–16.(2016).
- Ballantyne, R. &Packer, J. *Introducing a fifthpedagogy: experience-basedstrategies for facilitating learning in natural environments*. Environmental Education Research, 15(2), 243–262. (2009).
- Cawthon, S. W., and R. Leppo. *Accommodations Quality for Studentswho are d/Deaf or Hard of Hearing*. American Annals of theDeaf, 158 (4), 438–452.(2013).
- Eikelenboom, M., Wattel, R. & de Vet, M. *ListeningwithYourEyes: An AccessibleMuseum for Deafand Hard-of-HearingVisitors*. The International Journal of Inclusive Museum, 12 (3), 51-64.(2019).
- Goss, J., KunzKollmann, E., Reich, C. &Iacovelli, S. *Understanding the Multilingual is mand Communication of MuseumVisitorswho are d/Deaf or Hard of Hearing*, Museums& Social Issues, 10 (1), 52-65. (2015).
- Kalisher, E. *ReexaminingDiversity: A Look at theDeafCommunity in Museums*. Curator: The Museum Journal 41 (1), 13–35.(1998).
- Kanari, H. &Argyropoulos, V. *MuseumEducationalProgrammes for Childrenwith Visual Disabilities*. The International Journal of inclusive Museum, 6 (3), 13-26.(2014).
- Noonan. M.J. &McCormick, L. *Teaching Young ChildrenwithDisabilities in Natural Environments*.SecondEdition, London: BrookesPublishing. (2014)
- Shepherd, H. *InclusionandMuseums: Developing Inclusive Practice*. British Journal of Special Education, 36 (3), 140-145.(2009).
- Torquati, J. & Ernst, J. A.. *Beyond the Walls: Conceptualizing Natural Environments as "ThirdEducators"*. Journal of EarlyChildhoodTeacherEducation, 34(2), 191–208. (2013)
- Walters, D. *Approaches in MuseumsTowardsDisability in the United Kingdomandthe United States*.Museum Management andCuratorship 24 (1), 29–46.(2009).
- Wintzerith, S. *Inclusive withoutKnowing It*. In N. Abery (Ed.), *The New MuseumCommunity: Audiences, Challenges, Benefits* (458-476). Edinburgh: MuseumsEtc.(2010).

Notă: Acest material este realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene în cadrul programului Erasmus+ ToMiMEUs, Nr: 2019-1-RO01-KA202-063245. Articolul reflectă exclusiv opiniile și punctele de vedere ale autorilor, Comisia nefiind responsabilă față de orice formă de utilizare a informațiilor.

Secțiunea

**STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE
ÎN MEDIUL ONLINE**

RESURSE ONLINE PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN CADRUL ORELOR DE ISTORIE

Violeta-Rodica CRAINIC¹

The changes we have witnessed over the last two and a half years have had a major impact on all areas of life. In this context, education has also been faced with an acute need for adaptation. The history teacher, being also one of the main pawns of education, is called to offer the most diverse tools possible to facilitate learning.

The history teacher of the 21st century is faced with an explosion of information with a severe impact on the education system and has the role of guiding the student through the multitude of information and tools available for learning so that he can build his own system of values.

To facilitate the teaching and learning of history, we have compiled a list of several online applications and platforms, useful for both students and teachers.

„Căci istoria e viață omenească, problemele de odinioară sunt de acum, în altă formă, cu alți oameni (...).”

Nicolae Iorga

Schimbările la care am asistat în ultimii doi ani din viața noastră au produs o nevoie acută de adaptare în toate domeniile și sub toate aspectele vieții. În mediul școlar, elevi și profesori deopotrivă, am traversat perioade dificile privind abordarea noilor tehnologii și predarea-învățarea online; niciunul dintre noi nu am fost suficient de bine pregătiți pentru aceste provocări însă am învățat împreună. Astfel, tot împreună am descoperit lumea virtuală cu tot ce ne-a putut aceasta oferi. Și mare ne-a fost mirarea când am descoperit multitudinea de resurse, instrumente, aplicații și materiale video sau de orice natură care ne-au oferit noi posibilități de învățare.

Predarea istoriei se poate face prin două modalități: ca o disciplină puternic cronologizată și bogată în informații sau ca pe o disciplină în care evenimentele istorice esențiale sunt prezentate în interdependența lor realizând unele conexiuni de tip cauză-efect. Indiferent de calea urmată, studiarea atentă a trecutului reprezintă un exemplu pentru valorificarea prezentului și o modalitate de redare sau anticipare a viitorului astfel încât să nu se repete greșelile anterioare.

Astfel este necesar să căutăm modalități cât mai interesante și atractive de a face istoria cât mai accesibilă pentru elevi, tocmai pentru a trezi în aceștia dorința de a studia și fructifica trecutul umanității. În acest context, elevul nu mai

¹ Profesor Colegiul Particular "Vasile Goldiș" Arad

reprezintă un simplu receptor de informație ci devine, pe baza acesteia, un emițător de păreri proprii.

Având în vedere că existența copiilor cu CES este o realitate permanentă, școala trebuie să caute neconținut modalități de integrare a acestora în cadrul procesului instructiv-educativ. Pentru acest lucru este necesar să cunoaștem care sunt nevoile unui astfel de elev și particularitățile efecțiunii sale astfel încât să ne putem adapta actul predării-învățării. Cu siguranță este nevoie de un efort comun al școlii, părinților și instituțiilor specializate pentru implicarea și integrarea acestor elevi, așadar de crearea unei echipe pluridisciplinare.

Profesorul de istorie al secolului XXI este pus în fața unei explozii de informație cu un impact dur asupra sistemului de educație și are rolul de a îndruma elevul prin multitudinea de informații și instrumente disponibile învățării pentru ca acesta să-și poată construi un sistem propriu de valori.

Disciplina istorie este prin excelență una interdisciplinară și permite abordări diverse cu instrumente interactive. În ultimii ani, în mediul online au fost create nenumărate materiale care să faciliteze integrarea elevilor cu CES în cadrul acestei discipline.

Pentru facilitarea predării și învățării istoriei, am realizat o listă care cuprinde câteva aplicații și platforme online, utile atât pentru elevi cât și pentru profesori. Este important să menționăm însă că nu toate aplicațiile sunt gratuite. Alte platforme oferă posibilitatea de a crea gratuit un număr limitat de lecții, cerând ulterior abonamente.

Iată câteva sugestii:

1. <https://www.emedi.ro//> este o platformă cu meditații și cursuri de istorie pentru Bacalaureat;



(sursa: <https://www.romanianstartups.com/wp-content/uploads/2020/06/emedi.ro-logo.jpg>)

2. <https://ro.historylapse.org/> este o platformă dedicată învățării istoriei; conține texte originale sintetizate din bibliografie recunoscută la nivel internațional, imagini cu impact vizual deosebit care facilitează învățarea;



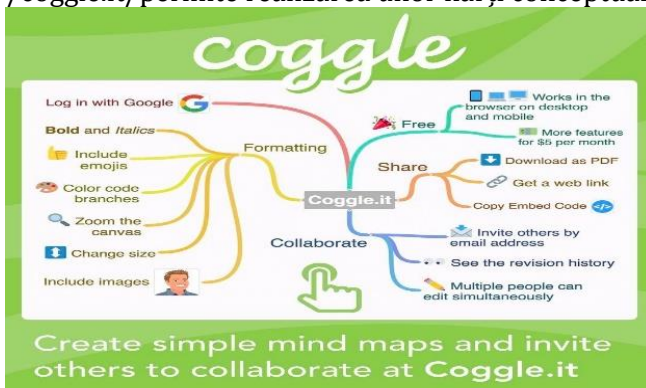
(sursa: <https://ro.historylapse.org/c/greece-hl2.jpg>)

3. <https://bubbl.us/> această platformă oferă posibilitatea realizării unor hărți conceptuale și scheme;



(sursa: https://bubbl.us/images/fb_thumb_v3.png)

4. <https://coggle.it/> permite realizarea unor hărți conceptuale



(sursa: <https://i.pinimg.com/originals/92/d5/d3/92d5d3dcfb5e17ab7011e1a52acbb1a.jpg>)

5. <https://www.mindmeister.com/> permite realizarea și accesarea unor hărți conceptuale;



**Visualize.
Present.
Share.**

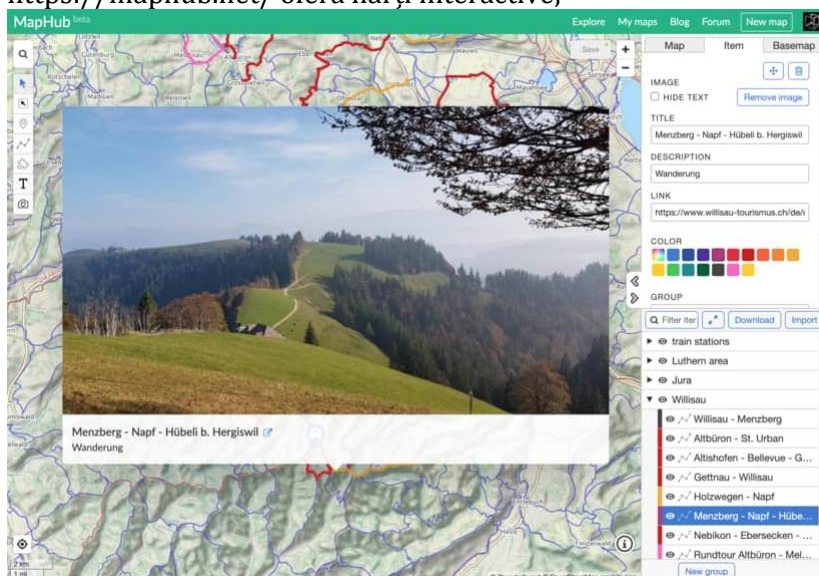


(sursa: https://www.mindmeister.com/assets/meisterlabs/products/mindmeister/banner_1200x630-9a5d3684a6d1e6a3ce4d81de94cc3b9c10d768ee4920429b4844bf9a84468ee4.png)

6. <https://www.mozaweb.com/ro/> este o platformă care oferă softuri educaționale (mozabook), lecții digitale organizate pe teme (conținuturi 3D), animații 3D, cărți inteligente 3D, video-uri;

(sursa: https://www.mozaweb.com/ro/assets/images/mainpage_promo/mainpage/front_image_scroll_content3.jpg)

7. <https://maphub.net/> oferă hărți interactive;



(sursa: https://maphub.net/static/images/home/screenshot2021_resize.jpg?static_hash=e85acc21693d20d4)

8. <https://www.digitaliada.ro/> este o platformă cu resurse educaționale digitale create de cadre didactice într-un cadru și cu proceduri bine stabilite. Conține exerciții, teste, tutoriale video și ghiduri. Secțiunea „Învățare și testare online” este structurată pe patru niveluri de acces, fiind dedicată atât cadrelor didactice, indiferent de materia predată, cât și părinților și elevilor;



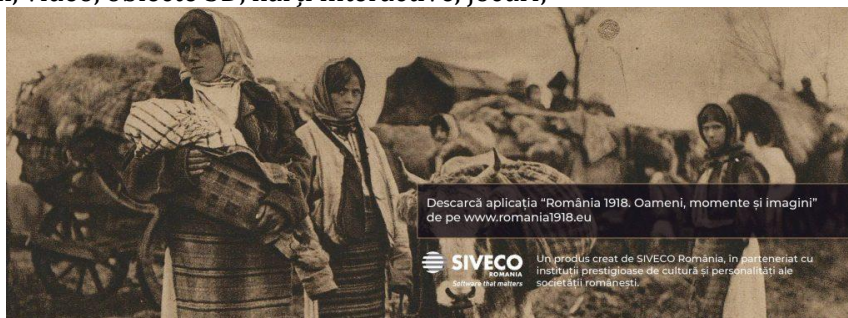
(sursa: <https://adrianorbai.ro/wp-content/uploads/2020/04/digitaliada.jpg>)

9. <http://www.cimec.ro/muzee/muzee-cu-tur-virtual.htm> este un portal administrat de Institutul Național al Patrimoniului și oferă liste ale muzeelor cu tur virtual și imagini panoramice precum și liste cu muzee ce dețin bunuri culturale mobile digitalizate 3D;



(sursa: <https://cimec.ro/wp-content/uploads/2022/01/turvirtual22.png>)

10. <http://romania1918.eu/index.html> Enciclopedia "România 1918. Oameni, momente și imagini" este o producție SIVECO România, în parteneriat cu instituții prestigioase de cultură și personalități ale societății românești. Un memento al celui mai important proiect național: întregirea neamului, oferit în imagini, video, obiecte 3D, hărți interactive, jocuri;



(sursa: <https://stiintasitehnica.com/wp-content/uploads/coperta-1024x379.jpg>)

11. <https://wordwall.net/ro-ro/community/istorie/ces> oferă inclusiv lecții de istorie adaptate elevilor cu CES. Se pot crea materiale interactive online sau pot fi accesate cele existente;



(sursa: <https://az779572.vo.msecnd.net/screens-400/51e0023a8ab442a7af31a77d24df9dc6>)

12. <https://eduaces.ro/ro/resources?page=104> este o platformă care sprijină elevii cu cerințe educaționale speciale și oferă materiale structurate pe tipuri de afecțiuni și niveluri de școlarizare.



(sursa: <https://www.fdpsr.ro/wp-content/uploads/2021/04/Vizual-lansare-11.png>).

DIALOGUL – ACTIVITATE DIDACTICĂ ÎN MEDIUL ON-LINE

**Cristina DOBRE¹,
Luciana PETRARIU²**

In the period of online learning-teaching-assessment, the teacher had to face several challenges, he had to creatively combine traditional methods with modern ones, related to modern technology.

In order to successfully carry out online teaching activities, the teacher and student must also benefit from technology, approved installed platforms, pedagogical support for carrying out appropriate, efficient and attractive learning activities, discipline-specific digital resources, tools suitable for teaching-learning. evaluation. All applications require time to accommodate, additional learning, which sometimes loads the program. An important role in the act of learning is the motivation of the student.

The teacher must be creative, have more confidence in the pedagogical skills and their value for the design of distance learning activities. It must focus on the essentials, on the significant aspects of the curriculum.

Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat. Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Activitatea online are, dincolo de avantajele evidente, limite în relaționarea cadru didactic-elev. În mod explicabil, sprijinul pe care în mod tradițional îl ofereau elevilor cu nevoi speciale sau cu dificultăți de învățare este greu de oferit online, date fiind limitările tehnologice implicite. În realitate, în mediul online, fiecare elev poate să reprezinte pentru cadrul didactic o posibilă situație de

¹ Profesor Școala Gimnazială Specială nr. 2 București

² Profesor Școala Gimnazială Specială nr. 2 București

dificultate în învățare, făcând astfel dificilă identificarea celor cu probleme reale. Chiar dacă profesorul își cunoaște bine clasa și elevii și știe cine are nevoie de sprijin suplimentar, acest lucru s-ar putea realiza eventual ulterior activității de predare online, prin consiliere individuală. Este foarte dificilă interacțiunea personalizată cu un elev anume în contextul în care contactul nu este direct, profesorul este urmărit online de o clasă întreagă și fiecare elev îi solicită atenția. Platformele educaționale online, platformele de streaming, în general, facilitează comunicarea în timp real între profesor și cursanții săi. Cu toate acestea, comunicarea în acest caz este foarte frecvent percepută ca fiind oarecum artificială, pe de parte din cauza imposibilității obținerii unui feedback comunicațional real (ceea ce face comunicarea autentică), iar pe de altă parte din cauza contextului incomod al plasării în spațiul virtual. Comunicarea nonverbală și utilizarea mediată a paralimbajului completează paradigma dificilă a comunicării în mediul online în cazul în care comunicarea se realizează prin chat instant, iar unele indicii pe care o bună comunicare nonverbală le putea produce pentru susținerea comunicării verbale sunt acum pierdute prin întreruperi sau blocaje specifice acestor sesiuni în condiții de capacitate de banda limitată sau de trafic încărcat.

În perioada de învățare-predare-evaluare online, profesorul a trebuit să facă față mai multor provocări, a trebuit să îmbine creativ metode tradiționale cu cele moderne, care țin de tehnologia modernă.

Pentru a se desfășura cu succes activitățile didactice online, trebuie să beneficieze și profesorul și elevul de tehnologie, de platforme instalate avizate, suport pedagogic pentru realizarea activităților de învățare adecvate, eficiente și atractive, de resurse digitale specifice disciplinei, instrumente potrivite predării-învățării-evaluării. Toate aplicațiile necesită timp de acomodare, de învățare suplimentar, ceea ce încarcă uneori programul. Un rol important în actul învățării îl reprezintă motivația elevului.

Profesorul trebuie să fie creativ, să aibă mai multă încredere în competențele pedagogice și valoarea acestora pentru proiectarea activităților de învățare la distanță. Trebuie să se centreze pe esențial, pe aspectele semnificative din curriculum.

PROIECT DIDACTIC

Clasa: a V-a (DMM)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina de învățământ: Limba și literatura română

Subiectul lecției: "Dialogul - Linia de dialog"

Tipul lecției: Transmitere și însușire de cunoștințe

Capacități de învățare:

Colectivul clasei alcătuit din 8 elevi, grupați pe două grupe de nivel:

- grupa 1 (de dezvoltare) - 4 elevi, lucru independent (G.D., L.A., M.R., N.N.)
- grupa 2 (de ameliorare) - 3 elevi, lucru cu sprijin (I.A., M.G., T.E., R.A.)

Obiective cadru:

1. Formarea, exersarea și dezvoltarea abilităților de receptare a mesajului oral

Obiective de referință:

1.1 Să manifeste atenție față de interlocutori în diferite situații de comunicare

Obiective operaționale

Pe parcursul și la sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili :

Cognitive:

- Grupa 1 (de dezvoltare)

OC1.1 Să recunoască semnele de punctuație;

OC2.1 Să identifice unde se folosesc semnele de punctuație învățate;

OC3.1 Să citească în ritm propriu textul dat respectând semnele de punctuație

OC4.1 Să-și imagineze un dialog pe baza unei imagini;

- Grupa 2 (de ameliorare)

OC1.2 Să recunoască semnele de punctuație- cu sprijin acordat din partea profesorului;

OC2.2 Să identifice unde se folosesc semnele de punctuație învățate- cu sprijin acordat din partea profesorului;

OC3.2 Să citească în ritm propriu cuvinte din textul dat - cu sprijin acordat din partea profesorului;

OC4.2 Să formuleze propoziții pe baza imaginii - cu sprijin acordat din partea profesorului;

Afective:

OA. Să se implice activ în desfășurarea orei manifestând interes;

Psihomotorii:

OP. Să mănuiască corect instrumentele de scris.

Strategii didactice

Metode și procedee: dialogul dirijat, explicația, exercițiul, demonstrația, fișa de lucru

Resurse didactice:

- materiale: platforma Zoom, material ppt, computer, joc-chestionar
(<https://wordwall.net/ro/resource>)

- umane: elevii clasei

Resurse temporale: 30 de minute

Resurse spațiale: lecția se va desfășura online

Resurse informaționale: Programa școlară Limba și literatura română pentru cl. a V-a, învățământ special, internet

SCENARIUL DESFĂȘURĂRII LECȚIEI

Nr. crt.	Etapela lecției	Ob. op.	Conținutul lecției	Strategii didactice			Itemi de evaluare
				Metode și procedee	Resurse didactice		
					Materiale	Umane	
1.	Momentul organizatoric	Se asigură condițiile optime desfășurării activității.					
2.	Captarea atenției		Profesorul le arată elevilor un joc-chestionar		Joc on-line	Colectivul clasei	

3.	Reactualizarea cunoștințelor	OC1.1 OC2.1 OC1.2 OC2.2	Profesorul prezintă un chestionar prin care elevii potrivește răspunsul corect la întrebări prin care reactualizăm semnele de punctuație învățate: - punctul; - semnul exclamării; - semnul întrebării	Dialogul dirijat Explicația	Joc on-line	Grupa 1 (<i>muncă indep.</i>) Grupa 2 (<i>lucru cu sprijin</i>)	<u>Probă orală</u> : - răspund întrebărilor din chestionar
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor		Profesorul anunță subiectul lecției: „Dialogul-linia de dialog” și comunică în mod explicit elevilor obiectivele lecției.	Dialogul dirijat Explicația	Material ppt	Colectivul clasei	
5.	Dirijarea învățării	OA OC3.1 OC3.2	Profesorul prezintă un material PPT care conține informații despre dialog. Profesorul îndrumă elevii: - să citească în ritm propriu textul dat. - să citească în ritm propriu cuvinte din text	Dialogul dirijat Explicația Explicația Exercițiul	Material ppt Fișa de lucru	Colectivul clasei Grupa 1 (<i>muncă indep.</i>) Grupa 2 (<i>lucru cu sprijin</i>)	<u>Probă orală</u> : - citirea textului <u>Probă orală</u> : - citirea cuvintelor din text
6.	Evaluarea	OA OC4.1 OC4.2	Profesorul prezintă elevilor fișa de evaluare și îndrumă elevii în rezolvarea acesteia. - să improvizeze un dialog între personajele din imagine - să formuleze propoziții pe baza imaginii	Explicația Exercițiul Munca independentă Munca cu sprijin	Fișă de evaluare Imagine	Grupa 1 (<i>lucru independent</i>) Grupa 2 (<i>lucru cu sprijin</i>)	<u>Probă orală</u> : - crearea unui dialog <u>Probă orală</u> : - formularea de propoziții

7.	Încheierea activității		Se fac aprecieri asupra participării elevilor la activitate și asupra modului în care s-au realizat sarcinile.	Dialogul dirijat		Colectivul clasei	

Bibliografie:

Florin Verza - „*Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*”, Ed. Humanitas, București, 2002.

Ecaterina Vrășmaș „*Introducere în educația cerințelor speciale*”, Editura Credis, București, 2004 .

„EDICT – Revista educației”, 2021.

PROBLEMATICA EDUCAȚIEI INTEGRATE ȘI EFICIENȚA PROCESULUI DE INCLUZIUNE

Sebastian CHIRIMBU¹

The Inclusive school is a challenge for ordinary schools, but it must not be regarded as a threat to the performance of these schools. Many of these institutions find it difficult to integrate students with special needs into regular classes. But this fear can be overcome through education, adequate teaching resources, and not least the belief that inclusion is a moral and social right that cannot be denied to anyone. There is a need to redesign and resize education to establish educational standards and to determine schools to become responsible for the results of students, requiring a great deal of effort and dedication, both collectively and individually. For this we must believe that every child can learn and succeed, that diversity is useful to all of us and that students exposed to different risks can overcome them through attention and involvement of teachers and the community in general. As this resizing of education will occur, inclusion will no longer be regarded as an isolated, distinctive action, but will become a natural, simultaneous action.

The issue of integrated education should continue to be a priority area of investigation and for specialists (even in our Romanian education system), which could provide solutions in the context of promoting educational policies based on harnessing the principles of education for all and the normalisation of everyone's life with special requirements.

În cele mai multe din țările Uniunii Europene, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (CES) a devenit una din politicile naționale în educație, dar și una dintre cele mai stringente probleme psihopedagogice, fiind mereu obiect al cercetării specialiștilor din diferite ramuri ale științei. Politica și practica educațională din numeroase țări ale lumii, în etapa actuală, este orientată în direcția integrării copiilor cu cerințe educative speciale (CES) în medii educaționale și de viață cât mai aproape de cele obișnuite, normale ale unei comunități. Această politică este pe larg desfășurată până în zilele noastre odată cu momentul Convenției cu privire la drepturile copilului (1989), apoi Recomandările Consiliului Europei pentru integrarea copiilor cu CES (1992), Materialele Conferinței mondiale cu privire la educația specială (Salamanca, 1994), Materialele Conferinței mondiale cu genericul „Educația pentru toți” (Dakar, 2000) și ultimele evenimente/workshop-uri pe plan european din 2017 cât și pe plan național odată cu apariția și publicarea Hotărârii nr.564/2017

¹ Conferențiar universitar dr. Universitatea Spiru Haret București

privind modalitatea de acordare a drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale școlarizați în sistemul de învățământ preuniversitar.

Numeroase investigații în diferite țări au vizat diverse aspecte ale problemei integrării copiilor cu C.E.S. în comunitate (D.V.Popovici, E. Verza, C. Păunescu, Gh. Radu, U. Șchiopu, M. Roșca, E. Vrăsmaș, K. Peter – România; A. Galland, T. Lambert, I. Tomas, J. Puissant – Franța; T. Vlasova, M. Pevzner – Rusia; W. Wolfensberger, H. Grossman, B. Smith, R. Luckasson, T. Hejir – SUA, ș.a.). au determinat efectuarea unor acțiuni practice de dezvoltare continuă a procesului educației integrate și optimizării învățământului special. Școala incluzivă este o școală ce se axează pe includerea acelor copii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferență.

Școala incluzivă ca provocare pentru școlarizarea copiilor cu CES

În general, marea majoritate a populației, indiferent de mediul de proveniență spune că, Educația este importantă pentru egalizarea șanselor. Ce înseamnă însă a educa și unde se realizează educația? a educa înseamnă a comunica idei, a transmite informații, a provoca inteligența. (Toderici,O.)

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prieteniiilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

Apare necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de

rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană. Aceasta, deoarece copiii depind de adulți, care au grijă de ei și sunt responsabili pentru ei. (Toderici, O.)

Deficiența mentală și eficiența procesului de incluziune

Așa cum indică dinamica școlarizării actuale a copilului deficient mintal, este probabil ca pentru generațiile viitoare de copii deficienți mental, în absența unor politici adecvate și în absența respectării acestor politici, să se accentueze creșterea numărului de persoane neșcolarizate sau a celor a căror drept la șanse egale a fost încălcat. Acest lucru poate avea o proiecție negativă asupra beneficiilor pe care școala le-ar putea furniza în viitor, atât la nivel individual, cât și la nivelul societății.

Prejudecățile față de copiii deficienți mental și a celor cu tulburări de comportament a unor cadre didactice, determină eșecul unui proces de incluziune eficient.

Deși este recunoscută existența școlilor destinate exclusiv copiilor deficienți, se consideră că este imperios necesar să se intervină asupra reducerii decalajelor existente între școala specială și cea publică, dar mai ales asupra schimbării aranjamentului instituțional actual.

Distanța socială care desparte ansamblul populației „non-deficiente” de cea cu deficiențe este potențată de decalajele educaționale existente, dar și de o serie de prejudecăți și stereotipuri perpetuate în timp, vis-a-vis de această categorie de persoane, dezavantajată în contextul actual.

Este cunoscut efortul actualului sistem de a-și adapta legislația privind integrarea copiilor cu dizabilități în formele învățământului de masă conform standardelor europene. Este totuși necesar ca acest efort să nu se oprească doar la nivel de cosmetizare a legii, ci să devină un mod firesc de comportare și acționare la toate nivelele care au tangență cu problema integrării copiilor cu deficiențe în formele învățământului de masă, care au tangență cu integrarea socială a acestei categorii de copii, care au tangență cu recunoașterea și respectarea dreptului la șanse egale pentru toți copiii, excluzând orice formă de discriminare bazată pe criterii de sex, vârstă, etnie, religie, cetățenie, pregătire școlară/profesională, etc.

Aceste subtile sau mai puțin subtile devieri de la normele firești, menționate în textul de față, constituie bariere puternice, care împiedică derularea procesului de integrare în învățământul de masă a copiilor cu deficiențe mintale și/sau tulburări de comportament. Se impune, în această situație, renunțarea, cât mai curând, la inerția instalată în activitatea educațională, culturală și socială în care sunt antrenați atât copiii cu deficiențe, cât și familiile lor.

Ca oricare altă persoană, copilul deficient mintal trebuie să se bucure de toate drepturile înscrise în documentele internaționale, deși primordială este atât voința politică a statului de a lua măsuri necesare întru depășirea stării actuale, cât mai ales a factorilor responsabili față de problemele integrării.

O altă problemă o reprezintă perspectiva teoretică a „etichetării” prin intermediul căreia se încearcă să se demonstreze că această etichetă pe care i-o aplică copilului deficient mintal atât instituția școlii, cât și societatea în general, duce la interiorizarea etichetei în imaginea despre sine, respectiv la un comportament în conformitate cu acesta.

Concepte de educație în dezvoltarea modelelor pedagogice de integrare a copiilor cu C.E.S

La baza dezvoltării modelelor pedagogice de integrare și de educație a copiilor cu C.E.S. au stat mai multe concepte de educație:

- Conceptul de dezvoltare psihică care definește o serie de etape prin care trece ființa vie spre a-și atinge deplina realizare de sine. Acest proces complex generează forme noi de funcționare cognitivă, afectivă, volitivă în plan pedagogic de formare-dezvoltare a personalității elevului, care se realizează la mai multe niveluri:
 - a. La nivel biologic dezvoltarea vizează creșterea și maturizarea fizică, morfologică și biochimică a organismului;
 - b. La nivel psihic dezvoltarea vizează evoluția ascendentă a diferitelor procese, funcții și însușiri psihice în termenii de apariție, instalare și perfecționare continuă;
 - c. La nivel social dezvoltarea vizează mecanismul de socializare care asigură reglarea/autoreglarea conduitei omului în conformitate cu un ansamblu de norme sociale (civice, pedagogice, politice, juridice, religioase, profesionale, comunitare etc.).

Relația dintre dezvoltarea biologică și psihologică, dintre dezvoltarea psihică și dezvoltarea socială este valorificabilă în sens pedagogic, în măsura în care este reliefat și respectat integral „rolul mediului social” privit în ansamblul său.

- Conceptul de dezvoltare psihică poate fi abordat din trei perspective complementare:
 - a. din perspectiva evoluției, dezvoltarea psihică este procesul ce se desfășoară ca un lanț continuu de transformări cantitative și calitative în sens ascendent, progresiv, de la nivele psihice primare la cele superioare, bine diferențiate și specializate;
 - b. din perspectiva dinamicii conținutului, dezvoltarea psihică vizează mecanismele de formare a unor noi seturi de procese, însușiri, funcții psihice, structuri funcționale care diferențiază comportamentul, contribuind la o mai bună adaptare;
 - c. din perspectiva perfecționării personalității, dezvoltarea psihică este procesul ce semnifică continua devenire a structurilor psiho-comportamentale, psihicul având caracter dinamic, care

marchează procesul de perfecționare a structurilor personalității, asigurând integrarea socială a acesteia, la diferite niveluri de complexitate și de angajare internă și externă.

Dezvoltarea psihică poate fi analizată în raport cu următoarele caracteristici generale care privesc dinamica de evoluție a structurilor cognitive, afective, volitive, motivaționale, caracteriale, condiționate pe parcursul vârstelor și al treptelor școlare:

1. caracterul complex, plurideterminat (în tripla determinare a dezvoltării psihice: filogenetic, ontogenetic, psihosocial);
2. caracterul polimorf și discontinuu: dezvoltarea psihică, dependentă de variabila de timp decurge ca o succesiune de faze, etape, stadii. La nivelul timpului pedagogic, trebuie remarcată tendința reorganizării treptelor școlare special pentru rezolvarea crizelor pronunțate la trecerea de la o nouă vârstă psihologică;
3. caracterul stadial: evidențiază dinamica dezvoltării psihice valorificabilă în plan pedagogic.

La nivel general, educația valorifică resursele de dezvoltare bio-psiho-socio-culturale proprii speciei umane: inteligența, motivația pentru activitate, capacitatea de învățare (psiho-motorie, conceptuală, socială), creativitatea.

La nivel particular, educația valorifică resursele de dezvoltare bio-psiho-socio-culturală specifice fiecărei vârste psihologice și vârstei școlare, dar și fiecărei comunități teritoriale locale (rurale, urbane) sau clase ori microgrupuri de elevi;

4. caracterul individual, specific fiecărei personalități umane. La nivel individual, educația valorifică resursele de dezvoltare bio-psiho-socio-culturală proprii fiecărui elev, semnificativă în plan cognitiv, socio-afectiv, motivațional, caracterial, exprimată în activitatea didactică și extra didactică, realizabilă în mediul școlar și extrașcolar.

Dinamica dezvoltării psihice

Dinamica dezvoltării psihice este determinată de interacțiunea a trei factori:

1. *Ereditatea* exprimată printr-un ansamblu de gene care concentrează numeroase informații transmise prin mecanisme genetice, fiziologice, anatomice de la înaintași la urmași, de la părinți la copii constituie conceptul de genotip. Ereditatea este structurată la trei niveluri constituie:

- a) Ereditate generală, care este dată de caracteristicile speciei și face posibilă adaptarea la mediul extern încă de la naștere;
- b) Ereditate particular: greutatea masei corporale, formația corpului, culoarea ochilor, a pielii, părului, particularitățile sistemului nervos și ale analizatorilor, trăsăturile tipologice, anumite predispoziții care intră în structura aptitudinilor;
- c) Ereditate individuală, care traduce ereditatea particulară la scara fiecărei persoane prin combinarea și recombinarea unică, irepetabilă a elementelor evocate anterior.

2. *Mediul* reprezintă ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, care condiționează în mod organizat sau spontan dezvoltarea psihosocială a personalității umane. Din punct de vedere al conținutului, în acțiunile și influențele mediului se pot distinge mai multe planuri:

- mediul natural geografic (clima, relief);
- mediul social: familial, școlar, comunitar (grup de prieteni), profesional, rezidențial. În mod neorganizat, nesistematic, spontan, mediul natural și social intervine printr-o multitudine de influențe, pozitive sau negative, care condiționează evoluția personalității copilului. Din perspectiva dezvoltării ontogenetice în plan longitudinal și transversal, în funcție de calitatea acțiunilor educaționale implicate, fiecare vârstă se caracterizează prin diferite raporturi care există între specificul muncii instructive și educative, realizată într-un anumit mediu social, pe de o parte, și dezvoltarea psihică a copilului, pe de altă parte. Conceptul operațional de nișa de dezvoltare susține că copilul este capabil să învețe numai în măsura în care programa învățătorului devine programa sa.

Vîgodski sesizează „o problemă a așa-numitelor perioade operaționale de învățare” dependente de calitatea mediului socio-cultural. Astfel, influențele specifice ale mediului care are o valoare hotărâtoare pentru dirijarea dezvoltării într-un sens sau altul, își exprimă acțiunea numai atunci când sunt aplicate într-un anumit moment al dezvoltării, înainte și după aceasta rămânând la fel de inconsistente.

Plecând de la înțelegerea rolului mediului socio-cultural, L.S. Vîgodski promovează următoarele teze, care anticipează semnificațiile incluse astăzi în conceptul de nișa de dezvoltare:

1. pe măsură ce comunicarea copilului cu adulții se dezvoltă, se lărgeste și generalizarea infantilă și invers;

2. interesele copilului încep să fie determinate de sensul pe care îl reprezintă pentru el o anumită situație și nu numai situația ca atare, ci și semnificația pe care copilul o introduce în situație;

3. apar relații absolut specifice între gândire și acțiune, în special posibilitatea de realizare a celor gândite, posibilitatea de a merge de la gândire la situație și nu de la situație la gândire.

Privit din perspectiva a ceea ce reprezintă „nișa de dezvoltare”, mediul în general, cel sociocultural, în special este strâns legat de acțiunea educațională. În raport cu calitatea sa formativă, socio-culturală, mediul poate fi un factor de blocaj în dezvoltarea psihosocială sau o șansă pentru accelerarea dezvoltării psihosociale.

3. *Educația* reprezintă totalitatea de metode, procedee și măsuri fundamentate științific și utilizate conștient în vederea structurării omului în concepția cu idealul societății și epocii date. Educația poartă un caracter conștient al acțiunilor educative integrate în activitatea de formare dezvoltare a personalității.

Conceptul stadialității psihosociale presupune cunoașterea integrată a personalității copilului la nivel general, particular și individual. Conceptul de stadialitate poate fi abordat atât din punct de vedere longitudinal cât și din punct

de vedere transversal. Din punct de vedere longitudinal este identificată o *stadialitate psihogenetică*. Ea se referă în principal la stadiile genetice și vizează procesualitatea vieții psihice, respectiv evoluția structurilor psihice de ordin cognitiv, afectiv, motivațional, caracterial, moral-social, acțional. Evoluția sau procesualitatea poate fi valorificată pedagogic la nivelul situației specifice fiecărui stadiu, numit stadiu genetic.

Stadialitatea psihogenetică poate fi analizată la trei niveluri:

a. La nivel cognitiv (teoria lui Jean Piaget, școala de la Geneva).

Ontogeneza cognitivă se reprezintă ca o succesiune de stadii:

- stadiul senzo-motor 0-2 ani asigură trecerea de la nivelul reflexelor necondiționate la organizarea unor acțiuni senzo-motorii coerente, numite reacții circulare. Din punct de vedere pedagogic exersarea adecvată a analizatorilor de toate categoriile duce la dezvoltarea percepției, o premisă pentru evoluția viitoare a proceselor de cunoaștere care urmează să fie valorificată în mediul preșcolar și școlar.
- stadiul preoperațional 2-7 ani asigură dezvoltarea intensă a copilului și vizează interiorizarea acțiunilor realizate cu obiectele într-un mediu organizat și solicitat, susținut de procesul de semnalizare și de comunicare verbală.
- stadiul operațiilor concrete 7-12 ani asigură formarea grupurilor de operații care permite conceptualizarea și coordonarea de concepție. La nivel pedagogic, capacitatea cognitivă dobândită de școlarul mic este capacitatea de a coordona cu operațiile gândirii, susținute de un material didactic foarte bogat și semnificativ în plan ilustrativ și intuitiv. Reversibilitatea gândirii constituie capacitatea copilului de a dobândi cunoașterea, efectuând drumul de la o operație la alta în ambele sensuri (de exemplu operații de adunare și scădere; operații la nivelul discursului științific de maximă rigurozitate aplicabilă în cadrul mai multor discipline școlare - reversibilitate prin reciprocitate).
- stadiul operațiilor formale, 12-16/18 ani (sau niciodată) asigură combinarea conceptelor în judecăți de valoare și a judecăților în raționamente complexe, prin operații de clasificare, numerație, calcul, etc., care conferă un pronunțat caracter abstract și teoretic. Prin gândire se ajunge la nivelul maxim al dezvoltării intelectuale, a cărei capacitate de valorificare se construiește până în jurul vârstei de 20 de ani. În plan pedagogic absolventul dobândește capacitatea de a se adapta la diferite situații școlare, profesionale și sociale aflate în continuă schimbare de perfecționare a carierei profesionale;

b. la nivel moral (teoria lui Lawrence Kohlberg - dezvoltarea teoriei morale a lui Jean Piaget, vârsta de 6-12 ani, reprezentând 3 niveluri mari de evoluție a judecății morale:

1. nivelul premoral, vârsta de 4-10 ani cu stadiul a. al moralității ascultării și b. al moralității hedonismului instrumental naiv;

2. nivelul moralității convenționale, vârsta de 10-13 ani, cu stadiul c. al moralității bunelor relații și stadiul d. al moralității legii și ordinii;

3. nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale – vârsta de după 13 ani, la tinerețe sau niciodată, cu stadiul e. al moralității contractuale și stadiul f. al moralității principiilor individuale de conduită. Fiecare dintre aceste trei niveluri include câte 2 stadii distincte sau 6 stadii ale genezei raționamentului moral).

c. La nivel psihosocial (teoria lui E. Erikson). Dezvoltarea psihosocială a personalității umane se desăvârșește pe tot parcursul existenței sale. Cele 8 stadii eriksoniene demonstrează că la orice vârstă sunt resurse specifice de educație, astfel spus desăvârșirea personalității se realizează pe tot parcursul vieții, nu doar într-un anumit moment al vieții sau la o anumită etapă de dezvoltare.

