

Protecția socială a copilului
Anul XXII Nr. 3-4 (73-74)/2020 _____
Child Social Protection



**ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI
INCLUZIV.**

**COMPLEXITATE ȘI INDIVIDUALITATE
PSIHOPEDAGOGICĂ.**

**SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION.
COMPLEXITY AND
PSYCHOPEDAGOGICAL INDIVIDUALITY.**

CĂLIN DRĂGOI

*Retrospective și perspective
în pedagogia socială*

Summerhill – Probabil școala
cea mai fericită din lume

**IOAN NEACȘU, IULIA
RUXANDRA VASILIU**

Dificultățile de învățare - efecte
și cauze în studiul educației
pentru progresul pregătirii
copiilor cu CES

**DANIELA CARA, ROXANA
UREA**

Efectele activităților de educație
nonformală la elevii cu
deficiență mintală integrați

Ed. Universitară București

FONDATORI

Toma Mareș

Gerd SCHEMENAU

DIRECTOR

Prof. univ. emerit dr. Ioan NEACȘU

COLEGIUL DE REDACȚIE	COLEGIUL ȘTIINȚIFIC
Redactor șef: Prof. univ. dr. Sorin IVAN	Dr. Eugen SIMION Călin Aurel DRĂGOI (Germania) Prof. univ. dr. Walter DIETRISCH (Germania) Prof. univ. dr. Liliane RIOUX (Franța) Prof. univ. dr. Margit STEIN (Germania) Prof. dr. Emmanuel GRUPPER (Israel) Dr. Hermann RADLER (Austria) Prof. univ. dr. Verginia CREȚU Prof. univ. dr. Doru-Vlad POPOVICI Conf. univ. dr. Roxana Ionela UREA Conf. univ. dr. Gheorghîța NISTOR Lia MERON-BERKOVITS (Israel) Dr. Mariana ARNĂUTU Dr. Georgeta MATEI Dr. Niculina KARACSONY Roxana ONEA
Redactor șef adjunct: Florin ANTONESCU	
Secretar general de redacție: Dr. Eugen SIMION	
Redactori limbi străine: Irina Petronela CÎMPEANU Roxana-Sorina CONSTANTINESCU Loredana MANASIA Daniela TORDOI	

COLABORATORI PERMANENȚI

*Ioana PANAGOREȚ, Elena FILICHE,
Elisabeta VOICULESCU, Monica BĂRA, Ionel ARMEANU-ȘTEFĂNICĂ,
Pintilii PINCIUC, Alina FRUNZĂ, Liliana SIMION, Iuliana MATEI, Daniela BROTAȘ,
Anca RUSU-BODEA, Laura-Greta MARIN, Ștefania SAVIN*

Tehnoredactare: **Ameluța VIȘAN**

Concept copertă: **Christina DRĂGOI**

Fotografii: **Christina DRĂGOI**

Copyright © 2020

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

Bd. Nicolae Bălcescu, nr. 27-33,
Sector 1, București

Responsabil de număr: **Roxana Ionela UREA** Tel./Fax (021) 315.32.47 / 319.67 27

e-mail: redactia@editurauniversitara.ro
www.editurauniversitara.ro

ISSN

C U P R I N S / S U M M A R Y

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI INCLUZIV. COMPLEXITATE ȘI INDIVIDUALITATE PSIHOPEDAGOGICĂ / SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION. COMPLEXITY AND PSYCHOPEDAGOGICAL INDIVIDUALITY.

Ioan NEACȘU, Iulia Ruxandra VASILIU

Dificultățile de învățare - efecte și cauze în studiul educației pentru progresul pregătirii copiilor cu CES / Learning difficulties - effects and causes in the study of education for the progress of the preparation of children with SEN.....

Roxana UREA

Mentoratul elevilor cu deficiență - motor al eficientizării procesului de recuperare complexă / Mentoring students with disabilities - engine of streamlining the process of complex recovery.....

Ionela Silvia CIUPITU

Dimensiuni ale socializării și afectivității la școlarul mic cu CES integrat / Dimensions of socialization and affectivity at young children with integrated SEN.....

Carmen ADLER

Școala online - o provocare pentru profesorii care educă copiii deficienți de auz / Online schooling - a challenge for teachers who educate deaf children.....

Aikaterini MAKROGIANNAKI

Dimensiuni ale educației speciale în Grecia / Dimensions of special education in Greece

Daniela BUCUR

Repere privind adaptarea școlarului mic cu tulburări de învățare în mediul socio-educational / Guidelines for the adaptation of young schoolchildren with learning disabilities in the socio-educational environment.....

Daniela CARA, Roxana UREA

Efectele activităților de educație nonformală la elevii cu deficiență mintală integrați / The effects of non-formal education activities on integrated students with mental disabilities.....

Nicoleta DAMEAN

Școala contemporană - școală incluzivă. Studiu de caz / Contemporary school - inclusive school. Case Study.....

Mădălina DINU

Învățământul special și inclusiv – complexitate și individualitate psiho-pedagogică / Special and inclusive education - complexity and psycho-pedagogical individuality...

Marilena GEABĂU

Familia copilului cu dizabilități, suport pentru recuperare / Family of the child with disabilities, support for recovery.....

Mihaela MĂCELARU

Rolul adaptativ al emoționalității la elevii deficienți mintal / The adaptive role of emotionality on mentally deficient students.....

Mirela MOCANU, Carmen SLEDZ

Program de intervenție terapeutic-compensatorie în domeniul stimulării comunicării orale și non-verbale la elevii cu deficiență mintală / Therapeutic-compensatory intervention program in the field of stimulating oral and non-verbal communication on students with mental disabilities.....

Marinela PANTEA

Dans – Mișcare și sănătate. Motto-ul meu: "Ascultă dansul și privește muzica" / Dance - Movement and health. My motto: "Listen to the dance and watch the music"..

Alina ȚOIA

Repere ale grădiniței incluzive / Landmarks of inclusive kindergarten

Adelina - Liliana ZANFIR (EANĂ)

Specificul învățării online la elevii cu deficiență severă / The specifics of online learning in students with severe disabilities.....

Adrian GABOR

Învățământul special online – o provocare a resurselor materiale și profesionale/ umane / Special online education - a challenge of material and professional /human resources.....

DIN ACTIVITATEA FICE ROMÂNIA / FICE ROMANIA ACTIVITIES

Sinteza Conferinței Internaționale online organizată de către FICE România la 19 noiembrie 2020 cu tema "Abuzul și violența asupra copiilor - o abordare în contextul pandemiei COVID 19" / Synthesis of the online International Conference organized by

FICE Romania on November 19, 2020 with the theme “Child abuse and violence - an approach in the context of the COVID 19 pandemic”

**RETROSPECTIVE ȘI PERSPECTIVE ÎN PEDAGOGIA SOCIALĂ /
RETROSPECTIVES AND PERSPECTIVES IN SOCIAL PEDAGOGY**

Călin A. DRĂGOI

Summerhill – Probabil școala cea mai fericită din lume / Summerhill - Probably the happiest school in the world

DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE - EFECTE ȘI CAUZE ÎN STUDIUL EDUCAȚIEI PENTRU PROGRESUL PREGĂTIRII COPIILOR CU CES

Prof. univ. emerit dr. **Ioan NEACȘU**
Universitatea din București

Prof. gradul didactic I **Iulia Ruxandra VASILIU**
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Ploiești

Abstract

The study on learning difficulties at children with SEN and/ or integrated in inclusive classes is an area of scientific and psycho-pedagogical interests for theorists and practitioners. The central area is dedicated to the progressive reconstruction of the adaptive learning potential under the conditions of a possible decent existential normality. The basic ideas synthesize a literature rich in theoretical determinations, oriented towards the potentiation of the perceptual - cognitive and motivational - action reserves involved in the achievement of a successful individual and social learning. The solutions require knowledge of the phenomenological manifestations of learning difficulties, causes, functional explanatory mechanisms, listing of curricular simplification solutions, associated with programs and strategies to support the evolution of these children.

xxx

Notă. În textul prezentului studiu utilizăm următoarele abrevieri: DDI= dificultăți **de** învățare/DDI= dificultăți **în** învățare; AI= activități de învățare; CES= cerințe educative speciale; CDN= cerințe de dezvoltare normală; CDS= cerințe de dezvoltare specială.

Keywords: learning disabilities, learning activities, special education needs

1. Învățarea umană. Fundamente teoretice

Psihopedagogia învățării nu caută să inventeze sau să reinventeze realități pe care un subiect uman, în special cele aflate într-un context personalizat și/sau tulburat și tulburător, cu multe fațete, cum este cel pe care îl examinăm și îl trăim de ceva timp. Cauzele și consecințele acestuia antrenează o puternică mișcare de solicitare a adaptării, a creșterii preocupărilor de cercetare-dezvoltare- inovare. Sensibile progrese în studiul învățării școlare au venit din zona câmpurilor interdisciplinare, al noilor explicații

avansate de psihopedagogia domeniului și cercetarea din neuroștiințe. Asociate sunt și practicile inovatoare ale principalilor factori educaționali orientate spre creșterea calității învățării, a stabilității, eficienței și transferabilității acestora.

Pornim analiza de la examinarea noilor orientări și tendințe în domeniul învățării școlare la variate categorii de copii, cu dezvoltare normală sau a celor cu deficit senzorial, cognitiv, afectiv și psihomotric, cauzat de boli sau afecțiuni dominante cerebrale, de natură calitativă sau cantitativă. Situate la nivelul corelării mecanismelor învățării

cu strategiile focalizate pe creșterea calității și eficienței acesteia, în formele educației formale, nonformale sau informale, vizibile sau implicite.

Educatorii profesioniști nu pot evita constanta și obsesiva întrebare: există noi paradigme, noi evoluții, noi teorii și factori comprehensivi, noi valori și atitudini în domeniul învățării umane, al celor cu DDI sau cu DII, care să faciliteze eforturile de restructurare/transformare a viziunii sau reprezentărilor despre această importantă activitate fundamentală implicate în evoluția noastră pozitivă, până la a deveni esențială pentru propria cunoaștere, învățare și creație socială.

Răspunsul nostru este unul tranșant: Da! În domeniul examinat, cu toate semnificațiile lui largi și-au făcut loc, în maniere explicite, noi elemente de: gândire și de imaginar, acțiune simplificatoare curricular, intervenție metodologică cu ținte și efecte facilitatoare /protective de rezerve cognitive. Întâlnite în forme și niveluri relevante ca amplitudine la toți subiecții normali dezvoltați, cu real echilibru în dezvoltarea componentelor personalității, dar cu variații mari de complexitate a programelor școlare la subiecți cu CES, la care jocul dezvoltării naturale îi situează sub o limită cu intervale diferențiale față de copii cu CDN. Aici se aplică o scală cu indicatori de evaluare stabiliți de specialiști, calificați și cu roluri explicit profesionale.

Există teorii și orientări mai noi în domeniul învățării umane care și-au demonstrat valoarea psihologică și pedagogică precum: modelul învățării dirijate și progresiv autoorganizate, teoria procesării accelerate a învățării, teoria învățării multistrategice prin

gestiunea eficientă a potențialului atențional și motivațional, modelul neobehaviorist (skinnerian), tranzacțional și interacțional în învățarea socială, învățarea progresiv transformativă, cooperantă, teoria modelelor mathemagenice, a structurilor compensatorii, teoria recuperării progresive a comportamentelor cu probleme ș.a. Există și alte teorii care ar merita examinate în timp.

Putem propune, așadar, examinarea laturii *operaționale a învățării destinate rezolvării DDI*. În literatura de specialitate sunt invocate variate aspecte ale învățării generatoare de efecte pozitiv-ameliorative a deficitelor învățării la elevii cu CES. Sunt avute în vedere variabilele prezente în învățarea recuperatorie a copiilor cu deficit al rezervelor cognitive, al potențialului determinat și ierarhizat pe scalele cunoscute. Astfel, potrivit lui Crețu (Verza și Verza, 2011, p. 842), latura operațională a învățării calificate pentru a intra în categoria celor recunoscute cu statut de DDI pot fi cele care promovează activități de ameliorare a indicatorilor calitativi precum: identificare, citire, scriere, compunere, grupare, triere, corespondență, comparație, clasificare, transpoziție, conservare, incluziune, corelație, apreciere, tranzitivitate, asociativitate, comutativitate ș.a.

2. Dificultățile de învățare-polimorfism,complexitate, descriptori

Semnificația sintagmei DDI este prezentată adesea contradictoriu și confuz, iar legătura cu practica învățării este destul de dificilă. Conceptul de DDI cunoaște o serie de sinonimii, cu o arie semantică ce depășește cadrul instruirii școlare, având repercursiuni evidente asupra acesteia (Wallis, 1980).

Definirea DDI este necesară pentru a se realiza o concordanță între nevoile reale ale practicii educaționale și conceptualizarea lor. Este acceptată existența unui număr mare de copii care prezintă dificultăți de învățare cel puțin o scurtă perioadă de timp din școlaritatea lor. Practic, nu există copil care să nu întâmpine greutăți măcar o dată în învățarea școlară. Pe de altă parte, sfera învățării umane este mult mai largă decât învățarea școlară.

O altă categorie de elevi prezintă însă dificultăți de învățare false, pasagere, care însă le vor influența adaptarea școlară, calitatea percepțiilor sociale, felul în care sunt percepuți de ceilalți și modul cum acestea influențează personalitatea și încrederea în potențialul acesteia.

Dificultățile specifice cauzate de tulburările în sfera antrenamentului capacităților de învățare, reprezintă o categorie de probleme puțin cunoscute și, de regulă, neglijate în școala obișnuită.

Noul domeniu de cercetare și conceptualizare generat de acest tip de probleme devine cel al tulburărilor de învățare reflectând capacitatea de adaptare. Acestea sunt dizabilitățile de învățare sau dificultățile specifice de învățare, între care există o apropiere cel mult situațională.

De cele mai multe ori, problematica DDI examinate în raport cu adaptarea copilului la sarcinile învățării școlare limitează problematica și împiedică înțelegerea învățării ca activitate în spațiul școlii. În acest caz, DDI semnifică și existența unor piedici, a unor probleme în abordarea învățării școlare, numite dificultăți școlare, cu o cauzalitate foarte diferită și cu forme extrem de variate. Există însă și dizabilități de învățare, adică tulburări

ale învățării manifestate în cadrul învățării școlare, dar și în afara ei. Copiii care au astfel de probleme sunt școlarizați diferit, primesc sau se bucură de servicii suplimentare, ajutorul unui cadru didactic itinerant specializat în consilierea pentru depășirea problemelor.

Există o diferență între tulburarea de învățare ca formă de dizabilitate și dificultatea ca "dizabilitate specifică", adică o formă mai severă și mai profundă. Diferența vine din faptul că dizabilitatea de învățare temporară poate fi mult redusă sau înlăturată cu metode adecvate, definirea acesteia ca dezorganizare și limitare/ lipsa unor scheme de cunoaștere și dezvoltare, într-o anumită perioadă a dezvoltării, devine dependentă de intervenție prin strategii de stimulare. Dizabilitatea specifică însă este permanentă, nu se corectează, ci se compensează sau remediază, subiectul are progrese în integrare, dacă funcțional se intervine adecvat.

Termenul s-a impus prin apariția domeniului numit dizabilități de învățare (learning disabilities). Sfera de cuprindere a noțiunii a cunoscut o evoluție nuanțată și o creștere a înțelegerii mecanismelor, prin contribuția experților americani, canadieni și europeni, în conexiune cu alte concepte precum: adaptare-inadaptare, tulburări instrumentale, dificultăți de adaptare, abateri în dezvoltare, subnormalitate, anormalitate ș.a.

În analiza DD integrăm diferite forme de inadaptare, unele ușoare, determinate de complexitatea situațiilor de învățare, altele de prezența unor dificultăți specifice, implicând elemente și procese de bază ale învățării care funcțional sunt deficitare.

Termenul de “dificultăți specifice de învățare” evocă mai întâi un stadiu puțin susceptibil de a evolua. Se poate defini și interpreta prin raportare la “dificultățile severe” și permanente de învățare, spre deosebire de dificultățile moderate de învățare, dar cu persistență în timp, dar care pot fi remediate sau atenuate prin metode pedagogice adecvate, reordonatoare a dezorganizării și corectarea relativ structurală a uneia sau mai multor capacități de învățare.

Înțelegerea conceptului de DDI va permite profesorului identificarea problemelor critice în adaptare printr-o intervenție structurată, prin situarea la nivelul așa-numitei normalități în dezvoltarea individuală, pe fondul unei situații de minim risc funcțional și operațional.

O corelație interesantă și complexă este cea dintre dificultățile de învățare și tulburările instrumentale, acestea aparținând unei abordări psihopedagogice a dezvoltării focalizate pe ideea instrumentării adaptării copilului la realitate. Tulburările instrumentale sunt tulburări /dezordini ale mecanismelor funcționale considerate ca principale instrumente ale învățării. Termenul a fost introdus de Haim (1963) și a fost definit mai ales prin notele lui semiologice, și mai puțin sub aspectele etiologice și neurobiologice (“disfuncție cerebrală minimă”) care intervin în adaptarea umană la mediul material, prin intermediul motricității și la mediul uman, prin intermediul limbajului. Tulburările instrumentale se pot defini prin opoziție cu capacitățile instrumentale, respectiv capacitățile subiectului de a se adapta la mediu, cu bază neurologică utilizabile în adaptarea complexă la mediu.

Complexul de deficite instrumentale este constituit, după majoritatea cercetătorilor, din două tipuri principale: tulburări de limbaj oral și scris plus dificultăți specifice psiho-motorii.

Tulburările funcționale sunt o combinație a celor instrumental perceptive (gnozice), psiho-motorii (praxice) și de limbaj, plus tulburări de atenție și hiperactivitate motorie și psihică ADHD. În literatura română, Radu Gheorghe (1975) situează tulburările instrumentale la nivelul percepțiilor viziospațiale, audioverbale și stereognozice, coordonării mișcărilor și al controlului motor, perceptiv-motrice de orientare, structurilor spațio-temporale, schemei corporale, lateralității cerebrale și limbajului.

3.Mecanisme explicativ-cauzale ale DDI - un tablou sintetic

În analiza mecanismelor explicative ale DDI vom porni de la cunoașterea și înțelegerea funcționării proceselor neuropsihice implicate în adaptarea comportamentului la solicitările mediului școlar și ale celui social proxim.

Între contribuțiile semnificative la acest câmp dificil de pătruns o contribuție semnificativă a adus prof. M. Golu, psiholog român cunoscut și recunoscut de comunitatea specialiștilor și a actorilor implicați în domeniu. Potrivit acestui psiholog, DDI s-ar putea explica plasându-ne cercetarea în sfera canalelor asociate funcțional principalelor verigi definite de ceea ce numim:

a) “recepție, procesare, retenție mnezică, stimulare și susținere energetică, reglare, testare, corectare-validare a normalității rețelelor multisenzoriale prezente în învățarea asigurată de creierul uman” (Verza și Verza, 2011, p. 90);

b) "normalitatea condițiilor învățării "(Neacșu, 2010), determinând opțiunile procedurale de intervenție psihopedagogică destinate transformărilor inputurilor curriculare, reducerii complexității organizării, comunicării și formării prin cogniție și exercițiu optimizat/controlat a cunoștințelor, deprinderilor, abilităților și atitudinilor;

c) strategiile didactice simplificate, definite de criterii, operatori transformativi, algoritmi de procesare (grupare/clasificare, analiză, asamblare, calcul, definire, corelare, exersare, exemplificare), rețele cognitive, scenarii didactice sau curbele de reglare a complexității ritmului de învățare, timpului alocat învățării, repetărilor, sinteticii detaliilor fenomenologice, accentelor dominante vizuale, auditive, gestuale sau tactilo-acționale cu asocierea stimulilor senzoriali, a atractivității procedurilor didactice-jocuri, scenarii emotive, experiențiale, stimuli volitivi.

Cercetându-se cauzele DDI ale copilului școlar, s-au identificat și factori de tipul: lipsă de interes, indisciplină, lene, lipsă de curiozitate, lipsa mijloacelor intelectuale. Progresiv s-a ajuns la folosirea pe scară largă a testelor (psihometrice), la caracterizarea copiilor în funcție de tulburările evidențiate, adaptarea la școală, precum și deficite intelectuale, senzoriale, comportamentale, inhibiții emoțional, ale limbajului, psihomotrice, deficite de atenție ș.a.

Deficitele de elaborare intelectuală formează grupa cea mai numeroasă în inabilitățile școlare. Complexul de deficite înregistrate la acest nivel se caracterizează prin varietate, eterogenitate și relativitate. Manifestări cu evidență consacrată sunt: retardul

școlar simplu și complex, diferențiat de deficiența de intelect, esecul școlar, repetența, sentimentul de marginalizare și defavorizare, lipsa încrederii în sine, lipsa de motivație, apatie totală sau fuga de școală etc

DDI antrenează manifestări la nivelul formării limbajului receptiv (ascultare, lectură), asimilării limbajului mental, ideatic și integrarea limbajului expresiv (vorbire, ortografie, scriere), calculului, tulburări de percepție, disfuncții cerebrale minore, dislexii și afazii de evoluție.

Sunt autori (Goupil, 1997) care identifică mai mulți factori/orientări care definesc cauzele și orientează intervenția în cazul DDI. Aceste abordări au semnificații psihopedagogice importante. Sunt de reținut:

- abordările de tip neurologic și medical, precum deficite neurofiziologice și perceptiv, ereditate biologică, afectări minore cerebrale, lipsa de maturizare, necoordonări, iregularități biochimice sau mici traumatisme cerebrale;
- abordările cauzal instrumentale, care corespund unor funcții interne și externe, dezvoltării inteligenței intelectuale, elementelor precum memoria, limbajul, percepția vizuală și auditivă, percepția timpului și spațiului, schema corporală și percepția vizuală;
- abordările cauzale și de tratarea informațiilor, care recunosc: rolul mecanismelor de recepționare, stocare și organizare a informației în producerea dificultăților de învățare, capacitatea de a interpreta și de a da un sens celor ce ne înconjoară, deficitele de

memorie și strategiile de stocare și structurare a informațiilor - strategii cognitive (de achiziție, înmagazinare și utilizarea informației, memorizarea informațiilor, stabilirea legăturilor, formarea categoriilor etc.) și metacognitive (metacunoaștere, de gestionare și reglare a acțiunile cognitive, precum și a influențelor afectiv -motivaționale;

- abordările afectiv-motivaționale și interacționale, prezente în toate gesturile subiectului care învață și care au legătură cu situațiile demotivante ce antrenează reacții emoționale negative puternice, reacții de respingere a atitudinilor colegilor și chiar ale profesorului, cele mai multe fiind tulburări de comportament: instabilitate, irascibilitate, impulsivitate ș.a.(Urea, 2007; 2011, p.723).

4. Puterea și limitele intervențiilor educaționale

În limbajul obiectivelor specifice intervențiilor educaționale menționăm câteva de interes practic precum:

- cunoașterea și aplicarea limbajelor fundamentale: verbal oral și scris, matematic, simbolic, audio-vizual;
- organizarea activităților de învățare prin consiliere, dirijare, control, personalizate;
- cunoașterea practic aplicativă a metodelor și tehnicilor simple de memorare, comunicare, observare, experimentare, reperaj, și măsurare, integrare, aplicare transformativă mecanică;

- cunoașterea și aplicarea de tehnici instrumentale specifice și nespecifice domeniului învățat;

- cunoașterea, aplicarea și transferul cunoștințelor, deprinderilor, abilităților și atitudinilor formate privind lumea ființelor vii, a continuității vieții, comportamentului uman, animal, vegetal, a contextelor social, cultural, științific, sanitar, educațional, ecologic;
- valorizarea modelelor piramidale, pe blocuri și nivele autoreglatoare cu impact semnificativ asupra învățării copiilor cu CES.

În literatura de specialitate Mather & Goldstein (2008, apud Foloștină, în Verza și Verza, 2011, p. 867), vorbește de următoarele blocuri semnificative ale mediului de învățare constitutive ale posibilului model piramidal al învățării, cu impact semnificativ și asupra DDI:

- a. fundamentale -atenția și autoreglarea, emoțiile, comportamentul și stima de sine;
- b. simbolice - fonologice, ortografice, matematice, științifice, mental motrice;
- c. conceptuale -limbaj, imagini, strategii.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie*. Ediția a III-a. Iași: Polirom.
2. Neacșu, I. (2019). *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Polirom.
3. Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom.
4. Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom.
5. Popovici, D.V. (1994). *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Pro Humanitate.
6. Vrăsmaș, E. (2007). *Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V.
7. Verza, E., Verza, F.E. (coord) (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Editura Universității din București.
8. Ungureanu, D. (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: EDP.
9. Urea, R.I. (2011). Tulburările de comportament cu impact asupra activității școlare și profesionale, în Verza și Verza, 2011, Op. Cit.

MENTORATUL ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ - MOTOR AL EFICIENTIZĂRII PROCESULUI DE RECUPERARE COMPLEXĂ

Conf. univ. dr. **Roxana UREA**
Universitatea din București

Abstract

Recovery process of pupils with deficiencies is a difficult, complex and involves all kinds of activities provided by experts according with specific objectives . Mentorship is probably, one of these activities and is mainly focus on preparing these kinds for social and future professional insertion.

This paper highlights the general and some of the specific features of the mentorships in special education.

Key words: mentorship, mentors, mentee, complex recovery process, deficient pupils

1. FUNDAMENTARE CONCEPTUALĂ

Recuperarea copiilor cu dizabilități este un demers integrativ de acțiuni/ activități construit în funcție de tipul deficienței, gradul acesteia și potențialul restant funcțional de care fiecare copil dispune. Este un process extrem de complex, ce se structurează pe două axe principale: autonomia personală a acestora și independența socială și se obiectivează prin intermediul programelor de intervenție complexă personalizată și individualizată și în care sunt implicați medici de diferite specialități, psihologi, asistenți sociali, dar mai ales psihopedagogi; ceea ce face ca acesta să aibă un caracter interdisciplinar, dinamic.

Finalitatea procesului de recuperare a copiilor cu dizabilități este dată de integrarea lor în societatea normalilor, dar mai ales de încadrarea într-o activitate lucrativă la vârsta adultă, păstrarea acestei activități lucrative pe termen mediu (sau în mod ideal, până la vârsta pensionării), implicarea în activități de suport a altor persoane cu deficiențe, implicarea în activități de voluntariat, de formare și dezvoltare personală continuă.

Pe fondul respectării drepturilor și libertăților umane, a drepturilor persoanelor cu dizabilități, în ultimii 5 ani, se conturează noi strategii prin care se dorește eficientizarea procesului de recuperare a copiilor cu dizabilități; strategii care redimensionează rolurile pe care psihopedagogii, educatorii, profesorul diriginte le pot exercita.

În acest context se vorbește din ce în ce mai mult despre mentorat/ mentor la nivelul psihopedagogiei speciale.

Dar să vedem ce înseamnă mentoratul în general.

Mentoratul este un instrument puternic în dezvoltarea personală și în esență semnifică “parteneriatul între două persoane (mentor și ucenic) care lucrează de obicei într-un domeniu similar sau au experiențe similare. Este o relație bazată pe încredere și respect reciproc” (Urea, Popovici, 2019, p.47.)

Mentorul este o persoană mai experimentată, care ajută la dezvoltarea și ghidarea unui ucenic; este un model care ar trebui să ofere cunoștințele și experiențele sale ucenicului pe toata durata procesului. Analiza atentă a literaturii de specialitate ne permite să evidențiem o serie de caracteristici fundamentale ale

relației ce se statuează între mentor și ucenic. Astfel, mentoratul este;

- o relație interpersonală, dintre două persoane sau mai multe persoane, dintre care una este matură ;
- o relație dezvoltată în timp, pe baza nevoilor ucenicului, care se pot restructura însă. Studiile au arătat că durata minima necesară pentru o relație de mentorat este de 6 luni;
- condiționat de existența unor obiective specifice ce se doresc a fi atinse pe durata relației de mentorat” (apud. Avram, Cooper., 2009, p.80)

Analiza literaturii de specialitate privind relația de mentorat, ne-a permis să constatăm că mentorul trebuie să respecte o serie de principii:

“1. *Libertatea in comunitatea de mentorat.* Orice membru al comunității de mentorat trebuie sa evite lezarea libertății celorlalți, pe baza respectului pentru diferențe. În cadrul relației de mentorat sunt încurajate parteneriatul intelectual și cooperarea, indiferent de opiniile politice sau de credințele religioase.

2. *Autonomia personală.* Mentorul promovează un mediu propice exercitării autonomiei personale. În acest scop, în cadrul planului de învățare, ucenicul este încurajat să devină independent; să poată lua și aplica decizii în privința propriei dezvoltări personale și cariere profesionale. Mentorul trebuie să ajute ucenicul să-și formeze abilități de rezolvare a problemelor și de luare a deciziei pentru a deveni tot mai independent și autonom.

3. *Dreptatea și echitatea.* Ucenicul va fi tratat în mod corect și echitabil. Mentorului nu îi este permisă discriminarea sau exploatarea, indiferent că acestea sunt directe sau indirecte. Mai mult acesta trebuie să își însușească ideea de dreptate care se

bazează pe împărțirea corectă și echitabilă a drepturilor și prevenirea abuzului.

4. *Meritul.* Mentorul trebuie să asigure recunoașterea, cultivarea și recompensarea valorilor personale care conduc la împlinirea obiectivelor stabilite în cadrul relației de mentorat. Printre acestea se numără conștiința de sine, voința de a învăța și a se dezvolta, flexibilitate și adaptabilitate, creativitatea și talentul, eficiență și performanță

5. *Profesionalismul.* Mentorul se angajează să cultive un mediu propice pentru cunoaștere de sine și dezvoltarea personală. În acest scop, ucenicul progresa prin stabilirea împreună cu mentorul a unui program de învățare personalizat, capabil să conducă la cunoașterea de sine, la formarea de noi abilități/ competențe și la atingerea obiectivelor propuse în cadrul relației de mentorat. Mentorul încurajează orientarea spre progresul personal prin sprijinirea directă a ucenicului în a lua inițiativa și a-și satisface curiozitatea. Mentorul susține eficiența, calitatea și voința exercitate la nivel personal și profesional. Mentorul luptă împotriva amatorismului, superficialității, dezinteresului și plafonării.

6. *Onestitatea și corectitudinea intelectuală.* Mentorul apără dreptul la proprietate intelectuală. Toți cei care vor participa la cercetarea efectuată în domeniul mentoring-ului ale caror rezultate devin publice trebuie menționați, în spiritul onestității personale și profesionale, al recunoașterii.

Este interzisă orice formă de fraudă intelectuală: plagiatul total sau parțial, inventarea/modificarea rezultatelor cercetărilor, substituirea lucrărilor sau a identității persoanelor examinate, preluarea lucrărilor de la colegi sau ucenic ca și tentativele de corupere spre fraudă.

7. *Confidențialitatea.* Mentorul respectă principiul confidențialității tuturor categoriilor de informații care îi sunt dezvăluite de către ucenic în cadrul relației de mentorat, în acest fel, asumându-și pe deplin angajamentul și devotamentul față de acesta. Mentorul nu trebuie să faciliteze transparența sau denaturarea de informații personale sau să le dezvăluie publicului larg.

8. *Responsabilitatea.* Ucenicul trebuie să demonstreze dorința și voința implicării în dezvoltarea sa personală și să devină responsabil. Nu sunt permise: dezinformarea, calomnierea, denigrarea publică a programelor și persoanelor implicate în relații de mentorat.

9. *Respectul și toleranța.* Mentorul aderă la valoarea toleranței față de diferențele între oameni, între opinii, credințe și preferințe intelectuale. Nu sunt permise manifestările misogine, rasiste, șovine, xenofobe, homofobe și hărțuirea sexuală.

10. *Bunvoința și grija.* Mentorul consideră dezirabile bunvoința și grija. În acest sens, încurajează aprecierea, mândria și recunoștința, empatia, compasiunea, sprijinul față de cei aflați în nevoie, amabilitatea, politețea, altruismul, înțelegerea, solidaritatea, solitudinea, optimismul și promptitudinea față de toți ucenicii din cadrul relațiilor sale de mentorat.

Totodată, descurajează și consideră indezirabile comportamentele care denotă invidie, cinism, vanitate, lipsă de amabilitate, dezinteres.

11. *Profesionalismul.* Mentorul trebuie să aibă o pregătire psihologică pentru a putea recunoaște o eventuală problemă personală gravă (psihică) a ucenicului. În acest caz, mentorul trebuie să îndrume ucenicul să apeleze la un terapeut.” (Mureșan, 2009, p.34).

Un mentor bun este cineva: care își respectă ucenicul și pe cei din jur; pe

care îl respectă; care poate asculta problemele ucenicului și poate reflecta asupra a ceea ce se spune; care este interesat și pregătit să investească timp și efort în ucenic; care poate asculta ideile noi ale ucenicului și poate oferi feedback asupra lor; care este informat și deschis, pregătit să împărtășească experiențele proprii; care ridică provocări și oferă consultanță, dar nu dă sfaturi; care încurajează, poate fi critic, dar întotdeauna într-un mod pozitiv și constructiv; care are o perspectivă pozitivă și realistă.

Conform Matricei Competențelor Europene "Mentor", mentorul ar trebui: "1) să aibă cunoștințe cuprinzătoare referitoare la: - teorii specifice, modele și metode de comunicare; - teoriile de soluționare a conflictelor specifice, metode și modele, principii și tehnici de ascultare activă; - înțelesuri specifice privind confidențialitatea.

2) să aibă cunoștințe asupra mediului în care comunicarea, ascultarea activă și rezolvarea conflictelor au loc, precum și a rolului fiecărei părți implicate în acest mediu;

3) să aibă o gamă completă de abilități cognitive și practice:

- comunică eficient cu ucenicul folosind instrumente și tehnici practice de comunicare;

- demonstrează abilități de ascultare activă atunci când comunică cu ucenicul, fie la telefon sau față în față, în scopul de a rezolva diferite probleme;

- găsește, dezvoltă soluții creative la probleme ivite, luând în considerare contribuția ucenicului;

- ajută ucenicul să conștientizeze, să clarifice și să ierarhizeze obiectivele și prioritățile personale și profesionale, să-și înțeleagă mai bine gândurile, sentimentele și opțiunile;

4) competența: - crearea și menținerea unei relații de lucru eficiente cu ucenicul, ceea ce va contribui la

realizarea obiectivelor sale profesionale; - asigurarea bunăstării ucenicului și, dacă este necesar, sprijinirea în rezolvarea problemelor personale; - revizuirea și îmbunătățirea rolului propriu în dezvoltarea unei relații de lucru care va maximiza rezultatele procesului de mentorat" (proiectul "Certi. Men Tu - Certificarea mentorilor și îndrumătorilor" - LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012, p.27)

2. APORTUL MENTORATULUI LA PROCESUL RECUPERATOR AL COPILULUI DEFICIENT

În științele educației, mentoratul este abordat prin relaționare cu cinci indicatori. *munca, învățarea, prosperitatea, conectarea și conducerea* și se modelează de la an la an. Relațiile de mentorat contribuie la tranzitarea de către deficienți a perioadelor dificile ale dezvoltării spre maturitate, dar în același timp îi angrenează pe aceștia în activități la nivel comunitar și social (***proiect My Peer Mentor, nr. 2017-1-TR01-KA205-039752***)

Un studiu publicat în ultimele decenii de către cercetători britanici sintetizează profilul unui mentor eficient în științele educației ca incluzând: Experiență și organizare; Cunoaștere a realității, a aplicabilităților practice, a constrângerilor; Abilități de a trata cu oamenii; Abilitatea de a ști când să intervină; Managementul lecțiilor; Diverse idei practice care fac o lecție să decurgă coerent; Modalități de organizare a clasei; Rutina de început a orei; Cunoștințe de dezvoltare a unor deprinderi în clasă; Strategii testate de a manevara situații diverse; Abilitatea de a transforma cunoștințele academice într-un conținut al lecției accesibil elevilor; Gradarea activităților; Încadrarea în timp; } Diferite modalități de a reacționa față de încercările de a

deranja ora; Permanenta conștientizare a ceea ce se întâmplă și posibilitatea de a schimba direcția din mers; Abilitatea de a face față oricărei situații; Modalități de a interpreta ceea ce se întâmplă și de a reacționa în consecință; Cunoștințe de evaluare și notare; Tratarea diferențiată a elevilor; Cunoștințe despre mersul lecției.

Mentorul din educație care lucrează cu copiii cu deficiență, are în sarcina sa, mai ales pregătirea lor pentru viață, pentru inserția în diferite grupuri sociale pe două axe principale: autonomie și independență; toate în contextul parametrilor specifici de dezvoltare relaționați vârstei, tipului și gradului de deficiență.

Cu alte cuvinte, accentul va fi pus pe formarea și dezvoltarea competențelor sociale:

-pe construirea relațiilor de susținere, de sprijin;

- pe implicarea în comunitate;

- pe stabilirea independenței proprii.

Programele de mentorat bine concepute pot ajuta tinerii cu dizabilități în următoarele moduri:

- comunicarea cu părinții sau cu alți membri ai familiei care nu recunosc independența în curs de formare a tinerilor sau care nu au așteptări mari pentru tranziția tinerilor spre vârsta adultă;

- sprijinirea îmbunătățirii abilităților academice/educaționale;

- promovarea oportunităților tinerilor de a explora interesele profesionale / de carieră;

- îmbunătățirea și sporirea oportunităților de socializare cu colegii lor;

- furnizarea de informații și îndrumări despre cum să se orienteze în sistemul de servicii pentru adulți.

Programele de mentorat adresate deficienților devin parte integrantă a planului individualizat și personalizat de recuperare.

În cadrul unei proiect Erasmus realizat în 2017, **proiect (My Peer Mentor, nr. 2017-1-TR01-KA205-039752 finanțat prinprogramul Erasmus+ al Uniunii Europene**, specialiștii români alături de cei străini au elaborat reperatele de

realizare a mentoratului la elevii cu deficiență în funcție de cei cinci indicatori: *munca, învățarea, prosperitatea, conectarea și conducerea*, pe care îl prezentăm în cele ce urmează:

DOMENIUL DE DEZVOLTARE:	
ÎNVĂȚAREA se bazează pe atitudini, abilități și comportamente academice pozitive	
Experiențe bazate pe pregătirea școlară – Învățarea	<p>Mentorii pot ajuta TOȚI tinerii să atingă următoarele obiective de dezvoltare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Îmbunătățirea abilităților de citire, exprimare creativă etc.; - Îmbunătățirea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor; - Îmbunătățirea capacității de autoevaluare a aptitudinilor academice și din domeniile necesare pentru o educație și formare continuă. <p>Mentorii pot ajuta TINERII CU DIZABILITĂȚI astfel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să învețe cum să-și utilizeze planurile individuale de tranziție pentru a-și coordona personal instruirea și, dacă este necesar, obținerea de sprijin suplimentar (cum ar fi tutoriatul); - Să poată să acceseze locurile de învățare specifice și individuale în timpul școlarizării; - Să-și îmbunătățească cunoștințele privind locațiile rezonabile pe care le pot solicita și controla în centrele educaționale, inclusiv evaluarea locurilor de cazare. - Să învețe cum să identifice personalul de asistență cu înaltă calificare, care poate sau nu să fie personalul școlii.
	<p>Activități de mentorat care sprijină realizarea obiectivelor de dezvoltare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tutoriatul; - Pregătirea prin ore de meditații; - Activități recreative; - Ajutarea tinerilor în dezvoltarea unui plan de dezvoltare personală; - Ajutarea tinerilor în aplicarea abilităților academice pentru nevoile comunității; - Ajutarea tinerilor să identifice și să acceseze locurile de învățare și evaluare; - Ajutarea tinerilor să identifice personalul de asistență cu înaltă calificare din școală și din comunitate; - Monitorizarea și sprijinirea tinerilor în realizarea propriei evaluări informale în ceea ce privește competențele proprii; - Realizarea unui portofoliu de lucru care evidențiază experiențele de învățare ale tinerilor (de exemplu: eseuri, picturi, examene susținute etc.). - Ajutarea tinerilor să învețe despre oportunitățile oferite de mediul academic (de ex., burse, tabere etc.).

DOMENIUL DE DEZVOLTARE:

Munca se concentrează pe atitudinile, abilitățile și comportamentele pozitive necesare pentru a răspunde așteptărilor în ceea ce privește locul de muncă, cariera și dezvoltarea profesională

Mentorii pot ajuta TOȚI tinerii să atingă următoarele obiective de dezvoltare:

- Înțelegerea lumii muncii;
- Identificarea abilităților de pregătire profesională;
- Identificarea strategiilor pentru completarea cerințelor educaționale sau de formare;
- Identificarea punctelor forte individuale și potențialele oportunități pentru o muncă importantă.

Mentorii pot ajuta TINERII CU DIZABILITĂȚI astfel:

- Să înțeleagă relațiile dintre planificarea financiară adecvată și planificarea beneficiilor și opțiunile de carieră;
- Să învețe cum să solicite, să găsească și să-și asigure suporturi adecvate și rezonabile de acomodare la locul de muncă, acasă și în comunitate;
- Să învețe să comunice nevoile personale de sprijin și de acomodare către potențialii angajatori și furnizorii de servicii;
- Să realizeze activități de explorare bazate pe muncă, cum ar fi: vizite la diverse locuri de muncă, stagii și servicii în folosul comunității etc.

Activități de mentorat care sprijină realizarea obiectivelor de dezvoltare:

- Participarea la activități de explorare a carierei cum ar fi: evaluarea interesului profesional, ocuparea locurilor de muncă, târguri de locuri de muncă și de carieră, vizite și excursii la locuri de muncă;
- Planificarea și stabilirea obiectivelor legate de carieră;
- Găsirea de oferte de stagii / practică în timpul verii pentru a învăța și exersa abilitățile de lucru (abilități interpersonale);
- Asistență pentru formarea antreprenorială;
- Lucrul în rețea cu alți tineri cu interese similare;
- Exersarea angajării prin interviuri simulate;
- Participarea la ateliere de pregătire în domeniul muncii (workshop-uri);
- Organizarea de vizite la diverse întreprinderi și prezentarea de informații privind oportunitățile de angajare și detalii de muncă în cadrul organizațiilor respective;
- Acordarea de ajutor în căutarea de locuri de muncă, inclusiv pregătirea CV-urilor și scrierea scrisorilor de intenție;
- Efectuarea de vizite la organizații care aplică programe de educație sau formare profesională;
- Asigurarea instruirii pentru munca la un anumit loc de muncă;
- Participarea la activități de învățare care utilizează computere și alte tehnologii moderne folosite în diverse locuri de muncă.

DOMENIUL DE DEZVOLTARE:

Conducerea este domeniul de dezvoltare care se axează pe atitudinile, abilitățile și comportamentele pozitive ce privesc implicarea civică și stabilirea obiectivelor personale.

Prosperitatea se bazează pe atitudinile, abilitățile și comportamentele care conduc la menținerea bunăstării fizice și emoționale.

Mentorii pot ajuta TOȚI tinerii să atingă următoarele obiective de dezvoltare:

- Demonstrarea capacității de a stabili valorile personale;
- Demonstrarea sentimentului de responsabilitate față de sine și față de alții;
- Demonstrarea capacității de a evalua diverse situații și de a evita activitățile riscante;
- Demonstrarea capacității de a practica exerciții fizice și de a avea o nutriție și igienă corespunzătoare;
- Demonstrarea abilităților de viață zilnică;
- Susținerea experiențelor în conducerea tineretului;
- Susținerea voluntariatului comunitar;
- Promovarea activităților de tineret care încurajează participarea acțiunilor în grup, precum și colaborarea cu alte persoane și grupuri.

Mentorii pot ajuta TINERII CU DIZABILITĂȚI astfel:

- Să participe la instruire în domeniul medierii și rezolvării conflictelor;
- Să participe la dinamica echipei și la instruire în domeniul managementului de proiect;
- Să învețe despre îmbunătățirea abilităților de autoreprezentare și de rezolvare a conflictelor pentru a-și consolida aptitudinile de conducere și stima de sine;
- Să învețe cum să acceseze surse de informații sigure;
- Să identifice mentori și persoane model, inclusiv persoane cu sau fără dizabilități;
- Să înțeleagă istoria dizabilității, a culturii persoanelor cu dizabilități și a aspectelor de politică publică privind persoanele cu dizabilități, precum și a drepturilor și responsabilităților acestora.

Activități de mentorat care sprijină realizarea obiectivelor de dezvoltare:

- Tutoriatul;
- Pregătirea prin ore de meditații;
- Implicarea în rezolvarea problemelor și a conflictelor, instruirea auto-reprezentării;
- Asigurarea oportunităților de a practica abilități în comunicare, negociere și prezentare personală;
- Participarea la activități sportive și recreative;
- Implicarea în formarea abilităților de viață, cum ar fi modul de gestionare a banilor, cumpărarea unei mașini, obținerea unei asigurări de sănătate, de călătorie etc.;
- Asistența tinerilor în crearea unei hărți a resurselor comunității referitoare la sănătatea fizică și psihică, medici personali, companii de asigurări, trasee, magazine alimentare, farmacii etc.;
- Angajarea în activități de planificare și a mesei, pentru a realiza o alimentație corespunzătoare.

<ul style="list-style-type: none">- Să participe la procesele de înregistrare și votare în cadrul alegerilor locale și naționale;- Să participe la întâlniri organizate de primărie;- Să participe la dezbateri asupra unor probleme sociale locale;- Să se implice în voluntariatul comunitar;- Să se instruiască pentru a deveni mediator reciproc;- Să participe la diverse campanii (de ex., de scriere de scrisori, de promovare a unor produse etc.);- Să participe la întâlniri cu oficiali și legiuitori locali și naționali;- Să participe în comitete consultative pentru tineri (din școală, din centrul de formare sau din alte organizații relevante);- Să participe la activități de învățare sau la cursuri privind principiile și stilurile de conducere;- Să se angajeze în activități cu roluri de conducere (de ex.: ofițer de club, membru al consiliului de administrație, căpitan de echipă sau antrenor etc.).	
--	--

DOMENIUL DE DEZVOLTARE:

Conectarea se referă la dezvoltarea comportamentelor, abilităților și atitudinilor pozitive din sfera socială.

Activități deconectare

Mentorii pot ajuta TOȚI tinerii să atingă următoarele obiective de dezvoltare:

- Demonstrarea de abilități interpersonale eficiente în relația cu adulții și colegii (de ex.: rezolvarea conflictelor și ascultarea activă);
- Demonstrarea cunoașterii resurselor comunitare importante.