Se poate vorbi despre o stadialitate cognitivă, morală și psihosocială. Din punct de vedere transversal, este identificată o *stadialitate psihodinamică*. Ea se referă la stadiile de vârstă care oferă o unitate vieții psihice într-un anumit moment de evoluție, într-o anumită etapă determinată. Din perspectiva pedagogică între cele două tipuri de stadii (genetice, de vârstă) și stadialității (psihogenetică și psihodinamică) există legături strânse și decalaje de dezvoltare, ele nu sunt identice și în consecință solicită o abordare specială în realizarea activității didactice. Conceptul de învățare școlară cunoaște mai multe definiții în care se înscriu următoarele teorii:

- Teorii clasice ale învățării: teoria asociațională; teoria învățării prin configurație (Kohler); teoria învățării intuitive (Kafka); teoria învățării prin conexiune condiționată respondentă și exercițiu (Watson, Thorndike, Pavlov); teoria învățării prin condiționare operantă (Skinner);

- Teorii moderne ale învățării: teoria acțiunii și învățării (Piaget, Aebli); teoria învățării stadiale și prin explorarea alternativelor (J. S. Bruner); teoria acțiunilor mintale (Galperin); teoria învățării ierarhice și dirijate (R. M. Gagne).

Aceste teorii au resurse importante în transformarea lor în modele eficiente de învățare/predare/evaluare. Ele pot fi grupate în două categorii pentru valorificare pedagogică:

1. Teorii ale învățării incluse în modelul operațional dinamic: teoria acțiunilor mintale (P.I. Galperin); teoria psihogenezei studiate a operațiilor intelectuale (J. Piaget; H. Aebli);

2. Teorii ale învățării incluse în modelul cognitivist: teoria interacționistă, cognitive-socializatoare (L.S. Vîgodski); teoria structurală, genetic cognitivă (J.S. Bruner); teoria învățării cumulativ ierarhice (R.M. Gagne).

Concluzii

Valorificarea acestor teorii solicită intervenția celor implicați direct în realizarea obiectivelor învățării, în cadrul concret al procesului de învățământ, în contextul concret al fiecărei activități didactice. Problematika educației integrate sperăm să continue să fie un domeniu de investigație prioritar și pentru specialiștii din sistemul nostru de învățământ, care ar putea oferi soluții în contextul promovării unor politici educaționale bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți și a normalizării vieții persoanelor cu cerințe speciale.

Bibliografie

- Baba L., Borca C., Runceanu L., Vrăsmaș E., *Parteneriat pentru educație incluzivă – Raport*; Lucrare elaborată în cadrul proiectului „Parteneriat pentru educație incluzivă (2007-2009), conceput și implementat prin cooperarea dintre Centrul Educația 2000+ și Fundația de abilitare Speranța, România;
- Cosmovici A., Iacob L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1997;
- Fugarețu - Urea R., *Introducere în psihopedagogia inadapării și devianței comportamentale*, Ed. Fundației “România Mare”, București, 2007;
- Manea L., *Protecția socială a persoanelor cu handicap*, Casa de editură și presă Sansa București, 2000;
- Popovici D. V., *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*, Ed. Pro Humanitate, București, 2000;
- Radu Gh., *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitate, București, 2000;
- Toderici O., *The role of non-formal education in equalizing the chances in the romanian educational system* in Literature as Mediator, Editura Arhipelag XXI Press, Târgu Mureș, 2018;
- Toderici O., *Education for children and the new pandemic reality*, in Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December 2020;
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021
- Vrăsmaș E., *Dificultățile de învățare în școală-domeniu nou de studiu și aplicație*, Ed. V&I Integral, București, 2007;
- Verza E., *Elemente de psihopedagogia handicapatilor*, Editura EDP, București, 1990.

ACTIVITĂȚI EDUCATIVE ÎN MEDIUL ONLINE DESTINATE PREȘCOLARILOR

Elena Maria ERDELI¹

Technological development, the use of the Internet, mobile communication services and related services have fostered easy access to information for most people. The main role of introducing computer science in school is not only to allow the access of young people with or without disabilities to knowledge / information, but especially to ensure and make available to everyone the development of new learning tools but also to learn new techniques for reorganizing knowledge.

This paper presents some examples of activities carried out in the online environment for preschoolers with special educational needs.

Suspendarea cursurilor pe parcursul anilor școlari 2020-2021 respectiv 2021-2022 în sistemul de învățământ din România și din multe alte țări precum și trecerea la formula de învățare în mediul online au fost determinate de declararea Pandemiei de Covid 19 și de măsurile impuse de autorități în acest context în vederea prevenirii răspândirii virusului.

Această perioadă a fost dificilă pentru toată lumea elevi, profesori, părinți, comunitatea locală în general. Din perspectiva profesorilor pot spune că, pe de o parte ne-a stimulat, ne-a dezvoltat motivația de cercetare, informare și realizare de materiale adaptate activităților specifice mediului on-line iar pe de altă parte ne-a obligat să ne dezvoltăm competențe, abilități și deprinderi de utilizare a noilor tehnologii.

Cu siguranță obiectivele principale ale descoperirilor din domeniul tehnologiei au fost: ușurarea muncii, creșterea considerabilă a cantității informațiilor, extinderea exponențială a ariei de răspândire, eliminarea unor bariere, dezvoltarea la nivel cultural, economic și social.

În lucrarea *Psihopedagogie specială* coordonată de Adrian Roșan, Marian Pădure consideră că: „multe dintre aplicațiile și echipamentele dezvoltate pentru a fi utilizate de persoanele cu dizabilități au necesitat abordări științifice și cercetări laborioase, astfel încât produsele finale folosite în majoritatea activităților să fie accesibile nu numai publicului larg ci și utilizatorilor cu diferite tipuri de dizabilități”. În acest sens au fost dezvoltate și perfectionate tehnologiile de acces.

Conceptul de tehnologii de acces sau tehnologii asistive se referă la orice dispozitiv, echipament hardware sau aplicație software care poate crește, menține și îmbunătăți capacitățile funcționale ale unei persoane cu dizabilități. Fiecare acțiune pe care un cadru didactic o desfășoară cu ajutorul tehnologiilor de acces

¹ Profesor inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Bihor

în lucrul cu o persoană cu dizabilități este considerată un serviciu de asistență tehnologică.

În opinia lui Alois Gherghuț în zilele de azi, mai mult ca în trecut: „cei care nu își pot folosi mâinile pentru a scrie, cuvântul pentru a vorbi, nu au vederea și auzul funcționale sau nu prezintă facultăți intelectuale corespunzătoare pentru a înțelege realitatea din jurul lor, respectiv persoanele cu dizabilități, pot fi marginalizate și chiar excluse din viața comunității din care fac parte.”

Predarea online eficientă nu înseamnă doar preluarea conținutului lecției și transmiterea lui folosind tehnologia. Mediul online de învățare vine cu provocări și resurse specifice, care presupun ca atât profesorii, cât și elevii să se adapteze și să își schimbe modul de lucru. Din păcate, încă nu există un curs de „pedagogie online”, dar există ghiduri și recomandări realizate de specialiști care au implementat predarea online de mai mult timp.

Una dintre activitățile realizate de mine în mediul online pe care o prezint a fost creată pe platforma <https://wordwall.net>. Titlul materialului este: **„Fructe și legume”**, disciplina face parte din aria curriculară Terapii specifice de compensare – Structurarea și dezvoltarea limbajului. Activitatea este destinată preșcolarilor. Elevul trebuie să acceseze linkul: <https://wordwall.net/resource/7180000/fructe-%c8%99i-legume>, să apese butonul Spin It care va roti ruleta. Apoi trebuie să denumească fructul sau leguma selectată de ruletă. Jocul se poate complica prin atribuirea unui sarcini noi. De exemplu copilul trebuie să precizeze caracteristicile fructului/legumei selectate. În funcție de particularitățile psiho-intelectuale elevii pot să despartă cuvântul în silabe, să menționeze care este prima silabă și să alcătuiască propoziții cu cuvintele nimerite la învârtirea ruletei.

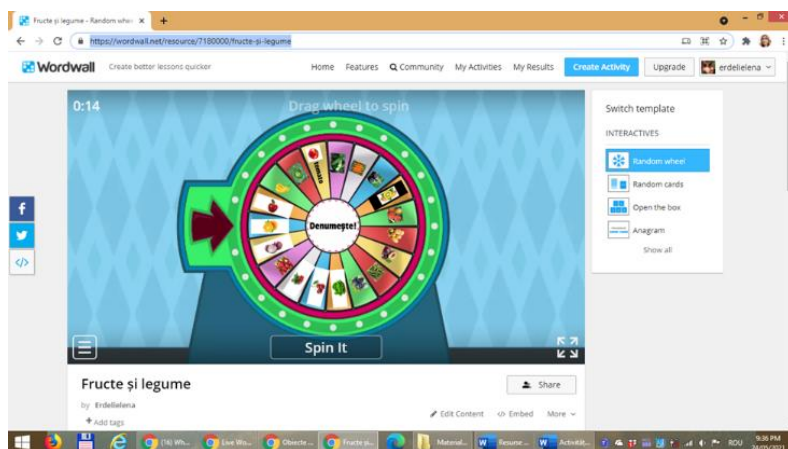


Fig. 1. <https://wordwall.net/resource/7180000/fructe-%c8%99i-legume>

Următoarea activitate pe care o recomand a fost creată special pentru o temă prevăzută în planul de intervenție personalizată referitoare la obiectele de îmbrăcăminte/încălțăminte. Astfel accesând platforma <https://wordwall.net> în cadrul disciplinei structurarea și dezvoltarea limbajului am creat materialul intitulat: „Obiecte de îmbrăcăminte/obiecte de încălțăminte.”



Fig. 2. <https://wordwall.net/resource/2918952/sortear%c4%83-obiecte-de-imbracaminte-%c8%99i-obiecte-de-incaltaminte>

Obiectivele activității sunt: sortarea imaginilor care apar pe ecran în cele două categorii (îmbrăcăminte/încălțăminte), denumirea corectă a obiectelor din imagini, identificarea culorii obiectelor de îmbrăcăminte/încălțăminte, identificarea anotimpului în care utilizăm acel obiect vestimentar, dezvoltarea vocabularului prin alcătuirea unor propoziții cu cuvinte date.

O altă aplicație pe care am utilizat-o a fost și: <https://learningapps.org/myapps.php>. Am creat special pentru preșcolari un joc de asociere a obiectelor de igienă personală, temă planificată în cadrul disciplinei structurarea și dezvoltarea limbajului. Obiectivele activității vizau: denumirea obiectului selectat, despărțirea în silabe a cuvântului, identificarea activității realizate prin folosirea acelui obiect de igienă personală, asocierea a două perechi de obiecte de igienă personală (ex.: periuță și pasta de dinți).

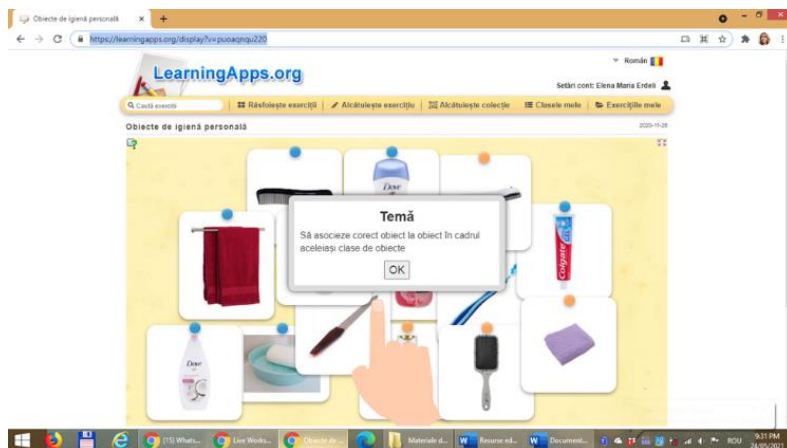


Fig. 3 <https://learningapps.org/display?v=puaqnqu220>

Trebuie să admitem faptul că de foarte multe ori tehnologiile de acces sunt considerate un factor determinant pentru ca persoanele cu diferite dizabilități să devină independente.

În speranța că sugestiile mele de activități pot fi utile colegilor sau poate viitorilor colegi care acum sunt studenți, închei prin a spune că: „pentru persoanele care nu prezintă o dizabilitate, tehnologia permite realizarea de sarcini mai ușor. Pentru persoanele cu dizabilități, tehnologia face ca lucrurile să devină posibile”. (Radabaugh, 1991, apud Aitken, Fairley și Carlson, 2012, p.251). Dincolo de problemele inerente care apar în orice domeniu de activitate, tehnologiile de acces marchează în acest moment prezentul și cu siguranță vor inova viitorul iar necesitatea inovării continue este esențială și constituie o obligație pentru specialiștii din domeniu.

Bibliografie:

- Aitken, J., Fairley, J.P., Carlson, K- Communication technology for students in special education and gifted programs, Hershey: Information Science Reference-IGI Global, 2012
Roșan A., Psihopedagogie special Modele de evaluare și intervenție, Polirom, 2015
Gherguț A., Sinteze de psihopedagogie special ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Polirom, 2015
<https://wordwall.net>
<https://learningapps.org/myapps.php>

PRO MEDIERE! PRO COMUNITATE!

Repere informaționale online

**Ioan HAȚEGAN¹,
Otilia ARDELEAN²**

The paper aims to contribute to informing students in the middle and high school cycles on the issue of conflicts and school mediation, for interindividual, collective and community relations based on cooperation. The resource was created with the help of the Book Creator application and organized to be transmitted to students online via the zoom platform using interactiv methods.

Școala este primul spațiu al medierii, un spațiu de trecere între familie și societate, între sine și celălalt, între propria sa viziune despre lume și viziunea celorlalți. Este spațiul intermediar de reflecție al medierii și răspunde trebuinței de securitate a copilului.

Frecventând școala, copilul trăiește prima mare încercare socială din viața sa, pentru că se desprinde tot mai mult de modelul părinților pentru a se lăsa modelat de școală, instituție cu un important rol formator. Copiii, care din familie deprind codurile sociale și își formează atașamente securizante, vor beneficia de această educație toată viața. Școala este un factor de reziliență atunci când familia și cultura îi dau această putere.

Problematica conflictelor apărute în mediul școlar fiind complexă, necesită resurse consistente pentru rezolvare. Datorită provocărilor apărute cu situația pandemică a fost necesară identificarea de modalități și resurse online care să poată veni în sprijinul beneficiarilor serviciilor oferite. Astfel, s-au proiectat și realizat webinarii pentru elevi, cadre didactice și părinți, resurse care pot fi ușor accesate, iar activitățile individuale s-au realizat prin telefon, whatsapp(audio și/sau video), prin intermediul platformelor zoom, webex sau google.

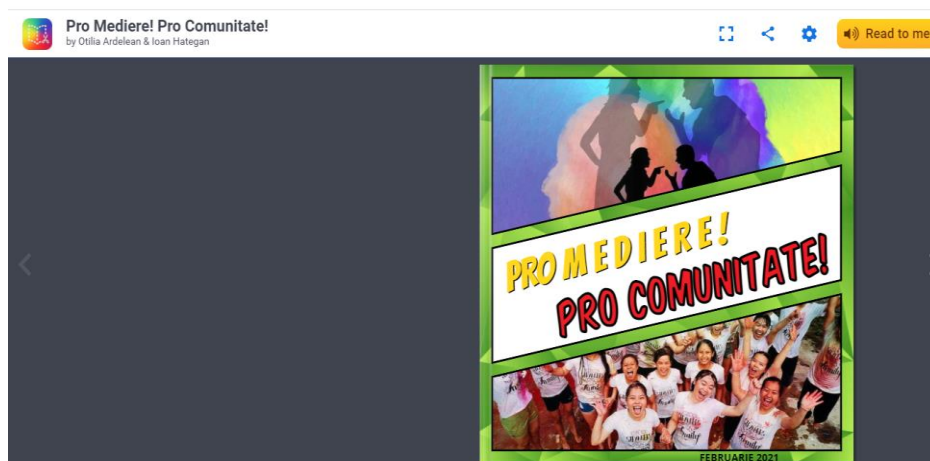
Unul dintre webinarii, adresat elevilor de ciclurile gimnazial și liceal, a avut ca și scop oferirea de repere informaționale privind aspectele medierii, problematica conflictelor și dezvoltarea unor relații comunitare bazate pe respect, colaborare și comunicare asertivă.

Resursa realizată cu acest prilej se regăsește accesând linkul:

https://read.bookcreator.com/DarIV4ImPRR4QTAuI5IQvdWqnZx1/4_Bh7i1hTdKxtwCRUBW0Xw?fbclid=IwAR1bKQ2aGb6ImGV9qoZ1NOvPkyipB_lpmWW4MXJ480WBZ6AMRG7Rz0JDnf8

¹ Mediator școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

² Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad



A fost realizată cu ajutorul aplicației Book Creator care este un curriculum deschis, creativ și transversal care ajută la crearea propriilor resurse educaționale. Printre caracteristici se regăsesc următoarele: colecție de fonturi pentru scrierea textului, colecție de imagini, posibilitatea de a face fotografii sau a insera fotografii de pe web cu Google Image Search, posibilitatea de a introduce videoclipuri, muzică, chiar și înregistrare a vocii, instrument/stilou pentru a desena sau adnota, forme și săgeți pentru a vă explica ideile, șabloane de benzi desenate - panouri, autocolante și bule de vorbire. După realizare, cartea poate fi publicată online, citită online sau descărcată în format pdf.

Prin conflict se înțelege dispută, confruntare, înfruntare, antagonism, discuție (violentă), diferend, ciocnire de interese, neînțelegere, dezacord, ceartă, cuvântul provine din latină- conflictus ce înseamnă a se lovi unul pe altul. Ca și cauze esențiale ale conflictelor din mediul școlar pot fi: lipsa comunicării sau comunicarea defectuoasă, zvonuri și informații false, competiția, climatul de neîncredere, percepții și interpretări diferite, sisteme diferite de valori, management autoritar, ambiguu.

În mediul școlar pot apare conflicte între elevi, elevi-cadre didactice, elevi-personal auxiliar, părinți-cadre didactice, cadre didactice-conducerea unității de învățământ. Ele pot avea dimensiuni și valori diferite. Spre exemplu, un conflict ce privește o neînțelegere cu colegul de bancă, neînțelegere care până la pauza următoare trece de la sine, este total diferită de o neînțelegere care rămâne în mintea elevului, căreia i se adaugă alte și alte nemulțumiri și neînțelegeri și care amplificându-se tinde spre o agresivitate și o violență verbală și apoi fizică de nedorit, cu efecte dezastruoase pentru cei implicați în acel conflict, dar și pentru respectiva instituție de învățământ.

Medierea este un proces structurat, în care o a treia parte neutră și imparțială asistă părțile pentru a-și găsi propriile soluții care să rezolve disputa.

Medierea școlară este o activitate reglementată prin Ordinul nr. 1.539/2007-prevede activitățile și atribuțiile mediatorului școlar și prin Legea Educației Naționale nr. 1/2011-prevede ca toate Centrele Județene de Resurse și

Asistență Educațională organizează, monitorizează și coordonează, printre alte activități și servicii educaționale, și servicii de mediere școlară, furnizate de mediatorii școlari.

Medierea școlară constă în:

- facilitarea dialogului școală-familie-comunitate,
- îmbunătățirea imaginii și încrederii în instituțiile de învățământ,
- monitorizarea copiilor în ceea ce privește incluziunea școlară,
- informarea autorităților responsabile în ceea ce privește eventualele încălcări ale drepturilor copilului și sprijinirea în demersurile acestora pentru soluționarea situațiilor respective, etc.

Conflicte între elevi care pot fi mediate:

- batjocura privind defecte fizice sau intelectuale sau privind modul de a se îmbrăca,
- împrăștierea de zvonuri rele despre cineva ca scopul de a obține o nota mai bună (mai ales în liceu),
- conflicte între băieți și fete, bazate de diferența de sex,
- agresiuni legate de rasism, excluziune, conflicte cauzate de probleme de comunicare, ca de exemplu distorsionarea faptelor în timpul transmiterii informației etc.

În școală, medierea este important să fie ghidată de principiul conform căruia fiecare elev este bun, el are doar neînțelegeri ale realității care îl înconjoară, fapt ce duce uneori la reacții cu implicarea disputelor. Medierea conflictelor asigură un mediu propice discuțiilor, astfel părțile vor înțelege că direcția spre care e orientată comunicarea dintre ele este de fapt în interesul tuturor și că orice concesie mutuală făcută nu este un semn de slăbiciune, ci un semn de apropiere către o înțelegere corectă. De faptul cum va fi organizat procesul cunoașterii și înțelegerii conflictelor la toate etapele de maturizare a copilului, depinde și bagajul acestuia cu care va ieși în viața adultă.

Medierea în școală, are următoarele avantaje:

- contribuie la îmbunătățirea atmosferei în colectivul școlar, unde fiecare elev, cadru didactic, părinte se va simți mai protejat
- poate reduce cazurile de delincvență juvenilă din școli
- poate dezvolta la elevi abilități de: exprimare orală și scrisă, a purta un dialog, a asculta și a argumenta opiniile, a identifica și înlătura prejudecăți, stereotipuri și discriminări, a asuma responsabilități, a participa la luarea de decizii etc.

Într-o ședință de mediere lucrurile pot fi abordate în profunzime, cu rezultate pozitive pe termen lung. Astfel, cu ajutorul mediatorului, părțile descriu concret situația conflictuală și motivele care au generat situația (evident, fiecare va avea altă părere). Conflictul se întoarce pe toate părțile, astfel încât toți cei implicați să-l vadă din toate unghiurile și să înțeleagă și punctul de vedere al celuilalt. Rezultatul imediat al unui astfel de demers, constă în faptul că, în caz de conflict părțile au instrumente prin care să-și rezolve rapid conflictul, fără deteriorarea situației pe termen lung. Se creează astfel o relație de încredere cu efecte durabile și vizibile în toate aspectele vieții.

Există conflicte care nu pot fi soluționate prin mediere, ca: situațiile care țin de violență fizică gravă, cazurile ce prezintă un pericol pentru comunitatea școlară (droguri, furtul unor lucruri prețioase etc.), cele ce implică probleme în afara competenței copiilor (certuri în care sunt amestecați părinții etc.).

Medierea în școli poate fi de mai multe tipuri:

- medierea adult-elev,
- mediere între reprezentanți egali,
- medierea în pereche.

Pentru rezolvarea și prevenirea conflictelor dintre elevi, elevi-profesori, cadre didactice-părinți este nevoie de crearea unei comunități educaționale caracterizate de cooperare, comunicare, respectarea valorilor individuale, nediscriminare, egalitate de șanse și gen, eliminarea tuturor prejudecăților și a modului în care acestea acționează.

Bibliografie:

Băban, Adriana(coordonator)-Consiliere educațională, Cluj-Napoca, Editura Imprimeria Ardealul, 2001

Grant, Wendy-Rezolvarea conflictelor, Editura Teora

<https://www.didactic.ro/>

Legea 192/2006 privind medierea și organizarea profesiei de mediator

Ordinul nr. 1.539 din 19 iulie 2007 privind normele de încadrare și de activitate ale mediatorului școlar

<https://dexonline.ro/definitie/conflict>

https://read.bookcreator.com/DarIV4ImPRR4QTAuI5IQvdWqnZx1/4_Bh7ilhTdKxtwCRUBW0Xw

<https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/medierea-scolara-si-mediarea-conflictelor>

<https://ea.md/ce-inseamna-mediarea-scolara-si-cum-o-putem-face-profesionist-si-corect-fata-de-copii/>

STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN MEDIUL ONLINE

Florina KOVACS¹

During the quarantine period, the education system had to adapt to a new reality, emphasizing the need to invest in technology, resources, training, so that every child had access to education, unconditionally. Being a parent during this time means not only coping with unprecedented changes. We are all more aware of our need to be safe, to protect our family and friends; but also to manage our day; activities differently, both for us and for our children. All at the same time. In the reality of social distancing, the school has moved, for many, online. As a parent, I face the challenges this reality every day. We all noticed how the initiative of the Ministry of Educations, Online Lessons, triggered and inherent process of testing and probing. Working online consumes time and energy, and the satisfactions are not the same because they lack feelings. I can't help but wonder what this meant for the most vulnerable parents.

În perioada carantinei, sistemul educațional a trebuit să se adapteze unei noi realități, accentuând necesitatea investițiilor în tehnologie, resurse, formare, astfel încât fiecare copil să aibă acces la educație, necondiționat.

Să fii părinte în această perioadă înseamnă să faci față nu numai unor schimbări fără precedent-noi toți suntem mai conștienți de nevoia noastră de a fii în siguranță, de a ne proteja familia și prietenii- dar și să gestionezi altfel activitățile de zi cu zi, atât pentru noi, cât și pentru copiii noștri. Toate în același timp. În realitatea distanțării sociale, școala s-a mutat, pentru mulți, în online. Ca părinte mă confrunt cu această realitate în fiecare zi. Ca profesor trebuie să înfrunt provocările pe care le întâlnesc.

Am observat toți cum inițiativa Ministerului Educației, *Lecții Online*, a declanșat un proces inerent de încercări și tatonări. Comutarea pe modul educație de acasă a testat răbdarea, creativitatea și inventivitatea noastră, a tuturor. Nu pot să nu mă întreb ce a însemnat acest lucru pentru cei mai vulnerabili părinți.

Școala online ne-a schimbat pe toți. Ne-a schimbat stilul de predare, în totalitate. Niciodată clasa online nu va lua locul clasei vii. În timpul școlii online mă simțeam tristă și nerăbdătoare: îmi doream să mă întorc în clasă. Munca în online e consumatoare de timp și energie, iar satisfacțiile nu sunt aceleași pentru că le lipsesc sentimentele.

Pentru că sunt prietenă cu tehnologia și obișnuiam și înainte să utilizez în activitățile mele la clasă, am început să caut cele mai bune alternative: platforme,

¹ Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială Livada Arad.

instrumente, etc. Prima dată m-am gândit să creez un proiect eTwinning, dar, având elevi foarte mici, clasa a II-a, am realizat că nu se vor putea descurca singuri, fără ajutorul unui adult. Atunci le-am dat teme pe emailul părinților sau pe grupul clasei: elevii aveau de citit texte scurte, aveau de transcris sau de copiat câte un text, iar la matematică de rezolvat exerciții și probleme în cantitate moderată, firește. De mare ajutor mi-au fost manualele digitale, care, deși nu sunt interactive, sunt totuși disponibile pe internet.

La un moment dat, mi-am dat seama că e nevoie de mai mult. De un loc unde să ne vedem, să avem toate temele împreună, să lucrăm sincron. Așa, la o săptămână, am hotărât să creez o clasă în Google Classroom și acolo suntem și acum. Am norocul să profez într-o școală cu o bază materială și financiară foarte bună, drept pentru care, toți dascălii am participat la un curs de perfecționare în ceea ce privește utilizarea diferitelor platforme educaționale. Mi-a prins tare bine! Ce se întâmplă cu elevii, cu școlile, cu sistemul de predare-învățare-evaluare în general?

Orice schimbare va aduce cu sine ceva bun, va determina progresul, dezvoltarea profesională și personală? Trebuie să conștientizăm faptul că tehnologia reprezintă un factor facilitator, pentru ceea ce deținem deja, controlul direcției imprimate acesteia, fiind exclusiv bagajul nostru, al cadrelor didactice. Așa cum portul tradițional a devenit modern, așa cum adevăratele valori nu se pierd niciodată cu trecerea vremii, tot așa, și resursele educaționale tradiționale, pot redeveni noi, moderne și atractive, demonstrând că există în acestea o energie latentă, pregătită mereu să se reinventeze.

Învățarea online de calitate, vine la pachet cu toată experiența noastră și cu toate resursele educaționale pe care le-am conceput și adaptat în timp de-a lungul generațiilor. De când am trecut la varianta exclusiv online am avut în minte o mulțime de întrebări, ca de exemplu: *Cum voi putea utiliza? Cum voi putea adapta resursele tradiționale create până acum la învățarea online? Oare cum voi putea transforma paginile din caietul de scriere al elevilor mei de clasa I în pagini interactive? Cum voi putea lucra cu elevii mei? Oare voi găsi conturi noi și gratuite care să nu implice noi costuri pentru elevii mei?*

Am descoperit aplicația online ***Liveworksheets*** <https://www.liveworksheets.com/>. Este minunată, deoarece transformă resursele educaționale printabile în resurse educaționale online interactive. Oferă posibilitatea de a integra cu ușurință caietele de scriere în învățarea online. Permite utilizarea resurselor educaționale create de alte colegi. Oferă posibilitatea de a include într-o fișă tradițională sunete, videoclipuri și de a transforma exerciții variate în exerciții interactive (exerciții de completare, alegere multiplă, asociere). Elevul se poate autoevalua, iar profesorul poate utiliza fișele chiar și în procesul de evaluare. Un alt avantaj este acela că este gratuit, ușor de utilizat, cu sau fără cont din partea elevilor mei.

Pentru a accesa această aplicație trebuie să facem următorii pași:

1. Vom deschide o pagină nouă de Google, iar în browser vom scrie ***Liveworksheets*** și vom accesa primul link.

2. Crearea unui cont de profesor de la Teacher Access.

3. Se completează câmpurile cu datele solicitate, ulterior putând să le salvăm pentru a avea un acces mult mai rapid.

4. De la butonul activ Interactive worksheets putem căuta cuvinte cheie sau anumite fișe pentru o anumită tematică. De exemplu: La clasa I am discutat despre *Scrisoare către Moș Crăciun* și vom observa că, colegile mele au creat fișe interactive, digitale ce pot fi cu ușurință trimise pe platformele educaționale.

Utilizarea aplicațiilor care au caracter interactiv și care sunt colaborative sunt mereu plăcute de copii. Am creat o mulțime de resurse utilizând platforme și instrumente educaționale precum: learningapps.org; wordwall.net; quizz.com; purposegames.com; [liveworksheets](https://liveworksheets.com), etc. De asemenea, de fiecare dată caut să găsesc metode și exerciții care să-i incite și să îi provoace. Un exemplu ar fi sărbătoarea Crăciunului. Școala noastră fiind foarte mult timp în scenariul roșu, nu puteam lăsa să treacă această sărbătoare fără să o evidențiem. Am realizat un filmuleț pe Youtube și le-am trimis tuturor părinților invitație pentru a- l accesa. S-au bucurat enorm (<https://youtu.be/NIDIn6kk2Ek>).

Resursele cuprinse în Ciclul Achizițiilor Fundamentale- Clasa a II- a, sunt minunate! Elevii apreciază, mai ales, fișele și prezentările interactive deoarece pot colabora și învăța împreună. Aceste resurse sunt centrate pe elev, favorizează creativitatea și descoperirea de noi interpretări, iar interacțiunea mea cu ei este liberă, fără constrângeri. Voi continua să utilizez Google Classroom și, măcar o dată pe săptămână, elevii vor primi o temă de rezolvat acolo. De asemenea, voi continua să creez resurse online pe care le vom folosi la ore și în proiecte și vom continua să utilizăm tabletele și telefoanele mobile în învățare.

Am insistat pe comunicarea cu părinții, mai mult ca niciodată. Părinții s-au adaptat și ei la acest nou mod de a face școală. Mi-am dat seama că și ei aveau nevoie de suport din partea mea. Dacă părinții știu unde și când să se uite pentru a găsi informațiile de la mine, ei vor face o treabă mai bună în a-i ajuta pe copii. Am comunicat săptămânal, prin întâlniri scurte pe Google Meet sau prin mesaje video, scurte. Astfel, ei vor fi capabili să-și ajute mai bine copiii, dacă înțeleg cum să utilizeze tehnologia.

De asemenea, am realizat că nu e ușor să fii profesor în online. Lecțiile trebuie pregătite cu mare atenție, materialele la fel, a da feedback constructiv este obligatoriu, deci este destul de stresant. Dar, pe lângă cursul mai sus amintit, am participat și la o mulțime de webinarii, întâlniri și am cunoscut atâția oameni interesați de binele educației și de viitorul școlii în România, încât pot spune că a meritat stresul. Dacă nu aveam competențe digitale , cred că școala online ar fi fost pentru mine mult mai stresantă și obositoare pentru că ar fi trebuit să recuperez din mers. Și nu e ușor. Orice profesor, în societatea postmodernă, ar trebui să dovedească competențe digitale. Mi-am dezvoltat cele opt competențe-cheie, dar nu se poate învăța online fără abilități tehnologice, care includ: abilități informatice de bază, abilitatea de a lucra cu aplicații software, abilități de căutare pe internet, competențe pentru predarea asincron-sincron.

Webografie:

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

THE EMOTIONAL AND SOCIAL IMPACT OF ONLINE TEACHING

Carmela V. GOTTESMAN¹

With online teaching becoming more prevalent, special attention needs to be given to the emotional and social effects of taking courses online. Problems, starting with feelings of alienation and increasing in severity to abuse and depression, may be linked directly or indirectly to the isolation of a completely online program. Mitigation strategies that can be incorporated in online courses will be discussed.

School closures caused by the Covid-19 Pandemic have exposed many people to online learning and teaching. In this paper I will focus mainly on students in higher education institutions, but I will also refer to issues relating to children. The exposure to online learning forced students who were uncomfortable and perhaps afraid of taking online courses, because of the technological skills required, to try and master these skills to a certain degree. Thus, many students, who before the pandemic would have been reluctant to take an online course, have become familiar with the medium and its advantages and may be reluctant to come back to the face-to-face learning environment.

Online learning and teaching are more convenient in many ways; however, this choice may be very problematic for many students. First, particularly for immature and/or unexperienced students, taking a class online often leads to poor academic performance and failing grades. Online courses, by their very nature, required a higher level of self-discipline and motivation than face-to-face classes. Keeping track, reaching out for help, and doing the work in a timely fashion is easier when you are required to meet a teacher and a group of other students several times a week. During the pandemic, academic performance dropped significantly at many educational institutions (e.g. Stringer, 2020).

Of course, the pandemic had many other effects on students besides the fact that they were taking online classes, but moving to exclusive online learning was seen by many as a significant factor contributing to the eroding performance as well as other concerns. Many studies have found significant emotional problems in the wake of the pandemic. Emotional problems were particularly strong for young adults (e.g., Czeisler et al., 2020). Students around the world reported experiencing high levels of anxiety and depression (e.g., Giusti et al., 2020). Younger children also exhibited problems with isolation, loss of motivation, as well as poor academic performance (Stringer, 2020). Tso, et al., 2022, found that the mental health and maltreatment risks were particularly high for children with special needs. These

¹ Associate Professor University of South Carolina, Salkehatchie/Palmetto College

trends, though not sufficiently studied as yet, have become apparent, prompting counseling professionals to alert the public about mental health risks of online learning particularly for children (e.g. KY Counseling Center, 2021).

Thus, a second problematic aspect of switching to a course of study completely online, may be the social and emotional effects of losing contact with fellow students and teachers. Success in school most often requires engagement with the specific group of people taking the same course. This issue has been recognized as important for academic success in all forms of distance education (even predating online delivery). Vayre & VonThron (2017) identified the sense of community, in addition to the teacher's social support, as the most important contributor to engagement. They emphasized that the sense of community includes a sense of shared group identity, trust, task-driven interactions and socioemotional driven interactions (after Rovai, 2002).

Creating a sense of community in online classes

Well-structured online classes can foster the sense of community described above by including specially designed activities. Such activities include class introductions and social discussion in online chat forums like discussion boards and wiki pages. In my classes I use a wiki page format and ask students to introduce themselves, include a photograph, discuss goals in the course, in their education in general and in future careers, as well as hobbies and other interests. Students then comment on each other's pages and are encouraged to find area of common interest (USC-CTE, n.d.). Class discussions relating to course material are also recommended (Quality Matters, n.d.). Students in my classes are asked to analyze personal experience that are related to concepts discussed in the class. They also comment on each other's posts, finding common experiences and helping to foster a sense of group identity. These discussions also require course content analysis and thus promote course material application and analytical thinking. A forum for discussing difficulties with the course can also be helpful, however, this can be problematic as it can promote groupthink, a situation where students echo each other's perspective or ideas and do not look for solutions or other ideas.

Effects of the covid isolation and the need for in-person contact

Online courses may provide enough sense of community to foster course engagement and increase the likelihood of academic success, but they are unlikely to be proper substitutes for in-person socialization. Before the pandemic, most students who took online courses did so because they had busy schedules, often including full time jobs, significant family responsibilities, or both. While, this didn't help with academic achievement, they most likely did not lack in human interactions outside of school. The pandemic created a cohort of young adults who in a significant part of their formative years were isolated from their peers.

Adolescents, who are likely to struggle with social interactions even without the isolation imposed by covid, have been deprived of many of the life experiences that help forge social skills. As a result, many students today are opting for online

classes because this allows them to continue the social isolation to which they have become accustomed. As a symptom of this I mention that several students told me that they like wearing the mask, not as a protection against disease, but because it allows them to hide their faces. While, hiding behind masks or in online classes may be comfortable for these students right now, long term consequences are likely to be devastating. First, these students are becoming more socially awkward, instead of using the college years to develop social skills, and foster collegiate relations to build on later in life. Second, the potential effects of social isolation on depression and other psychological problems are well documented.

If students, who do not have otherwise busy social and professional lives, will continue this trend of opting for online classes and isolation, teachers of online classes will need to learn how promote activities that discourage this isolation. In this context it is worth taking a look at what we can learn from home schooling for children. While homeschooling is not the same as online learning, the parent or other homeschooling adult being in the physical environment with the child, still homeschooled children do not automatically have the range of social interactions with multiple adults and peers, interactions that occur naturally when going to a regular school. This concern prompted many to discount home schooling as a good option for students. However, many studies have shown that, when done right, home schooled children can be very successful both in terms of academic achievement and psychosocial development. Medline, (2013), reviewed homeschooling studies and identified several factors as important requirements for successful homeschooling. Not surprisingly, the most important factor is parental involvement. More relevant to this discussion, socialization encounters are also essential. These can take many forms like community classes (e.g., at the local public library), in-home schoolco-op, (where multiple parents share teaching responsibilities and children from multiple homes study together part of the time)and, when children are old enough, volunteering in local organization. Engagement in extracurricular activities (arts, sports, etc.)is also very important. Green-Hennessy (2014) found that homeschool adolescents with weaker religious ties are at risk compared to those with stronger ties. The identified risks relate to academic achievement and attitudes about unhealthy life choices, like drug abuse. While religious ties may have many different effects, connection to thereligious institution's community can certainly contribute to socialization, an experience that the at-risk group would get less of.

Online classes and socialization activities for in-person contact

The lessons of successful homeschooling can potentially be useful for dealing with the post-covid self-isolating students. Incorporating required activities that involve the students in their community has never been more important. This can be done both at the program level, such as requiring an internship, research study, or volunteer community work. These programs have been deemed beneficial for all students, including those taking face-to-face classes for many years, as they give students applied experience outside the classroom format, and prepare them for life post-graduation. However, many smaller

activities, in multiple courses, can also contribute to breaking the isolation students may fall into.

Two such activities that I have tailored to this purpose in my classes are the old adult interview (Developmental Psychology) and a commercial filming (Cognitive Psychology and Social Psychology). Both of these can engage students in their immediate, real-world community. In the old adult interview, students are given an interview protocol and are required to interview elderly people (70+) in their community. The interview is focused on human development issues such as changes in patterns of behaviors, values etc. comparing the life experiences of the interviewees and the students. Students need to report the answers they get, reflect on them and relate the differences to developmental theories. The interview protocol can be tailored to fit other course material, involving concepts relevant to the specific class. This exercise can also be modified to relate to a different population of interviewees, like particular professions, etc. The goal is to get the students talking face to face with other people, while also promoting their understanding of the course material.

A second such activity I would like to mention is the commercial project. This project is based on a class group project proposed by Gronlund and Lewandowsky (1992) for Cognitive Psychology. They proposed that a group of students in the same class get together and come up with a novel idea for a product. This product can be whimsical and fantastic, as they don't actually have to manufacture it. Some of my students came up with funny products like a key remote that can shrink your cars so you can put it in your pocket instead of searching for a parking space, a t-shirt that changes color when the wearer lies (gift for boyfriend/girlfriend), a remote control that silences a talkative family member, and more. Students can have fun coming up with the product, then collaborate on writing a script- include principles relevant to the class (e.g., memory and attention), film the commercial, and present it to the class. In the online environment this project can be modified so students work with friends or family members instead of classmates, in situations where classmates are geographically distant. This type of project can be also be adapted to fit other specific class goals. For example, I'm adapting it to include persuasion principles in the Social Psychology course.

These types of activities are fun and interesting to most students, independent of the format of their class but they are particularly important for today's emerging young adults. In conclusion, teachers who teach students in online-only programs post-Covid, should be aware of the possible isolation tendencies of some of their students. We need to include activities that involve the students in their real local communities as well as the virtual class community.

References:

- Czeisler, M. É., Ma, R. I. L., Petrosky, E., Wiley, J. F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M. D., Robbins, R., Facer-childs, E. R., Barger, L. K., Czeisler, C. A., Howard, M. E., & Rajaratnam, S. M. W. (2020). Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(32), 1049– 1057.

- Giusti, L., Salza, A., Mammarella, S., Bianco, D., Ussorio, D., Casacchia, M., & Roncone, R. (2020). #Everything will be fine. Duration of home confinement and "All-or-nothing" cognitive thinking style as predictors of traumatic distress in young university students on a digital platform during the COVID-19 Italian Lockdown. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 574812. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.3389/fpsy.2020.574812>
- Green-Hennessy, S. (2014). Homeschooled adolescents in the United States: Developmental outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(4), 441-449. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1016/j.adolescence.2014.03.007>
- Gronlund, S. D., & Lewandowsky, S. (1992). Making TV commercials as a teaching aid for cognitive psychology. *Teaching of Psychology*, 19(3), 158-160. https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1207/s15328023top1903_7
- KY Counseling Center (2021) Mental Health Effects of Online Learning <https://kentuckycounselingcenter.com/mental-health-effects-of-online-learning/>
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1080/0161956X.2013.796825>
- Quality Matters Organization (n.d.) <https://www.qualitymatters.org/>
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16. DOI:10.19173/irrodl.v3i1.79
- Stringer, H (2020) Zoom school's mental health toll on kids: Academic and social development are likely to slip during online learning for many students. <https://www.apa.org/news/apa/2020/online-learning-mental-health>
- Tso, W. W. Y., Chan, K. L., Lee, T. M. C., Rao, N., Lee, S. L., Jiang, F., Chan, S. H. S., Wong, W. H. S., Wong, R. S., Tung, K. T. S., Yam, J. C., Liu, A. P. Y., Chua, G. T., Rosa Duque, J. S., Lam, A. L. N., Yip, K. M., Leung, L. K., Wang, Y., Sun, J., ... Ip, P. (2022). Mental health & maltreatment risk of children with special educational needs during covid-19. *Child Abuse & Neglect*. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1016/j.chiabu.2021.105457>
- USC Center for Teaching Excellence (CTE, n.d.) https://www.sc.edu/about/offices_and_divisions/cte/
- Vayre, E., & Vonthron, A.-M. (2017). Psychological engagement of students in distance and online learning: Effects of self-efficacy and psychosocial processes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 197-218. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1177/0735633116656849>

Secțiunea

**BUNE PRACTICI – PROIECTE
ȘI PROGRAME EDUCATIONALE**

BUNE PRACTICI - PROIECT EDUCAȚIONAL CĂLĂTORIE PRIN LUMEA EMOȚIILOR

Proiect interregional, program de dezvoltare personală/educație emoțională

Mihaela Florina CADARIU¹

"Journey through the World of Emotions - Personal Development / Emotional Education Program" is an interregional project aimed at two school years, 2020-2021 and 2021-2022. In the first year, research was conducted on social anxiety and school performance in fourth-grade students in schools in Arad and Mehedinți counties, and in the second year performs counseling activities for overcoming social anxiety, personal development and improving the school results of 4th and 5th grade students structured on 21 activities of personal development and emotional education.

În condițiile societății contemporane și ale modernizării educației, prioritate au nu informațiile pe care le achiziționează copiii, ci competențele sociale, care ar putea facilita adaptarea acestora la mediul în continuă schimbare, competențele emoționale deținând un rol semnificativ în asimilarea, acomodarea și echilibrarea personalității în vederea afirmării de sine, integrării și adaptării la noile schimbări de ordin social, economic, cultural. Din rațiunile menționate, inteligența emoțională este o totalitate de competențe ca: autocontrolul, gândire liberă, empatie, conștiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă, care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse.

Adolescența nu mai poate fi considerată astăzi ca o fază de tranziție între copilărie și maturitatea adultului, ci ca o perioadă a vieții în care există procese de transformare deosebite care afectează subiectul în ansamblu. Societatea de astăzi, cu complexitatea care o caracterizează, criza modelelor tradiționale și apariția altora noi, a adus cu sine o dificultate mai mare în formarea de relații semnificative emoțional și apariția frecventă a disconforturilor, răspândirea dependențelor și comportamentelor riscante vechi și noi.

Sfera afectivă emoțională are o importanță considerabilă în dezvoltarea individului, în special în etapele vieții pre-adolescenței și adolescenței, în care băiatul și fata încep să-și definească opțiunile personale și sociale. Rolul pe care îl poate juca educația socio-afectivă este de a facilita copiilor să dobândească cunoștințe și o conștientizare a propriilor emoții și ale celorlalți, împreună cu

¹ Profesor logoped școlar Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, Profesor consilier școlar Otilia Călina Ardelean, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

îmbunătățirea propriilor resurse pentru gestionarea comunicării interpersonale și a relațiilor autentice cu colegii și cu adulții.

Această abordare permite o dezvoltare deplină a capacității de învățare, nu numai cognitivă, a rezolvării problemelor, a capacității de a face alegeri adecvate și de a fi protagonistul propriului drum în viață, ci și a învățării emoționale care permite individului să se realizeze pe deplin pe sine ca adult.

În acest scenariu, propunem proiectul de educație socio-afectivă, un proiect de natură preventivă care are ca scop facilitarea dezvoltării psiho-relaționale a elevilor.

Creșterea umană și civilă a elevului se exprimă nu numai în ceea ce privește conținutul disciplinar, ci și printr-o serie întreagă de alte inițiative de care pot depinde reușitele sau eșecurile academice, stima de sine, bucuria sau tristețea, seninătatea sau tulburările psihologice. Tocmai de aceea, strategiile utilizate în școli cu scopul de a promova nu numai cunoștințele, ci și dimensiunea afectivă, emoțională și socio-relațională a elevilor, trebuie să ocupe un loc special.

În societatea actuală putem vorbi despre analfabetismul emoțional, deoarece copiii petrec mult timp liber uitându-se la televizor, jucând jocuri video sau socializând virtual cu ajutorul rețelelor sociale. Acestea, în cele mai bune cazuri, dezvoltă din cele 5 simțuri, vederea și auzul (folosindu-le în cea mai mare parte pasiv), dar atingerea, gustul și mirosul sunt uitate. Doar oferind copiilor experiențe incitante (care fac ca toate simțurile să fie active), îi ajutăm să-și redobândească toate simțurile. Totodată, părinții trebuie să înțeleagă că, comunicarea nu înseamnă doar a vorbi, ci și mângâiere, ascultare, îmbrățișare.

Abilitățile cognitive, emoționale și relaționale sunt abilitățile vitale, deoarece sunt esențiale pentru a face față numeroaselor și variatelor situații care se întâlnesc zilnic și duc la o mai bună adaptare și la o bunăstare psihofizică sporită.

Abilitățile de viață sunt: capacitatea de a rezolva probleme, conștiința de sine, capacitatea de a lua decizii, gândirea critică, gestionarea emoțiilor și capacitatea de a gestiona relațiile. Adulții ar trebui să poată oferi exemple de consecvență, disponibilitate de a asculta, judecată și toleranță cu comportamentul lor. Lipsa autorității din partea adulților înseamnă pentru tineri o lipsă de personalități de referință, cu consecința sentimentului de singurătate și nesiguranță.

Ideea acestui proiect a pornit de la premisa că educația afectivității este parte integrantă a ființei umane și a identității sale și, prin urmare, inseparabilă de educația generală a persoanei. Totodată, aspectele educaționale fundamentale, pentru a fi eficiente, implică nu numai stimularea cognitivă ci și educația pentru aspectul relațional și emoțional (a ști să fii), relația cu ceilalți, respectul pentru sine și pentru celălalt, capacitatea de a simți propriile emoții și de a le gestiona. Acest tip de formare face parte din educația persoanei și răspunde nevoii copiilor de a se putea dezvolta și crește într-un mod armonios, indiferent de originile, cultura sau religia individului.

Proiectul, pornind de la presupunerea că abilitatea de a alege este rezultatul unei bune cunoașteri a sinelui, își propune stimularea potențialului fiecărei persoane, cu scopul depășirii propriilor limite.

Educația afectivității reprezintă pentru elevi o cale de creștere psihologică și de conștientizare a identității lor personale și sociale. Școala joacă un rol specific în

educația afectivă, deoarece are sarcina de a furniza instrumente cognitive și emoționale indispensabile unei vieți de relații bogate și satisfăcătoare. Prin urmare, este necesară combinarea informațiilor cu formarea prin intervenția prin acțiune educațională care nu se limitează la furnizarea de cunoștințe, ci intră în dimensiunea aspectelor emoționale și relaționale, devenind astfel o acțiune educativă care permite copiilor să dezvolte atitudini conștiente față de ei înșiși și față de ceilalți prin asumarea unui comportament responsabil în fiecare sferă a dimensiunii umane: dimensiune culturală, dimensiunea biologică și dimensiune relațional-afectivă.

Scopul proiectului este de a îmbunătăți relațiile educaționale și sociale prin implicarea elevilor în diverse activități, de a promova creșterea identității personale și relaționale, precum și de a iniția controlul afectiv-emoțional prin cunoașterea propriilor sentimente și emoții.

Obiectivele generale vizează:

- ✓ Promovarea unei dezvoltări armonioase a personalității și a capacității de a face alegeri autonome și responsabile;
- ✓ Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și de ceilalți;
- ✓ Susținerea procesului de învățare facilitând climatul de relație al clasei;
- ✓ Favorizarea procesului de autocunoaștere și acceptare;
- ✓ Implementarea abilităților emoționale individuale și de grup;
- ✓ Încurajarea reflecției asupra comportamentelor orientate spre bunăstare;
- ✓ Creșterea globală a abilităților de planificare și luare a deciziilor.

Obiectivele specifice vizează:

- ✓ Extinderea lexiconului emoțional;
- ✓ Recunoașterea și identificarea emoțiilor;
- ✓ Dezvoltarea capacității de a lua decizii;
- ✓ Îmbunătățirea abilităților pentru participarea cu succes la grupurile de lucru din clasă, pentru a reduce și rezolva problemele și conflictele;
- ✓ Stimularea reflecției asupra diferitelor moduri de exprimare a afecțiunii și de relaționare cu ceilalți;
- ✓ Dezvoltarea stimei de sine și a autoeficacității;
- ✓ Înțelegerea rolului emoțiilor în viață;
- ✓ Experimentarea de situații de relaționare pozitivă, gestionând în mod adecvat orice conflicte.

Grupul țintă vizat este format din elevi de clasă a IV-a pentru cercetarea pe tema anxietății sociale și a performanței școlare și respectiv din elevi de clasele a IV-a și a V-a pentru programul de dezvoltare personală/educație emoțională.

Proiectul are ca și perioade de implementare 2 ani școlari, respectiv 2020-2021 pentru realizarea cercetării și 2021-2022 pentru realizarea programului de dezvoltare personală/educație emoțională.

Partenerii implicați sunt: Inspectoratul Școlar Județean Arad, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad, Școala Gimnazială Sabin Manuilă Sâmbăteni (jud. Arad), Școala Gimnazială Fântânele (jud. Arad), Școala Gimnazială Vladimirescu (jud. Arad), Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu (jud. Arad), Inspectoratul Școlar Județean Mehedinți, Centrul Județean de Resurse și Asistență

Educațională Mehedinți, Colegiul Național Pedagogic Ștefan Odobleja Drobeta Turnu Severin și Școala Gimnazială Constantin Negreanu Drobeta Turnu Severin.

În anul școlar 2021-2022, din județul Arad, există parteneriate pentru implementarea programului de dezvoltare personală/ educație emoțională cu următoarele unități de învățământ: Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Arad, Școala Gimnazială Zărand, Liceul Teoretic Pâncota, Școala Gimnazială „Nicolae-Horga Popovici” Seleuș, Școala Gimnazială „Mihai Veliciu” Șepreuș, Școala Gimnazială „Sabin Manuilă” Sâmbăteni, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu” Arad, Școala Gimnazială Șagu, Școala Gimnazială „Aron Cotruș” Arad, Liceul „Sever Bocu” Lipova, Liceul Tehnologic de Construcții și Protecția Mediului Arad, Școala Gimnazială „Andrei Șaguna” Zimandu Nou, Școala Gimnazială „Avram Iancu” Arad, Colegiul „Csiky Gergely” Arad, Școala Gimnazială Fântânele, Școala Gimnazială Secusigiu, Școala Gimnazială „Ioan Slavici” Șiria, Școala Gimnazială „Aurel Sebeșan” Felnac, Colegiul Național „Vasile Goldiș” Arad, Liceul „Ioan Buteanu” Gurahonț, Școala Gimnazială „Gheorghe Popovici” Apateu, Colegiul „Mihai Viteazu” Ineu, Liceul Tehnologic „Francisc Neuman” Arad, Liceul Teoretic „Mihai Veliciu” Chișineu Criș, Liceul Tehnologic „Moga Voievod” Hălmagiu, Școala Gimnazială „Corneliu Micloși” Covăsânț.

Ca și activități propuse în cadrul proiectului sunt:

- realizarea cercetării cercetarea pe tema anxietății sociale și a performanței școlare la elevi de clasa a IV-a din școli din cele două județe;
- realizarea de activități de consiliere și dezvoltare personală pentru depășirea anxietății sociale și îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Temele propuse în cadrul programul de dezvoltare personală/educație emoțională vizează:

- sistemul nevoilor socio-afective;
- cunoașterea de sine și stima de sine personală;
- corporalitatea și percepția imaginii individuale;
- libertatea personală și sistemul de valori.

Proiectul se realizează pe două fronturi: cel al prevenirii și cel al rezolvării problemelor. Întâlnirile din clasă, deși caracterizate printr-o linie comună de gândire și obiective predefinite, vor diferi în ceea ce privește prioritatea conținuturilor care trebuie abordate în funcție de nivelul de competență al grupului și de tipul de problemă prezentat de coordonatori și de copiii înșiși.

Metodologia utilizată se bazează pe un model interactiv-narativ care nu prevede doar un pasaj de informații, dar mai presus de toate dorește să facă din copii protagoniștii unei reflecții asupra lor înșiși care îi implică într-un mod activ și participativ. Prin urmare, sunt utilizate metode și instrumente care facilitează conștientizarea individuală și stimulează dialogul în clasă, cum ar fi: brainstorming, dezbateri, fișe de lucru, lucru într-un grup mic, chestionare, joc de rol, lecții frontale, ascultare activă, rezolvare de probleme.

Programul de dezvoltare personală/educație emoțională este structurat pe 21 de activități, fiecare având descrierea pașilor de urmat, metodele de folosit și fișele de lucru aferente, titlurile fiind următoarele:

- ✓ Activitatea 1 - *LUMEA EMOȚIILOR*
- ✓ Activitatea 2 - *POARTĂ EMOȚIA POTRIVITĂ PENTRU TINE*
- ✓ Activitatea 3 - *CUNOAȘTEREA RECIPROCĂ*
- ✓ Activitatea 4 - *DOSARUL CU EMOȚII*
- ✓ Activitatea 5 - *STAREA MEA ESTE COLORATĂ*
- ✓ Activitatea 6 - *ÎN FIECARE ZI SE ÎNTÂMPLĂ CEVA FRUMOS*
- ✓ Activitatea 7 - *FOTOLIMBAJUL*
- ✓ Activitatea 8 - *FRUMUSEȚEA PE CARE O VĂD ALȚII ÎN MINE*
- ✓ Activitatea 9 - *RECUNOAȘTEM EMOȚII*
- ✓ Activitatea 10 - *CLASA MEA*
- ✓ Activitatea 11 - *OBIECTUL MEU PREFERAT*
- ✓ Activitatea 12 - *AMINTIRILE MELE FRUMOASE*
- ✓ Activitatea 13 - *TIMPUL MEU LIBER*
- ✓ Activitatea 14 - *DACA AȘ FI FOST ...*
- ✓ Activitatea 15 - *DORINȚELE MELE*
- ✓ Activitatea 16 - *JOIE DE VIVRE*
- ✓ Activitatea 17 - *AVIONUL ȘI TURNUL DE CONTROL*
- ✓ Activitatea 18 - *HARTA CORPULUI MEU*
- ✓ Activitatea 19 - *RELAȚIA MEA CU CORPUL MEU*
- ✓ Activitatea 20 - *EU ȘI CLASA MEA*
- ✓ Activitatea 21 - *MESAJUL DIN STICLĂ*

Ca parte a evaluării indicilor de calitate a activităților propuse, la sfârșitul activităților va fi administrat un chestionar de satisfacție al beneficiarilor.

BUNE PRACTICI - PROIECT EDUCAȚIONAL "HAI LA ȘCOALA DE VARĂ!"

**Proiect educațional județean de educație remedială- învățământ
primar/gimnazial an școlar 2020-2021**

**Ardelean Otilia CĂLINA¹,
Cadariu Mihaela FLORINA²**

It has already become a habit for the Arad County Center for Educational Resources and Assistance (CJRAE) to organize a summer school, in which school counselors and speech therapists support various recreational and educational activities with children enrolled in this program. And at the end of this school year (2020-2021) the summer school was organized, under the suggestive title "Let's go to the summer school!"

The interest of parents and children to participate in the project activities proposed by our institution was very high, proving to be a pleasant and educational alternative for spending free time.

In the end, the effort, the creativity, the imagination and the spontaneity were rewarded with the diplomas that the students received on the last day of the project.

Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viața școlii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii față de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăți de învățare. Prin proiectul „Hai la școala de vară!” (proiect de educație remedială - învățământ primar/gimnazial) copiii au participat la activități de recuperare școlară și ameliorare a dificultăților în învățare, precum și la activități de dezvoltare personală, educație plastică sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

Proiectul educațional „Hai la școala de vară!” organizat de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad în parteneriat cu Școala Gimnazială „Aurel Vlaicu” Arad s-a desfășurat în perioada 08.07.2021-06.08.2021.

Durata proiectului a fost de 122 ore (6 ore/zi în perioada 08 iulie – 30 iulie și 4 ore/zi în perioada 02 august – 06 august). Toate activitățile proiectului educațional „Hai la școala de vară!” s-au derulat în incinta Școlii Gimnaziale „Aurel Vlaicu” Arad.

Agenda școlii de vară a cuprins ateliere de lucru, cluburi de discuții, dezbateri, jocuri (pentru dezvoltarea creativității, pentru dezvoltarea atenției, logice etc.) art-terapie, activități logopedice, (dicție și comunicare), autocunoaștere și dezvoltare personală etc..

¹ Profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

² Profesor logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Proiectul „ Hai la școala de vară!” s-a adresat, cu precădere, elevilor din învățământul primar și gimnazial. Activitățile s-au desfășurat pe grupe de elevi constituite pe baza analizei nivelului de achiziții dobândite și a opțiunilor elevilor, prin consultarea reprezentanților legali. Selecția beneficiarilor direcți s-a făcut pe baza cererii părintelui/reprezentantului legal de a include copilul în acest proiect.

Scopul Proiectului „Hai la școala de vară!” (proiect de educație remedială - învățământ primar/gimnazial) a fost stimularea finalizării învățământului obligatoriu (prevenirea abandonului școlar) și îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru toți copiii, dar mai ales pentru elevii din grupurile dezavantajate.

În plus acest proiect și-a propus să contribuie la dezvoltarea personală a participanților prin încurajarea asumării responsabilității de la vârste mici, socializare, relaționare pozitivă, gestionarea emoțiilor, dezvoltarea gândirii, memoriei. Totodată, organizatorii au dorit oferirea șansei copiilor de a petrece vacanța de vară într-o manieră creativă și recreativă, care să le stimuleze imaginația și să le permită accesul la o serie de activități educative.

În același timp, acest proiect a răspuns și nevoilor părinților care își doresc ca cel puțin o mică parte din vacanța de vară a copiilor să fie dedicată educației iar cei mici să își petreacă timpul într-un mod cât mai plăcut, dar și util în același timp.

La activitățile Școlii de Vară s-au înscris 58 de participanți după cum urmează: 13 elevi din clasa pregătitoare, 12 elevi din clasa I, 12 elevi din clasa a II-a, 12 elevi din clasa a III-a, 2 elevi din clasa a IV-a, 4 elevi din clasa a V-a, 2 elevi din clasa a VI-a și 1 elev din clasa a VIII-a.

În vederea atingerii scopului propus au fost identificați și mobilizați să susțină activități de dezvoltare personală cu scop educativ peste 30 de cadre didactice (profesori consilieri școlari și profesori logopezi) din cadrul CJRAE Arad.

Organizatorii s-au preocupat să aleagă activitățile cele mai frumoase și cu cel mai mare impact la copii, care i-au ținut ocupați peste 4 săptămâni, timp în care au aflat informații noi, de interes pentru ei, într-un curs de vară lejer și util, deopotrivă.

Pentru a se obține rezultate cât mai bune au fost utilizate strategii de predare în funcție de stilul individual de învățare al elevului, materialul didactic ales și folosit fiind atractiv și adecvat: planșe cu imagini, material distributiv, prezentări power point, folosirea situațiilor de joc în învățare, jocurile de rol, dramatizarea, folosirea povestirilor, desen, decupare, colorare, taiere, muzica, recitare, povestire, mișcare ritmată, lucrul în grup, folosirea metodelor interactive: brainstorming, jurnalul cu dublă intrare, ciorchinele, cubul, eseul de cinci minute etc., rezolvarea creativă a conflictelor din grupul de copii; strategii pentru creșterea stimei de sine și a încrederii în propria eficiență.

Evaluarea programului s-a făcut prin aplicarea de chestionare și prin colectarea observațiilor zilnice ale cadrelor didactice implicate în derularea activităților proiectului, astfel:

1. Chestionarul de evaluare inițială (aplicat în ziua 4) a vizat în principal:
 - impactul pe care le-au avut activitățile desfășurate până în momentul completării chestionarului asupra participanților;
 - identificarea nevoilor pe care le resimt participanții.

Analiza răspunsurilor la Chestionarul de evaluare inițială a evidențiat faptul că pentru toți participanții la Școala de Vară activitățile derulate au avut un impact pozitiv. „A fost foarte distractiv.”, „Mi-am făcut mulți prieteni.”, „Sunt foarte bucuroși.”, „Am învățat să respect pe toată lumea.”, „Îmi place mult, așa că voi merge la această școală aproape zilnic.”, „Școala de vară mă face fericit!”, „Iubesc școala de vară!”

Ca și activități dorite de participanți au fost menționate: origami, mima, concursuri, quilling, activități practice, sport, activități culinare, pictură, jocuri de grup.

2. Chestionarele de evaluare finală adresate elevilor, părinților și cadrelor didactice (aplicate în ultima săptămână a proiectului) au vizat în principal:

- impactul pe care l-a avut proiectul educațional „Hai la școala de vară!” asupra participanților;
- gradul în care acest proiect a răspuns așteptărilor și nevoilor resimțite de participanți.

Răspunsurile din Chestionarele de evaluare finală demonstrează gradul ridicat în care acest proiect a răspuns așteptărilor și nevoilor participanților. Marea majoritate a acestora au menționat că și-au dezvoltat abilități de comunicare și colaborare și că au aflat informații noi despre emoții, comunicare, copiii cu cerințe educative speciale. De asemenea, mai mulți respondenți au menționat următoarele abilități dezvoltate în timpul Școlii de Vară: voința, empatia, încrederea în sine, lucrul în echipă. Exercițiile, jocurile și activitățile au fost interesante, atractive/antrenante și utile.

Iată câteva din răspunsurile părinților privind beneficiile pe care participarea la „Hai la școala de vară!” le-au avut asupra copiilor:

- „Activități frumoase și educative.”
- „Am putut merge la serviciu, neavând cu cine să rămână acasă, a socializat cu alți copii.”
- „Are cu cine să se joace și să socializeze.”
- „Copiii primesc informații valoroase de la persoane competente.”
- „Desfășoară activități noi, educative și socializează cu alți copii.”
- „Dezvoltarea creativității, autocunoaștere și comunicarea.”
- „Le-a făcut viața mai frumoasă.”
- „Le-a plăcut foarte mult ce activități ați făcut.”
- „Prieteni noi, cunoașterea de activități noi.”
- „Socializare cu alți copii.”
- „Socializarea și participarea la activități educative și distractive.”
- „Socializează cu alți copii.”
- Totodată, părinții au declarat că își doresc ca acest proiect să continue și în viitor și să cuprindă activități precum:
- „Activități care să implice responsabilitate.”
- „Activități educative, de grup, cultură generală, jocuri.”
- „Ateliere creative, activități distractive (jocuri, cântece, poezii, pictură, lectură).”
- „Este perfect așa cum este.”

- „Excursii”
- „Orice activitate adecvată vârstei școlarilor.”
- „Orice activitate este binevenită.”
- „Să se joace cu plastilină.”

3.Observațiile zilnice făcute de către cadrele didactice participante la programul zilei respective au fost discutate cu scopul adaptării sesiunilor la nevoile participanților și oferirii de feed-back organizatorilor. Ele au evidențiat faptul că cele mai apreciate activități realizate au fost: jocurile sportive, activitățile de dezvoltare personal, artterapia.

La finalizarea proiectului educațional „Hai la școala de vară!” au fost constatate următoarele rezultate:

- participarea unui număr de 37 de elevi din cadrul unităților de învățământ din județul Arad la activitățile proiectului;
- conștientizarea părinților asupra importanței educării timpului liber la copiii lor;
- realizarea unor activități și produse deosebite ale elevilor, prin care aceștia s-au regăsit, în special, ca individualitate aparținând unei colectivități sociale;
- un impact pozitiv asupra profesorilor consilieri școlari și profesorilor logopezi din cadrul CJRAE Arad, care s-au cunoscut mai bine, au colaborat pentru proiectarea și realizarea de activități, au învățat interactiv unii de la alții, împreună unii cu alții, s-au împrietenit, au evoluat și s-au dezvoltat profesional prin experiențele trăite, bucurându-i oportunitatea oferită prin acest proiect.

Impactul pe termen scurt și imediat al școlii de vară a fost acela de a oferi copiilor o alternativă atractivă pentru petrecerea unei perioade de 22 zile din vacanța de vară. Totodată, în urma acestei experiențe, ei au înțeles să-și aprecieze succesele ca rezultat al efortului propriu sau al propriilor capacități, evitând să pună succesele lor pe seama norocului, a întâmplării ori facilității situației. Mai mult decât atât, au învățat să atribuie eșecul unor cauze externe și stabile (dificultatea sarcinii) sau a unor cauze interne și instabile (efort insuficient), să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („Este greu, dar sunt capabil să reușesc!”) și să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșesc.

Colateral, impactul pe termen lung al acestui proiect a avut numeroase beneficii, atât pentru participanții direcți, cât și pentru cei indirecti.

Impactul proiectului asupra elevilor:

- însușirea unor reguli de comportament în grup;
- dezvoltarea capacității de colaborare;
- gestionarea emoțiilor trăite în momentele de satisfacție și succes ale propriilor realizări;
- s-au regăsit, în special, ca individualitate aparținând unei colectivități sociale.
- Impactul proiectului asupra părinților:

- conștientizarea părinților asupra importanței educării timpului liber la copiii lor;
- creșterea încrederii părinților în instituția școlară;
- o mai bună colaborare și implicare a părinților în sprijinirea activităților curriculare și extracurriculare.
- Impactul proiectului asupra cadrelor didactice:
- s-au cunoscut mai bine, au colaborat pentru proiectarea și realizarea de activități, au învățat interactiv unii de la alții, împreună unii cu alții, s-au împrietenit, au evoluat și s-au dezvoltat profesional prin experiențele trăite;
- dezvoltarea abilității de auto-organizare, care se va transfera și asupra altor tipuri de activități, de învățare efectivă, de efectuare a unor sarcini practice, de lucru în echipă;
- dezvoltarea spiritului de echipă a cadrelor didactice, care vor deveni mai comunicativi, mai sociabili, mai responsabili și mai încrezători în forțele lor, mai toleranți și mai receptivi la problemele copiilor.

Așadar, proiectul educațional „Hai la școala de vară!” s-a dovedit a fi soluția ideală atât pentru părinții care nu au avut cu cine să își lase copiii în timpul petrecut la serviciu, cât și pentru copiii care au dorit mai mult decât o vară petrecută în casă, aceștia bucurându-se în fiecare zi de **lecții dinamice, activități** interactive realizate prin joc și experiențe încântătoare.

ROLUL PROIECTELOR DE VOLUNTARIAT ÎN CONSOLIDAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ȘI ÎN ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE PENTRU TOȚI ELEVII. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

**Mușata-Dacia BOCOȘ¹,
Diana-Crina MARIN²**

In this study, the important role of volunteer activities in ensuring equal opportunities for all students will be highlighted. The results of our study have revealed that students feel happy, appreciated, optimistic, and self-satisfied when they do good deeds. Thus, we highlight the important role of organizing volunteer activities and their positive effects on the development of students' prosocial skills. We also present some of the projects implemented in the school year 2020-2021, at the level of an educational institution in Cluj County, as examples of good practices in ensuring an effective partnership between school, family, and community members. Volunteer activities support ensuring equal opportunities for all students and strengthening the school-family-community partnership. Volunteer activities have a beneficial effect on student development. Through these activities, students develop their civic spirit and prosocial skills. Therefore, educational institutions have to initiate active partnerships with NGOs operating at the local or national level and initiate volunteer activities for the benefit of the community.

„Participarea frecventă a elevilor la activități de voluntariat are un impact benefic asupra dezvoltării abilităților prosoziale, asupra formării spiritului civic, precum și asupra imaginii de sine a elevilor” (Bocoș, Marin, Ilovan, 2021, p. 212). Egalitatea de șanse este o valoare fundamentală a omenirii. Conform Declarației Universale a Drepturilor Omului, „fiecare om se poate prevala de toate drepturile și libertățile proclamate, fără nici un fel de deosebire de rasă, culoare, gen biologic, limbă, religie, opinie politică sau orice altă opinie, origine națională sau socială, avere, naștere, statut politic, juridic sau internațional al țării/ teritoriului”. La articolul 29, Convenția din 20 noiembrie 1989 (republicată) cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite prevede „dreptul la o educație de calitate, care să le asigure copiilor egalitatea de șanse și dezvoltarea plenară a personalității lor, a vocațiilor și a aptitudinilor mentale și fizice ale copiilor”. În Carta Drepturilor Fundamentale se

¹ Profesor universitar dr., Universitatea Babeș-Bolyai Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației Cluj-Napoca

² Profesor dr., Liceul Teoretic Pavel Dan Câmpia Turzii

prevede faptul că „interzicerea discriminării și protecția drepturilor fundamentale constituie elemente importante ale ordinii juridice a Uniunii”.

Din perspectiva politicilor curriculare românești, Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare, include prevederi importante, dintre care amintim:

- „Principiul asigurării egalității de șanse și principiul echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare, fac parte din setul de principii care guvernează învățământul preuniversitar și superior, precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România” (Art. 3)
- „Principiul echității este unul dintre principiile pe care se bazează sistemul național de învățământ” – vezi Art. 118 (1);
- „În cadrul Curriculumului național, ponderea disciplinelor obligatorii, respectiv a celor opționale se stabilește prin planurile-cadru, astfel încât să fie respectate atât principiul asigurării egalității de șanse și al echității, cât și principiul relevanței și al descentralizării” – vezi Art. 66, alin. (2).

Principalele instrumente educaționale pentru asigurarea egalității de șanse/egalizarea șanselor la educație și învățământ sunt: educația pentru egalitatea de șanse, elaborarea unor direcții de politică educațională, democratizarea învățământului.

Educația pentru egalitatea de șanse promovează principiul echității de gen și egalității de șanse în educație, precum și educația non-discriminatorie, bazată pe înlăturarea inegalităților. De asemenea, constituie un instrument de modelare a conștiinței sociale și, ulterior, a viziunii și concepției asupra vieții, de oferire de oportunități și șanse egale de (auto) realizare a potențialului educabililor.

Egalitatea de șanse pentru toți elevii poate fi realizată prin organizarea educației pe baze democratice, prin înlăturarea barierelor economice, legislative, politice, manageriale și socio-culturale pentru accesul liber, neîngrădit la educație. Astfel, un rol important îl au centrele comunitare de învățare permanentă, programele speciale ce vizează educația compensatorie a persoanelor din zonele defavorizate etc.

Democratizarea învățământului poate fi obținută prin:

- a) eliminarea oricăror discriminări în participarea la educație și învățământ;
- b) legiferarea obligativității, gratuității și universalității învățământului de cultură generală pentru toți copiii, indiferent de gen biologic, naționalitate, apartenență religioasă, etnie, stare socială;
- c) asigurarea învățământului în limba maternă;
- d) diversificarea ofertei curriculare (la macro-, mezo- și micronivel educațional);
- e) asigurarea continuității între ciclurile curriculare;
- f) asigurarea modernizării continue a învățământului, inclusiv prin valorificarea Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare.

Conform Legii Educației Naționale nr. 1/ 2011, actualizată 2020, consolidată cu modificările și completările ulterioare (vezi art. 3, 79, 86) și Regulamentului-cadru din 31 august 2020 de organizare și funcționare a

unităților de învățământ preuniversitar – Anexă la OMEN nr. 5.447/ 31.08.2020, parteneriatul educațional și voluntariatul constituie instrumente legitime, valorificate complementar.

Regulamentul-cadru din 31 august 2020 de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar – Anexă la OMEN nr. 5.447/ 31.08.2020 prevede la art. 68 că, printre atribuțiile profesorului diriginte, se află și „participarea elevilor la programe sau proiecte și implicarea acestora în activități de voluntariat”.

La art. 99, alineatul (1), se prevede că „activitățile educative extrașcolare desfășurate în unitățile de învățământ pot fi: culturale, civice, artistice, tehnice, aplicative, științifice, sportive, turistice, de educație rutieră, antreprenoriale, pentru protecție civilă, de educație pentru sănătate și de voluntariat”.

Între activitățile partenariale și cele de voluntariat există relații reciproc potențatoare:

- sistemul de relații între persoane, grupuri de persoane, structuri instituționale, instituții sau organizații se consolidează;
- se conștientizează finalitățile comune, crește implicarea, motivarea și susținerea reciprocă, colaborarea și sprijinul reciproc, asumare de responsabilități reciproce;
- se cunosc mai obiectiv rolurile fiecărui partener și contribuția proprie;
- se diversifică activitățile și se asigură „conlucrarea” dintre diferitele domenii: social, psihopedagogic, educațional, didactic, cultural, artistic, religios, sportiv, medical etc.;
- influențele pozitive sunt la nivel individual, social/ comunitar și societal (rezolvare de probleme, formare de cetățeni activi, responsabili), beneficii pentru: educația pentru cetățenie activă, politicile educaționale și pentru politicile publice elaborate la diferite niveluri – local, regional, național, european.

„De-a lungul timpului, serviciile de voluntariat au cunoscut o expansiune deosebită, ele reprezentând un instrument al socializării, al educației incluzive și interculturale, al prieteniei, al solidarității, al depășirii crizelor sociale și economice etc.” (Bocoș, Marin, Ilovan, 2021, p. 210).

Parteneriatul educațional poate fi considerat principiu și instrument în învățământ. „Subordonate scopului de a oferi tuturor elevilor un sprijin real în procesul de învățare și formare, activitățile de voluntariat dețin un rol deosebit în cadrul parteneriatului școală-familie și al parteneriatului școală-familie-comunitate.” (Bocoș, Marin, Ilovan, 2021, p. 212). Cele mai frecvente activități de voluntariat inițiate de cadrele didactice sunt (conform Bocoș, Marin, Ilovan, 2021):

- „pregătirea și distribuirea unor pachete pentru persoane din categorii defavorizate (pot fi organizate activități, precum: „Cutia cu suflet”, „Coșul Iepurașului”, „Și tu poți fi Moș Crăciun!” etc.);
- implicarea elevilor în activități de ecologizare și de ocrotire a mediului înconjurător;
- organizarea sau participarea la evenimente caritabile;

- participarea la proiecte derulate de diverse asociații nonguvernamentale din România (de exemplu, „Voluntarii Salvați Copiii sunt eroi!”, proiect inițiat de Organizația „Salvați Copiii”);
- organizarea de activități de învățare orientată spre comunitate (Service-Learning);
- organizarea unor spectacole artistice (de exemplu, de Ziua Internațională a Persoanelor Vârstnice).”

Cele mai frecvente activități de voluntariat inițiate de părinți sunt:

- activități de tip ateliere;
- activități în folosul comunității;
- programe de suport pentru elevi, cadre didactice, părinți;
- programe de educație și învățare remedială pentru elevi;
- programe de învățare experiențială de tip Service-Learning;
- prestare de servicii conexe școlii (spre exemplu, asistență psihologică, socială, medicală pentru prevenirea riscurilor specifice diferitelor vârste ale copiilor).

Prezentăm, în continuare, câteva dintre proiectele derulate la nivelul unei instituții de învățământ din județul Cluj, ca exemple de bune practici în implementarea și inițierea unor proiecte de voluntariat. În anul școlar 2020-2021, în cadrul instituției de învățământ au fost realizate activități, precum:

- încheierea de parteneriate active cu ONG-urile care activează pe plan local;
- inițierea unor proiecte eTwinning bazate pe activități de voluntariat și de întraajutorare;
- implicarea în proiecte de voluntariat derulate la nivelul comunității locale;
- organizarea de activități de voluntariat care să răspundă intereselor elevilor și părinților.