Mentorii pot ajuta TINERII CU DIZABILITĂȚI astfel:

- Să știe să localizeze tehnologiile asistive adecvate;
- Să identifice posibilitățile de orientare și deplasare în comunitate (de ex.: transport, rute de autobuz, locuințe, clinici de sănătate etc.);
- Să poată găsi post-programe de sprijin, cum ar fi cele din centrele de dezvoltare a deprinderilor de viață independentă a tinerilor și din alte agenții de servicii de asistență bazate pe comunitate;
- Să identifice serviciile de asistență personală, inclusiv însoțitori, cititori, interpreți și alte servicii;
- Să îi consilieze în planificarea beneficiilor, inclusiv informații referitoare la nenumăratele beneficii disponibile și la interconexiunile lor, astfel încât acestea să maximizeze aceste beneficii în trecerea de la asistența publică la autonomie;
- Să localizeze activitățile de mentorat care conectează tinerii cu mentorii adulți;
- Furnizarea de activități de tutoriat care angajează tineri ca tutori sau pentru a fi tatorați;
- Mentorarea altora;
- Identificarea resurselor comunitare pentru a permite tinerilor să practice abilități de conversație și de investigare;
- Scrierea de scrisori prietenilor, membrilor de familie, oficialilor etc.;
- Participarea la târguri de muncă și de afaceri pentru a începe să construiască o rețea de contacte în domeniul carierei personale;
- Participarea la interviuri simulate și la alte

Activități de mentorat care sprijină realizarea obiectivelor de dezvoltare:

- Tutoriatul;
- Pregătirea prin ore de meditații;
- Activități recreative;
- Rezolvarea problemelor;
- Implicarea în activități culturale care promovează înțelegerea și toleranța;
- Realizarea de activități de grup care promovează serviciul și implicarea civică;
- Instruire privind accesarea transportului public disponibil, a tehnologiilor asistive, a serviciilor de sănătate mentală și fizică și a serviciilor de planificare a beneficiilor.

	scenarii posibile la locul de muncă; - Organizarea de activități de grup care construiesc camaraderia, lucrul în echipă și sentimentul de apartenență.	
--	---	--

BIBLIOGRAFIE

1. Avram, E., Cooper, G. (2008). Psihologie organizațional-managerială. Iași; Polirom.
2. Du Bois D. & Karcher M.J (2005) Handbook in mentoring. N.Y: Sages.*
3. xxx- **Ghidul mentoratului reciproc pentru tinerii mentori, Proiect nr. 2017-1-TR01-KA205-039752**
4. Jakubik, L., D., Eliades, A.B, Weese, M.M, Huth, J.J. (2016) Mentoring Practice and Mentoring Benefit 4: Supporting the Transition and Professional Growth – An Overview and Application to Practice Using Mentoring Activities, *PEDIATRIC NURSING*, 42 (5), p.252-253
5. xxx Matricea Competențelor Europene "Mentor", elaborată în cadrul proiectului "Certi.Men Tu - Certificarea mentorilor și îndrumătorilor" - numărul proiectului LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012, p.27
6. McIntyre, D, Haggerand, H., Wilkin, M (1994). Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education. London: Kogan Page.
7. Mureșan, V (2009). Managementul eticii în organizații. București: Editura Universității din București,
8. Urea, I.R, Popovici, D.V. (2019). Metodologia de consiliere vocațională a angajaților în vârstă "O muncă mai bună la bătrânețe. Manual". București: Editura Universitară. ISBN 978-606-28-0973-7, pag.1-64.

**DIMENSIUNI ALE SOCIALIZĂRII ȘI AFECTIVITĂȚII LA
ȘCOLARUL MIC CU CĂSĂ INTEGRAT**

Prof. **Ionela Silvia CIUPITU**

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alexandria, Teleorman

Abstract

This methodological-scientific paper aims to identify the manifest dimension of socialization and affectivity of young schoolchildren with CES integrated in mass education units, by identifying its emotional-adaptive profile, by identifying the structural characteristics of interpersonal relationships in the intimate / personal space / formally and by identifying the relational-value characteristics, in order to elaborate adequate and accessible programs meant to stimulate the development of the interpersonal relations of the students with integrated SEN.

One of the priority concerns for the education and recovery of children with SEN is their insertion in different and varied social groups. In essence, it is about the formation of interrelationship behaviors both vertically and horizontally, both with healthy (normal) people - children, adults - and with their peers.

In the socialization equation, the central predisposing element for dimensioning interpersonal relationships is the emotionality of the subjects approached as a cardinal personality trait (Zlate, 2003) and which models in a facilitative or not, both their structuring and especially their permanence and stability. Thus, it is clear the way in which we built our investigative approach that had as a starting point the analysis of the characteristics of emotionality in the dynamics of relationships. Subsequently, based on the elements of emotionality, we identified the dynamics of relationships that develop the child's socialization with SEN and the parameters of school insertion from the perspective of the effectiveness of socialization that subjects with SEN go through in the process of complex educational recovery. The methods used in carrying out this investigative approach were those of documentation, regarding the integration, inclusion of children with SEN and their personality and actual methods of questionnaires and tests.

Proper stimulation and motivation of these students with SEN and, especially the knowledge of their personality by the teacher, in order to adapt the curriculum, teaching materials and differentiated intervention, helps them to properly express their emotions, socialize and establish fruitful relationships, thus being helped, encouraged and prepared for personal, social and professional life as future adults integrated into society.

Keywords: CES, socializare, afectivitate, emoționalitate, personalitate

1. Delimitări conceptuale

Dezvoltarea la om înseamnă formarea treptată a individului ca personalitate, proces complex bazat pe creștere, mai ales în plan bio-morfologic, maturizare, mai ales în plan psiho-funcțional și pe socializare, în planul adaptării la condițiile mediului comunitar. Dezvoltarea psihică (Șchiopu, 1976) se caracterizează prin "achiziționarea, evoluția, modificarea și ajustarea unor atribute și instrumente ale personalității – cu elementul său central, conștiința – la condițiile mediului (biofizic și cultural)".(Radu, 1999, p. 11)

În lucrarea „Psihopedagogia dezvoltării școlarului cu handicap”, Gheorghe

Radu, în 1999, subliniază faptul că diversele afecțiuni sau tulburări care influențează structura și dinamica personalității copiilor cu CES se plasează într-o anumită ierarhie, unele dintre ele având un caracter primar, ca rezultat nemijlocit al lezării organismului, iar altele, un caracter derivat (secundar sau terțiar) care se adaugă ulterior, ca rezultat al interacțiunii dintre organismul afectat primar și factorii de mediu.

Cu referire la persoanele cu dizabilități, anumite elemente care intră în structura personalității lor, ca imaginea de sine și stima de sine, dobândesc o importanță deosebită și influențează în mare

măsură raporturile cu cei din jur și acceptarea de sine.

Cea mai mare parte din experiența afectivă a indivizilor este de natură socială, determinată de relațiile din colectivitate, de modul în care aceștia se întâlnesc în procesul educației, în care trăiesc și activează ca membri ai societății. Toate trăirile afective pozitive și negative sunt dobândite social, ca experiențe de interacțiune cu ceilalți membri

din colectivitate. Cei mai importanți agenți ai socializării sunt: familia (în mod special părinții), școala, religia, colegii și prietenii, mass-media. (Agabrian, 2003, p.151)

Raportându-ne la perioada "micii școlarități", reglarea socială capătă, la această vârstă, o importanță extrem de mare. Socializarea în cadrul acestei perioade devine una pe orizontală (copil/copil) prin opoziție cu cea pe verticală (adult/copil) de până la această vârstă. Relațiile între copii se intensifică la debutul școlarității, prevalând, ca agenți ai socializării, într-o manieră ușoară față de relațiile familiale. (Sion, 2007, p.148)

Chiar și în condițiile unui climat familial corespunzător, după Sion, 2007, specialiștii identifică situații în care copiii nu ating adaptarea în primul an de școală sau aceștia întâmpină unele dificultăți. Premisele adaptării școlare sunt legate, în primul rând, de nivelul de dezvoltare atins de copil în perioada preșcolarității mari.

Copiii prezintă niveluri diferite de achiziții și, cu siguranță ei vor dovedi niveluri diferite de adaptare. Problema adaptării este intens chestionată de specialiști, căci ea pare să compună elemente de reușită sau de eșec școlar. Analiza mediului școlar arată că principalele dificultăți întâmpinate de elevi în primul an de școală pot fi clasificate astfel: dificultăți afective, dificultăți cognitive, dificultăți de

organizare spațio-temporare. Toate sunt dificultăți, dar și oportunități sau provocări ce survin în calea adaptării copilului de vârstă școlară. Dacă luăm în calcul teoria lui Vîgotsky, a zonei proximei dezvoltări, ceea ce se întâmplă în mediul școlar cu copilul are tocmai darul de a-i asigura dezvoltarea. (Sion, 2007, p. 149-151)

Referitor la dezvoltarea afectivității, Andrei Cosmovici, în anul 2005, descrie o serie de factori care influențează această dezvoltare:

- un prim factor îl constituie existența unor obstacole în realizarea trebuințelor ce apar spontan în primii ani de viață.

- evoluția afectivității este influențată și prin imitarea atitudinilor sau a emoțiilor celor din jur. Copilul imită cu ușurință pe adulți, nu numai expresiile verbale ci și gesturile, atitudinile.

- combinarea afectivă, căreia Th. Ribot îi spunea „compoziția sentimentelor”: când uneia și aceleiași imagini, i se asociază în repetate rânduri diferite stări afective, ele tind a se combina, dând naștere unui sentiment complex.

- experiența socială, relațiile sociale, trăirea încărcată afectiv a unor situații.

O primă caracteristică a afectivității școlarului mic este evoluția ei discretă, latentă, mai intimă. Emoțiile, dispozițiile, sentimentele copilului sunt mai puțin exteriorizate, atât cele pozitive cât și cele negative. Cu privire la acestea din urmă, se constată că tind să fie mai mult trăite în tăcere, copilul însuși punând pe primul plan felul în care răspunde la cerințele școlii. (Crețu, 2016, p.224)

Principalii factori care ajută copilul în desăvârșirea propriei educații sunt școala și familia. Mediul în care crește copilul se va răsfrânge în mod iminent asupra dezvoltării sale psihice.

Părinții sunt primii educatori din viața copilului, fapt recunoscut în pedagogie încă de la Komenski, care, în prima carte de educație a copilului, considera

că educația primită de acesta până la vârsta de 6 ani, în primul rând de la mama, este determinantă pentru dezvoltarea sa ulterioară.

Climatul psihosocial din familie reprezintă o altă variabilă a mediului familial. El exprimă structura interioară a familiei, relațiile intrafamiliale, compoziția familiei (cu un copil sau mai mulți copii, de sexe diferite sau de același sex, ordinea nașterii copiilor în familie, dispariția unuia dintre părinți etc.). Oricare dintre aceste variabile este generatoare de diferențe în ceea ce privește dezvoltarea personalității copilului. În măsura în care acest climat realizează o funcție afectivă și protectoare, în aceeași măsură, efectele sale vor fi pozitive. Mediul familial, cu toate elementele pe care le include, constituie pentru copil un univers microsocioal generator de diferențe pentru activitatea sa de învățare din școală și pentru formarea sa în ansamblu. (Nicola, 2003)

Privitor la familia și relațiile familiale ale copiilor cu CES, Alois Gherguț, în 2013, afirma că părinții acestor copii trebuie să intervină și să joace rolul de mediator între copil și persoanele străine, dat fiind faptul că percepția socială a copiilor cu CES nu este întotdeauna constantă și foarte favorabilă, iar în acest context copilul se adaptează și mai greu relațiilor interpersonale. Reacțiile și atitudinea părinților copiilor cu CES sunt diferite și încărcate afectiv. Unii părinți, în fața unui copil cu CES, pot reacționa prin supraprotecție, alții prin acceptare, alții prin negare sau respingere. (Gherguț, 2013, p. 359-360)

Pe lângă familie, un rol deosebit de important în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES, remediarea dificultăților pe care aceștia le întâmpină, dobândirea minimumului de cunoștințe și achiziții corespunzătoare programelor școlare și curriculum-ului

adaptat, îi revine profesorului itinerant/de sprijin, cel care este liantul între școlile de masă și cele speciale.

Sarcina de bază a cadrului didactic de sprijin este asigurarea asistenței psihopedagogice copiilor cu CES, în vederea valorificării potențialului, asigurării dezvoltării psihofizice, integrale și armonioase a personalității acestora, conform particularităților individuale. Rolul profesorului itinerant/de sprijin în procesul asistenței copiilor cu CES incluși în învățământul de masă este extrem de important, deoarece îi asigură copilului suportul direct, nemijlocit, fără ca acesta să fie exclus din mediul educațional. Practica demonstrează că profesorul de sprijin, ca specialist în serviciul de educație incluzivă, contribuie esențial la diminuarea/eliminarea dificultăților de învățare ale copiilor și dezvoltarea competențelor necesare pentru integrarea cu succes în societate.

Educația atentă a copiilor cu CES asigură o dezvoltare a personalității și abilităților sociale necesare. Este foarte important ca un copil cu CES să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile. Atitudinea pozitivă a adultului față de copilul cu CES îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare, în exprimarea stărilor afective și în consolidarea dezvoltării sale ca adult în devenire.

2. Metodele de cercetare utilizate în cadrul demersului

Prima categorie de metode folosite au fost cele de documentare; studierea literaturii de specialitate cu privire la fenomenul integrării școlare și la personalitatea elevilor cu CES.

Metodele propriu-zise aplicate în cadrul acestui demers investigativ au fost: Chestionarul de coeficient emoțional, Chestionarul de satisfacție școlară, Testul mesei festive.

Chestionarul de coeficient emoțional

Coeficientul emoțional reprezintă caracteristica emoțională a subiectului care se află prin raportarea stabilității/impulsivității la extroversia/introversia subiectului.

Pentru surprinderea stabilității/impulsivității variabilele vizate au fost: senzualitatea, sentimentalismul, fidelitatea, pasionalitatea.

Pentru surprinderea extroversiei/introversiei variabilele vizate au fost: independența, sociabilitatea, combativitatea, ambiția.

Pentru fiecare variabilă s-au creat 9 itemi, structurați fiecare pe trei modalități de răspuns. Elevii au avut ca sarcină să bifeze dintre cele trei variante de răspuns (a, b, c) doar pe cea care îi caracterizează.

Chestionarul de satisfacție școlară

Pentru aflarea coeficientului de satisfacție școlară au fost utilizate o serie de variabile, cu itemii și punctajul aferent fiecăreia. Variabilele au fost: confort, provocare, recompense, relația cu colegii, resurse, promovare. Fiecare variabilă a avut un număr diferit de

- Structura eșantionului în funcție de:
- Structura lotului de subiecți în funcție de vârstă, fig.1

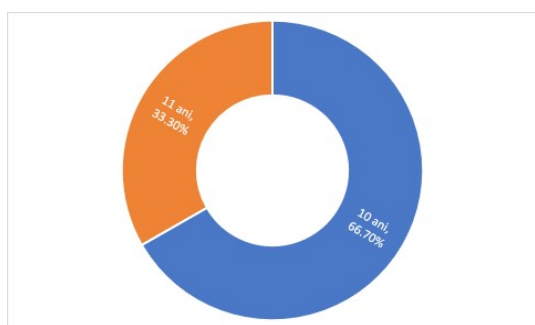


Fig. nr.1 Distribuția lotului de subiecți investigați în funcție de vârstă

4. Procedura și etapele demersului

Cercetarea a avut o desfășurare etapizată.

itemi pentru selectarea răspunsului pe care subiectul îl consideră potrivit. Variantele de răspuns au fost: foarte adevărat, oarecum adevărat, puțin adevărat, nu în totalitate adevărat.

Testul mesei festive

Pentru acesta, elevii au primit ca sarcină să aleagă pentru a-și serba ziua de naștere, 8 persoane, pe care trebuie să le plaseze în jurul unei mese. Elevii au primit o reprezentare grafică a unei mese de 8 locuri, distribuite astfel: câte un scaun în fiecare capăt al mesei, iar pe cele două părți laterale, câte 3 scaune. Elevii au trebuit să decidă asupra persoanelor invitate și au scris pe fiecare loc/scaun numele acelei persoane și relația cu aceasta.

Metodele complementare aplicate au fost metode de prelucrare statistică: IBM-SPSS, varianta 23.

3. Eșantion

Cercetarea s-a desfășurat pe un lot de 33 elevi, școlari mici cu CES integrați în unități de învățământ de masă, cu vârste cuprinse între 10 și 11 ani.

- Structura lotului de subiecți în funcție de gen, fig.2

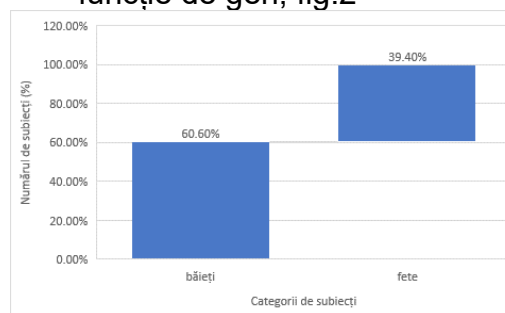


Fig nr.2 Distribuția categorială a lotului de subiecți investigați în funcție de gen

Prima etapă, de pretestare, s-a realizat pe un eșantion de 15 școlari mici cu CES integrați.

Datorită indicelui de consistență internă CRONBACH'ALPHA= .629 s-a trecut la testarea propriu-zisă.

Testarea propriu-zisă s-a desfășurat pe următoarele faze:

- Investigarea profilului emoțional – adaptativ al școlarului mic cu CES integrat;
- Investigarea caracteristicilor structurale ale relațiilor interpersonale în spațiul intim, în spațiul personal, în spațiul formal ale școlarului mic cu CES integrat;
- Investigarea parametrilor de inserție socio-emoțională;

5. Analiză și interpretare

Investigarea caracteristicilor emoționalității s-a realizat printr-un instrument specific adaptat copiilor cu CES și surprinde pe de o parte, atât parametrii care definesc emoționalitatea în dinamica ei cât și valoarea social adaptativă a acesteia.

Prelucrarea datelor s-a realizat ca urmare a diversității problematicei copiilor cu CES investigați prin intermediul a doi indicatori statistici: media aritmetică și deviație standard și nu pe o scară nivelară de tip Likert.

Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor ce vizează acele caracteristici ale emoționalității în dinamica relațională sunt sintetizate în tabelul 1.

Tabel nr. 1 Structura emoționalității subiecților investigați

Caracteristica vizată	Ma	Std
Sensibilitate	8.85	2.017
Sentimentalism	8.70	2.008
Fidelitate relațională	10.39	2.926
Pasionalitate	9.09	2.337
Sociabilitate	8.15	2.347
Independență	9.85	3.053

Se remarcă:

- în dinamica relațională, elementul cheie al subiecților investigați este reprezentat de fidelitatea relațională. Aceasta semnifică pe de o parte, faptul că subiecții pot dezvolta relații interpersonale multiple, dar, și că durata acestor relații este îndelungată. Analizând mai atent această situație, prin prisma elementelor de specificitate ale cerințelor lor educaționale generate de tipul și gradul de deficiență, constatăm că, de fapt, fidelitatea relațională reprezintă dependența subiectului cu CES de partenerii/partenerul cu care relaționează, iar durata relației este condiționată de modul în care, prin intermediul relațiilor interpersonale nevoile lor sunt satisfăcute.

- subiecții cu CES investigați manifestă elementul de independență relațională care trebuie precizat ca semnificație de analiză. Atunci când interacțiunea socială se realizează cu persoane familiare și în contexte cunoscute, independența emoțională implică o capacitate de autocontrol situațional grefată de sentimentul de securizare relațională. Cu alte cuvinte, cu persoane cunoscute, în contexte cunoscute, subiecții cu CES investigați își valorizează potențialul restant funcțional și produc răspunsuri emoționale conforme contextului social. În condițiile în care interacțiunea socială se realizează cu persoane necunoscute și în contexte nefamiliare, independența emoțională se decompensează producându-se reacții comportamentale stereotipe, învățate

care pot sau nu să fie adaptate situației în cauză. Fenomenul de întărire, ca reacție de compensare în aceste situații, pe fondul unei capacități de proiectare a propriilor acțiuni, limitată de tipul și gradul de deficiență, este interpretat de subiecții investigați, ca o acceptare necondiționată a lor de către ceilalți și se soldează cu reacții infantile din partea lor.

- intensitatea emoționalității obiectivată prin descărcări afectogene de intensitate ridicată, nediscriminative în raport de tipul de stimuli cu care se confruntă. În fapt, aceasta generează ceea ce literatura de specialitate a consemnat în conceptul de labilitate emoțional-afectivă. Deschiderea subiecților investigați către câmpul social se face numai prin motivare externă; lucru explicabil întrucât

subiecții cu CES investigați sunt marcați de inerție relațional-socială; se implică mai greu în acțiuni/activități care implică efort.

Analiza statistică de tip MANOVA, relevă că factorul de impact în sensul de indicator care poate schimba în orice moment modul de obiectivare a emoționalității subiecților investigați este gradul de sociabilitate. ($F = 11.3.8.5$)

Dincolo de analiza componentelor emoționalității în dinamica relațională, s-a investigat și valoarea social-adaptativă a acestora din perspectiva unei posibile inserții socio-profesionale ulterioare. Ca atare, am identificat cele 4 tipuri pe care le îmbracă emoționalitatea în rândul subiecților; ponderea acestora este ilustrată în tabelul nr. 2

Tabel nr. 2 Valoarea social-adaptativă a emoționalității subiecților investigați

Tipuri de adaptabilitate social-emoțională	Ponderea
Introvert-instabil	24.2%
Introvert-stabil	27.3%
Extrovert-instabil	24.2%
Extrovert-stabil	24.2%

Încă de la început, se evidențiază o distribuție relativ egală a celor 4 modalități pe care le ia emoționalitatea în plan social-adaptativ, cu un ușor vârf de predominare a introvertului stabil. La prima vedere, această distribuție relevă o stare de fapt, la momentul testării subiecților noștri. Dacă însă, se ia în calcul faptul că sociabilitatea are un factor de impact menționat anterior, prezența acestei tipologii sugerează manifestarea emoționalității în raport de semnificația personală a stimulilor. Astfel, stabilitatea și instabilitatea, atât a reacțiilor introverte cât și a celor extroverte, va fi numai contextual

validată. Aceasta face să: *nu se pot emite predicții în sfera emoționalității la subiecții investigați pe o perioadă mai mare de 6 luni.*

Cel de-al doilea aspect avut în vedere în cadrul demersului investigativ a vizat surprinderea modalității prin care subiecții cu CES investigați se relaționează din perspectiva personajelor cu care interacționează în spațiul intim, personal și în cel formal, atât din perspectiva deschiderii către acestea, dar, mai ales din perspectiva internalizării relațiilor și a încărcării energetice/afective a acestora. S-a utilizat, în acest sens, un test proiectiv.

Rezultatele obținute prin prelucrarea răspunsurilor obținute de la subiecții

investigați sunt centralizate în tabelul nr.3.

Tabel nr. 3 Relații de socializare dezvoltate de subiecții investigați

Tipuri de personaje plasate	Prima poziție stânga	Prima poziție dreapta	Ultima poziție stânga	Ultima poziție dreapta	Mijloc stanga	Mijloc dreapta	Ultimul loc capatul mesei	Primul loc capatul mesei	Ponderea opțiunii
Subiectul insusi	3	6.1	0	3	24.2	3.1	3.1	40.6	10.4
Mama	15.2	3	0	0	9.1	0	0	9.4	4.59
Tata	3	6.1	3	0	3	0	6.3	3.1	3.06
Bunic/ bunica	3	0	9.1	0	6.1	6.3	3.1	3.1	3.84
Frate	12.1	0	3	0	0	0	3.1	0	2.28
Sora	6.1	3	6.1	3.1	3	0	3.1	0	3.06
Verisor/ verisoara	0	12.1	0	15.6	3	6.3	3.1	3.1	5.4
Prieten/ prietena	24.2	18.2	15.2	15.6	12.1	12.5	12.5	3.1	14.18
Coleg/ colega	30.3	51.5	51.5	62.5	39.4	62.5	62.5	37.5	12.23
Vecin/ vecina	0	0	12.1	0	0	9.4	3.1	0	3.08
Altă persoana din mediul familial	3	0	0	0	0	0	0	0	0.38

Încă de la început se observă egocentrismul subiecților investigați sub auspiciile căruia se dezvoltă toate celelalte relații de socializare. Defalcăt, în raport de spațiu de relaționare se constată:

- în spațiul intim, relațiile de socializare dezvoltate sunt cu colegul/colega. Situația aceasta este perfect explicabilă prin faptul că subiecții investigați își petrec mult timp cu acesta/aceasta, iar pe de altă parte, atât el cât și colegul/colega aparțin aceleiași categorii sociale; astfel că între ei nu există criterii de departajare decât numai cele generate de prezența lor în cadrul grupului școlar;
- în spațiul personal, înregistrăm diferențiat (cu mici variații) prezența prietenului/prietenei atât din perspectiva de socializare (de plăcere de a interacționa cu acesta/aceasta), cât și

de internalizare a relațiilor. Aceasta înseamnă, de fapt, că subiecții acceptă necondiționat o altă persoană din aceeași categorie cu ei (factor de impact = 3.011). Aceasta relevă că aria din care își aleg prietenul/prietena este relaționată tipului și gradului de deficiență; relațiile de prietenie cu persoane sănătoase nu intră în sfera lor de preocupare neavând activități și interese comune cu aceștia/acestea.

- în plan formal, relațiile de socializare se realizează dominat cu colegii. Aceasta semnifică faptul că subiecții investigați sunt capabili să-și nuanțeze relațiile interpersonale în raport de semnificația personală pe care o asociază lor, colegilor, în raport de poziția pe care fiecare coleg o ocupă în ierarhia grupului. Cu alte cuvinte, subiecții cu CES investigați își

gestionează relațiile interpersonale în raport cu statutul și rolul fiecărui coleg.

- se remarcă, tot în spațiul formal, prezența unor persoane cunoscute, dar care nu aparțin zonei de confort psihic în care el acționează – prezența vecinilor. Aceasta semnifică acceptarea terțelor persoane, dar numai din postura pasivă, statică fără să se genereze o dinamică în timp.

- interesant însă de remarcat în acest proces de relaționare și socializare, este faptul că prezența membrilor familiei, mai ales a mamei și a tatălui este slab evidențiată și sugerează faptul că regăsim o manifestare comportamental-relațională diferită în familie de cea din grupurile sociale. Este vorba, în fapt, de scăderea interesului subiecților noștri față de relațiile cu membrii familiei și creșterea interesului către persoanele externe – ceea ce este și expresia vârstei pe care subiecții investigați o traversează.

Analiza corelațională a datelor a evidențiat o serie de relații cu semnificație între gradul de fidelitate relațională, caracteristic subiecților și dezvoltarea relației în spațiul intim cu colegii. (indice de corelație directă

semnificativă $r = .697$ $p = .05$); gradul de independență emoțională și dezvoltarea de relații cu prietenii în spațiul personal (indice de corelație directă foarte semnificativă $r = .804$, $p = .05$)

- între tipul extrovert-instabil și stabilirea relației în plan formal cu mama (indice de corelație directă semnificativă $r = .582$ $p = .05$)

Ultimul aspect avut în vedere a vizat reevidențierea gradului de inserție socio-emoțională în colectivitatea școlară a subiecților investigați. S-a luat în considerare atât confortul psihic resimțit cât și recompensele primite de aceștia, resursele puse la dispoziție atât pentru desfășurarea activităților educaționale propriu-zise cât și pentru relaxarea după desfășurarea unor activități educaționale, dar mai ales satisfacția personală resimțită de către subiecții noștri în relație cu apartenența la grupul școlar.

Datele obținute au fost prelucrate tot prin intermediul unor indicatori statistici (medie aritmetică și deviație standard) pentru eliminarea fenomenului de inducție negativă și delimitarea contaminării răspunsurilor între subiecți. Datele sunt evidențiate în tabelul nr. 4.

Tabel nr 4 Parametrii inserției școlare

Parametrii evaluați	Ma	Std
Confort psihic	22.18	4.565
Provocarea indusă de activitatea educațională	18.73	3.024
Recompensele primite pe drept	10.82	1.357
Relațiile cu colegii	8.33	1.947
Resursele avute la dispoziție	34.42	5.964
Promovarea în cadrul grupului	10.39	2.179
Coeficient de satisfacție	20.45	8.389

Se remarcă:

- din punctul de vedere al inserției socio-emoționale și al eficientizării acesteia, contează foarte mult resursele care sunt disponibile

subiecților cu CES. Când vorbim însă de resurse, contează resursa umană ce activează sau nu o serie de mecanisme în rândul personalității elevilor cu CES (factor de impact = 9.261) și nu

resursele materiale (factor de impact = 2.705). De asemenea, sunt relevante și resursele curente (factor de impact = 7.503) față de resursele pasagere noi, centrate pe anumite aspecte (factor de impact = 1.890).

- expresia adaptabilității emoționale la un grup cu sarcini și scopuri precizate (grupul școlar) este determinată indirect de gradul de confort psihic resimțit de către subiecți. Ținând cont însă de specificitatea personalității copiilor cu CES, mai ales de structura dizarmonică a personalităților lor, confortul psihic se reduce la plăcerea executării unei sarcini și a obținerii unui rezultat specific. Condiționarea între plăcere de execuție și obținere de rezultat este directă; ele, în fapt, suprapunându-se în mentalul subiecților. De aceea, confortul psihic devine condiție ergonomică prin care se eficientizează inserția socio-emoțională a copiilor cu CES.

- relațiile cu colegii, mai precis calitatea acestora, este prezentă la nivelul subiecților investigați într-o pondere mai mică a obiectivării

6. Concluzii și recomandări

Ca agent al socializării, școala, are o importanță majoră în dezvoltarea personalității copilului și în crearea premiselor unei inserții sociale optime. Utilitatea cunoașterii personalității copilului, în special a copilului cu CES, este indispensabilă în actul instructiv-educativ. Prin aceasta, cadrul didactic își poate organiza materialul didactic și își poate reconstitui întreg procesul instructiv-educativ, plinuindu-se pe nevoile copiilor, adaptând și personalizând metodele de predare-învățare-evaluare în funcție de particularitățile psihoindividuale ale fiecăruia. Pentru un act educațional de calitate, profesorul trebuie să știe cum să abordeze fiecare elev, în funcție de trăsăturile sale de

emoționalității subiecților nostri. Trebuie însă să atragem atenția că, specificitatea fiecărei deficiențe, îngustează câmpul relațional a acestor subiecți (ca volum) și atunci este firesc ca relațiile pe orizontală să fie activate numai în funcție de sarcina avută în vedere. Analiza statistică a datelor a permis să constatm prezența efectului de complezență care, dincolo de valorile lui, sugerează în perspectiva inserției socio-emoționale, faptul că subiecții încearcă să se valorizeze cât mai mult pe sine, indiferent de caracteristicile activității desfășurate. Analiza corelațională a datelor a permis să constatăm:

- o relație directă foarte semnificativă între relația dezvoltată cu colegii în spațiul intim și resursele folosite în cadrul procesului de inserție socio-profesională.

($r = .772$, $p = .05$);

- o relație directă semnificativă între plasarea lui ca subiect central de obținere a unor beneficii socio-emoționale și confortul psihic resimțit în cadrul grupului școlar.

($r = .698$, $p = .05$);

personalitate, să ofere stimulare, încurajare, sprijin, să îi valorifice potențialul la maxim în vederea achiziției de noi cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, dar și în vederea pregătirii copilului pentru viața socială.

Pentru inserția copiilor cu CES în școală și în societate, parteneriatul școală (format din cadre didactice și specialiști în lucrul cu copiii cu CES) și familie este cel mai important. Colaborarea acestora le oferă acestor copii suportul de care au nevoie pentru a se exprima, pentru a se forma și pentru a deveni adulți integrați în societate.

BIBLIOGRAFIE

1. Agabrian, M (2003). *Sociologie generală*. Iași: Editura Institutul European, disponibil pe <https://ro.scribd.com/document/373095889/2003-Agabrian-Sociologie-Generală>, accesat pe data de 06.04.2020.
2. Cosmovici, A (2005). *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom.
3. Crețu, T (2016). *Psihologia vârstelor*. Iași: Editura Polirom.
4. Gherguț, A (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială – Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, ediția a III a*. Iași: Editura Polirom.
5. Golu, M, Golu, P, Chelcea, S, Tucicov, A, Mamali, C, Pânzaru, P, (1981). *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
6. Nicola, I (2003) *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis.
7. Radu, Gh (1999). *Psihopedagogia dezvoltării școlarului cu handicap*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Sion, G (2007). *Psihologia vârstelor, ed. a IV a*. București: Editura Fundației România de Mâine, disponibil pe <https://www.academia.edu/9079086/Psihologia-varstelor-SION>, accesat pe data de 07.04.2020
9. Vrașmaș, T (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Editura Aramis

**ȘCOALA ONLINE - O PROVOCARE PENTRU PROFESORII CARE
EDUCĂ COPIII DEFICIENȚI DE AUZ**

Drd. **Carmen ADLER**
Universitatea din București

Abstract

Against the background of the 2020 pandemic, the school was forced to take measures to provide educational services in the virtual environment.

The article highlights the specific way in which the education of students with hearing impairment was achieved amid the Cov-2 pandemic.

Key words: *Education online, Pandemic effects, deaf pupils, good practices*

1. Context de analiză

În contextul riscului de răspândire a infecției cu Coronavirus SARS-CoV-2, luna martie/2020, Comitetul Național pentru Situații Speciale de Urgență, prin Hotărârea nr.6 din 09.03.2020/Art.2, aprobă suspendarea procesului de învățământ în unitățile școlare publice.

Prin Nota privind suspendarea cursurilor în unitățile de învățământ de stat și particular (nr. 79/DGIP/10.03.2020,), Ministerul Educației și Cercetării recomandă și încurajează în acel moment realizarea de cursuri suport pentru elevi, asistate de tehnologie prin accesarea suitei de aplicații educaționale Google și Microsoft: G Suite for Education și Office 365 A 1 și cadrele didactice au fost sprijinite de Casa Corpului Didactic și de experți e-learning din cadrul proiectului CRED.

În realitate provocările cu care s-au confruntat Școlile Speciale din Romania referitoare la transferul activităților școlare în mediul online țin deopotrivă de accesul limitat la tehnologie și conectivitate la Internet ale elevilor, posibilitățile limitate de sprijin ale familiei pentru participare la educația online (lipsa internetului, Laptop, Tabletă sau un singur telefon mobil - cel al părintelui) și competențe insuficient dezvoltate ale profesorilor pentru organizarea eficientă a învățării la distanță/în mediul online.

Învățământul special pentru deficienți de auz este parte integrantă a Sistemului Național de Învățământ

românesc (organizat la toate nivelurile învățământului preuniversitar) și oferă tuturor elevilor programe educaționale adaptate gradului de deficiență și nevoilor lor de dezvoltare.

Incluziunea subliniază acceptarea ideii de persoane cu dizabilități care beneficiază de drepturi și obligații în societate, au calitatea de cetățeni independenți și socialmente utili, acceptarea ideii de încurajare și susținere a independenței acestor persoane în luarea deciziilor și asumarea de responsabilități în viața personală și comunitară, renunțarea la ideea de concentrare pe deficiențe individuale și acceptarea ideii de eliminare a barierelor, de revizuire a normelor sociale, politicilor, culturilor și promovarea unui mediu accesibil și de sprijin pentru persoanele cu dizabilități, acceptarea ideii de dezvoltare a unei comunități socioeconomice flexibile accesibile pentru toți, ideea unei segregări inutile în educație, pe piața locurilor de muncă și în alte sfere sociale și acceptarea ideii integrării persoanelor cu dizabilități în școală și societate.

Școala este cadru destinat în principal ameliorării calității vieții și serviciilor destinate persoanelor cu deficiențe de auz.

Educația specială în România respectă diversitatea, inițierea și realizarea practică a accesului și participării la educație și viață socială pentru toate categoriile de copii.

Unitățile de învățământ special pentru elevii cu deficiențe senzoriale (de auz) aplică planul de învățământ al școlii de masă. Aceste unități își păstrează doar structura și forma de organizare după sistemul învățământului special, iar în conținut, pregătire școlară și specializare sunt asemănătoare școlii de masă. Liceele tehnologice speciale, școlile profesionale sunt organizate după modelul școlii de masă (conținut, profiluri, specializări, competențe). Specific acestor unități rămân strategiile, modalitățile și metodele de predare/învățare. La absolvire, elevii acestor unități de învățământ special susțin examene naționale (teste, bacalaureat sau examen de absolvire) la fel ca toți absolvenții din învățământul de masă. Pentru ei sunt stipulate facilități și adaptări în metodologiile de organizare și desfășurare a examenelor.

Pentru unii elevi cu deficiențe de auz care au și alte diagnostice asociate au fost elaborate planuri de intervenție personalizate (PIP) cu obiective specifice nevoilor și posibilităților de dezvoltare psihoindividuale. Elevii cu deficiențe de auz beneficiază de adaptări ale procedurilor de examinare și în cazul evaluărilor curente. De asemenea conținutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative și cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact ceea ce poate și are nevoie elevul. Se pleacă de la o premisă optimistă, în sensul că orice copil poate învăța ceva, cu condiția alegerii celor mai potrivite metode și mijloace de educație.

Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ține numai de profesor (referitor la predarea online), trebuie să se adapteze situației de învățare, fără manifestări ale unor ambiii extradidactice

(teme/cerințe postate excesiv de mult, termene scurte, memorizare fără abstractizare-mecanică, verbalizare excesivă fără suport imagistic, obligativitatea de a fi activ-camera și microfonul deschise etc.).

Factorii fundamentali ai dezvoltării unui copil sunt: ereditatea, mediul și educația.

Un factor al dezvoltării umane, mediul, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Deși apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potențialul ereditar, acțiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală măsură o șansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar și o frână sau chiar un blocaj al dezvoltării (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant), de aceea este bine să subliniem că familia este cea care asigură copilului un sentiment de securitate, un echilibru afectiv mai ales la copiii deficienți de auz.

Alt factor care influențează dezvoltarea este educația, ea nu poate fi izolată de condițiile de mediu reprezentând elementul activ, care dinamizează, organizează și orientează acțiunea mediului asupra individului în cauză.

Această primă perioadă de activitate online în sistemul educațional (din martie-iunie 2020), sfârșitul anului școlar cu examenele aferente a fost un experiment nou în educația românească și o provocare adresată elevilor, profesorilor, directorilor unităților de învățământ și părinților, privind evaluarea procesului educațional realizat la distanță/online, în perioada suspendării cursurilor față în față, pentru identificarea percepțiilor și opiniilor cu privire la accesul, modul de desfășurare, participarea la activitățile școlare la distanță/online, nevoile de sprijin și ariile prioritare de intervenție din partea autorităților

centrale și locale și propunerile de creștere a eficienței organizării procesului de învățare la distanță/online. Nevoile învățării online pentru următorul an școlar:

- perfecționarea cadrelor didactice din școlile speciale în domeniul IT, predării online și crearea de modele pentru învățarea electronică;

- schimbări semnificative la nivelul școlilor speciale (platforme, administratori IT, consiliere elevi și părinți în domeniul online);

- schimbarea atitudinii față de predarea online și elevul cu deficiență de auz;

- modificarea practicii predării din cea frontală din clasă în cea online de învățare **sincronă** (care oferă feedback imediat) sau învățare **asincronă** (formă de educație, instruire care nu apare în același loc sau în același timp și poate fi oferită offline) sau o combinație prin modele de învățare încrucișată;

- schimbarea mentalității și a modului de relaționare cu elevul cu deficiențe de auz.

Printre exemplele de învățare asincronă putem aminti: video educaționale, seminarii web interactive, discuții online bazate pe chat și prelegeri care sunt difuzate în același timp etc.

Formarea continuă a cadrelor didactice s-a derulat ca proces complex, cu rolul de facilitare a transferului demersului didactic, din planul clasic, față-în-față, în cel **hibrid - blended learning**. Importanța formării continue pentru asigurarea desfășurării în bune condiții a procesului educațional este subliniată de toate documentele europene referitoare la educație. S-au regândit și asumat în proces rolurile din sistemul de formare continuă.

Centre de resurse, Casele Corpului Didactic (CCD), au drept scop formarea și dezvoltarea profesională și personală a profesorilor sistemului de învățământ preuniversitar din România.

Rolul CCD a fost adaptat contextului pandemic, incluzând și componenta de facilitare a formării, aspect reglementat prin ordin de ministru. Modalități de realizare a procesului de formare continuă:

- formarea prin programe avizate, acreditate, organizate/furnizate și desfășurate de către CCD, la nivel regional/local;

- formarea prin Programe speciale, naționale sau internaționale, pentru care se aplică proceduri specifice de recunoaștere și echivalare a competențelor dobândite în credite profesionale transferabile;

- formarea din surse alternative, inclusiv prin resurse deschise.

În perioada 1-14 septembrie 2020, unitățile de învățământ și cadrele didactice prin Ordinul comun MEC-MS, nr. 5487/1494 din 31.08.2020, au fost înștiințate cu privire la noile măsuri de organizare a activității în cadrul unităților/instituțiilor de învățământ în condiții de siguranță epidemiologică pentru prevenirea îmbolnăvirilor cu virusul SARS-CoV2.

Planul de măsuri privind desfășurarea activităților de formare /sesiunilor de instruire a cadrelor didactice la nivelul unității de învățământ a inclus:

- Instruiri privind respectarea normelor igienico – sanitare elaborate de Ministerul Sănătății, pentru elevi, personalul didactic, didactic auxiliar și nedidactic;

- Stabilirea platformelor, aplicațiilor, site-urilor de e-learning și resurselor educaționale deschise care se recomandă a fi utilizate în activitatea didactică (**instrumentele digitale vor face parte integrantă din învățare, indiferent de mediul în care învățarea va avea loc**);

- Realizarea planurilor de recuperare a conținuturilor din programele școlare și de planuri remediale pentru elevii care în perioada suspendării

cursurilor nu au putut participa, din motive obiective, la activitățile de învățare on-line;

Ministerul Educației și Cercetării și agențiile subordonate au avut ca prioritate creșterea capacității școlilor de a oferi tuturor elevilor un sprijin real în recuperarea rămânerilor în urmă și în participarea activă la activități de învățare de calitate, alături de colegi, odată cu reîntoarcerea la școală.

2. Indicații metodologice

În procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator al copiilor cu deficiențe de auz se aplică în mare parte principiile didacticii generale, care sunt adaptate specificului și particularităților elevilor cu diferite tipuri de deficiențe ale auzului (de transmisie, neurosenzorială, ușoară, medie, gravă, cofoză, implant cohlear, etc.). Astfel, în funcție de relevanța și importanța lor în practica educațională a elevilor cu deficiențe de auz, pot fi identificate principiile:

- Principiul unității/corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare-învățare (cunoscut și sub denumirea de principiul intuiției)
- Principiul accesibilității și tratării individuale, diferențiate;
- Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale;
- Principiul sistematizării, structurării și continuității;
- Principiul integrării teoriei cu practica/exercițiul;
- Principiul participării conștiente și active a elevilor la activitățile educative online;
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor prin feedback frecvent;

Cele patru aspecte principale în dezvoltarea copilului, afectate ca urmare a existenței pierderilor de auz sunt:

1. Întârziere în dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv;

2. Dificultăți de învățare și rezultate școlare slabe;

3. Dificultăți de comunicare care pot duce la izolare socială;

4. Limitarea posibilităților de alegere a unei profesii.

Orice deteriorare a auzului modifică activitatea și relațiile copilului cu lumea înconjurătoare. Surditatea afectează dezvoltarea socio-afectivă și relațională prin implicațiile pe care le are asupra comunicării. Ea poate duce chiar la instalarea mutității care exclude limbajul verbal ca mijloc de comunicare fapt care afectează dezvoltarea proceselor psihice și a personalității în general. Copilul care nu aude se sprijină în principal pe văz și gest și comunică prin limbajul mimicogestual. Urmarea firească a acestei situații de fapt poate fi absentismul virtual (prin închiderea camerei și a microfonului în orele online) și evadarea copilului în lumea jocurilor online sau alte activități recreative. De aici și până la tulburările de comportament (indiferență față de învățare) nu mai este decât un singur pas.

Elementele definitorii ale copilului cu deficiență de auz (mai ales a celor care au și alte diagnostice asociate) sunt următoarele:

- răspunsurile sunt realizate într-o manieră inegală, adesea lacunară, putând fi asemănate atât cu răspunsurile unui copil normal, cât și cu cele ale unui copil cu deficiență mintală;
- are nevoie de un anumit interval de timp pentru a-și mobiliza capacitățile intelectuale, ceea ce explică realizarea în etape a unui răspuns corect, cu sprijinul unor întrebări suplimentare însoțite de atitudinea deschisă și feedback încurajator din partea profesorului;
- dificultăți în însușirea citit-scrisului și calculului aritmetic, datorate prezenței unor disfuncții instrumentale importante (coordonarea vizual-motrică mai

deficitară în clasele primare mai ales la sarcinile de grafomotricitate), care îl pun pe elev uneori în incapacitatea de a face față solicitărilor impuse de sarcini școlare complexe și determină apariția abandonului în execuția sarcinii și eșecului școlar cu toate consecințele sale asupra adaptării și integrării școlare a acestuia;

- alterarea structurării perceptiv-motrice a spațiului – copilul (mai ales în clasele primare) nu respectă forma, mărimea, proporția, orientarea, manifestă imprecizie în înțelegerea sarcinilor școlare, nu conservă cantitățile, îi este afectată reversibilitatea gândirii;

- unele simptome de anomalie în ceea ce privește fluxul ideatic, baraje ale gândirii sau lapsusuri, încetineală în gândire - copilul cu deficiență de auz poate rezolva sarcinile școlare doar până la un anumit nivel de complexitate și abstractizare, nivel peste care acesta prezintă în mod sistematic insuccese școlare;

- dificultăți în realizarea activităților de analiză și sinteză, comparație, abstractizare, clasificare cu conținut semantic și simbolic - la nivel verbal-abstract operațiile mintale devin imprecise și nesigure;

- dificultăți de colaborare și de stabilire a unor relații interpersonale cauzate de o imaturitate social-afectivă, hiperactivitate motorie, instinctuală și emotivă, tulburări de comportament pe fondul trăirii lipsei de eficiență școlară, autocontrol redus, incapacitate de stăpânire a impulsurilor primare, teamă de insucces, nivel de aspirație redus, neîncredere în sine;

- integrarea școlară a copiilor cu deficiențe de auz este posibilă în condițiile diferențierii individualizării curriculumului, în sensul ajustării conținuturilor educației, metodelor și procedeele didactice, mijloacele didactice, criteriilor de evaluare la nivelul potențialului intelectual și

aptitudinal al copilului, iar accentul trebuie pus pe formarea și consolidarea competențelor sociale ale acestuia;

Argumentul hotărâtor în determinarea apartenenței unui copil la acestea îl constituie capacitatea lui de învățare și de adaptare la cerințele colectivității normale.

În practică se folosesc mai multe metode și mijloace de a-i face pe copii să înțeleagă semnificația unui cuvânt necunoscut sau a unui cunoscut, de tip etichetă verbală, care se desfășoară în etape, de la simplu la complex.

O categorie de activități specifice numai învățământului special, sunt cele desfășurate de educatori (terapia ocupațională, abilitatea manuală, activitățile de socializare și cele ludice). Pe lângă acestea se remarcă și activitățile specializate de Terapii și activități specifice (TAS). Succesul acestor activități rezidă tocmai în faptul că, semnificația noțiunilor la copii cu deficiențe de auz, este strâns legată de concret, de corespondență cu lumea obiectelor.

Procesul de învățare, ca fenomen dinamic și complex, în perspectiva strategiilor învățării interactive, are la bază o serie de elemente definitorii care pot completa lista strategiilor clasice, valabile și în cazul educației speciale a elevilor deficienți de auz:

- valorificarea experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii tip;
- fiecare elev poate avea o experiență diferită cu privire la unul și același eveniment/fenomen, aceasta putând fi împărtășită și celorlalți colegi;
- valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi și rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici;
- utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocuri de rol, dramatizarea, jocul didactic etc.);

- rezolvarea creativă a conflictelor, colaborarea cu familia;
- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme; pot învăța să rezolve un rebus, puzzle, joc interactiv;

Învățarea interactivă și activitatea diferențiată favorizează lucrul în echipă al profesorilor (**team-teaching**), cu includerea în această echipă și a educatorilor specializați pe diferite forme de terapie educațională sau a profesorului psihopedagog de Terapii și activități specifice (TAS), specializat în activitățile de stimulare, recuperare, demutizare.

3. Schimb de bune practici

Identificarea unor problematici actuale cu impact în sfera educației și valorificarea lor în practica educațională (ex.: generația nativilor digitali, impactul rețelelor de socializare, serious gaming, participare civică online, starea de bine a copiilor);

O strategie coerentă în învățarea elevilor cu deficiențe de auz trebuie să urmărească:

- garantarea unei participări totale și active în viața comunității a persoanelor cu deficiențe de auz ;
- asistarea persoanelor cu deficiențe de auz pentru a-și conduce viața independent, în acord cu propriile dorințe ;
- prevenirea agravării deficienței de auz și diminuarea consecințelor ;
- prevenirea apariției barierelor sociale datorită comunicării deficitare(utilizarea LMG), diminuarea consecințelor barierelor actuale ;
- evitarea sau eliminarea oricăror forme negative de discriminare asupra persoanelor cu deficiențe de auz.