Unul dintre proiectele importante derulate la nivelul instituției de învățământ este programul „Școli cu sclipici”, inițiat de Fundația Noi Orizonturi. De asemenea, la nivelul școlii, a fost constituit un club al voluntarilor, din care fac parte atât elevi din clasele primare, cât și elevi din ciclul gimnazial și liceal. Prin intermediul acestui proiect, elevii și cadrele didactice organizează și se implică în mod activ în desfășurarea activităților de voluntariat. Principalele obiective ale proiectului sunt:

- pregătirea și distribuirea unor pachete pentru copii ce provin din familii din medii defavorizate;
- acțiuni de ecologizare în școală și în comunitate;
- acțiuni de informare privind importanța reciclării diferitelor materiale;
- campanii în vederea protejării mediului înconjurător;
- acțiuni de ajutorare benevolă a diferitelor persoane din școală și comunitate (oferirea de articole de îmbrăcăminte și încălțăminte);
- promovarea principiilor democratice în comunitate (toleranță, nonviolență etc.).

Prin intermediul proiectelor sau activităților de voluntariat, elevii au făcut fapte bune, apreciate de membrii comunității. Elevii au realizat felicitări, au scris scrisori cu gânduri pozitive, au trimis e-mailuri cu mesaje încurajatoare și au ajutat alte persoane (membri ai familiei, colegi și persoane din medii defavorizate etc.). În cadrul proiectului eTwinning „Acts of Kindness” au fost realizate activități de voluntariat inedite, dintre care amintim:

- *„Să îi facem fericiți pe ceilalți, făcând o mulțime de acte de bunătate!”* (copiii au oferit scrisori, cadouri, cărți, jucării sau flori altor profesori, membrilor comunității sau membrilor familiei acestora);
- *„Să facem un inventar al faptelor bune pe care le pot face copiii!”* (un chestionar online a fost completat de către elevi și părinți);
- *„Să împărtășim experiența noastră pozitivă!”*.

Alte activități de voluntariat, la care elevii își doresc să participe în viitor sunt:

- Atelierul educațional „Cărți și fapte bune”;
- Organizarea de strângeri de fonduri pentru a oferi sprijin financiar unui adăpost pentru câini;
- Realizarea unor ateliere de teatru pentru preșcolari;
- Acțiuni de ocrotire și protejare a mediului înconjurător.

În cadrul acestui proiect, cu sprijinul profesorilor implicați în proiect, a fost distribuit elevilor un chestionar online (vezi Anexa nr. 1). Chestionarul a fost completat de 145 de elevi, cu vârste cuprinse între 4 și 17 ani, în perioada 27.02.2022 - 04.03.2022. Copiii provin din țări, precum: Italia, Iordania, România, Turcia, Rusia și Grecia.

Elevii implicați în proiect au menționat că au făcut foarte multe fapte bune, dintre care amintim:

- au ajutat prietenii, părinții sau alți membri ai familiei, cu tot ce au putut;
- au preparat un desert sau un ceai pentru membrii familiei lor;
- au vizitat sau au ajutat oameni vârstnici (să ducă cumpărăturile);
- au avut grijă de animale de companie;
- s-au comportat frumos cu frații sau cu surorile lor;
- au dăruit jucării;
- și-au ascultat părinții;
- și-au arătat afecțiunea față de semenii lor;
- s-au jucat frumos cu colegii și cu prietenii, fără a se certa;
- au dăruit diverse obiecte prietenilor și membrilor familiei;
- și-au ajutat părinții și bunicii la curățenie;
- au îndeplinit o dorință a membrilor familiei;
- au fost amabili cu cei din jur, fiind mai buni și mai prietenoși;
- au donat obiectele de care nu mai au nevoie unor persoane nevoiaș;
- au donat bani pentru a ajuta copii bolnavi de cancer;
- au ajutat oameni ai străzii;
- au oferit sfaturi utile celor apropiați;
- au ajutat colegii să își efectueze temele;
- s-au bucurat de realizările altora;
- au adoptat animale de companie;

- au păstrat curăţenia şi au ocrotit mediul înconjurător;
- au fost implicaţi activ în proiecte de voluntariat;
- au învăţat alţi copii lucruri noi (de exemplu, să danseze);
- au luat note mari;
- au făcut mai mult sport;
- au ascultat îndemnurile primite de la cei din jur;
- s-au rugat pentru poporul ucrainean şi pentru pace;
- au ales să cumpere produse realizate de producători locali;
- au fost la biserică;
- au spus întotdeauna „Mulţumesc!”;
- s-au purtat frumos cu colegii lor;
- au realizat diverse meşteşuguri inedite, cu care se mândresc;
- au obţinut rezultate deosebite la concursuri;
- au hrănit animale fără stăpân;
- s-au jucat frumos cu prietenii;
- au donat haine şi jucării altor copii;
- au oferit sprijin financiar persoanelor nevoiaşe;
- şi-au ajutat colegii;
- au hrănit păsările;
- i-au făcut pe ceilalţi să zâmbescă;
- şi-au spus lucruri frumoase despre sine, atunci când s-au trezit dimineaţa şi s-au uitat în oglindă;
- s-au comportat frumos la şcoală;
- au împărţit jucăriile cu alţi copii;
- au oferit sprijin financiar unor asociaţii care se ocupă de îngrijirea animalelor fără stăpân;
- au plimbat animalele de companie;
- şi-au organizat mai eficient timpul, pentru a avea mai mult timp liber;
- au donat alimente pentru persoane nevoiaşe;
- au amenajat o grădină în curtea şcolii;
- au cântat la instrumente muzicale;
- i-au iertat pe cei care le-au greşit;
- au plantat copaci;
- au fost atenţi la nevoile celor din jur;
- au făcut cumpărături vecinilor mai în vârstă;
- şi-au ajutat părinţii la treburile gospodăreşti (de exemplu, să transporte lemne);
- şi-au făcut singuri ordine în cameră;
- şi-au aranjat singuri hainele şi obiectele personale;
- au fost mulţumiţi de ceea ce au;
- i-au îmbrăţişat mai des pe cei dragi;
- au donat bani din propriile lor economii, unei biserici;
- au returnat obiecte pe care le-au găsit întâmplător;
- au construit căsuţe pentru animale.

Din răspunsurile oferite la întrebarea numărul 4 din chestionarul anexat, a reieșit faptul că preșcolarii și elevii care participă la proiect și-au propus să facă fapte bune, precum:

- să se implice mai frecvent în proiecte de voluntariat;
- să ajute persoanele nevoiașe;
- să facă mai multe fapte bune decât până acum;
- să zâmbească mai mult și să fie mai atenți la nevoile celor din jur;
- să adopte un animal de companie;
- să ofere ajutor persoanelor care au nevoie;
- să aibă mai multă grijă de animalele de companie;
- să nu își supere părinții;
- să ofere mai mult sprijin persoanelor apropiate;
- să ofere ajutorul lor, ori de câte ori este nevoie;
- să petreacă mai mult timp alături de familie;
- să ajute cât mai multe persoane și animale;
- să-și asculte părinții;
- să-și ceară scuze ori de câte ori greșesc;
- să asculte mai des de sfaturile celor care îi iubesc;
- să se dezvolte pe plan personal, pentru a-i putea ajuta pe ceilalți;
- să ajute mai mult animalele fără stăpân;
- să fie buni și amabili cu toate persoanele;
- să ajute copiii săraci să meargă la școală;
- să doneze obiecte pentru poporul ucrainean;
- să sprijine ONG-urile;
- să ajute persoanele vârstnice;
- să fie voluntari în adăposturi pentru animale;
- să ajute copiii cu dizabilități;
- să se roage pentru pace și pentru evitarea războaielor;
- să-și ajute bunicii și părinții;
- să fie mai răbdători;
- să se implice mai mult în proiecte în care sunt ajutate persoane vârstnice sau bolnave;
- să aibă mai multă grijă de frații și surorile mai mici;
- să inventeze lucruri care sunt benefice pentru umanitate și pentru societate;
- să citească mai mult;
- să doneze jucării unui orfelinat;
- să îi ajute pe cei care nu au un adăpost;
- să facă daruri mai des celor dragi sau celor care au nevoie;
- să fie mai ordonați și să îi ajute mai mult pe părinți sau pe bunici la treburile casnice;
- să nu îi jignească pe membrii familiei sau pe cei apropiați;
- să fie mai harnici;
- să fie mai atenți la nevoile celor din jur;

- să aibă profesii care să le permită să ajute cât mai multe persoane (de exemplu, medic, asistent medical, șofer de ambulanță etc.);
- să își deschidă adăposturi pentru animalele fără stăpân;
- să ajute animalele rănite sau aflate în pericol;
- să planteze copaci;
- să învețe bine;
- să aibă grijă, după ce vor fi mari, de părinții lor;
- să învețe bine, pentru a se putea înscrie la universitate;
- să nu polueze mediul înconjurător;
- să fie mai amabili și mai săritori;
- să țină companie persoanelor singure;
- să îi facă mai mult pe ceilalți să zâmbească;
- să nu își mai supere părinții;
- să scrie o poveste pe care să o citească și altor colegi de clasă;
- să ofere flori mamelor lor.

Răspunsurile elevilor la întrebarea numărul 5 („De ce ar trebui să fim buni și generoși?”), au relevat faptul că elevii înțeleg rolul important pe care îl au atitudinile pozitive față de cei din jur. Astfel, elevii au menționat motive, precum:

- pentru că faptele noastre bune vor fi întotdeauna răsplătite;
- pentru că trebuie să ne iubim aproapele;
- pentru că ne vom simți mai bine și vom fi mai fericiți;
- pentru a-i încuraja și pe alții să ajute și pentru a avea parte de mulțumire sufletească;
- pentru a fi respectați de cei din jur;
- pentru a-i face pe cei din jur fericiți;
- pentru a putea trăi în armonie alături de cei dragi (pe cei mai puțin norocoși trebuie să îi sprijinim pentru a se putea bucura și ei de viață, fără grija zilei de mâine);
- pentru că bunătatea este cea mai importantă calitate a oamenilor;
- pentru a schimba lumea în bine;
- pentru a avea o mulțime de prieteni;
- pentru că bunătatea este singura armă din această lume care distruge durerea și ne face să ne simțim minunat;
- pentru că este important pentru umanitate și ne ajută să ne menținem sănătatea fizică și psihică;
- pentru a ne simți mai bine și pentru a fi mai fericiți;
- pentru că acest lucru ne aduce pace și bucurie în suflete;
- pentru a trăi în pace și armonie;
- pentru că bunătatea/ generozitatea atrage fericirea/mulțumirea de sine;
- deoarece orice gest frumos, oricât de mic ar fi contează foarte mult;
- pentru ca lumea să devină un loc mai bun;
- pentru a fi pe placul celor din jur și pentru a avea mulți prieteni;
- pentru a fi mai empatici;
- pentru a-i face pe părinți să fie mândri de noi;
- pentru că viața ar fi mai perfectă dacă toți oamenii ar fi buni unii cu alții.

Activitățile de voluntariat constituie un mijloc prin care este asigurată implicarea activă a elevilor în comunitate și în societate. Aceste activități „le largesc orizontul personal și le dezvoltă personalitatea, le generează trăiri afective, le favorizează acumularea de experiențe diverse, le formează și dezvoltă competențe și abilități diverse, ele fiind activități circumscrise educației pentru cetățenie activă. Astfel, voluntariatul are valențe sociale și educaționale și reprezintă un instrument cu beneficii relevante la nivel individual, cât și social/comunitar, instrument cu potențial ridicat pentru politicile publice elaborate la diferite niveluri – local, regional, național, european.” (Bocoș, coord., 2019, pp. 538-539). Elevii au menționat că, atunci când fac fapte bune, se simt: fericiți, mândri, binedispuși, entuziasmați, împliniți, apreciați de cei din jur, mulțumiți și optimiști. Unii dintre adolescenți au menționat că își doresc să participe la proiecte de voluntariat, însă nu știu ce pași ar trebui să parcurgă pentru a deveni voluntari în cadrul ONG-urilor. Rezultatele acestui studiu sunt utile profesorilor care activează în învățământul preuniversitar. Răspunsurile elevilor care au participat la acest studiu pot fi prezentate copiilor, în diverse contexte didactice. Aceste exemple de comportamente pozitive pot constitui idei de activități valoroase pe care elevii le pot realiza la școală și acasă. De asemenea, ideile de activități prezentate pot fi aplicate la clasă, cu scopul de a consolida parteneriatul școală-familie-comunitate.

Bibliografie:

-
- Bocoș, M.-D., Marin, D.-C., Ilovan, R.-E., „Problematica activităților de voluntariat. Abordări teoretice”, în *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*, coord. D.-C. Marin, M.-D. Bocoș, A. Todea, S. M. Pinte, 2021.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taci, R., & Stan, C., *Dicționar Praxiologic de Pedagogie. Volumul V: P-Z*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2019.
- Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., Pinte, S. M. (coord.), *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
- Carta Drepturilor Fundamentale (<https://fra.europa.eu/en/eu-charter/article/21-non-discrimination>).
- *** Convenția din 20 noiembrie 1989 (*republicată*) cu privire la drepturile copilului**), adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 314/ 13.06.2001 (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/28981>).
- *** Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 10 septembrie 1948 (<http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/leaga/declaratia-universala-a-drepturilor-omului.php>).
- *** (2011). *Legea Educației Naționale nr. 1/2011 cu modificările și completările ulterioare*. disponibilă online la adresa: <http://www.edu.ro> (consultat în februarie 2022).
- *** (2020). *Regulamentul-cadru din 31 august 2020 de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar – Anexă la OMEN nr. 5.447/ 31.08.2020*, disponibil online la adresa: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/229849> (consultat în februarie 2022).
- <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=rum> (consultat în februarie 2022).
- <https://fra.europa.eu/en/eu-charter/article/21-non-discrimination> (consultat în februarie 2022).

**Chestionar adresat elevilor care fac parte
din cadrul proiectului eTwinning „Acts of Kindness”.**

1. How old are you?

Câți ani ai?
Kaç yaşındasın
Quanti anni hai?
Πόσο χρονών είσαι?
كم عمرك ؟

2. What country are you from?

În ce țară locuiești?
Hangi ulkedensin
Qual è il tuo paese?
Από ποια χώρα κατάγεσαι?
من أي بلد أنت ؟

3. List three good deeds you have done lately, of which you are very proud.

Menționează 3 fapte bune pe care le-ai făcut în ultima perioadă și de care te simți mândru.

Son zamanlarda yaptığınız ve gurur duyduğunuz üç iyi işi listeleyin.

Elenca tre buone azioni che hai compiuto di recente e di cui sei orgoglioso.

Αναφέρετε 3 πράξεις καλοσύνης που κάνατε τελευταία, για τις οποίες είστε περήφανοι!

اذكر 3 اعمال جيدة قمت بها مؤخراً وكنت فخور بها

4. List two or three good deeds that you are going to do in the future.

Enumeră 2-3 fapte bune pe care ți-ai propus să le faci în viitor.

Gelecekte yapacağınız iki veya üç iyi işi listeleyin.

Elenca due o tre buone azioni che ti proponi di fare nel prossimo futuro.

Αναφέρεται 2-3 πράξεις καλοσύνης που σκοπεύετε να κάνετε στο μέλλον.

اذكر عملين او ثلاث اعمال صالحة تود القيام بها في المستقبل

5. Why should we be kind?

De ce ar trebui să fim buni și generoși?

Neden nazik olmalıyız?

Secondo te, è importante essere gentili? Perché?

Γιατί νομίζετε ότι είναι καλό να κάνουμε πράξεις καλοσύνης?

لماذا يجب علينا ان نكون لطفاء

6. How did being kind make you feel? / How did performing acts of kindness make you feel?

Cum te-ai simțit după ce ai făcut fapte bune?

Nazik olmak size ne hissettirdi? / Yaptığınız iyilikler size nasıl hissettirdi?

Dopo aver compiuto una buona azione, quali sono le tue sensazioni o emozioni ?

Sapresti descriverle?

Τι συναισθήματα νιώθετε όταν κάνετε πράξεις καλοσύνης?

كيف جعلك تشعر القيام باعمال جيدة? / كيف جعلك تشعر القيام باعمال جيدة؟

STUDII. CERCETĂRI

Secțiunea

PRACTICA LOGOPEDICĂ ÎNTRE CONȘTIENTIZARE ȘI CORECTARE

PROGRAM DE DEZVOLTARE A COMUNICĂRII ORALE LA PREȘCOLARUL MIC

Laura Mariana BURUIAN¹

The present study starts from the idea that language disorders, at the level of the preschool cycle, constitute an impediment in the successful accomplishment of school activities. In the preschool environment, more and more children present with various language disorders. Because the educators are not qualified to detect and improve these problems, it is a real challenge for them to try to help these children in one way or another. The most common deviations related to the phonetic area are: difficulties in pronouncing sounds; their absence or replacement; omission of final sounds in words; jargon; simplification of polysyllabic words or consonant clusters. In the prevention of language disorders, primary prevention and early treatment ensure increased effectiveness of preventive or remedial action, because in young children psycholinguistic automatisms are not consolidated and can be easily replaced with correct speech skills.

What is certain is that the prophylaxis and development of language and understanding in the young child have a positive impact in terms of the quality of their early schooling, their level of understanding and communication

În mediul preșcolar, tot mai mulți copii se prezintă cu diferite tulburări de limbaj. Având în vedere că, educatoarele nu sunt calificate în direcția depistării și ameliorării acestor probleme, pentru ele este o adevărată provocare în a încerca să ajute într-un fel sau altul pe acești copii. Educatorii pot observa abaterile în dezvoltarea limbajului de la o vârstă foarte mică a copilului. În cazul în care acesta, manifestă semne de retard în dezvoltarea limbajului și este indicat a se lua măsuri în depistarea și totodată ameliorarea acestor abateri apărute în sfera dezvoltării limbajului.

Studiul de față pornește de la idea că tulburările de limbaj, la nivelul ciclului preșcolar, constituie un impediment în realizarea cu succes a activităților școlare.

Cele mai frecvent întâlnite abateri, ce țin de aria fonetică sunt: dificultățile în pronunțarea unor sunete; absența sau înlocuirea acestora; omisiunea sunetelor finale în cuvinte; jargonafazia; simplificarea cuvintelor polisilabice sau a grupurilor consonantice. Spre vârsta școlară, mai pot apărea dificultăți de analiză fonetică; de identificare a sunetelor în cuvinte; confuzii între anumite sunete, dificultăți de operare cu unitățile limbii (sunete, silabe, cuvinte).

La copiii cu diferite tulburări în dezvoltarea limbajului mai pot fi întâlnite abateri care țin de aria semantică cum ar fi: un vocabular foarte sărac; dificultăți în

¹ Profesor logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

evocarea vocabularului pasiv; nu înțeleg concepte de bază legate de experiența cotidiană; nu pot defini noțiuni; nu pot clasifica categorii; nu știu și nu recunosc culorile; nu recunosc utilitatea unor obiecte; nu înțeleg aspecte metalingvistice (sinonime, antonime); nu înțeleg cuvinte abstracte sau cu grad mare de generalizare (mărime, formă, culoare, cantitate); nu sesizează absurdul în imagini și situații.

Nu trebuie neglijate nici semnele de retard în dezvoltarea limbajului care apar în structurile gramaticale: un limbaj telegrafic cu propoziții eliptice; o vorbire saturată de substantive; lipsa liantelor gramaticale (prepoziții, conjuncții); folosirea târzie și greșită a pronumelui; întâlnirea frecventă a dezacordurilor gramaticale; folosirea greșită a singularului și a pluralului; incapacitatea de a povesti, iar atunci când o face folosește excesiv fie substantive, fie verbe și foarte puține, adjective, pronume; topica propoziției este incorectă; nu construiește fraze prin coordonare; abilitățile conversaționale fiind limitate.

Există și manifestări ce țin de personalitatea copilului cu retard în apariția și dezvoltarea limbajului: capacitatea de concentrare redusă; latență mare în gândire și evocare; logofobie; hiperkinezie; memorie auditivă și vizuală slab dezvoltată; tulburări de orientare spațio-temporală; motricitate precară; rezistență la corectare.

Întârzierea se manifestă prin absența limbajului oral la vârsta de 2-3 ani, uneori acest lucru prelungindu-se până spre 4 ani. Spre vârsta școlară dificultățile fonetice, de exprimare propozițională și de înțelegere a semnificației cuvintelor se corelează cu dificultăți în sfera tuturor operațiilor intelectuale, afectând procesele de comunicare, cunoaștere și socializare.

Extrem de importante în dezvoltarea motivației și a interesului copilului pentru comunicare și crearea a cât mai multor situații de comunicare este jocul, climatul afectiv pozitiv, încurajarea permanentă, folosirea recompenselor variate și oferite cu mult entuziasm, sunt elemente de bază care asigură succesul în recuperare.

Depistarea tulburărilor de limbaj nu este accesibilă doar persoanei calificate și anume, logopedului, ea putând fi identificată și de părinți sau de cadre didactice din grădiniță, care semnalizează diferite dificultăți în exprimarea lui verbală și constată că modul de comunicare este diferit de al majorității copiilor. A depista o problemă înseamnă a o identifica în mod generic, fără a o măsura și fără a cunoaște posibilitatea înlăturării ei. Depistarea prevede recunoașterea piedicilor în comunicarea verbală și constituie numai momentul inițial al unei intervenții.

Cum principala metodă de activitate în grădiniță este jocul, tot prin intermediul acestuia, le revine cadrelor abilitate sarcina de a depista eventualele probleme care apar în sfera limbajului.

Tipurile de joc utilizate trebuie să depindă de stadiu de dezvoltare și de nivelul intelectual al copiilor. Prin joc copilul își exersează abilitățile și calitățile sale, cum ar fi independența, creativitatea, și abilitatea de a rezolva diferite probleme. De asemenea jocul poate reprezenta un mod de a explora sentimente și valori și de a-și dezvolta abilitățile sociale.

Jocul, este extrem de important în grădiniță, de aceea alegerea lui se face cu grijă și în funcție de mai mulți factori. Jocul didactic ajută la instruirea copiilor, le consolidează și le precizează cunoștințe despre lumea înconjurătoare. Logopedul

are sarcina de a îmbina armonios elementele instructive și exercițiul cu elementele distractive.

Cu atât mai dificil îi este logopedului să aleagă și să potrivească jocurile și implicit activitățile pentru a le adapta copiilor cu dificultăți în vorbire, astfel încât nu numai să se integreze cât mai bine în activitate, nesimțind-se stingheri, ci să le producă plăcere și totodată activitatea respectivă să-i ajute în ameliorarea problemei de limbaj cu care se confruntă.

În profilaxia tulburărilor de limbaj, prevenția primară și tratarea timpurie asigură eficiența sporită a acțiunii preventive sau recuperatorii, deoarece la copilul mic automatismele psiholingvistice nu sunt consolidate și pot fi ușor înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire. O altă valență a acestei abordări constă în prevenirea insuccesului școlar, frecvent în cazurile de tulburări polimorfe. Tratarea în colaborare cu părinții și dascălii reprezintă o nuanță a principiului tratării indirecte, care presupune realizarea programelor de prevenire sau de recuperare în mediul obișnuit de viață al copilului. În aceste contexte, un rol deosebit îl joacă educatorii, învățătorii a căror muncă poate contribui la profilaxia și tratarea timpurie a tulburărilor de limbaj, dar și la prevenirea apariției sentimentului de inferioritate, prin executarea anumitor tipuri de exerciții în cadrul grupului de copii. Părinții, la rândul lor, au obligația de a oferi de la primele manifestări ale limbajului, modele corecte de exprimare, evitând însusirea emisiilor specifice copiilor la vârste mici, chiar dacă acestea tind a părea hazlii. Pericolul constă în a consolida deprinderii incorecte, marcate de principiul efortului minim (reducții de cuvinte la sunete, grupuri de sunete, silabe). Metoda optimă de modelare a deprinderilor corecte constă în aplicarea unor întăriri pozitive sau chiar recompense pentru aproximările cât mai reușite și de întăriri negative sau retragerea întăririlor pozitive pentru cantonarea în aceleași forme incorecte.

La vârsta școlară mică, simpla imitare a sunetelor nu este și nu poate fi perfectă. Dispunând de o capacitate articulatorie restrânsă – aparatul verbo-motor este în formare la această vârstă, posibilitățile analitico-sintetice sunt incipiente, precum și cele de comparare, de generalizare, de abstractizare, de formare a atenției, a memoriei și a voinței – copiii nu-și pot forma dintr-o dată forme corecte de vorbire. Așa se explică, desigur, greșelile în pronunțare unor sunete ale limbii la școlarii mici, aliterarea, înlocuirea sau inversarea lor. Tot așa se explică, în mare măsură, și dificultățile fonematice, greșelile gramaticale sau cele de ordin semantic întâlnite la acest nivel al școlarității. Dată fiind vârsta copiilor, îndreptarea greșelilor de pronunție și, ulterior, de scriere, nu poate fi concepută rigid, ca o reproducere treptată a unor sunete, silabe, cuvinte, până la corecta lor executare. Un astfel de exercițiu ar presupune să-i supunem pe copii la un efort ce depășește capacitatea lor de concentrare, ceea ce nu ar duce decât la obosirea sistemului lo nervos. De aceea, una dintre modalitățile recomandabile ar fi aceea de a include exercițiul în învelișul unui joc antrenant și care să aibă, în același timp, un conținut corect și inteligibil. Printre jocurile care pot fi folosite în acest sens, pe primul loc se plasează cele cu caracter imitativ, adaptate din punct de vedere al conținutului cerințelor noastre curente. Aceste jocuri includ onomatopee imitative, astfel alese încât să cuprindă sunetele pe care copiii au tendința de a le pronunța greșit. De la un joc la altul, onomatopeele pot fi

schimbate, astfel încât sunetul a cărui pronunțare corectă o exersăm să apară în silabe diferite și în poziții variate. Dacă se stăruie asupra unui sunet prin utilizarea diferitelor onomatopee incluse în joc, copiii ajung să-l diferențieze din ce în ce mai bine și să-l pronunțe mai clar și mai corect. Avem astfel posibilitatea de a include exercițiile pentru perfectarea articulării și a pronunției în diverse jocuri de mișcare distractive. Putem menționa jocul Ursul și albinele care insistă pe repetarea grupului de onomatopee bzzzzzz sau jocul Fetița și găștele în care se reproduce în mod repetat sunetul ssss. Asemenea jocuri pot fi desfășurate cu copii de la vârsta de 3 ani și până la 7-8 ani.

Cu copiii care continuă să altereze o parte dintre sunetele limbii, se pot face și jocuri imitative individuale sau în grupuri restrânse, precedate de o nouă demonstrare, fără a se insista însă în mod excesiv tocmai pentru a-i feri de oboseală sau de un oarecare dezinteres pentru joc. Cu toate aceste prilejuri este benefic să se facă și aprecieri individuale, avându-se grijă să se evite extremele prin laude excesive sau critici aspre. Exagerându-se cu lauda, copiii pot renunța la eforturile care se cer în continuare pentru perfectarea pronunției și se poate ajunge chiar la slăbirea autocontrolului. Acest lucru îi împiedică pe mulți copii să depășească treapta dificilă a verificării exactității și a corectitudinii propriei emisii vocale, ajungând să sesizeze, mai degrabă, abaterile de natură fonetică ale colegilor, decât propriile lor greșeli.

ROLUL EXERCITIILOR DE RESPIRAȚIE ÎN CORECTAREA TULBURĂRILOR DE LIMBA

Aparatul respirator, pe lângă funcția de a asigura schimbările gazoase necesare întreținerii vieții, are un rol hotărâtor în inactul vorbirii. În timpul EXPIRAȚIEI suflul atinge corzile vocale aflate în poziție fonică și prin subordonarea acestora se produce sunetul. Deci, studiul mișcărilor respiratorii și îndepărtarea dereglărilor lor ocupă un rol primordial în educarea vorbirii. Pătrunderea și expulzarea aerului din plămâni se face prin modificări.

EXERCITII DE RESPIRAȚIE NEVERBALĂ

Constituie o etapă premergătoare pentru respirația verbală. Realizarea acestor exerciții impune respectarea unor norme igienice: efectuarea lor se realizează în camere aerisite sau chiar în curte; eficiența lor este mai ridicată dacă se realizează la începutul primei ore sau chiar pe parcursul activităților în momentul instalării oboselii copiilor; selecția judicioasă a exercițiilor astfel încât efectuarea lor să fortifice musculatura abdominală, a toracelui și a gâtului.

EXERCITII:

1. Inspirații adânci urmate de expirații puternice și prelungite, fiind însoțite de mișcări de extensie a coloanei vertebrale prin aplecare în spate a trunchiului și ridicarea brațelor și mișcări care micșorează cavitatea toracică susținută de aplecarea în față a corpului și a mâinilor;

2. Exerciții de suflat;



3. Jocuri de emitere a unor sunete onomatopeice însoțite de mișcări ca imitarea fâșâitului frunzelor (fâșșșșșș, fâșșșșșș) sau a vântului (vâjjjjj, vâjjjjjjjjjj).

EXERCITII NON-VERBALE

În faza inițială exercițiile se realizează în poziție orizontală, copilul stând întins, apoi pe verticală, în picioare și pe scaun.

1. Unul dintre primele exerciții poate fi executat astfel:

- în faza de inspirație copilul trage adânc aer în piept ,cutia toracică se mărește ca volum, iar mușchii abdomenului se contractă, apăsând cavitatea abdominală.
- faza de expirație se face prin îngustarea cavității toracice și relaxarea (mărirea) cavității abdominale.

Pentru ca, copilul să conștientizeze aceste mișcări i se recomandă să pună o mână pe piept și una pe abdomen, logopedul putând să exemplifice.

Exercițiile continuă sub formă de joc, pe baza unor comenzi, la bătaia din palme:

- pentru inspirație numărăm până la 5, la expirație numărăm până la 8;
- între expirație și inspirație copilul va trebui să își țină câteva momente aerul în plămâni

2. Din poziția în picioare cu mâinile pe solduri se vor efectua două sărituri ca mingea în timpul cărora se vor face două mișcări de inspirație. În continuare, pe următoarele două sărituri se va ține respirația, iar pe alte două sărituri se va realiza expirația.

3. Pentru stabilirea ritmului, pe fiecare două bătăi din palme se execută o componentă a ciclului respirator (inspirație, reținerea aerului, expirație).

4. Variația ritmului respirator, care se vor alterna pe cicluri cu durată diferită; importantă în reglarea respirației conform cerințelor diverselor situații.

Jocul se numește „Pleacă trenul de la ...la ...” . Acesta începe cu o mișcare de brațe, cu coatele îndoite pe lângă corp, în timp ce pe fiecare mișcare de braț se execută o mișcare de respirație (o inspirație sau expirație). În a doua fază a jocului se accelerează mișcările mâinilor pe lângă corp, accelerare însoțită și de mișcările de respirație al căror ritm va crește. (fază numită mersul trenului). În a treia fază,

trenul se apropie de gară, ce simbolic e reprezentată prin încetinirea treptată a mișcărilor mâinilor și ritmului respirator.

5. Exerciții de inspir pe nas și expir pe gură, însoțite de mișcări ale brațelor, ridicarea lor în unghi de 90 grade față de corp, pauză respiratorie, coborârea brațelor pe lângă corp (expirație).

EXERCITII DE RESPIRAȚIE VERBALĂ

Toate exercițiile se realizează sub formă de joc.

1. Suflarea asupra unei lumânări aprinse pentru a o stinge (variații ale distanței, de la mic la mare, cu explozie de aer pe diferite sunete, ex. P, T).



2. Prin suflare se menține flacăra lumânării într-o poziție înclinată, fără ca să se stingă, pe o durată cât mai mare.



3. Prin suflare se umflă balonașe sau camere pentru mingi.



4. Prin suflare se menține balonul plutind în aer (facem magie, dansează mingiuța).



5. Prin suflare se împrăștie bucățele de hârtie, omiduța.



6. Prin suflare se pun în mișcare, plutind pe suprafața apei diferite jucării (vapoare, lebadă de plastic).

7. Prin suflare se fac balonașe de sapun.

8. Prin suflare se deplasează bile (jucăm fotbal).

9. Se suflă într-un vas cu apă ca să facă valuri.

10. Se suflă alternativ pe gură și pe nas asupra unui geam sau oglinzi pentru a le aburi.

11. Se imită respirația câinelui: respirație scurtă, grăbită, efectuată cu gura larg deschisă și cu limba care atârnă: relaxată, în afară. Exerciții indicate pentru copii rinolalici.

12. Acumularea și expulzarea aerului pe gură: umflarea obrazului drept, lovirea obrazului cu palma producând explozie, umflarea obrazului stâng, lovirea lui cu palma, producând explozie.

13. În mod exemplar se execută și umflarea ambilor obraji, care prin lovirea cu pumnii provoacă expulzarea aerului cu explozie. Acest exercițiu este util și pentru dezvoltarea mobilității buzelor, în special la cei cu despicături labiale operate.

14. Se respiră profund cu nasul blocat, apoi pe nas cu gura închisă.

15. Alternarea respirației bucale și nazale: inspir pe nas, expir pe gură, inspir pe gură, expir pe nas.

16. Imitarea omului ce suflă în palme ca să și le încălzească .
17. Suflatul în diferite instrumente muzicale (muzicuță, fluiere).
18. Să intoneze sau să fluiere o melodie.
19. Tragem aer pe gură printr-un pai, menținem iar apoi îi dăm drumul. (mutăm floricelele dint-o farfurioară în alta).
20. Prin suflare deplasăm diferite obiecte din plastic (farfurie, pahar) pe o sfoară.

EXERCIȚII DE GIMNASTICĂ RESPIRATORIE

1. Din poziția de drepti, se inspiră când se duc ambele mâini înainte și îndărăt, descriind un cerc în jurul capului și se expiră odată cu revenirea capului la poziția inițială.

2. Din poziția de drepti, cu mâinile lipite de corp, se inspiră odată cu îndoirea coatelor și apropierea lor la spate și se expiră odată cu revenirea la poziția inițială. Mână se lipește de spate sub omoplat, iar cealaltă se duce după cap și se inspiră. Se execută odată cu revenirea la poziția inițială.

3. Cu mâinile întinse se prind capetele unui băț și se ridică deasupra capului, inspirând. În expir se revine la poziția inițială.

4. Bățul se prinde la spate cu coatele. La expir bățul se strânge cu coatele și presează spatel, stimulând participarea abdomenului.

Treptat, exercițiile de respirație se asociază cu pronunția sunetelor. Expirul aerului se produce prin pronunția vocalelor și a consoanelor siflante. Sub această formă se sesizează mai ușor dacă dislalicul expiră uniform sau irosește unda expiratorie neeconomic. În primul rând, când intensitatea vocii este uniformă pe tot parcursul fonației, pe când în cel de-al doilea caz se produce o slăbire a ei. După exersarea sunetelor se trece la pronunția de propoziții pe un singur expir. Exercițiile se aplică prin repetare, de cinci până la zece ori. Durata lor variază la începutul sesiunilor logopedice de la două minute la cinci minute.

ROLUL EXERCIȚIILOR DE MOBILITATE A APARATULUI

FONO-ARTICULATOR ÎN CORECTAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ

Producerea și receptarea sunetelor limbii se realizează de către aparatul fono-articulator, respectiv de către aparatul auditiv. Aparatul fono-articulator are ca părți componente importante: plămânii, laringele, glota, epiglota, faringele, cavitățile supra laringiene; organele articulatorii propriu-zise: limba, vălul palatin, palatul dur, zona alveolară, dinții, maxilarul inferior, buzele. Aparatul auditiv este format în principal din: canalul auditiv extern, membrana timpanică, grupul de oscioare, cohlea sau urechea internă.

Pentru realizarea acestei componente terapeutice s-au aplicat mai multe tipuri de exerciții:

1. exerciții de mobilitate a maxilarelor
2. exerciții de mobilitate pentru limbă
3. exerciții pentru buze și obraji
4. exerciții pentru vălul palatin

EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII LINGUALE



- Copilul este pus să imite maniera de a bea apa a pisicuței. Proba se execută cât mai rapid după exemplu.
- Copilul este pus să imite cât mai rapid mișcările de la stânga la dreapta a ștergătoarelor de parbriz, după exemplu.
- Copilul trebuie să-și modeleze limba sub formă de lopată, săgeată, sub formă de căuș și ghemuită în fundul gurii.
- Copilul trebuie să imite ursul atunci când mănâncă miere lingându-și buzele și dinții pe deasupra și pe dedesubt, se execută mișcări circulare ale limbii, în sus și jos cu gura deschisă, limba plată, limba la palat.
- 10-12 mișcări de ridicare și coborâre a limbii în cavitatea bucală și în afara acesteia
- rotirea limbii

Amplificarea vibrațiilor linguale poate fi ajutată prin plasarea unei spatule sau a degetului arătător al copilului sub vârful limbii și efectuarea cu ajutorul acestora a unor mișcări laterale rapide. În timp ce copilul încearcă să pronunțe sunetul r. La copiii mici se cere pronunțarea alternativă a sunetelor t-d. Sunetul r se poate obține din pronunțarea prelungită a sunetului z cu vârful limbii îndreptat spre alveolele superioare.

Cu vârful limbii fixat pe cerul gurii se suflă puternic, astfel că limba să fie aruncată spre dinți. Exercițiul se poate face sub formă de joc, ținând palma în fața gurii și percepând explozia aerului. Se pot pune hârtiuțe pe masuță și prin exersare să zboare hârtiuțele. Se încearcă vibrarea limbii prin exercițiul următor: uu-ra, uu-ra. Silaba ra se pronunță exploziv, puternic.

Unii copii pot pronunța sunetul r în combinație cu vocale: roata, floare, dar nu-l pot pronunța în combinație cu consoane: trei-tei iar alții invers. Se va depista posibilitatea de pronunție și se va prelucra:

- a) în silabe: ra, re, ri, ro, ru
- b) cuvinte: rar, rece, Rică, ruj, rosu
- c) propoziții: Rică sare coarda.
- d) poezii: Rică nu stia să zică.

e) jocuri-imitații: ceasul, rrr., telefon: trrrr

f) în combinații cu consoane: at-ra-at-ra-atra patru pr, dr, br, cr, fr, se prelucreaza la fel

Limba iese și intră repede (pisicuța bea lapte); limba mișcată de la dreapta la stânga (tic-tacul ceasului); limba iese în formă de lopată-limba iese în formă de săgeată; limba șterge buzele; limba șterge dinții pe deasupra; limba șterge dinții pe dedesubt; limba sub formă de căuș; mișcări circulare ale limbi; limba ghemuită în fundul gurii; mișcările limbi în sus și în jos cu gura deschisă; pronunțarea rapidă și repetată a silabei „La”; tropăitul calului-sforăitul calului; limba împinsă printre dinți și trasă apoi printre dinți închiși; limba plată; limba plată și jos.



EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII MANDIBULARE



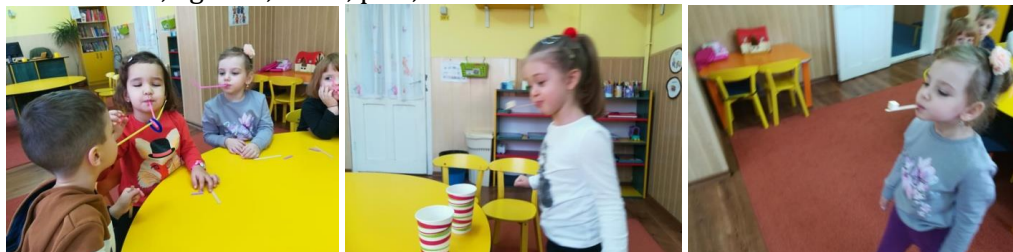
Copilul este pus să imite peștișorul când este scos din apă arătându-i-se cum să execute mișcarea de deschidere și închidere rapidă a gurii; să imite mișcările de masticatie a calului arătându-i-se, de asemenea, cum să execute mișcarea de frământare a maxilarelor.

Copilul este pus să imite mișcările de masticatie a unui os de către un câțel, arătându-i-se cum să execute mișcarea de imitare a mușcăturii; exerciții de închidere și deschidere a gurii; exerciții de coborâre și ridicare a maxilarelor; exerciții de alternare a maxilarelor înainte –înapoi; mușcătura.

EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII LABIALE

Pentru executarea acestor probe am folosit diverse obiecte ajutătoare:

- balon, oglindă, fluier, paie, lumânare.



- Copilul este pus să umfle balonul precum piticul din căsuța poveștilor.
- Probele de ținut a buzelor pentru fluierat, suflat în lumânare, balon, aburirea oglinzii, de umflare a obrazilor, de întindere a buzelor, de rotunjire și întindere alternativă a buzelor, vibrarea buzelor se realizează în fața oglinzii.
- Mișcări de sugere a obrazilor; mișcări de ținut a buzelor; mișcări de întindere a buzelor (zâmbetul); mișcări de rotunjire a buzelor; mișcări alternative de întindere și rotunjire a buzelor; rictusul buzelor



EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII VĂLULUI PALATIN

- Copilul trebuie să imite căscatul cățelușului somnoroș.
- Copilul trebuie să imite tusea piticului racit.
- Copilul trebuie să imite deglutiția morcovului de către iepuraș.

EDUCAREA AUZULUI FONEMATIC ÎN VEDEREA UNEI PRONUNȚII CORECTE

Auzul fonematic este caracteristica auzului fizic prin care sunetele vorbirii sunt diferențiate între ele. Chiar dacă auzul fizic nu este afectat este posibil ca auzul fonematic al copilului să prezinte turburări.

Discriminarea auditivă este puntea de legătură dintre ceea ce auzim și ceea ce reproducem. Când copilul începe să vorbească începe să imite sunetele pe care le aude (gângurit, onomatopee, silabe cuvinte). Copilul ascultă, înțelege, discriminează și reproduce sunete prin imitație în funcție de stimulii auditivi pe care îi primește.

Când copiii au dificultăți în sfera auzului fonematic, în special în sesizarea diferențelor dintre sunete, acest lucru se va reflecta în pronunție (înlocuiește sunetele apropiate din punct de vedere al articulării (astfel P devine B și R devine L), dificultăți de achiziție a scris-cititului (disgrafie auditivă și dislexie fonematică), și în utilizarea inadecvată a unor cuvinte (ex. paronime: Am mulți prieteni la școală – în loc de școală).

Incapacitatea de a asculta cu atenție vorbirea celor din jur este o cauza importantă a pronunției greșite dar și a dificultăților de corectare a sunetelor.

Educarea auzului fonematic este una dintre condițiile unei pronunții corecte a sunetelor. Trebuie să-l învățăm pe copil să asculte, să identifice ceea ce aude, dar și să-și identifice propriile greșeli de pronunție.

Cum putem îmbunătăți pronunția copilului?

- Citindu-i copilului încă din perioada în care pare că acesta nu înțelege ceea ce i se citește, acest lucru îl familiarizează cu sunetele limbii vorbite. Capacitatea auditivă a copilului se dezvoltă încă dinainte de a se naște între lunile 6 -7 și poate răspunde prin mișcări bruște la zgomotele puternice. Încă din această perioadă copilul începe să se familiarizeze cu sunetele limbii vorbite de părinți.
- La vârstele mici se pot utiliza cu succes onomatopeele „Cine face mor, mor, mor?” și sunetele din mediul înconjurător: „Mașina merge brum, brum, brum, și trenul merge ciu, ciu ciu”.
- Recitarea de poezii cu rime de exemplu: „1,2,3 baba la bordei,/ Curăță ardei, / Pentru Moș Andrei. / Moș Andrei s-a dus la piață / și-a căzut cu nasu-n gheață”
- Jocuri de genul “Telefonul fără fir...”; „Baba oarba”; „Spune cine te-a strigat”.
- Un joc simplu care poate fi făcut împreună cu copiii preșcolari este următorul: Copilul trebuie să bată din palme doar atunci când aude un anumit sunet, varianta ușoară este atunci când părintele spune rar sunetele alfabetului într-o ordine oarecare; varianta mai grea este când acesta enumeră cuvinte iar copilul trebuie să decidă dacă cuvântul respectiv conține sunetul țintă.

Educarea auzului fonematic în cazul unei tulburări de pronunție.

În unele cazuri, copilul care prezintă dislalie (nu pronunță corespunzător anumite sunete) poate prezenta tulburări ale auzului fonematic, chiar dacă auzul fizic este perfect normal. Acest lucru presupune o dificultate în recunoașterea sunetelor și discriminarea acestora ducând astfel la o pronunție defectuoasă.

Chiar dacă în tratarea unei tulburări de pronunție cel mai important aspect pare a fi pronunția corectă a sunetului deficitar, important este ca logopedul și copilul să lucreze la educarea și formarea auzului fonematic, acesta ajutând la conștientizarea de către copil a diferențelor între două sunete asemănătoare (ex: r și l).

Înainte ca copilul să pronunțe sunetul logopedul trebuie să se asigure că cel mic sesizează diferența între două sunete distincte, dar apropiate fonologic (l și r), acest lucru făcându-se utilizând imagini, cuvinte paronime, poezii prin diferite metode: să spună dacă două cuvinte sunt la fel sau diferite, ex.: rac – lac / rup – lup / care – cale / car – cal; să indice imagine corespunzătoare cuvântului pronunțat; repetare de cuvinte cu ajutor vizual; să spună dacă un anumit cuvânt conține sunetul țintă; să ghicească cuvinte care conțin sunetul țintă; pronunțarea unor serii silabe opuse, ex.: la le li lo lu / ra re ri ro ru; poezii cu paronime ex.: De privești atent în zare/Vezi un cal lângă un car/Și apare, pe cărare/Chiar un cavaler călare/Îmbrăcat numai în zale./Este primul din coloană/Pe cap poartă o coroană/Este rege, scrie-o lege/Și în luptă/Sabia i-a fost chiar ruptă.

Toate aceste exerciții se extind pe întreg demersul logopedic pentru ca cel mic să sesizeze diferența și să își autocontroleze pronunția, un exemplu bun sunt poeziile care conțin cuvinte cu sunetul afectat.

ARGUMENTAREA CERCETĂRII

Vorbirea copilului apt pentru școlaritate trebuie să fie corectă și expresivă, să-l ajute să-și exprime corect gândurile, dorințele, intențiile și trăirile emoționale, să verbalizeze adecvat ce vrea, să comunice altora prin folosirea lexicală și gramaticală corectă a cuvintelor.

Sarcinile dezvoltării limbajului la preșcolari, care sunt precizate în programă, sunt menite să răspundă procesului de învățare din școală.

Volumul conținutului informativ dobândit de copii în procesul instructiv-educativ ne poate oferi informații concludente pentru aprecierea nivelului de adaptare școlară.

În timpul perioadei preșcolare are loc perfecționarea laturii fonetice a limbajului. Trebuie subliniat faptul că asimilarea compoziției sonore a cuvintelor reprezintă un moment însemnat în dezvoltarea limbajului la vârsta preșcolară, ceea ce permite copilului să se descurce în raporturile complexe ale formelor gramaticale. Pe de altă parte, perceperea auditivă a fiecărui sunet din cuvânt, diferențierea de celelalte sunete, analiza compoziției fonetice a cuvintelor, oferă premisele necesare pentru învățarea citit-scrisului în școală.

În formarea limbajului orice pedagog va avea în vedere următoarele aspecte: îmbogățirea vocabularului, lărgirea capacității de interpretare semantică și polisemantică, desăvârșirea structurii gramaticale, a limbii vorbite și expresivitatea adecvată la context.

Vorbirea monologată, cu sine însuși, reprezintă momentul „cheie” pentru punerea în mișcare a operațiilor intelectuale solicitate pentru programarea și reglarea activității proprii cât și pentru a dirija activitatea instructiv-educativă. Această etapă desemnează caracterul dominant egocentric al limbajului, etapă în care copilul nu este preocupat decât de propriile acțiuni.

Activitățile din grădiniță trebuie să favorizeze situația de comunicare, să accepte toate formele de limbaj spontan, precum și pe cele paralingvistice; să organizeze spații de comunicare.

Se realizează astfel două tipuri de exerciții: distractive, și de eliberare a limbajului într-o formă ludică.

Exercițiile distractive se pot realiza pornindu-se de la povești, numărători (de tip ala-bala), cântece sau cărți ilustrate. Exercițiile de eliberare a limbajului pun copilul în situația de a vorbi, sub impulsul unui stimul, educatoarea reformulând corect ceea ce spun copiii. Acestea reprezintă momente de stimulare a comunicării și a creativității.

Astfel, stimularea dezvoltării limbajului la preșcolari este absolut necesară. Se poate constata că sărăcia vocabularului și stângăcia în exprimare pot frâna nu numai progresul intelectual și munca de învățare, dar pot produce modificări și în stările afective ale copilului (timiditate, teamă).

De aceea, integrarea în școală fără un limbaj corespunzător produce frânări în noua etapă din dezvoltarea copilului.

Procesul de învățământ cu toate componentele sale este factorul cel mai de seamă pe linia dezvoltării vorbirii. Dezvoltarea limbajului și asimilarea limbii române nu trebuie privită ca o sarcină a disciplinelor din domeniul limbă și comunicare .

Atât latura fonetică cât și laturile lexicale, semantice și gramaticale se realizează prin intermediul tuturor activităților desfășurate în grădiniță și a factorilor adiacenți procesului instructiv – educativ. Stilul educatorului influențează puternic vorbirea copiilor săi, nu numai prin ce le oferă în comunicarea obișnuită, în modul de organizare a activității, prin modul cum le vorbește copiilor, atunci când le formulează anumite cerințe.

OBIECTIVELE CERCETĂRII

Am încercat ca obiectivele pe care doresc să le urmăresc pe parcursul experimentului să fie clare, concise, operaționabile.

Obiectiv 1:depistarea timpurie a tulburărilor de limbaj;

Obiectiv 2: proiectarea unui program de intervenție timpurie de corectare a tulburărilor de limbaj;

Obiectiv 3: Implementarea programului de intervenție în cadrul activităților desfășurate;

Obiectiv 4: determinarea rolului exercițiilor și a jocurilor în validarea programului de intervenție;

Obiectiv 5: înregistrarea și compararea rezultatelor în urma aplicării programului de probe de limbaj la începutul și în urma desfășurării programului de intervenție logopedică.

IPOTEZELE CERCETĂRII

Ipoteza de lucru reprezintă un pas important în etapele cercetării. Aceasta presupune investigarea relației de cauză - efect și este o presupunere ce va fi verificată pe parcursul cercetării spre a ajunge la o confirmare sau infirmare a ei.

Ipoteza acestei cercetări este următoarea:

1. Aplicarea unui program de intervenție logopedică timpurie reduce incidența tulburărilor de pronunție și necesitatea terapiei logopedice la grupa mare.

2. Implementarea unui program de intervenție timpurie asupra dezvoltării limbajului , îmbunătățește procesele cognitive legate de comunicare, reprezentări și flexibilitate asociativă.

3. Folosirea exercițiilor - joc de respirație, mobilitate a aparatului fono-articulator, a povestirilor, a poeziilor, a cântecelor și a jocurilor didactice în mod constant și individualizat pe problemele specifice grupei de vârstă a copiilor este în măsură să corecteze greșelile de pronunție și tulburările de limbaj.

VARIABLE DE LUCRU

Factorii legați de subiect (motivația, afectivitatea, personalitatea), ca și cei de mediu, pe care cercetătorul îi manipulează în vederea stabilirii influenței lor asupra conduitei, relația lor cu anumite aspecte ale conduitei constituie variabila independentă, iar răspunsul subiectului la variabila independentă reprezintă

variabila dependentă. Deci, variabilele dependente sunt cele care fac obiectul observației, cele cărora cercetătorul le va studia variația în cursul experimentului.

Sunt „dependente” pentru că valorile pe care le ating în timpul experimentului vor varia în funcție de condițiile pe care le introduce experimentatorul.

Variabilele independente sunt acelea care produc variația celor dependente, altfel spus sunt surse de variație a fenomenului studiat. Sunt „independente” deoarece stările, modalitățile lor, nu depind de nici o altă variabilă, ele fiind legate de hotărârea cercetătorului care, în mod intenționat, le-a introdus în experiment.

Variabile independente

Concret: Variabilele independente sunt răspunsurile individuale ale fiecărui copil la toate cele patru probe.

Variabile dependente

Variabilele dependente ale acestei cercetări sunt:

1. Nivelul de dezvoltare a limbajului;
2. Flexibilitatea asociativă;
3. Vorbirea independentă;
4. Vorbirea reflectată.

Variabilele dependente sunt rezultatele în urma aplicării programului de intervenție logopedice utilizării variabilelor independente, supuse măsurărilor și interpretărilor. Fiecare dintre acestea este măsurată de două ori, înainte de începerea programului de intervenție și la finalizarea acestuia.

COORDONATE MAJORE ALE METODICII CERCETĂRII

Locul și perioada de desfășurare a cercetării

Cercetarea s-a realizat la o grădiniță din Arad pe parcursul anului școlar 2019-2020.

Metode și instrumente ale cercetării

În vederea verificării ipotezei formulate la începutul cercetării am folosit următoarele metode de cercetare:

- **anamneza:** colectarea datelor despre familia de proveniență a preșcolarului, starea de sănătate și nivelul socio-cultural al mediului de proveniență;

- **observația sistematică:** observarea comportamentelor de inter-relaționare în activitățile din cadrul domeniului limbă și comunicare conduse de către educatoare, dar și în activitățile liber alese: „biblioteca”, „joc de rol”, unde preșcolarul are mai multă libertate de exprimare.

- **probe de limbaj:** pentru stabilirea nivelului de dezvoltare a limbajului, a greșelilor de pronunție și a tulburărilor de limbaj.

Stabilirea calendarului cercetării și asigurarea măsurilor de respectare a lui

1. Etapa constatativă - etapa preexperimentală: s-a desfășurat la începutul anului școlar (septembrie, octombrie) perioadă în care s-a observat limbajul copiilor, depistarea greșelilor de pronunție și a tulburărilor de limbaj. Acest lucru l-am realizat împreună cu educatoarea grupei cu ajutorul unor teste adaptate de evaluare a limbajului.

2. Etapa formativă - etapa intervenției experimentale: s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2019 – 2020, perioadă în care s-au aplicat diferite exerciții de educare a respirației corectă, de mobilitate a aparatului fono-articulator, de pronunție corectă, probele de limbaj.

3. Etapa finală - etapa post-test: s-a desfășurat la sfârșitul semestrului al doilea (mai, iunie) când am realizat interpretarea rezultatelor.

EȘANTIONUL CERCETĂRII

Eșantionul de subiecți

În vederea verificării ipotezei cercetării de față, am utilizat un eșantion - clasă, numit și *eșantion preexistent*, în selectarea căruia cercetătorul nu a fost implicat, constituit după criteriul vârstei și alte criterii aleatorii, în context natural, pe baza formării grupelor în sistemul de învățământ românesc.

Eșantionul experimental este Grupa mijlocie de la Grădinița PN Prichindel

Caracteristicile eșantionului experimental: este format dintr-un total 31 de copii dintre care 15 sunt băieți și 16 fete, având vârste cuprinse între 3 și 5 ani. Din punct de vedere al mediului de proveniență, copiii fac parte din familii biparentale, cu pregătire atât cu studii superioare cât și medii. Toți preșcolarii provin din mediul urban. Starea de sănătate a copiilor este bună, menționez acest fapt deoarece o sănătate precară reduce frecvența la activitățile ce se desfășoară în grădiniță, ceea ce poate duce la deformarea rezultatelor cercetării.

Eșantionul de conținut

Eșantionul de conținut cuprinde patru probe de limbaj:

- Proba pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului, înțelegerea unor cuvinte familiare (adaptat după R. Zazzo). Această probă conține 10 itemi și este cotate cu scoruri între 0 și 10.
- Proba de flexibilitate asociativă (adaptat după U. Șchiopu, M. Giroveanu, A. Turcu) – se urmărește asocierea capacității de exprimare verbală și flexibilitate asociativă, scorul minim posibil poate fi 0 iar cel maxim 10.
- Testarea vorbirii independente cuprinde 34 de sunete în trei poziții, inițială, mediană și finală sumarizând un scor maxim posibil de 102.
- Testarea vorbirii reflectate cuprinde tot 34 de sunete însă în patru poziții, inițială, mediană, finală și propoziții cu sunetele respective, cumulând un scor maxim posibil de 136.

Etapa constatativă - Administrarea pre-testului și interpretarea rezultatelor

În faza de pre-test, am folosit următoarele mijloace și instrumente de cercetare selectate:

1. Proba pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului, înțelegerea unor cuvinte familiare. Acest test a fost adaptat (pentru vârsta, și nivelul subiecților) după R. Zazzo. – Anexa 1

La această probă li se cere copiilor să explice anumite noțiuni de bază; cum ar fi scaun, păpușă, cal, găină, furculiță, măr, masă, ploaie, mamă ori șofer. Pentru fiecare răspuns relativ corect (apropiat de realitate) copilul este punctat cu un punct.

2. Proba de flexibilitate asociativă, probă adaptată după U. Șchiopu, M. Giroveanu și A. Turcu și în care se urmărește asocierea capacității de exprimare verbală și flexibilitate asociativă. – Anexa 2

Copilul va trebui să alcătuiască câte o propoziție cu cuvintele date: avion, zăpadă, tramvai, portocală, ploaie, vitrină, bicicletă, carte, turtă dulce, stradă. Cuvintele sunt cuvinte uzuale, folosite în vorbirea independentă a fiecărui copil. Va fi notată cu un punct fiecare propoziție coerentă spusă de copil.

3. Testarea vorbirii independente. Am folosit un material ilustrat (alfabetul în imagini) în care sunetele apar în cuvinte la început, la mijloc, la sfârșit.
– Anexa 4

Se cere copilului să le pronunțe și astfel se identifică sunetele pronunțate greșit sau omise în cuvinte. Având în vedere că, sunt 34 de sunete (cu tot cu grupurile de sunete) iar acestea sunt testate în toate cele trei poziții posibile, fiecare răspuns corect fiind punctat cu un punct, preșcolarul poate acumula la această probă un punctaj maxim de 102 puncte.

4. Testarea vorbirii reflectate. Această probă se aseamănă ca structură probei precedente diferință constând în faptul că terapeutul oferă modelul prin imitare. – Anexa 5

Preșcolarul va pronunța după logoped, sunetele (izolat), cuvintele (care conțin sunetul în toate cele trei poziții) și propozițiile (care și ele conțin sunetul respectiv). Astfel în urma unei pronunții corecte, preșcolarul poate cumula un punctaj total de 136.

5. Grila de observație și anamneza.

Prin intermediul acesteia, am adunat informații referitoare la mediul socio-cultural de proveniență a subiecților, starea de sănătate a părinților.

Modelul grilei de observație și anamneza

I. Date personale:

Nume, Prenume, Data și locul nașterii

II. Date familiale:

Mama, Tata, Frați/Surori, Mediul de rezidență

III. Date medicale

Probleme de sănătate

IV. Dezvoltarea cognitivă și psihologică

Limbajul, Gândirea, Memoria, Atenția, Imaginația

V. Interacțiuni sociale

VI. Completări

Se poate observa că aproape toți copiii din grupul experimental întâmpină dificultăți în vorbire existând greșeli de exprimare, de pronunție dar și tulburări de limbaj.

Etapă formativă - Introducerea eșantionului de conținut

În această etapă, desfășurată de-a lungul anului școlar 2019 – 2020 am aplicat la nivel de grupă diferite exerciții de educare a respirației corectă, de mobilitate a aparatului fono-articulator, de pronunție corectă, de dezvoltare a auzului fonematic, probele de limbaj. Toate aceste probe se regăsesc în capitolul doi al acestei lucrări.

Etapă finală - Administrarea post-testului și interpretarea rezultatelor

Rezultatele obținute în urma cercetării urmează a fi prezentate în paginile următoare, luând în considerare fiecare ipoteză pe rând. Pentru prelucrarea datelor obținute am utilizat programul numit SPSS for Windows, un soft specializat în prelucrarea statistică a datelor din științele socio-umane.

Ipoteza 1 „Aplicarea unui program de intervenție logopedică timpurie reduce incidența tulburărilor de pronunție și necesitatea terapiei logopedice la grupa mare.”

Prin această ipoteză se urmărește verificarea impactului programului de intervenție timpurie asupra calității pronunției copiilor. Pronunția corectă a cuvintelor este verificată prin proba de testare a vorbirii reflectate și punctarea se realizează doar în urma repetării perfecte a cuvântului, indiferent de sunetele conținute de acesta.

Tabelul 3.1. Comparatie între mediile obținute de copii la testul de vorbire reflectată

	N	Minimum	Maximum	Media	Deviatie standard
Vorbire reflectată	31	27	136	112.81	26.914
Vorbire reflectată - posttest	31	95	136	124.39	12.598
Raspunsuri valide	31				

Din Tabelul 3.1. se observă o creștere a scorurilor obținute de preșcolari la testul de vorbire reflectată. Dacă la începutul grupei mijlocii, media era de 112,81 puncte, se observă o creștere de aproape 12 puncte a mediei scorurilor în urma intervenției de profilaxie a tulburărilor de limbaj.

Din graficele de mai jos se poate observa evoluția preșcolarilor la testul privind nivelul vorbirii reflectate înainte și după desfășurarea programului de intervenție. Dacă la evaluarea inițială se observă o paletă diversă de scoruri, în urma programului, toți copiii se află în intervalul superior al scalei.

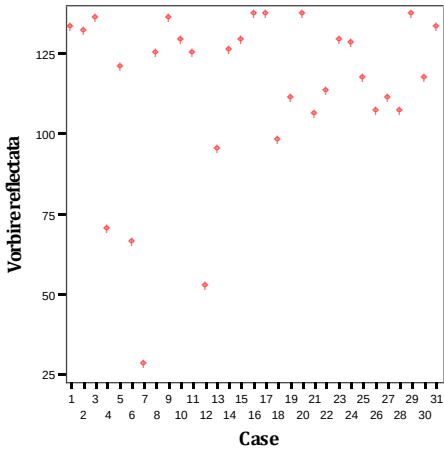


Figura 3.1. Scorurile obținute de preșcolari la testarea inițială privind vorbirea reflectată

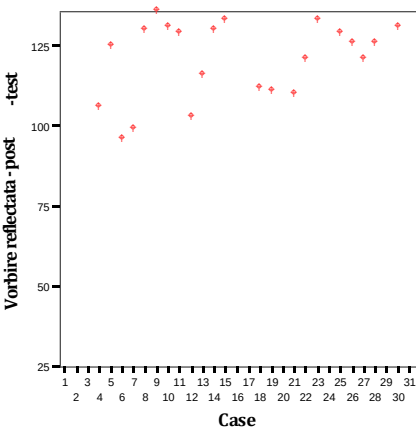


Figura 3.2. Scorurile obținute de preșcolari la proba vorbirii reflectate, în urma desfășurării programului de intervenție

Prin urmare, putem spune că ipoteza 1 este confirmată. Programele de intervenție timpurie cresc calitatea pronunției preșcolarilor, reducând astfel nevoia terapiei logopedice legate de pronunțarea incorectă a sunetelor.

Ipoteza 2 „Implementarea unui program de intervenție timpurie asupra dezvoltării limbajului îmbunătățește procesele cognitive legate de comunicare, reprezentări și flexibilitate asociativă.”

Prin această ipoteză se dorește testarea impactului pe care îl au strategiile profilactice asupra nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării preșcolarilor. Prin testele utilizate sunt vizate procese interne precum înțelegerea, reprezentarea, asocierile, flexibilitatea utilizării termenilor.

În vederea verificării ipotezei am procedat la aplicarea a două probe (referitoare la nivelul dezvoltării limbajului, respectiv flexibilitatea asociativă), măsurând scorurile obținute de preșcolari atât în etapa pre-intervenție cât și după implementarea programului.

În tabelul 3.2. observăm faptul că media scorurilor obținute de către preșcolari a crescut de la 8,26 la 9,13 în urma implementării programului de intervenție. Figurile 3.3. și 3.4. ilustrează foarte bine modalitatea în care s-a realizat progresul pe parcursul anului școlar, și anume: la începutul anului școlar un procent de 80% dintre copii au obținut scoruri între 8 și 10 la proba privind nivelul de dezvoltare a limbajului, cu un procent de 94% la sfârșitul anului școlar care au obținut scoruri în același interval. Diferența notabilă este în progresul copiilor care au obținut scor maxim sau aproape maxim (de la 48% înainte de implementarea programului de intervenție, la 77% la finele anului școlar).

Tabelul 3.2. Comparație între mediile obținute de copii la testul privind nivelul de dezvoltare a limbajului

	N	Minimum	Maximum	Media	Deviație standard
Nivel de dezvoltare al limbajului	31	3	10	8.26	1.460
Nivel de dezvoltare al limbajului - posttest	31	7	10	9.13	.922
Raspunsuri valide	31				

Pentru a verifica mărimea efectului asupra acestei variabile am folosit testul ANOVA cu măsurători repetate. Acest test se aplică în cazurile în care subiecții sunt testate de mai multe ori utilizând aceeași probă și scală de cotare.

Tabelul 3.3.relevă rezultatele acestui test pentru grupa de preșcolari din acest studiu. Valoarea lui F poate fi scrisă astfel: $F(.000) = 23.346$, unde semnificația mai mică decât 0.00 indică schimbări semnificative între cele două testări ale variabilei.

ANOVA

Nivel de dezvoltare al limbajului

Tabelul 3.3. Rezultatele testului ANOVA cu măsurători repetate privind nivelul de dezvoltare a limbajului

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	46.146	3	15.382	23.346	.000
Within Groups	17.790	27	.659		
Total	63.935	30			

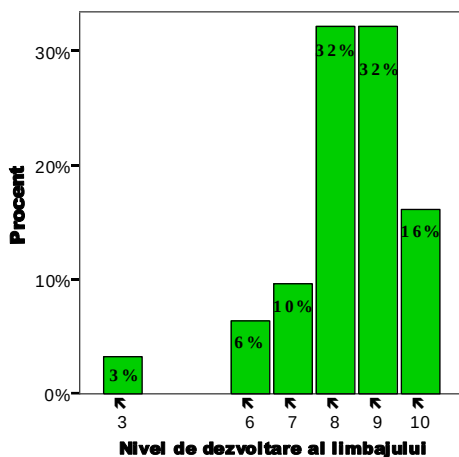


Figura 3.3. Scorurile obținute de preșcolari la testarea inițială privind nivelul de dezvoltare a limbajului

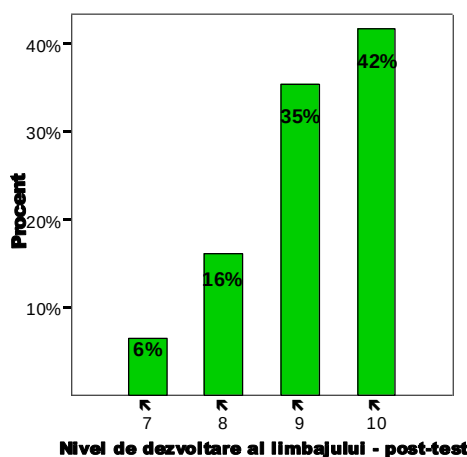


Figura 3.4. Scorurile obținute de preșcolari la proba nivelului de dezvoltare a limbajului, în urma desfășurării programului de intervenție

În ceea ce privește flexibilitatea asociativă, scorul mediu al grupeii de preșcolari poate fi observat în Tabelul 3.4. Există o creștere de peste un punct între începutul programului de intervenție și finalizarea acestuia. De asemenea, punctajul minim obținut de preșcolari a crescut de la 2 la 6.

Tabelul 3.4. Comparatie între mediile obținute de copii la testul privind flexibilitatea asociativă

	N	Minimum	Maximum	Media	Deviație standard
Flexibilitate asociativa	31	2	9	7.52	1.805
Flexibilitate asociativa - posttest	31	6	10	8.71	1.131
Raspunsuri valide	31				

În figurile 3.5.și 3.6.sunt redate grafic rezultatele copiilor, în procentaje pentru fiecare scor. Este evidentă creșterea nivelului general al grupeii privind

flexibilitatea asociativă și diferențele între cele două testări sunt semnificative, astfel:

- La testarea inițială 9% din elevi au obținut scoruri sub 5 în timp ce la testarea din urma intervenției nu au existat scoruri sub 6
- Dacă la început nu am întâlnit punctaj maxim la această probă, la post-test 26% dintre copii și obținut punctaj maxim.
- 64% dintre preșcolari se situează în partea superioară a scalei cu un scor peste 8 (înainte de intervenție) dar 88 % dintre aceștia au obținut punctaje peste 8 după implementarea programului de intervenție.

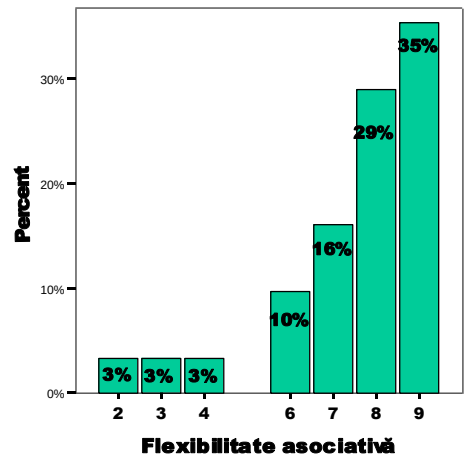


Figura 3.5. Scorurile obținute de preșcolari la

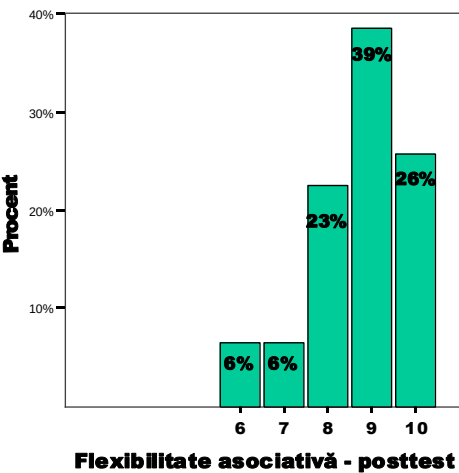


Figura 3.6. Scorurile obținute de preșcolari la proba nivelului flexibilității asociative, în urma desfășurării programului de intervenție

ANOVA

Flexibilitate asociativa

Tabelul 3.5. Rezultatele testului ANOVA cu măsurători repetate privind flexibilitatea asociativă

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	88.718	4	22.180	63.905	.000
Within Groups	9.024	26	.347		
Total	97.742	30			

Tabelul de mai sus indică valoarea testului ANOVA pentru cele două măsurători ale flexibilității asociative și poate fi exprimat astfel $F(.000) = 63.905$. Rezultatul este puternic semnificativ, după cum se poate observa. Prin urmare, putem spune că există diferențe importante între nivelul flexibilității asociative dinainte și după implementarea programului de intervenție.

Rezultatele statistice obținute resping ipoteza nulă.

Nivelul de dezvoltare a limbajului și flexibilitatea asociativă vizează procese care se desfășoară la nivel intern, cognitiv, iar rezultatul măsurării acestora depinde de complexitatea probei aplicate și factori externi de influență, atât subiectivi cât și obiectivi. Ceea ce dorim a sublinia este posibilitatea ca manifestarea externă a aspectelor ce țin de dezvoltarea limbajului să nu redea în întregime achizițiile preșcolarului. Cu toate acestea, în urma desfășurării programului de intervenție și a aplicării metodelor de lucru la grupă putem spune că scorurile post-test reflectă într-o măsură considerabilă realitatea obiectivă.

Putem afirma faptul că programul de intervenție a produs efectele așteptate iar ipoteza 2 este confirmată de către rezultatele statistice obținute. Astfel, atât nivelul limbajului cât și cel al flexibilității asociative au crescut în urma desfășurării programului de intervenție.

Ipoteza 3 „Folosirea exercițiilor-joc de respirație, mobilitate a aparatului fonoarticular, a povestirilor, a poeziilor, a cântecelor și a jocurilor didactice în mod constant și individualizat pe probleme specifice grupei de vârstă a copiilor este în măsură să corecteze greșelile de pronunție și tulburările de limbaj”

Pentru testarea acestei ipoteze am avut în vedere studierea efectului programului de intervenție asupra variabilei denumită vorbire independent. Compararea mediilor obținute de către preșcolari înainte și după program s-a realizat prin metoda ANOVA cu măsurători repetate, asociată cu reprezentări grafice ale rezultatelor obținute de copii.

Pentru o analiză aprofundată a efectelor am realizat corelarea variabilelor ‘nivel de dezvoltare a limbajului’ cu ‘vorbirea independentă’, utilizând corelația r Beauvais-Pearson, unidirecțională.

Tabelul 3.6.prezintă mediile scorurilor obținute pre și post intervenție. Se observă creșterea cu aproape 11 puncte a mediei grupei. Vom vedea, în urma testului ANOVA, dacă această creștere este suficientă pentru un efect semnificativ.

Tabelul 3.6. Comparatie între mediile obținute de copii
la testul privind vorbirea independentă

	N	Minimum	Maximum	Mean	Deviatie standard
Vorbire independenta	31	27	99	79.81	18.945
Vorbire independenta - posttest	31	53	102	90.55	12.873
Răspunsuri valide	31				

Tabelul 3.7. reprezintă corelația dintre nivelul de dezvoltare al limbajului și cel al vorbirii independente. Dezvoltarea limbajului afectează toate celelalte aspecte cognitive și influențează decisiv achizițiile copilului în multiple planuri. Corelația r Pearson are valoare de $r(0.01) = .592$ și confirmă din punct de vedere statistic această afirmație pentru grupul de copii incluși în cercetare.

Tabelul 3.7. Corelația r Pearson între nivelul de dezvoltare a limbajului și vorbirea independentă a preșcolarilor

		Nivel de dezvoltare al limbajului	Vorbire independentă
Nivel de dezvoltare al limbajului	Pearson Correlation	1	.592(**)
	Sig. (1-tailed)		.000
Vorbire independentă	N	31	31
	Pearson Correlation	.592(**)	1
	Sig. (1-tailed)	.000	
	N	31	31

** Corelația este semnificativă la nivelul de 0.01 level (unidirecțională).

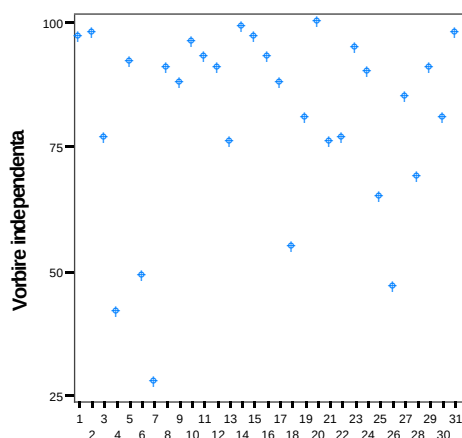


Figura 3.7. Scorurile obținute de preșcolari la testarea inițială privind vorbirea independentă

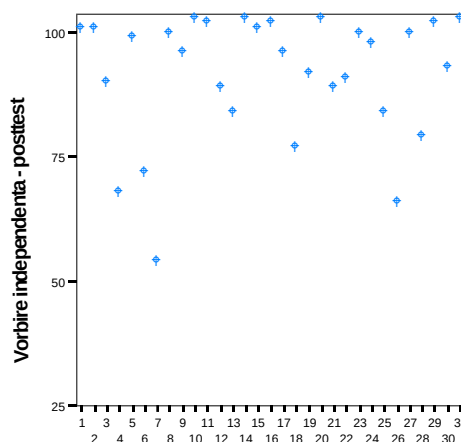


Figura 3.8. Scorurile obținute de preșcolari la proba nivelului vorbirii independente, în urma desfășurării programului de intervenție

Figurile 3.7.și 3.8. redau grafic scorurile obținute de copii la proba privind vorbirea independentă. Se observă o creștere a acestora între cele două testări. Cu toate acestea, progresul nu este evidențiat ca fiind abrupt sau spectaculos. Efectuarea testului ANOVA pentru măsurători repetate va releva semnificația acestui progres.

În Tabelul 3.8. putem observa acest rezultat. Valoarea lui F este de 29.780, la un prag de semnificație de .000. Aceste cifre ne indică faptul că între cele două testări există diferențe semnificative în sens pozitiv. Altfel spus, se înregistrează un progres în ceea ce privește nivelul vorbirii independente în urma desfășurării programului de intervenție, confirmând cea de-a treia ipoteză a cercetării.

ANOVA

Vorbire independentă

Tabelul 3.8. Rezultatele testului ANOVA cu măsurători repetate privind vorbirea independentă

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10531.089	18	585.060	29.780	.000
Within Groups	235.750	12	19.646		
Total	10766.839	30			

Într-adevăr, folosirea exercițiilor-joc de respirație, mobilitate a aparatului fonoarticular, a povestirilor, a poeziilor, a cântecelor și a jocurilor didactice în mod conctant și individualizat pe probleme specifice grupei de vârstă a copiilor este în măsură să corecteze greșelile de pronunție și tulburările de limbaj. Analizând datele obținute, s-a demonstrat că răspunsurile copiilor sunt mai corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic, copiii realizând achiziții cognitive, și-au format deprinderea de a acționa la comandă, de a stabili relații de cooperare cu educatoarea și cu ceilalți copii, și-au dezvoltat capacitatea de a comunica verbal și nonverbal și și-au format deprinderi intelectuale și motrice. Cunoștințele și abilitățile achiziționate în urma programului de terapie logopedică, facilitează integrarea socială a copilului și asigură continuitatea între cele două etape ale sistemului de învățământ și anume trecerea spre învățământul primar.

Concluzii

În urma experimentului efectual am putut observa greutățile cu care se confruntă cadrele didactice din cadrul grădinițelor de copii care pe an ce trece se confruntă cu un număr tot mai mare de copii cu tulburări de limbaj. Dificultatea lor de muncă este cu atât mai mare cu cât în cadrul grădinițelor există cadre specializate care să le îndrume ori să le sfătuiască (aici mă refer la existența unui logoped, psiholog, terapeut în cadrul grădiniței) dar au activități cu toți copiii grădiniței o singură zi pe săptămână, ceea ce este foarte puțin.