Se recomandă elaborarea de programe diferențiate de informare și educare a comunității în vederea schimbării

mentalității și înlăturării barierelor sociale:

- informarea și educarea părinților elevilor cu deficiențe de auz;
- sistemul de învățământ - instituțiile școlare trebuie să participe și să sprijine înțelegerea și acceptarea drepturilor persoanelor cu deficiențe de auz, ajutând la eliminarea temerilor, miturilor și a concepțiilor greșite privind calitatea umană a acestor persoane; sistemul de învățământ trebuie să dețină un rol-cheie pentru asigurarea dezvoltării individuale și a incluziunii sociale, care să permită copiilor și tinerilor cu deficiențe de auz să atingă cel mai înalt grad posibil de autonomie și independență. De asemenea este necesară referirea la criteriile luate în considerare.

Aceste criterii sunt:

- criteriul lingvistic - capacitatea de achiziție și de utilizare corectă a limbajului verbal/non verbal(LMG);
- criteriul educabilității – în ce măsură elevul cu deficiență de auz rezolvă sarcinile școlare accesibile copiilor având aceeași vârstă (cronologică);
- criteriul psihometric - gradul de performanță în condițiile testării psihologice, evaluat prin raportarea scorului brut la un etalon reprezentativ pentru populația din care elevul cu deficiență de auz face parte;
- criteriul autonomiei personale și sociale - măsura în care elevul deficient de auz își însușește o serie de deprinderi indispensabile adaptării (de autoservire, de păstrare a igienei personale, de orientare spațio-temporală, de utilizare a mijloacelor de transport în comun, de folosire a banilor, socializare, accesul la cultură(teatru, spectacole, concerte, de inițiere și menținere a relațiilor interpersonale, de prestare a unei ocupații salarizate etc);
- criteriul semiologic - în funcție de natura factorilor răspunzători de geneza

deficienței de auz, de caracterul înăscut sau dobândit al deficienței de auz, de formele clinice de manifestare, de traseul evolutiv ulterior.

Punerea în practică a acestei strategii de lucru presupune o analiză atentă a documentelor medicale, anamneza, interviu cu părinții, colaborarea cu membrii echipei de îndrumare educațională.

Experiența practică în domeniul educației speciale sugerează și posibilitatea desfășurării activităților didactice pe niveluri multiple de învățare (**multilevel learning**) – grupe de nivel – (organizarea activității școlare pe niveluri multiple de învățare nu are un caracter segregacionist, oferind șansa fiecărui copil să se manifeste în activitatea școlară online în concordanță cu posibilitățile, interesele și cerințele sale educaționale) pentru a putea răspunde eficient tuturor cerințelor și particularităților în învățare ale elevilor din perioada școlii online. Această idee poate fi susținută prin următoarele afirmații:

- nu toți elevii de aceeași vârstă au același potențial de învățare;
- nu toți elevii unei clase au aceleași interese și aceeași motivație pentru învățare;
- așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev cu deficiență de auz în parte.

Aceste forme de activitate didactică diferențiată presupun un grad ridicat de flexibilitate între elementele de structură ale sistemului, astfel încât orice elev să poată trece de la un nivel la altul sau de la o grupă la alta atunci când rezultatele obținute de el impun această trecere.

Deoarece într-o clasă de elevi deficienți de auz, cu structură eterogenă, există diferențe sensibile între elevi cu privire la ritmul asimilării cunoștințelor, al

capacității de lucru, specialiștii recomandă împărțirea elevilor dintr-o clasă pe grupe temporar constituite, care să lucreze diferențiat, în funcție de interesul și aptitudinile copiilor pentru diverse discipline, evitându-se astfel omogenizarea conținuturilor și sarcinilor adresate elevilor deficienți de auz după un criteriu care ține de nivelul mediu al clasei. Temele activităților didactice online adresate elevilor, în cadrul lecțiilor online, trebuie să constituie o modalitate optimă de tratare adecvată a fiecărui elev în parte, prin abordarea unor metode de lucru interactive (explicația, demonstrația, portofoliul, etc.) specifice învățământului special individualizat și, în general, prin adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile elevilor.

- atunci când activitățile nu necesită constituirea grupelor după niște criterii anterior stabilite, se recomandă aplicarea principiului libertății elevilor de a se grupa, în funcție de afinitățile și similitudinile resimțite unii față de alții, intervenția fiind discretă și orientată spre ajutorarea elevilor în rezolvarea unor dificultăți ivite în organizare; această manieră de lucru favorizează constituirea de spații virtuale în care fiecare membru resimte un minim confort psihic, fiind mai deschis spre colaborare, comunicare și acceptare a celorlalți;
- coordonarea activității în funcție de unele obiective și conținuturi specifice unei anumite discipline/teme - fiecare elev are posibilitatea să-și valorifice cât mai bine aptitudinile, cunoștințele și experiența personală, iar intervenția profesorului trebuie să favorizeze sau să creeze o atmosferă stimulativă în rândul elevilor și să ofere în permanență feedback;
- caracteristicile relației profesor-elev - în condițiile învățământului diferențiat/online/virtual, sarcinile profesorului devin mai complexe și solicită un efort

mai mare din partea acestuia; el trebuie să respecte viziunea și sentimentele fiecărui elev în parte, să stimuleze mai mult elevii decât să-i critice, să sugereze mai mult decât să corijeze să propună mai mult decât să impună și, nu în ultimul rând, să se adapteze capacităților elevilor, posibilităților lor, și nu să aibă față de toți, în mod egal, aceleași cerințe;

- particularitățile metodologiei didactice
- acestea vor fi corelate cu nivelul elevilor și cu particularitățile fiecărui

elev cu deficiențe de auz; exemplu: în cazul elevilor cu nivel mai bun se pot folosi și metode și mijloace cu un grad mai înalt de abstractizare, comparativ cu elevii care prezintă unele deficiențe în plan intelectual sau senzorial, în cazul cărora metodele și mijloacele folosite vor avea un caracter intuitiv, concret mai accentuat, necesar asimilării operațiilor și înțelegerii sensului cunoștințelor comunicate în timpul lecțiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Bădescu, V.(1993). „Utilizarea potențialului psihosocial în procesul recuperării copiilor deficienți de auz”, Revista de educație specială nr. 2/1993, pag. 94-106
2. Damaschin, D(1973). „ Defectologie”,București, Ed. Didactică și Pedagogica
3. Drăgan,L, Văcărescu, A(2002). „ Elemente de surdodidactică”. Timișoara, Editura Orizonturi Universitare
4. Ghergut, A.(2005). „ Sinteze de psihopedagogie specială”, Iași, Editura Polirom
5. Nirje, B.(1985). „The basis and logic of the normalization principle”, Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, vol.11. No.2, 65-68
6. Nirje, B.(1993). „ Comment on mintal retardation and adult education”, Ed. Ulla Lehtinen and Raija Pirttimaa, University of Jyväskylä, Finland
7. Perrin, B., Nirje, B.(1985). „Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle”, Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, vol.1. No.2, 69-74
8. Preda, V.(1995). „ Elemente de psihopedagogia intervenției precoce”, Cluj Napoca, Colecția Psihopedagogică-Info., nr. 1-2
9. Pufan, C.(1982). „ Probleme de surdo-psihologie”, vol. I, București, Ed. Didactică și Pedagogică
10. Pufan, C.(1982). „ Probleme de surdo-psihologie”, vol. II, București, Ed. Didactică și Pedagogică
11. Stanică, I.(1983). „ Probleme de tehnica vorbirii și labiolectură”, București, Ed. Didactică și Pedagogică
12. Stanică, I., Popa, M.(1994). „ Elemente de psihopedagogia deficienților de auz”, București, Ed. Didactică și Pedagogică
13. Stanică, I.(1993). „ Specificul dezvoltării psiho-fizice a copilului deficient de auz”, Revista de Educație Specială nr. 2/1993, pag. 85-94
14. Stanică, I., Popa, M.(1977). „ Psihopedagogie specială - Deficiențe senzoriale”, București, Ed. Pro Humanitate
15. Verza, E.(1987). „ Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei”,București Ed. Universul
16. Vrajmas, T.(2000). „ Invatamantul integrat și/sau incluziv”, București, Ed. Aramis

17. Urea, R (2015). „, Mediatorul școlar”.București, Editura Universitară, pag.62, pag.116
18. Urea,R.I.(2015).„,Interpret în limbajul mimico-gestual”.București, Editura Universitară,pag.83
19. https://gov.ro/fisiere/pagini_fisiere/HOT%C4%82R%C3%82RE_nr_6_din_09.03.2020_privind_aprobarea_unor_m%C4%83suri_suplimentare_de_combatere_a_noului_Coronavirus.pdf
20. <https://www.edu.ro/m%C4%83suri-luate-de-ministerul-educa%C8%9Biei-%C8%99i-cercet%C4%83rii-ca-urmare-hot%C4%83r%C3%A2rii-nr-6-consiliului-na%C8%9Bional>
21. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2020/inv.preuniversitar/note%20%2B%20proceduri/adresa%20MEC_%20ISJ_uri%20_10.03.2020_ref.decizie%20CNSSU.pdf
22. <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMEC%20nr.%203844%20din%2027.03.2020%20.pdf>
23. <https://www.edu.ro/invatamant-special>
24. <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Regulament%20concurs%20surzi.pdf>
25. <https://www.edu.ro/formare-cadre-didactice-invatamant-preuniversitar>
26. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Plan%20de%20masuri%20interventie%20strategica%20formare%20septembrie%202020.pdf>
27. <https://thebestschools.org/magazine/synchronous-vs-asynchronous-education/>
28. <https://www.learnupon.com/blog/synchronous-learning-asynchronous-learning/>
29. <https://www.easy-lms.com/knowledge-center/lms-knowledge-center/synchronous-vs-asynchronous-learning/item10387>

DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI SPECIALE ÎN GRECIA

Aikaterini MAKROGIANNAKI

Educator de educație preșcolară

MsC, PhD, Științele Educației

Șef Gradiniță 11 Korydallos, Atena, Grecia

Abstract

Încă din a doua jumătate a secolului al XX-lea observăm că, prin declarația universală a drepturilor ONU, dar și prin apariția mișcării oamenilor cu dizabilități, filosofia pentru educația persoanelor cu dizabilități începe să se schimbe radical. Exista intenția de a elimina exclusiunea socială și marginalizarea lor, și mai ales dezbaterile asupra egalității în șanse educaționale vine pe primul plan. Separarea sistemelor de învățământ începe să fie contestată, deoarece ideea de a educa toți elevii într-un context educațional comun câștigă teren în comunitatea științifică.

1. CADRUL CONTEXTUAL

Conceptul de handicap a înregistrat o serie de formulări și interpretări în domeniul științific internațional, cele mai folosite fiind interpretarea socială și interpretarea medicală. Percepțiile socio-politice ale fiecărei au exercitat în mod firesc o influență asupra modului de abordare a conceptului care, în majoritatea cazurilor, a fost încărcat cu o interpretare negativă. (Oliver, 1996, Barton, 2009, Πολυχρονοπούλου 2012, Σούλης 2013). Abandonarea conotației negative a modelului medical și acceptarea modelului social duce la democratizarea societăților și la recunoașterea drepturilor egale ale persoanelor cu dizabilități, când în același timp există intenția participării lor în ansamblul social într-un mod egal.

Conform modelului medical, dizabilitatea sau particularitatea este o tragedie personală, în timp ce din punct de vedere social, aceste persoane sunt tratate ca fiind incapabile să lucreze, să întemeieze o familie, să trăiască independent și să se integreze în societate. Din acest motiv, de-a lungul anilor, persoanele cu dizabilități au primit asistență caritabilă, îngrijire și

protecție (Oliver, 1996, Barnes & Mercer, 2004. Karagianni & Zoniou-Sideri, 2006. Reindal, 2009). În acest fel, este prezentat un destinatar pasiv al situației sale, care depinde de ajutorul altora, se introduce eticheta de „incompetent”, „inadecvat”, „problematic”, în timp ce prin comparație se formează percepția societății de „normal” și „anormal” (Chewning & Sleath, 1996, Anastasiou & Kauffman, 2011)

Interpretarea negativă a dizabilității/particularității este înlocuită de așa-numitul model social, o nouă abordare care nu separă indivizii în cei sănătoși și cei cu deficit mintal/handicap. Cel mai important susținător al acestei opinii a fost M. Oliver, care credea că ar trebui creată o societate de egalitate în care persoanele cu dizabilități să nu fie excluse, marginalizate și să nu fie etichetați. (Thomas, 2004. Anastasiou&Kauffman, 2011).

Conform modelului social, dizabilitatea este un construct social, deoarece barierele sociale sunt acelea care, în esență, nu permit persoanelor cu dizabilități să interacționeze cu mediul și să participe la diverse activități. Desigur, modelul social nu neagă dizabilitatea, dar consideră că, dacă

societatea își schimbă abordarea, individul va putea fi un membru funcțional și egal al societății. Prin urmare, societatea trebuie să abandoneze modelul individului „normal” și să creeze un mediu de condiții care să fie accesibil întregului și nu al unei părți a întregului al oamenilor care îlalcătuiesc. (Hughes & Paterson, 1997, Panteliadou & Patsiodimou, 2000).

Și cel mai important mod de a realiza acest lucru este educația.

Educația specială în Grecia a apărut la începutul secolului al XX-lea odată cu înființarea de școli și instituții speciale. Scopul al acestor structuri educaționale a fost în principal îngrijirea persoanelor, în timp ce educația s-a limitat la transferul de cunoștințe practice de bază. Prima dezvoltare semnificativă în educația specială a avut loc în 1937, când a fost fondată „Școala specială din Atena”, de către Roza Imvrioti (Zoniou-Sideri, 1998).

Cu toate acestea, ideea drepturilor și șanselor egale pentru persoanele cu dizabilități a început să apară mult mai târziu (Stasinou, 1991). Până în **1980**, legislația în Grecia privind educația specială era foarte limitată. Marea schimbare a avut loc în **1981**, prin reglementarea legislativă corespunzătoare și prin adoptarea Legii **1143/1981**, care a fost considerată în acel moment a fi deosebit de inovatoare și progresivă. Această lege s-a bazat pe egalitatea socială, dar și legislativă, pentru toți cetățenii. În același timp, a prevăzut integrarea persoanelor cu dizabilități în toate sectoarele, vizând atât reabilitarea lor socială, cât și cea profesională (Tzouriadou, 1995), în timp ce pentru prima dată este prezentată o abordare antropocentrică a dizabilității care are ca scop eliminarea excluziunii sociale.

Cu toate acestea, legea respectivă a fost criticată puternic, deoarece a

menținut sistemul de învățământ existent, întrerupând și izolând educația specială din învățământul general. De fapt, nu a contribuit la integrarea persoanelor cu dizabilități, ci a dus la crearea unui sistem de educație paralelă pentru persoanele cu dizabilități /particularități. Schimbarea a avut loc în 1985, când a fost adoptată o nouă lege, Legea **1566/1985**, pentru a corecta problemele create de cadrul legislativ anterior (Zoniou-Sideri, 2011). Cu această lege, educația specială devine acum parte a educației generale și aparține Ministerului Educației. De asemenea, sunt stabilite servicii speciale de sprijin, precum psiholog școlar (Polychronopoulou, 2001). Statul prin această lege a declarat oficial că a abolit liniile de separare și discriminarea în educație, lucru care începuse, deja în 1983-1984 odată cu crearea unor clase speciale în școlile generale.

În continuare, în efortul de a umple golurile legii anterioare, a fost adoptată Legea **1771/1988**. Printre altele, această lege a inclus reglementările necesare pentru admiterea persoanelor cu dizabilități în învățământul superior și în universități, în timp ce, odată cu legea suplimentară **1824/1988**, a fost introdusă predarea suplimentară în școli pentru studenții slabi care învață (Zoniou-Sideri, 2004a).

O nouă lege adoptată în 2000 (**2817/2000**) promovează *inclusiunea* persoanelor cu dizabilități în **educația generală** în timp ce frecventarea unei școli speciale este limitată **numai în cazurile de probleme grave**.

Pentru a atinge acest obiectiv, sunt create programe individualizate pentru fiecare copil, în timp ce rolul profesorilor speciali este întărit. Mai exact, studenții cu nevoi educaționale speciale pot participa la cursuri de integrare sau au **sprijin paralel**, în timp ce predarea folosește instrumente de tehnologie

nouă, aparate Braille, traducatori de limba mimico-gestuală etc.

De asemenea, sunt instituite noi specialități de educație specială, precum muzicoterapeuți, interpreți de semne etc. În plus, în Grecia sunt înființate centre publice de diagnostic și suport pentru persoanele cu dizabilități (KEDDY), în timp ce există și departamente universitare pentru studii de educație specială. În cele din urmă, limba mimico-gestuală este recunoscută ca limba oficială a persoanelor cu deficiența auditivă. Aceste eforturi au fost considerate deosebit de importante, dar toate au avut un dezavantaj major, și anume erau concentrate în centre urbane mari și astfel studenții care locuiau în zone mai îndepărtate erau destul de greu de acoperit.

2. STRUCTURI DE EDUCAȚIE SPECIALĂ

Clase de integrare

Clasele de integrare (CI) au fost înființate cu proiectul de lege L. 2817/2000 (Monitorul Guvernului A '78 / 14.3.2000), în vederea integrării elevilor cu nevoi educaționale speciale. Cu Legea 3699/2008 (Monitorul Guvernului A '199 / 2.10.2008), instituția specifică a fost revizuită și astfel, astăzi, elevii pot studia fără avizul unui organism de stat (KEDDY), dar cu acordul consilierului școlii de educație specială. Clasele de integrare funcționează în cadrul școlilor generale și includ elevi cu nevoi educaționale speciale ușoare. Clasele de integrare angajează profesori de educație specială care colaborează cu profesorii clasei de educație generală. În plus, studenții cu nevoi educaționale mai grave pot studia la clase de integrare, participând în același timp la un alt program de sprijin educațional *individualizat*. Cu toate acestea, în ciuda numeroaselor avantaje pe care le

are funcționarea claselor de integrare, mulți experți susțin că CI duce de fapt la izolarea socială a elevilor cu nevoi educaționale speciale. Astfel, sprijinul suplimentar oferit acestora nu contribuie neapărat la dezvoltarea lor corespunzătoare (Zoniou-Sideris, 2004c).

Sprijin paralel

Sprijin/suport paralel înseamnă prezența unui educator special în sala de o clasă obișnuită, care se ocupă de copilul specific pentru care a fost angajat. Pentru a avea elevul un profesor de sprijin paralel, este necesară o evaluare formală a elevului de către un organism de stat, precum și cererea părintelui. În plus, în funcție de problema cu care se confruntă copilul, statul angajează un asistent medical (dacă copilul nu este independent), dar și personal special de sprijin (dacă elevul are probleme de mobilitate, vedere etc.). Legea 3699/2008 (Monitorul Guvernului A '199 / 2.10.2008) prevede că sprijinul paralel să fie oferit numai în cazul în care nu există o clasă de integrare în școala generală sau când există excepții de lege, cum ar fi elevii cu probleme de autism, de vedere sau auz. Această evaluare a studentului nu este permanentă, dar este redefinită la intervale regulate, conform articolului 28 din Legea 4186/2013 (Monitorul Guvernului A '193 / 17.9.2013). Astfel încât elevul să primească sprijinul paralel, el / ea trebuie să se încadreze în categorii specifice de tulburări.

Unități Școlare De Educația Specială

Acestea sunt școli de educație specială (IMM-uri) în care sunt înscriși și frecventează elevi care se confruntă cu probleme mai grave (nu sunt independenți) și nu pot fi incluse la *co-educație* într-o școală de învățământ general. Laboratoarele de învățământ și formare profesională specială (EEEEK)

sunt școli profesionale destinate persoanelor cu dizabilități. Elevii se pot înscrie dacă au absolvit educația generală primară sau specială și au dificultăți serioase de învățare care au fost identificate de către KEDDY competent. Studiul la EEEEEK durează de la 5 la 8 ani și are participare obligatorie. Elevii din EEEEEK primesc cursuri de educație generală (cum ar fi Limbă, matematică, educație fizică, muzică), în timp ce dobândesc abilități generale - academice, abilități sociale, abilități de viață independentă, pre-profesionale - abilități profesionale. În plus, studenții EEEEEK participă la cursuri de laborator (cum ar fi Grădinărit, Gătit - Cofetărie, Artizanat, Hidraulică, Ceramică) în funcție de specialitățile fiecărei structuri școlare. De asemenea, au un certificat de formare profesională de nivel 1.

Din scurta descriere care a precedat, observăm că, în ciuda efortului serios depus în Grecia în ultimii ani, intenția existentă de către legiuitor nu a fost încă îndeplinită. Lipsa infrastructurii, lipsa prevederilor pentru intervenția timpurie, dar și pentru învățarea pe tot parcursul vieții nu creează condițiile pentru accesul la educație pentru toți copiii fără excepție. Mai specific, tendința actuală în diferitele state membre ale Uniunii Europene este de a *include copiii* cu nevoi educaționale speciale *în școlile generale*, susținându-și activitatea cu personal didactic adecvat, materiale și echipamente și promovând predarea și învățarea individualizată și învățarea participativă. Cu toate acestea, pentru moment, aplicarea acestor noi puncte de vedere în practica educației speciale trebuie dezvoltată în continuare (EFEA, 2009).

Oportunități educaționale egale înseamnă acceptarea diversității. Cu toate acestea, inegalitățile sociale

existente afectează și inegalitățile educaționale (Apple 2001, Bernstein 2000, Bourdieu & Passeron 1977, Howe, 1996). Așadar, am spune că ideea de incluziune sau educație incluzivă nu poate fi aplicată tuturor persoanelor cu dizabilități (Slee & Allan 2001). Școala este cea care ar trebui să promoveze educația comună, formând în același timp o atitudine pozitivă la elevi față de diversitate.

Prin urmare, caracterul sistemului educațional actual este evident că trebuie să se schimbe, iar școala să aibă o organizare și o infrastructură mai bună, astfel încât să poată include toți elevii, recunoscându-și valoarea individuală (E.Σ.A.μΕΑ, 2008 <https://www.esamea.gr/publications/books-studies/907-meleti-dia-bioy-mathisi-kai-anapiria-2008>).

Acest lucru ar putea fi realizat prin proiectarea corectă a programelor, care, luând în considerare diferitele nevoi ale fiecărui elev, ar trebui să se bazeze atât pe educația individualizată (Jordan & Powel, 1994; Hornby, 1999; Clark și al., 1996) și pe design universal, cu ajutorul noilor tehnologii, (Rose & Meyer, 2002), cât și pe învățarea prin interacțiunea colegilor, prin organizarea clasei în grupuri de lucru (Johnson & Johnson, 1994; Westling și Fox, 2000). Pentru a realiza acest lucru, ar trebui concepute curricule diferențiate și unice pentru toți studenții, astfel încât obstacolele cu care se confruntă persoanele cu nevoi educaționale speciale să poată fi depășite. În același timp, este necesar să se promoveze participarea activă a părinților la procesul decizional (Clark și al., 1996), precum și cooperarea acestora cu profesorii, consolidând relația părinte-școală, astfel încât toți împreună să contribuie pozitiv la procesul de învățare al elevului cu dificultăți sau deficiențe. (Dale, 2000).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 77(3), 367–384.
Disponibil
https://www.academia.edu/9211331/A_Social_Constructionist_Approach_to_Disability (Accesat pe data de 09/11/2020).
2. Apple, M. (2001). Creating Profits by creating failures: standards, markets and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5 2/3, pp.103-118
3. Barnes, C. & Mercer, G. (2004). Theorising and researching disability from a social model perspective. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 1-17). Leeds: The Disability Press. Disponibil pe <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-implementing-the-social-model-contents.pdf> (Accesat pe data de 09/11/2020).
4. Barton, B. (2009). Dreams deferred: Disability definitions, data, models and perspectives. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 36 (4), 13-24
5. Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Theory, research, critique, revised edition, New York, Rowman & Littlefield Publishers.
6. Bourdieu, P. & Passeron, J. C (1997). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
7. Chewning, B. & Sleath, B. (1996). Medication decision-making and management: A client-centered model. *Social Science & Medicine*, 42 (3), 389-398.
Disponibil pe
https://www.academia.edu/16960461/Medication_decision_making_and_management_A_client_centered_model . (Accesat pe data de 09/11/2020).
8. Clark, C. Dyson, A. Milward, A. & Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of Newcastle Upon Tyne. Department for education. London: HMSO
9. Dale, N. (2000). *Modalități de a lucra cu familiile copiilor cu nevoi speciale*. Atena: Ellin Editura {Tropoisynergias me oikogeneiespaidion me eidikesanages. Athina: Ed. Ellin}
10. Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14 (4), 152-157. Accesat pe data de 09/11/2020
https://www.academia.edu/27560595/Inclusion_or_Delusion_Can_one_size_fit_all
11. Hornby, G., Gregan, D. & Taylor, G. (1997). *The special educational needs coordinator's handbook*. Routledge.
12. Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 46-62). Berkshire: Open University Press. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf. Accesat pe data de 09/11/2020.
13. Hughes, Bill & Paterson Kevin. (1997). *The Social Model of Disability and the*

- Disappearing Body: Towards a Sociology of Impairment. *Disability & Society* .12. 325-340 Disponibil la https://www.researchgate.net/publication/248912416_The_Social_Model_of_Disability_and_the_Disappearing_Body_Towards_a_Sociology_of_Impairment/citation/download (Accesat pe data de 09/11/2020)
14. Karagianni, P., Zoniou-Sideri, A. (2006). "Modelul social al dizabilității. Teorie și practică de cercetare. Contradicții și întrebări ", rev. *Makednon* vol.15 Florina, pp. 223-232. {To koinonikomontelothsanaphrias.Theoria kai erevnhitikhpraktikh. Antifaseis kai erothmata, per.Makednon , vol.15 Florina, s. 223-232}'
 15. Johnson, D., and Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Co-operation, competition and individualisation* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 16. Jordan, R. & Powell, S. (1994) 'Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement', *European Journal of Special Needs Education*, 9, 27–39.NJ: Pearson
 17. Oliver, M. (1996) *Understanding Disability: From theory to practice*. Hampshire Palgrave Macmillan.
 18. Panteliadou, S. (2004). Cartarea zonei Educației Speciale. Prezentare la conferința „Cartografiere - Curricula educației speciale” a Institutului Pedagogic, EPEAEK - Ministerul Educației, 25 aprilie 2004, Salonic (Ihartografhsh toy horou tis Eidikhs Agoghs. Parousiashsthnhmerida"Har»ografhsh- Analitika Programmata EidikhsAgoghs}. Disponibil la http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf (Acesat pe data de 09/11/2020).
 19. Panteliadou, S. & Patsiodimou, A. (2000). Opiniile și motivațiile profesorilor pentru instruire specială în educație. *Lucrările celei de - a 4 - a Conferințe a Societății Pedagogice din Cipru cu subiect: „Cercetarea contemporană în științele educației”* 75-78.
 20. Polychronopoulou, S. (2017). Copii și adolescenți cu nevoi și abilități speciale. Atena: Diadrash . {Paidia kai Efhoi me eidikesanages kai dynatothtes}
 21. Roger Slee & Julie Allan (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192. Disponibil la https://www.researchgate.net/publication/249019917_Excluding_the_included_A_reconsideration_of_inclusive_education . (Acesat pe data de 09/11/2020).
 22. Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
 23. Soulis, S. (2013). Educație pentru persoanele cu dizabilități și coeducare. *Newsletter*, 3, pp. 4-7. {Ekpaidefsh ton atomon me anaphria kai synekpaidefsi}. Disponibil la <https://www.openbook.gr/ekpaideysi-kai-anapiria/> . (Accesat pe data de 10/11/2020).
 24. Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 32-47). Leeds: The Disability Press.
 25. Tzouriadou, M. (1995). Copii cu nevoi educaționale speciale: o abordare

- psihopedagogică. Salonic: Promitheas {Paodia me eidikesekpaideftikesanages. Mia psihopaidagogikiproseggish}.
26. Westling, D. L., Fox, L. L., & Carter, E. W. (2015). Teaching students with severe disabilities. Upper Saddle River, NJ: Pearson
27. Zoniou-Sideri, A. (2004 a). Necesitatea integrării: preocupări și perspective. În Zoniou-Sideri, A. (ed.) Contemporary Integration Approaches. Ed. A 3-a. AtenaEllinikaGrammata pp. 29-54. {lanagaiothtathsEntaxis : Provlitatismoi kai Prooptikes. StoZoniou-Sideri A. (epim.) SighronesEntaxiakesProseggiseis .T.A. 3i Ekd. Athina, EllinikaGrammata s.29-54} Disponibil la <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1414/2161> .Acesat pe data de 06/11/2020.
28. Zoniou-Sideri, A. (1998). „Integrarea persoanelor cu nevoi speciale și programe de învățământ”, { în revista E21, Idei și propuneri pentru Grecia secolului 21 {Entaxiatomon me eidikesanages kai analytikaprogrammataperiodiko E21 .Idees kai protaseisgiathnElladatou 21ou aiona}, aprilie, pp. 21-23
29. Zoniou-Sideri, A. (2008). Lipsa raționamentului teoretic pentru integrare: planuri de politici educaționale distorsionate, în Revista Pedagogică Specială, vol. 1: 55-65.
30. Zoniou-Sideri, A. (2011). Persoanele cu dizabilități și educația lor - O abordare psihopedagogică a integrării. {Oi anaphroi kai h ekpaidefsitous- Mia psihopaidagogikiproseggishthsentaxhs} .Atenaed.Pedio.
31. NCSE , Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive
32. Education for Children with Special Educational Needs, ICEP EUROPE 2010 acesat pe data de 09/11/2020 .Disponibil la http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
33. Confederația națională a persoanelor cu dizabilități(2008). {Ethnikienoshatomon me anaphriaESameA 2008} .Disponibil la <https://www.esamea.gr/publications/books-studies/907-meleti-dia-bioy-mathisi-kai-anapiria-2008> . (Acesat pe data de 09/11/2020).
34. Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Educație Specială //EFEA(2009) Principiile de bază pentru promovare de calitate în coeducare Sugestii pentru factorii de decizie politică . {EvropaikosForeasgia Tin AnaptixistinEidikhAgogi. Basikesarhesgiathnproagoghthspoiothtassthnsynekpaidefsi. Protaseisgiathndiamorfoshpolotikhs EFEA } Disponibil la https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf .(Acesat pe data de 09/11/2020).

LEGISLAȚIA

35. Monitorul Guvernului 1143/1981 / 80 -A- 31-3-1981 privind educația specială, formarea profesională specială, ocuparea forței de muncă și bunăstarea socială a persoanelor deviate. Disponibil la http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf (acesat pe data de 09/11/2020) - {ΦΕΚ. 80 -A- 31-3-1981 Peri eidikhsgoghs, eidikhsepaggelmatikhsekpaideyshs , apasholishs kai koinvnikhsmerimnas ton apoklinontonektoufisiologikouatomon}.

36. Legea 1566/1985 - Monitorul Guvernului 167 -A- 30-9-1985 Structura și funcționarea școlii primare și învățământul secundar și alte dispoziții . {DomikaileitourgiathsA/thmiaskaiB/thmiasEkp/shs kai allesdiataxeis}. Disponibil la http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf (Accesat pe data de 09/11/2020)
37. Legea .1824 / 1988. (FEK A / 296, 30/12/1988) Pentru introducerea predării paralele {Gia thnkathierosithsenisxytikhsdidaskalias} .Disponibil la http://lyk-esp-kastor.kas.sch.gr/nomothesia/nom_1824-98.html . (Accesat pe data de 09/11/2020)
38. Legea 2817/2000 (Monitorul Guvernului 78 -A- 14-3-2000) Educația persoanelor cu nevoi educaționale speciale. (N. 2817/2000 (ΦΕΚ. 78 -A- 14-3-2000){EkpaidefsiAtomonmeeidikesekpaideftikesanages} .Disponibil la https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/188694/nomos-2817-2000.(Accesat pe data de 09/11/2020)
39. Legea 3699/2008 (Monitorul Guvernului 199 -A- 2-10-2008) Educație specială și instruire a persoanelor cu dizabilități sau cu nevoi educaționale speciale. {EidikhAgoghkaiEkpaidefsiatomon me anaphria h me eidikesekpaideftikesanages}.Disponibil la <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/137-n3699-2008-nomos-eidikhs-agwghs-fek-199-2008> (Accesat pe data de 09/11/2020)
40. Legea 4074 / 2012 (Monitorul Guvernului AD 88 / 11-4-2012) Ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu handicap și a Protocolului opțional la Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități. {KirosithsSimvasisgia ta dikaiomata ton atomon me anaphries kai toy ProairetikouProtokollousthnSymvasigia ta dikaiomata ton atomon me anaphries} Disponibil la <https://access.uoa.gr/ERMOFILOS/files/2.pdf>(Accesat pe data de 09/11/2020).

REPERE PRIVIND ADAPTAREA ȘCOLARULUI MIC CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE ÎN MEDIUL SOCIO-EDUCAȚIONAL

Profesor logoped **Daniela BUCUR**
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Focșani
Jud. Vrancea

Abstract

Permanently, we people are in a constant socio-behavioral adaptation with our fellow humans. We base our existence on the basis of people-to-people relationships, we resonate, we communicate, we verbalize. Language is primarily the medium of communication between fellow humans, depending on the quality of the act spoken. In addition, an important characteristic specific to the human being is intelligence, which is a lever for the exploitation of knowledge. It develops according to heredity, environment and education, taking the form of cognitive, and much studied in recent years, emotional. Although it has been campaigned for cognitive intelligence for many years, it has been found that not only this is enough, but also the existence of the emotional one that nuances the traits facilitates the development of relations between children and parents, teachers, working colleagues, high-level employees, contributes to the increase of self-esteem, self-awareness.

In clinical practice, the concept of investigation and psychodiagnosis of psychoemotional processes, together with cognitive processes, and personality, describes a growing route with a widening interest in knowledge, and understanding of the human psychic structure. On the wise/operational language, the concept of emotional intelligence becomes a topical concept, so researchers in the field ask themselves: "why can it be more important than IQ"? (Daniel Goleman), being described as a mixture of self-rule, motivation, empathy, free thought, tact and diplomacy.

Emotional intelligence is the ability of the child to recognize, understand and manage emotions. Between 1 and 5 years, the period during which emotional intelligence is built, this is the best way to offer the ' tools' for a healthy and happy life. The primary role in developing emotional intelligence is the family, and the factors favoring the growth of an emotionally developed child are the family, the environment and the temperamental nature of the child.

Emotionalism is closely related to affectivity, which involves the racking of processes and structure that act as a regulating action of human actions. They have a strong impact on our lives, being both mobilizing in the act of volvic, playing a constructive and motivational role, and in an exacerbated event they can give rise to destabilizing acts, disrupting human behavior, leading to bottlenecks, personal and/or professional failures, And, in the case of young school children, to specific learning disorders (T.S.I.).

Key words: *emotionalism; adaptability; emotional intelligence; affectivity; empathy; learning disorders*

1. Repereteoretice

Permanent noi, oamenii suntem într-o continuă adaptare socio-comportamentală cu semenii noștri. Ne fundamentăm existența pe baza relațiilor interpersonale, rezonăm, comunicăm, verbalizăm. Limbajul este cu precădere mijlocul de comunicare între semeni, de particularitățile acestuia depinzând calitatea actului vorbit. Alături de acesta, o caracteristică importantă specifică ființei umane este inteligența, ce reprezintă o pârgie de valorificare a cunoștințelor. Se dezvoltă în funcție de ereditate, mediu și educație, luând forma celei cognitive, și mult studiată în ultimii ani, cea emoțională. Deși s-a militat pentru inteligența cognitivă mulți ani, s-a constatat că nu este suficientă doar aceasta, ci și existența celei emoționale, ce nuanțează trăirile, facilitează dezvoltarea relațiilor dintre copii și părinți, elevi-profesori, colegi de muncă, angajați-superiori, contribuie la creșterea stimei de sine, a autocunoașterii.

În practica psihologiei clinice conceptul de investigare și psihodiagnoză a proceselor psihoemoționale, alături de procesele cognitive, și a personalității, descrie un traseu în continuă creștere cu lărgirea interesului de cunoaștere și înțelegere a structurii psihicului uman. Pe lângă capacitățile intelective / operaționale, conceptul de inteligență emoțională devine o noțiune de actualitate, astfel că cercetătorii din domeniu își pun întrebarea: "De ce poate fi mai importantă decât IQ?" (Daniel Goleman), fiind descris ca un amestec de stăpânire de sine, motivație, empatie, gândire liberă, tact și diplomație.

Inteligența emoțională este capacitatea copilului de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile. Între 1 și 5 ani este perioada în care se pun bazele inteligenței emoționale. Aceasta este

cea mai bună cale de a-i oferi copilului „uneltele ” pentru o viață sănătoasă și fericită. Un părinte care are grijă ca al său copil să crească sănătos, isteț, creativ, prietenos și politicos poate spune că și-a îndeplinit misiunea. Rolul primar în dezvoltarea inteligenței emoționale îl are familia, iar factorii favorizați pentru creșterea unui copil dezvoltat emoțional sunt: familia, mediul și temperamentul acestuia.

Este deja bine cunoscut că inteligența emoțională este un ingredient cheie pentru succesul în viața personală și profesională și că doar IQ-ul academic nu este suficient pentru a reuși în viață. Mai mult, un nivel crescut al inteligenței emoționale este o caracteristică importantă a tuturor liderilor de succes. Goleman specifică faptul că în urma studiilor efectuate de Kagan și colaboratorii săi s-a concluzionat că temperamentul nu este înnăscut; neurochimia timidității se găsește în nucleul amigdalian situat la nivelul lobului temporal. Copiii foarte timizi pot fi învățați cum să-și depășească timiditatea înnăscută.

Emoționalitatea este strâns legată de afectivitate ce implică la rândul ei procese și structuri psihice cu rol de acțiuni reglatorii al acțiunilor umane. Acestea au un puternic impact asupra vieții noastre, fiind pe de o parte mobilizatoare în actele volitive, îndeplinind un rol constructiv și motivațional, iar pe de altă parte, într-o manifestare exacerbată pot da naștere unor acte destabilizatoare, perturbând comportamentul uman, ducând la blocaje, eșecuri pe plan personal și/sau profesional, iar în cazul școlărilor de vârstă mică, la tulburări specifice de învățare (T.S.I.).

Afectivitatea este acea componentă a vieții psihice care reflectă, în forma unei trăiri subiective de un anumit semn, de o anumită intensitate și de o anumită

durată, raportul dintre dinamica evenimentelor motivaționale sau a stărilor proprii de necesitate și dinamica evenimentelor din plan obiectiv extern, afirmă psihologul Golu Mihai în lucrarea „Bazele psihologiei generale” (2004, p.544)

În cele ce urmează voi face referire la *specificul tulburărilor de învățare la școlarul mic*, denumite prescurtat T.S.I.

Conform teoriei autorilor Heward și Orlansky, în lucrarea *Exceptional children* (1980,p.75) aceștia afirmă că niciun domeniu al educației speciale sau chiar al educației în general nu a înregistrat o creștere mai rapidă, un interes extrem al activității susținute, ca cel al dizabilităților de învățare.

Copiii cu dificultăți de învățare sunt caracterizați de lipsa generală de realizări academice în comparație cu cei de o vârstă cu ei. În cele mai multe cazuri au probleme în achiziția alfabetizării de bază și deprinderilor de calcul și au dificultăți semnificative în vorbire și limbaj. Unii au deprinderi sociale slabe și dovedesc semne de dificultăți emoționale și comportamentale (caracterizarea copiilor cu dificultăți de învățare după legislația din UK 1994).

Putem vorbi de tulburări specifice de învățare (dislexie, disgrafie, disortografie, discalculie) în cazul acelor copii la care rezultatele obținute la scris-citit sau calcul rămân mult sub așteptări, raportate la nivelul capacităților intelectuale, vârstă cronologică și la efortul depus pentru învățare. Tulburările specifice de învățare (TSI) nu sunt o boală, ci o modalitate specială de prelucrare a informației, datorată dezvoltării și funcționării diferite a sistemului nervos central. TSI au la bază o disfuncție neurologică și sunt influențate în unele cazuri și de ereditate. Acești copii au un

nivel normal de inteligență, doar că ei gândesc și învață altfel decât ceilalți.

Conform datelor statistice la nivel mondial, se constată că din numărul total de copii, un procent de 7-10% prezintă TSI, iar procentul cazurilor grave este de 3-5% (Bartok Eva, 2017). TSI reprezintă “un complex de tulburări de învățare a scris-cititului și calculului, care se manifestă cu toate că subiecții au un intelect normal, nu prezintă deficiențe senzoriale, beneficiază de instrucție școlară adecvată, de un mediu socio-cultural normal. TSI sunt consecința unor perturbări ale aptitudinilor cognitive fundamentale, de origine constitutional conform OMS,1995. TSI pot apărea la orice nivel intelectual și nu se explică prin lipsa exersării, lipsa de motivare, factori emoționali sau slaba pregătire a profesorilor. Nu depinde de naționalitate sau un ivelul socio-cultural al familiilor (Bartok Eva, 2017).

Abordarea TSI din sfera scris-cititului - Cercetătorii români Verza (2003) și Păunescu (1984) subliniază că semnul grafic care transpune elementul sonor al limbii este fonemul. Recunoașterea semnelor grafice și atribuirea unui sens, prin înțelegerea conținutului se realizează prin citire. Nu se poate trasa o linie de demarcație între scriere și citire deoarece în procesul instructiv ele se învață împreună, iar scrierea nu se poate însuși în afara citirii.

Coroborând cercetările efectuate în domeniu cu observațiile personale, consideră că TSI din sfera scris-cititului sunt determinate de perturbări în procesare alimbajului oral/scris și de achiziție a lexiei. Cititul este un proces cognitiv complex.

Copiii învață să citească prin traducerea și decodificarea fonemelor. Pe măsură ce copilul începe să recunoască cuvintele, citirea devine un proces automat. Observăm că elevii cu TSI întâmpină dificultăți în

decodificarea grafemelor, în reținerea grafemelor și cuvintelor, uneori în pronunțarea corectă a cuvintelor, în scrierea de mână, în planificarea și organizarea activităților; deși au unele abilități de procesare vizuală a informației și recunosc obiectele din mediul înconjurător, ei nu pot înțelege și memora simbolurile (literele alfabetului, cifrele sau cuvintele), prezintă tulburări în prelucrarea spațială și vizuală asociată cu gândirea auditivă, liniară, în timp și spațiu. Din cauza dificultăților de înțelegere a textelor citite, uneori chiar a propriului scris, elevii cu TSI prezintă deseori o exprimare verbală lacunară, cu omisiuni sau adăugiri de elemente ce nu figurează în textul citit.

Constatăm că majoritatea cercetărilor pun accent mai mult pe componentele lingvistice și numai în foarte mică măsură pe funcțiile instrumentale - care sunt esențiale în realizarea actului de scriere și citire corectă.

Experiența practică ne arată că la un număr mare de elevi cu TSI există o dezvoltare deficitară a funcțiilor instrumentale, cu forme de manifestare adesea necunoscute, dar cu un efect perturbator în plan școlar. Acești elevi, în ciuda unui intelect normal, manifestă tulburări specifice de învățare a scris-cititului, datorate în mare măsură

nedezvoltării unor funcții instrumentale ce se manifestă prin: deficiențe ale percepției vizuale și de organizație spațio-temporală, tulburări de dominanță emisferică, tulburări oculomotorii și de psihomotricitate, tulburări ale percepției auditiv-verbale, deficiențe în percepția ordinii temporale, tulburări în procesarea fonologică, dificultăți de secvențialitate și de simbolizare, tulburări de structurare a schemei corporale și de lateralitate, incapacitatea de a trata secvențial informațiile, deficit de integrare intermodală.

Tulburările funcțiilor instrumentale pot explica o serie de manifestări tipice ale TSI: confuzia între literele simetrice, prin inversiune astânga-dreapta ca și în cazul literelor „b și d” sau „p și q”, confuzia literelor prin inversarea raporturilor sus-jos ca în cazul literelor „d-p, u-n”, scrierea și citirea de la dreapta la stânga (scrierea în oglindă). Elevul cu TSI poate dezvolta un complex de eșecuri care va avea repercusiuni negative în dezvoltarea personalității sale (anxietate, neîncredere în sine, conduită agresivă, căutare de pedepse, indisciplină, fugă de la școală, atitudine negativă față de aceasta, sentimente de inferioritate, devalorizare a sinelui).

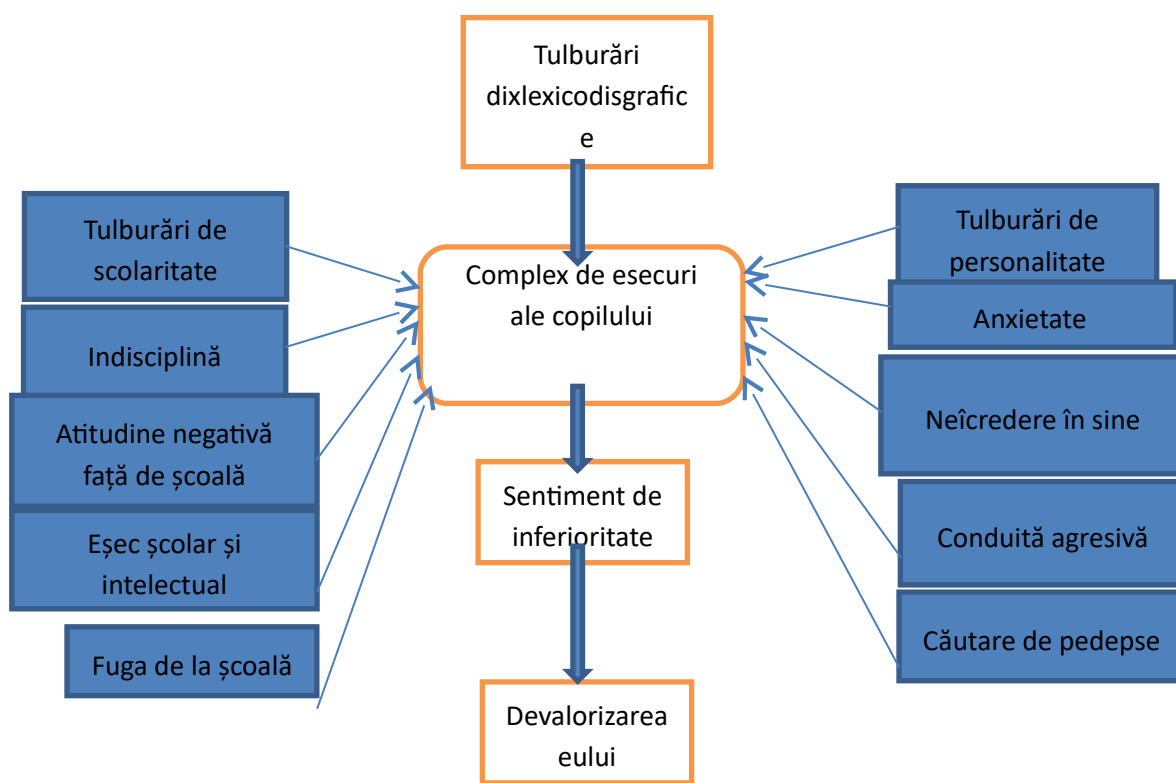


Fig. nr.1 Harta tulburărilor specifice de învățare

Adaptarea școlară presupune interiorizarea și asimilarea cerințelor școlare la vârstă medie de intrare în școală (6-7 ani), precum și transformarea copilului în raport de condițiile implicate în fiecare etapă de școlaritate. Adaptarea presupune:

- achiziții individuale multiple și de natură variată afirmă Păunescu și Mușu, în lucrarea "Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal", București, Ed. Medicală, 1997, p. 131;

-somatice, care se referă la integritatea sănătății copilului, în condițiile lipsei bolilor sau a tulburărilor fie ele senzoriale sau de natură cerebrală;

-intelectuale, care îi cer elevului să dispună de mecanismele inteligenței școlare. Aceasta este de tip intuitiv – perceptiv, la început, și trece tot mai mult de la concret spre reversibilitate operatorie, ceea ce îi permite copilului accesul la conceptualizare, care este centrală în activitatea de tip școlar, concluzionează J.Piaget în lucrarea "Psihologia inteligenței";

-psihomotrice, care presupune ca elevul să dispună de o motricitate optimală la nivelul motricității generale, la nivelul motricității fine și la nivelul integrității structurilor verbale ce condiționează percepția senzorială și răspunsurile motorii adecvate.

Inadaptarea școlară desemnează dificultățile de inserție în mediul școlar sau de reinsertie în circuitul „normal” școlar și care cuprind, din categoria de

inabilitate școlară, acele componente care se referă la: retardul școlar, întârzierile de natură pedagogică, eșecul școlar (general sau electiv). Toate aceste dificultăți sunt determinate de tulburările instrumentale, de erorile pedagogice și/sau instruire insuficientă și de componente individuale de tipul inhibiției intelectuale în condițiile unui intelect normal, dar neutilizat corespunzător, de tipul stărilor de neatenție sau lipsa atenției concentrate pe obiectul învățării, ca și de deficite neurologice, somato-psihoice, endocrine etc. Inadaptarea școlară considerată în sens negativ nu poate fi înțeleasă decât în raport cu situațiile relative la procesul de adaptare, într-un context social și pedagogic determinat. Or, cum adaptarea este un proces ce presupune capacitatea copilului de a răspunde exigențelor sociale ale mediului în care trăiește, se remarcă o relativitate atât la nivelul acestui proces, cât și la nivelul inadaptării, se face referire în lucrarea autoarei Ecaterina Vrăsmaș (2007) - "Dificultățile de învățare în școală", București, V&I Integral.

2. Demers investigativ

În experiența didactică ne confruntăm cu o cazuistică diversă, și cum fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare cognitivă, personală dar mai ales emoțională, unicitatea sa psihică, se impune o abordare diferențiată. Atunci când emoțiile se îmbină armonios cu evoluția copilului, rezultatul unui succes

școlar este evident. În caz contrar, când școlarul mic este dominat de timiditate, inhibiții provenite dintr-o educație deficitară din familie, se instalează tulburări specifice de învățare. Coeficientul emoțional reprezintă caracteristica emoțională a subiectului ce se află prin raportarea stabilității/impulsivității la extroversia/ introversia subiectului. Pentru suprinderea stabilității/impulsivității variabilele vizate sunt: senzualitatea, sentimentalismul, fidelitatea, pasionalitatea (dacă este sau nu pasionant). Pentru suprinderea extroversiei/ introversiei variabilele sunt: independența, sociabilitatea, combativitatea, ambiția.

Scop, obiective, ipoteză, necesitatea investigării emoționalității;

Scop: identificarea valorilor adaptative ale emoționalității la școlarul mic cu tulburări de învățare, în vederea elaborării unor programe de intervenție personalizată.

Obiective:

- identificarea caracteristicilor emoționalității

3. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR

- Investigarea caracteristicilor emoționalității

- identificarea caracteristicilor deciziei sociale (chestionar)

- identificarea modului de alegere a prietenului (chestionar)

Ipoteză: se prezumă că, pe fondul dominantelor manifeste ale tulburărilor de învățare la școlarul mic înregistrăm moduri specifice de obiectivare a emoționalității în raport de mediul de proveniență.

Eșantion; Am ales un lot neomogen de 40 de școlari mici cu tulburări de învățare pentru a aplica chestionarele privind investigarea emoționalității. Am studiat pe problema dificultăților de învățare materiale de specialitate, în urma cărora am constatat că substratul dezvoltării acestora este puternic influențat de emoționalitate și manifestările sale în sfera comportamentală. Am explicat copiilor într-o manieră relaxată că nu există notare în catalog, și că este o activitate plăcută menită să îmbunătățească relațiile atât cu colegii lor, cu familia, cât și cu cadrele didactice.

Caracteristici investigate	Nivele de evaluare(%)				
	Fs	S	M	R	Fr
Senzualitate	2.5	7.5	27.5	42.5	20
Sentimentalism	2.5	5	37.5	30	25
Fidelitate	2.5	2.5	30	35	30
Pasionalitate	5	10	40	30	15
Independență	7.5	12.5	47.5	17.5	15
Sociabilitate	2.5	10	40	15	32.5
Combativitatea	5	5	47.5	27.5	15
Ambiția	2.5	2.5	40	37.5	17.5

Analiza statistică a datelor ne-a permis să constatăm că, subiecții s-au implicat în producerea de răspunsuri (indicele de skewness a avut valori cuprinse între .622 și 1.301) iar caracteristicile evidențiate sunt specifice lotului de subiecți investigați (indicele de kurtosis a luat valori cuprinse între .791 și 1.229) Așadar, emoționalitatea subiecților re-investigați de noi este una dizarmonică marcată de satisfacerea nevoilor prin diferențiere contextuală a

- Investigarea criteriilor de alegere a lui Alter

Caracteristici investigate	Nivele de evaluare (%)				
	Fs	S	M	R	Fr
Caracteristici psihologice	2,5	7,5	82,5	5	2,5
Comportament față de societate	5	10	40	40	5
Comportament față de Alter	5	27,5	40	25	2,5
Comportament față de învățatură	5	0	15	50	30
Comportament față de muncă	25	0	52,5	20	2,5

Se detașează ca și criterii de percepere a lui Alter comportamentul subiectului față de învățatură. La prima vedere ar părea că subiecții investigați de noi fac discriminări fine în sensul că ar putea aprecia valoarea cunoștințelor asimilate.

În realitate însă ei utilizează în alegere lui Alter ca și criteriu de diferențiere poziția pe care o ocupă în cadrul grupului școlar, poziție obținută prin prisma aprecierii făcută de către cadrul didactic "foarte bine", și a recunoașterii efortului pe care aceștia îl depun în realizarea sarcinilor școlare.

Noțiunea de competență este asimilată de către elevii investigați cu cea de

stimulilor, dar compensată prin senzorialitate acestora.

Se releva prezența efectului de complezență ca modalitate adaptativă de a evita izolarea și excluderea de către ceilalți. Este un efect specific subiecților investigați de noi (indicele de Kurtosis a avut valori cuprinse între .996 și 2.029).

Emoționalitatea în plan adaptativ este la subiecții investigați de noi un mijloc de inserție în grupuri sociale a acestora și de evitare a izolării.

"poate să facă" nu și "cât de bine poate să facă".

4. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Inteligența emoțională este capacitatea de a conștientiza emoțiile astfel încât să îți poți controla, exprima și gestiona emoțiile în viața de zi cu zi. Aceasta se bazează pe anumite aptitudini potențiale innăscute: sensibilitate emoțională, memorie emoțională, capacitatea de procesare emoțională și capacitatea de învățare emoțională.

Aceste caracteristici innăscute pot fi dezvoltate și cultivate de-a lungul vieții sau, din contră, pot fi degradate, acest lucru depinzând foarte mult de modul în

care suntem crescuți și educați în copilărie și adolescență.

Recomandări:

Proiecte didactice de terapie logopedică aplicate pe tipul de tuburări de pronunție a copiilor, respectiv sigmatism, rotacism, dislalie polimorfă. Etapele terapiei logopedice se desfășoară în funcție de evoluția progreselor acestora, respectiv emiteră, consolidare, diferențiere a sunetelor afectate.

Ca nuanță și în acord cu tema propusă a prezentei lucrări, a investigării emoționalității, avem în partea de evaluare a cunoștințelor două metode de stimulare a creativității și de neuro feedback, respectiv "Borcănelul cu dulceață de emoții" și "Barometrul emoțiilor pozitive". Copiii exprimă prin cuvinte emoții pozitive stimulați de jocurile propuse și coordonați de profesorul logoped pentru îndeplinirea sarcinilor lecției.

BIBLIOGRAFIE

1. Chișu, S. (2018). Tulburările specifice de învățare ale școlarului mic, Cluj, Revista Româna de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare
2. Crețu C. (1998), Curriculum individualizat și personalizat, Iași Ed. Polirom
3. Cozma A. (2008), Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilități mintale, București, Editura RAR
4. Goleman, D. 2018, Inteligența emoțională, București, Ed. Curtea Veche
5. Mititiuc, I., Purle, T. (2005) Incursiune în universul copiilor cu tulburări de limbaj, București, Editura Pim
6. Mușu, I., Taflan, A. (1997) - Terapia educațională integrată, București, Ed. Pro Humanitate
7. Păunescu, C., Mușu, I. (1997), Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal, București, Ed. Medicala
8. Popovici D. (2000), Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale, București, Editura Pro Humanitate
9. Piaget, J. (1965), Psihologia inteligenței, București, Editura Științifică
10. Șchiopu, U., Verza, E. (1997) Psihologia vârstelor – ciclurile vieții”, București E.D.P.
11. Schipor, M., 2013, Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare - Note de curs, Univ. Suceava
12. UNESCO (1995) Cerințe speciale în clasă, pachet pentru instruirea profesorilor România
13. Vrăsmaș, E. (2007), Dificultățile de învățare în școală, București, V&I Integral

EFECTELE ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ INTEGRAȚI

Profesor itinerant și de sprijin **Daniela CARA**
Școala Gimnazială Specială "Sf. Nicolae", București
Conf. univ. dr. Ionela **Roxana UREA**
Universitatea București

Abstract

Non-formal education has been a hotly debated topic in recent years. Many specialists have drawn attention to the importance and educational potential that takes place outside educational institutions. It is widely recognized that non-formal activities offer unique opportunities for development and learning for people of all ages. This research aims to emphasize the importance of this form of education in terms of its effects on the development of self-image, self-esteem and self-confidence in students with mental disabilities.

Keywords: *non-formal, self-image, self-esteem, self-confidence, mental disabilities.*

1. Introducere

Conceptul de educație nonformală și recunoașterea sa la scară globală s-a extins în ultimii ani. Noua abordare a educației nu a impus o înlocuire a educației formale, aceasta fiind esențială și fundamentală pentru educarea și dezvoltarea indivizilor, ci a venit ca o completare, acoperind nevoile individuale sau anumite aspecte pe care instituțiile formale nu le pot atinge. Specialiștii subliniază complementaritatea și flexibilitatea educației nonformale, precum și modul în care aceasta permite dezvoltarea unei învățări personalizate, adaptate nevoilor individuale. Educația nonformală oferă indivizilor posibilitatea dezvoltării personale, a valorilor, abilităților și competențelor, complementare celor dezvoltate în sistemul de educației formale. Aceste competențe (numite "soft skills"), includ o gamă largă de competențe interpersonale, cum ar fi: spirit de echipă, de organizare și de gestionare a conflictelor, conștientizare interculturală, leadership, planificarea, organizarea, coordonarea și rezolvarea problemelor practice.

O caracteristică specifică acestui tip de educație o reprezintă faptul că

participanții la activități sunt actori activ implicați în procesul de învățare. Metodele utilizate oferă tinerilor însușirea instrumentelor necesare pentru a dezvolta în continuare abilități și atitudini – învățare prin descoperire, prin practică. Nu putem spune despre acest tip de educație că ar fi nestructurată, procesul de învățare fiind proiectat astfel încât să creeze un mediu în care individul este propriul arhitect în dezvoltarea abilităților și competențelor sale.

Educația nonformală oferă o varietate de experiențe sociale importante, folositoare în dezvoltarea personală, complementarizând educația formală și informală prin:

- a) valorificarea într-un mod educațional, instructiv a timpului liber, contribuind la recreerea și destinderea participanților;
- b) oferirea de oportunități pentru valorificarea experiențelor personale, de viață ale participanților într-un cadru flexibil și deschis, prin diversificarea mediilor de învățare;
- c) participarea voluntară, în mod individual sau colectiv;
- d) acordarea unui interes deosebit nevoilor participanților printr-o gamă

largă de activități pe care le propune, participantul având posibilitatea selectării activității potrivite;

e) dezvoltarea abilităților și competențelor pentru viață, pregătirea în vederea devenirii unor membri activi ai societății; așa cum am văzut, participanții își dezvoltă abilități de trai independent, autogospodărire, capacități organizatorice, de management al timpului și resurselor financiare, de gândire critică, de rezolvare de probleme;

(<https://scoalaspecialasfantulnicolae.files.wordpress.com/2018/10/non4mal-4-all-suport-de-curs.pdf>, p. 13-14)

În această cercetare am pornit de la necesitatea sublinierii poziției actuale a educației nonformale ca o forță de învățământ majoră în societatea actuală. Departe de a fi limitată la definiții precum „educație suplimentară” sau „activități extra-curriculare”, educația nonformală a căpătat recunoaștere pe plan mondial, efectele ei fiind de necontestat. Ea produce efecte atât la nivelul societății în ansamblul ei, dar mai ales la nivel individual. Imaginea de sine reprezintă în mare parte rezultatul unui proces de interacțiune socială. Pe măsură ce copiii stabilesc relații la școală sau în afara ei, intrând în diferite grupuri vor dobândi și o serie de roluri care le vor influența formarea imaginii de sine. Unul dintre motivele pentru care aceștia se simt importanți, speciali, dezvoltând un nivel ridicat de autostimă îl reprezintă faptul că sunt apreciați de cei apropiați: membrii familiei, prieteni, colegi, cadre didactice. De asemenea, obținerea de succese în plan individual va duce la creșterea gradului de încredere în sine și la structurarea unei imagini de sine pozitive. Participarea la activități nonformale, expunerea la situații pozitive variate, interrelaționarea cu diverși copiii sau adulți cu care împărtășesc aceleași pasiuni, interese, nu poate decât să vină în sprijinul dezvoltării armonioase a

personalității copiilor. În astfel de situații copiii sunt mai deschiși, mai relaxați, mai motivați să învețe decât atunci când se află în cadrul formal al școlii. Planificate într-un mod profesional și eficient, activitățile de educație nonformală pot reprezenta o unealtă importantă de atingere a unor obiective educaționale complexe. Astfel de activități permit elevilor care întâmpină dificultăți în mediul școlar să-și înlăture barierele interne, să reducă nivelul anxietății și să-și sporească șansele de maximizare a potențialului individual.

2. Metodologia cercetării

2.1. Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării

Scopul demersului investigativ reprezintă identificarea efectelor activităților de tip nonformal asupra reprezentării mentale a propriei persoane la elevii cu deficiență mintală integrați în vederea dezvoltării unor programe eficiente menite să faciliteze inserția socială a acestor subiecți.

Pornind de la scopul lucrării am formulat următoarele **obiective operaționale**:

✓ Identificarea legăturii dintre desfășurarea de activități nonformale și modelarea imaginii de sine la elevii cu deficiență mintală integrați.

✓ Evidențierea influenței activităților de educație nonformală asupra încrederii în sine (siguranță de sine).

✓ Surprinderea diferențelor în ceea ce privește stima de sine la elevii cu deficiență mintală cuprinși în cele două loturi (participanți la programul de activități nonformale/ neparticipanți).

În concordanță cu scopul și obiectivele enumerate, am formulat următoarele

ipoteze:

1. Se prezumă că implicarea într-un program de activități nonformale a elevilor cu deficiență mintală integrați determină îmbunătățirea considerabilă a reprezentării mentale a propriei persoane în raport de IQ.

2. Se prezumă că desfășurarea de activități nonformale de către elevii cu deficiență mintală conduce la apariția unor note diferențiate în raport cu elevii cu deficiență mintală neparticipanți la program, privitor la cele 3 componente ale reprezentării mentale ale propriei persoane (imagine de sine, stimă de sine, încredere în sine) în raport de IQ.

2.2. Etapele cercetării

Demersul investigativ a avut o desfășurare etapizată. Astfel, în prima etapă s-a efectuat selectarea elevilor din cele două loturi: lotul de control și lotul experimental. În cea de-a doua etapă, care s-a desfășurat pe parcursul a 6 luni, a avut loc implementarea unui program de activități nonformale pentru elevii din lotul experimental. În cea de-a treia etapă a avut loc testarea elevilor din cele două loturi în vederea identificării efectelor programului.

2.3. Prezentarea eșantionului

Lotul de control – este format din 30 de elevi cu deficiență mintală integrați în clasele a IV-a, a V-a și a VI-a din Școala Gimnazială "George Bacovia" și Școala Gimnazială Nr. 190 din București, având vârste cuprinse între 10 și 14 ani.

Lotul experimental – este format din 31 de elevi cu deficiență mintală integrați în clasele a IV-a, a V-a și a VI-a din Școala Gimnazială "Ienăchiță Văcărescu" și Școala Gimnazială Nr. 108 din București, având vârste cuprinse între 10 și 14 ani.

2.4. Prezentarea metodelor de cercetare

Demersul investigativ a cuprins aplicarea a **trei probe**, după cum urmează:

1. *Testul proiectiv TST (Twenty Statements Test) – sau testul "Eu sunt"* a fost utilizat și descris mai întâi de Kuhn și Purtiland și preluat apoi de Zucher în 1972, și se bazează pe proiecția încorporată în sarcina de completare a 20 de propoziții care încep toate cu: "Eu sunt ...". În cadrul Universității din București, testul a fost verificat și prelucrat de o echipă condusă de Prof. Dr. Ursula Șchiopu.

2. *Scala stimei de sine - SERS*, adaptare pentru persoanele cu handicap mintal

realizată de către Conf. Univ. Dr. Urea Roxana, după adaptarea realizată de către Prof. dr. Minulescu Mihaela.

3. *Chestionar – Încrederea în sine* – instrument construit în vederea investigării nivelului de încredere în sine la elevii cu deficiență mintală.

Pentru prelucrarea și analiza statistică a datelor obținute în urma cercetării efectuate am utilizat programul IBM SPSS Statistics 20.

Elevii din lotul experimental au participat la un **program de activități nonformale** desfășurate în școală, la finalul programului școlar. Programul desfășurat reprezintă o activitate în cadrul proiectelor POCU MENS SANA ID 108284 și SCOALA MEA ID 107010 implementate în cele două școli, în scopul integrării sociale și descurajării abandonului școlar. Printre obiectivele programului se pot enumera: dezvoltarea capacității de interacțiune a copiilor; dezvoltarea spiritului de echipă; formarea unei imagini de sine pozitivă; dezvoltarea creativității și a imaginației; dezvoltarea gândirii și a abilității de rezolvare de probleme; facilitarea depășirii unor bariere autoinduse ce pot limita dezvoltarea elevilor; promovarea non-discriminării; promovarea interculturalității și a diversității umane.

Activitățile au fost organizate sub formă de cercuri de: muzică, dans, sport și desen și s-au desfășurat pe parcursul a 6 luni, totalizând aproximativ 126 de ore (21 ore/lună, 2 ore/zi). La fiecare cerc au luat parte în jur de 10 elevi cu sau fără CES, grupele mixte facilitând dezvoltarea de relații de prietenie și colaborare între elevi.

3. Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

Prima probă aplicată, *Testul proiectiv TST (Twenty Statements Test)* a fost utilizată în vederea identificării legăturii dintre desfășurarea de activități nonformale și modelarea imaginii de sine la elevii cu deficiență mintală integrați, în raport cu elevii cu deficiență mintală neparticipanți la program. Astfel, pornind de la o simplă analiză a mediilor aritmetice pentru cele două loturi se pot observa diferențe între subiecții din lotul de control, care nu au participat la program, și cei din lotul experimental care au desfășurat activități nonformale pe parcursul a 6 luni. Scorurile obținute relevă o centrare mai mare a elevilor din lotul de control asupra propriei

persoane (răspunsuri de tipul "Eu sunt deștept, frumos, bun etc. ") în detrimentul celorlalte tipuri de răspunsuri (mai numeroase la grupul experimental) care relevă o raportare la mediul socio-educativ. Mai mult decât atât, egocentrismul este o trăsătură specifică vârștelor mici, copiilor aflați în stadiul preoperațional. Mediile obținute de subiecții din cele două loturi la variabilele testului accentuează corelația dintre desfășurarea de activități nonformale de către elevii cu deficiență mintală integrați în școli de masă și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.

Tabelul nr. 1: Date statistice pentru variabilele Testului TST

Statistics								
	Scor Eul psihologic lot control - Test TST	Scor Eul social lot control - Test TST	Scor Eul sexual lot control - Test TST	Scor Eul familial lot control - Test TST	Scor Eul adaptativ lot control - Test TST	Scor Eul cultural lot control - Test TST	Scor Eul evaluativ - Test TST	Raportarea la mediul social si educativ lot control - Test TST
N Valid	30	30	30	30	30	30	30	30
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	15.83	.87	.10	1.80	1.07	.00	.80	2.37
Std. Deviation	2.214	1.252	.305	1.710	1.507	.000	.761	1.991
Minimum	10	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	20	4	1	5	7	0	2	9

	Scor Eul psihologic lot experimental - Test TST	Scor Eul social lot experimental - Test TST	Scor Eul sexual lot experimental - Test TST	Scor Eul familial lot experimental - Test TST	Scor Eul adaptativ lot experimental - Test TST	Scor Eul cultural lot experimental - Test TST	Scor Eul evaluativ lot experimental - Test TST	Raportarea la mediul socio-educativ lot experimental - Test TST
N Valid	31	31	31	31	31	31	31	31
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	13.61	2.58	.48	.61	2.81	.00	.13	5.26
Std. Deviation	2.390	1.385	.508	.803	1.701	.000	.341	2.294
Minimum	9	0	0	0	0	0	0	1
Maximum	18	5	1	2	7	0	1	10

Cea de-a doua probă aplicată, *Scala de măsurare a stimei de sine – SERS* oferă informații cu privire la 6 variabile: autoaprecierea globală, competența socială, abilitatea de rezolvare a problemelor, abilitatea intelectuală, autocompetența și prețuirea de sine prin raportare la alții, fiecare dintre acestea reprezentând elemente cheie în construirea stimei de sine.

Analizând datele din tabelul nr. 2 observăm că mediile scorurilor obținute de subiecții din lotul de control sunt mai mici decât ale celor din lotul experimental, acestea putând fi interpretate printr-o

stimă de sine mai scăzută. Nivelul stimei de sine influențează relațiile sociale ale copilului cu mediul său. O stimă de sine crescută determină relații de egalitate cu ceilalți, în timp ce o stimă de sine scăzută poate determina atitudini negative față de ceilalți, cum ar fi atitudinea de victimă, ori, din contră, atitudini agresive. Anturajul copilului influențează la rândul lui gradul de autoapreciere al acestuia. Un grup social incluziv, bazat pe comunicare și colaborare va determina o îmbunătățire a stimei de sine, iar un grup în care predomină concurența, va conduce la situații tensionate și la subminarea voinței

celor mai slabi, determinând scăderea nivelului stimei de sine a acestora.

Diferența dintre scorurile obținute de elevii din cele două loturi poate fi corelată cu implicarea acestora în activități nonformale. Elevilor participanți la program SERS

li s-au creat contexte în care au fost valorizați, favorizându-se îmbunătățirea stimei de sine.

Tabelul nr. 2: Date statistice pentru variabilele Scalei de măsurare a stimei de sine –

Statistics

	Scor total stima de sine lot control - SERS	Scor autoapreciere globala lot control - SERS	Scor competenta sociala lot control - SERS	Scor abilitatea de rezolvare a problemelor lot control - SERS	Scor abilitate intelectuala lot control - SERS	Scor autocompetenta lot control - SERS	Scor pretuirea de sine prin raportare la altii lot control - SERS
N Valid	30	30	30	30	30	30	30
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	50.20	23.90	12.53	8.37	5.70	20.67	13.67
Std. Deviation	22.901	10.594	5.419	4.156	4.154	8.285	8.293
Minimum	-26	-14	-7	0	-4	-8	-16
Maximum	85	41	19	14	13	31	27

	Scor total stima de sine lot experimental - SERS	Scor autoapreciere globala lot experimental - SERS	Scor competenta sociala lot experimental - SERS	Scor abilitatea de rezolvare a problemelor lot experimental - SERS	Scor abilitate intelectuala lot experimental - SERS	Scor autocompetenta lot experimental - SERS	Scor pretuirea de sine prin raportare la altii lot experimental - SERS
N Valid	31	31	31	31	31	31	31
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	61.58	31.94	15.45	10.81	9.58	24.81	19.81
Std. Deviation	21.251	10.315	4.850	4.028	3.649	7.543	7.268
Minimum	7	10	5	1	0	5	2
Maximum	102	51	22	20	16	35	35

Cea de-a treia probă, Chestionarul - Încrederea în sine investighează nivelul de încredere în sine al subiecților, aceasta reprezentând o componentă importantă a reprezentării de sine, alături de imaginea de sine și stima de sine.

În tabelul nr. 3 sunt redate mediile scorurilor obținute de elevii din cele două loturi la ultima probă. Analizând datele prezentate defalcat pe fiecare variabilă, cât și mediile înregistrate la scorul total (coloana a doua), putem observa o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul de încredere în sine al elevilor din cele două loturi. Scorurile înregistrate de

elevii din lotul experimental relevă un nivel mai ridicat al încrederii în sine, care se măsoară prin încredere în abilitățile și performanțele proprii. Între încrederea în sine și comportamentul social al individului există corelații, întrucât un nivel scăzut de încredere se va reflecta în relații restrânse, în timp ce un nivel ridicat va conduce la o comunicare și interacțiune optimă între indivizi. În sens invers, socializarea, cooperarea, obținerea de satisfacții în activitățile desfășurate în comun va conduce la o îmbunătățire a nivelului de încredere în sine.

Tabelul nr. 3: Date statistice pentru variabilele Chestionarului – Încrederea în sine

		Statistics				
		Scor total lot experimental - Chestionar Încredere in sine	Scor autocompetența lot experimental - Chestionar Încredere in sine	Scor sine social lot experimental - Chestionar Încredere in sine	Scor sine scolar lot experimental - Chestionar Încredere in sine	Scor autoapreciere lot experimental - Chestionar Încredere in sine
N	Valid	31	31	31	31	31
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		16.16	5.16	7.39	3.45	5.55
Std. Error of Mean		.423	.147	.206	.240	.226
Std. Deviation		2.354	.820	1.145	1.338	1.261
Minimum		11	3	4	0	3
Maximum		20	7	9	5	7

		Scor total lot control - Chestionar Încredere in sine	Scor autocompetența lot control - Chestionar Încredere in sine	Scor sine social lot control - Chestionar Încredere in sine	Scor sine scolar lot control - Chestionar Încredere in sine	Scor autoapreciere - Chestionar Încredere in sine
N	Valid	30	30	30	30	30
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		13.33	3.67	6.27	2.40	4.63
Std. Error of Mean		.580	.200	.225	.238	.200
Std. Deviation		3.177	1.093	1.230	1.303	1.098
Minimum		7	1	3	0	2
Maximum		18	5	8	5	6

Pe lângă analiza descriptivă a datelor am mai utilizat coeficientul de consistență internă Cronbach's Alpha. În tabelul nr. 4 se poate observa faptul că coeficientul Cronbach's Alpha aplicat pentru cele 20 de

variabile studiate este 0,856, $p > 0,5$ rezultând că cercetarea are consistență internă bună, prin urmare se poate considera că obiectivele au fost atinse.

Tabelul nr. 4: Aplicarea Coeficientului de fiabilitate statistică Cronbach's Alpha

Case Processing Summary				Reliability Statistics	
		N	%	Cronbach's Alpha	N of Items
Cases	Valid	61	100.0	.856	20
	Excluded ^a	0	.0		
	Total	61	100.0		

În vederea testării ipotezelor am utilizat Testul t pentru eșantioane independente. Rezultatele înregistrate au condus la obținerea unui prag $p < 0,05$ pentru toate variabilele. Prin urmare, concluzia care se desprinde este că cele două ipoteze formulate inițial, prin care se prezumă că: 1) implicarea într-un program de activități nonformale a elevilor cu deficiență mintală integrați determină îmbunătățirea considerabilă a reprezentării mentale a

propriei persoane în raport de IQ și 2) desfășurarea de activități nonformale de către elevii cu deficiență mintală conduce la apariția unor note diferențiatore în raport cu elevii cu deficiență mintală neparticipanți la program, privitor la cele 3 componente ale reprezentării mentale ale propriei persoane (imagine de sine, stimă de sine, încredere în sine) în raport de IQ au fost confirmate.

Tabelul nr. 5: Testul t

4. Concluzii

Abordarea teoretică și practică a problematicii puse în discuție au condus la realizarea următoarelor considerații:

1. Datele psihometrice obținute relevă diferențe semnificative din punct de vedere statistic între mediile scorurilor obținute de cele două loturi la variabilele investigate; mediile scorurilor înregistrate de elevii din lotul experimental corespund unei imagini de sine pozitive, realiste, asociată cu o stimă de sine bună și un nivel mai ridicat de încredere în sine. În timp ce subiecții lotului de control se caracterizează printr-o personalitate mai puțin structurată, preocupată de adaptarea imediată, de dificultățile întâmpinate pe plan educațional, centrată pe calitățile fizice și psihice individuale, subiecții din lotul experimental se caracterizează printr-un grad mai mare de raportare la mediul social de care aparțin, dovedind un nivel superior de cunoaștere a propriilor calități și de încredere în sine. Astfel, putem afirma că implicarea elevilor într-un program de activități nonformale a elevilor cu deficiență mintală integrați determină îmbunătățirea considerabilă a reprezentării mentale a propriei persoane în raport de IQ.

2. Aplicarea testului t a condus la rezultate care validează ipoteza nr. 2, conform căreia desfășurarea de activități

nonformale de către elevii cu deficiență mintală conduce la apariția unor note diferențiatore în raport cu elevii cu deficiență mintală neparticipanți la program.

3. Utilizarea coeficientului de fiabilitate statistică Cronbach's Alpha a evidențiat atingerea celor trei obiective operaționale propuse. Prin urmare, putem afirma că:

✓ Între desfășurarea de activități nonformale de către elevii cu deficiență mintală integrați și modelarea imaginii de sine există o corelație. Desfășurarea de activități nonformale a influențat în mod pozitiv structurarea imaginii de sine, rezultatele evidențiind o îmbunătățire a imaginii de sine mai ales la nivelul Eului social.

✓ Implicarea într-un program de activități nonformale influențează nivelul de încredere în sine al elevilor. Participarea la activități plăcute, interesante, expunerea la situații pozitive diverse, conduc la creșterea gradului de încredere în sine, influențând dezvoltarea armonioasă a personalității elevului cu deficiență mintală în ansamblul ei.

✓ Participarea la activități nonformale determină o creștere a nivelului stimei de sine comparativ cu elevii care nu au participat la astfel de activități. Interrelaționarea pozitivă, echilibrată cu ceilalți conduce la o autoapreciere corectă, pozitivă.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. ****Activități nonformale pentru grupuri incluzive de elevi – NON4MAL 4ALL* (2017), disponibil pe <https://scoalaspecialasfantulnicolae.files.wordpress.com/2018/10/non4mal-4-all-suport-de-curs.pdf>
2. Allport, G. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*. Ed. Didactică și Pedagogică, București
3. Buică, C. (2004). *Bazele defectologiei*. Ed. Aramis Print, București
4. Cebanu, L. (2014). *Educația nonformală: caracteristici, principii, forme de realizare*, disponibil pe https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20nonformala_%20caracteristici%20principii%20forme%20de%20realizare.pdf, accesat la

17.07.2019

5. ****Contributions to the 2030 Agenda for Sustainable Development*, disponibil pe https://www.ohchr.org/Documents/Issues/MDGs/Post2015/HRTB_Contribution_26May2016.pdf, accesat la data de 21.08.2019
6. ****Convenția ONU 2006 pentru drepturile persoanelor cu dizabilități* disponibilă pe <http://anpd.gov.ro/web/conventia/>, accesat la data de 22.03.2020
7. Crețu, V. (2006). *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare*. Ed. Printech, București
8. Dafinoiu, I. (2002). *Personalitatea. Metode calitative de abordare*. Ed. Polirom, Iași
9. Gherghuț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii diferențiate și incluzive în educație*. Ed. Polirom, Iași
10. ****Non-formal education. Report* (1999). Committee on Culture and Education, București, disponibil pe <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-iewHTML.asp?FileID=8807&lang=en>, accesat la data de 20.08.2019
11. Popovici, D.V. (2007). *Orientări teoretice și practice în educația integrată*. Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad
12. Radu, Gh. (2000). *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*. Ed. Pro Humnitate.

ȘCOALA CONTEMPORANĂ - ȘCOALĂ INCLUZIVĂ

STUDIU DE CAZ

Profesor **Nicoleta DAMEAN**
Școala Gimnazială Nr. 116, București

Abstract

The school represents for each person the important stage in defining his personality, according to the role that the family has. Consequently, the involvement of the school in the education of young people today is a mandatory and necessary condition for the freedom and prosperity of society, for the rule of law and the safety of citizens and for the triumph of democracy, rational calculation and entrepreneurship. The school is also one of the most powerful tools at our disposal to shape the future, or at least to guide us towards a desirable future.

Achieving the school's major objective - to provide an appropriate context for learning and development for each child - takes in to account the principles contained in the Convention on the Rights of the Child, which generate in the educational environment two specific effects, namely integrated education and the Rights of the Student.

This study highlights the role of integrated education and social assistance in achieving the school's objective of providing each student with a method, cadence and forms of education that correspond to him. The study also brings to the reader's attention a case study relevant to the topic addressed.

Contemporary school is an inclusive school because it functions as a centre of a network of services – instructive, formative, psychological, medical, counseling – that aim to help students integrate in to society. Inclusive school is the most effective way to combat attitudes of discrimination. It's the school, for all.

Keywords: inclusive school, adaptation, integrated education, inclusive environment, collaboration.

Educația este percepută în prezent ca o funcție vitală a societății contemporane, deoarece, prin educație, societatea își perpetuează existența, transmitând din generație în generație tot ceea ce umanitatea a învățat despre ea însăși și despre realitate. De la școala contemporană societatea așteaptă astăzi totul: să transmită tinerilor o cunoaștere acumulată de-a lungul secolelor, să-i ajute să se adapteze la o realitate în continuă transformare și să-i pregătească pentru un viitor larg imprevizibil. Considerată un factor-cheie în dezvoltarea societății, educația constituie unul dintre cele mai puternice instrumente de care dispunem pentru a modela viitorul, sau măcar pentru a ne orienta către un viitor dezirabil.

Având ca scop fundamental pregătirea tinerilor pentru integrarea în societate, pe de-o parte, și dezvoltarea maximă a potențialului lor, pe de altă parte, școala trebuie să-i ajute pe tineri să se cunoască și să se accepte, să-și proiecteze idealuri și să le interiorizeze în identitatea lor, să-i ajute să conștientizeze și să-și asume responsabilitatea pentru a se implica în dezvoltarea societății. Se observă că, dat fiind statutul ei privilegiat, care provine din funcția de asigurare a reproducerii societății, educația suportă presiuni tot mai mari din partea celorlalte subsisteme ale societății. Aceste presiuni vin dinspre toate sectoarele de activitate, cărora școala le livrează forța de muncă, dar vin și din partea elevilor și a părinților; aceștia

așteaptă de la școală garanția reușitei inserției sociale, ceea ce înseamnă concomitent prosperitate materială, dezinvoltură în relațiile sociale, dar și contribuția activă la construirea societății (apud. Houssaye, 1992, p.148).

Tranziția către un alt tip de finalitate a școlii – dezvoltarea personalității copilului în funcție de exigențele sociale ale unei comunități, caracterizată de un anumit nivel de dezvoltare economică și culturală-, ca și accentuarea caracterului socioterapeutic al educației contemporane au determinat schimbarea radicală a destinului acestei instituții în viața socială; școala contemporană funcționează ca un centru al unei rețele de servicii – instructive, formative, medicale, psihologice, de consiliere vocațională etc.- care urmăresc să ajute elevii să se integreze în societate.

Obiectivul major al școlii este să ofere un context adecvat pentru învățare și dezvoltare, în care toți copiii să se pregătească să înțeleagă lumea în care trăiesc și în care vor deveni activi în viitor. La realizarea acestui obiectiv contribuie asistența socială în școală (Costin, 1987, p.538), care a devenit evidentă în secolul nostru, în strânsă corelație cu o serie de evoluții majore la nivelul societății și educației, și anume: democratizarea educației, extinderea drepturilor civice și asupra copilului și creșterea rolului educației în viața socială modernă. În fața acestor realități, școala s-a dorit un instrument de egalizare a șanselor, "garantarea unui tratament identic tuturor", dar și "oferirea fiecărui individ o metodă, o cadență, forme de învățământ care-i corespund" (Faure, 1974, p.126). La 20 noiembrie 1989, Adunarea generală a ONU a adoptat Convenția Drepturilor Copilului, document internațional prin care se recunoaște pentru prima dată în istorie că un copil are aceeași

valoare umană ca și adultul și trebuie să fie tratat cu același respect ca și acesta. Convenția Drepturilor Copilului deduce toate drepturile copilului din următoarele patru principii (Moroșanu, 1996, p.193-212):

-principiul interesului superior al copilului afirmă necesitatea ca toate deciziile privitoare la copil să fie luate ținând cont de interesul acestuia, nu al adultului;

-principiul nondiscriminării- toate drepturile trebuie aplicate fără nici o discriminare între copii;

-principiul participării afirmă necesitatea participării copiilor la luarea deciziilor care-i privesc,

-principiul supraviețuirii și dezvoltării afirmă dreptul inerent la viață și obligația autorităților de a asigura un cadru pentru dezvoltarea potențialităților copilului.

Aplicarea acestor principii în domeniul educației școlare a generat două efecte specifice, care au impulsionat, de asemenea, diversificarea activităților de asistență socială în școală, este vorba despre apariția principiului *educației integrate* și a artei *Drepturilor Elevului*.

Educația integrată desemnează cuprinderea în învățământul de masă a copiilor educabili cu cerințe educative speciale, care învață astfel să se dezvolte și să evolueze alături de colegii lor obișnuiți, într-un sistem educativ unic, care le satisface tuturor (deficienți și nondeficienți) toate cerințele educative (cf. Ungureanu, 2000, p.16).

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale într-o școală de masă ridică probleme deosebite în special pentru asistentul social din școală. În principal, el trebuie să se asigure că nici un copil cu cerințe educative nu este respins sau marginalizat de către ceilalți elevi și să ofere un plan de servicii educaționale adaptate unor asemenea trebuințe speciale. În realizarea acestui

scop, asistentul social din școală trebuie să identifice resursele oferite de mediul familial, să observe conduita copilului în familie și la școală și, împreună cu părinții, să propună obiective realiste în ceea ce privește nivelul de autonomie personală și socială pe care-l poate atinge copilul.

De asemenea, trebuie să furnizeze informații clare cadrelor didactice despre situația socială a elevului. Cunoașterea de către profesori a caracteristicilor mediului familial al elevului este absolut indispensabilă pentru:

-a ține cont de nivelul de suport academic și material pe care îl pot oferi părinții;

-a înțelege semnificația conduitei elevului în clasă; de exemplu, un elev asupra căruia părinții exercită sancțiuni corporale pentru note mici va dezvolta reacții de teamă, însoțite de conduite evazioniste, de fraudă sau minciună, la momentul evaluării, pentru a evita sancțiunile de acasă; un elev presat de părinți să fie eminent la toate disciplinele poate acționa deliberat în sens negativ, pentru a-și șantaja părinții și a negocia o serie de avantaje;

-a înțelege interesele și pasiunile elevului, idealul său profesional;

-a folosi părinții ca resursă de învățare, dacă aceștia reprezintă un model uman și profesional deosebit;

-a aprecia corect nivelul responsabilității în cazul eșecului școlar.

În adunarea datelor despre situația socială a elevilor, asistentul social va da prioritate cazurilor de risc dezadaptiv școlar și va folosi toate aceste informații în interesul superior al copilului, de exemplu, pentru a beneficia de bursă socială, de alte ajutoare sau facilități acordate de școală, și nu pentru a-i accentua copilului "complexul de conveniență".

Între sarcinile cu caracter informativ al asistentului social sunt incluse: informarea profesorilor în legătură cu caracteristicile socioculturale ale cartierului din care provine elevul și în legătură cu influențele culturale asupra vieții acestuia; oferirea de informații relevante despre un anumit elev sau o situație particulară în scopul ameliorării relației elev-profesor; schimbul de informații cu membrii personalului didactic asupra climatului psihosocial dintr-o clasă și asupra posibilităților de ameliorare, astfel încât să susțină motivația pentru studiu a elevilor; evaluarea, la intervale prestabilite, împreună cu alți profesori și cu psihologul școlar a progresului unor elevi sau a eficienței unor programe educative și determinarea măsurilor ce se impun a fi luate.

În calitate de dirigintă, am întâlnit câteva cazuri de elevi cu cerințe educative speciale, dar unul dintre ele a avut un impact major, punându-și amprenta asupra menirii mele ca dascăl. Am urmărit cu atenție, emoție și interes parcursul școlar al acestui elev. Redau, în continuare, o parte din observațiile și din *Planul de intervenție personalizat* al acestui caz.

2. STUDIU DE CAZ

2.1. Date Beneficiar: Dorel, 11 ani

2.2. Istoricul social al beneficiarului

Dorel provine dintr-o relație de uniune consensuală a mamei sale Ana cu Cristi, de etnie romă. La naștere el a fost abandonat de tată și a rămas în grija mamei sale. Când Dorel avea 2 ani, mama sa a plecat la muncă în Spania și l-a lăsat pe acesta în grija bunicii sale, Ioana. Timp de doi ani, mama lui Dorel a mai trimis bunicii bani pentru întreținerea copilului, dar de 2 ani aceasta a întrerupt orice legătură cu familia, adică cu mama și copilul său.

Astfel Dorel a rămas în grija bunicii sale. Aceasta locuiește într-o casă comună cu locuința unchiului lui Dorel,

pe nume Valentin. El este dependent de alcool și creează tensiune în familie foarte des. Bunica lui Dorel a avut și ea probleme cu alcoolul, dar în urma unui preinfarct, cu doi ani în urmă, ea a renunțat și s-a dedicat creșterii nepotului său.

Contrar problemelor foarte serioase pe care le are Dorel în familia sa, fiind abandonat de ambii părinți și fiind crescut de bunică, el este un elev bun. Bunica lui Dorel face eforturi imense în a-și întreține nepotul la școală, ea având ca venituri doar pensia de urmaș a soțului său în valoare 300 RON. Dorel nu primește alocație, părinții săi au neglijat întocmirea actelor necesare. Deoarece este un elev bun, doamna dirigintă nu dorește ca Dorel să abandoneze școala din motive financiare și a problemelor sociale pe care le are acasă.

Astfel ea s-a adresat doamnei directoare a școlii pentru a cere ajutor. Împreună cu aceasta s-au adresat Direcției de Protecție a Copilului și au fost îndrumate spre Centrul de Zi. Acest centru este cel mai aproape de domiciliul și școala la care învață Dorel.

2.3. Nevoi identificate

Datorită situației sale familiale, fiind un copil singur, abandonat de ambii părinți, cea mai acută nevoie identificată în cazul său, a fost nevoia de afectivitate. Are nevoi calorice importante, deoarece venitul minim al bunicii sale nu îi permite acesteia să asigure lui Dorel o hrană corectă, permanentă și sigură. Hrana zilnică a lui Dorel nu este de bună calitate și suficientă, din pensia sa, bunica mai trebuie să plătească și întreținerea locuinței și medicamentele sale pentru inimă. Toți acești factori au dus și la crearea unor probleme mari de sănătate. Astfel el are nevoi medicale, deoarece el ametește des, leșină, este mereu stresat și uneori depresiv. Are și probleme stomatologice (cu anomalii dento-maxilare severe). În ceea ce

privește viața socială, lui Dorel, cu greu i se pot asigura un minim necesar de îmbrăcăminte, rechizite și încălțăminte. Locuind într-o curte comună cu unchiul său dependent de alcool, se creează mereu un mediu tensionat și neprielnic învățatului, relaxării și jocului copiilor de vârsta sa.

2.4. Acțiuni întreprinse

Asistenții sociali ai Centrului de Zi, au cunoscut toate aceste probleme ale lui Dorel de la doamna directoare a școlii și de la doamna dirigintă a lui Dorel și s-a luat decizia de a-l ajuta. Astfel acțiunile întreprinse au dorit să îl sprijine și să îi dea încredere lui Dorel în forțele sale pentru ca acesta să-și urmeze în continuare școala și să devină un sprijin pentru bunica sa. Astfel s-au efectuat acțiuni asistențiale specifice și anume: s-a avut grijă să-i fie asigurate nevoile calorice necesare băiatului prin servirea zilnică a unei mese calde alături de ceilalți copii din centru care i-au devenit și prieteni și s-au întreprins jocuri educaționale de grup cu ajutorul cărora Dorel să se simtă integrat în colectivul copiilor și să reușească să își depășească starea de depresie. El a desenat și a pictat și a luat parte cu bucurie la excursiile de grup care au fost organizate atât în cadrul centrului de zi, cât și în cadrul școlii în care învață.

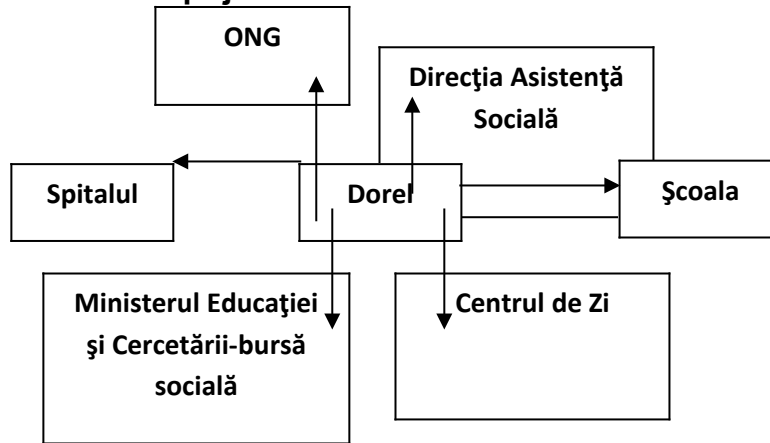
2.5. Metodologie utilizată

Pentru a ne crea o imagine cât mai clară a situației lui Dorel am folosit metoda biografică, unde s-a încercat să se obțină din partea Centrului de Zi, cât mai multe date referitoare la situația băiatului, și metoda observației, mergând periodic la Centrul de Zi, unde Dorel vine zilnic, pentru a fi sprijinit și ajutat. Astfel s-a putut observa, dacă el mai era depresiv, dacă mai era palid și dacă mai acuza alte probleme de sănătate. La fel de important a fost să observ dacă relațiile lui cu ceilalți copii

s-au îmbunătățit și dacă el a devenit un prieten foarte bun, încercând să se bucure de atmosfera plină de afecțiune din cadrul Centrului de Zi. A fost folosită și metoda investigativă, documentarea

la domiciliul bunicii lui Dorel unde s-a avut o discuție cu bunica acestuia, cu unchiul lui, precum și cu colegii de la centru și de la școală.

Rețeaua socială de sprijin a lui Dorel



Analiza câmpului de forțe

(+)FORȚE POZITIVE	(-) FORȚE NEGATIVE
1. Dorința d-nei dirigintede a-l ajuta peDorel	1. lipsa părinților săi
2. Dorința bunicii de a face tot ce este posibil pentru binele lui Dorel	2. stresul provocat de unchiul său
3. Dorel se bucură de siguranța celor necesare zilnic, acordate de Centrul de Zi	3. starea lui de depresie și de nesiguranță
4. Este mai încrezător și mai dornic să nu abandoneze școala niciodată	4. greutățile financiare

2.6. Desfășurarea intervenției:

2.6.1. Sesizarea

Cazul a fost sesizat în luna decembrie 2019, de către diriginta lui Dorel care și-a dorit să facă cunoscut acest caz Direcției de Asistență Socială, unde în urma discuțiilor avute a fost îndrumată spre Centrul de Zi.

2.6.2.Deschiderea cazului

Pentru ca intervenția asistențială să poată fi declanșată și pentru ca asistentul social să asigure un proces eficient de intervenție asistențială, cea de a doua acțiune a acestei etape a fost deschiderea cazului în vederea

evaluării obiective a situației reale a lui Dorel.