În urma testărilor efectuate la nivelul limbajului copiilor am observat cum că numărul băieților care suferă de diferite tulburări de limbaj este mai mare decât numărul fetelor iar în ceea ce privește categoriile din care fac parte tulburările de limbaj acestea în mare parte se încadrează în categoria tulburărilor de ritm și fluentă și a tulburărilor de pronunție.

Astfel toate cele 3 ipoteze ale cercetării sunt susținute de datele statistice obținute.

Ipoteza 1 afirmă faptul că programele de intervenție timpurie cresc calitatea pronunției preșcolarilor, reducând astfel nevoia terapiei logopedice legate de pronunțarea incorectă a sunetelor. În această privință este concludent să subliniem că numeroase cercetări experimentale din țara noastră și din străinătate (care au aprofundat aspectele evoluției ontogenetice a limbajului) au arătat că majoritatea

tulburărilor de limbaj, specifice copilului normal, pot fi înlăturate în mediul obișnuit de viață al copilului (fie familial, fie instituțional), fără intervenția directă și permanentă a unor specialiști (logopezi, psihologi, medici).

Considerând problema și sub aspectul pregătirii preșcolarului pentru școală este de subliniat importanța formării unei pronunții corecte la grădiniță în vederea însușirii ulterioare a cititului-scrisului. Se știe că în clasa I copiii scriu cuvintele așa cum le pronunță. Dacă ei articulează sunetele deficitare, implicit le și scriu greșit. De unde rezultă importanța muncii logopedice desfășurate.

Dacă în cadrul celor câtorva luni de muncă la grupă rezultatele au fost vizibil mult mai bune obținându-se o ameliorare simțitoare în rândul copiilor cu tulburări de limbaj putem fi siguri că o muncă similară efectuată de educatoare în mod normal la grupă va duce la o ameliorare a tulburărilor de limbaj la nivelul întregului colectiv de copii.

Cea de-a doua ipoteză verifică impactul programului de intervenție asupra nivelului de dezvoltare a limbajului și flexibilității asociative. De la un limbaj predominant situativ la începutul perioadei, copilul a ajuns la un limbaj contextual care îi permite desprinderea de situație și, de asemenea, îi permite transformarea realității. Condiția de bază în dezvoltarea limbajului este stimularea exersării acestuia, stimularea copilului să vorbească, crearea condițiilor și situațiilor care să favorizeze aceste activități.

Remarcăm că, nivelul crescut de dezvoltare al limbajului a facilitat creșterea capacității de planificare și anticipare, a devenit un instrument complex de comunicare atât a copilului cu copiii cât și a acestuia cu educatoarea. În acest sens, trebuie să precizăm că manifestarea cea mai liberă dar și cea mai extinsă de comunicare prin limbaj, fără inhibiții, cu exprimarea cea mai complexă și completă se face în relațiile de comunicare cu mama.

Ipoteza 3 consideră că diversele metode utilizate în intervenția logopedică timpurie reduc tulburările de limbaj și pronunție. Una dintre cerințele importante care apare la nivelul învățământului preșcolar o prezintă necesitatea stabilirii celor mai eficiente mijloace menite să asigure dezvoltarea corectă a vorbirii până la intrarea copiilor în școală.

În urma programul de terapie logopedică s-a putut observa obținerea unei pronunții corecte, cât și a unei dezvoltări intelectuale armonioase, adecvată vârstei copilului.

Educarea limbajului se dezvoltă și progresează ca un continuum la copilul preșcolar, iar nouă, ne revine sarcina de a organiza și planifica experiențele de limbaj ale fiecăruia, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare.

De luat în calcul în interpretarea rezultatelor este și factorul maturizării copiilor. Un studiu ulterior ar putea lua în calcul comparația între performanțele unei grupe de preșcolari la care s-a lucrat profilactic și una la care nu s-a intervenit timpuriu, fără a exclude însă cazurile copiilor care necesită terapie logopedică.

De asemenea, modul de lucru al profesorului de la grupă și gradul de frecvență a grădiniței sunt aspecte de luat în considerare de către viitoare cercetări.

Educarea limbajului se dezvoltă și progresează ca un continuum la copilul preșcolar, iar nouă, ne revine sarcina de a organiza și planifica experiențele de limbaj ale fiecăruia, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare.

Cercetările logoterapeutice contemporane converg spre generalizarea convingerii că un copil cu tulburări de limbaj nu trebuie să fie rupt, sau scos în afara modelului viu al comunicării verbale oferite de colectivul copiilor normali de vârstă similară.

Cert este faptul că profilaxia și dezvoltarea limbajului și a înțelegerii la copilul mic au un impact pozitiv în ceea ce privește calitatea debutului școlar, nivelul de înțelegere și comunicare al acestora.

Bibliografie

- Bârsa N., *Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale a preșcolarilor mari*, EDP, București, 1995;
- Boșcaiu E., *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinița de copii*, EDP București, 1973;
- Buică C., *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București, 2004;
- Cosmovici A., Iacob L. (coordonator), *Psihologia școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1998;
- Dumitra M., *Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Comunicare orală*, Vol. I, Ed. Compania, București, 1999;
- George V., Criveranu N., *Efectele micului ecran asupra minții copilului*, Ed. Pro-dramus, 2007;
- Glava A., Glava C., *Introducere în pedagogia preșcolară*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2002;
- Grava A., Grava C., *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Ed. V&I Integral, București, 2006;
- Guțu M., *Logopedia*, Ed. UBB, Cluj-Napoca, 1978;
- Jurcă E., Jurcă N., *Învățăm să vorbim corect*, Ed. Printex, Cluj-Napoca, 1999;
- Lăscuș E., *Noțiuni de logopedie*, Ed. Genesis, Cluj-Napoca, 1995;
- Mitițiu I., Iovu R., Andronachi N., *Terapia tulburărilor de limbaj*, EDP București, 1996;
- Moldovan O., Ciolac M., *Elemente de logopedie*, Ed. UAV, Arad, 2007;
- Mușu I. (coordonator), Vrășmaș E., Stănică C., *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*, EDP București, 1997;
- Partenie A., *Logopedie-curs*, Ed. Excelsior, Timișoara, 1999;
- Păunescu C., *Introducere în logopedie*, EDP București, 1976;
- Păunescu C., *Tulburări de limbaj la copil*, Ed. Medicală, București, 1984;
- Păunescu C., *Tulburările de vorbire la copii*, Ed. Medicală, București, 1966;
- Popescu-Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978;
- Programa cadrului pentru terapia tulburărilor de limbaj*
- Savin A., *Totul se întâmplă înainte de 6 ani*, Ed. Psihologia copilului, București 2005;
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021;
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Văgotski L. S., *Opere psihologice alese, gândire și limbaj* (tradus în limba română), EDP București, 1934;
- Verza E., *Metodologia recuperării în defectologie. Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*, Ed. Tipografia Universității din București, 1987;
- Verza E., *Psihopedagogie specială* (Manual pentru clasa a XIII-a, școli normale), EDP București, 1998.

STRATEGII ȘI TEHNICI EDUCATIVE UTILIZATE LA COPII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE (DISLEXO-DISGRAFIE)

Oana PERNEVAN¹

The research presented has a strong application potential. The sample includes ten students from the second and third grades, previously diagnosed as having grapho-lexical disorders.

In the first phase of the research, a spelling and lexical test is applied to these students. The results of these tests are highlighted in an observation sheet, prepared for each subject. In this sheet, all the mistakes that a certain student encounters in the spelling test and then in the lexical test are monitored.

For three months we applied a recovery-therapeutic program for each student, trying to use the most effective methods and procedures specific to each grapho-lexical disorder encountered in these subjects.

The methods and procedures described in the theoretical part of the research can be used to correct any form of manifestation of reading and writing disorders. I tried to select the most appropriate methods and procedures for the disorders of each student with whom I worked.

The results of the research reveal that by using recovery-therapeutic methods appropriate to each student, the results of reading and writing are improved.

Am ales această temă întrucât mi-am dorit să sesizez dificultățile pe care le întâmpină elevii în activitatea de scris-citit în primii ani de școală.

Lucrarea include un plan teoretic și o metodologie de corectare a tulburărilor grafo-lexice. Baza teoretică a cercetării cuprinde cinci capitole:

1. Strategia didactică
2. Conceptul de dificultate de învățare. Dificultățile de învățare a citirii și scrierii
3. Influența tulburărilor de vorbire asupra scris-cititului
4. Principii terapeutice. Metode și procedee pentru corectarea dislexo-disgrafiei
5. Experiment relevant pentru cercetare

În partea de metodologie sunt evidențiate ipotezele cercetării, obiectivele cercetării, designul cercetării. Apoi vor fi prezentate: eșantionul utilizat, metodele și instrumentele de cercetare.

În capitolul III se va face prezentarea, analiza și interpretarea datelor experimentale.

¹ Profesor logoped, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Arad

Cercetarea prezentată are un puternic potențial aplicativ. Eșantionul cuprinde zece elevi din clasele a II-a și a III-a, diagnosticați în prealabil ca având tulburări grafo-lexice.

În prima fază a cercetării, acestor elevi li se aplică câte o probă de grafie și lexie. Rezultatele la aceste probe sunt evidențiate într-o fișă de observații, elaborată pentru fiecare subiect în parte. În această fișă sunt monitorizate toate greșelile pe care le întâmpină un anumit elev la proba de grafie și apoi la cea de lexie.

Pe durata a trei luni am aplicat câte un program recuperativ-terapeutic pentru fiecare elev, încercând să utilizez cele mai eficiente metode și procedee specifice fiecărei tulburări grafo-lexice întâlnită la acești subiecți.

Metodele și procedeele descrise în partea teoretică a cercetării pot fi folosite pentru corectarea oricărei forme de manifestare a tulburărilor de scris-citit. Am încercat să selectez metodele și procedeele cele mai adecvate pentru tulburările fiecărui elev cu care mi-am desfășurat activitatea.

După aceste trei luni de intervenție logopedică am aplicat celor zece elevi alte probe de grafie și lexie, similare celor dintâi. De asemenea, rezultatele acestor probe vor fi evidențiate în fișe de observații.

În finalul lucrării sunt prezentate rezultatele obținute la probele finale comparativ cu cele obținute în probele inițiale.

Am ales o cercetare de tip: pretest-intervenție-posttest, deoarece mi-am propus să observ posibilitățile de corectare și ameliorare a dislexo-disgrafiei în cazul unor elevi cu care se lucrează în mod individual un anumit interval de timp.

Strategia didactică

O strategie poate fi înțeleasă ca un mod de abordare și rezolvare a unei sarcini de instruire, rezolvare care presupune alegerea anumitor metode și mijloace, combinarea și organizarea optimă a acestora în scopul atingerii unor rezultate maxime. O strategie didactică are semnificația unei tatonări, a găsirii prin ipoteze anticipate a răspunsului sau soluției celei mai bune pentru problema dată.

Dificultățile de învățare a citirii și scrierii

Dificultățile de învățare a citirii se pot defini printr-un deficit de un grad anumit în recunoașterea și înțelegerea textelor scrise. Inițial această dizabilitate a fost denumită cu termenul generic de „dislexie”, lansat încă de Orton (1920,). Dificultatea de învățare a citirii se manifestă în principal printr-o lectură lentă, greoaie, ezitantă sau cu omisiuni, distorsiuni, substituiri de cuvinte, mergând până la poticniri și chiar blocaje în citire.

Se poate considera dislexic un copil care, deși are toate condițiile externe, nu deprinde citirea din condiționări intrinseci. Dislexia este definită ca dificultatea de a citi, manifestată prin tulburări la nivelul percepției auditive, optice și al celei kinestezice, ca semne revelatoare.

Dificultățile în însușirea citirii se referă atât la corectitudine, cât și la modul conștient, curent și expresiv pe care trebuie să-l realizeze cititul.

Abordarea educativă a dificultăților de învățare a citirii își urmează cursul după etape, oprindu-se acolo unde s-au constatat disfuncții în evaluare și concepând sarcini, solicitări specifice, repetate și graduale similare cu cele din probele de evaluare utilizate. În cazul în care există materiale adecvate, se poate

recurge la ele selectiv și chiar adaptându-le dacă e cazul. În lipsa lor se recomandă conceperea unor materiale similare, de o manieră strategic adecvată pentru cazurile de copii cu dificultăți de învățare a citirii, din clasă.

Dincolo de abordarea educativă amănunțită, de detaliu pur tehnică, vizând ameliorări în dificultățile de învățare a citirii, prin stimulare, antrenare și formare a unor funcții deficitare în actul lexic, rămân valabile, în abordarea în școală a dificultăților de învățare a citirii, marile mișcări strategice de fond, ce vizează flexibilitatea metodologică în a opta pentru o metodă sau alta de predare a scris-cititului.

Deși unii se grăbesc să creadă că învățarea scrierii în școală durează numai un an sau nici atât, pentru majoritatea copiilor școlari, în realitate, pentru ceea ce înseamnă activitatea grafo-verbală în întreaga ei semnificație cultural-instrumentală, sunt necesari ani întregi de perfecționare și funcționare autoformativă.

Dificultățile de învățare a scrierii sunt expresia unor alterări relevante, semnificative în privința randamentului școlar sub acest aspect, mergând de la erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație până la organizarea grafică a paragrafelor ca atare. Dificultățile de însușire a scrierii sunt concepute ca atare, excluzându-se cu necesitate deficiențele mentale, orice tip de deficiențe senzoriale, deficiențele motorii, deficiențele neurologice, cele comportamentale, ca și o școlarizare insuficientă și inadecvată.

Se trec în contul dificultăților de învățare a scrierii, „greșeli” de scriere precum: omisiuni, confuzii, substituirii, adăugiri de litere, silabe, cuvinte, în plan morfologic, dar și în plan sintactic se pot regăsi aceleași fenomene cu referire la pronume, articole, prefixe, sufixe, putându-se altera ordinea firească a cuvintelor în frază și chiar mesajul ca atare.

Se mai pot adăuga aspecte viciale în privința punctuației și chiar formei ca atare a scrisului: tușa literelor, mărimea și orientarea lor, înclinarea și legarea literelor de mână, orientarea rândurilor, încadrarea în pagină.

Toate aceste posibile manifestări în diferite combinații sunt în general desemnate cu termenul consacrat de „disgrafie” sau cu sintagma „întârziere în însușirea scrisului”.

Disgrafia se referă la tulburările ce intervin în actul grafic. Scrisul copilului are propria sa devenire și evoluție. Învățarea lui, ca proces complex și de durată, este destul de dificilă. În actul grafic, tulburările care intervin nu sunt simple oscilații ale procesului de cunoaștere, ci o incapacitate de exprimare care are drept particularitate constanța pe o perioadă mai lungă. În cadrul tulburărilor scrisului, recunoaștem agrafia, disgrafia, disortografiile, disfonografiile și discaligrafiile.

Fenomenul dislexo-disgrafic

Tulburările lexico-grafice sunt incapacități paradoxale totale în învățarea și formarea deprinderilor de citit-scris, cunoscute sub denumirea de alexie-agrafie sau incapacități parțiale, denumite dislexie-disgrafie ce apar ca urmare a existenței unor factori psihopedagogici necorespunzători sau neadecvați la structura psihică a subiectului, a insuficiențelor în dezvoltarea psihică și a personalității, a modificărilor morfo-funcționale, de la nivelul sistemului nervos

central și a deteriorării unor funcții din cadrul sistemului psihic uman, a deficiențelor spațio-temporale și psihomotricității, a unor condiții cu caracter generic, a nedevelopării vorbirii sau a deteriorării ei și care se manifestă prin apariția de confuzii frecvente între grafemele și literele asemănătoare, inversiuni, adăugiri, omisiuni și substituiți de grafeme și litere, omisiuni, adăugiri și substituiți de cuvinte și chiar sintagme, deformări de litere și grafeme, plasarea defectuoasă în spațiul paginii a grafemelor, neînțelegerea completă a celor citite sau scrise, lipsa de coerență logică a ideilor în scris și în final neputința de a dobândi abilitățile corespunzătoare vârstei, dezvoltării psihice și instrucției E. Verza, 1983, pag. 58-59).

Metode de intervenție

1. Metoda Stauffer

Această metodă permite explorarea resurselor intelectuale, lingvistice și culturale ale elevului. Elevul dictează profesorului o povestire și vede cum cuvintele sale se transformă în cuvânt scris. Profesorul citește textul ca atare, fără modificări ortografice sau de punctuație. Se recitește textul corect, subliniind cuvintele și structurile pe care vrem să-l învățăm.

2. Metoda Cunningham

Elevii care nu au achiziționat un vocabular suficient nu vor putea beneficia de metoda anterioară. În acest caz, li se dă o propoziție care trebuie completată de aceștia. Ne putem folosi de o temă, cum ar fi animale, prezentându-le 10-12 propoziții care numesc și descriu diverse animale. A doua zi, după ce s-au recapitulat numele animalelor, se cere elevului să scrie o mică povestire despre fiecare, începând cu „Mie îmi place...”. copilul completează propoziția, iar profesorul o scrie la tablă. La sfârșitul lecției, pe tablă sunt scrise mai multe propoziții, elevul putând învăța astfel ortografierea corectă.

3. Metoda Lentin

Metoda Lentin se bazează pe cele două metode precedente, vizând îmbunătățirea limbajului oral înainte de a-l aplica lecturii și scrierii. Exploatarea situațiilor concrete ale limbajului permite elevului cunoașterea mai bună a acestuia. Chiar dacă elevul povestește ceva, vom scrie în fața sa ceea ce povestește. Foaia îi va fi dată acestuia. În curând vom vedea că elevul va începe să scrie singur texte, la început copiind ceea ce a scris profesorul, apoi texte personale. Astfel, copilul se va învăța cu sintaxa, vocabularul și ortografia.

4. Metoda Graves

După Graves, capacitatea intelectuală a elevilor este dată de experiențele concrete. Nu același lucru se întâmplă cu cunoașterea limbajului. Pentru aceasta va trebui să ajutăm elevul să descopere că scrisul este un mijloc de comunicare, înainte de a-l învăța regulile ortografice. Eliberat de grija de a face greșeli, copilul se „joacă” cu cuvintele, structurile și ideile. În același fel în care a învățat să vorbească, copilul va învăța să scrie din amuzament. După un timp, va realiza valoarea textului scris și va dori să le citească și alții. Atunci va începe să vadă importanța respectării regulilor ortografice și va accepta mai ușor corectarea acestor greșeli.

Metodologia cercetării

1. IPOTEZELE CERCETĂRII:

1. Metodele recuperativ-terapeutice conduc la diminuarea tulburărilor de scris-citit

Marea majoritate a metodelor prezentate în partea teoretică a lucrării de față, sunt defapt și cele pe care le-am utilizat în cadrul programului recuperativ-terapeutic. Metodele și procedeele descrise pot fi folosite pentru corectarea oricărei forme de manifestare a tulburărilor de scris-citit. Am încercat să selectez metodele și procedeele cele mai adecvate fiecărui subiect cu care mi-am desfășurat activitatea. În partea de analiză și interpretare a datelor experimentale am constatat că metodele utilizate pentru fiecare caz în parte au condus la diminuarea tulburărilor grafo-lexice.

2. Programul de intervenție individualizat contribuie la îmbunătățirea calitativă a deprinderilor de scris-citit

În partea de început a lucrării am aplicat elevilor câte o probă de grafie și de lexie. Rezultatele obținute de elevi la aceste două probe au fost introduse în fișe de evaluare individuale. Pe baza rezultatelor obținute am întocmit câte un plan de intervenție individualizat. Acest program le-a fost aplicat elevilor pe o perioadă de trei luni. După această perioadă am aplicat din nou câte o probă de grafie și de lexie, similare cu primele și de asemenea rezultatele au fost monitorizate în fișe de evaluare individuale. Am constatat faptul că după această perioadă a avut loc o îmbunătățire calitativă a deprinderilor de scris-citit.

Ipoteza nulă:

1. Diminuarea tulburărilor de scris-citit se datorează altor factori

Ipoteza nulă are menirea de a infirma ipotezele. Din ipoteza nulă deducem faptul că nu metodele recuperativ-terapeutice contribuie la diminuarea tulburărilor de scris-citit. Tot această ipoteză ne spune faptul că îmbunătățirea calitativă a deprinderilor de scris-citit nu este rezultatul programului de intervenție.

Diminuarea tulburărilor de scris-citit se datorează altor factori. Unul din factori ar putea fi implicarea părinților în activitatea școlară a copiilor. Desigur, munca individuală cu copilul contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare și implicit a deprinderilor de scris-citit.

Un alt factor ar putea fi motivația copilului pentru activitatea desfășurată în cabinet. Sunt copii care conștientizează tulburările de scris-citit pe care le au și își doresc o ameliorare și o corectare a acestora. Alți copii trebuie să fie stimulați pentru a se putea concentra. Am încercat acest lucru prin recompense imediate.

Alți doi factori ar putea fi implicarea profesorului la clasă și a logopedului în cabinetul logopedic.

Cu siguranță, toți acești factori pot contribui la diminuarea tulburărilor de scris-citit.

2. OBIECTIVELE CERCETĂRII:

1. Să evaluez prin probe de grafie și lexie nivelul inițial de scris-citit al elevilor
2. Să monitorizez rezultatele obținute la aceste probe în fișe de evaluare individuale

3. Să concep pe baza acestor rezultate câte un plan de intervenție individualizat
4. Să aplic planurile de intervenție celor zece elevi pe o perioadă de trei luni
5. Să evaluez prin probe finale de grafie și lexie nivelul de scris- citit al elevilor
6. Să compar rezultatele obținute de elevi la probele inițiale cu cele obținute la probele finale
7. Să interpretez rezultatele obținute de elevi la cele două probe

3. DESIGNUL CERCETĂRII:

3.1. Definirea variabilelor experimentale

Factorii legați de subiect (motivația, afectivitatea, personalitatea), ca și cei de mediu, pe care cercetătorul îi manipulează în vederea stabilirii influenței lor asupra conduitei, relația lor cu anumite aspecte ale conduitei constituie variabila independentă, iar răspunsul subiectului la variabila independentă reprezintă variabila dependentă. Deci, variabilele dependente sunt cele care fac obiectul observației, cele cărora cercetătorul le va studia variația în cursul experimentului. Sunt „dependente” pentru că valorile pe care le ating în timpul experimentului vor varia în funcție de condițiile pe care le introduce experimentatorul.

Variabilele independente sunt acelea care produc variația celor dependente, altfel spus sunt surse de variație a fenomenului studiat. Sunt „independente” deoarece stările, modalitățile lor, nu depind de nici o altă variabilă, ele fiind legate de hotărârea cercetătorului care, în mod intenționat, le-a introdus în experiment.

Variabile dependente:

Rezultatele la proba inițială de lexie și grafie

Rezultatele la proba finală de lexie și grafie

Variabile independente:

Metodele recuperativ-terapeutice

3.2. Etapele cercetării:

Examinarea psihologică, pedagogică și medicală în vederea depistării elevilor cu tulburări lexico-grafice.

Probe inițiale de examinare a lexiei

Probe inițiale de examinare a grafiei

Realizarea planului de intervenție individualizat

Alegerea celor mai eficiente metode pentru fiecare caz în parte

Aplicarea practică a metodelor și procedeelelor

Probe finale de examinare a lexiei

Probe finale de examinare a grafiei

Interpretarea datelor obținute

4. PREZENTAREA EȘANTIONULUI

Ca urmare a examinării psihologice, pedagogice, medicală, a personalității și a performanței școlare, mi-au fost distribuiți zece copii de clasele a II-a și respectiv a III-a, cu vârsta cuprinsă între opt și nouă ani.

Toți acești copii sunt elevi într-o școală de masă. Școala este generală nr. 13 din Arad. Dintre acești zece copii, doi sunt în clasa a III-a, iar ceilalți în clasele a II-a. Mi-am desfășurat activitatea cu trei fete și șapte băieți.

În începutul lucrării experimentale am aplicat celor zece elevi câte o probă de grafie, respectiv de lexie. Pe baza rezultatelor obținute am elaborat planurile terapeutice pentru fiecare caz în parte.

Rezultatele la aceste probe diferă de la elev la elev.

Cele mai slabe rezultate au fost întâlnite la elevul G. L., care la sfârșitul semestrului II din clasa a II-a, data la care au fost testați, nu cunoștea nici o literă din alfabet. Acesta a fost promovat în clasa a II-a într-o altă școală, așadar nu s-a găsit nici o explicație a acestui fenomen. Datele lui biografice nu menționează existența unor boli cronice sau a unor traumatisme anterioare. Este vorba cu siguranță despre un caz social.

Rezultate destul de slabe au fost remarcate și la elevul P.A., tot elev în clasa a II-a. Deși are capacitatea de a transcrie are totuși foarte mari dificultăți la dictare, întrucât nu cunoaște toate literele alfabetului. Majoritatea cuvintelor dictate sunt deformate și adesea leagă cuvintele între ele. Din discuțiile cu învățătoarea am aflat că acest copil a progresat mult în ultima perioadă, ținând cont de faptul că la începutul clasei a II-a cunoștea doar literele alfabetului, nefiind capabil să formeze cuvinte.

Performanțele sesizate la elevii C. F. și F. A. din clasa a II-a au fost superioare totuși față de cele ale elevilor despre care am vorbit până acum. Au dificultăți majore la despărțirea în silabe, nu au capacitatea de analiză și sinteză a cuvintelor și propozițiilor. Fac adesea omisiuni, substituiți, adăugiri, repetări, înlocuiri de litere, silabe, cuvinte, în special la dictări. Se remarcă de asemenea numeroase greșeli de ortografie.

Alți trei elevi au obținut la proba inițială rezultate mai bune. Și la ei sunt întâlnite tulburările lexico-grafice enumerate mai sus, dar cu o intensitate și frecvență mai redusă.

P. R. este o elevă tot în clasa a II-a. a obținut rezultate mai slabe decât cei trei elevi despre care am discutat anterior. Cauza nu este existența mai multor greșeli de scriere și citire, ci doar faptul că ea are un ritm foarte lent. Acesta este și motivul pentru care ea are performanțe școlare scăzute. Pe parcursul programului terapeutic am sesizat la acest caz faptul că are dificultăți majore în copiere și transcriere. Dificultățile constau în faptul că durează de aproximativ patru ori mai mult să copieze un text decât să-l scrie după dictare.

T. E. este un copil în clasa a III-a și a fost diagnosticat cu sindrom Down. Rezultatele la probele lexico-grafice au fost mai bune decât cele obținute de elevii aduși în discuție până acum.

Cele mai bune rezultate la această primă probă au fost obținute de elevul N. G. din clasa a III-a. Deși are numeroase tulburări de vorbire, doar câteva sunt regăsite în scris.

5. PREZENTAREA METODELOR DE CERCETARE

Începutul lucrării experimentale constă în aplicare unor probe de grafie și lexie. Rezultatele la aceste probe au fost introduse pentru fiecare elev într-o fișă de evaluare individuală. Apoi am întocmit un program de intervenție

individualizat, care ulterior le-a fost aplicat elevilor pe o perioadă de trei luni. În final am aplicat din nou probe de grafie și de lexie similare cu primele.

Pe durata a trei luni am încercat să găsesc metodele cele mai eficiente pentru fiecare tip de tulburare întâlnită la acești zece copii. Astfel, unele metode au dat rezultate mai bune la anumiți elevi, iar altele la alți elevi.

Metodele pe care le-am utilizat în cadrul programului recuperativ-terapeutic sunt în marea lor majoritate cele pe care le-am prezentat în partea teoretică a lucrării. În cele ce urmează voi prezenta pe scurt metodele cel mai des folosite în această lucrare. Metodele și procedeele cu caracter general includ acele exerciții pentru dezvoltarea musculaturii degetelor și a mâinii; metoda de educare și dezvoltare a auzului fonematic; metoda de educare și dezvoltare a capacității de orientare și structurare spațială. Metodele și procedeele cu caracter specific logopedic includ: formarea la logopat a capacității de conștientizare a erorilor tipice dislexo-disgrafice; dezvoltarea capacității de discriminare auditivă, vizuală și kinestezic-motrică; citit-scrisul selectiv; citirea simultană și scrisul sub control; citirea pe roluri; exerciții de copiere, dictare și compunere; exerciții de despărțire în silabe; corectarea confuziilor de grafeme și de litere. O altă categorie de metode sunt cele pedagogice particulare. Aici intră metoda prin care se modifică execuțiile incorecte, metoda multisenzorială; îmbunătățirea vocabularului receptiv și expresiv; sistematizarea vocabularului.

6. PREZENTAREA INSTRUMENTELOR DE CERCETARE

Proba pentru examinarea lexiei:

Nivelul literelor: se folosesc 9 litere de tipar- copilul este pus să citească cele 9 litere mari de tipar.

Nivelul grupurilor de cuvinte: se dau 10 grupuri de cuvinte- copilul este pus să le citească. Se pun în evidență silabe în care pot apărea confuzii între consoanele surde și cele sonore, dificultăți în citirea silabelor inverse: ac, ca, cra, arc, etc.

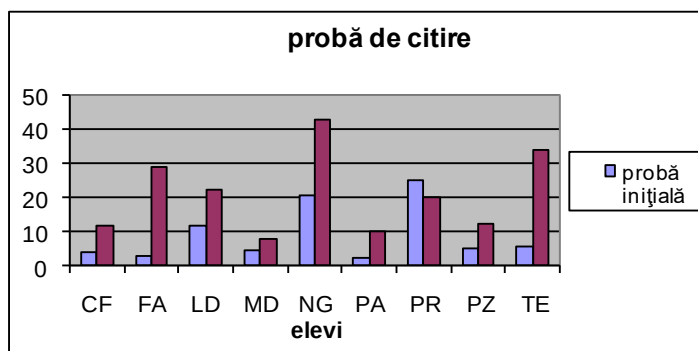
Nivelul cuvintelor: se dau 8 cuvinte, copilul trebuind să le citească.

Nivelul propozițional: se folosește proba Bovet:

Fiecare elev citește cu voce tare, din același text, timp de un minut. Se notează numărul de cuvinte citite și numărul de greșeli efectuate. În timp ce copilul citește, se notează erorile, care pot fi: omisiuni, substituiri, adăugiri, inversiuni, opriri, confuzii de cuvinte, deformări de cuvinte, reluări, repetări, greșeli de punctuație, greșeli de orientare (rânduri sărite sau recitate).

După ce elevul a terminat de citit, se contopesc cele două elemente de apreciere. Împărțind numărul de cuvinte citite la numărul greșelilor comise se obține un coeficient de corecție, care este cu atât mai mare cu cât citirea este mai corectă. Astfel, un copil poate citi mai rar decât altul și să aibă un coeficient mai bun, pentru că face mai puține greșeli.

Rezultatele cercetării relevă faptul că prin folosirea unor metode recuperativ-terapeutice adecvate fiecărui elev în parte, se îmbunătățesc rezultatele de scris-citit. Progresele obținute de elevi în scriere și citire sunt clar sesizate cu ajutorul graficelor comparative.



În figura de mai sus se remarcă o creștere a cotelor la proba finală. Cotele reprezintă coeficientul de corecție în citirea unui text.

Am aplicat ca probă de citire, proba Bovet (preluată de Vrăsmaș, E. și Stănică, C în *Terapia tulburărilor de limbaj*). Proba constă în următoarele: fiecare elev citește cu voce tare din același text, timp de un minut. Se notează numărul de cuvinte citite și numărul de greșeli efectuate. După ce elevul a terminat de citit, se contopesc cele două elemente de apreciere. Împărțind numărul de cuvinte citite la numărul greșelilor comise se obține un coeficient de corecție, care este cu atât mai mare cu cât citirea este mai corectă. Astfel, un copil poate citi mai rar decât altul și să aibă un coeficient mai bun, pentru că face mai puține greșeli.

Majoritatea obțin rezultate crescute la proba finală de citire. Excepția în acest caz o reprezintă eleva PR care obține cote mai scăzute la cea de-a doua probă.

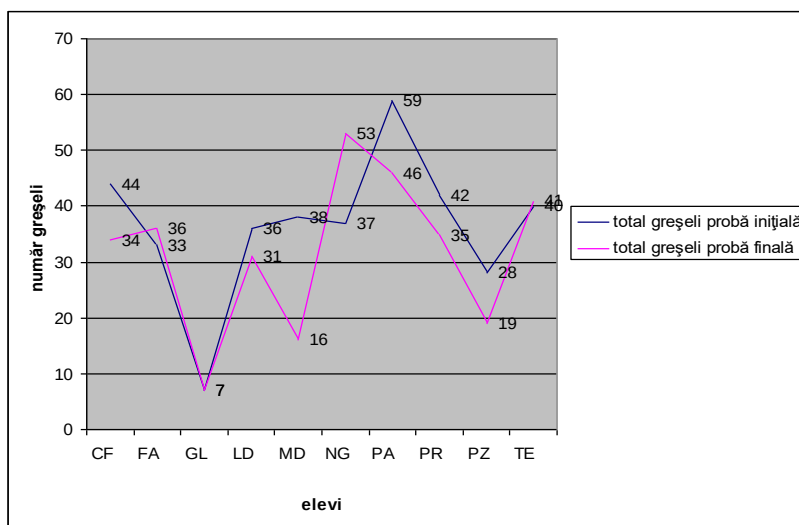


Figura ilustrează totalul numărului de greșeli constatate la fiecare elev la cele două probe de grafie. În această figură se observă faptul că totalul numărului de greșeli este mai scăzut la cea de-a doua probă la opt elevi. Doar doi elevi cumulează un total mai mare de greșeli la cea de-a doua probă. Elevul PR are cele

mai multe greșeli la proba inițială, cumulând un total de 59 de greșeli, urmând ca în proba finală să cumuleze doar 46.

Lucrarea: *Strategii și tehnici educative utilizate la copii cu dificultăți de învățare (dislexo-disgrafie)* include trei capitole mari. În capitolul I am încercat să definesc cât mai clar termenii care apar, să prezint anumite teorii relevante pentru cercetare, precum și alte cercetări relevante pentru cercetare.

Metodologia cercetării cuprinde în primul rând ipotezele cercetării. Am enunțat doar două ipoteze, acestea fiind relevante și suficiente pentru ceea ce se urmărea în această cercetare.

Lucrarea practică a început în momentul în care mi-am stabilit eșantionul. Zece elevi cu dislexo-disgrafie au fost supuși unor probe de grafie, respectiv de lexie. Rezultatele obținute de elevi la aceste probe au fost notate pe câte o fișă de evaluare individuală. Pe baza acestor date s-au întocmit programele de intervenție individualizate. Aceste programe au fost ulterior aplicate celor zece elevi pe o perioadă de trei luni. În funcție de gravitatea tulburării de scris-citit întâlnită, am încercat să stabilesc numărul de ședințe necesare pentru fiecare elev.

După această perioadă de trei luni le-am aplicat din nou acestor elevi câte o probă de grafie și una de lexie, similare cu probele inițiale. Rezultatele au fost de asemenea introduse în fișe de observații.

În capitolul III, de analiză și interpretare a datelor experimentale am constatat că ipotezele au fost confirmate. Datele obținute de elevi la cele două probe au fost comparate și s-a constatat o diminuare a tulburărilor de scris-citit ca urmare a aplicării metodelor recuperativ-terapeutice. Pe baza graficelor de comparații se putea observa faptul că numărul de greșeli era mult mai scăzut la cea de-a doua probă la majoritatea elevilor.

Această lucrare a confirmat și cea de-a doua ipoteză conform căreia programul de intervenție individualizat contribuie la îmbunătățirea calitativă a deprinderilor de scris-citit.

M-am rezumat în această cercetare doar pe copii cu dislexo-disgrafie, aceștia fiind incluși în categoria celor cu dificultăți de învățare. Și asta pentru că dificultățile de învățare cuprind o paletă mult mai largă.

Mi-am dorit să lucrez cu un singur eșantion și mai precis unul experimental, considerând inutil să folosesc pentru cercetare și un eșantion de control. Consider a fi nedrept ca unii elevi să beneficieze de un program terapeutic, iar alții nu.

Bibliografie:

- Buică, C. *Bazele defectologiei*, Editura Aramis, București, 2004.
- Calavrezo, C. *Metode și procedee pentru corectarea disgrafiei și dislexiei, în Tulburările limbajului scris*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.
- Cerghit, I.; Radu, T.; Vlăsceanu, L. *Didactica- manual pentru clasa a X-a, școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Critchley, M. *Developmental Dyslexia*, London, Heinemann Medical Books, în Buică, C. (2004) *Bazele defectologiei*, pp. 307, Editura Aramis, București, 1964.
- Gearheart, R. (1981) *Learning disabilities- educational strategies*, The C. V. Mosby Company, London, 1981.
- Hinshwood, J. *Congenital Word Blindness*, London, 1917: Lewis, în Buică, C. *Bazele defectologiei*, pp. 307, Editura Aramis, București, 2004.

- Hohn, M. *Elemente statistice în analiza fenomenelor psihice*, Arad, Editura Viața Arădeană, Arad, 2000.
- Hvatțev, M. E. *Logopedia*, Editura Pedagoghika, Moskova, 1959.
- Mușu, I.- coord. *Ghid de predare - învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Editura Marlink, București, 2000.
- Neacșu, I. *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1990.
- Ott, P. *How to detect and manage- Dyslexia*, heinemann Educational publishers Halley Court, Oxford, 1997.
- Păunescu, C. *Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1962.
- Popescu- Neveanu, P. *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978.
- Spears, C. E.; Weber, R. E. The Nature Of Learning Disabilities in R. E. Weber (ed.) *Handbook on Learning Disabilities*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp. 19-20, 1974.
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021.
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Ungureanu, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Ungureanu, D. *Compendiu logopedic școlar*, Editura Eurostampa, Timișoara.
- Ușinski, K. *Povestind copiilor*, Editura Ion Creangă, București, 1995.
- Verza, E. *Disgrafia și terapia ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
- Verza, E. *Tratat de logopedie*, Editura Fundației Humanitas, București, 2003.
- Vrăsmaș, E.; Stănică, C. *Terapia tulburărilor de limbaj- intervenții logopedice*, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
- Phonics for fre grade 1 index*, accesat la adresa www.readingtarget.ro, în data de 12.02.2006
- Jones, S. (1999) *Multisensory Vocabulary Instruction: Guidelines and activities*, accesat la adresa www.readingrockets.org, în data de 12.02.2006.

REDUCING ANXIETY IN ELDERLY RESIDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC BY LEARNING NEW BETTER SITUATION MANAGEMENT TECHNIQUES

Alina Maria BREAZ¹,
Mihail BREAZ²

The pandemic caused by the rapid spread of COVID-19 virus worldwide has affected all countries not only economically (increasing unemployment, starting a business, etc.) but also socially (restrictions imposed to prevent the spread of the virus such as be it social isolation, travel restrictions, online schooling, etc.) and even personal (the need to adapt to work from home, the need for children to learn online, the loss of loved ones, the personal consequences of illness, etc.). One of the most affected population categories was that of the elderly and implicitly of the elderly living in institutional care. Our study was based on research conducted over a period of 3 months and sought to reduce the anxiety of institutionalized seniors through individual counseling based on learning techniques to better manage the situation of the subjects. The results obtained show a decrease in anxiety after three months from maximum to moderate levels. Future research is needed to extend the validity of the results to the general population....

Background

On March 11, 2020, the World Health Organization declared a pandemic status for coronavirus disease 2019 (COVID-19) viral infection (Vahia, Shah, 2020).

In the general population, Stanton et al (2020) are conducting a study to highlight changes in health and habits following the pandemic. The novel coronavirus (COVID-19) has enforced dramatic changes to daily living including economic and health impacts. Evidence for the impact of these changes on physical and mental health and health behaviors is limited. They examined the associations between psychological distress and changes in selected health behaviors since the onset of COVID-19 in Australia, on a lot of 1491 adults. Negative change was reported for physical activity (48.9%), sleep (40.7%), alcohol (26.6%) and smoking (6.9%) since the onset of the COVID-19 pandemic. Negative changes in physical activity, sleep, smoking and alcohol intake were associated with higher depression, anxiety and stress symptoms. Health-promotion strategies directed at adopting or maintaining positive health-related behaviors should be utilized to address increases in psychological distress during the pandemic.

¹ Associate professor, „Aurel Vlaicu” University, Arad

² M.D.

In the pandemic context, older adults are confronted with challenges such as non-availability of caregivers to help them with daily living tasks, difficulty in accessing medical help, and perceived apprehension of adverse course of existing morbidity. Repeated caution, publicized through the media and every other channel of communication of high risk of potentially fatal complications if infected with COVID-19 virus, increased sense of helplessness and anxiety (Vahia, Shah, 2020).

While debate over the appropriate scope and goals of COVID-19 lockdowns has raged, all public health agencies have been clear on one matter: older adults have the highest mortality rates and should be isolated. Older adults and individuals with complex health conditions are most vulnerable to the virus. Yet, social isolation contributes to the onset and intensifies depression, feelings of despair and, in older adults with dementia, further cognitive decline, shows Chu et al (2020) in their research. The authors conclude that if physical distancing measures are extended for months or years until either herd immunity or a vaccination, a shocking proportion of long term care residents are likely to die under a 'new normal' of isolation that few would choose.

On the other hand, Varshney et al. (2020) establish that when the global focus has mostly been on testing, finding a cure and preventing transmission; people are going through a myriad of psychological problems in adjusting to the current lifestyles and fear of the disease. Studiul lor indicates a need for more systematic and longitudinal assessment of psychological needs of the population, which can help the government in formulating holistic interventions for affected individuals.

Experts agree that COVID-19 is a particular risk for older people, particularly those with multimorbidity. Recent reports of COVID-19 infections indicate that both community-dwelling older persons as well as those residing in nursing homes, assisted living facilities, and other congregate living settings are at high risk (Applegate, Ouslander, 2020). Ho et al. (2020) also draw attention to the increased risk of mortality among the elderly. Older people have been reported to be at higher risk of COVID-19 mortality. The findings of their study in a group of 438 subjects show that Higher COVID-19 mortality among older adults can be partially explained by other risk factors. 'Healthy' older adults were at much lower risk. Nonetheless, older age was an independent risk factor for COVID-19 mortality.

Van Tilburg et al (2020) underline that many countries implemented a policy to keep citizens physically distanced. Their study hypothesizes that consequent reduction in the frequency of social contacts, personal losses, and the experience of general threats in society reduced well-being. The resultson an 1679 sample shower that the loneliness of older people increased, but mental health remained roughly stable. The policy measures for physical distancing did not cause much social isolation but personal losses, worries about the pandemic, and a decline in trust in societal institutions were associated with increased mental health problems and especially emotional loneliness. As a conclusion, the consequences of long-term social isolation and well-being must be closely monitored.

Armitage and Nellums (2020) are of the opinion that social isolation among older adults is a "serious public health concern" because of their heightened risk of cardiovascular, autoimmune, neurocognitive, and mental health problems.

Self-isolation will disproportionately affect elderly individuals whose only social contact is out of the home, such as at daycare venues, community centers, and places of worship. Those who do not have close family or friends, and rely on the support of voluntary services or social care, could be placed at additional risk, along with those who are already lonely, isolated, or secluded. Isolating the elderly might reduce transmission, which is most important to delay the peak in cases, and minimize the spread to high-risk groups. Such mitigation measures must be effectively timed to prevent transmission, but avoid increasing the morbidity of COVID-19 associated with affective disorders. This effect will be felt greatest in more disadvantaged and marginalized populations, which should be urgently targeted for the implementation of preventive strategies.

Koverova et al (2020) examined the role of socio-demographic and psychological characteristics in predicting anxiety, stress, and concern of coronavirus (COVID-19) infection in older adults during the first and second waves of the COVID-19 pandemic. Their results show that the older adults experienced moderate levels of anxiety, stress, and concern of COVID-19 infection. The greatest amount of variability in anxiety and stress was explained by powerlessness, intolerance of uncertainty, optimism, and coping self-efficacy. Concern of COVID-19 infection was best predicted by the perceived danger of COVID-19.

As the coronavirus disease (COVID-19) began to spread all over the world, older adults experienced disproportionately greater adverse effects from the pandemic including more severe complications, higher mortality, concerns about disruptions to their daily routines and access to care, difficulty in adapting to technologies like telemedicine, and concerns that isolation would exacerbate existing mental health conditions. Older adults tend to have lower stress reactivity, and in general, better emotional regulation and well-being than younger adults, but given the scale and magnitude of the pandemic, there was concern about a mental health crisis among older adults. The concern pertained to older adults both at home and in residential care facilities, where contact with friends, family, and caregivers became limited (Vahia, Jeste, Reynolds, 2020).

Lopez et al (2020), followed the psychological well-being among older adults during the COVID-19 outbreak. The COVID-19 outbreak could be considered as an uncontrollable stressful life event. Lockdown measures have provoked a disruption of daily life with a great impact on older adults' health and well-being. Nevertheless, eudaimonic well-being plays a protective role in confronting adverse circumstances, such as the COVID-19 situation. The results also suggest that the nature of the COVID-19 impact (except for the loss of a loved one) may not be as relevant for the older adults' well-being as their appraisals and personal resources for managing COVID-related problems. In addition, these results suggest that some sociodemographic and health-related variables have an impact on older adults' well-being. Thus, perceived-health, family functioning, resilience, gratitude, and acceptance had significant associations with both personal growth and purpose in life.

Brooke and Jackson (2020) focused on older people and COVID-19 from the perspective of isolation, risk and ageism. Internationally, health authorities and

governments are warning older people that they are at a higher risk of more serious and possible fatal illness associated with COVID-19. Mortality data from Oxford COVID-19 Evidence Service (25/3/20) indicate a risk of mortality of 3.6% for people in their 60s, which increases to 8.0% and 14.8% for people in their 70s and over 80s. Therefore, the global recommendation for older populations includes social isolation, which involves staying at home and avoiding contact with other people, possibly for an extended period of time, currently estimated to be between three and four months. Social isolation includes avoiding social contact with family members and friends, organizing the delivery of essential items, such as groceries and medications, where social contact is also to be avoided by maintaining a distance of two meters from the person delivering goods. They also differentiate between social isolation and loneliness. Social isolation and loneliness are related but distinct concepts. Social isolation refers to a lack of contact with or physical separation from family, friends, or broader social networks and the lack of involvement in social activities and is due to environmental restrictions, rather than an individual's ability to create or maintain social relationships. Loneliness is a complex, subjective emotion, experienced as a feeling of anxiety and dissatisfaction associated with a lack of connectedness or communality with others, and a deficit between the actual and desired quality and quantity of social engagement. Social isolation and loneliness are correlated, albeit weakly. (Maier, 2021)

Vahia (2020) finds a significantly more complex picture that is emerging that points to a much broader impact on the mental health of older adults. While the initial focus has been on understanding the impact of the virus itself on infected older adults, clinicians and researchers around the world have recognized that there are also major challenges arising from the resulting lockdown and quarantine measures. These include the disruption of regular clinical services, challenges around transitioning services to telecare and most notably, the disproportionate impact on older adults in nursing homes.

Banerjee (2020) also analyzes the impact of the pandemic on the mental health of the elderly. Pandemics have a significant psychosocial impact. Health anxiety, panic, adjustment disorders, depression, chronic stress, and insomnia are the major offshoots. Misinformation and uncertainty give rise to mass hysteria. Among them, the elderly are especially vulnerable. So far only one paper glances at elderly mental health during these times. It mentions social isolation of the elderly as a "serious public health concern" due to their bio-psychosocial vulnerabilities. Social distancing, though a major strategy to fight COVID-19, is also a major cause of loneliness, particularly in settings like nursing-care or old-age homes which is an independent risk factor for depression, anxiety disorders, and suicide. Social connectedness is vital during the public health breakdown, more so when "ageism" becomes a factor for stigmatization in this marginalized population. This leads to neglect and therapeutic nihilism. Most seniors are not comfortable with smart phones or the media language, hence the precautions for a pandemic need to be explained to them in their own simple terms. Cognitive impairment, and problems like wandering, irritability, and

psychotic symptoms can worsen the panic and make it difficult for them to follow the precautions of distancing and hand hygiene. Furthermore, people with mental health disorders (including the elderly) are more vulnerable and are prone to exacerbations during such a crisis. Discrimination and lack of health care utilization are other factors contributing to their poor care during the COVID-19 outbreak. The substantial stress generated by “information overload” can lead to paranoia and health care related mistrust which might lead them to avoid quarantine, having dire public health consequences.

A 2021 study by De Pue et al in Belgium focused on the impact of the COVID-19 pandemic on the wellbeing and cognitive functioning of older adults. In Belgium, by the end of August 2021, 93% of deaths due to COVID-19 were aged 65 or older. Similar trends were observed in other countries. As a consequence, older adults were identified as a group at risk, and strict governmental restrictions were imposed on them. This has caused concerns about their mental health. Participants reported a significant decrease in activity level, sleep quality and wellbeing during the COVID-19 pandemic. Depression was strongly related to reported declines in activity level, sleep quality, wellbeing and cognitive functioning. Their study shows that the COVID-19 pandemic had a severe impact on the mental health of older adults. This implies that this group at risk requires the attention of governments and healthcare.

Also in this direction is the study made by Bailey et al. (2021) which signals that Cocooning or shielding, i.e. staying at home and reducing face-to-face interaction with other people, was an important part of the response to the COVID-19 pandemic for older people. However, concerns exist regarding the long-term adverse effects cocooning may have on their physical and mental health. Half of participants reported a decline in their quality of life. They conclude that Given the likelihood of further restrictions in coming months, clear policies and advice for older people around strategies to maintain social engagement, manage loneliness and continue physical activity and access timely medical care and rehabilitation services should be a priority.(Toderici, O. 2021)

Bethel et al (2021) have set themselves the goal of summarizing research literature linking social connection to mental health outcomes, specifically among long-term care residents, as well as research to identify strategies to help build and maintain social connection in this population during COVID-19. They analyzed 133 studies and concluded that published research conducted among long-term care residents has linked good social connection to better mental health outcomes. Observational and intervention studies provide some evidence on approaches to address social connection in this population. Although further research is needed, it does not obviate the need to act given the sudden and severe impact of COVID-19 on social connection in long term care residents.

Another analysis aims to synthesize the existing research on the impact of the COVID-19 pandemic, and associated isolation and protective measures, on older adults. Another objective was to investigate the impact of the COVID-19 pandemic, and associated isolation and protective measures, on older adults with Alzheimer's disease and related dementias (Lebrasseur et al., 2021). The presence of

psychological symptoms, exacerbation of ageism, and physical deterioration of aged populations were reported in the included studies. Decreased social life and fewer in-person social interactions reported during the COVID-19 pandemic were occasionally associated with reduced quality of life and increased depression. Difficulties accessing services, sleep disturbances, and a reduction of physical activity were also noted. Their results highlight the need for adequate insulation and protective measures. Older adults represent a heterogeneous group, which could explain the contradictory results found in the literature. Individual, organizational, and institutional strategies should be established to ensure that older adults are able to maintain social contacts, preserve family ties, and maintain the ability to give or receive help during the current pandemic. (Toderici, O. 2021)

Wu in 2020 underlines that the world is experiencing a historical moment with an unprecedented challenge of the COVID-19 global pandemic. The outbreak of COVID-19 will have a long-term and profound impact on older adults' health and well-being. Social isolation and loneliness are likely to be one of the most affected health outcomes. Social isolation and loneliness are major risk factors that have been linked with poor physical and mental health status. He discusses several approaches that may address the issues of social isolation and loneliness. These approaches include promoting social connection as public health messaging, mobilizing resources from family members, community-based networks and resources, developing innovative technology-based interventions to improve social connections, and engaging the health care system to begin the process of developing methods to identify social isolation and loneliness in health care settings.

The COVID-19 pandemic has caused untold fear and suffering for older adults around the world. According to the World Health Organization, older adults in aged care homes are at a higher risk of infection living in an enclosed environment with others. This article adopts a qualitative approach using Colaizzi's phenomenological method to explore the lived experiences of older adults during COVID-19. COVID-19 has brought unprecedented challenges and disproportionate threat onto older adults' lives, relationships and well-being. The overarching message was that older adults believe that 'this too shall pass' and regain their freedom that was lost during the pandemic (Chee, 2020).

Nursing homes for the elderly have been particularly affected by the Covid-19 pandemic mainly due to their hosted vulnerable populations and poor outbreak preparedness. As psychosocial and mental health needs of nursing homes residents in times of Covid-19 are poorly understood and addressed, Kaelen et al (2021) aimed to better understand these needs and how staff could respond accordingly. The study revealed residents' insights and Nursing homes staff at the height of the early Covid-19 pandemic. Clearer outbreak plans, including psychosocial support, could have prevented the aggravated mental health conditions of both residents and staff. A holistic approach is needed in nursing homes in which tailor-made essential restrictive measures are combined with psychosocial support measures to reduce the impact on residents' mental health impact and to enhance their quality of life.

Mo and Shi (2020) overviewed the existing research on psychological consequences caused by COVID-19 for both residents and staff in nursing homes.

They identified loneliness and emotional anxiety as main psychological consequences for nursing home residents, whereas uncertainty, hopelessness, work overload, and role conflicts were the most salient psychological challenges for staff in nursing homes during the pandemic. They then summarize the existing strategies and interventions responsive to the above challenges. They suggested that this overview may help nursing home managers understand what are the key psychological challenges and how to deal with them during a crisis period.

Research by O'Caoimh et al. (2020) examined the effects of COVID-19 visiting restrictions on measures of perceived loneliness, well-being, and carer quality of life amongst visitors of residents with and without cognitive impairment in Irish residential care center. COVID-19 has disproportionately affected older people. Visiting restrictions introduced since the start of the pandemic in residential care facilities may impact negatively on visitors including close family, friends. his survey suggests that many residential care visitors experienced low psychosocial and emotional well-being during the COVID-19 lockdown. Visitors of residents with cognitive impairment report significantly poorer well-being as than those without. Additional research is required to understand the importance of disrupted caregiving roles resulting from visiting restrictions on well-being, particularly on visitors of residents with cognitive impairment and how residential care home and their staff can support visitors to mitigate these.

Parpalani et al (2020) tried to investigate the psychological response of older adults during the acute phase of the pandemic. The COVID-19 pandemic imposed a psychological burden on people worldwide, including fear and anxiety. Older adults are considered more vulnerable during public health emergency crises. During the quarantine, attention was promptly drawn upon the risks related to older people's loneliness. Studies identifying factors that may contribute to loneliness during a public health emergency facilitate the implementation of supportive interventions. Preparedness to address and manage older people's loneliness may limit this deleterious emotional response during the pandemic, as well as at the post-COVID-19 phase.

The most important symptoms of the elderly during the pandemic were anxiety, loneliness, social isolation.

Institutionalized older adults in care homes and long-care facilities have been identified as being at greater risk of COVID-19 related morbidity and mortality. The results obtained show that fear and anxiety, social disconnection and economic hardship were the major problems identified by the older residents and caregivers in the homes. Findings revealed that the physical health impact of the COVID-19 pandemic is not a major problem in homes. However, fear and anxiety, social disconnection and economic hardship were the major problems identified by the older residents and caregivers in the homes (Ekoh 2021).

Guner et al (2021) also studied the effect on death anxiety of loneliness in the elderly during the COVID-19 pandemic. According to their results, it was found that the elderly experienced acceptable levels of loneliness and moderate death anxiety.

Das et al (2021) studied anxiety and depression in the elderly due to COVID-19 pandemic. The elderly are a vulnerable section of the population who are

prone to physical, mental, social, and economic deprivation. The effect of COVID-19 had a worldwide impact on all age groups, with a particularly higher mortality and morbidity rate among the elderly population. Their study was undertaken to know about the psychological morbidity in the geriatric population during the period of the COVID-19 pandemic. The proportion of elderly with anxiety and depression was 8.7% and 15.2% respectively. In their conclusions the elderly showed lower levels of anxiety and depression. Higher resilience among the elderly and good family support may be the reasons for such an unexpected finding.

Oguzhan et al (2020) address in their study the anxiety and loneliness levels of the geriatric population in-home quarantine during the COVID-19 pandemic. Mortality rates of COVID-19 are higher among the elderly. Curfews have been imposed on individuals aged 65 and older to reduce contact with other people. They aimed to determine anxiety and loneliness levels and associated factors of individuals aged 65 and over in-home quarantine. They suggest that quarantine increases anxiety and loneliness levels in geriatric population with a positive correlation between anxiety and loneliness levels. Having a chronic disease and history of a psychiatric disorder was also associated with anxiety levels. The majority of concerns are about their family members, future social and economic lives. It has been observed that television has become an essential source of information in the pandemic for the geriatric population. Authorities should meet the psycho-socioeconomic needs of elderly individuals, and correct information should be provided.

Mowla et al (2021) wanted to compare the depression and anxiety symptoms in elderly COVID-19 survivors with a control group. In their conclusions they underline that the rate of depression and anxiety symptoms in elderly COVID-19 survivors and controls found to be high during the pandemic. However, COVID-19 survivors significantly suffered more.

Research is beginning to focus on directions and lines that will need to be followed in similar situations in the future. The coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic is having a profound effect on all aspects of society, including mental health and physical health. Holmes et al (2020) explored the psychological, social, and neuroscientific effects of COVID-19 and set out the immediate priorities and longer-term strategies for mental health science research. An immediate priority is collecting high-quality data on the mental health effects of the COVID-19 pandemic across the whole population and vulnerable groups, and on brain function, cognition, and mental health of patients with COVID-19. There is an urgent need for research to address how mental health consequences for vulnerable groups can be mitigated under pandemic conditions, and on the impact of repeated media consumption and health messaging around COVID-19. Discovery, evaluation, and refinement of mechanistically driven interventions to address the psychological, social, and neuroscientific aspects of the pandemic are required.

Marston et al (2020) consider that community participation is essential in the collective response to coronavirus disease 2019 (COVID-19), from compliance with lockdown, to the steps that need to be taken as countries ease restrictions, to

community support through volunteering. Communities clearly want to help. All societies have community groups that can co-create better pandemic response and health services and politicians must be supported to incorporate these voices. Such public participation will reveal policy gaps and the potential negative consequences of any response — and identify ways to address these together. Community participation holds the promise of reducing immediate damage from the COVID-19 pandemic and, crucially, of building future resilience.

Research

We were asked at the beginning of March 2020 by the Center for the care of the elderly in Arad to make an intervention among the institutionalized elderly due to the significant increase of their anxiety.

Sample

The intervention included 12 subjects, 7 women and 5 men aged between 66 and 75 years. Due to the restrictions imposed by the prevention of the spread of the COVID-19 virus, the intervention was done individually and no intervention groups could be organized.

Methods

At the beginning, we assessed the anxiety level of the subjects in the center with the help of the Hamilton Anxiety Scale. Finally, we selected the 12 subjects according to the intensity of the degree of anxiety. The group included the subjects with the highest degree of anxiety.

Subsequently, each subject benefited from 12 individual counseling sessions focused on learning new techniques for better situation management and more effective adaptation to the situation. The research was carried out for 3 months, strictly observing all the rules imposed by the prevention of the spread of COVID-19.

The counseling was mainly based on learning methods and techniques that would help the subjects to sort and analyze correctly the information about the pandemic, the virus and its mode of action; to understand the need for vaccination and to know the positive effects of the vaccine; to find new activities that would distract them from the rumors about the high risk and the increased mortality of the virus in the case of their age category; to maintain telephone or online connections with friends and possibly family, in the case of subjects who had family; learning relaxation techniques.

At the end of the intervention, the Hamilton Anxiety Scale was applied again to assess the effect of the intervention. A 5-step Likert scale (from very much to very little) was also used to assess the subjective way in which the subjects felt that the counseling program in which they were included helped them.

Results and discussion

As mentioned, the first step in our intervention was to evaluate all the people in the Arad Care Center with the help of the Hamilton Scale in order to determine exactly the degree of anxiety of each subject. At the beginning of the

research, there were 62 elderly people in the Center. The results obtained at this first evaluation are presented in table 1.

From the 62 elderly people present in the center, those who obtained high marks on the Hamilton Anxiety Scale were selected, which placed them in the categories of severe and very severe anxiety.

Table 1. Results on the Hamilton Anxiety Scale on initial assessment

Subjects	Dimensions Hamilton Anxiety Scale			
	easy	moderate	severe	very severe
62	19	27	5	7

The 12 selected subjects received individual counseling for three months, in 12 sessions, one per week, in which the emphasis was on learning new techniques for managing the situation and on reporting techniques.

Anxiety refers to anxiety, restlessness, premonitions of unpleasant events, insecurity, irritability, anticipated fears.

A qualitative analysis of the answers of the subjects included in the group shows that they obtain maximum levels of anxiety, the feeling of fear being present so often that it can be said that it is part of the daily life of the subject and being very difficult to control. Maximum rates are also obtained for items that indicate a somatization of anxiety such as:

- muscle aches - sensations of embarrassment and muscle aches (located especially in the muscles of the neck, back, jaw) and which are present most of the time in the daily life of the subject;
- cardiovascular symptoms that refer to the following symptoms, such as: tachycardia, palpitations, chest pain, powerlessness, fainting, blood vessels;
- respiratory - refers to the following symptoms: constriction or chest pressure, suffocation, dyspnea, sighing, sighing;
- gastrointestinal - refers to the following symptoms: difficulty swallowing, abdominal pain, burning sensation, weight loss, constipation / diarrhea, bloating (bowel noises).
- vegetative symptoms - refers to the following symptoms: dry mouth, flushing or pallor, sweating, headache, piloerection (hair loss);
- insomnia - refers to disturbed sleep: difficulty falling asleep, shallow sleep, unsatisfactory, tired on waking, interrupted sleep, dreams or nightmares. The evaluation is based on the previous 3 nights (or even the previous week).

Eight (8) subjects were presented also associations with some depressive elements, in the picture presented at the initial assessment, and which refer to verbal / non-verbal communication of sadness, depression, despair, lack of help, loss of interest, lack of pleasure for fun.

Counseling began with learning methods by which subjects were able to sort out the correct information about the pandemic. Being in a closed environment and unable to perform other activities, subjects listened to the radio or watched television, which constantly transmitted alarming news about the pandemic, the

alarming evolution of daily infections and the increase in the daily number of deaths. This information listened to and watched throughout the day came to oversaturate the subjects who could no longer distinguish between correct and exaggerated information transmitted by the media and received by them.

The next issue was the Covid-19 vaccine. For our subjects, it was necessary to explain to them, in their understanding, the need for the vaccine and its importance in reducing the number of infections or in reducing the intensity and severity of the symptoms induced by the virus. All the negative information about the vaccine heard from some media sources or, unfortunately, even from some of the centre's employees had to be combated. Official data were presented with the actual effects of the vaccine as evidenced by the decrease in the number of infections and deaths, as well as any possible side effects that the vaccine may have. In this way, an attempt was made to reduce the rumors related to the danger of the virus and the fear of death, which many of the subjects seemed to be imminent.

We then went on to find activities that would give them a different concern and divert their thoughts from the pandemic itself. For this, the individual discussions focused on the preferences and possible hobbies of the subjects in order to choose those activities that could be carried out in conditions of maximum safety. They were offered various activities such as: reading, crossword puzzles, sudoku, crocheting or knitting, drawing, etc. Although they are individual activities, they can provide a lot of satisfaction when completed, leading to a reduction in anxiety and focus on other directions. By performing various activities during the day, which they could alternate, the subjects could significantly reduce the phenomena of somatization of anxiety and no longer focus only on possible somatic symptoms and their exaggeration.

One of the big problems that all our subjects had was the strong feeling of excessive isolation. This was due to the ban on visits from outside the center during the pandemic, which made them feel much more alone and abandoned than before. In addition, they did not have the right to go out in the city, so they could not meet with friends outside the center or participate in some cultural events in which they could participate before the pandemic. This only increased their sense of isolation and abandonment. Therefore, in the continuation of the counseling process, the subjects were taught how to get in touch with friends from outside and possibly with some members of their family, not only by phone, but also online. In this way, the subjects had the impression that, due to the conversations they had with those they knew and loved, they were not as isolated as they had felt before. (Egerău, 2019)

In the final part of the counseling, it was used to learn some gymnastic exercises that would help maintain the tone of the subjects and increase the feeling of well-being. In addition, simple regression techniques were learned, taken from the technique of autogenous Schultz training, with the introduction of even intentional formulas such as "I feel good, better and better". Learning these techniques aimed to equip the subjects with means to help them relax and reduce the negative effects of anxiety on physical and mental health. In fact, the entire counseling activity was aimed at increasing and improving the quality of life of residential seniors during the pandemic.

At the end of the counseling, after the end of the 12 sessions, the Hamilton Anxiety Scale was applied again to the selected subjects in order to have an objective assessment of the effectiveness of the implemented program. The results obtained are presented in table 2.

Table 2. Results on the Hamilton Anxiety Scale on final evaluation

Subjects	Dimensions Hamilton Anxiety Scale			
	easy	moderate	severe	very severe
12	1	7	3	1

It can be seen that of the 12 subjects, who at the initial assessment were in the categories of severe and very severe anxiety, only 4 remain in these categories after the end of counseling. We have only one subject that remains in the category of very severe anxiety and three subjects that fall into the category of severe anxiety. The remaining 7 subjects (almost 2/3 of our group) fall into the moderate and mild categories: 7 subjects fall into the moderate anxiety category and 1 into the mild anxiety category.

These results clearly highlight the usefulness and effectiveness of the counseling program used to reduce the anxiety of residential subjects. Basically, the subjects regained some of the previous disposition of the pandemic and learned how to better manage the existing situational conditions in order to improve their lifestyle.

The qualitative analysis of the subjects' answers shows a significant reduction of the anxiety, somatizations and insomnia that the subjects accused at the beginning of the research. Muscle aches, cardiovascular, respiratory and vegetative symptoms were almost completely reduced, and sleep improved significantly, reducing insomnia and nightmares.

In order to appreciate the way in which the subjects themselves appreciate the effect of counseling on their condition and the help that the counseling program they participated in offered them, a five-step Likert scale was used starting from very little and going to very much. . The results obtained by applying the Likert scale are presented in Table 3.

Table 3. Assessment of the effectiveness of counseling by the subjects through the Likert scale

Likert scale degrees	Subjects number
very little	1
little	1
moderate	3
a lot	2
very much	5

It can be seen from the subjective assessments made by the subjects that the majority (5 subjects) appreciate that the counseling program helped them a lot in reducing anxiety and regaining daily balance. In addition, they said that the

program they followed brought them back to life and that they found new things to be interested in and that would help them get through this critical period.

Five other subjects rated the counseling program as having a high (2 subjects) or moderate (3 subjects) effect. They felt that the program helped them enough, but there were still some elements of the symptoms they had initially presented.

Finally, two subjects considered that the efficient counselor was small (1 subject) or very small (1 subject), unable to get rid of the initial symptoms and that they failed to detach themselves from the permanent concern of what will happen in the future and not he appreciated this future as pessimistic and negative.

Conclusions

Our findings show that counseling programs can be found to reduce the mental effects of the COVID-19 pandemic, without violating the restrictions imposed by the policies of each state. The complex individual counseling program implemented by us at the Arad Care Center for the Elderly has proven its effectiveness not only from an objective point of view (by decreasing the anxiety assessed with the Hamilton Anxiety Scale) but also from a subjective point of view (through the assessments made by the subjects themselves on the degree to which the counseling process actually helped them in improving their mental state).

The results obtained help us to say that a well-chosen and applied counseling program can make a significant contribution to improving the quality of life of older people in residential care. Of course, further studies are needed in order for these programs to be validated on a larger population and to be able to be extended to the general population.

Acknowledgement:

We hereby state that the subjects involved in our research were informed about the voluntary character of participation in this research, about the understanding of information and of that fact that withdrawal from research is possible at any time without negative consequences upon the participant. The research complied with all ethical research standards, the research participants/participants' guardians giving their consent to participate in the research.

References

- Applegate, W.B., Ouslander J.G. COVID-19 presents high risk to older persons. *J.Am.Geriatr. Soc.*, 68(4): 681, (2020). DOI: 10.1111/jgs.16426
- Armitage, R., Nellums L.B. COVID-19 and the consequences of isolating the elderly. *Health* 5, e256, (2020). DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30661-X
- Bailey, L., Ward, M., DiCosimo, A., Baunta, S., Cunningham, C., Romero-Ortuno, R., Kenny, R.A., Purcell, R., Lannon, R., McCarroll, K., Nee, R., Robinson, D., Lavan, A., Briggs, R. Physical and mental health of older people while cocooning during the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, vol.114, Issue 9/2021, pp.648-653, (2021). DOI: 10.1093/qjmed/hcab015
- Banerjee, D. . The impact of Covid-19 pandemic on elderly mental health. *Int. J. Geriatr. Psychiatry*,35, 1466-1467, (2020). DOI: 10.1002/gps.5320

- Bethell, J., Aelick, K., Babineau, J., Bretzlaff, M., Edwards, C., Gibson, J.L., Colborne, D.H., Iaboni, A., Lender, D., Schon, D., McGilton, K.S. Social Connections in Long-Term Care Homes: A Scoping Review of Published Research on the Mental Health Impacts and Potential Strategies during Covid-19. *J. of Am. Med. Dir. Assoc.*, vol. 22, issue2, pp. 228-237, (2021). DOI: 10.1016/j.jamda.2020.11.025
- Brooke, J., Jackson, D. Older people and COVID-19: Isolation, risk and ageism. *J. Clin. Nurs.*, 29, 2044-2046, (2020). DOI: 10.1111/joncn.15274
- Chee, S.Y. COVID-19 Pandemic: The Lived Experiences of Older Adults in Aged Care Homes. *Millennial Asia*. 11(3):299-317; 2020. DOI: 10.1177/0976399620958326
- Chu, C.H., Donatio-Woodger, S., Dainton, C.J. Competing crises: COVID-19 countermeasures and social isolation among older adults in long term care. *J. Adv. Nurs.*, 76, pp.2456-2459. (2020). DOI: 10.1111/jan.14467
- Das, S., Arun, P., Rohilla, R. et al. Anxiety and depression in the elderly due to COVID-19 pandemic: a pilot study. *Middle East Curr. Psychiatry*, 28, 67 (2021). DOI: 10.1038/s43045-021-00145-1
- DePue, S., Gillebert, C., Dierckx, E., et al. The impact of the COVID-19 pandemic on wellbeing and cognitive functioning of older adults. *Sci. Rep.*, 11, 4636, (2021). DOI: 10.1038/S41598-021-84127-1
- Egerău, A. (2019). DEVELOPMENT OF POSITIVE INTERACTION BEHAVIORS IN THE EDUCATIONAL GROUP. *Educația Plus*, 25(2), 227-233.
- Ekoh, P.C. Anxiety, isolation and diminishing resources: the impact of COVID-19 pandemic on residential care home facilities for older people in south-east Nigeria", *Working with Older People*, Vol. 25 No. 4, pp. 273-282, (2021). DOI:10.1108/WWOP-01-2021-0001
- Guner, T.A., Erdogan, Z., Demir, I. The Effect of Loneliness on Death Anxiety in the Elderly During the COVID-19 Pandemic. *Omega (Westport)*. 2021; DOI: 302228211010587
- Ho, F.K., Petermann-Rocha, F., Gray, R.S., Jani, B.D., Katikireddi, S.V., Niedzwiedz, C.L., Foster, H., Hastie, C.E., Mackay, D.F., Gill, G.M.R., O'Donnell, C., Welsh, P., Mair, F., Sattar, N., Celis-Morales, C.A., Pell, J.P. Is older age associated with COVID-19 mortality in the absence of other risk factors? A general population cohort study of 470,034 participants. *PloS One*, 15(11), (2021). DOI: 10.1371/journal.pone.0241824
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 7/2020, pp. 547-560
- Kaelen, S., van den Boogaard, W., Pellicchia, U., Spiers, S., DeCramer, C., Demaegd, G., et al. How to bring residents' psychosocial well-being to the heart of the fight against Covid-19 in Belgian nursing home – A qualitative study. *PloS One*, 16(3), 2021. DOI: 10.1371/journal.pone.0249098
- Köveroňá M, Ráczová B, Kováčová Holevová B. Predictors of Anxiety, Stress, and Concern of COVID-19 Infection in Older Adults During the First and the Second Waves of the COVID-19 Pandemic in Slovakia. *Gerontology and Geriatric Medicine*. 2021. doi:10.1177/233372142110347642
- Lebrasseur, A., Fortin-Bedard, N., Lettre, J., Raymond, E., Bussières, E., Lapierre, N., Faieta, N., Vincent, C., Duchesne L., Ouellet, M., Gagnon, E., Tourigny, A., Lamontagne, M., Routhier, F. Impact of the COVID-19 pandemic on older adults: Rapid Review. *JMIR Aging*, 4(2), (2021). DOI: 10.2196/26474
- Lopez, G., Perez-Rojo, G., Noriega, C., Carretero, I., Velasco, C., Marinez-Huerta, J., Galarraga, L. Psychological well-being among older adults during the COVID-19 outbreak: A comparative study pof the young-old and the old-old adults. *International Psychogeriatrics*, 32(11), 1365-1370, (2020). DOI: 10.1017/S1041610220000964
- Maier, R., Maier, A., & Maier, C. (2021). Volunteering and Prosocial Behaviour. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 79-88.
- Marston, C., Renedo, A., Miles, S. Community participation is crucial in a pandemic. *Lancet*, 395, pp. 1676-1678, (2020). DOI: 10.1016/S0140-6736(20)31054-0
- Mo, S., Shi, J. Psychological consequences of ythe COVID-19 on Residents and Staff in Nursing Home. *WorkAging Retire*, 6(4): 254-259, (2020). DOI: 10.1093/workar/waaa021
- Mowla, A., Ghaedsharaf, M., Pani, A. Psychopathology in elderly nCOVID-19 survivors and controls. *J. Geriatr. Psychiatry Neurol.*, (2021). DOI: 10.1177/08919887211002664

- O'Caoimh, R., O'Donovan, M.R., Monahan, M.P., alton O'Connor, C., Buckley, C., Kilty, C., Fitzgerald, S., Hartigan, I., Cornally, N. Psychological Impact of COVID-19 Nursing Home Restrictions on Visitors of Residents with Cognitive Impairment: A Cross Sectional Study as Part of the Engaging Remotely in Care (EriC) Project. *Front. Psychiatry*, 11:585-573, (2020). DOI: 10.3389/fpsyt.2020.585373
- Oguzhan, K., Gurkan, M., Abdulkadir, K. Ahmet, O., Yildiz, B.A., Erkut, E., et al. The anxiety and loneliness levels of geriatric population in-home quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *J.Clin. Psychiatry*, 23(1): 7-14, (2020). DOI: 10.5505/kpd.2020.04382
- Parlapani, E., Holeva, V., Nicopoulou, V.A., Sereslis, K., Athanasiadou, M., Godosidis, A., Stephanou, T., Diakogiannis, I. Intolerance of uncertainty and loneliness in older adults during the COVID-19 pandemic. *Front. Psychiatry*, 11:842, (2020). DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00842
- Toderici, O. F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Stanton, R., To, Q.G., Khalesi, S., Williams S.L., Alley, S.J., Thwaite, T.L., Fenning, A.S., Vandelanotte, C. Depression, Anxiety and Stress during COVID-19: Associations with Changes in Physical Activity, Sleep, Tobacco and Alcohol Use in Australian Adults. *Int.J.of Envir Res. And Public Health*, 17(11):4065, (2020). DOI: 10.339/ijerph17114065
- Vahia, I.V. COVID-19, aging and mental health: Lessons from the first six months. *Am. J. Geriatr. Psychiatry*, 28, 691-694, (2020). DOI: 10.1016/j.agp.2020.05.029
- Vahia, I.V. Jeste, D.V., Reynolds, C.F. Older adults and the mental health effects of COVID-19. *JAMA*, 324(22): 2253-2254, (2020). DOI: 10.1001/jama.2020.21753
- Vahia, V.N., Shah, A.B. COVID-19 pandemic and mental health care of older adults in India. *Int. Psychogeriatrics*, 32(10): 1125-1127, (2020). DOI: 10.1017/S1041610220001441
- van Tilburg, T.G., Steinmetz, S., Stolte, E., van der Roest, H., de Vries, D. Loneliness and mental health during the COVID-19 pandemic: A study among Dutch older adults. *J. Gerontol., B*, vol.76, issue 7, pp. 249-255, (2020). DOI: 10.1093/geronb/gbaa111
- Varshney, M., Parel, J.T., Raizada, N., Sarin, S.K. The initial psychological impact of COVID-19 and its correlates in Indian community: an online (FEEL-COVID) Survey. *PloS One*, 15(5), (2020). DOI: 10.1371/journal.pone.0233874
- Wu, B. Social isolation and loneliness among older adults in the context of COVID-19: a global challenge. *Glob health res policy*, 5, 27 (2020). DOI: 10.1186/s41256-020-00154-3

DOMESTIC VIOLENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Alina Maria BREAZ¹

The COVID-19 pandemic has had not only economic effects worldwide but also social effects affecting all walks of life. The restrictions imposed to prevent the spread of the virus, as well as the total or partial closure of some economic sectors have left their mark on people's social relations and especially on family relations. One of the most common phenomena reported in most countries of the world was the increase in domestic violence, due to tensions caused by declining incomes and the obligation to spend more time inside the same common space. Our country has not been spared the aggravation of this phenomenon either: the statistics clearly show a significant increase in domestic violence. We surveyed a number of 120 women, after the first relaxation of the restrictive measures, regarding the manifestation and frequency of the phenomenon of domestic violence during the first year and a half of the pandemic. The obtained results prove once again not only the increase of the frequency of this phenomenon but also the aggravation of the forms of its manifestation.

Background

Family violence refers to threatening or other violent behavior within families that may be physical, sexual, psychological, or economic, and may include child abuse and intimate partner violence. Family violence during pandemics is associated with a range of factors including economic stress, disaster - related instability, increased exposure to exploitative relationships, and reduced options for support, people living in volatile situations of family violence are restricted to their homes. Social isolation exacerbates personal and collective vulnerabilities while limiting accessible and familiar support options. This pattern is repeated internationally. Reports of domestic abuse and family violence have increased around the world since social isolation and quarantine measures came into force (Usher et al., 2020a).