Momentul în care asistentul social de la Centrul de Zi a deschis cazul a fost declanșat procesul de investigație și de intervenție pe care îl voi descrie în cele ce urmează.

2.6.3.Etapa de evaluare inițială

Această etapă a implicat o analiză și o interpretare a problemelor sociale ale lui Dorel pentru care s-a oferit ajutor și de asemenea a implicat utilizarea criteriilor de selecție prestabilite de profesionist în vederea selectării

potențialilor beneficiari, în cazul nostru Dorel și bunica lui.

În această etapă au fost utilizate următoarele metode investigative: documentarea în teritoriu cu privire la specificul cazului și observația. Ca tehnici specifice au fost utilizate de către asistentul social de la Centrul de Zi: tehnica întrevederii, tehnici de comunicare-reformulare, parafrizarea și interpretarea. Ca instrumente, în această etapă au fost utilizate: raportul de convorbire, de vizită și de întrunire, fișa de evaluare inițială.

2.6.4. Etapa de evaluare propriu-zisă

În această etapă au fost analizate nevoile de bază a mediului de viață, a gradului de implicare în procesul de educație sau de instrucție și starea de sănătate a băiatului, s-a făcut o evaluare inițială a situației sociale a lui Dorel prin metode investigative (documentarea în teritoriu cu privire la specificul cazului). Pentru o evaluare corectă și obiectivă au fost utilizați itemi de tip cantitativ și anume identificarea beneficiarului, datele lui de contact și ale bunicii sale, cât și starea de sănătate a copilului.

2.6.5. Selectare abeneficiarului în procesul suportiv asistențial în baza rezultatelor evaluării sociale efectuate.

În urma acestor analize, cazul lui Dorel a fost selectat în atenția Centrului de Zi, astfel asistentul social împreună cu echipa sa, au elaborat un plan de intervenție personalizat. Intervenția asistențială în cazul Dorel a fost desfășurată urmând anumite etape stabilite de către asistentul social și a fost recomandat să se contureze o relație de colaborare proactivă și constructivă între părțile implicate care să ducă la un rezultat benefic și de încredere.

2.6.6. Elaborarea planului de intervenție personalizat

În toate demersurile sale alături de bunica lui Dorel, asistentul social le-a propus acestora măsuri de soluționare a problematicii sociale existente. La elaborarea planului de intervenție au fost vizate respectarea următoarelor aspecte foarte importante:

- identificarea resurselor individuale ale lui Dorel și a bunicii lui ce puteau fi utilizate;

- corelarea nevoilor lui Dorel și a nevoilor familiei cu resursele, cu oferta serviciilor sociale ce le puteau fi oferite de către asistentul social și totodată de rețeaua socială;

- stabilirea strategiei de intervenție.

Planul de intervenție trebuia să respecte alegerile, așteptările, scopurile pe termen scurt și lung formulate împreună cu Dorel și bunica lui; efectele trebuiau explicate pe înțelesul tuturor celor implicați. Au fost stabilite scopurile finale care să corespundă cu dorințele beneficiarilor și să fie în avantajul acestora. S-au fixat obiectivele concrete ce puteau fi atinse, s-au stabilit și s-au ordonat obiectivele intervenției asistențiale în funcție de prioritățile existente în cazul lui Dorel. Asistentul social de la Centrul de Zi, a generat strategii de intervenție bine ancorate în realitatea socială a lui Dorel și a fixat sarcinile, responsabilitățile și acțiunile necesare pentru îndeplinirea obiectivelor.

2.6.7. Contractul cu Dorel

Asistentul social de la Centrul de Zi a furnizat lui Dorel anumite servicii, numai în contextul unei relații profesionale bazate pe un raport contractual semnat de ambele părți, contractul fiind o etapă obligatorie în munca asistentului social și persoana asistată conform procedurilor metodologice ale Centrului de Zi. Utilizarea contractului este avantajoasă, deoarece el face o precizare explicită a problemelor și scopurilor urmărite de asistentul social

și beneficiarul lui, în cazul nostru Dorel și bunicaa acestuia.

2.6.8. Realizarea intervenției asistențiale în conformitate cu obiectivele planificate.

În această etapă a fost pus în aplicare planul de intervenție individualizat pe problemele sociale pe care le avea Dorel și bunica lui. Astfel ea a fostă jutată pe plan școlar, afectiv și social. Asistentul social a respectat strategiile de acțiune și obiectivele planificate în cazul lui Dorel, păstrând mereu o atitudine pozitivă și flexibilă față de evoluția cazului, urmărind progresul realizat.

2.6.9. Monitorizarea cazului.

Asistentul social pe tot parcursul intervenției asistențiale a verificat și înregistrat permanent ceea ce s-a întâmplat cu cazul social pe care l-a susținut din punct de vedere social. Astfel, el a monitorizat dacă în cazul lui Dorel și a bunicii lui, situația acestora s-a mai îmbunătățit. Dacă unchiul lui Dorel a conștientizat starea de tensiune pe care o aducea în jurul copilului.

2.6.10. Evaluarea finală a rezultatelor obținute

La finalizarea acestei intervenții asistențiale, profesionistul a putut înregistra roadele muncii sale sociale prestate în favoarea lui Dorel, cât și în favoarea bunicii sale.

Astfel, el a putut evalua calitatea prestației sociale pe tot parcursul intervenției, cât și gradul în care obiectivele planificate au fost atinse. Această evaluare finală a putut clarifica metodele și strategiile eficiente în rezolvarea problemelor lui Dorel.

2.6.11. Monitorizarea post intervenției

După perioada de încheiere a intervenției propriu-zisă, pe o perioadă de încă 6 luni, bunica lui Dorel și el personal au fost monitorizați de către asistentul social de la Centrul de zi împreună cu diriginta acestuia, pentru a se asigura că obiectivele pe termen mediu sau lung au fost îndeplinite.

2.6.12. Închiderea cazului

La încheierea acestui caz, pe baza rapoartelor a fost efectuată o evaluare a gradului de îndeplinire a obiectivelor propuse.

3. Concluzii: Urmare a întrevederilor diriginței cu asistentul social și cu bunica lui Dorel, aceasta se declară mulțumită de evoluția cazului în care s-a implicat social.

Din toate acestea rezultă că ipoteza „dacă familiile aflate în situații dificile cauzate de sărăcie beneficiază de sprijinul profesional al asistenților sociali, atunci situația acestor familii este îmbunătățită și copiii acestora trăiesc într-un mediu securizat familial”, este confirmată, iar școala și-a atins obiectivul major: să ofere un context adecvat pentru învățare și dezvoltare, în care toți copiii să aibă acces la educație.

Așadar, școala contemporană este o școală incluzivă, deoarece ea funcționează ca un centru al unei rețele de servicii – instructive, formative, psihologice, medicale, de consiliere – care urmăresc să ajute elevii să se integreze în societate. Școala incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Este școala ”pentru toți”.

BIBLIOGRAFIE

1. Coasan, A., Vasilescu, A.(1988), *Adaptarea școlară*, București, Ed. Didactică și Enciclopedică;
2. Neamțu, G.(2003). *Tratat de asistență socială*, Iași, Editura Polirom;

3. Zamfir, C., Zamfir, E. (coord.) (1997). *Pentru o societate centrată pe copil*, București, Editura Alternative.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI INCLUSIV – COMPLEXITATE ȘI INDIVIDUALITATE PSIHO-PEDAGOGICĂ

Mădălina DINU

Profesor Învățământ Preșcolar și Primar
Grădinița Nr. 34, Sector 5, București

Abstract

The children with special needs inclusion means everybody's endeavor to see in all the surrounding people, persons which have their own importance, that through their eyes reflects its turn our importance. The inclusive education brings all the children at the same classroom, at the same community, it helps to feel loved, respected, supported to achieve and develop their own potential.

The inclusive education signifies the fact that those children need a planned and differentiated curriculum, linguistic program therapy, specialized speech therapy, specific teaching – learning programs adapted to their skills. Of course, teaching style has to be done according to learning style of each child.

To promote an inclusive education supposes to have a diverse pedagogy with many steps opposed to uniformity identity with, according to, all the children had to work at the same time, the same manner and following the same strategy. Such pedagogy is a theoretical and practical base- struggling to pre-school failure.

Organizing activities between children with special needs and the others, they share learning experience and the free speech right regarding to the way that education is lived by each child. One of the advantages of inclusive and multicultural education is the fact that the children are treated as integrant part of the society, developing their communicative abilities, become more creative, accepting diversity.

Regarding the kindergarten inclusive teachers, they have to be encouraged to embrace modern practices in activities in order to improve their skills. Also, the children with special needs classmates and families had to actively involve to have efficient results. An inclusive, intercultural and multicultural education assumes all the children to learn together in institutions having the suitable support. An earlier beginning from kindergarten is the best prepare for an integrated life.

Key words: inclusive education, children with special needs, kindergarten, teacher

Analizată în context social, incluziunea reprezintă un ansamblu de măsuri și acțiuni din variate domenii prin care se urmărește combaterea excluziunii sociale și asigurarea participării active a persoanelor la toate aspectele vieții economice, sociale, educaționale, culturale și politice ale societății, reprezentând esența unui sistem social

comprehensiv, specific unei societăți bazate pe valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi.

Sintagma "educație integrată" a fost utilizată în literatura de specialitate începând cu anul 1970 și până în anul 1990, apărând ca o reacție la formele de segregare în educație, în special în cazul copiilor cu dizabilități sau al celor

cu tulburări psihocomportamentale. Educația integrată se referea la procesul de includere în instituțiile de învățământ de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor cu dizabilități sau având cerințe educative speciale. Ulterior, această sintagmă a fost înlocuită de conceptul "educație incluzivă" ce pune un accent mai profund pe diversitatea umană și pe respectul față de semenii diferiți din jurul nostru.

Educația incluzivă a apărut ca fiind un rezultat al deschiderilor spre normalizarea vieții persoanelor cu dizabilități, evidente din ce în ce mai mult în ultimele decenii ale secolului XX, când, printr-o serie de documente emise de organizații internaționale, se promovau și se conturau schimbări de politici sociale și educaționale în favoarea orientării și acceptării copiilor cu dizabilități sau cu cerințe speciale în grădinițele de stat.

Practic, s-a constatat că, dincolo de copiii cu dizabilități ce reprezintă o prioritate în integrare, au fost identificate și alte categorii de copii cu cerințe speciale în plan educațional precum: copii cu dificultăți de învățare, cu tulburări emoționale sau de comportament, copii care provin din medii socioeconomice, culturale și etnice defavorizate și care, solicitau intervenții și abordări de sprijin în grădiniță, pentru o mai bună integrare în programul educației timpurii.

Dacă percepem grădinița ca principala instanță de socializare a copilului, după familie care este considerată cea dintâi, educația incluzivă reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces ce are o deosebită importanță în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor deprinderi și

competențe sociale, favorabile acestui proces.

În plus, educația incluzivă permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către copiii normali, fără astfel de cerințe educaționale speciale, a problemicii și potențialului de relaționare și de participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de educație din grădiniță și de anumite facilități pentru accesul și participarea la serviciile oferite în cadrul comunității.

În context școlar, educația incluzivă reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără dizabilități în același spațiu și în aceleași condiții, având drept scop participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare. Prima condiție a educației incluzive este acceptarea conștientă de către membrii grupului a fiecărei persoane, fiind favorizată de o organizare școlară care să pună în act o metodologie de intervenție didactică bazată pe un curriculum flexibil. O versiune mai sintetică a nivelurilor de educație incluzivă ar putea fi: integrarea spațială care înseamnă a fi prezent, integrarea socială care se referă la a fi împreună cu alți copii și integrarea școlară care presupune a învăța împreună cu ceilalți copii.

În context educațional, incluziunea presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între copii, flexibilizarea programelor școlare, diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru copii cu cerințe speciale, promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți copiii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriatul funcțional între grădiniță și familia copiilor, implicarea activă a comunității

În programele și activitățile dezvoltate de instituțiile de învățământ.

Incluziunea în educație poate fi înțeleasă, în sens larg, ca procesul de plasare într-o clasă de copii, a oricărui copil, la debut școlar, în programul învățământului preșcolar, iar în sens restrâns se referă la școlarizarea unor copii cu cerințe speciale în unități de învățământ obișnuite.

În procesul de învățământ, incluziunea mai poate fi definită prin: creșterea gradului de participare a copiilor la activitățile școlare, culturale și comunitare, concomitent cu reducerea gradului de excludere a lor la acestea, eliminarea barierelor din calea învățării și participării la viața grădiniței pentru toți copiii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau care intră în categoria celor cu “cerințe educative speciale”, perceperea diferențelor dintre ele drept o sursă de sprijin al învățării mai degrabă, decât ca o problemă ce trebuie depășită, recunoașterea dreptului la educație pe care îl are fiecare copil, dezvoltarea și ameliorarea mediului din grădiniță atât pentru personalul didactic, cât și pentru copii.

Un învățământ incluziv care permite integrarea în grădiniță a copiilor cu dizabilități este fundamental pentru realizarea finalității educației speciale, iar una dinre condițiile integrării lor eficiente constă în crearea unor servicii de sprijin, specializate în asistență educațională de care să beneficieze atât copiii integrați, cât și colectivele didactice din grădinițele în care are loc integrarea. Unul dintre serviciile specializate necesare în incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educative speciale este realizat de cadrele didactice de sprijin.

Câteva dintre domeniile educației incluzive pentru copiii cu cerințe speciale sunt: domeniul instituțional – grădinița pentru toți copiii, reglementări legislative, servicii de sprijin; domeniul

curriculumului educației timpurii – delimitări ale curriculumului comun, de bază, diferențiat, adaptat; sistemul unitar de formare a personalului didactic.

Câteva dintre argumentele care justifică educația incluzivă pot fi structurate din mai multe perspective. Astfel, din perspectivă educațională, în grădinițele incluzive, toți copiii învață împreună în care sunt dezvoltate modalități de predare care să corespundă diferențelor individuale pentru ca toți copiii să beneficieze, în raport cu propriile resurse și caracteristici individuale, de acțiunea și efectele formative ale programelor din grădiniță. Din perspectivă socială, grădinițele incluzive pot schimba atitudinea față de diversitate fiind că permit tuturor copiilor să învețe împreună punând bazele unei societăți deschise, democratice și non-discriminatorii care îi încurajază pe oameni să trăiască împreună și să se respecte reciproc. Din perspectivă conceptuală, educația incluzivă este fundamentată pe argumente sociale, pedagogice și psihologice care fac trimitere la educabilitate, la finalitățile și legitățile generale ale educației, la teoriile curriculumului educației timpurii, teoriile învățării și teoria intervenției timpurii în dezvoltarea copilului și care vizează echilibrul dinamic dintre personalitate și societate.

Altfel spus, “educația pentru toți” presupune existența unei instituții precum “Grădinița pentru toți”/ “Un învățământ pentru toți” în care există o diversitate umană reprezentativă pentru comunitatea în care funcționează, adică un “Învățământ al diversității sau Un Învățământ pentru diversitate”, în care se aplică “pedagogia diversității sau o pedagogie pentru diversitate”. Exemplul cel mai bun în acest sens este “Învățământul special și incluziv” adică un învățământ în care are acces orice copil din comunitate și unde poate

beneficia de o educație diferențiată și individualizată care să răspundă cât mai bine potențialului și nevoilor sale în materiede instrucție și educație. Conform acestor noi viziuni, se încurajază ideea de societate incluzivă, deschisă și flexibilă la fenomenul diversității umane.

Grupul Român pentru Educație Incluzivă (GREI) are ca obiectiv general conectarea întregii țări la eforturile internaționale în realizarea educației incluzive, susținerea și dezvoltarea mediului românesc și promovarea acestuia la nivel național și internațional. Principiile pe care acest grup le promovează sunt simple, clare și de maximă generalitate: fiecare copil este unic și valoros în cadrul sistemului de educație, fiecare copil poate învăța, încurajează dezvoltarea și susținerea serviciilor de sprijin în instituția de învățământ, pentru a oferi oportunități de dezvoltare a tuturor copiilor dar și pentru a forma și sprijinii cadrele didactice, susține parteneriatul educațional dintre cadre didactice – părinți și copii, alături de toți profesioniștii care dau valoare adăugată actului educațional.

În acest sens, integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea copiilor cu nevoi speciale aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală, senzorială, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială, pedagogică. În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă, încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populație infantilă. Astfel, conștiința copiilor de la cea mai fragedă vârstă, trebuie formată și dezvoltată învățându-i pe aceștia că primirea copiilor “diferiți” alături de toți ceilalți, trebuie făcută nu de dragul lor și nu din milă pentru ei, ci pentru dreptul fiecăru

individ de a participa la acțiuni comune pentru dezvoltarea lui ulterioară, pentru a contribui și el la dezvoltarea comunității în care trăiește. Incluziunea poate și este mai mult decât un discurs demagogic, declarativ, ea poate fi pusă în practică prin tehnici concrete de predare și adaptare curriculară, individualizată, prin formarea și dezvoltarea conștiinței tuturor copiilor pentru acceptiunea diversitară de orice tip.

Învățământul special și incluziv are ca scop crearea unui program coerent și coordonat de incluziune a copiilor preșcolari cu diferite dizabilități, de alte etnii, proveniență socială etc și pregătirea celorlalți în vederea acceptării acestora alături de ei, fără diferențe de manifestare comportamentală sau verbală. De asemenea, se impune și implementarea unor strategii de dezvoltare a conștiinței și a comportamentelor copiilor în spiritul toleranței și nediscriminării, a acceptării de șanse egale pentru toți copiii.

Ca proces, educația în cadrul Învățământului special și incluziv este dificil de realizat în interiorul unui sistem de evaluare bazat pe competiție, care valorizează doar nivelurile de achiziții academice ridicate. Acest fapt înseamnă că ei nu au aceleași experiențe și competențe educaționale ca și colegii lor sau că împart aceleași experiențe sociale cu ei. Interacțiunea pozitivă a copiilor cu dizabilități cu semenii lor nu se întâmplă automat, ci numai prin plasarea copiilor în medii propuse a fi integratoare.

De aceea, educația incluzivă nu se rezumă numai la furnizarea sau facilitarea accesului la seturi de norme de învățare și comportament, presupune ca Învățământul să poată răspunde cerințelor tuturor copiilor în parte.

Necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standardele educaționale și pentru a determina grădinițele să devină responsabile de rezultatele copiilor, 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 preșcolarii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare a cadrelor didactice și a comunității.

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.

O viziune a integrării care să producă fuziunea a două sisteme: cel al personalității și cel al valorilor sociale are avantajul să stabilească o corespondență între funcțiile de bază ale personalității umane și funcțiile de bază ale societății care dezvoltă personalitatea umană. Funcțiile de sinteză și integrare sunt corelative fenomenului de compensare. Orice sinteză constituie rezultatul acțiunii complexe de integrare. Raportul dintre aceste două operații, este la rândul său, generat de dispozitive ale funcției compensatorii.

Cele câteva niveluri la care s-a urmărit existența unor funcții de compensare au început cu Eul biologic și s-au înălțat până la nivelul conștiinței. Această axă eu-conștiință constituie o statură pe verticală a personalității. Ceea ce duce la starea de conștiință este și posibilitatea de a diferenția un eu personal de o lume non-eu-nepersonală, la care se adaugă și o altă componentă, conștiința de sine.

Determinarea faptului de conștiință implică integrarea personalității în timp și spațiu. Se operează o integrare în timp imediat, concret, dar ceea ce constituie elementul definitoriu este

integrarea în timpul conceptualizat, prin posibilitatea de proiecție a personalității.

Prin structura conștiinței, cunoașterea își capătă motivație și semnificație. Viața, indiferent sub ce formă s-ar prezenta, presupune o organizare pe baza unor funcții emergente structurilor sale. În cazul persoanei, aceste funcții sunt prezente în modalități foarte complexe. Datorită nivelului înalt – cel al conștiinței – la care se face adaptarea, integrarea umană, aceste procese pot fi structural sau funcțional tulburate.

Pentru ca procesul de integrare să aibă loc în condiții de normalitate este necesar să existe și la un pol și la celălalt anumite funcții comune, anumite planuri de organizare comună pentru a putea efectua eficient acest proces.

Receptarea constituie funcția de bază a personalității umane, cât și a societății. Persoana umană este înzestrată cu aparatură de receptare a informațiilor de toate tipurile în societate, în mediul organizat. Fără această capacitate nu se poate discuta despre bazele procesului de integrare, pentru că lipsa receptării face ca între societate și personalitate să se interpună un abis.

Atât personalitatea, cât și societatea dispun de sisteme de comparare, care stabilesc un proces de diferențiere și de selectare ca funcții ale integrării. Orice valoare constituită ca atare în conștiința umană nu se socotește integrată până nu are să fie reprezentată sub forma unor idei, concepte etc. Societatea însăși dispune de o asemenea posibilitate funcțională a reprezentării. Aceasta își reprezintă tipul de personalitate umană pe baza unei selecții și a unei diferențieri, fie pe calea simbolurilor, fie pe calea instituțiilor și a unor comenzi de modele sociale.

O altă funcție este cea a esențializării, a transformării în formă de extrase a

valorilor care pot fi asimilate fie de conștiința individului, fie de conștiința socială; și una și alta având nevoie de această operație care codifică valoarea după cifra conștiinței. Odată esențializată, valoarea poate fi pusă în circulație, adică va intra într-un sistem de intercomunicare, constituind următoarea funcție a procesului de integrare.

Circulația valorilor esențializate generalizează o formă a structurii. Cu alte cuvinte, capătă o nouă funcție, care este funcția de organizare a sistemului. Bineînțeles că, de organizare se leagă toate funcțiile precum autoreglarea, feedback-ul ele fiind părți componente ale funcției de organizare. Orice organizare a personalității presupune un grad primar de integrare.

Organizarea însă, nu reprezintă punctul important al integrării pentru că ea poate determina structuri, dar aceste structuri, dacă nu generează la rândul lor interfuncționalități, va rezulta o stagnare a procesului, pentru că, ceea ce definește nivelul procesului de integrare este funcția de operaționalitate cu cele două direcții ale ei: direcția praxiologică, direcția axiologică.

Integrarea creează prin valorile sociale personalitatea umană și controlul acestei creații reprezintă gradul de operaționalitate praxiologică și axiologică pe care societatea și-l recunoaște ca fiindu-i propriu în structura personalității integratoare.

Pentru a exista o decizie integratoare, conștiința umană trebuie să posede un mecanism motivațional al unei strategii de integrare. În baza acestuia există trei mari categorii de strategii: strategii individuale, strategii colective, strategii totale.

Strategiile individuale se referă la posibilitățile pe care un individ, luat ca entitate, le utilizează să se integreze. Orice sistem educațional trebuie să

înzestreze individul cu o gamă de strategii pe care acesta să le poată folosi în împrejurările diferite ale vieții sale. Pentru noi, baza strategiilor individuale este construită de mecanismele motivaționale. Toate abilitățile începând cu cele intelectuale, sociale și cele comportamentale, fac parte din strategiile individuale. Nu trebuie neglijat faptul că, strategiile individuale sunt rezultatul unor strategii colective de integrare, la care individul este supus în permanență.

Strategiile colective încep de la microgrupul familial, microgrupul de stradă, fiind strategii socioprofesionale, școlare și culturale. Fiecare dintre aceste subcategorii cunosc o mare varietate de indicatori care să le definească fără doar și poate, că o psihologie a integrării ar trebui să stabilească întâi acești indicatori individuali și colectivi care să permită un antrenament, o dezvoltare, o educare a lor în cadrul personalității umane.

Societatea ca atare, cunoaște o gamă variată de strategii prin care facilitează integrarea individului în societate și a valorilor în conștiința individului. Gândirea social-culturală, modelul personalității, sistemul de circulație a valorilor, instituțiile sociale sunt tot atâtea strategii care deservește procesul de integrare.

În concluzie, Învățământul special și incluziv este chemat să se adapteze cerințelor copiilor și nu copiii să fie obligați să se adapteze unui anumit model sau mediu școlar, în care unii se regăsesc iar alții se simt marginalizați sau chiar excluși. Fiecare copil este unic și are valoare sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare. Educația este și ea unică pentru fiecare copil în parte, în funcție de stilul, ritmul, nivelul său de învățare și dezvoltare, caracteristicile

și particularitățile sale, aptitudinile, așteptările, experiența anterioară.

BIBLIOGRAFIE

1. Preda, V., (2000), *Orientări teoretico-praxiologice în educați integrat*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
2. Ungureanu, D., (2000), *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest
3. Ungureanu, D., (1998), *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică
4. Vărășmaș, T., (1998), *Educația integrată a copiilor cu cerințe speciale*. București: Editura Asociația RENINCO România
5. Vărășmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis
6. Vărășmaș, T., (2004), *Școala și educația pentru toți*. București: Editura Miniped

FAMILIA COPILULUI CU DIZABILITĂȚI, SUPTOR PENTRU RECUPERARE

Prof. psihopedagog **Marilena GEABĂU**
Școala Specială Nr. 4, București

Abstract:

The parents who have disabled sons and daughters are people in difficulty, but they must recognize the problem of their children from the the very beginning and share with doctors , educators, specialists in education and caring nurse in the town hall to receive an adequate help. The families that remained together and took objective measures for the improvement of their children*s health have at least one happy chyldn to whom they developed an individual autonomy. Parents really succeeded in making their sons and daughters useful in the honschold and somehow independent.

Today, the state of special education is like that: more and more sick children arrive to such establish ments and both. The Ministry of Education of Labour and Social Protection do not provide early profesionalization so thatit is an increasing difficulty to foreshadow the independence of the children with disabilities. Specialists from nursing school had built a personalized intervention plan to make easier the educaționul recovery of the children with disabilities

Key words: *family architecture, energophagous, chronophagous, disabilities, affected support*

Orice familie dorește ca visele sale să devină realitate prin prezența și educația copiilor care apar în sânul ei. Însă cel mai dureroasă realitate e apariția unui copil cu dizabilități în familie. Arhitectura unei familii se contturează din profilul psiho-social al fiecărui membru și a relațiilor dintre aceștia. Dizabilitatea unui membru e percepută ca o cădere, ca o pierdere iar atunci când e vorba de un copil cu dizabilități care apare, fiecare părinte oscilează între procese de învinovățire a celuilalt și autoculpabilizare. Rar

găsim o diviziune a culpei și responsabilităților părinților, în care ei să-și asume împreună și destinul și problema, să caute soluții în timp util și să recunoască problema pentru a o putea rezolva eficient și cu simț de răspundere.

Lucrez de peste trei decenii în școala specială și în urma anamnezei, constat că dacă acum treizeci de ani, părinții rămâneau aproape de copilul cu dizabilități pe parcursul vieții lui în proporție de peste 76%, acum mai bine

de jumătate din copii rămân doar cu mama până la vârsta școlarizării. Egoul masculin e foarte afectat de prezența unui copil cu handicap dar, copilul are mai multă nevoie de ambii părinți, fiind cu mult mai energofag și cronofag decât ceilalți copii, pe parcursul a mult mai mult timp.

Societatea contemporană a suferit un derapaj axiologic care a afectat esențial familia. După 1990, familia a cunoscut o altă tendință. Libertatea a fost percepută greșit, ca o revărsare a unei dorințe înăbușite genetic pe parcursul generațiilor anterioare, iar familiile cu curențe educaționale au pierdut autocontrolul, exprimându-și furii pe care și le alimentau personal în loc să-și consume energiile în muncă și educația copiilor. Personal am fost învățător și profesor înainte de 89 și până azi și am cunoscut schimbarea dramatică a manifestării părinților în relație cu copiii și cu profesorii. Copiii au început să fie lăsați tot mai mult singuri iar părinții au început să se răzbune pe profesori pentru eșecurile educaționale ale copiilor lor sau să saboteze autoritatea profesorilor în fața copiilor, făcând un imens rău copiilor lor.

Voința de sine a crescut până acolo unde nu se mai poate înțelege cu „pedagogia familiei”, adică reglarea relațiilor dintre soți pe baza valorilor clasice ale omeniei, respectului reciproc, angajamentelor morale. Copiii sunt cei mai afectați de aceste manifestări iresponsabile în familie.

Părinții au menirea de a împărtăși și „preda”, copiilor lor rânduielele cu care se ține o gospodărie, un cămin, o familie iar copiii au șansa să preia de la părinții lor aceste exemple de bune practici pentru ca ordinea să le dea liniștea binecuvântată. Orice om își începe viața fiind îngrijit, este educat cu deprinderea grijii spre a-și îngriji părinții și copiii și își încheie viața fiind din nou

un potențial îngrijit, dar lăsând în grija urmașilor, munca lui de o viață, visele lui, eșecurile și încercările lui. Aceasta e în realitate expresia curbei puterii omului.

Primele rânduiele într-o casă țin de rezolvarea necesităților esențiale: hrana, igienă, sănătate, educație și implică răspunderi arondate cultural – adică venite din străbuni.

Diviziunea muncii face ca ambii părinți să aibă rol de oameni care-și câștigă traiul prin muncă, procurând cele necesare vieții, fiind exemple de urmat pentru copiii lor. Am întâlnit mulți copii ai căror părinți au încetat să profeseze meseria ce au urmat-o prin educație sau nu au ajuns să o profeseze vreodată. Nu vreți să știți cât de frustrați erau acei copii și ce imagine de sine aveau. E greu să fii copil și să nu-ți vezi părinții plecând la muncă zi de zi. dar e și mai greu să nu-i mai vezi deloc, fiind plecați în străinătate, ori muncind de dimineața până noaptea departe de casă și fiind absenți emoțional din viața copiilor. Prezența și absența părinților din câmpul vizual și emoțional al copiilor trebuie să aibă măsura nevoilor lor de îngrijire și educare. Creșterea și descreșterea sufletească, materială și morală, obținerea unei imagini de sine benefică, a unui statut promițător de către copiii din familie depind de forma educației parentale și stilul acestei interacțiuni educative. Părinții sunt arhitecții unei noi generații.

Toate acestea, reprezintă premise pentru riscul apariției copiilor cu dizabilități în familie ca și profilul biochimic al alimentelor îndelung procesate pe care le consumăm astăzi. Odată apărut, el constituie o dramă căreia părinții îi fac față mai mult sau mai puțin. Cu toate acestea, în orfeline sunt mai puțini copii cu dizabilități înnașcute decât copii fără dizabilități. Este important ca familia să afle care e

starea reală a copilului și să ia măsuri de remediere cât mai repede cu putință. În afara celor care se nasc cu traume fiziologice la naștere și a celor care se nasc cu sindroame vizibile la naștere, există o categorie de copii care ajung victimele unor "evenimente familiale sau/și medicale" ce duc la dizabilități fizice ori psihice. De aceea, supravegherea atentă și afecțiunea acordată copilului în primii ani de viață sunt esențiale în dezvoltarea fizică și psihică a copilului.

În ultimele trei decenii, societatea și-a schimbat foarte mult fața și tendința de schimbare a crescut într-un ritm necontrolat. Oamenii nu mai sunt siguri pe locul lor de muncă, pe status-rolul lor în familie, pe ceea ce însemna cândva sensul vieții. Nevoia de confort individual a crescut atât de mult încât soții renunță cu ușurință la familie, își abandonează mai ușor copiii sau îi cresc sub un clopot de sticlă, privându-i de dreptul și obligația de a se maturiza pe fii lor. Asta face să se perpetueze cercul vicios al perimării responsabilității sociale în ceea ce privește familia.

În primul deceniu după revoluție, școlile speciale au fost invadate de copii cu abandon școlar, cu eșec școlar sau cu intelect liminar, a căror părinți aveau probleme economice și găseau un suport material în condiția școlii speciale care oferea școlarii masa la cantina școlii. Timp de zece ani, profilul familiei s-a modificat foarte mult datorită dispariției multor unități de producție unde lucrau oamenii, fapt ce a produs adevărate drame prin opțiunea singulară ca un părinte să plece la muncă în străinătate pentru a întreține familia de acasă. Școlile speciale s-au supradimensionat în primii zece ani după revoluție prin apariția acestor copii, dintre care unii reflectau nevoile și lipsurile familiei, alții exprimau nevoia

de educație specială în sine și alții erau produsul unot pretenții prea mici sau prea mari a părinților față de copiii lor. Apariția comisiilor județene de evaluare a capacităților copiilor la începutul secolului 21 a modificat profilul de înscriere și ocupare a școlilor speciale cu copii cu dizabilități, fiind mai atent selecționați pe principiile nevoii de recuperare a fiecăruia.

Frica oamenilor de a-și pierde locul de muncă îi face să se ocupe tot mai puțin de copii, să fie tot mai irascibili, să-și delege tot mai mult răspunderea parentală unor bone care pot face mult rău copiilor dacă nu sunt supravegheate. Eșecul lor de status-rol familial e proiectat apoi într-o atitudine de învinovățire a dascălilor de la grădiniță până la liceu.

Dacă în prima jumătate a secolului 20, cel puțin un părinte veghea de acasă creșterea copilului/copiilor și-i oferea sprijin punctual așa cum amintea Simion Mehedinți în "Altă creștere, Școala muncii", după al doilea război mondial, industrializarea a dus la migrații în masă de la sate la orașe iar urbanizarea a venit cu fracturarea sistemului de valori a familiei. A crescut numărul de divorțuri și de copii făcuți în afara familiei și abandonați. Valorile morale s-au erodat iar asta a dus la configurarea unui orizont al libertății și libertinajului uneori care pune în pericol familia.

Relațiile din familie s-au democratizat, femeia începând să lucreze și să aducă venituri în casă dar scăzând timpul pe care-l ocupa cu educația copiilor săi. A crescut agresivitatea, a scăzut calitatea educației în familie, părinții nu și-au mai făcut timp atât de mult pentru formarea deprinderilor de viață și muncă la copii care au rămas singuri acasă și cu cheia de gât tot mai mult. Familiile de la sate au continuat să formeze abilități de

viață și muncă urmașilor, inserându-i de la vârste fragede în activități economice, gospodărești pentru a le fi de ajutor în câștigarea traiului zilnic. Acești copii crescuți la țară mai învață și azi să muncească pământul și să îngrijească animale, să țese și să coase, să facă unelte. În aceste familii, copilul cu dizabilități este antrenat mult mai ușor, treptat, în activități care antrenează funcții de organizare a motricității și comunicare într-un registru concret, palpabil. Acordul sau întregirea activităților motorii cu cele de comunicare, în care numim, identificăm, operăm cu noțiuni ce pot fi arătate în lucrurile din jur, duce la depășirea multor probleme de comunicare și formare a abilităților personale și practice.

Părinții copiilor cu dizabilități sunt oameni aflați în dificultate dar ei ar trebui să recunoască problema copilului din prima clipă și să o împărtășească cu medicii, educatorii, specialiștii în educație și Asistența socială din primărie pentru a primi ajutor specializat. Familiile care au rămas împreună și au luat măsuri obiective pentru remedierea stării copiilor lor cu dizabilități au cel puțin un copil fericit căruia i-au format abilități de autonomie personală și socială atât cât s-a putut, iar în unele cazuri, au reușit să-l facă util în gospodărie și să-și simtă rostul vieții și să devină cât de cât independent. Starea învățământului special de astăzi este următoarea: în unitățile de învățământ special ajung copii din ce în ce mai bolnavi iar ministerul educației și cel al muncii și protecției sociale nu asigură mijloace de profesionalizare timpurie, astfel încât e tot mai greu să întrevădem un orizont al afirmării independenței copilului cu dizabilități. Specialiștii din școlile speciale au construit un format de curriculum personalizat menit să răspundă unui plan de intervenție

individualizat pentru a ușura recuperarea educativă a copiilor cu dizabilități.

Reconstituim multe zone ale înțelegerii copiilor, aparent aflate într-o stare de amputare definitivă dar ca procesualitate trăim destinul, sentimentul lui ICAR fiindcă la începutul anului școlar luăm aproape fiecare elev de la 0 și mergem cu el în socializare, cunoaștere, scriere, citire, numărare, operații până acolo unde poate fiecare copil să înțeleagă realitatea pe parcursul anului școlar. La începutul anului următor constatăm după vacanța mare că aproape toată munca noastră a fost uitată. Ne bizuim esențial pe munca părinților în educația acestor copii, dar adesea ei obosec la fel de mult și de ușor ca și copiii lor în antrenamentul pentru educație.

Educația nu trebuie privită ca o povară, ci ca pe o provocare. Educația copilului cu dizabilități nu e o șansă pierdută dar nici nu are finalitățile învățământului de masă. Încercarea de a integra cu forța copilul cu dizabilități în școala de masă e o înregimentare forțată a două orizonturi de comprehensiune care nu face decât să distrugă atât șansele învățământului de masă cât și cele de recuperare ale copiilor de dizabilități.

Incluziunea și educația copilului cu dizabilități trebuie realizată în spații adecvate și protejate. În loc să-l facem ținta ironiilor, e mai profitabil pentru el și părinții lui să fie alături de copii asemănători lui. Prezența afectivă și fizică e resimțită de copii la fel de importantă de la mamă și de la tată, suportul moral de îndrumare și control e la fel de important din partea mamei și tatălui. Timpul petrecut cu părinții în formarea normelor de conduită firească, așteptate de societate este la fel de important ca spațiul afectiv pe care trebuie să-l construiască Mama și

Tata pentru copii și anume o atmosferă securizantă de armonie și confort în care copilul să înțeleagă limitele și să ajungă să-și consolideze deprinderi și abilități de viață care-l vor face autonom. Stimularea afectivă și cognitivă întreprinsă de părinți e unică.

Comparând status-rolurile părinților, putem spune că ele sunt complementare și interschimbabile cu excepția maternității. Important e ca cei doi să aibă sisteme de referință comune, afinități și valori comune sau apropiate, o iubire fără limite, pe care să le împărtășească continuu într-o comunicare onestă, eficientă. Un copil al cărui părinți rămân împreună alături de el are șanse de recuperare sporite, cel puțin din punct de vedere al calității socializării lui prin suportul moral concertat care i se acordă.

Un copil a căror părinți fac front comun și rămân în formatul biblic al treimii celei de o ființă, își crează o imagine de sine bună, încredere în el/ea mai mare, un respect de sine pe care nu-l ai decât dacă te cresc amândoi părinții, o autopercepție care se oglindește într-un univers complet. Evaluările pe parcursul unui deceniu dovedesc acest lucru în rezultatele unor copii care au pornit la drum cu același coeficient de inteligență și același diagnostic dar cu familii diferite: monoparentale, biparentale sau din centrul de plasament. Deși este enorm de greu să supraviețuiești unei aparente lipse de sens a vieții pe care ne-o dă apariția unui copil cu dizabilități în familie, motivația de a depăși obstacolele pe care le ridică dificultățile lui de înțelegere și adaptare crește uneori exponențial și antrenează și factori pe care-i credeam pierduți ca și instrumente umanitare.

Părinții sunt antrenori pentru noi, dascăli în învățământul special unde

mobilizarea intelectuală are nevoie de suport afectiv suplimentar și reluări pe care noi nu am putea să le facem clipă de clipă cu acești copii pentru a-i ajuta să se integreze cu succes în societate. Familiile care au reușit să integreze cel mai bine copiii cu dizabilități sunt familiile numeroase care au pus umărul la integrarea cu succes a copilului cu dizabilități cu mic cu mare și i-au găsit un rost, un loc, o misiune, acestui copil care s-a trezit "nedorit" și este transformat într-un membru obișnuit al familiei prin iubirea, respectul, suportul educativ în devenirea lui ca membru al familiei, făcându-l de folos familiei. Întrucât cele mai multe familii trăiesc astăzi la bloc, adică în orașe, ele așteaptă încă sprijinul statului care să deschidă ateliere protejate și campusuri pentru adulții cu dizabilități rămași fără părinți.

Poate că e cel mai greu lucru să formezi deprinderi de autonomie personală și socială unui copil cu dizabilități dar e cea mai mare reușită să-l ajuți să se descurce singur și poate, să-și înțeleagă rostul vieții iar pentru asta e nevoie atât de învățământ special, cât și de părinți. Avem absolvenți care au terminat liceu, școală profesională sau de ucenici dar cei mai câștigați au fost cei care și-au găsit un loc de muncă unde au rezistat două decenii. Părinții care au venit în clasele 2-8 la școala noastră, au povestit cât de umiliți au fost copiii lor în școala de masă de către colegii de clasă iar acest lucru ar trebui să spună mult.

Voi prezenta în cele ce urmează, un chestionar aplicat părinților copiilor cu care lucrez și situația statistică a răspunsurilor date de ei, pentru a face cunoscută atitudinea părinților față de dizabilitate și reacțiile lor. Am aplicat pe un eșantion standard de 64 părinți, jumătate mămici, jumătate tătic, 20

dintre ei fiind căsătoriți cu alți că au răspuns și soții lor. Această
respondenți din grup, fără a fi informați cercetare a durat vreme de trei decenii.

Chestionar de evaluare a atitudinii părinților față de copiii lor cu dizabilități

1. Când ați descoperit că fiul/fiica dvs are o problemă?
2. Cum ați reacționat când ați descoperit că fiul/fiica dvs are o problemă?
3. Care credeți că sunt cauzele acestui fapt ?
4. Erați căsătorit/ă când ați conceput acest copil?
5. Acum mai sunteți căsătorit? Dacă nu, de ce sunteți singur/ă?
6. Care au fost măsurile pe care le-ați luat și la cât timp după aflarea situației?
7. De ce a durat atâta timp?

BIBLIOGRAFIE

1. Verza, E., Verza, F. (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*. Editura Universității București
2. Geabău, M. (2018) "Părinți model, copii la fel", www.didactic.ro
3. Geabău, M. (2020) "Arhitectura familiei contemporane", www.didactic.ro
4. Mehedinti, S. (1919). *Altă creștere, Școala Muncii*. București: Ed.Tipografiei Convorbiri literare

ROLUL ADAPTATIV AL EMOȚIONALITĂȚII LA ELEVII DEFICIENȚI MENTAL

Mihaela MĂCELARU

Master, Psihopedagogia Școlii Incluzive
Universitatea București

Abstract

The research *Adaptive Dimensions of Emotionality in students with intellectual disabilities*, it was born from the need of understanding experiences and emotional states of the person, respectively of the intellectual disabled persons. This specific group of persons, as it is well known, are part of a category of this society with disadvantaged situation and position compared to the rest of the social categories.

First of all, I approached the human emotionality, following the affectivity, the emotion and the empathy. Further, I pointed out the close relation between temper and affectivity, finishing with the emotional intelligence concept.

Secondly, I approached the mental disability, starting from its definition, and continuing with the etiology of the disability. Later, I described the specificity characteristics of the followed disability from this research.

Thirdly, I followed the methods that I used in the research, the structure of investigated group of subjects, the steps of this research, and the analysis and the interpretation of data, referring to the proper instruments that I used.

In the end, I followed the conclusions that I extracted after the research work, and also some recommendations for the rehab of the mental disabled children.

Keywords: *affectivity, emotion, emotional intelligence, mental disability.*

Abordare teoretică

Popescu-Neveanu P., în 1978, spunea despre afectivitatea că este o proprietate care aparține individului prin care este capabil să resimtă emoții și sentimente, și totodată, este ansamblul proceselor, atât al stărilor, cât și al reacțiilor afective și emoționale.

Ca orice alt proces, și afectivitatea are anumite caracteristici și proprietăți. După Zlate M. (2017) acestea sunt: Polaritatea este procedeul prin care procesele afective oscilează între polul

pozitiv și polul negativ, din cauza aspirațiilor și a trebuințelor care au fost satisfăcute sau nu. În general, procesele afective sunt grupate în perechi de câte două, fiind opuse și exprimând caracterul plăcut sau neplăcut. Intensitatea se referă la profunzimea și tăria unei trăiri afective la un moment dat. Raportându-ne la această caracteristică a afectivității, unele trăiri afective sunt foarte intense, iar altele sunt lipsite de intensitate. Durata ca proprietate a afectivității, se

referă la persistența unei trăiri afective provocate de o persoană sau un obiect, chiar dacă acestea nu mai sunt prezente. Mobilitatea este modalitatea prin care se trece de la o stare emoțională la alta, sau trecerea de la o fază a stării afective la alta, în contextul aceleiași trăiri emoționale. Această trecere se produce doar în condiții de necesitate, atunci când situația cere această schimbare. Expresivitatea este procedeul de exteriorizare a proceselor afective, încât acestea să poată fi citite, văzute sau simțite. Această exteriorizare se materializează prin intermediul expresiilor emoționale, cum ar fi: mimica, pantomima, modificări de natură vegetativă, schimbarea vocii etc. Emoțiile sunt trăiri intense, trecătoare, active, cu început și final destul de bine definite. Acestea sunt răspunsuri fiziologice interne și exteriorizate expresiv, unele dintre ele fiind înnăscute sau primare, precum bucuria, tristețea, iubirea, frica etc., iar altele se învață pe parcursul vieții, precum invidia, altruismul, vinovăția, rușinea etc.

Ekman și Davidson (1994), defineau emoția ca fiind o stare mentală care este produsă de interacțiunea individului cu anumiți stimuli interni sau externi, care determină apariția unor modificări chimice la nivel corporal, diferite răspunsuri în comportament și o stare specifică stimulului.

În momentul producerii unei emoții intense, puternice, există mai multe elemente care compun emoția respectivă, precum reacția organismului în momentul producerii trăirii emoționale respective, părerile și gândurile care apar în mintea individului când se produce emoția, expresia facială și nu în ultimul rând reacțiile pe care emoția respectivă le determină.

Conform lui Freud S. (1949), empatia este definită ca fiind un mecanism care ajută persoana pentru a prelua unele

comportamente în toate perspectivele, privitor la viața mintală a altei persoane. Marcus S. (1987) a stabilit că există o serie de condiții pentru declanșarea empatiei: Condiția externă, se referă la raportarea unei persoane la comportamentul extern al altei persoane, cu care empatizează; fără această condiție empatia nu ar exista, deoarece nu ar avea „obiect”. Condiția internă, se referă la anumite predispoziții ale individului, predispoziții psihice, precum: o bogată viață afectivă, capacități imaginative și evocatoare crescute care îi oferă individului o posibilitatea de înțelegere mai bună a celuilalt, o sensibilitatea ridicată, experiență emoțională vastă, dorința de a-și crea relații emoționale și de a comunica cu alții, o autoconștientizare bine definită asupra vieții emoționale. Credința în convenția transpunerii se referă la capacitatea individului de a se pune în locul celuilalt, de a-i înțelege trăirile, fără a-și pierde propria identitate de sine.

Mărgineanu N. (1944) a afirmat că temperamentul descrie forma manifestărilor umane, și din acest punct de vedere, același autor, a definit temperamentul ca fiind un aspect formal al reactivității motorii și al afectivității specifice unui individ.

Afectivitatea se transfigurează în temperament, unele trăsături ale acesteia fiind de ordin afectiv, precum gradul de impresionabilitate, iar altele au o încărcătură afectivă de nivel ridicat, precum calmul, impulsivitatea, destinderea.

Afectivitatea, în permanență, declanșează și potențează actele creative, fiind prezentă de la pulsațiile inconștientului, până la realizările conștiinței. Astfel, aceasta devine o funcție a temperamentului, descriind două tipologii de indivizi, și anume introvertitul și extravertitul.

Salovey P. și Mayer J. (1990) au definit inteligența emoțională ca fiind un ansamblu de abilități care favorizează exprimarea, evaluarea și reglarea emoțională. Aceasta este considerată ca fiind modalitatea prin care oamenii nu își pot nega trăirile, se pot implica activ, în special în îndeplinirea scopurilor proprii, fără a-și consuma inutil energia psihică.

Trebuie să precizăm faptul că inteligența emoțională depinde de anumiți factori: intrapersonali - se referă la conștientizarea independenței, a autorealizării, a propriilor emoții; interpersonali - se referă la responsabilitatea socială, la empatie, la relații interpersonale ale individului; adaptabilitate - se referă la flexibilitatea individului, la capacitatea acestuia de a-și rezolva problemele; controlul stresului; abilitatea individului de menținere a unei dispoziții afective pozitive, chiar și în momentul unor situații tensionate, nefavorabile.