The fear and uncertainty associated with pandemics provide an enabling environment that may exacerbate or spark various forms of violence. Actions such as social distancing, sheltering in place, restricted travel, and closures of key community resources are likely to dramatically increase the risk of family violence.

While quarantines are an effective measure of infection control, they can lead to significant social, economic and psychological consequences. Social

¹ Associate professor, Aurel Vlaicu University, Arad

distancing fosters isolation; exposes personal and collective vulnerabilities while limiting accessible and familiar support options. The inability to work has immediate economic repercussions and deprives many individuals of essential livelihoods and health care benefits. Psychological consequences may range from stress, frustration and anger to severe depression and post-traumatic stress disorder. Quarantine, isolation and associated social, emotional and economic stressors increase the risk of intimate partner violence. Partner violence is a taboo topic, often considered a 'private' matter, with low political priority in many societies, even in times of relative stability. If we do not campaign aggressively to raise awareness and take swift action for intimate partner violence and other forms of interpersonal violence, detrimental effects on individuals, families and society will reverberate for decades (van Gelder et al., 2020).

Fear is a known (for centuries and in response to previous infectious outbreaks such as the plague), yet common response to infectious outbreaks and people react in many and individualized ways towards the perceived threat. Hypervigilance, for example, can arise because of fear and anxiety and, in severe cases, result in post-traumatic stress disorder and/ or depression. Fear of the unknown, in this case, the spread of the disease and the impact on people, health, hospitals, and economies, for example, raises anxiety in healthy individuals as well as those with pre-existing mental health conditions. Individuals, families, and communities experience feelings of hopelessness, despair, grief, bereavement, and a profound loss of purpose because of pandemics. Feelings of loss of control drive fear and uncertainty as the trajectory of the pandemics is constantly evolving; so is the advice on the action to take to stop the spread of a pandemic. Perceived mixed messaging from government or health officials can also lead to public confusion, uncertainty, and fear (Usher et al, 2020b)...

Campbell (2020) focuses on the increased risk of family violence during the COVID-19 pandemic. Though necessary to slow the spread of the novel Coronavirus (Covid-19), actions such as social-distancing, sheltering in-place, restricted travel, and closures of key community foundations are likely to dramatically increase the risk for family violence around the globe. In fact many countries are already indicating a dramatic increase in reported cases of domestic violence. While no clear precedent for the current crisis exists in academic literature, exploring the impact of natural disasters on family violence reports may provide important insight for family violence victim-serving professionals. He said that improving collaborations between human welfare and animal welfare agencies, expanding community partnerships, and informing the public of the great importance of reporting any concerns of abuse are all critical at this time.

In the UK, Rubin and Wessely (2020) also report the psychological effects of lockdown and social isolation. Media reported the emotional impact of both the outbreak and the response. Residents are said to be comparing the situation to "the end of the world", hospitals are "overwhelmed," and this situation is signaled all over the world.

Intimate partner violence is defined as physical or sexual violence, emotional abuse and stalking. It is typically experienced by women but can also be

experienced by men. During quarantine due to the COVID-19, home risks become a very dangerous place for victims of domestic violence. Mazza et al (2020) draw attention ca due to the feelings of frustration and agitation, aggression arises with possible transgenerational transmission of trauma and violence.

In the United States, Kofman and Garfin (2020) also mention that COVID-19 has caused unprecedented social disruption. Due to sweeping stay-at-home orders across the United States and internationally, many victims and survivors of domestic violence now forced to be isolated with their abusers, run the risk of new or escalating violence. Upticks in domestic violence were reported in many regions soon after stay-at-home directives were announced. In their commentary, they delineate some of the recent events leading up to the reported spike in domestic violence and conclude with recommendations to allocate resources to domestic violence front-liners and utilize existing domestic violence guidelines for disaster preparedness, response, and recovery.

As the virus continues to spread across the world, it brings with it multiple new stresses, including physical and psychological health risks, isolation and loneliness, the closure of many schools and businesses, economic vulnerability and job losses. Through all of that, children and their mothers are particularly vulnerable to the risk of domestic violence. Domestic violence refers to a range of violations that occur within a domestic space. Bradbury-Jones and Isham (2020) distinguish between domestic will and intimate partner violence. They say that domestic violence is a broad term that encompasses intimate partner violence, a form of abuse that is perpetrated by a current or ex-partner. In their paper they focus mainly on women, because they are disproportionately affected by domestic violence; however, we recognize that domestic abuse happens to men and occurs within same-sex relationships. They raised concerns about the needs and experiences of victims – survivors of domestic violence as a way of drawing attention to some of the unfortunate and troubling paradoxes of social distancing and isolation measures, not in opposition to them. They also raised these issues because there are actions that may help to mitigate the additional risks that COVID-19, and its attendant social and economic effects, may have on victim – survivors. They conclude that national and local governments must take action now in terms of protecting and supporting services that provide crisis and therapeutic support to victim-survivors.

Telles et al. (2020) presents a forensic psychiatric perspective on domestic violence. It is well-known that most violence against women is perpetrated by family members, and in times of crisis and during epidemics, the number of cases tends to increase. In domestic spaces where this “invisible monster” lives, a range of violations can occur, including intimate partner violence and domestic homicide. Thus, the quarantine forces vulnerable people to share space with their aggressors, which is cause for social alert. The distorted dynamics of power in the homes of abusive or controlling individuals can easily intensify during this crisis, since the abuser has more freedom to act, while the victim’s movement is restricted, and continued exposure limits the victim’s ability to cope or seek help. In conclusion, he argues, the repercussions of the COVID-19 pandemic go far

beyond measures to prevent disease transmission and reduce its impact on the global population. Although social distancing protects against contamination, it exposes dysfunctional families to the physical, emotional and economic consequences of domestic violence, which could culminate in permanent disability or death for victims and their descendants (extended femicide). Studies indicate that the increased rates of domestic violence after a natural disaster often extend for several months.

Van Bavel et al. (2020), identifies in their article how social and behavioral science can support COVID-19 pandemic response. Because the crisis requires large-scale behavior change and places significant psychological burdens on individuals, insights from the social and behavioral sciences can be used to help align human behavior with the recommendations of epidemiologists and public health experts. They identify several insights for effective response to the COVID-19 pandemic and highlight important gaps researchers should move quickly to fill in the coming weeks and months.

Humphreys et al (2020) state that although the public health benefits of social distancing, isolation, and quarantines are well-established and essential for reducing the risk of transmitting coronavirus disease, there are also likely consequences for these practices when considering the impact of violence in the home. Reports of increased domestic violence after quarantine orders have revealed the interpersonal violence risks of isolation. Indeed, a recent review of the psychological impact of quarantine indicated increased anger, confusion, and posttraumatic stress symptoms, as well as evidence of increases in substance use, in those subjected to quarantine.

One policy that public health officials put in place to help stop the spread of the virus were stay-at-home / shelter-in-place lockdown-style orders. While designed to protect people from the coronavirus, one potential and unintended consequence of such orders could be an increase in domestic violence - including abuse of partners, elders or children. Stay-at-home orders result in perpetrators and victims being confined in close quarters for long periods of time. Piquero et al. (2020) used data from Dallas, Texas to examine the extent to which a local order was associated with an increase in domestic violence. Their results provide some evidence for a short-term spike in the two weeks after the lockdown was instituted but a decrease thereafter.

Xue et al (2020) report that family violence (including intimate partner violence / domestic violence, child abuse, and elder abuse) is a hidden pandemic happening alongside COVID-19. The rates of family violence are rising fast, and women and children are disproportionately affected and vulnerable during this time. Their study contributes to understanding family violence during the pandemic by providing surveillance via tweets. This is essential for identifying potentially useful policy programs that can offer targeted support for victims and survivors as we prepare for future outbreaks.

Gama et al (2020) present in their article domestic violence during the COVID-19 pandemic in Portugal. Their study examines the occurrence of domestic violence, associated factors and help seeking during the COVID-19 pandemic. An

online survey was conducted in Portugal between April and October 2020. In a total of 1,062 respondents, 146 (13.7%) reported having suffered domestic violence during the pandemic, including psychological (13.0%, $n = 138$), sexual (1.0%, $n = 11$), and physical (0.9%, $n = 10$) abuse. Overall, the lower the age, the more the reported domestic violence. Differences between women and men and across educational levels on reported domestic violence were not statistically significant. Most of the victims did not seek help (62.3%), the main reasons being considering it unnecessary, that help would not change anything, and feeling embarrassed about what had happened. Their findings indicate that domestic violence during the COVID-19 pandemic was experienced by both sexes and across different age groups. There is a need for investing in specific support systems for victims of domestic violence to be applied to pandemic contexts, especially targeting those in more vulnerable situations and potentially underserved.

Mittal and Singh (2020) conducted a mini-review of studies focused on gender-based violence during the COVID-19 pandemic. They said that even quarantine is necessary to reduce the community spread of Coronavirus disease, but it also has serious psychological and socially disruptive consequences. This is known as the quarantine paradox that also includes a surge in the cases of gender-based violence. However, there exists a clear gap of rigorous literature exploring the issue. Hence, their paper attempts to understand gender-based violence as an aspect of the COVID-19 lockdown. It reviews the pattern of rise in gender violence cases and the resulting psychological and social issues and attempts to create awareness by initiating a discourse urging for change in the response towards the victims of gender-based violence. The paper further attempts to suggest measures to mitigate the issues arising out of gender violence during quarantine.

One in 4 women and one in 10 men experience intimate partner violence, and violence can take various forms: it can be physical, emotional, sexual, or psychological. People of all races, cultures, genders, sexual orientations, socioeconomic classes, and religions experienced intimate partner violence. However, such violence has a disproportionate effect on communities of color and other marginalized groups. Economic instability, unsafe housing, neighborhood violence, and lack of safe and stable child care and social support can lead to already tenuous situations. Intimate partner violence cannot be addressed without also addressing social factors, especially in the context of a pandemic that is causing substantial isolation (Evans, Lindauer, Farrell (2020).

Naghizadeh et al. (2021) draw attention to the increased risk of pregnant women during the pandemic. During the COVID-19 pandemic, pregnant women bear considerable physical and psychological stress because of their special conditions, which combined with other stress factors such as violence, makes their situation even more critical. Their study aimed to investigate the prevalence of domestic violence and its relationship with quality of life in pregnant women during the COVID-19 pandemic. According to their data, more than one-third of pregnant women (35.2%) had experienced domestic violence. The most common

type of violence experienced was emotional violence (32.8%), followed by sexual violence (12.4%), and physical violence (4.8%). The findings of this study indicate a high prevalence of domestic violence and its relationship with a low quality of life during the COVID-19 pandemic. Therefore, the findings signify the importance of screening pregnant women in terms of domestic violence in respective centers as well as the need of conducting proper interventions to address domestic violence to improve the quality of life in women.

Domestic violence affects not only the life partner but also the children, in cases where the couple has children. Humphreys et al (2020) are increasingly concerned about the risks for children and vulnerable families during this unprecedented period of isolation as child care centers and schools necessarily close their doors. The risks are compounded by added pressures that many parents continue to work full-time during these periods. If parents must leave their home to work, children face an increased risk for supervisory neglect. If working from home, parents with young children are forced to try to meet work demands while simultaneously caring for young children. Changes in routine are upsetting, confusing, and difficult for young children. Increased oppositional behavior and limit testing are expected, and these behaviors are most likely to elicit harsh responses from parents. Coupled with parental anxiety and stress about financial, logistic, and existential concerns, these interactions are likely a recipe for temper outbursts and verbal and physical abuse. Young children are the most vulnerable to abuse, with the highest abuse related fatalities among those less than 12 months. Furthermore, given that well-child visits and other routine medical care are being postponed because of the pandemic, clinicians are losing the opportunities to both detect and prevent maltreatment.

Pereda and Díaz-Faes (2020) analyze family violence against children in the wake of the COVID-19 pandemic. While efforts to contain the virus are vital to protect global health, these same efforts are exposing children and adolescents to an increased risk of family violence. Various criminological theories explain the causes of this new danger. The social isolation required by the measures taken in the different countries, the impact on jobs, the economic instability, high levels of tension and fear of the virus, and new forms of relationships have all increased levels of stress in the most vulnerable families and, therefore, the risk of violence. In addition, mandatory lockdowns imposed to curb the spread of the disease have trapped children in their homes, isolating them from the people and resources that could help them. In general, the restrictive measures imposed in many countries have not been accompanied by an analysis of the access to the resources needed to reduce this risk. It is necessary to take urgent measures to intervene in these high-risk contexts so that children and adolescents can develop and prosper in a society which is likely to undergo profound changes, but in which the defense of their rights and protection must remain a major priority.

Hoseinneshad, Elyasi, and Shahhosseini (2021) made a rapid review of domestic violence as a silent consequence in Corona time. Domestic violence refers to the violent and domineering behavior of a family member against a member or other members of the same family, which some environmental factors

play a role in creating and exacerbating. According to the current situation, domestic violence is likely to create or exacerbate. The aim of their study was to determine domestic violence and the factors influencing its occurrence in the COVID-19 era. From 72 abstract and full texts, 8 studies were utilized in the findings and discussion section. Considering different articles about the factors affecting the creation or exacerbation of domestic violence and COVID-19, it is inferred that COVID-19 can be a risk factor for domestic violence. Ei conchid ca the consequences of the COVID-19 virus can be a risk factor for the creation or exacerbation of domestic violence. Social distancing, unemployment, and job loss, and fear of infection by the virus are all important factors that can be sources for increasing anxiety and stress in people, which can eventually lead to domestic violence during this time.

Boserup et al. (2020) also emphasizes the profound impact of restriction measures on society leading to social, financial and psychological repercussions. Isolation may expose or cause vulnerabilities due to a lack of established social support systems. The temporary shutdown of non-essential businesses has led to unemployed and economic strain. Quarantine conditions are associated with alcohol abuse, depression, and post-traumatic stress symptoms. Stay-at-home orders may cause a catastrophic milieu for individuals whose lives are plagued by domestic violence.

Bright, Burton and Kosky (2020) also assess in their article the impact of the pandemic on domestic violence in the United States. Their commentary addresses domestic violence as an important social and public health implication of COVID-19. As a pandemic with a high contagion level, necessary social distancing measures have been put in place across the world to slow transmission and protect medical services. They present their preliminary observations from a content analysis conducted on over 300 news articles from the first six weeks of COVID-19 "lockdown" in the United States: articles predict an increase in domestic violence, report an increase in domestic violence, and inform victims on how to access services. Assessing the intersection of the early news media messaging on the effect of COVID-19 on domestic violence and the literature on social isolation and crisis situations, we conclude the commentary with implications for current policy related to: increased media attention; increased attention in healthcare systems; promoting social and economic security; and long-term efforts to fund prevention and response, as well as research implications to consider.

The psychological impact of quarantine is also presented by Brooks et al (2020). They did a Review of the psychological impact of quarantine using three electronic databases. Of 3166 papers found, 24 are included in this Review. Most reviewed studies reported negative psychological effects including post-traumatic stress symptoms, confusion, and anger. Stressors included longer quarantine duration, infection fears, frustration, boredom, inadequate supplies, inadequate information, financial loss, and stigma. Some researchers have suggested long-lasting effects.

John et al. (2020) also draws attention to gender-based violence during the COVID-19 pandemic. The COVID-19 pandemic exposes underlying inequalities in

our socio-economic and health systems, such as gender-based violence. In emergencies, particularly ones that involve quarantine, gender-based violence often increases. Policymakers must use community expertise, technology and existing global guidelines to disrupt these trends in the early stages of the COVID-19 epidemic. Gender norms and roles relegating women to the realm of care work puts them on the frontlines in an epidemic, while often excluding them from developing the response. It is critical to value women's roles in society and include their voices in the decision-making process to avoid unintended consequences and ensure a comprehensive response that caters to the needs of the most vulnerable groups.

Alon et al. (2020) also notes gender inequalities during the pandemic. The economic downturn caused by the current COVID-19 outbreak has substantial implications for gender equality, both during the downturn and the subsequent recovery. Compared to "regular" recessions, which affect men's employment more severely than women's employment, the employment drop related to social distancing measures has a large impact on sectors with high female employment shares. In addition, closures of schools and daycare centers have massively increased child care needs, which has a particularly large impact on working mothers. The effects of the crisis on working mothers are likely to be persistent, due to high returns to experience in the labor market. Beyond the immediate crisis, there are opposing forces which may ultimately promote gender equality in the labor market. First, businesses are rapidly adopting flexible work arrangements, which are likely to persist. Second, there are also many fathers who now have to take primary responsibility for child care, which may erode social norms that currently lead to a lopsided distribution of the division of labor in house work and child care.

Zang et al (2020) publish the first study aimed at exploring the psychological health across populations with different levels of exposure to the COVID-19 epidemic. Their study revealed differential levels of psychological distress in patients who experienced COVID-19 infection, individuals under quarantine, and the general public. The vulnerability to psychological distress across populations in the COVID-19 pandemic could be attributable to various factors, including gender, social support, specific experiences with COVID-19 infection, length of isolation, and amount of exposure to the media. The preliminary findings from their study suggest that timely identification of psychological distress and precise classification of the mental health needs across populations will facilitate the development of targeted psychological interventions for individuals in epidemics of emerging infectious diseases.

Roesch et al (2020) draw attention to violence against women during covid-19 pandemic restrictions. Older women, women with disabilities, women living in humanitarian crises contexts, poor women living in crowded conditions, and ethnic minorities may be disproportionately affected and have additional needs. The health providers should be aware of the risks and consequences of violence against women and provide those affected with support and relevant medical treatment. For them it is very important that the world's most vulnerable

populations will be affected as this pandemic reaches countries with high levels of poverty, displacement, and conflict.

In the context of the COVID-19 pandemic, it appears likely that there will be substantial increases in anxiety and depression, substance use, loneliness, and domestic violence; and with schools closed, there is a very real possibility of an epidemic of child abuse. This concern is so significant that the UK has issued psychological first aid guidance from Mental Health (Galea et al., 2020). Their study seeks to provide solutions that can help proactively prepare for the inevitable increase in mental health conditions and associated sequelae that are the consequences of this pandemic.

The aim of the study by Li et al (2020) was to explore the impacts of COVID-19 on people's mental health, to assist policy makers to develop actionable policies, and help clinical practitioners (eg, social workers, psychiatrists, and psychologists), provide timely services to affected populations. Their results contribute to the knowledge gaps of short-term individual changes in psychological conditions after the outbreak. It may provide references for policy makers to plan and fight against COVID-19 effectively by improving stability of popular feelings and urgently prepare clinical practitioners to deliver corresponding therapy foundations for the risk groups and affected people.

Vora et al. (2020) analyzes the impact of the pandemic on men and women. Loss of income, especially for males leads to lesser control over economic security and there by making them exert more control over their partners, this scenario is worse if female spouse is employed and male is unemployed. Considering For females, it acts in different pathway. Employment and income source for females acts as a buffer against violence since their income supports the family to be financially better, unemployment of females takes off this buffer and makes them vulnerable to violence at the hands of spouses. Unemployment for female also mean being dependent on male spouse, loss of social ties and being locked up with perpetrator 24 by 7, which again makes them vulnerable to violence. As authorities are busy containing the spread of infection, perpetrators often take the chance of being the unchallenged abusers of their partner.

Emezue (2020) argues that before coronavirus disease 1 in 3 women and girls, globally, were victimized by an abusive partner in intimate relationships. However, the current pandemic has amplified cases of domestic violence against women and girls, with up to thrice the prevalence in domestic violence cases compared to the same time last year. Evidence of the adverse effects of the pandemic on domestic violence is still emerging, even as violence prevention strategies are iteratively being refined by service providers, advocacy agencies, and survivors to meet stay-at-home mandates. Emotional and material support for survivors is a critical resource increasingly delivered using digital and technology-based modalities, which offer several advantages and challenges. His research presents some examples of technology-based strategies and solutions. An immediate priority is mapping out current digital solutions in response to COVID-19 – related DV and outlining issues with uptake, coverage, and meaningful use of digital solutions.

The COVID-19 pandemic has led to an economic slowdown as more people practice social distancing and shelter at home. The increase in family isolation, unemployment, and economic stress has the potential to increase domestic violence. Leslie and Wilson (2020) document the pandemic's impact on police calls for service for domestic violence. The pandemic increased domestic violence calls by 7.5% during March through May of 2020, with effects concentrated during the first five weeks after social distancing began. The increase in reported domestic violence incidents began before official stay-at-home orders were mandated. It is not driven by any particular demographic group but does appear to be driven by households without a previous history of domestic violence.

Chandan et al (2020) state that an area of concern is the impending crisis of domestic violence-gender-based violence and child abuse and neglect, due to movement restrictions, loss of income, isolation, overcrowding, and stress and anxiety, all of which put women and children at a disproportionately increased risk of harm. Initial reports from UK support services such as the National Domestic Abuse helpline have already shown increases in service use, a pattern seen elsewhere (with notable examples in China, Spain, and France).

Gulati and Kelly (2020) argue that a heightened risk of domestic violence has been associated with infection-reducing measures undertaken by governments during the COVID-19 pandemic. Psychiatric services can play a key role in addressing this issue by: addressing certain risk factors for perpetration of domestic violence through, for example, assertive identification and management of substance misuse; providing support, advocacy and treatment services for victims of domestic violence; and multi-agency working to strengthen medical and social responses to domestic violence. At a time like this, it is important that multi-disciplinary mental health services are strengthened, rather than depleted, in order to address the pressing issues at hand.

Bradley et al. (2020) mentions that the COVID-19 pandemic creates a unique challenge for intimate partner violence identification and support in the out-patient setting. The United Nations has urged governments to continue combating intimate partner violence in the time of COVID-19, ensuring continued access to legal services, safe shelters and support phone lines for individuals who have experienced intimate partner violence. Intimate partner violence identification and support strategies must also include options such as online chats and texting services to provide avenues of safe communication during this time of confinement. Even after the pandemic ends, the economic downturn will continue for months, and with it an increased risk of intimate partner violence.

Research

Our research took place for a month, in April 2021, after the first discreet relaxations of the restrictive measures imposed by the pandemic.

Sample

The questionnaire was sent online to 130 women, but only 120 subjects were answered, and their answers were used in our research.

Methods

A questionnaire was built and sent online to the subjects. The questions of the questionnaire referred to the existence of intra-family conflicts, to their intensity and frequency, to their mode of manifestation. Some of the questions in the questionnaire were associated with a Likert scale, so that the subjects had five steps to evaluate the respective items.

Results and discussion

The answers received from the 120 subjects were analyzed both from a statistical point of view and from a qualitative point of view in order to reach the final statements that constitute the conclusions of the article.

Of the 120 women who responded to the questionnaire, 98 reported an increase in contradictory discussions with their partner, discussions that degenerated into violent manifestations. Table 1 shows the frequency of intra-family conflicts during a week.

Table 1. Frequency of intra-family conflicts

Frequency	Cases number
very few	3
few	8
moderate	13
frequent	27
very frequent	69

Frequency assessment was required compared to the period preceding the COVID-19 pandemic. The table shows that only 3 cases claim that the frequency of conflicts is very low and compares it even with the frequency before the pandemic. They consider that the number of discussions with the partner has not increased and that, in general, they have remained at the level of the discussions they also had in the period before the pandemic. Eight (8) cases indicate a small increase in the number of conflicts and 13 cases a moderate increase. More important are the answers of the last two categories that signal frequent (27 cases) and very frequent (69 cases) increases.

Regarding the nature of the contradictory discussions, we summarized the answers of the subjects in table 2, grouping the free answers left to the subjects in several significant categories.

Table 2. Motivation of contradictory discussions

Motivation	Cases number
lack of money	74
the nature of shopping	12
the daily schedule	10
children's school	3
no reason	21

For most subjects, the contradictory discussions were generated by the lack of money. This is explained by the closure of some important economic sectors in which most of the partners of the subjects worked (HoReCa, culture, etc.), the reduction of the activity of other sectors, the sending of employees in technical unemployment with the significant reduction of the salary. As a result, most subjects experienced a decrease in family income during this period, which led to an increase in intra-family stress and tension.

We find it alarming that the category is in second place for no reason (21 subjects). This means that the tensions within the family are so great that there is no need for any obvious reason to start an argument. The obligation to stay daily in the same limited space (it is known that Romanians' apartments have a small area), 24 hours a day, 7 days a week, inevitably lead to an increase in tensions. First of all, the person feels frustrated that he can no longer go out, that he can no longer do his daily schedule that he had been accustomed to for years. These frustrations lead to an increase in intrapsychic tension and dissatisfaction. On the other hand, the decrease in income causes an increase in intrapsychic tension in male subjects, mainly due to a decrease in self-esteem and self-image. In Romanian society, the idea that the man is the head of the family, so the one who earns enough to support his family, is still deeply rooted. When this is not possible for me (either due to lack of income or due to their significant reduction) the image and self-esteem of men suffers deeply, leading to increases in tension, marked dissatisfaction, increased irritability and irascibility. From here to the violent manifestations towards the family members is only one step.

In addition, the reduction of revenues requires another redistribution of their use. On the item nature of shopping we have 12 topics that indicate that this was one of the main reasons for the conflicts. In the first place comes the provision of food for the family and the payment of maintenance fees for the home. So, there is not much money left for other things that are considered essential by some family members. Increased alcohol consumption by life partners has been reported in many families. They try to reduce the tension induced by the decrease in self-esteem and self-image by increasing their alcohol consumption. But allocating money to buy alcohol can be a serious reason to talk to your life partner when money is limited for things that are strictly necessary for everyday life. On the other hand, alcohol does not reduce intrapsychic tension but sometimes exacerbates it, causing violent and aggressive reactions to other family members. Decreased censorship and self-control following alcohol consumption significantly contribute to the increase in the frequency of domestic conflicts and violent manifestations.

On the last two places are the daily program (12 cases) and the children's school (3 cases). The daily schedule of family members changed radically during the pandemic. Many subjects worked from home online. If his wife works online, he has little time left to do the rest of his daily household activities. If the husband is technically unemployed, he would certainly like to sleep more and not be disturbed by the other members of the family. Or, both the wife and the children wake up early to work or go to school online. On the other hand, according to the

unwritten social rules of society, men do not do household activities (food, cleaning, washing clothes), because they are under "his dignity and status as a man". From here, conflicts arise daily between partners that can turn into violent manifestations over time.

Violent manifestations within the family can take various forms ranging from verbal violence to severe physical violence. We did not consider emotional violence as a separate category, because emotional violence accompanies, in our opinion, all forms of violence. Table 3 summarizes the type of violent manifestations reported by the subjects studied.

Table. 3. Type of violent manifestations

type	Cases number
swear words	78
pushed	54
slapped someone	47
beats	23

The total number exceeds the number of subjects, for most subjects they suffered two or even three forms of abuse during the pandemic.

Verbal violence manifested through swearing and bad words addressed to the partner are the most common forms of domestic violence (78 cases). These can take place several times a day, daily or only a few days apart. There are ways of manifesting the frustrations that the partners go through due to the multiple problems that the couple faces: lack of money, the threat of infection and disease, the inconveniences of daily living together.

However, verbal violence is just the beginning of violent manifestations, which can soon degenerate into physical violence. A common way to show physical violence was to push your partner (54 cases) or slap him (47 cases). Most of the participants are considered minor forms of manifestation of physical violence, to which they do not give due importance. They can't understand that accepting to be pushed or slapped today means accepting to be beaten tomorrow. Since the first slap is given, it can become a daily habit and when the partner considers that the mistake is bigger and requires a more severe punishment, he will easily switch from a slap to a slap.

Only 23 cases admit that they were beaten by their partner during the pandemic, but say that these beatings were not very common.

In 96 cases, violence, whether verbal or physical, occurred not only to one's partner but also to children. The children became targets of violence because they did not pay attention to homework, wanted to play, made too much noise, etc. In order to regain their self-image and self-esteem and to regain their position as "head of the family", the partners tried to gain control over the family, if not financially, at least in terms of strength. In this way they have the impression that the manifestations of physical violence restore their position as head of the family and as the person who has control over its members.

It is sad that most of our subjects did not turn to anyone to report abuse and domestic violence. Table 4 indicates who the topics were addressed to report domestic violence.

Table. 4. To whom the subjects were addressed

	Cases number
anyone	84
family	18
friends	16
police	2

The results in Table 4 are not good for us. The vast majority of the topics were not addressed to anyone, according to the precepts that no one should know what is going on behind closed doors. The social prejudices that happen in the family remain in the family. In this way they did not resort to anyone to signal the presence of domestic violence and preferred to consider it as an accidental manifestation, which will surely disappear when they return to their normal life. They cannot understand that a partner who once became violent will manifest himself when conditions change. The satisfaction of having power and control becomes an addiction that they will need later.

However, 18 subjects told extended family members (parents or siblings) to tell them what was going on in their family. The mere fact that they were able to tell stories and were ashamed to listen to them had a cathartic effect, leading to a decrease in tension and dissatisfaction with this situation. Despite this none of the subjects followed the advice of extended family members, nor did they take any action or take action against this situation. In some cases, even the extended family advised them to endure that everything is temporary, that the family must be kept together, that the children need a father, that separation or divorce would be a disgrace to their family image and social position.

A total of 14 cases were confessed to friends. To tell your good friends what is happening in your family means to be able to keep the false homage of a happy family to the extended family. Friends are not relatives, so their information does not lead to a decrease in prestige within the extended family. Although some friends gave pertinent advice (separation, divorce) they were not considered by the subjects. They were satisfied with the fact that they were mentally discharged and did not try to go further in their endeavors.

Only two cases, resorted to the police forces to obtain restraining orders against the partner and to evacuate him from the family home. This fact also shows us that our subjects have little confidence in the police forces and in the efficiency of their intervention. In these cases, the beatings became almost daily and affected not only the partner but also the children.

The mothers tried, unfortunately, to protect their children from the violence of their partner, but the results obtained by them, without any outside help, were not very satisfactory. Usually, strength and control are manifested towards the most vulnerable, who meet neither verbal nor physical resistance.

It is another proof of the strong influence of social prejudices as well as of the lack of confidence of the population in the competence of the police forces. People prefer to hide any conflicts in the family (even if they become more serious) because they want to keep their social status in the eyes of others. They consider that the extended family also has its own problems and therefore there is no need to burden them with their problems. The same situation is repeated in the case of friends because most people consider that others face the same problems they face during the pandemic.

Conclusions

Our research has shown that Rumania is no exception among other countries in the world, with an increase in the number of cases of domestic violence during the COVID-19 pandemic. The results obtained by us on a group of 120 subjects show that domestic violence has increased not only in frequency of manifestation but also in severity during this period. It did not only affect the life partner but also the couple's children, in cases where there were children.

A sad reality is given by the fact that most of the subjects did not turn to anyone to report the existence of domestic violence in their family. Prejudices and some deeply ingrained social precepts have made them keep the secret of this violence to themselves and display to the eyes of the world the image of a relatively stable and satisfied family.

We believe that our research raises the alarm about domestic violence and the difficulties of addressing the subjects of this type of violence, organizations, institutions or competent persons. That is why it would be necessary to set up online counseling lines, either within the town halls or within the social assistance department, which would provide free and anonymous counseling to the subjects in order to overcome the conflict situations in the family. These services should receive sufficient publicity so that the entire population can be informed of their existence and of the possibility of addressing and receiving appropriate services. Probably a factor as to why they're doing so poorly in social media.

Acknowledgement: We hereby state that the subjects involved in our research were informed about the voluntary character of participation in this research, about the understanding of information and of that fact that withdrawal from research is possible at any time without negative consequences upon the participant. The research complied with all ethical research standards, the research participants/participants' guardians giving their consent to participate in the research.

References

-
- Alon, T.M., Olmstead-Rumsey, J., Doepke, M., Tertilt, M. *The Impact of COVID 19 on Gender Equality*. Cambridge: Working Paper National Bureau of Economic Research. (2020). DOI: 10.3386/w26947
- Boserup, B., McKenney, M., Elkbuli. A. Alarming trends in US domestic violence during the COVID-19 pandemic. *Am.J. of Emerg. Med.*, vol.38, issue12, pp 2753-2755, (2020). DOI:10.1016/j.ajem.2020.04.077
- Bradbury-Jones, C., Isham, L. The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. *J Clin Nurs*. 29:2047-49. (2020). DOI: 10.1111/jocn.15296

- Bradley, N.L., DiPasquale, A.M., Dillabough, K., Schneider, P.S. Health care practitioners' responsibility to address intimate partner violence related to the COVID-19 pandemic. *CMAJ* 01;192(22). (2020). DOI: 10.1503/cmaj.200634
- Bright, C.F., Burton, C.H., Kosky, M. Considerations of the impacts of COVID-19 on domestic violence in the United States. *Soc Sci Humanit Open*. 2(1):1–5. (2020). DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100069
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, J. The psychology impact of quarantine and how to reduce it. *Lancet*. 395:912–0. (2020). DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Campbell, A.M. An increasing risk of family violence during the COVID-19 pandemic: strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Sci Int Rep*. 2020. DOI: 10.1016/j.fsir.2020.100089
- Chandan, J.S., Taylor, J., Bradbury-Jones, C., Nirantharakumar, K., Kane, E., Bandyopadhyay, S. COVID-19: a public health approach to manage domestic violence is needed. *The Lancet Public Health* Jun;5(6). (2020) DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30112-2
- Emezue, C. Digital or Digitally Delivered Responses to Domestic and Intimate Partner Violence During COVID-19. *JMIR Public Health Surveill* Jul 30;6(3). (2020). DOI: 10.2196/19831
- Evans, M.L., Lindauer, M., Farrell, M.E. A Pandemic within a Pandemic — Intimate Partner Violence during Covid-19. *N Engl J Med*. 383:2302-2304. (2020). DOI: 10.1056/NEJMp2024046
- Galea, S., Merchant, R.M., Lurie, N. The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: The Need for Prevention and Early Intervention. *JAMA Intern Med* Jun 01;180(6):817-818. (2020). DOI:10.1001/jamainternmed.2020.1562
- Gama, A., Pedro, A.R., de Carvalho, M.J.L., Guerreiro, A.E., Duarte, V., Quintas, J., Matias, A., Keygnaert, I., Dias, S. Domestic Violence during the COVID-19 Pandemic in Portugal. *Port J Public Health* 38 (suppl 1):32-40. (2020). DOI: 10.1159/000514341
- Gulati, G., Kelly, B.D. Domestic violence against women and the COVID-19 pandemic: What is the role of psychiatry? *Int J Law Psychiatry*. Jul;71. (2020) DOI: 10.1016/j.ijlp.2020.101594
- Hoseinneshad, S.Z., Elyasi, F., Shahhosseini, Z.A. Rapid Review on Domestic Violence as a Silent Consequence in Corona Time: A Double Pandemic. *European Journal of Environment and Public Health*, 5(1), 2542-2549. (2020). DOI: 10.29333/ejeph/8577
- Humphreys, K.L., Myint, M.T., Zeanah, C.H. Increased risk for family violence during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*. 145(4). (2020). DOI: 10.1542/peds.2020-0982
- John, N., Casey, S.E., Carino, G., McGovern, T. Lessons Never Learned: Crisis and gender based violence. *Dev World Bioeth*. 20:65–68. (2020). DOI: 10.1111/dewb.12261
- Kofman, Y.B., Garfin, D.R. Home is not always a haven: the domestic violence crisis amid the COVID-19 pandemic. *Psychol Trauma Theory Res Pract Policy*. 2020. DOI: 10.1037/tra0000866
- Leslie, E., Wilson, R. Sheltering in place and domestic violence: Evidence from calls for service during COVID-19. *J Public Econ Sep*;189: (2020). DOI: 10.1016/j.jpubeco.2020.10424
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., Zhu, T. The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 17(6), 2032. (2020). DOI: 10.3390/ijerph17062032
- Mazza, M., Marano, G., Lai, C., Janiri, L., Sani, G. Danger in danger: interpersonal violence during COVID-19 quarantine. *Psychiatry Res*. (2020). DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113046
- Mittal, S., Singh, T. Gender-Based Violence During COVID-19 Pandemic: A Mini-Review. *Front. Glob. Womens Health* 1:4.(2020). doi: 10.3389/fgwh.2020.00004
- Naghizadeh, S., Mirghafourvand, M. & Mohammadirad, R. Domestic violence and its relationship with quality of life in pregnant women during the outbreak of COVID-19 disease. *BMC Pregnancy Childbirth*, 21, 88 (2021). DOI: 10.1186/s12884-021-03579-x
- Pereda, N., Díaz-Faes, D.A. Family violence against children in the wake of COVID-19 pandemic: a review of current perspectives and risk factors. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 14, 40 (2020). DOI: 10.1186/s13034-020-00347-1
- Piquero, A.R., Riddell, J.R., Bishopp, S.A., Narvey, C., Reid, J.A., Piquero, N.L. Staying home, staying safe? A short-term analysis of COVID-19 on Dallas domestic violence. *Am J Crim Justice*. (2020). DOI: 10.007/s12103-020-09531-7
- Roesch, E., Amin, A., García-Moreno, C. Violence against women during covid-19 pandemic restrictions. *BMJ*. (2020). DOI: 10.1136/bmj.m1712
- Rubin, G.J., Wessely, S. The psychological effects of quarantining a city. *British Medical Journal*, 368, (2020). DOI: 10.1136/bmj.m313

- Telles, L.E., Valença, A.M., Barros, A.J., da Silva, A.G. Domestic violence in the COVID-19 pandemic: a forensic psychiatric perspective. *Braz J Psychiatry*. (2020). DOI: 10.1590/1516-4446-2020-1060
- Toderici, F. (2021) *Importance of Family for Building and Developing The Teenager's Personality*, Ed. Presa Univ. Clujeană (p. 149-172) 2021
- Toderici, O.F. Education for children and the new pandemic reality *Sociology and Social Work Review*, International Society for projects in Education and Research, vol. 4(2), pages 64-70, December.
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, J., Jackson, D. Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *Int.J.Ment Health Nurs*. May 7, (2020a). DOI: 10.1111/imm.12735
- Usher, K., Durkin, J., Bhullar, N. . Editorial: The COVID-19 pandemic and mental health impacts. *International Journal of Mental Health Nursing*, (2020b). DOI: 10.1111/inm.12726
- Van Bavel, J.J., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M.J., Crum, A.J., Douglas, K.M., Druckman, J.N., Drury, J. Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nat Hum Behav*. 4:460–471. (2020). DOI: 10.1038/s41562-020-0884-z
- van Gelder, N., Peterman, A., Potts, A., O'Donnell, M., Thompson, K., Shah, N., Oertelt-Prigione, S. COVID-19: Reducing the risk of infection might increase the risk of intimate partner violence. *EClinicalMedicine*, (2020) DOI: 10.1016/j.eclinm.2020.10034
- Vora, M., Malathesh, B.C., Das, S., Chatterjee, S.S. COVID-19 and domestic violence against women. *Asian Journal of Psychiatry*. Oct;53:102227. (2020). DOI: 10.1016/j.jap.2020.102227
- Xue, J., Chen, J., Chen, C., Hu, R., Zhu, T. The Hidden Pandemic of Family Violence During COVID-19: Unsupervised Learning of Tweets. *J Med Internet Res*. 22(11). (2020).doi:10.2196/24361
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., et al. The differential psychological distress of the populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain Behav Immunity*. 87:49–50. (2020). DOI: 10.1016/j.bbi.2020.04.031