Există anumiți factori care facilitează dezvoltarea inteligenței emoționale. Acești factori sunt familia, mediul și temperamentul copilului.

Dacă inteligența emoțională evoluează din primii ani de viață ai individului, atunci viața acestuia va fi preponderent armonioasă, având capacitatea de a vedea partea bună indiferent de situația în care se află.

Conform lui Radu Gh. (2000), deficiența mintală se referă la sistemul nervos central care suferă lezări organice și/sau funcționale. Acest lucru are consecințe negative asupra dezvoltării individului și asupra procesului de maturizare mintală. De asemenea, deficiența mintală creează un dezavantaj în adaptarea și integrarea individului în mediul social, pe care autorul îl denumește *handicap mintal*.

Etiologia (Popescu-Neveanu, 1978) studiază cauzele unui fenomen, a unei maladii și dezvăluie originea și evoluția

sa. Cele mai frecvente cauze ale apariției deficienței de intelect, după Emil Verza ar fi (Verza, 1995 apud. Verza, 1998, pg. 103-104): *leziuni și disfuncționalități ale sistemului nervos central; vârsta prea fragedă sau prea înaintată a părinților și scăderea puterii de procreație; factori ereditari; tulburări degenerative și metabolice; boli infecțioase apărute în ontogeneza timpurie; traume fizice de la nivelul craniului; intoxicații alcoolice sau cu diferite substanțe chimice; factori stresanți și oboseala exagerată a gravidei; alimentație proastă; privarea afectivă a copilului la vârste mici; radiații.*

În anul 1960, Zazzo R. a introdus noțiunea de specificitate în literatura de specialitate, făcând referire la trăsăturile deficiențelor mintale. Pe lângă acest autor, care a discutat despre heterocronia dezvoltării, a mai existat o serie de autori care au abordat acest subiect, și anume Vâgotski, care a vorbit despre caracterul restrâns al zonei proximei dezvoltări, Inhelder, care a discutat despre vîscozitatea genetică și Luria, care a vorbit despre inerția oligofrenică.

Vâgotski în anul 1971, a arătat că există anumite diferențe semnificative, raportându-ne la *zona proximei dezvoltări*, între copiii normali și copiii cu deficiențe de intelect, adică zona proximei dezvoltări la prima categorie amintită este dinamică, largă și eficientă, pe când la a doua categorie este lipsită de dinamism, limitată și mai puțin eficientă. Cu cât gradul de severitate al deficienței de intelect este mai ridicat, cu atât zona proximei dezvoltări este mai restrânsă.

Inhelder B. a avut la baza analizei sale, teoria lui Piaget, referitoare la geneza inteligenței. Dezvoltarea intelectuală a copilului normal este fluentă, dinamică și rapidă, iar a copilului cu deficiență mintală este fluctuantă, anevoioasă și

neterminată. Cu cât gradul de severitate al deficienței de intelect este mai accentuat, cu atât caracteristicile dinamicii dezvoltării intelectuale sunt mai evidente. *Vâscozitatea genetică* trebuie să fie abordată împreună cu trăsăturile caracterului restrâns al zonei proximei dezvoltări. Astfel, copilul cu deficiență mintală poate fi caracterizat atât printr-o incapacitate de a-și dezvolta zona proximei dezvoltări, cât și printr-o capacitate limitată de a depăși stadiile achiziționate anterior ale dezvoltării.

Și copilul normal prezintă o oarecare dezvoltare realizată în ritmuri diferite ale unor elemente componente ale profilului psihologic. În comparație cu heterocronia prezentă la copilul normal, heterocronia care determină dizarmonia personalității la copilul deficient mintal este denumită de către Zazzo, *heterocronie oligofrenică*. Aceasta se referă la totalitatea diferențelor în ritmurile dezvoltării deficientului mintal, făcând referire la profilul psihologic al acestuia. Toate aceste diferențe în ritmurile dezvoltării sunt datorate unor întârzieri globale care se află sub nivelul normal al dezvoltării.

Luria vorbea despre *inerția oligofrenică* care manifesta o mobilitată scăzută a reacțiilor negative care facilitează adaptarea. Inerția patologică la deficientul mintal se poate manifesta sub două forme, una de reacții întârziate, apatie, încetineală și una de reacții precipitate, necontrolate conștient. De asemenea, aceasta prezintă anumite dereglări ale mobilității proceselor nervoase fundamentale și stă la baza capacității diminuate și scăzute de abstractizare-generalizare. Fiecare individ cu deficiență mintală prezintă particularități individuale care sunt diferite de la caz la caz, atât în comparație cu deficienții de intelect, cât și cu copiii normali. Din acest motiv,

abordarea în ceea ce privește procesul terapeutic, trebuie adaptată individual.

METODE DE CERCETARE

Prima categorie de metode de cercetare au fost cele *de documentare*. Am studiat literatura de specialitate, cercetări, recenzii cu privire la problematica emoționalității, a personalității în general, dar și literatură de specialitate de abordare problematică a deficienței mintale.

A doua categorie de metode au fost cele propriu-zise. Aici am folosit chestionarul privind investigarea luării de decizii cu caracter social, chestionarul de reactivitate la schimbare și chestionarul pentru determinarea coeficientului emoțional.

a. Chestionarul pentru determinarea coeficientului emoțional

Coeficientul emoțional reprezintă o caracteristică fundamentală a emoționalității individului, care se află prin raportarea stabilității/ impulsivității la extroversia/ introversia acestuia.

Variabilele care vizează stabilitatea/ impulsivitatea sunt senzualitatea, sentimentalismul, fidelitatea și pasionalitatea, iar variabilele care vizează extroversia/ introversia sunt independența, sociabilitatea, combativitatea și ambiția.

Chestionarul pentru determinarea coeficientului emoțional a fost elaborat pentru subiecții cu deficiență mintală, putând fi aplicat de la vârsta de 10 ani. Consistența internă a chestionarului este de .706, iar fidelitatea test-retest este de .885.

b. Chestionarul privind investigarea luării de decizii cu caracter social

Având în vedere particularitățile vieții psihice, trebuie să luăm în considerare modul particular de luare a deciziilor cu caracter social. Acesta trebuie privit ca variabilă care intervine în procesul complex de percepție socială.

Acest chestionar a fost elaborat pentru a evalua modul de luare de decizii cu caracter social. Acesta constă dintr-o serie de afirmații cu trei variante de răspuns. Subiectul investigat trebuie să aleagă o singură variantă. Toate cele trei variante vizează un anumit tip de decizie socială.

Chestionarul a fost creat pentru subiecții cu deficiență mintală, putând fi aplicat de la vârsta de 10 ani. Consistența internă a acestui chestionar este de .731, iar fidelitatea test-retest este de .841.

c. Chestionarul de reactivitate la schimbare

Trecerea de la o stare de stabilitate la o altă stare de echilibru labil semnifică schimbarea, care are loc pe seamă propriei securități. Indivizii sunt adeseori rezervați în ceea ce privește schimbarea, prin cramponare față de ceea ce este existent.

Dezvoltarea deplină a personalității, prin evoluția psihică, înseamnă de fapt învingerea temerilor. Acestea, indiferent de natura lor, dacă se manifestă excesiv, restrâng posibilitatea de dezvoltare.

Chestionarul de reactivitate la schimbare a fost elaborat pentru subiecții cu deficiență mintală, putând fi aplicat de la vârsta de 10 ani. Consistența internă a acestui chestionar este de .676, iar fidelitatea test-retest este de .805.

Cercetarea noastră s-a desfășurat pe un lot de 36 de subiecți, 55,6% fete și 44,4% băieți, cu un QI cuprins între 45 și 87.

Prezentăm în cele ce urmează structura lotului de cercetare:

În raport de vârstă

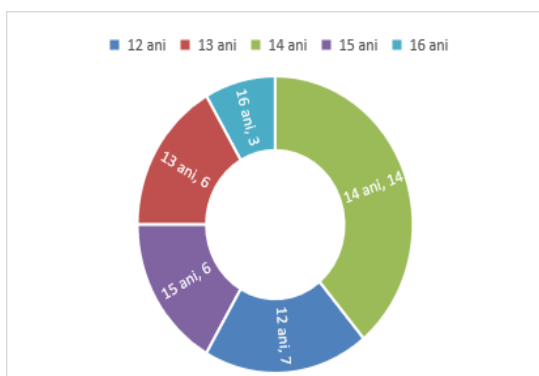


Fig. 2 Distribuția lotului de subiecți în funcție de vârstă

Cercetarea s-a desfășurat pe două etape. Prima etapă a fost cea de pretestare care s-a realizat pe un număr de 15 subiecți. Datorită consistenței interne semnificative (indice Cronbach's Alpha = .584) am trecut la cea de-a doua etapă a cercetării.

A doua etapă a cercetării s-a desfășurat în următoarele faze:

- Investigarea caracteristicilor emoționalității;
- Investigarea caracteristicilor procesului decizional;
- Investigarea caracteristicilor reactivității la schimbare.

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR

Demersul nostru investigativ a evidențiat valențele adaptative ale emoționalității la elevii cu deficiență mintală din perspectiva procesului amplu de orientare școlară și profesională, dar mai ales din perspectiva integrării acestora în comunitatea normalilor și a statutului de cetățean responsabil. Emoționalitatea am privit-o ca trăsătură complexă de personalitate, dimensionată pe două nivele, primul cu accent pe dinamica structurală a componentelor ei, iar cel de-al doilea, pe relația obiectivată în cadrul relațiilor interpersonale.

Prezentăm în cele ce urmează detaliat, în raport cu instrumentele utilizate, rezultatele obținute.

a. Investigarea caracteristicilor emoționalității

Am abordat emoționalitatea ca trăsătură ce se dezvoltă prin modelarea socială și este determinată, fie de structura temperamentală, fie de

raportul excitație-inhibiție. Astfel, se conturează două direcții de analiză a emoționalității.

Tabel nr. 1 Structura emoționalității elevilor cu deficiență mintală

Nr. de subiecți	Componentele emoționalității (ma)							
	Senzualitate	Sentimentalism	Fidelitate	Pasionalitate	Independență	Sociabilitate	Ambiție	Combativitate
36	8,56	8,68	9,17	9,27	10,15	9,85	8,00	7,59

Datele sintetizate mai sus relevă o pondere mai mare a variabilei independență, urmată de cea de pasionalitate și cea de fidelitate. Ținând cont de trăsăturile de specificitate a deficienței mintale, succesiunea variabilelor reflectă caracterul dizarmonic, pe de-o parte, iar pe de altă parte, *caracterul contextual al autonomiei personale*. Mai mult decât atât, deși sunt dizarmonice, componentele emoționalității sugerează la deficienții mintal o stare de echilibru

și, implicit, *un control mai mare asupra intensității emoționale*, în raport cu persoanele care exercită o oarecare autoritate asupra subiecților investigați de noi.

Pe lângă investigarea caracteristicilor emoționalității, am urmărit și modul de exteriorizare al acestora în raport cu sarcinile curente (raport stabilitate-instabilitate), dar și în relație cu „priza” subiecților în grupul de apartenență școlară (raportul extroversie-introversie).

Tabel nr. 2 Valoarea adaptativă a emoționalității elevilor cu deficiență mintală

Nr. de subiecți	Componente ale adaptabilității (ma)			
	Stabilitate	Instabilitate	Extroversie	Introversie
36	35,43	36,57	36,15	35,85

Remarcăm că dominantă adaptativă a subiecților investigați de noi, relevă o tipologie specifică prin predominarea tipului extrovert-instabil. Aceasta semnifică faptul că *majoritatea subiecților noștri sunt orientați spre mediul social*, către care manifestă interes, însă reacțiile emoțional-comportamentale sunt interpeștive, atât în ceea ce privește modul în care estimează consecințele, acțiunile desfășurate, dar și maniera în care respectă ierarhia grupului și regulile de

comportament în grup. Altfel spus, *respectarea regulilor se face numai secvențial*, în funcție de intensitatea cu care se manifestă nevoile lor și în raport cu cerințele de satisfacere ale acestora, acesta fiind în fapt expresia vâscozității genetice, specifice deficienței mintale.

b. Investigarea deciziilor cu caracter social

Unul dintre aspectele extrem de importante care relevă nivelul de operaționalitate al emoționalității unui

individ este maniera specifică în care își elaborează deciziile cu caracter social. Acestea reflectă într-o manieră nivelară, gradul de inserție în diferite grupuri sociale în raport de interese sau sarcini de execuție.

În cadrul demersului nostru investigativ prin intermediul unui chestionar adaptativ populației de subiecți cu deficiență mintală investigați, am pus în evidență o tipologie specifică.

Tabel nr. 3 Tipuri de decizii

<i>Nr. De subiecți</i>	<i>Tipul I</i>	<i>Tipul II</i>	<i>Tipul III</i>
S	29,4	38,2	32,4

Remarcăm că există o distribuție relativ egală a celor trei maniere prin care se iau deciziile cu caracter social, însă regăsim într-o pondere semnificativă mai mare tipul II, adică tipul subiecților care își elaborează deciziile sociale prin prisma securității personale și a siguranței de sine. Cu alte cuvinte, aceste persoane nu vor lua niciodată decizii care să le afecteze securitatea personală.

O analiză mai atentă a acestei situații prin raportarea la trăsăturile de specificitate a deficienței mintale, oferă o înțelegere mai bună a stării în fapt. Subiecții în cauză, pe fondul labilității emoționale, pe de-o parte, iar pe de altă parte, pe fondul fragilității construcției personalității, vor favoriza deciziile care îi securizează afectiv, și implicit, vor manifesta *dependență față de persoanele* care pot să le ofere

securitate afectivă și un confort psihic asociat acesteia.

c. Investigarea reactivității la schimbare

Schimbarea face parte din viața socială a oricărui individ, iar efortul pe care îl depune fiecare, depinde de experiența asociată de potențialul lui, și nu în ultimul rând, de nivelul deficienței mintale.

Schimbarea implică mecanismele de coping; mecanisme menite să atenueze consecințele procesului de schimbare în planul personalității individului și să confere acestuia o stare de bine și o motivație de participare în continuare la activități specifice.

În cadrul demersului nostru investigativ, am putut să identificăm prin intermediul unui chestionar specific, maniera în care subiecții cu deficiență mintală investigați, reacționează la schimbare.

Tabel nr. 4 Tipuri de reactivitate la schimbare

<i>Nr. De subiecți</i>	<i>Tipul A Tradiționalistul</i>	<i>Tipul B Realistul</i>	<i>Tipul C Libertinul</i>
36	29.4	38.2	32.4

Constatăm din datele tabelului de mai sus, că tipul B, tipul realist, este cel care predomină ca modalitate de reacție la schimbare în rândul subiecților investigați de noi. La prima vedere, se pare că subiecții noștri

acceptă schimbările, le realizează pe acelea care sunt justificate și sunt capabili să le adapteze constant în funcție de situația de facto existentă.

În realitate însă, putem să vorbim despre un tip realist specific la nivelul

subiecților cu deficiență mintală, în sensul că, maniera de evaluare a situațiilor sociale (dinamică și complexă) este marcată de elemente infantile care au generat și continuă să genereze atribuire de semnificații unei sarcini/ activități etc.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Pentru realizarea procesului de recuperare, trebuie să se ia în considerare rezultatele individualizate obținute în urma testării medicale și psihologice, dar și observațiile specialiștilor și a părinților copilului. De asemenea, abilitățile de dezvoltare ale copilului, trebuie încadrate în zona proximei dezvoltări.

În urma analizei și a interpretării datelor, am desprins anumite concluzii parțiale. Pentru investigarea caracteristicilor emoționalității, am stabilit că aceasta la subiecții cu deficiență mintală pe care i-am investigat, se produce prin comportamente stereotipe, nefiind adaptate raportului: sarcină (nevoie)/ resursele folosite pentru executarea (satisfacerea) ei. De asemenea, am observat că dominarea ia forma unui nivel de aspirație limitat și limitant, în dimensionarea interacțiunilor socio-umane.

Pentru investigarea deciziilor cu caracter social, am observat că subiecții cu deficiență mintală pe care i-am investigat, își elaborează deciziile cu caracter social, prin raportarea la semnificația emoțional-contextuală a sarcinilor în care sunt implicați, dar în special, prin raportarea la persoanele implicate care au o semnificație afectivă pentru ei.

Pentru investigarea reactivității la schimbare, am constatat că aceasta, pentru subiecții cu deficiență mintală pe care i-am investigat, reprezintă expresia mecanismelor fundamentale de coping stabilite pe fond emoțional și

dimensionate în raport cu nivelul experienței și al potențialului subiecților. Copilul trebuie sprijinit și încurajat să își trăiască și să își accepte emoția, prin definirea și verbalizarea acesteia, conectându-se astfel cu propriul Sine. Fiind alături de copil și lăsându-l să se exprime liber, va ajunge să se considere o persoană importantă și astfel, îi va crește stima și încrederea în sine. Acest lucru este esențial pentru o bună dezvoltare emoțională.

Cea mai eficientă modalitate de înțelegere și de însușire a noțiunilor cu privire la emoții, este prin intermediul jocului. Acest mod este foarte accesibil pentru copilul cu deficiență mintală.

Detectivul emoțiilor

Materiale necesare: Măști sau imagini cu diferite emoții.

Desfășurarea jocului: Se împart copiii în perechi de câte 2. Unul dintre ei va extrage dintr-un cutiuță o emoție, sub forma unei imagini sau a unei măști, pe care va trebui să o mimeze prin gesturi cât mai expresive, timp de 2 minute. Celălalt copil, devine detectiv și va trebui să ghicească emoția mimată de colegul său. După ce ghicește detectivul emoția, copiii fac schimb de roluri, repetând acest lucru de 3-4 ori. La sfârșitul activității, dacă au reușit să ghicească emoțiile mimate, vor primi o diplomă cu „Cel mai bun detectiv al emoțiilor”.

Pe lângă dezvoltarea emoțională realizată prin cunoașterea și exprimarea emoțiilor, copiii au nevoie și de dezvoltarea socializării. La copiii cu deficiență mintală, cea mai bună modalitate de dezvoltare în acest sens este tot prin intermediul jocurilor, mai ales a jocurilor de rol. Unele dintre aceste jocuri pot fi: *Doctorul și pacientul* sau *Vânzătorul și clientul*.

O altă posibilitate prin care copilul deficient mintal se poate dezvolta, este folosirea metodei problematizării. Această metodă este descrisă de

Popovici D. (2005) ca fiind metoda prin care învățătorul implică în mod verbal pe copii în contexte necunoscute de către aceștia, contexte care sunt pentru acești copii, în dezacord cu toată experiența lor.

Un exemplu, adaptat pe emoționalitate, pentru a susține această metodă este jocul numit *Dacă aș fi o floare...* Acest joc, oricât de banal ar părea, ne arată imaginea copiilor despre ei înșiși, dar și despre membrii familiilor din care fac parte. Trebuie avut grijă la modul nostru

de exprimare, pentru a nu le da copiilor impresia că îi judecăm sau criticăm pentru răspunsurile alese.

Un alt mod de recuperare a problemelor cu care se confruntă subiecții cu deficiență mintală pe care i-am investigat, este planul de intervenție personalizat. Acesta este o modalitate benefică de a ajuta copii pentru dezvoltarea acestora, axându-se pe problemele sau dificultățile pe care aceștia le întâmpină în acel moment.

BIBLIOGRAFIE

1. Bratu, M. (2019). *Psihopedagogia deficiențelor de intelect. Note de curs*. București: Universitatea București, Departamentul de Psihopedagogie specială.
2. Ekman, P. D. (1994). *The nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
3. Freud, S. (1949). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Norton.
4. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Editura Cartea Veche.
5. Marcus, S. (1997). *Empatie și personalitate*. București: Editura Atos.
6. Mărgineanu, N. (1944). *Psihologia persoanei*. Cluj Napoca: Editura Universității din Cluj la Sibiu.
7. Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
8. Radu, G. (2000). *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*. București: Editura Pro Humanitate.
9. Urea, I. R. (2019). *Statistică în psihopedagogie specială. Note de curs. Cursurile nr. 3 și 7*. București: Universitatea din București, Departamentul de Psihopedagogie specială.
10. Verza, E. (1998). *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
11. Verza, E. V. (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Editura Universității din București.
12. Zlate, M. (2017). *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura Polirom.
13. <http://www.didactic.ro> accesat la data de 03.06.2020.
14. <http://www.psihologpentrucopii.ro> accesat la data de 03.06.2020.

**PROGRAM DE INTERVENȚIETERAPEUTIC-COMPENSATORIE ÎN
DOMENIULSTIMULĂRII
COMUNICĂRII ORALE ȘI NON-VERBALE LA ELEVII CU
DEFICIENȚĂ MINTALĂ**

Mirela MOCANU

Profesor psihopedagog

Carmen SLEDZ

Profesor psihopedagog

Școala Gimnazială Specială Nr. 8, București

Abstract

This paper refers to children with mental impairment, with language and pronunciation difficulties. The aim of this document is to present briefly evaluation process for children with disabilities through etiologic, status based and development pshycodiagnosis, with the purpose to improve learning process, performance, language skills, interation with teachers and with themselves. However, the evaluation process is sometimes difficult due children's communication disorders, corect perception of message transmitted, personal behaviour.

In this perspective, the teacher has to put together a Personalised Intervention Program, custom tailored for each children, aimed to improve corect communication, sentences, sound emmitions, vocabulary, understantingwords.

The Personalised Intervention Program contains, among others, personal scholarship information for each children, study timetable, communication level assesment, testing, language portofolio evaluation. Further more, the Personalised Intervention Program has clear objectives for short and medium therm, focused especially for language skills (lyrics, words, roleplay, mimic, reading), done with software, didactic material and personal apraisal. From location point of view, the Personalised Intervention Program is held in special areas where the childrenis safe, away from noise, alone with the teacher, in warm and calm enviroment, and sometimes in very small children group. The pupil is asked to perform various activities related to nature, music, household, etc.

As conclusion, the Personalised Intervention Program is set to help the children improving the language difficulties, integration in larger groups, preparing him for better integration in future jobs as hegrows older.

Keywords: *calm environment, language skills, mental deficiency, Personalised Services Program, Personalised Intervention Program, Psychodiagnosis, verbal stimulation*

1. Abordări teoretice. Delimitări conceptuale

Procesul de evaluare "semnifică o judecată de valoare asupra unei realități, menită să furnizeze informații necesare reglării și ameliorării activității pentru ca aceasta să se desfășoare în condițiile unei perfecționări continue". (Vlad, 1999, p.102). Scopul evaluării constă în stabilirea serviciilor de care trebuie să beneficieze copilul.

În evaluarea stărilor de handicap, diagnoza psihologică reprezintă un moment catalizator, fiind constituită din 3 sectoare fundamentale, puternic corelate între ele:

- psihodiagnoza etiologică - bazată pe: anamneză, convorbiri, chestionar, analiza produselor activității, analiza mediului de viață
- psihodiagnoza de stare - bazată pe: observație, teste de inteligență, teste de aptitudini, teste de personalitate
- psihodiagnoza proximei dezvoltări (prognoza apropiată) - bazată pe o orientare dinamică și pe instrumente de tipul probelor formative

Evaluarea copilului cu dizabilități este axată pe progresul personal, pe tehnicile formative. Posibilitățile de evaluare sumativă sunt limitate și au o valoare redusă, comparativ cu evaluarea formativă. Evaluarea continuă (formativă) are loc pe tot parcursul procesului didactic realizându-se pe secvențe mai mici, prin verificarea performanțelor elevilor. Această metodă are drept scop ameliorarea procesului de învățare, permițând găsirea neajunsurilor, lipsurilor și greutăților ajungându-se astfel la perfecționarea activității

didactice. Acest tip de evaluare creează relații de cooperare între profesori și elevi. Ceea ce ne interesează este ce a achiziționat copilul în fiecare etapă, care este progresul său, cum pot fi depășite dificultățile. Ne preocupă schemele de acțiune, modul în care a învățat să acționeze și modul în care învață să acționeze, să se adapteze la sarcini, prin intermediul fiecărei acțiuni realizate. Evaluarea va fi centrată pe obținerea performanțelor și a progresului individual.

Dificultățile procesului de evaluare a copilului cu deficiență mintală sunt datorate în special faptului că, pe lângă tulburările patologice, pe lângă alterarea funcțiilor intelectuale, este afectată și aria comunicării, apar blocaje comportamentale care perturbă procesul instructiv educativ. Nu se poate face o evaluare curriculară fără a evalua în prealabil comportamentul, comunicarea, mai precis nu se pot interpreta rezultatele evaluării curriculare fără a le trece prin prisma evaluării comportamentale, fără a le raporta la rezultatele acesteia.

În acest sens, pe parcursul desfășurării evaluării, activitățile de terapie a tulburărilor de limbaj se corelează cu :

- activitățile de profesionalizare și contribuie la stimularea proceselor analitico-sintetice a elevilor, la dezvoltarea capacității lor de generalizare, comparare, concretizare, etc.

- activitățile de recuperare psihomotorie și contribuie la stimularea și dezvoltarea capacității de coordonare motrică, de reglare a ritmului în activitate, de orientare în timp și spațiu, etc.

2. Elemente de specificitate

Echipe multidisciplinare au un rol important atât în evaluarea complexă a copiilor cu nevoi speciale cât și în elaborarea și implementarea planului personalizat de intervenție. Echipele colaborează cu familia pentru a crea un plan individualizat care are ca scop abordarea deficitelor copilului - pornind de la punctele forte și punctele slabe identificate în procesul de evaluare - și propunere a unor strategii și tehnici de intervenție pentru a facilita atingerea obiectivelor pentru dezvoltarea copilului. Pentru a realiza planul de intervenție personalizat, echipa utilizează informațiile furnizate de familie, rezultatele evaluărilor realizate de fiecare membru al echipei, toate dosarele medicale disponibile și avizul informat al profesioniștilor care lucrează în echipa.

Planul de intervenție personalizat (PIP) este o componentă a **Planului de servicii personalizat (PSP)** în care se specifică obiectivele privind dezvoltarea și învățarea, pe domenii de intervenție, tipuri de servicii disponibile în comunitate pentru atingerea obiectivelor; stabilirea termenelor de realizare și actualizare. Acesta este un instrument de lucru permanent în direcția realizării obiectivelor propuse în PSP pentru copilul respectiv, pe fiecare domeniu de intervenție și se elaborează de către specialiștii din domeniul educației. PSP servește ca orientare pentru fiecare PIP. Acesta din urmă detaliază modalitățile de intervenție pe domenii. Cele două instrumente sunt complementare. În realizarea PIP sunt implicați: profesioniștii care realizează intervenția, copilul, părinții/reprezentanții legali ai copilului, alți colaboratori. Revizuirea PIP trebuie efectuată la intervale regulate cuprinse între trei și șase luni, în funcție de domeniul de intervenție, vârsta, specificul dizabilității, evoluția copilului etc. Procesul de

revizuire include evaluarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite și a eficienței intervenției, decizia cu privire la continuarea planului de intervenție personalizat în funcție de progresele realizate și de dificultățile întâmpinate. PIP include date biografice, domeniul de intervenție, specialiștii și alte persoane implicate și data elaborării acestuia și a revizurii lui.

În cazul copiilor cu deficiență mintală profesorul are datoria ca împreună cu echipa de specialiști (profesori, logoped, psihoterapeut) să găsească soluțiile cele mai potrivite pentru a oferi acestora oportunitatea de dezvoltare optimă a personalității. Dat fiind faptul că există o multitudine de factori care pot afecta îndeplinirea cu succes a obiectivelor echipei multidisciplinare se impune investigarea unor abilități care pot facilita îndeplinirea obiectivelor. Este necesar să existe o bună comunicare între membrii echipelor, aceștia să aibă bune abilități de negociere, să fie dornici să stabilească parteneriate și să dea dovadă de flexibilitate. Limitele programului de intervenție personalizat constau în:

- nu poate fi aplicat o perioadă lungă de timp
- contextul educațional diferit poate duce, uneori, la opinii contradictorii
- dinamica echipei este ușor de perturbat deoarece aceasta depinde de cooperarea tuturor membrilor
- comunicarea și coordonarea reuniunilor grupului este uneori limitată și dificilă.

În acest sens, programul de intervenție personalizat propus mai jos vizează toate palierele comunicării școlarelor mici cu deficiență mintală: exprimarea corectă, în propoziții, vorbirea coerentă și expresivă, dezvoltarea volumului și activizarea vocabularului, corectarea unor defecte de vorbire, de pronunție a sunetelor, înțelegerea sensului cuvintelor.

Programul presupune:

- stabilirea datelor de referință ale subiecților cu deficiență mintală din eșantioanele studiate; în acest scop au fost utilizate următoarele metode: studierea dosarelor personale și a documentelor școlare, convorbiri cu elevii, părinții /tutorii acestora și cadrele didactice de la clasă, observația directă.

- stabilirea locului de desfășurare a programului; s-a recurs la o îmbinare a mediului structurat cu cel slab structurat sau nestructurat pentru a oferi elevului posibilitatea de exersare și dezvoltare a abilităților de comunicare într-un cadru care permite un control riguros al activității - mediul școlar, dar și în medii extrașcolare care oferă multe situații contextuale; în general, pentru activitățile de corectare a tulburărilor de pronunție am folosit cabinetul logopedic, iar activitățile de stimulare cognitivă și verbală, de dezvoltare și activizare a vocabularului, precum și cele de socializare s-au desfășurat în curtea școlii, în parc sau în alte locații.

- stabilirea nivelului de dezvoltare a limbajului și comunicării subiecților prin utilizarea următoarelor probe: Proba de vocabulary Rey, Protocol pentru studierea limbajului non-verbal (Popovici., 2000), Proba de evaluare a nivelului de dezvoltare a limbajului (Vrășmaș, Oprea, 2003), Proba de definiții (Zazzo R.), Test de înțelegere a lecturii (Oprea, 2003), Grila de evaluare Domeniul de comunicare și limbaj (Vlad., 2012).

- stabilirea obiectivelor se poate face:

- a. pe termen lung - se desfășoară pe o perioadă mare de timp ani, cicluri școlare, perioada școlarității,

- b. pe termen scurt - se realizează în câteva zile, săptămâni, luni sau semestre școlare;

- c. combinată.

Au fost alese obiective pe termen scurt, datorită perioadei de desfășurare a

programului de intervenție, cum ar fi: scăderea numărului de greșeli la citit; creșterea volumului vocabularului activ (în limita posibilităților); stimularea limbajului și comunicării prin crearea sau utilizarea unor situații contextuale variate. Au fost stabilite câteva obiective operaționale, utilizând câte două simultan în activitățile de terapie logopedică combinate cu cele de terapie educațională complexă și integrată:

- să denumească elemente din diferite categorii (obiecte de toaletă, de îmbrăcăminte și încălțăminte, spații de locuit, alimente, lucruri, ființe, fenomene ale naturii, etc),

- să completeze propoziții sau versuri lacunare;

- să formuleze răspunsuri, întrebări/ propoziții;

- să aleagă și să interpreteze diverse roluri;

- să dialogheze pe diverse teme;

- să colaboreze cu colegii pentru realizarea sarcinilor exersând diferite tipuri de comunicare,

- să mimeze stări afective/acțiuni;

- să descrie persoane sub aspect fizic/ moral (părinți, colegi, personaje);

- să imite acțiunile unor persoane în funcție de profesie/descriere;

- să identifice diferite personaje din imagini/din descriere;

- să citească cuvinte/propoziții;

- să povestească întâmplări, evenimente.

S-a optat pentru:

- îmbinarea tehnicilor și metodelor tradiționale cu cele moderne: conversația euristică, jocul cu reguli, exercițiul interactiv (utilizând Tabla Mimio);

- metode activ-participative care stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare (lucrul în perechi, minigrupuri), facilitând comunicarea, cum ar fi metoda Mozaicului, a Cubului, a Chiorchinului, a Pălăriilor gânditoare,

metode de simulare (joc de rol, dramatizare);

- metode care includ utilizarea softurilor educaționale (ex:AeL)

- folosirea unui material didactic bogat, variat, adecvat și a echipamentului audio-video

- procedee de întărire pozitive, respectiv recompensele verbale: laude, încurajări;

- evaluarea finală la încheierea programului în vederea măsurării eficienței activității și a stabilirii nivelului de progres atins de elevi.

Activitățile de corectare a tulburărilor de pronunție, a întârzierilor în dezvoltarea limbajului, de activizare a vocabularului ca instrument de comunicare, de pregătire grafo-motrică și de corectare/ameliorare a tulburărilor dislexo-disgrafice s-au desfășurat preponderent în cabinetul de terapie a tulburărilor de limbaj, dar s-au realizat și activități comune (terapie logopedică și terapie ocupațională) în sălile de clasă, împreună cu profesorul educator, cum ar fi:

1. "Sporul casei"

Obiectiv cadru: Formarea și educarea abilităților manuale și a deprinderilor de muncă prin activități ocupaționale.

Obiective de referință:

- Să execute mișcări de coordonare motrică a palmelor și a degetelor.

- Să-și dezvolte conduite ale motricității generale și fine.

- Să-și dezvolte gustul estetic și interesul pentru activitățile artistico-plastice.

2. "Cursa iepurașilor"

Obiectiv cadru: Stimularea conduitelor motrice de bază, simple sau combinate.

Obiective de referință:

- Să-și dezvolte motricitatea generală și fină.

- Să-și dezvolte capacitățile fizice (forță, viteză, coordonare), prin exersarea săriturii pe ambele picioare.

Atât obiectivul cadru cât și cele de referință sunt urmărite și în activitatea terapeutic-compensatorie din cadrul cabinetului logopedic, preponderent în terapia generală a dislexo-disgrafiei.

3. "Jocul instrumentelor muzicale"

Obiective de referință:

- Antrenarea în activități de terapie prin muzică pentru facilitarea integrării în grup.

- Recunoașterea liniei melodice a unor cântece cunoscute;

Această activitate și-a dovedit eficacitatea atât în activitate de terapie ocupațională, cât mai ales în activitatea logopedică, ca modalitate de intervenție terapeutic-compensatorie în cazul copiilor cu deficiență mintală severă, profundă și /sau asociate. La acești copii (de ex. copiii cu tulburare din spectrul autist), comunicarea verbală nu există, iar cea non-verbală are un repertoriu limitat. În aceste condiții, activitățile de meloterapie joacă un rol important în procesul terapeutic-recuperator cu acești elevi.

4. "Omul de zăpadă"

Obiective de referință:

-dezvoltarea atenției voluntare;

-dezvoltarea percepției tactilo-kinestezice, a coordonării senzorio-motrice și oculo-manuale;

-dezvoltarea dragostei și respectului față de muncă, a simțului și a gustului estetic.

Obiective operaționale:

- *cognitive:*

-să denumească materialele necesare activității;

- să deosebească formele și culorile;

- să respecte succesiunea operațiilor în realizarea lucrării;

psihomotorii:

- să traseze după contur;

- să decupeze materialul textil;

- să lipească bucățile de material pe planșele de lucru;

Această activitate de terapie ocupațională-ludoterapie își

întrepătrunde, de asemenea, obiectivele cu cele urmărite în terapia logopedică, mai precis în terapia generală a dislexo-disgrafiei.

Într-o societate în care comunicarea, prin schimbul permanent de informații, are un rol important în viața individului, este normal să se pună accent pe formarea și dezvoltarea competenței de comunicare a elevului, chiar dacă are deficiență mintală și întâzieri, uneori majore, în dezvoltarea limbajului. Orice copil cu deficiență trebuie sprijinit să ajungă cât mai aproape de normalitate, să devină independent și util în comunitate la fel ca și semenii săi, în vederea integrării sale sociale și profesionale.

Pornind de la aceste premise, am considerat că este necesar să îmbinăm metode de stimulare a comunicării într-un program general de intervenție terapeutic-compensatorie, care să asigure o dezvoltare a competenței comunicative pe măsura posibilităților individuale ale fiecărui subiect.

Comunicarea, înțeleasă în sensul său extins, ca act tranzacțional, inevitabil în situații de interacțiune, devine esențială, fundamentală atât pentru viața personală cât și pentru viața socială a individului.

Deși deficientul mintal poate utiliza, în general, elementele necesare unei comunicări și se poate face înțeles de către persoanele din jurul său, exprimarea este săracă, operează cu elemente intuitive, noțiunile sunt lipsite de precizia și rigoarea necesară. El nu reușește să-și dea seama de importanța celor comunicate și nici să-și supună cenzurii critice informațiile emise sau recepționate. În ansamblu, existența tulburărilor de vorbire, pe fondul intelectului deficitar, generează o conduită verbală simplificată și neorganizată, în care transportul de informație se face incomplet în ambele

planuri: și în cel al transmisiei și în cel al recepției.

Formele cele mai accentuate ale tulburărilor de limbaj se întâlnesc în deficiența de intelect, și cum aceasta are grade diferite, de la ușor și lejer la sever și profund, dificultățile de limbaj se prezintă pe o ierarhie foarte diversă și complexă. De altfel, capacitatea de comunicare și realizarea limbajului (verbal și neverbal) dau expresie unei forme comportamentale în care adaptările sau neadaptările la mediul înconjurător sunt foarte precise și delimitează locul subiectului printre semenii săi. Debili mintal nu reușesc să definească noțiunea printr-un sinonim sau să descrie caracteristicile determinante pentru categoria generală la care aparține cuvântul.

Existența tulburărilor de limbaj la persoanele cu deficiență de intelect duce la accentuarea handicapului psihic și de comportament, ca urmare a deficitului funcțiilor de cunoaștere și de exprimare a imaturității afective, a creșterii sugestibilității, impulsivității și rigidității psihomotorii.

Întrucât limbajul se supune mai ușor influențelor psiho-educative, cunoașterea acestor caracteristici la debilul mintal apare ca indispensabilă unui proces instructiv-educativ cu eficiență optimă, în care aspectele pragmatice ocupă un loc aparte în activitatea specialiștilor practicieni.

Corectarea tulburărilor de limbaj stimulează dezvoltarea psihică a individului, integrarea sa în activități și viață conduce la afirmarea personalității pe plan social și cultural.

Pe lângă importanța unei pronunții clare, concise, structurarea, dezvoltarea, activizarea/îmbogățirea vocabularului reprezintă un alt obiectiv important urmărit atât în activitățile instructiv-educative cât și în cele terapeutice-compensatorii.

Vocabularul deficientului mintal este redus, strict adaptat nevoilor curente de comunicare. Sub aspectul structurii se constată un raport disproporțional între părțile de vorbire. Astfel se remarcă preponderența substantivului și un volum redus al adjectivelor și al cuvintelor relaționale. Îmbogățirea vocabularului nu vizează atât aspectul cantitativ, cât învățarea unor cuvinte și integrarea în contextul comunicațional. De aceea este necesar să se stabilească un raport între volumul vocabularului utilizat și operaționalizarea acestuia în cadrul învățării și dezvoltării.

Concluzii

În fluxul comunicării reale dintre oameni, aspectele verbale - cele spuse prin cuvinte - se împletesc în permanență cu ceea ce arată omul printr-o multitudine de variabile nonverbale. Ansamblul mesajelor nonverbale care acompaniază, suplimentează sau se substituie mesajelor verbale poartă numele de semne paralingvistice.

Semnele nonverbale corelează strans cu cele verbale în procesul comunicării. În vreme ce "codul verbal" ar fi utilizat pentru a comunica un anumit continut, având o valoare informațională, codul nonverbal ar contribui la stabilirea și mentinerea relațiilor interpersonale.

În ceea ce privește raportul limbaj-comunicare- învățare la elevii cu deficiență mintală, o trăsătură de bază o constituie întârzierea în structurarea și dezvoltarea limbajului.

Limbajul verbal reprezintă principalul domeniu în care se manifestă funcția de simbolizare sau, așa cum o numește J. Piaget, funcția semiotică, care, la deficientul mintal prezintă o stare mai mult sau mai puțin accentuată de nedevelopare. Comportamentul deficientului mintal în procesul de comunicare prin limbaj verbal este dependent de heterocronia dezvoltării

sale - " ritm diferit între creșterea fizică și creșterea mintală, între dezvoltarea somatică și dezvoltarea cerebrală" (Zazzo R., 1979, p. 226).

Dezvoltarea limbajului non-verbal depinde în mod esențial de nivelul dezvoltării inteligenței, de aceea, de cele mai multe ori, în cazul deficienței mintale, semnificația gesturilor confuze, contradictorii este greu înțeleasă de interlocutor.

Copilul comunică prin limbaj non-verbal cu diferitele părți ale corpului - brațe, mâini, față, cap, corp și picioare. Cu ajutorul tuturor acestor segmente ale corpului, copilul emite anumite semnale care se constituie în mesaje ce urmează a fi decodificate de interlocutor.

Procesul de recuperare depinde și de socializarea comunicării non-verbale a deficientului mintal, compensând astfel ceea ce ei nu pot exprima printr-un limbaj verbal bine articulat.

Privind relația limbaj-personalitate-comportament, Verza E. sublinia "Dacă din punct de vedere funcțional comunicarea este unitară și intrinsecă structurilor interioare, didactic vorbind, ea se subdivide în patru categorii principale: verbală, gestuală, acțională și comportamentală." (Verza E. ,1988, p.247)

Prin comunicare transpare ceea ce este specific în interior; prin tipologia personalității se reliefează cele 5 comportamente fundamentale - afectiv, psihomotor, ludic, verbal, cognitiv- respectiv cele 4 categorii de comunicare ilustrate mai sus - verbală, gestuală, acțională și comportamentală. De aceea, terapia corectiv-recuperatorie trebuie să se adreseze nu numai categoriilor comportamentale și comunicaționale, ci a întregii personalități. În concluzie, limbajul și comunicarea, alături de celelalte procese psihice sunt factori importanți

în formarea și dezvoltarea personalității.

Prin întreg procesul terapeutic care vizează reabilitarea comunicării se încearcă (re)structurarea comportamentelor, consolidarea personalității în scopul unei optime inserții socio-profesionale.

În acest sens, considerăm că programul de intervenție propus își găsește utilitatea în actul terapeutic-compensatoriu și recuperator datorită faptului că sprijină formarea și dezvoltarea comunicării prin corectarea tulburărilor de pronunție, ameliorarea întârzierilor de limbaj, dezvoltarea și activizarea vocabularului, îmbunătățirea comunicării non-verbale. Prin elaborarea și aplicarea programului de

intervenție s-a produs o schimbare pozitivă în conduita verbală a subiecților, se observă că a crescut interesul și dorința elevilor de a comunica cu ceilalți, mai ales cu colegii. În concluzie, activitățile de terapie a tulburărilor de limbaj, ca parte integrantă a sistemului de recuperare complexă, vizează integrarea elevilor în procesul învățării și al comunicării curente, contribuind prin aceasta la pregătirea lor pentru integrarea socio-profesională. La rândul lor, activitățile organizate de învățare oferă terapiei limbajului un cadru optim de desfășurare, principii și metode generale, care se asociază demersului metodologic specific în corectarea fiecărei tulburări de limbaj.

BIBLIOGRAFIE

1. Radu, Gh.(coord.) (1999)- *Introducere in psihopedagogia școlarii cu handicap*, București, Editura Pro Humanitate
2. Gherguț, A., (2006) - *Management general și strategic în educație*, Iași, Editura Polirom
3. Gherguț A., (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Iași, Editura Polirom
4. Mușu, I.(coord.) (2000) *Ghid de predare- învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, București, Editura Marlink
5. Piaget, J., Inhelder B. (1969) *Psihologia copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică
6. Popovici, D. V., (2016) *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali*, București, Editura Universității din București
7. Popovici, D. V., Matei R.S. (2005) *Terapie ocupațională pentru persoane cu deficiențe*, Constanța, Editura Muntenia
8. Verza, E., (1988) *Probleme de defectologie*, București, Editura Universității din București
9. Verza, E, Verza, E. Fl., (2011), *Tratat de psihopedagogie specială*, București, Editura Universității din București
10. Vlad, E. (1999) *Evaluarea în actul educațional-terapeutic*, București, Editura ProHumanitate
11. Vlad M. (2012) *Tratat de educație specializată*, București, Editura Semne
12. Vrăsmaș, E.A. (2004) *Introducere în educația cerințelor speciale*, București, Editura Credis
13. Vrăsmaș, E.A., Oprea V.(coord.) (2003) *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*, București, Editura MarLink

14. Zazzo, R. (1979) *Debitățile mintale*, București, Editura Didactică și Pedagogică

DANS – MIȘCARE ȘI SĂNĂTATE MOTTO-UL MEU: “ASCULTĂ DANSUL ȘI PRIVEȘTE MUZICA”

Prof. **Marinela PANTEA**
Liceul Teoretic “Jean Monnet”, București

Abstract

The entire program promotes the necessity of extracurricular education, which complements formal education. Through different interactive methods, socialization and knowledge of people from different backgrounds and with different lifestyles was stimulated, which led to friendships between students with hearing impairments, students from single-parent families, students with Special Educational Needs (SEN), and to ensure their integration, ensuring equal opportunities for all, emphasizing one of the basic principles of modern education.

The general activity proposed consisted of dance classes in partnership with the Special Vocational School for the Hearing Impaired "Sfânta Maria".

In order to achieve equity in education, the participation of vulnerable students in exclusion and marginalization is required, through a strategic approach designed to facilitate learning with opportunities, and children understood the importance of their involvement in supporting children with SEN through music and movement, so that they feel accepted and integrated into specific age groups.

The relevance of good practice for the students at risk is given by innovation, creativity, stimulating involvement for students, cultivating a taste for movement; encouraging the free expression of impressions, feelings, ideas, motor gestures and feelings caused by dance; cultivating the practice of motor leisure activities; creating an educational environment that stimulates the student.

Keywords: *Education, inclusive learning, dance, integration*

1. Repere teoretice

Simplitatea arată mereu ceea ce este dincolo de fațada fiecărui om. Sunt mulți dintre noi care fac acte umanitare doar pentru a înregistra o acțiune. Dar sunt mulți, totodată, care simt, doresc și sunt împreună cu cei de lângă ei, pentru că ei nu văd ACTE UMANITARE, ci văd un normal în aceste gesturi. Este identic cu “emitem cuvinte ca să Vorbim, dar uităm să emitem cuvinte ca să Comunicăm”.

UNESCO, organizația internațională, declară că “educația incluzivă se bazează pe drepturile tuturor copiilor la o educație de calitate care satisface necesitățile de bază de învățare și îmbogățește viața. Educația incluzivă urmează să dezvolte întregul potențial al fiecărui individ”. Tot UNESCO a lansat termenul “educația cerințelor speciale”, care înseamnă adaptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și incluziune. (“Organizațiile Internaționale și educația incluzivă” - platforma DidactForum)

Educația incluzivă, parte componentă a paradigmei „Educație pentru toți”, specifică că toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală, de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice, de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă. Aceasta presupune individualizarea procesului educațional adaptat la nevoile unei mari diversități de copii, asigurându-le tuturor accesul la educație.¹ Așadar, într-un context extins social-politic și educațional, componentele educației calitative urmăresc recunoașterea și acordarea

dreptului fiecărui copil la educație, respect, apreciere, încurajare la participare și la împlinirea propriei capacități. În calitate de cadre didactice, persoane care au un rol bine definit în împlinirea copilului, de altfel, trebuie să încurajăm varietatea conținutului, dar nu fără a valoriza potențialul fiecăruia. Atât școala, cât și familia vor avea nevoie să coopereze ca responsabili de formarea personalității copilului, pentru ca progresul în dezvoltarea sa să se realizeze cu eficiență și pozitivitate, ținându-se cont de nivelul posibil de implicare al fiecărui copil.

Se știe că diferențele umane presupun adaptarea învățării la necesitățile copilului. Din aceste considerente, educația incluzivă este centrată pe toți copiii și pe fiecare în parte. Satisfacerea cerințelor educaționale speciale ale copilului presupune abordarea individualizată, prin activități de recuperare/ameliorare, compensare, sprijin în procesul educațional. În acest context, menirea noastră, a profesorilor este asigurarea unui proces de predare-învățare-evaluare de calitate, accesibil și relevant pentru fiecare copil, adică se apelează la o gamă extinsă de metode, tehnici, strategii de interactivitate cu copiii, iar în această gamă se va pune accentul pe satisfacerea necesităților educaționale ale elevului. Astfel, individualizarea procesului educațional devine o preocupare majoră a fiecărui cadru didactic, iar școlile se vor adapta, vor aborda un învățământ individualizat, adaptând oferta educațională la diversitatea cerințelor copiilor, asigurându-se astfel o educație de calitate.

Premisa de la care se pornește în procesul de individualizare este că toți suntem diferiți, de aceea diferențele

¹ Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, cap.IV, art. 47

sunt o caracteristică a ființelor umane. Școala are menirea să valorifice aceste diferențe umane și să se adapteze la necesitățile specifice de educație care derivă din ele, pentru a putea răspunde continuu unei mai mari diversități de copii. Ținând cont de cerințele educaționale speciale ale elevilor, menirea cadrului didactic este proiectarea și organizarea unui proces de predare-învățare-evaluare de calitate, accesibil și relevant pentru fiecare copil, asigurând participarea la procesul de construire a propriilor cunoștințe, semnificații și deprinderi care, mai apoi, îi vor fi elevului de un real ajutor și în viața de zi cu zi.

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei, în această categorie încadrându-se și elevii cu deficiențe senzoriale, deficiențe de auz. Altfel spus, cerințele educative speciale ale copiilor cu deficiențe de auz solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient, el aflându-se în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării.

Plecând de la acceptarea ideii că, după absolvirea școlii, toți copiii trebuie să beneficieze de șansa de a participa activ la viața socială, atunci trebuie să le acordăm necondiționat aceasta șansă încă din școală; deci integrarea socială este pregătită și condiționată de integrarea școlară.

Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială este o formă a integrării copiilor cu C.E.S., din toate formele existente în școala românească - în acest caz, școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților

didactice, pregătind împreună conținutul activităților școlare, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasa. Acest model are avantajul că permite valorificarea resurselor și experiențelor deja existente în cele două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare. De asemenea, profesorii din școala specială beneficiază de posibilități de predare mult mai largi, iar profesorii din școala obișnuită se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale. La prima vedere, acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde, în reprezentarea opiniei publice, profesorii din învățământul special sunt considerați, cel puțin din punctul de vedere al statutului, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite adepți ai modelului școlii elitiste, nu au puterea, curajul sau buna-credință de a recunoaște ca și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerați normali, având, totodată, dreptul la șanse egale în educație și în pregătirea profesională.

Un element esențial în reglarea relațiilor de prietenie cu persoanele cu deficiențe de auz îl constituie utilizarea emoțiilor. Conform teoriei învățării sociale a lui Bandura, copiii cu deficiență de auz vor prezenta unele întârzieri la nivelul adaptării sociale și emoționale comparativ cu colegii lor auzitori. Mai specific, datorită decalajelor la nivelul limbajului, se presupune faptul că elevii cu deficiență de auz vor întâmpina dificultăți în sfera comportamentelor de reacție, comportamentelor de control și exteriorizare și vor trăi sentimente mai pronunțate de izolare socială și singurătate. Deficiența de auz nu

afectează abilitatea unei persoane de a reacționa la stimulii sociali în așa fel, încât să creeze dificultăți majore în domeniul abilităților sociale. Cercetările au arătat faptul că în cazul copiilor cu deficiențe de auz apar dificultăți în a utiliza cuvinte cu conținut afectiv pentru a-și descrie propriile emoții și ale celorlalți. Am avut contact direct cu persoane cu deficiențe de auz, am observat că starea lor afectiv-emoțională poate fi diferită de a noastră, că se simt respinși sau priviți ca oameni aparte, doar din cauza acestor deficiențe, dar am cunoscut și persoane puternice, care nu s-au lăsat deloc dărâmate de mentalitatea unor auzitori, ci și-au dezvoltat o personalitate puternică, cu încredere în forțele proprii. De aceea, când am auzit de metoda colaborării între școli obișnuite și școli speciale, am dorit foarte mult să colaborăm și să închegăm prietenii, indiferent dacă există parteneriat sau nu între cele două școli. Elevii și tinerii cu dizabilități de auz au afectată capacitatea de percepere a sunetelor, ceea ce cauzează dificultăți în dezvoltarea vorbirii și creează obstacole în comunicarea verbală. Dizabilitățile de auz variază în funcție de gradul de pierdere a auzului și de afectarea uneia sau ambelor urechi. Așadar, elevii și tinerii cu dizabilități de auz înregistrează dificultăți de vorbire, înțelegere, citire și scriere, datorită legăturii strânse dintre dezvoltarea limbajului și auz. În cazul dizabilităților de auz, persoanele pot folosi o varietate de metode de comunicare, inclusiv citirea buzelor, interpretarea mimico-gestuală (limbajul semnelor) și comunicarea scrisă.

În vederea realizării echității în educație, se impune participarea elevilor vulnerabili la excludere și marginalizare, printr-o abordare strategică menită să faciliteze învățarea

cu șanse. În școala noastră există elevi proveniți din familii monoparentale, defavorizați sociali, orfani de un părinte sau din diferite grupuri etnice.

Posibilitatea de a transfera proiectul/activitatea/buna practică în alte contexte în care întâlnim aceleași categorii de nevoi se explică prin încadrarea dansului în activități motrice de timp liber, cu aplicabilitate de hobby și atunci se poate transpune în viața de zi cu zi a elevilor, împreună cu familiile lor, dar și ca terapie ocupațională. El este folosit frecvent în scop terapeutic. Latura recreativă, reconfortantă a activităților de timp liber trebuie să întregască plusurile în plan educațional, cultural, intelectual, comportamental, pe care orice asemenea activitate le presupune. Efectuând aceste exerciții din dans, de orice tip, pe fond muzical, sistematic și regulat, vom învăța să ne bucurăm de mișcare. Orice formă de activitate motrică aplicată recreativ și în timpul liber va duce la dezvoltarea unui propriu potențial, pentru că fiecare om este unic, atât din punct de vedere mental cât și fizic, cu starea de confort și de plăcere, pe lângă beneficiile aduse de petrecerea timpului liber într-un mod constructiv pozitiv, complex și cu beneficii extinse.

Sportul recreativ rezolvă una dintre problemele actuale ale societății contemporane și anume, utilizarea timpului liber cu efecte care contravin spiritului de sănătate, de robustețe fizică și psihică. Astfel, practicarea dansului (balet, aerobic, modern, contemporan, solo sau în echipe) în timpul pe care-l avem la dispoziție este una din soluțiile benefice ale societății actuale de a promova sănătatea prin intermediul acestui tip de activitate.

2. Bune practici în recuperarea copilului cu deficiență de auz prin dans

Natura și Educația fac din noi persoane unice, iar acceptarea unor lucruri cu grație și discernământ va determina un mod de viață frumos. Dansul, alături de alte activități motrice este o experiență de viață, dar și un mod excelent de comunicare gestuală, el utilizând cele mai diferite mijloace și asigurând fiecărui individ posibilitatea de autoinfluențare fizică și psihică, echilibrul optim al acestor sfere, starea de sănătate, în același timp cu satisfacerea nevoilor de mișcare și participare la viața socială (integrare în mediu, exercitarea responsabilității, cooperarea, conectarea, comunicarea și schimbul de experiență prin intersocializare). Cum, pentru persoanele cu deficiențe de auz au efecte pozitive activitățile suplimentare de comunicare, dar și activitățile de orientare spațială, de socializare și integrare în comunitate, noi am ales cursuri de dans (coregrafie, pregătire generală și specifică, dezvoltarea simțului ritmului, coordonarea pe linia melodică), precum și competiții sportive cu orice tip de dans: balet, aerobic, modern, contemporan, solo sau în echipe, iar parteneriatul cu Școala Specială Profesională cu Deficiențe de Auz „Sfânta Maria” - coordonator doamna profesor CRISTACHE DANIELA și sprijiniți de domnul coregraf și arbitru de specialitate la dans, DAN MARINA a arătat participarea directă, implicarea și comunicarea foarte bună între elevii de la ambele școli.

Ceea ce am dorit să aplicăm a fost legat de utilizarea unor metode atractive și interactive de lucru, ajungând la uniunea ofertei propuse de unitatea școlară cu necesitățile locale și interesele individuale realizate prin intermediul influenței lucrului în colectiv, promovarea spiritului de echipă dintre elevii școlii noastre și elevii cu diferite deficiențe, și includerea conținutului de

lucru practic pentru orice categorie socială.

Activitatea noastră a constat în utilizarea unor strategii reactive și aplicarea unor diverse metode interactive de predare – învățare pentru elevii implicați în activitățile extrașcolare propuse. Toate aceste activități își propun să formeze la elevi dorința desfășurării de diverse activități cu caracter motric, și nu numai: turistice, artistice, sportive, însă ele vor urmări și dezvoltarea la ei a relațiilor de colaborare, a spiritului de întrecere, de participare efectivă a tuturor elevilor, stare de spirit optimistă, încurajarea dezvoltării personalității elevilor, intersocializarea, dar și posibilitatea de împărtășire a propriilor opinii și achiziții personale. În același timp se va crea posibilitatea unei strânse colaborări între școală și familie, acestea având un scop comun: optimizarea dezvoltării psiho-comportamentale a elevului în structura societății.

Prezentul proiect mi-a oferit șansa să aplic diverse metode interactive de predare – învățare pentru elevii implicați în activitățile sportive propuse. Natura recreativă, reconfortantă a activităților de timp liber, dar și cu impact terapeutic pe diverse planuri, trebuie să întregască plusurile în plan educațional, cultural, intelectual, comportamental, pe care orice asemenea activitate le presupune și duce la dezvoltarea unei competențe de exprimare culturală.

Într-o lume aflată în continuă schimbare, omul devine un învățăcel pe parcursul întregii vieți. Educația permanentă este așadar o necesitate continuă, care își poate găsi confirmarea în dezvoltarea personală, rezultat al competențelor cheie pe care mi-am propus să le dezvolt prin acest proiect. Mediul educațional promovat prin astfel de activități a stimulat participarea unui număr important de

elevi (proveniți din medii sociale diferite, familii monoparentale, rromi, cu dizabilități fizice sau psihice minore). Totodată, în colaborare cu elevii din ciclul superior de învățământ, dar și cu cei din ciclul gimnazial, copiii au înțeles importanța implicării lor în ameliorarea unor deficiențe ale copiilor cu C.E.S. sau doar în realizarea unor conexiuni psihice și afective cu aceștia, prin intermediul muzicii și al mișcării, astfel ca elevii cu C.E.S. să se simtă acceptați și chiar integrați în grupurile de vârstă specifice.

Relevanța activității/proiectului/bunei practici pentru nevoile categoriilor de elevi aflați în risc este dată de inovație, creativitate, implicare stimulativă pentru elevi, cultivarea gustului pentru mișcare; încurajarea exprimării libere a impresiilor, sentimentelor, ideilor, gesturilor motrice și trăirilor provocate de dans și aerobic; cultivarea practicării activităților motrice de timp liber; crearea unui mediu educațional care să stimuleze și să încurajeze elevul în exprimare corporală. Toate acestea duc la creșterea încrederii în sine, prin valorificarea capacității proprii, elevii fiind tratați cu respect și implicați direct în acțiuni.

Copiii au constatat că DANSUL reprezintă cea mai frumoasă exprimare corporală a mesajelor acompaniamentelor muzicale. Bucurie, tristețe, dramă, fericire, zâmbet, împlinire...totul îți este arătat și explicat astfel încât fiorii împlinirii estetice să te facă să înțelegi că ARTA exprimă și arta EXISTĂ. Ca profesor de educație fizică și sport, cu o vechime efectivă de 22 ani (în predarea educației fizice și sportului) și 11 ani (în sportul de performanță), am identificat câteva nevoi (de identificare, de tratare cu respect, de împărtășire a emoțiilor, de socializare) care, în urma observării sistematice a elevilor, a aplicării testelor de evaluare inițială, formativă și

sumativă, a chestionarelor cu rol de cunoaștere a personalității, au devenit obiective prioritare în activitatea mea, ca profesor și om de la catedră. De asemenea, abordarea transdisciplinară a noilor curricule școlare și structura organizatorică a școlii noastre, m-au determinat să găsesc zilnic noi modalități de predare-învățare-evaluare autentice care să-mi permită aplicarea firească a interferențelor între educație fizică, sportul de înaltă performanță și activitățile de timp liber, recreative.

Recreerea prin efort fizic este proprie tuturor activităților de timp liber care induc o stare de destindere, relaxare fizică prin mișcare. Activitățile în care concurează cu el însuși pot fi considerate experiențe pozitive, de care elevul se poate bucura mult timp, fără riscuri majore, pentru că îi cresc încrederea în sine, va relaționa social fără disconfort de deficiența pe care o are și fără a se simți stigmatizat de către mulți din jurul său. Lucrul în echipă va fi un punct excepțional atins, pentru că îi va dezvolta spiritul de cooperare și interconectarea cu mai multe persoane.

Dansul ajută la modelarea personalității, modelarea corporală prin realizarea unei atitudini/ținute corporale, la stimularea creativității, conduce la participarea efectivă, atât motivațională cât și afectivă și contribuie, în mare măsură, la menținerea tonusului intelectual și fizic, iar pentru persoanele cu diferite deficiențe este parte inclusă într-un complex terapeutic. Am observat impactul dansului, utilizat ca terapie ocupațională și la evenimente ale unor copii cu sindrom Down, ale unor copii autiști, copii introvertiți și asta prin participarea ca voluntar în cadrul unor acelor evenimente. Nota caracteristică vârstei copiilor este creativitatea expresivă, exprimată prin independența

și libertatea de a se afirma; dansul exprimă spontaneitatea și libertatea ca reacție, iar copiii au nevoie de socializare, de stimularea dorinței de găsim a noului, de antrenare atât a minții cât și a trupului.

Printre efectele scontate se numără și tonifierea și întărirea masei musculare, corpul devine mai suplu, elastic și mai sănătos, se reduce stresul, se îmbunătățesc circulația sanguină, mobilitatea și flexibilitatea corpului. Printre alte efecte atribuite, în afara celor anatomo-fiziologice se îmbunătățește comunicarea, colaborarea și exprimarea empatiei prin sensibilitatea a ceea ce transmite și comunică dansul, iar elevii, de orice categorie socială, au fost și sunt niște mesageri extraordinari, pentru că nota caracteristică vârstei copiilor este creativitatea expresivă, exprimată prin independență și libertatea de a se afirma. S-a observat foarte bine exprimarea spontaneității și libertății ca reacție, iar copiii au nevoie de socializare, de stimularea dorinței de găsim a noului, de antrenare atât a minții cât și a trupului.

Efectuând aceste exerciții din dans, de orice tip, pe fond muzical, sistematic și regulat, vom învăța să ne bucurăm de mișcare. Orice formă de activitate motrică aplicată recreativ și în timpul liber va duce la dezvoltarea unui propriu potențial, pentru că fiecare om este unic, atât din punct de vedere mental cât și fizic, și fiecare om are ritmurile lui, ritmuri care dau starea de confort și de plăcere, pe lângă beneficiile aduse de petrecerea timpului liber într-un mod constructiv pozitiv, complex. Pentru a evita marginalizarea și pentru a promova suportul, în cadrul pregătirilor noastre cu elevii de la școala "Sfânta Maria" am folosit atât expresiile faciale, ca un indiciu pentru semnificații, am avut amplasarea față în

față cu elevii cu deficiențe de auz, unii copii cunoșteau câteva semne (având prieteni cu deficiențe senzoriale de auz) sau existând copiii cu deficiențe reduse de auz și cu care comunicam direct, ei urmând să transmită colegilor mai repede toată informația. Suportul a fost și din partea doamnei profesor coordonator de la școala Sfânta Maria, care ne-a precizat să nu vorbim încet, să nu avem poziționarea noastră în întuneric, să ni se poată citi ușor de pe buze, adică să vorbim clar, să nu ne acoperim fața sau să ne plimbăm în timp ce vorbim. Un alt lucru la care am apelat, pentru a ne asigura că am înțeles bine ce vor să ne transmită colegii a fost să repetăm ce au spus sau au întrebat aceștia, iar prin aceste lucruri noi am verificat înțelegerea și am încurajat întrebările. Exprimarea trebuia să fie din ambele părți, nu unidirecțională. Au reacționat cu vioiciune atunci când s-au împărțit sarcinile și rolurile și li s-a evidențiat contribuția lor la toată activitatea comună în care au fost incluși. Unii copii care aud puțin pot vorbi și citi de pe buze. Alți copii comunică cel mai bine făcând semne cu mâinile, limbajul mimico-gestual, atunci când copilul își folosește mâinile pentru a comunica prin intermediul semnelor. A fost tratata cu respect a acestor copii și integrarea lor fără nicio marginalizare, pentru că nu își avea rostul.

Pentru că nu se aude muzica, ci numai prin ritm, am stabilit modalitatea de comun acord, ca într-un grup bine încheșat, să se numere și să se calculează 1-8 timpi, să simtă muzica, să simtă ritmul; am avut nevoie și am primit ajutor de la elevii cu deficiențe de auz reduse, hipoacuzie ușoară și moderată și care aveau o percepție ușoară a sunetului, pe lângă un simț al ritmului mai bine dezvoltat și deveneau, astfel, mesageri între noi și colegii lor.

Amplasarea mea, în momentul dansului a fost în fața întregului colectiv, iar aparatul de emisie a sunetului era amplasat pe parchet, pentru ca vibrațiile transmise să fie simțite de către elevi. Inițial, pentru cunoașterea liniei melodice pe care ei vor lucra, melodia a fost “ascultată” de mai multe ori, până când s-a constatat, prin redarea unor bătăi ritmice, că “beat-ul” a fost înțeles de către toți. Acest lucru a fost repetat de câteva ori, simplu, apoi cu asocieri de mișcări individuale de către mine sau unul din elevii auzitori, iar apoi s-a trecut la demonstrație și învățarea mișcărilor în ritm lent. După preluarea bună a mișcărilor și percepția ritmului de lucru, a fost crescută intensitatea mișcărilor, treptat, permanent cu elevii conducători în față pentru ca cei cu deficiențe de auz să aibă un reper vizual asociat. S-au stabilit semne pentru a marca schimbările de poziție sau intrările în alte formații de lucru, iar mișcărilor succesive, alternative au fost un reper foarte bun pentru a le marca când este rândul lor în a efectua o mișcare. A existat permanent deschidere și bună înțelegere, noi, auzitorii, chiar primind ajutor și îndrumare de la colegii noștri cu deficiențe de auz, în utilizarea și stabilirea anumitor semne de comun ajutor. Toate acestea s-au realizat pas cu pas, pe parcursul mai multor lecții și am putut realiza, chiar, inversare de rol, în care cei ce au dorit au fost pe rând instructori/profesori/îndrumători și au văzut respectul din partea celorlalți colegi care au apreciat munca din postura în care se aflau.

O intensă plăcere de a cunoaște copii, adulți, de a te bucura împreună cu ei, de a împărtăși un moment, un covrig, zâmbete, frumusețea unui gest. Ne-am pregătit pas cu pas, în sala noastră de sport sau de festivități, în curtea școlii pe teren sau pe mica scenă instalată afară, cu emoții, cu spectatori, cu

admirație, cu căzături, cu repetări multiple, cu îmbrățișări, cu schimbări de pași de dans, cu încurajări reciproce, cu...fețele pictate pentru momentele din decembrie, când prin mișcările corpurilor noastre am fost pe scenă cu bucurie și cu sufletele deschise, cu părinții alături de noi la spectacole.

“Să ascuți dansul și să privești muzica” este sintagma după care m-am orientat în relaționarea cu elevii mei, întotdeauna, pentru că ai ceva de descoperit și de învățat de la sufletele curate din jur, atunci când acorzi timp și îl împărtășești cu ei. Nu sunt doar elevi, nu sunt doar adolescenți, ci sunt suflete de la care ai ce învăța, la rândul tău. Trebuie doar să ai receptivitate și conștientizare în legătură cu ceea ce înseamnă gestul tău asupra unor suflete. Impactul colaborării (asupra monnetiștilor participanți) cu colegii noștri de la Școala Profesională Specială pentru Deficienți de Auz “Sfânta Maria”, la spectacolul “În prag de Sărbătoare” - ediția a XII-a, din data de 17 decembrie 2018 a fost major. Acesta este impactul acestor strategii inovative și creative de realizare a unor lecții, bazate pe educație incluzivă: nu realizarea unor acte pentru că “ne cere Doamna” sau pentru că “trebuie”, ci legarea unor frumoase prietenii și observarea unor noi suflete inocente, iar elevii vor fi capabili să-și îmbunătățească, dar și să își manifeste creativitatea motrică; să-și exprime în mod obiectiv nevoile de dezvoltare personală prin participare la activitățile propuse; să-și formeze și să-și dezvolte timpul, durata, ritmul, elemente prin care mișcările lor vor deveni mai eficiente, ele fiind coordonatele de timp ale mișcării; să-și dezvolte coordonarea pe linia melodică, echilibrul, îndemânarea, dar și să realizeze mici coregrafii, secvențe de pregătire generală și specifică.

Dar acesta este și impactul acestor strategii naționale de acțiuni comunitare, dar și impactul unor acțiuni și mijloace atractive, aplicate cu interes pentru a atrage elevul și pentru a-i arăta că lecția nu este ceva plictisitor, ceva în care doar trebuie să înveți automat și să redai pentru a primi o notă. Învățarea este o educație incluzivă, formatoare, cu amprente benefice pentru cotidianul vieții, dar și un mod de îmbogățire a personalității fiecăruia, de construcție multisenzorială, prin care copilul ia contact cu ceea ce îl înconjoară și îl va înconjura pe toată perioada formării sale.

Atunci am observat cât de bine se aplică “VEZI (mișcările transmise de instructor, secvențele de dans) – EXPRIMI (atitudinea învățării) – TRĂIEȘTI (exprimarea corporală) – TRANSMIȚI (împlinirea dansului, mesajul transmis privitorului)”.

3. Concluzii

Metodele interactive de lucru pentru îmbinarea ofertei propuse de școală cu necesitățile locale, dar și interesele individuale au avut efecte scontate de mine, ca profesor cu experiență de lucru cu copiii cu vârstă cuprinsă între 6 și 19 ani, iar elevii se simt încurajați, motivați, cu sprijin din partea noastră, a dascălilor și în siguranță, prin valorizarea acestor modele de bună practică realizate și demonstrate prin activități desfășurate. De-a lungul unui interval mare de timp, concursurile și promovările obținute de beneficiarii noștri, elevii, au asigurat egalitatea de șanse pentru toți prin costurile modice sau inexistente, aferente sportului de masă și de performanță, dar și a activităților recreative.

Astfel, mediul educațional pe care l-am promovat a stimulat participarea unui număr important de elevi (proveniți din medii sociale diferite, familii

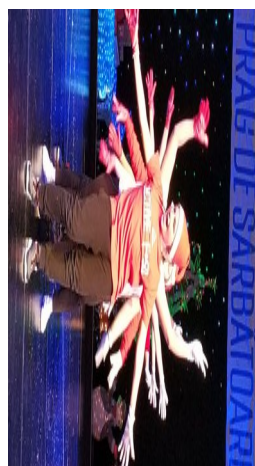
monoparentale, romi, cu handicap fizic minor). În aceste condiții, de asemenea vom continua urmărirea obiectivelor care privesc educația permanentă pentru toți, împreună cu toți, putând contribui astfel la formarea competențelor și a comportamentelor sociale care facilitează integrarea elevilor cu nevoi speciale din punct de vedere financiar, emoțional, motric, fizic și nu numai.

Am avut susținere și sprijin permanent din partea doamnelor directoare, administratorul școlii, profesorii învățători de la ciclul primar, care au constituit o verigă de transmitere a feedback-ului pozitiv din partea părinților, iar aceștia au fost extrem de colaborativi și au sprijinit toate demersurile efectuate de către catedra de educație fizică, prin asigurarea spațiului de lucru, a materialelor necesare, a costumelor și prin susținerea prezentării muncii elevilor în activitățile școlare realizate în diferite proiecte și programe în care suntem implicați frecvent, elevii obținând premii în cadrul Proiectului European Village (CAEM 2018, 2019), al Festivalului de teatru Jean Monnet (CAER 2018, 2019). De mare ajutor, ca îndrumător și profesionist coregraf ne-a fost domnul Dan Marina (coregraf, profesor de dans, arbitru de dans sportiv), cu mulțumiri pentru tot sprijinul acordat.

Revenind la DANS, ca mișcare și sănătate, beneficiile activităților motrice sunt destul de cunoscute, iar promovarea permanentă în rândurile elevilor duce la o dirijare a acestora către cunoașterea și regăsirea de sine, ei fiind fascinați de traiectoria aleasă prin colaborarea cu persoane din medii sociale diferite. Copiii au putut beneficia de o structură bună în organizarea conținutului de lucru, mai ales prin intermediul doamnei profesor Daniela Cristache, care lucrează de foarte mult și are o experiență vastă în domeniu de

specialitate. Îndrumările și sfaturile dumneai ne-au fost extrem de utile, pentru că ne-a dirijat treptat spre o înțelegere bună a mediului de proveniență, de percepere a realității diferite de cea a noastră, din partea elevilor cu deficiențe de auz, iar finalul colaborării a fost relevant prin intensa relație de prietenie încheată între elevii ambelor școli implicate.

Nu voi uita ce am învățat: a lua copiii drept mentori conduce la o dezvoltare a multor calități, în lumea noastră socială, iar copiii, indiferent de mediul social din care provin, și indiferent dacă sunt instituționalizați sau nu, dacă provin din familii monoparentale sau dacă sunt de etnii diferite...acești copiii vor deveni indivizi cu personalități proprii, dar și cu pasiuni proprii. Sufletul, percepția, cunoașterea, "ascultarea gesturilor celorlalți și privitul cuvintelor".



Proiect SNAC –decembrie 2018, elevi de la Liceul Teoretic „Jean Monnet” împreună cu elevi de la Școala Specială Profesională cu Deficiențe de Auz „Sfânta Maria”

BIBLIOGRAFIE

- 1) Cazar A., Eftodi A., Filip G., Galben S., 2017, Ghid metodologic "Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Chișinău;
- 2) Cazar A., Eftodi A., Filip G., Galben S., 2017, "Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Chișinău, M.E. al Republicii Moldova, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică;
- 3) KulturKontakt (Austria), Staze (Muntenegru), Centrul Speranța (Republica Moldova) 2018, Ghid de bune practici privind ghidarea în carieră și consilierea elevilor și tinerilor cu Cerințe Educaționale Speciale, DSPF, Uniunea Europeană și Municipiul Viena;
- 4) RALUCA OANCEA , Chris van Maanen, 2013, "Ghid de bune practici pentru o bună interacțiune cu persoanele cu dizabilități" - GUIDANCE Handbook Ro.pdf -, Fundația ROCK SOLID FOUNDATION, Netherland;
- 5) Șerban I.L. (coordonator), 2028, "Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz" - Manual de bune practici europene în proiectul ERASMUS "Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual", Nr proiect 2018-1-RO01-K101-048363;
- 6) <https://www.edufarm.snsr.ro/campanie-online/educatia-elevilor-cu-nevoi-speciale>
- 7) <https://idecide-project.eu/translations/ro/Hearing-impairment-ro.pdf> .

REPERE ALE GRĂDINIȚEI INCLUZIVE

Prof. înv. preșc. **Alina ȚOIA**
Grădinița Nr. 268, București

Abstract

Human society has evolved and with it, all the mechanisms that lead to the development of processes, at all levels of development.

Education is a very important factor in the development of a society. Moreover, it must be addressed to all direct and indirect beneficiaries. In any society, there are no "favorites" for education. Each individual, with all its own peculiarities of development, must benefit from a tailored educational process, so that it can be considered equal to its peers. Thus, in any educational system, there must be policies, practices and ways of approaching and understanding any child.

Man is a unique being, valuable, educable, with his own personality and development perspectives. By including each individual in the education process, the development of a complex society is ensured, in which the valorization and appreciation of each one lead to the creation of a balanced whole.

Keywords: *Kindergarten, education for all, inclusive education, special educational needs, risk, integration, inclusion.*

Educația-principii, aplicabilitate, beneficiari

Ideea unei educații de calitate, pentru toți copiii, se poate realiza cel mai bine pornind de la grădiniță-prima instituție în care se face și altceva decât îngrijire, iar materializarea ei se observă tot mai mult în practicile zilnice ale multor educatoare care își exercită cu dăruire și pasiune profesiunea.

Este firesc gândirea în detaliu atunci când profesezi a aplicării principiilor și practicilor educației pentru toți ca o manieră de schimbare și de adaptare la cerințele unei pedagogii active, participative și valorizante atât pentru copii cât și pentru educatoare. Se simte nevoia de a pune întrebări asupra modului în care se lucrează cu copiii în fiecare zi și de a căuta răspunsuri. De la început, este necesar a se specifica ideea că în educația pentru toți nu există un singur răspuns, ci fiecare situație educativă naște seturi de răspunsuri determinate de nevoile beneficiarilor. Va trebui ca noi, educatorii, să ne obișnuim cu faptul că pedagogia nu înseamnă un tratat cu rețete (răspunsuri), ci o carte cu întrebări.

Toată lumea afirmă că educația este importantă, chiar foarte importantă! Probleme apar, însă, atunci când se uită că educația este un domeniu complex și complicat, cu o infinitate de variabile și este dedicată TUTUROR. Să nu uităm că societatea nu este formată numai de UNII oameni, ci din TOȚI. Educați sau mai puțin educați, suntem parte a întregului și dăm fiecare identitate și specific comunității din care facem parte. Valoarea unui om este dată de unicitatea sa, de ceea ce reprezintă el prin particularitățile, caracteristicile și competențele pe care le are, dar și modul în care este integrat social, apreciat de comunitatea și societatea din care face parte. Fiecare om are dreptul de a beneficia de sprijin

pentru formarea și integrarea lui socială și individuală. Cu atât mai mult când este vorba despre copii, aceștia au dreptul de a se dezvolta și forma cât mai adecvat pentru a-și construi unicitatea și a participa la identitatea socială și culturală din care fac parte. Este firesc ca societatea să îi sprijine prin politicile derulate la început la nivelul familiei, apoi prin grădiniță, școală, liceu, universitate.

Toți copiii au dreptul, și este firesc să fie participanți, la o educație de calitate, eficientă și permanentă.

Educația pentru toți copiii este o cerință fermă și clară a epocii noastre, determinată de nevoile acute ale timpului prezent. (Vrășmaș, E., 1999)

Educația Incluzivă. Aspecte teoretice

Educația pentru toți este generatoarea perspectivei incluzive asupra educației. Pornind de la deschiderea oferită de sintagma „educație pentru toți”, prin acces și participare, pas cu pas, se ajunge la **educația incluzivă**, care se definește ca o schimbare majoră ce presupune politici, practici și culturi incluzive, sprijin care să egalizeze șansele tuturor și să se adreseze fiecăruia. Înțelegerea educației pentru toți în relație directă cu educația incluzivă nu poate fi realizată fără o schimbare a percepțiilor, imaginilor și ideilor tradiționale despre educație. (UNESCO, 1997; RENINCO, UNICEF, 1998).

Educația pentru toți devine coerentă dacă se bazează pe educația incluzivă și dacă se definește ca:

- Educație de calitate;
- Eficiență;
- Responsabilitate;
- Pluridisciplinaritate;
- Procese complexe;
- Strategii de respectare a drepturilor;

- Evidențiere a valorii individuale umane.

Principiile de bază cunoscute și acceptate în abordarea educației pentru toți și implicit considerate drept premisă a educației incluzive sunt:

- Viitorul societății depinde de modul în care creștem și educăm azi TOȚI copiii.
- Pentru dezvoltarea viitoare a societății este nevoie de valorizarea și sprijinirea FIECĂRUI copil.
- Fiecare copil este UNIC.
- Diversitatea copiilor, determinată de particularitățile fiecăruia de dezvoltare și de apartenență la medii socio-culturale variate, nu reprezintă o piedică în educație, din contră, reprezintă o resursă de învățare și dezvoltare pentru toți.
- Fiecare copil este important atât pentru familia sa, cât și pentru întreaga societate.
- Fiecare copil poate învăța.
- Fiecare copil are dreptul la educație și sprijin adecvate pentru a participa la procesul instructiv-educativ.
- Pentru întreg procesul educațional este esențială folosirea adecvată a tuturor resurselor existente: resursele materiale, resursele umane, resursele metodologice și spirituale.

Atunci când vorbim despre educație incluzivă, ne referim la programe de educație cât mai adecvate și adaptate, adică programe care să asigure accesul și participarea tuturor, valorizând diversitatea și acordând importanță fiecărui copil în parte. În aplicarea educației incluzive se valorizează nu numai posibilitățile și premisele de dezvoltare ale fiecărui copil, ci și potențialul și motivația de schimbare și dezvoltare profesională a fiecărei educatoare. (Vrășmaș, 2001)

Nu este suficientă includerea unui copil într-un grup educativ sau în cadrul unui program; este nevoie ca programul să se schimbe în așa fel încât fiecare copil

să fie bine primit. De aceea nu putem vorbi despre o grupă de copii că este „incluzivă” ci este o grupă în care există practici incluzive, adică primește toți copiii și acordă valoare și atenție fiecăruia, dar educația nu poate fi incluzivă decât dacă cuprinde tot programul, practicile, managementul și acțiunile permanente cu copiii. Adică, toate componentele actului de educație, în ansamblul lui. Practic, este nevoie ca toată grădinița să lucreze în aceeași manieră și toate educatoarele să colaboreze pentru a realiza un program eficient în favoarea tuturor copiilor. Educația incluzivă presupune abordare, politici și practici în același sens. Dacă într-o grupă de grădiniță este integrat un copil sau mai mulți copii cu CES, nu se poate spune că acea grădiniță este „incluzivă”, chiar dacă la grupa respectivă se lucrează foarte bine și cu rezultate bune. Toată grădinița trebuie să lucreze în același sens și să urmărească demersul integrării tuturor copiilor. Devin importante nu numai activitatea directă cu copiii, ci și celelalte componente ale actului integrării, care privesc toți actorii educaționali: colaborarea, împărtășirea experiențelor între educatoare, parteneriatul cu familia și managementului grădiniței.

O idee de bază în asigurarea educației incluzive în grădiniță este prevederea căreia toți copiii trebuie să învețe/acționeze împreună. De aici, educația incluzivă, pentru toți, de multe ori pare să fie aceeași cu integrarea copiilor cu CES. Cele două concepte nu sunt identice și nici nu este cazul să le comparăm pentru că este vorba despre abordări diferite. Când un copil cu CES intră într-o grădiniță obișnuită, el este integrat fizic și poate să fie chiar integrat social și societal, adică să participe real și implicat la toate activitățile. Dar, pentru ca o grădiniță să dezvolte practici incluzive este nevoie

ca toată instituția să se pregătească, prin actorii educaționali și resursele de care dispune pentru a primi nu numai copilul cu CES, ci pe toți copiii.

Educația incluzivă înseamnă sprijin și educație pentru toți, indiferent de mediul și cultura din care provin, grijă și atenție pentru fiecare, indiferent de problemele pe care le ridică.

O grădiniță incluzivă se adaptează nevoilor și particularităților copiilor. Centrul preocupărilor este în a oferi ocazii de învățare și dezvoltare, fiecăruia în parte, pentru că fiecare este important. Curriculum-ul, instrumentul care vine în sprijinul dezvoltării copilului, trebuie să fie flexibil, deschis și să permită adaptări succesive. Procesul prin care se dezvoltă competențe, capacități, cunoștințe, comportamente și atitudini este mai important decât conținuturile prin care le obținem.

Elemente conceptuale ale Educației incluzive

Desigur, când se prezintă educația incluzivă într-o grădiniță, ne gândim, în primul rând la copii cu CES. Nu este, însă, suficient să ne referim numai la această categorie de copii, cu atât mai mult cu cât acest tip de educație evită orice formă de ierarhizare, de etichetare, de stigma-tizare a copiilor. Unii copii au nevoie să fie sprijiniți pentru că provin din medii diferite sau au caracteristici, particularități, stiluri de învățare și ritmuri de dezvoltare diferite de ale celorlalți.

La un moment dat, fiecare copil poate avea cerințe speciale față de educație. Evaluarea pe care trebuie să o facă educatoarea se referă la competențele și capacitățile educaționale ale fiecărui copil. Aceasta trebuie să identifice:

- cum este fiecare copil;
- ce știe fiecare copil;
- ce face fiecare copil;

- cum cooperează cu ceilalți. (Delors, J., 2000)

Există, de asemenea și anumite situații de risc în care educatorul trebuie să cunoască trăirile și comportamentele copilului, pentru a veni în sprijinul lui. Aceste riscuri pot apărea din: modul de dezvoltare a copilului, mediul socio-cultural din care copilul face parte, relațiile de familie care îi determină existența zilnică, modelele formale educaționale ce pot exercita un stres deosebit asupra copilului care nu corespunde „normalității” cu care ne-am obișnuit. O educație de calitate la vârstă preșcolară este o educație timpurie, care se materializează în intervenții adecvate care previn și ameliorează condițiile care pun copiii în situații de risc și care pot conduce la întârzierea sau chiar la decalarea dezvoltării. Putem defini următoarele concepte care facilitează înțelegerea educației incluzive în grădiniță, sintetizând cele prezentate:

- **CES- Cerințele educative speciale-** sunt toate acele nevoi, întâlnite la orice copil, pe o perioadă sau alta a dezvoltării sale și care provin din particularități sau caracteristici ale dezvoltării individuale, sau din orice tip de dificultate de învățare și care solicită un sprijin suplimentar educațional;
- **Riscul sau situația de risc-** este o situație care poate împiedica sau deforma dezvoltarea copilului. Acesta este dependent de premisele de la care pornește dezvoltarea copilului, de contextul sociocultural în care el crește și de măsurile pe care comunitatea și societatea le pun în aplicare pentru a sprijini adecvat dezvoltarea fiecăruia;
- **Integrarea educațională** - descrie eforturile făcute pentru a introduce copilul într-o grupă/clasă obișnuită;
- **Incluziunea-** reprezintă o politică și un proces care permit tuturor copiilor să participe la programele educaționale, prin schimbare și adaptare

curriculară. În mod firesc, viziunea incluziunii cuprinde o integrare a aspectelor tuturor domeniilor de dezvoltare a individului. Această incluziune se referă la unitatea dintre politici, practici, mod de abordare și mod de înțelegere a oricărui copil- ca ființă unică și valoroasă, care este apt de a învăța. (Vrășmaș, E., 2004)

Educația incluzivă, ca reper al unei educații pentru toți, este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare educatoare în parte, de responsabilitatea și implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să învețe și să se dezvolte. (Vrășmaș, T., 2001)

Educația incluzivă-premisă pentru o societate complexă

- Educația preșcolară care se desfășoară în grădiniță este o parte importantă a educației timpurii. Acesta constituie un concept mai larg care se referă la toate programele realizate pentru a sprijini creșterea, educarea și dezvoltarea copiilor de la naștere și până la intrarea în școală.
- Educația pentru toți la nivelul grădiniței înseamnă nu numai integrarea copiilor cu CES, ci presupune o altă abordare a pedagogiei preșcolare, abordarea incluzivă sau curriculară, care surprinde și valorizează în esența ei două concepte de bază: unicitatea și diversitatea. Astfel, se pornește de la faptul că fiecare copil are valoare, este unic și că fiecare copil poate învăța.
- Educația incluzivă dezvoltă politici, practici și o cultură a incluziunii. Acestea se referă la a identifica și a da un răspuns adecvat la cerințele

la cerințele educative speciale ale copiilor, la fel ca și la situațiile de risc pentru dezvoltarea lor.

- În grădiniță, educația incluzivă înseamnă, în esență, accesul tuturor copiilor, participarea lor la toate programele educative, dar și pregătirea grădiniței pentru aceste coordonate.
- Educația incluzivă în grădiniță presupune o folosire adecvată a resurselor umane, materiale și metodologice, în favoarea tuturor copiilor, în așa fel încât fiecare „actor” din procesul educațional să învețe și să se dezvolte.
- Educația incluzivă presupune parteneriatul educațional între educatoare, copii, părinți și alți membrii din comunitate; participarea tuturor conduce la proiectarea, derularea și evaluarea programelor educative.
- Este insuficient ca într-o grupă de copii să fie integrat un copil cu CES pentru a spune că acolo se dezvoltă o educație incluzivă. Este nevoie de o proiectare care să implice toate activitățile, de parteneriat educațional și de practici educative adecvate care să se adreseze tuturor copiilor. Este necesare ca toată grădinița să se schimbe.
- Nimeni nu trebuie să se teamă de această abordare, pentru că este vorba, în fapt, de educație de calitate, care respectă drepturile tuturor copiilor și demnitatea dezvoltării fiecăruia, fără a neglija implicarea, dezvoltarea profesională și valorizarea cadrelor didactice. (Vrășmaș, T., 2004)

BIBLIOGRAFIE

1. Delors, J., coord.(2000). *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul XXI*. Iași: Editura Polirom
2. Vrășmaș, E. (1999). *Educația copilului preșcolar*. București: Editura ProHumanitas
3. Vrășmaș, E. (2004). *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Editura Credis
4. Vrășmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis
5. Vrășmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*. București: Editura Miniped
6. RENINCO, UNICEF (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*. București
7. UNESCO (1997). *International Consultation on Early Childhood Special Educational Needs*. Paris

SPECIFICUL LA ÎNVĂȚĂRII ONLINE ELEVII CU DEFICIENȚĂ SEVERĂ

Profesor de educație specială **Adelina - Liliana ZANFIR (EANĂ)**
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfântul Stelian” Costești, jud Argeș

Abstract

The present article addresses the issue of online teaching , in the context of the pandemic, for students with intellectual disabilities. Thus terms are defined as „elearning ” and „ online ”, then we talk about the advantages and limitations of online teaching. The advantages of this type of teaching are easy to notice, happening during the period of staying at home, respectively the flexibility of the program, the comfort of learning from home, without going to school, enriching digital knowledge, etc. The disadvantages however, will be seen in time, because the physical – social interactions are interrupted, between students and their colleagues, and between students and teachers, their place being taken by social distancing, not all students can benefit from online lessons due to social condition or the disability they suffer from, which will lead to the loss of knowledge.

A classification of disabilities is made, then talking about the factors than cause these anomalies, respectively: rigidity, heterochrony, genetic viscosity and fragility of personality construction.

Individuatization of learning and differentiated training are two aspects that must be respected in teaching to ensure the success of the teaching process.

Online teaching for children with severe disabilities can be done online , through which the teacher can interact directly with his student, helped, of course, by a parent, without which the process of educational instruction is not possible .

Worksheets are also an effective means of teaching – learning, made in accordance with the intellectual abilities and knowledge available to the student with a disability at that time.

Keywords: *online teaching, elearning, students with special educational needs, educational platforms, worksheets.*

I. Premize teoretice

Umanitatea este într-o evoluție continuă, uneori cu pași rapizi, alteleori întâmpinând diverse probleme și crize. Oricare ar fi situația existențială, un domeniu foarte important, chiar prioritar al fiecărui stat ar trebui să rămână educația, care se află într-o transformare continuă pentru a corespunde cerințelor de actualitate ale societății, cu scopul pregătirii continue și complexe a elevilor și studenților de a se integra activ în viața socială.

Criza pandemică provocată în primăvara anului 2020, de noul virus Covid 19, a scos la iveală problemele existente în societate, contribuind astfel la schimbarea radicală a mentalității omenirii. Așadar, în acest context, o schimbare, probabil radicală, se va simți și la nivelul sistemului educațional, cu scopul de a-i face pe toți actanții actului educațional să devină mai flexibili, mai conștienți și mai bine pregătiți pentru viața oferită de ziua de mâine, cu toate surprizele ei.

Învățământul la distanță, denumit și "educație la distanță", „e – learning”, sau „online learning” este o formă de învățământ caracterizată prin separarea fizică a cadrelor didactice de elevi în procesul instruire și utilizarea unor tehnologii diversificate pentru a facilita comunicarea elev – cadru didactic și elev - elev. Cursurile organizate la distanță pot utiliza o gamă variată de metode, tehnologii și resurse de instruire și comunicare cum ar fi: conferințe video/audio, tehnici web

mediate de internet, materiale de studiu în format digital sau tipărite.

E – learning (sau elearning) reprezintă utilizarea de media electronică și tehnologii informaționale și de comunicație (ICT) în educație. E-learning la general include toate formele de tehnologie educațională în educație și învățare. E-learning este sinonim cu multimedia learning, technology – enhanced learning (TEL), computer- based instruction (CBI), computer-based training (CBT) , computer – assisted instruction or computer-aided instruction (CAI), internet – based training (IBT), web – based training (WBT), online education, virtual education, virtual learning environments (VLE) (which are also called learning platforms), m-learning and digital educational collaboration.

Ca și definiție, Olimpus Istrate, prin intermediul wikipedia.org, spune că, în sens larg, prin elearning (sau e-learning) se înțelege totalitatea situațiilor educaționale în care se utilizează semnificativ mijloacele Tehnologiei Informației și Comunicării (TIC). Termenul a fost preluat din literatura anglo – saxonă, fiind extins de la sensul primar, etimologic, de învățare prin mijloacele electronice, și acoperind acum aria de intersecție a acțiunilor educative cu mijloace informatice moderne. Computerul și materialele electronice/multimedia sunt utilizate ca suport în predare, învățare, evaluare sau ca mijloace de comunicare. În sens restrâns, elearning-ul reprezintă un tip

de educație la distanță, o experiență planificată de predare – învățare organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de studenți în maniera proprie. Mediarea se realizează prin noile tehnologii ale informației și comunicării, în special prin internet. Internetul constituie atât mediul de distribuție al materialelor cât și canalul de comunicare între actorii implicați.

Actualmente, termenul e-learning a ajuns să înlocuiască practic toți termenii care desemnau o nouă manieră de integrare a mijloacelor TIC în procesul de instruire.

În „Metodologia – cadru privind desfășurarea activității didactice prin intermediul tehnologiei și al internetului, precum și pentru prelucrarea datelor cu caracter personal” întâlnim o listă a definițiilor

termenilor/expresiilor/noțiunilor utilizate, astfel :

a) activitatea didactică prin intermediul tehnologiei și al internetului este o formă de organizare a procesului didactic ce implică înlocuirea orelor de predare – învățare-evaluare, care presupune prezența fizică a preșcolariilor / elevilor în sala de curs, cu activități de studiu individual și activități didactice în sistem online. Activitatea este organizată de către cadrele didactice, acestea asigurând continuitatea procesului didactic prin intermediul tehnologiei și al internetului.

b) mediul educațional virtual este un ansamblu de mijloace educaționale digitale și de comunicare care asigură desfășurarea procesului educațional prin activități specifice organizate prin intermediul tehnologiei și al internetului, precum:

- platforme digitale educaționale sau destinate creării și partajării resurselor educaționale deschise (RED);

- aplicații destinate comunicării prin intermediul tehnologiei și al internetului specifice dispozitivelor: desktop, laptop, tabletă, telefon, cu ajutorul cărora se poate comunica în sistem de video – conferință;

- resurse informaționale digitale - se referă la resurse educaționale deschise de tip lecție, test, tutorial etc, disponibile pe platforme digitale educaționale, precum și alte resurse de tip text, imagine, modele etc, ce pot fi folosite în procesul educațional

c) formele de comunicare prin intermediul tehnologiei și al internetului sunt:

- sincronă –desfășurată într-un mediu virtual de învățare, cu participarea simultană a preșcolariilor/ elevilor, a cadrelor didactice, eventual și a părinților/ reprezentanților legali;

- asincronă – desfășurată într-un mediu virtual de învățare, în cadrul căreia preșcolarii/ elevii și cadrele didactice nu sunt conectați simultan;

- mixtă – desfășurată atât sincron cât și asincron.

„Educația devine o oportunitate neașteptată de conectare a trio-ului profesor –părinte –elev, de reflecție asupra a ce este învățarea, de experimentare a unor noi moduri de a inspira învățarea și de regândire a sistemului educațional din perspectiva realității secolului XXI” , spunea Ruxandra Manea, in „ Educația în carantină – între provocări și oportunități”.

Astfel, pentru realizarea predării online este imperios necesar deținerea de instrumente tehnice de genul computer, tabletă, smartphone etc, ce sunt racordate la o sursă de internet, precum și de participanții la activitățile online.

„Prin participanți la activitățile desfășurate prin intermediul tehnologiei și al internetului se înțelege: cadrul didactic, preșcolarul,elevul, părintele

tutorele legal instituit sau susținătorul legal al elevului minor sau un membru al familiei în grija/ supravegherea căruia este încredințat elevul minor”, se menționează în Ordinul Ministrului Educației 5.545/ 2020

Regulile de predare online se referă la toate cele trei categorii de participanți la actul educațional, respectiv profesor, elev și părinte/ tutore legal. Astfel, elevii și profesorii vor răspunde pentru toate mesajele, filmulețele, fișierele sau oricare alt tip de materiale expediate prin folosirea aplicației/ platformei educaționale pe care lucrează, vor utiliza aplicația/ platforma doar în conformitate cu prevederile legale și nu vor filma, transmite, folosi informații ce conțin date cu caracter personal în alt mod decât cel al predării –învățării, în timp ce părinții vor asigura atât instrumentele necesare participării la activitatea de învățare online cât și prezența și realizarea sarcinilor didactice ale copiilor lor.

Ca și școala propriu-zisă, orele online au atât plusuri cât și minusuri. Activitatea online este o experiență nouă pentru fiecare dintre noi dar este cea mai bună modalitate de a ne ține conectați cu școala. Fiecare parte a trio-ului educațional, respectiv profesor, elev și părinte are propriul punct de vedere în ceea ce privește școala online. Voi încerca mai jos să surprind, așadar, atât punctele tari cât și pe cele slabe ale acestui nou mod de predare – învățare.

Dintre avantajele învățării online enumer :

- Flexibilitatea programului creat prin fixarea cursurilor în timpul dorit de fiecare în parte;
- Elevul va lucra în propriul său ritm, nemaifiind presat de timp în rezolvarea unei anumite sarcini, putând lua pauză atunci când dorește, sau stăruind mai mult sau mai puțin la un exercițiu, în funcție de gradul de dificultate perceput;

- Evitarea unui mediu negativ, a anturajului ce își pune amprenta asupra personalității elevului, putând fi evitat astfel bullying-ul;

- Îmbogățirea cunoștințelor digitale, atât ale elevilor, cât și ale profesorilor, prin rezolvarea provocărilor impuse de accesarea platformelor educaționale, crearea de lecții de către profesor și rezolvarea de sarcini de către elevi;

- Posibilitatea de a învăța în confortul propriei case, evitând astfel deplasarea cu mijloacele de transport aglomerate sau condițiile meteo nefavorabile (ploaie, frig, căldură etc)

- Evitarea sedentarismului profesional, prin rămânerea activ pe parcursul zilei și prin exercitarea îndatoririlor profesionale;

- Continuarea procesului de învățare, nefiind obligați astfel să se înghețe anul școlar, anulând astfel un an din viața fiecăruia;

- Simplifică învățarea, evitând aglomerația de pe birou, iar fiecare lecție poate fi accesată și ulterior, după terminarea predării;

- Se poate asigura o învățare personalizată, pe care la clasă profesorul nu o poate asigura, prin centrarea pe nevoile fiecărui elev, prin administrarea fișelor sau a sarcinilor de lucru, individualizate și adaptate nevoilor fiecărui elev;

- Întărirea legăturii afective dintre părinte și copil, care va petrece mai mult timp în sânul familiei, se va simți apreciat, ascultat, iubit și respectat. Dintre dezavantajele predării online amintesc:

- lipsa interacțiunii sociale pe care o aveam cu toții, cu colegii de serviciu, de clasă, devenind astfel mai anxioși și mai timizi;

- calitatea actului educațional scade, interacțiunea fizică elev-dascăl neputând fi compensată cu nimic, iar profesorul neputând fi înlocuit;

- lipsa interesului acordat orelor de curs din partea elevilor care, fiind în confortul propriei locuințe, își găsesc cu ușurință alte activități perturbatoare;
- Probleme cu managementul timpului, din cauza faptului că orarul se poate decala, unele lecții fiind efectuate la ore mai târzii decât în orarul școlar;
- supraaglomerarea cu teme a elevului, fie din dorința profesorului de a intensifica eforturile acestuia pentru că „stă acasă”, fie din cauza delăsării elevului de a-și rezolva zilnic temele primite, pe motiv că le poate rezolva și ulterior;
- imposibilitatea participării tuturor elevilor la lecțiile online, având ca și cauză lipsa tehnologiei, aparținând fie familiilor sărace ce nu își permit un calculator, fie unei zone defavorizate, unde nu există internet și/sau chiar electricitate;
- nu toți dascălii posedă cunoștințe de lucru și nu pot desfășura predarea online;
- preșcolarii și școlarii din învățământul primar, dar și elevii cu cerințe educative speciale au nevoie de disponibilitatea și ajutorul unui părinte pentru a se conecta la platforma de învățământ, pentru a rezolva și încărca ulterior temele;
- dependența de gadgeturi, mai ales pentru preșcolari și școlarii mici, care vor petrece prea mult timp în fața unui ecran ce, în timp, le va afecta sănătatea fizică (vederea, sedentarismul), cât și cea mentală;
- privarea copilului de experiența cu lumea reală, interacțiune ce se poate realiza doar în cadrul colectivului școlar, modelându-l așadar pentru integrarea în societate, copilul riscând astfel să devină un adult incapabil de socializare și lipsit de țeluri.

2. Specificul activității învățării online

„Specialiștii în educație, indiferent de nivelul de învățământ, se confruntă în prezent cu multe provocări pentru a adapta școala online la nevoile și interesele de învățare ale elevilor”, este de părere Virginia Smărăndița Brăescu, în capitolul „Optimizarea stării de bine a elevilor prin integrarea învățării experiențiale în cursurile online”.

Aceste nevoi și interese de învățare sunt mai delicate și totodată mai greu de atins pentru elevii cu cerințe educative speciale (CES), elevi care au atât probleme medicale, cât și propria personalitate, propriul fel de a fi și de a se exprima, propriul mod de a gândi și percepe realitatea, propriul stil și mod de lucru cărora profesorii trebuie să se adapteze individualizat.

Din categoria copiilor cu CES fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii.

Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizie cerebrală);
- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție – ADHD, tulburări de opoziție și rezistență);
- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supraalimentația);
- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întâzieri în dezvoltarea limbajului). Această clasificare se găsește în articolul

„Nevoile copilului cu cerințe educative speciale (CES)” de pe www.Google.ro

Caracteristicile de personalitate ale elevului cu dificultăți de învățare sunt:

-caracteristici generale ce pot indica o dificultate de învățare: hiperactivitate, slabă capacitate de a fi atent, orientare confuză în spațiu și timp, incapacitatea de a urmări indicațiile orale, poftă necontrolată de dulce, hipoglicemie, inversează literele sau cuvintele, face constant greșeli ortografice, prinde greu o minge și o lovește greu cu piciorul, nu poate sări coarda, dificultăți la închiderea nasturilor, dificultăți la legarea șireturilor, mod defectuos de a ține creionul în mână, caligrafie mediocră, mers dificil, incapacitatea de a sări, stângăcie, eșecuri frecvente, dificultăți de a sta într-un picior, dificultăți în a merge cu bicicleta sau de-a lungul unei linii;

- caracteristici ce pot indica dificultăți vizuale la elevi: capul foarte aplecat, simptome de tensiune vizuală (de ex: strabism, clipește des, își freacă des ochii, îi fug ochii) , sare cuvinte sau rânduri când citește, își apropie foarte mult capul de pagină când scrie sau citește);

- simptome ce indică tulburări afective sau de comportament: imagine greșită despre sine, accese colerice sau de ostilitate, impulsivitate excesivă, închidere în sine sau dezorientare;

- dificultăți ce pot fi asociate cu unele de ordin social: tendința de a se juca cu copiii mult mai mici decât el, dificultatea de a stabili raporturi cu colegii, evitarea situațiilor sociale noi.

Deficiența mentală este un complex de manifestări foarte eterogene sub aspectul cauzelor, gradelor sau a complicațiilor. Trăsătura comună este incapacitatea de desfășurare a activității ce implică operații ale gândirii la nivelul realizării lor de către indivizii de aceeași vârstă, pentru că funcțiile psihice (mai ales cognitive) se dezvoltă

într-un ritm încetinit și rămân la un nivel scăzut față de nivelul indivizilor normali de aceeași vârstă.

Caracteristicile care îi diferențiază pe copiii cu deficiență mentală de cei normali se numesc trăsături patognomonice și au fost stabilite ca urmare a comparării și a raportării persoanelor deficiente la persoanele normale cu vârstă cronologică mai mică, identică sau mai mare, precum și la aceeași vârstă mentală.

Astfel, trăsăturile patognomonice sunt:

1. rigiditatea - reprezintă diferența de „regiuni psihologice” pe care le posedă un adult, comparativ cu un copil. Granițele care delimitează aceste regiuni, odată cu înaintarea în vârstă, devin din ce în ce mai rigide. Gradul de rigiditate reprezintă raportul funcțional dintre două regiuni psihoneurologice învecinate. Cu cât granița dintre regiuni este mai rigidă, cu atât o regiune ce răspunde de un anumit tip de activitate psihologică, nervoasă va influența mai puțin zonele învecinate. Deficienții mintali diferă de indivizii normali cu aceeași vârstă mentală și deci același număr de „regiuni” printr-o mai mare rigiditate, corespunzătoare vârstei lor cronologice mai mari, se specifică într-un curs de Pedagogie, „Elemente de specificitate în deficiența mentală”, de la Universitatea din Oradea.

„Rigiditatea” ca termen explicativ pentru deficiența mentală este preluat de Werner , care descrie „rigiditatea ” subnormală și anormală. Rigiditatea subnormală exprimă relațiile dintre două regiuni între care există o fuziune aproape completă, acest lucru ducând la răspunsuri nediferențiate la stimulări. Acest tip de răspunsuri sunt caracteristice copilului mic, și ,în egală măsură, sunt caracteristice copilului debil mental. Rigiditatea anormală se sociaza cu o separare completă a două regiuni, cu prevalența după caz a uneia asupra celeilalte. Această situație va

determina un răspuns stereotip, adesea inadecvat, chiar aberant. Werner stabilește o relație între tipul de rigiditate și etiologia deficitului: debili mintali, deficienții exogeni prezintă mai frecvent tipul anormal de rigiditate.

2. heterocronia - se referă la faptul că „debilul comparat cu copilul normal se dezvoltă cu viteze diferite în raport cu diferitele sectoare ale dezvoltării sale psihologice”. Heterocronia trebuie înțeleasă ca o dezvoltare în ritm diferit în raport cu normalul, cu viteze diferite în raport cu normalul, ea nefiind o simplă colecție de cîteze diferite pentru că reprezintă un sistem, o structură, o caracteristică a debililor mintali. Din profilul heterocronic rezultă că debilul comparat cu copilul normal de aceeași vîrstă mentală poate avea unele avantaje datorită vîrstei mentale: performanțe fizice mai bune, forță, viteză mai mare. Toate heterocroniile constatate s-ar explica prin heterocronia fundamentală dintre creșterea fizică și cea mentală, dintre dezvoltarea somatică și cea cerebrală. Decalajul dintre vîrsta mentală și vîrsta cronologică devine din perspectivă heterocronică tensiunea unui sistem de echilibru particular al unei structuri originale, putînd fi cauza deosebirii dintre debilul mintal și copilul normal.

3. vîscozitatea genetică - a fost descrisă de Inhelder, care afirma despre copilul cu deficiență mentală că aceasta este o „construcție neîncheiată” pentru că în evoluția sa deficientul nu atinge nivelul operațiilor formale, putînd cel mult să realizeze construcții operatorii, dar la nivel concret, iar vîscozitatea genetică exprimă tocmai această neterminare, incapacitate de a realiza acțiuni operatorii în plan formal. Debilitatea începe atunci când subiectul nu va putea niciodată să recupereze întîrzierea sa în construcție. Mai mult

decît atît, atingînd nivelul operațiilor concrete, debilul mintal rămîne fixat multă vreme în acel punct. Această caracteristică de a rămîne ancorat la nivelul stadiului anterior și imposibilitatea de a atinge un nivel superior este simptomul cel mai specific pentru vîscozitatea genetică. Acest lucru se exprimă și prin prezența a două sisteme eterogene care coexistă în același moment, a două stări care coexistă într-un echilibru fals, ele fiind, de asemenea, expresii definitorii pentru vîscozitatea genetică.

Autoarea precizează că în interiorul câmpului de investigații realizate, decalajele constatate au constituit o regulă, indiferent de probele administrate copiilor debili mintali.

„N-am întîlnit nici un raționament care să fi fost într-un mod evident într-un stadiu mai avansat la o probă față de alta” (Inhelder).

Teoria ei privind vîscozitatea genetică vine să confirme heterocronia descrisă de Zazzo, ale cărei elemente de specificitate sunt vitezele diferite cu care debilul mintal traversează diferitele stadii ale dezvoltării în diferitele planuri ale personalității.

4. fragilitatea construcției personalității – este descrisă de Fau, care pornește de la descrierea făcută de Inhelder vîscozității genetice, analizîndu-se consecințele acesteia atunci când debilul este plasat într-un context social și pus în fața unor solicitări care-i depășesc posibilitățile. Operațiile concrete de care poate dispune debilul pot deveni securizante în condițiile în care relațiile sociale în care este implicat copilul pot fi percepute în mod direct. În momentul în care anumite aspecte ale relațiilor interpersonale presupun interpretare, deducție, supoziții, adunare de date care nu pot fi observate direct, debilul nu mai poate face față, raporturile sale sociale vor fi afectate. Personalitatea lui poate fi

caracterizată prin infantilism, fragilitate, pseudo-echilibru comportamental.

Fau descrie două tipuri de fragilitate:

a) fragilitate disociată: caracterizată prin duritate, impulsivitate, credulitate și neîncredere;

b) fragilitate mascată: este specifică debilului plasat într-un mediu securizant, care reușește să disimuleze fragilitatea.

În contextul pandemiei create de noul virus SARS –COV 2, „profesorii sunt invitați să se adapteze rapid la provocările școlii online, dar și nevoile urgente ale acestora sunt diferite de la o disciplină la alta, precum și de la o școală la alta. Dincolo de nevoia de a învăța rapid să utilizeze tehnologia și aplicațiile digitale, o altă nevoie urgentă este de a deveni tutori de reziliență pentru elevii care nu au echipamente informatice și acces la internet pentru a se conecta la cursurile online, pentru elevii cu dificultăți de învățare (...), este de părere Virginia Smărăndița Brăescu în „Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă!”

Așadar, pentru a realiza o educație cât mai accesibilă pentru elevii cu cerințe educative speciale (CES), este nevoie de o individualizare și o diferențiere a învățării, astfel încât fiecărui elev cu CES să-i fie descoperite astfel abilitățile și competențele individuale. Una dintre tendințele care se afirmă în pedagogia modernă se referă la flexibilitatea educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev în raport cu potențialul său. Astfel, reformele învățământului încearcă să adopte conținuturi, structuri și forme de organizare a procesului educațional care să faciliteze învățarea, să-l pună pe fiecare elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica la maxim aptitudinile și posibilitățile, urmărindu-se astfel ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea maximă a potențialului fiecărui elev. Realizarea acestor

obiective impune tratarea individuală și diferențiată a elevilor.

Potrivit principiului individualizării, „organizarea și desfășurarea procesului de învățământ trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, dându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare – învățare” , scrie Cerghit în „Metode de învățământ”.

Individualizarea actului didactic la nivelul celor trei verigi, predare – învățare – evaluare, este o acțiune pedagogică ce are loc în condițiile învățământului organizat pe colectivități școlare și constă în măsuri care urmăresc să adapteze educația la posibilitățile intelectuale ale fiecărui copil. Ea se realizează cu ajutorul unui conținut instructiv – educativ diferențiat și al tehnicilor didactice variate, adaptabile fiecărui copil și fiecărui grup de elevi” , spune Crețu în „Stimularea potențialului intelectual al copiilor, în vederea obținerii succesului școlar”.

Individualizarea învățării se realizează prin personalizarea învățării, adaptând activitatea didactică la particularitățile individuale ale fiecărui elev cu CES, și se poate realiza astfel:

-respectarea drepturilor fiecărui copil la educație, pornind de la potențialul lui său de dezvoltare și a capacității posedate;

- formarea la copilul cu CES a unor norme comportamentale adecvate care să-i permită acestuia adaptarea și integrarea socială, prin învățarea comună alături de alți copii de aceeași vârstă ce nu prezintă deficiențe;

- formarea de priceperi și deprinderi de activități practice prin experimentarea

unor situații reale din viață, în vederea realizării ulterioare a unor activități socio – profesionale ce vor putea fi folosite în integrarea socială a adultului de mai târziu;

- dezvoltarea unor competențe și abilități utile pentru rezolvarea independentă a sarcinilor școlare și a situațiilor de viață, reale, în limitele permise de gradul de deficiență;

- dezvoltarea capacităților de autocontrol a propriei persoane pentru elevul cu CES în situații complexe, problematice, dificile cu care se va confrunta ulterior;

- personalizarea obiectivelor, adaptându-le la posibilitățile reale ale elevului cu CES;

- personalizarea activităților de învățare, prin alegerea sarcinilor de lucru în funcție de interesele și intelectul elevului, de gradul de handicap;

- adaptarea materialelor de lucru puterii de concentrare și de lucru al fiecărui elev în parte;

- învățarea asistată pe calculator;

- individualizarea sarcinilor de lucru, comune și diferențiate.

„Instruirea diferențiată constituie o modalitate de optimizare a procesului de învățământ și care are în vedere desfășurarea procesului de predare – învățare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte”, opinează Radu în lucrarea sa „Învățământul diferențiat: Concepții și strategii”.

Activitatea de diferențiere se focusează pe acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a actului educativ va porni de la diagnosticarea elevilor, sesizarea trăsăturilor lor dar și a deosebirilor dintre elevi, manifestate sub diverse aspecte.

„Instruirea diferențiată se realizează, cel mai frecvent, prin astfel de forme:

- a) utilizarea sarcinilor didactice în microgrupuri omogene și eterogene în clasa de elevi

- b) acțiuni compensatorii de recuperare și de dezvoltare anticipativă a elevilor

- c) învățarea reciprocă în grupuri eterogene

Învățarea diferențiată presupune organizarea instruirii elevilor pe clase în conformitate cu unele particularități similare ale unor elevi. Etapele instruirii diferențiate sunt următoarele:

- diagnosticarea elevilor;

- plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului;

- determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate;

- abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției;

- diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării”

Aceasta este clasificarea realizată de Panico și Nour în „Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii”.

Predarea online pentru elevii cu CES se poate realiza sub două aspecte: predarea online, sincronă, față în față, profesor – elev, pe platformele de genul Zoom, Classroom, Kinderpedia, Google Met etc, cu ajutorul parintelui/tutorelui legal, pentru facilitarea accesului la tehnologie, precum și la îndeplinirea și rezolvarea sarcinilor didactice primite de elevi sau cu ajutorul metodelor alternative de predare, respectiv fișele de lucru.

Pentru realizarea predării online la elevii cu deficiențe severe, profesorul va utiliza aplicații online simple, la care să poată avea acces atât profesorul cât și elevul. Teamviewer –ul este o aplicație prin care profesorul are acces la ecranul elevului, la mouse și la tastatură, astfel încât acesta poate

corecta elevul iar prin microfon poate discuta cu el. Orice tip de exercițiu poate fi folosit în acest fel, profesorul putând ajuta astfel elevul să scrie, să deseneze, având acces la calculatorul elevului său.

Ca exemplu de exercițiu ce poate fi lucrat în această manieră se pretează exercițiul de recunoaștere a culorilor. Elevul are pe ecranul computerului sau al tabletei sale trei cutiuțe colorate: una verde, una roșie și una galbenă și trei buline de aceleași culori. Acesta va selecta cu degetul bulinele și le va pune pe fiecare în parte în cutia culorii corespunzătoare bulinei selectate. Cu ajutorul acestei aplicații, profesorul va avea acces la ecranul de lucru al elevului său, putând astfel să-l și corecteze atunci când este cazul. Este important de menționat faptul că părinții elevului sunt factori esențiali ai educației online, elevii cu dizabilități grave având nevoie de un sprijin concret, de motivație externă și de ajutor fizic pentru a realiza sarcinile de lucru. Este de menționat faptul că un părinte nu poate ține locul unui profesor dar poate fi un ajutor real în procesul educațional al elevilor cu deficiențe severe.

Pe de altă parte, fișele de lucru reprezintă un exercițiu de individualizare și diferențiere a instruirii instructiv-educativ. Fișele de lucru pot fi fișe de consolidare a cunoștințelor, fișe de sistematizare, precum și fișe de recapitulare a cunoștințelor însușite de elevi.

Nour, în „Individualizarea și diferențierea autoinstruirii elevilor” propune patru tipuri de fișe de învățare:

1. fișe de dezvoltare pentru elevii foarte buni, care finalizează munca independentă înaintea celorlalți; aceste fișe cuprind sarcini mai complicate, cu scopul de a valorifica la maxim potențele intelectuale ale elevilor foarte buni;

2. fișe de recuperare destinate elevilor cu un nivel mai scăzut de însușiri; ele se alcătuiesc în conformitate cu carențele în cunoștințele elevilor, după ce acestea au fost sesizate în prealabil;

3. fișe de exerciții menite să înlocuiască ori să completeze exercițiile din manual, adaptate la interesele, aptitudinile elevilor din clasă;

4. fișe de autoinstruire ce cuprindefiniții, noțiuni, concepte explicate și teme de control destinate autoinstruirii elevilor.

Activitățile didactice în cadrul cărora se utilizează fișele de lucru pentru realizarea procesului de învățare sunt mai atractive pentru elevi, contribuind astfel la obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor, la ridicarea nivelului general al performanțelor școlare și la egalizarea sau apropierea șanselor de reușită.

În speranța că „Totul va fi bine!”, rămâne la latitudinea fiecărui cadru didactic cum va imbina cele două stiluri de predare, pentru a crea lecții cât mai atractive și pe înțelesul elevilor săi, pentru a reuși să le capteze atenția și a-i implica activ și cu sârguință în realizarea actului didactic, oră de oră.

BIBLIOGRAFIE

1. Brăescu, V,S, Iepure, C, Curcubătă, R , Vaida, B (2020) „Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă!” în capitolul „Optimizarea stării de bine a elevilor prin integrarea învățării experiențiale în cursurile online”, editura Sellification;
2. Cerghit, I, (1991) – „Metode de învățământ”, București, Ed. Didactică și Pedagogică;

3. Crețu, T, (2003) – „Stimularea potențialului intelectual al copiilor, în vederea obținerii succesului școlar”, București, E.D.P;
4. Istrate, O, –accesibil pe [wikipedia.org/wiki/E-learning](https://www.wikipedia.org/wiki/E-learning), accesat la data de 09.XI.2020;
5. Manea, R, – „Educația în carantină – între provocări și oportunități”, accesibil pe <https://www.forbes.ro/educatia-carantina-intre-provocari-si-oportunitati-159941>, accesat la data de 10.XI.2020 ;
6. Panico, V, Nour, A (2016) „Studia Universitatis Moldoviae”, nr 9, capitolul „Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii ” , Chișinău: CEP USM;
7. Reitmeier, I,L, (2007) – revista „Tendințe” , numărul 7, editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu;
8. Nour , A. - „Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar”, accesibil pe www.google.ro, accesat la data de 08.XI.2020;
9. Radu , I. (1978) – „Învățământul diferențiat: Concepții și strategii”, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- 10.*** Ordinul Ministrului Educației 5.545/2020;
- 11.11.*** articolul „Nevoile copilului cu cerințe educative speciale (CES), accesibil pe www.google.ro, accesat la data de 10.XI.2020;
- 12.*** articolul „Elemente de specificitate în deficiența mentală ” – curs de Pedagogie, Universitatea din Oradea, an academic 2013-2014, accesibil pe www.google.ro, accesat la data de 09.XI.2020

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ONLINE – O PROVOCARE A RESURSELOR MATERIALE ȘI PROFESIONALE/ UMANE

Prof. Adrian GABOR

director, Centrul Școlar de Educație Inclusivă Nr. 1, Bacău

Abstract

Dezvoltarea societății contemporane este condiționată în mare măsură de schimbarea continuă și permanentă a educației, constând în democratizarea, diversificarea, accesibilitatea și adaptabilitatea sistemelor de învățământ. Situația de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia Covid 19, a grăbit o schimbare radicală a sistemului educațional făcându-i pe educabili/educatori să devină mai conștienți, mai flexibili și mai bine pregătiți pentru viața de mâine tot mai nesigură și plină de neprevăzut. Schimbarea trebuie să includă, implicarea mai largă a părinților, a întregii comunități, în calitate de parteneri activi ai cadrelor didactice, în educația tinerei generații. Fiecare comunitate este unică, fiecare are

la dispoziție un arsenal de resurse care pot oferi sprijin și oportunități pentru copii și pentru familiile lor.

Din primele clipe ale stării de urgență toată comunitatea educațională a fost nevoită să organizeze un management eficient al procesului educațional de la distanță, fiind utilizate din plin resursele tehnologiilor informaționale și comunicaționale. Imediat s-a constatat că nu toți elevii și cadrele didactice dispun de Internet la domiciliu și de tehnica necesară. În lipsa unei infrastructuri tehnologice acceptabile la nivelul cadrelor didactice, dar mai ales la nivelul elevilor, fără o pregătire consistentă în zona competențelor digitale a profesorilor, cu resurse didactice digitale și multimedia precare, fără un orizont de timp care să fie destinat activității online, cadrele didactice au fost nevoite să susțină activități didactice într-un regim cu totul special. Condiții speciale pentru învățământul special. Reperete zilnice adaptare, simplificare, accesabilizare, îmbogățirea a activităților didactice prin experiențe noi au căpătat dintr-o dată dimensiuni virtuale. Au fost multe momente în care toată lumea a fost copleșită, au fost și momente de deznădejde, frustrare, neputință. A fost dificil, dar nici un cadru didactic nu a renunțat la a fi un real sprijin pentru familie, iar părinții și copiii au colaborat cât de bine s-a putut. Pentru părinți a fost dificil să preia și rolul de educator. Pentru elevi a fost dificil să înțeleagă că a sta acasă nu înseamnă că sunt în vacanță-vacanță, pentru că ei asociau timpul petrecut în familie cu joaca, nicidecum cu lecțiile. Pentru profesori a fost greu să accepte că sunt puține lucruri care vor avea cu adevărat rezultat și unde copilul va înregistra un progres.

Învățământul special vizează acordarea de sprijin pentru elevii cu CES (cerințe educaționale speciale) în vederea

atingerii unui nivel individual de dezvoltare cât mai aproape posibil de cel normal prin acumularea experiențelor necesare în școală și în mediul social, prin dezvoltarea abilităților necesare pentru învățare, prin acumularea de cunoștințe și deprinderi utile pentru integrarea socio-profesională și pentru viața culturală în comunitate și prin asigurarea oportunităților și a condițiilor pentru învățarea de-a lungul vieții la diferite niveluri ale educației. Comunicarea dintre elev și profesor rămâne cel mai important aspect al experienței de învățare iardacă ne raportăm la eficiența învățării de la distanță, activitatea din cadrul învățământului special a fost cu siguranță cea mai afectată dintre toate structurile de învățământ, fiind o adevărată provocare.

Organizarea activității a constat în mai multe întâlniri virtuale între profesori pentru stabilirea obiectivelor și conținuturilor didactice pentru clasa/grupul de elevi și intervenție individuală cu fiecare elev separat. Lecțiile online au fost pregătite în echipă (profesorul psihopedagog, împreună cu profesorii de specialitate și cu profesorul educator). Fiecare clasă a avut un orar special în această perioadă, iar întâlnirile virtuale au fost individuale. Părinții au primit sarcini de la profesori cu referire la organizarea timpului și a activităților, sfaturi pentru o comunicare eficientă, bazată pe repere cunoscute copiilor. Interacțiunea reală cu copiii, cum era în condițiile clasei, nu era posibilă. În cazul în care nu exista un telefon performant sau un laptop în familie, relația cu elevii s-a menținut prin intermediul unui apel telefonic sau chat. Profesori au trebuit să identifice orice cale de comunicare cu elevii, să îi

asigure cu materialele și sarcinile de realizat acasă, uneori prin intermediul colegilor și a rudelor copilului.

În procesul de organizare a învățării de la distanță au apărut și unele dificultăți de organizare, în special la unele discipline școlare, unde nu era posibilă organizarea activităților practice. Învățământul profesional-tehnic, de asemenea a fost restructurat în condițiile organizării învățământului de la distanță. Noi provocări au apărut în proiectarea învățării la distanță și comunicarea digitală, crearea și utilizarea resurselor multimedia, organizarea activității interactive la distanță, crearea cursurilor digitale, utilizarea instrumentelor pentru educația la distanță, cum ar fi managementul documentelor și managementul clasei. Instrumentele și strategiile utilizate pentru conectare de la distanță au fost diferite: prin video, filmulețe cu activități interactive, simulări, aplicații, pe care profesorul le-a selectat cu atenție dar și creat de la zero cu foarte multă răbdare și creativitate cât și prin video conferințe în grup restrâns. Copiii au lucrat în această perioadă cu ustensile de bucătărie, au învățat să facă mici reparații prin curte, să pregătească masa alături de părinți, să-și întărească relația cu frații sau cu familia. Aceasta perioadă a fost abordată ca pe o oportunitate de a transfera o parte din cunoștințele de la școală în viața de zi cu zi.

În această perioadă un rol destul de important a fost cel al managerilor școlari, care trebuiau să monitorizeze eficient procesul și să organizeze instruirea cu referire la utilizarea instrumentelor și a aplicațiilor online, la organizarea unui program structurat cu accent pe managementul timpului și a resurselor umane. Mai mult sau mai puțin pregătiți pentru utilizarea instrumentelor online și în condițiile în

care au primit doar unele recomandări, managerii școlari au fost nevoiți să ia decizii rapide, măsuri adaptate la condițiile reale și să acționeze ferm. Eforturile de a învăța au fost mai degrabă individuale, atât din partea cadrelor didactice, a elevilor, dar și a managerilor școlari.

Majoritatea managerilor școlari s-au implicat în organizarea unor instructaje improvizate a cadrelor didactice, precum și a elevilor, părinților acestora pentru stăpânirea unor instrumente digitale sau selectarea platformelor de învățare de la distanță, crearea unor instrumente de dialog constructiv între cadrele didactice, dar și între profesori și elevi, profesori și părinți, pe diverse platforme educaționale și grupuri pe rețele de socializare.

Mesajele managerilor școlari către elevi și cadrele didactice, dar și către părinți au devenit mai puțin bazate pe principii și reguli stricte, fiind mai deschise și mai concentrate pe comunicare eficientă, pe starea emoțională a elevilor și profesorilor și pe identificarea unor relații de compromis și colaborare constructivă.

Misiunea cadrelor manageriale a fost nu doar organizarea unui orar stabil sau crearea condițiilor de utilizare a instrumentelor și echipamentelor digitale, dar și asigurarea unui cadru care să permită eficientizarea învățământului de la distanță, în situația specifică de izolare la domiciliu și a tensiunilor legate de pandemie. Au fost multe intervenții de organizare a colaborării cadrelor didactice între ele, dar și a profesorilor cu elevii și părinții lor, pentru a determina regimul de activități, numărul și nivelul sarcinilor, timpul alocat pentru lucru la calculator.

În concluzie, resursele umane, profesionale și materiale în această perioadă au fost valorificate intens, efervescent, oferind perspectiva inepuizării și a unui potențial nebănuț.

Cu toate ajunsurile și neajunsurile acestei perioade copiii au mare nevoie de prezența profesorului.

S-au pierdut multe cunoștințe iar recuperarea lor va fi grea. Copiii trebuie evaluați ca să știm care sunt pierderile.

Astfel se impune pregătirea unui plan remedial bine pus la punct, astfel încât decalajul să fie unul minim sau deloc.

La nivelul școlii, creionăm un program suplimentar de intervenție: mai multe

ore de terapii specifice făcute voluntar de către cadrele didactice, ore suplimentare de recuperare a cunoștințelor necesare. Este clar că pentru copiii cu dizabilități trebuie asumat un plan de redeschidere a școlilor, cu toate măsurile de siguranță respectate foarte strict.

RESURSE INFORMATIVE

1. Ordin nr. 4135 din 21 aprilie 2020 al Ministerului Educației și Cercetării privind aprobarea Instrucțiunii pentru crearea și/sau întărirea capacității sistemului de învățământ preuniversitar prin învățarea on-line

DIN ACTIVITATEA FICE ROMÂNIA / FICE ROMANIA ACTIVITIES

**SINTEZA
CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE ONLINE
ORGANIZATE DE CĂTRE FICE ROMÂNIA LA 19 NOIEMBRIE 2020
CU TEMA
”ABUZUL ȘI VIOLENȚA ASUPRA COPIILOR - O ABORDARE ÎN
CONTEXTUL PANDEMIEI COVID – 19”**

Moderatori – Gabriela Crețu și Toma Mareș

Cuvânt de deschidere - Toma Mareș, președinte FICE România

Domnul Toma Mareș, președintele FICE România, își exprimă aprecierea față de participanții la acest eveniment într-un număr atât de mare, mulțumește în mod deosebit Senatului României, Comisiei pentru Afaceri Europene - doamnei Gabriela Crețu și colaboratorilor domniei sale pentru sprijinul acordat în organizarea acestui eveniment.

A adresat alese mulțumiri colaboratorilor și partenerilor FICE România care au participat la organizarea evenimentelor din cadrul Campaniei Mondiale lansate de către Summitul Mondial al Femeilor (WWSF – Women's World Summit Foundation), respectiv: Autoritatea Națională pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Copii și Adopții (ANDPDCA), Asociația Comunelor din România (ACoR), Agenția Națională Antidrog (ANA), Asociația Directorilor din DGASPC-uri (AD-DGASPC), Tribuna Învățământului, mass-mediei care a prezentat preocupările celor implicați în această campanie, în total 700 de instituții preocupate de combaterea abuzului / violenței asupra copilului. Conferința se desfășoară în contextul pandemiei de COVID -19, ceea ce face ca peste 1,5 miliarde de copii să fie afectați, elevii învață și socializează online - acest fapt determină apariția multor riscuri în rândul acestora.

Cuvânt de deschidere - Gabriela Crețu – vice-președinte FICE România și președinte al Comisiei pentru Afaceri Europene

"Salutări tuturor, doamnelor și domnilor, dragi prieteni și invitați! Echipa mea și cu mine vă urăm un călduros bine ați venit la Senatul României în Palatul Parlamentului, chiar dacă într-o

manieră virtuală. Senatul României a mai fost și în anii anteriori gazda conferințelor, seminarelor și altor evenimente. Comparativ cu evenimentele anterioare, conferința de astăzi are o însemnătate simbolică, aceea de a ne reaminti de lupta pentru o lume liberă de violență. Am început ceva mai devreme în viața mea să lupt împotriva violenței bazate pe gen pentru femei, fete victime ale acesteia. Apoi am realizat că pacea este condiția pentru viață, bunăstare, sănătate, fericire, am devenit așadar vocea celor care au dorit să cheltuiască bani publici pentru copii în loc de arme. Din momentul în care am început să lucrez cu FICE România și FICE Internațional ne-am concentrat munca pe copii. Colegii mei din FICE România au activat în domeniul instruirii educatorilor pentru a crește gradul de conștientizare a problemelor și identificarea soluțiilor - legislație, finanțare, politici. Din nefericire, în prezent trăim momente dificile din două motive. Primul este conștientizarea pandemiei și al doilea, în România se organizează alegeri parlamentare pe 6 decembrie. Ambele motive ne împiedică să ne reunim într-un număr mai mare, dar nu ne împiedică să fim mai implicați. În pandemie, copii au nevoie de mai mult sprijin decât înainte.

FICE România se bucură de prezența și mesajul doamnei președinte și CEO al organizației WWSF, doamna Elly Pradervand care reprezintă o coaliție de nivel global pentru împuternicirea a femeilor, copiilor și de implementarea agendei de dezvoltare a Națiunilor Unite. O organizație soră cu FICE Internațional reprezentată aici de Emanuel Grupper.

Lucrările conferinței au fost deschise de către **doamna Elly Pradervand**, Președinte și CEO Women's World Summit Foundation, Geneva, organizație care a inițiat Campania celor 19 zile de activism împotriva violenței asupra femeilor și copiilor, acțiune care a devenit deja tradiție pentru filialele locale ale FICE România în luna noiembrie a fiecărui an.

Doamna Pradervand a remarcat faptul că FICE România este un membru foarte activ al coaliției în Campania celor 19 zile de activism împotriva violenței asupra femeilor și copiilor încă din 2013, reușind an de an o mobilizare extraordinară a școlilor, profesorilor, studenților, profesorilor și politicienilor și a atâtor cetățeni din întreaga țară. Cităm o parte din mesajul transmis cu ocazia conferinței internaționale:

"Acesta este mesajul pe care doresc să vi-l aduc astăzi, pentru că sunteți un exemplu de ceea ce o țară poate pune în aplicare în ceea ce privește educația și mobilizarea. Îmi scot pălăria!, cum se spune în franceză. Aș vrea să putem clona abordarea dumneavoastră pentru a fi adoptate de către multe națiuni, astfel încât copiii din lume ar putea experimenta toate grija și compasiunea dumneavoastră pentru comunitățile lor. Am fost invitată să particip la acest eveniment de bun augur și mi-a dat o mare speranță pentru viitor.

În 1991, Women's World Summit Foundation a inițiat primele demersuri pentru avansarea și implementarea urgentă a drepturilor femeilor și copiilor, încă în curs de desfășurare și la care adăugăm noi perspective în fiecare an. Astăzi, 30 de ani mai târziu, ne confruntăm cu o pandemie care ne va da înapoi cu 20 de ani sau mai mult în realizările noastre de dezvoltare și trebuie să inventăm educația online pentru a preveni mai bine violența împotriva copiilor și tinerilor.

Având în vedere riscurile sporite de pericole online, companiile de tehnologie și furnizorii de Internet trebuie să facă tot ce pot pentru a menține copiii în siguranță online. Aceasta include furnizarea accesului la linia de asistență pentru copii fără costuri, la servicii adecvate vârstei și la platforme de educație online - utilizarea propriilor platforme de afaceri pentru a împărtăși copiilor sfaturi privind siguranța online. De asemenea, acestea trebuie să facă mai multe eforturi pentru a detecta și a opri activitățile periculoase împotriva copiilor online, inclusiv împotriva întreținerii, creării și distribuției imaginilor și videoclipurilor ce conțin abuz sexual asupra copiilor.

Trebuie să planificăm împreună, astfel încât, odată ce criza de sănătate este depășită, putem reveni pe drumul cel bun spre obiectivul de a pune capăt tuturor formelor de violență, abuz și neglijare a copiilor.

Cu privire la o abordare în contextul pandemiei COVID-19, abordarea noastră prin intermediul instrumentului Call to action Kits (kitul 19 Zile de activism), cu care sunteți familiarizați, vom introduce multe idei de acțiune pentru publicul larg, pentru tineret și liderii de credință și comunitățile lor.

Copiii sunt adesea prinși în casele lor, izolându-i de oameni și de resursele care i-ar putea ajuta. Este necesar să se ia măsuri urgente pentru a interveni în acest context cu risc ridicat, astfel încât copiii și adolescenții să se poată dezvolta și prospera într-o societate care este probabil să traverseze schimbări profunde, dar în care apărarea drepturilor și protecția lor trebuie să rămână o prioritate majoră."

Conferința a continuat cu expunerea **domnului Donald Nghonyama**, reprezentant al Asociației Naționale a Specialiștilor din Asistență Socială -

Africa de Sud, care a împărtășit maniera de gestionare și traversare a pandemiei în țara de proveniență, cu accent pe aspecte din sfera abuzului și violenței. Deși numărul copiilor în Africa de Sud reprezintă 35% din populație, rata celor orfani este absolut covârșitoare, nu mai puțin de 3.8 milioane de cazuri. Vulnerabilitățile fundamentale pentru copiii din statul respectiv evidențiază dificultatea de a gestiona problemele de natură socială în direcția securizării acestora: 2/3 din copii trăiesc sub limita sărăciei; discriminarea pe bază de gen, rasă, dizabilitate și mediu de viață; 1/3 dintre copii sunt victime ale violenței; abuzul de substanțe interzise, neglijarea familială, absența părinților din viașa copiilor, infecția HIV, violența stradală și o rată de șomaj de 63% la nivelul populației constituie elemente de risc major pentru viitorul copiilor din statul african.

Totuși, cele trei mari provocări pentru copii rămân abuzul, foamea și educația. Pentru a veni în întâmpinarea acestora, sunt dezvoltate programe de integrare a copiilor și tinerilor, prin utilizarea unor modele de protecție și sprijin/abilitare.

Prezent la toate evenimentele internaționale ale FICE România, *președintele FICE Internațional, profesorul Emanuel Grupper* ne-a onorat încă o dată prin participarea directă la acest eveniment, conferindu-i astfel înaltă ținută. A utilizat prilejul pentru a împărtăși rezultatele unui studiu cu privire la carantinarea serviciilor de tip rezidențial pentru copii și tineri la nivelul a 13 state, respectiv: Brazilia, Africa de Sud, Kenia, Olanda, Germania, România, Israel, Franța, Spania, Austria, Regatul Unit, India și Serbia. Studiul s-a axat pe trei mari categorii: nivelul de carantinare din fiecare țară, politicile privind menținerea

relației copil-familie în perioada carantinei și modul de funcționare a centrelor rezidențiale în perioada pandemiei. Concluziile acestui demers de radiografiere a acestei perioade au evidențiat necesitatea și eficacitatea instituțiilor de protecție a copiilor și tinerilor, precum și a celor pentru grupurile vulnerabile în situațiile de criză precum cea traversată de întreaga omenire. După mulți ani în care serviciile sociale au fost stigmatizate și considerate "ultima alternativă" în multe din țările participante la studiu, centrele rezidențiale și personalul își vor aminti pandemia drept "cele mai remarcabile ore" în care și-au arătat potențialul uriaș în securizarea copiilor și tinerilor în situații de criză.

În lumina evenimentului științific organizat pentru a marca cele 19 zile de activism împotriva violenței precum și Ziua internațională de prevenire a abuzului și violenței asupra copilului, 19 Noiembrie, *președintele FICE Internațional* a ținut în mod deosebit să aprecieze rolul, importanța și consistența activităților FICE România, reunite sub o voce a copiilor ce militează pentru un viitor mai bun.

Ulterior, *prof. univ. emeritus Ioan Neacșu* a trezit interesul auditoriului prin expunerea sa cu tema "Contextul pandemic actual - agent ce generează situații și informații cu semantică negativă în rândul actorilor din educație". Pornind de la câteva considerații cu privire la semantica și retorica negativă a limbajului ce poate determina schimbarea mentalității actorilor din educație, acesta a subliniat faptul că experiența ultimelor luni este una tristă, influențată de realități negative, lecturi și confruntări ideatice, cu un limbaj definit de semantică negativă, cu limitări și cerințe de adaptare profesională. Proritară este însă depășirea riscurilor majore

generate de noul context pandemic pe care îl trăim cu toții.

De asemenea, a subliniat necesitatea de cunoaștere comună. Există un minim set de concepte, sintagme și expresii utilizate în discursul public adresat actorilor educației. Frecvente sunt cele care ne îndepătează de școală și educație: context tulburător de minți și suflete umane; informații contondente sau false în social media și în mesajele de educație publică. Cele mai sensibile sunt deciziile de închidere a școlilor și obligația trecerii totale la învățământul online.

Evidențind sursele documentare utile examinării semnificativei violenței în comunicarea publică, și factorii cauzali, a finalizat prezentarea prin detalierea strategiilor de răspuns, soluțiile și ferestrele de oportunitate.

În continuare, **Călin Drăgoi** (expert, Germania) a împărtășit noțiuni legate de tema prezentată, respectiv "Suferința structurală și reziliența negativă în școlile speciale și incluzive". Pornind de la caracteristicile violenței în contextul pandemiei, concluzia expertului este că această perioadă nu a generat neapărat noi crize. Ea a accentuat însă fenomene precum violența domestică, violența în grup și cea socială. Totodată, apare așa-numita violență structurală (școlile speciale "în derivă", iar instituțiile de protecție socială "închise"), restricțiile sunt percepute de beneficiari și familii ca factori de stres și ca forme de agresiune structurală, școala întâmpină dificultăți de management și adoptă o strategie "a evitării", remarcându-se în același timp o enclavizare tot mai pronunțată a spațiilor sociale. Se impune așadar o revizuire sistematică a literaturii de specialitate, iar abordările trebuie structurate luând în considerare situațiile existențiale reale

și nu (numai) dorințele inițiatorilor, finanțatorii.

La finalul intervenției, a prezentat un KIT de instrumente și tehnici de intervenție, dezvoltat și verificat în condiții de teren în mai multe unități de protecție socială pentru copii și tineri din statul Hessen, Germania între 2012 și 2017, ce are ca scop furnizarea de instrumente, tehnici și metode pentru prevenirea și reducerea bullying-ului, a bullying-ului și a agresiunii verbale și fizice, autoprotecție împotriva stresului, reducerea și eliminarea impactului factorilor de stres structurali și interpersonali (emoționali). Populația studiului a cuprins tineri instituționalizați care beneficiază de măsuri de protecție socială cu vârste cuprinse între 15 și 26 de ani, iar în România, KIT-ul a fost utilizat în trei școli speciale, în anul 2019.

Profesor dr. **Urea Ionela Roxana** a prezentat aspecte privind "Violența împotriva copiilor în mediul virtual, în contextul pandemiei de COVID-19".

În contextul pandemiei, fenomenul cyberbullying-ului a crescut datorită faptului că mediul online este în prezent principalul mijloc de comunicare, interacțiune socială, muncă de acasă, iar controlul social a scăzut în intensitate. Într-un studiu realizat de unele organizații neguvernamentale care acordă atenție acestui fenomen, se observă că teama de vină socială (rușine) este unul dintre motivele pentru care victimele copiilor nu își informează părinții cu privire la apariția acestuia. Studiul a arătat că, la nivel de cauzalitate, fenomenul apare, ca urmare a accentuării școlii și/ sau a concurenței sociale în predarea online (nevoia de statut și rol este dimensionată online pe alte coordonate).

În iunie 2020, România a reușit, la nivel legislativ, să incrimineze violența

cibernetică. Prin includerea violenței cibernetice în categoria violenței domestice. Violența cibernetică implică "hărțuire online, discursuri de incitare online, hărțuire online, amenințări online, publicarea neconsensuală a informațiilor și a conținutului grafic intim, accesul ilegal la comunicațiile de interceptare și date private, precum și orice altă formă de utilizare abuzivă." a tehnologiei informației și comunicațiilor prin intermediul computerelor, smartphone-urilor sau altor dispozitive similare care utilizează telecomunicații sau se pot conecta la Internet și pot transmite și utiliza platforme sociale sau de e-mail pentru a rușina, umili, speria, amenința, reduce la tăcere victima". Existența cadrului legal permite intervenția autorităților pentru a detecta rapid hărțuitorii, pentru a interzice funcționarea site-urilor web, a rețelelor sociale care permit acte de hărțuire cibernetică, dar mai ales campanii de informare pentru copii, familii pe această temă, pentru a reduce fenomenul.

Conferința internațională a continuat cu o abordare privind "Metodele proactice de prevenire a abuzului asupra copiilor în medii online în contextul pandemiei COVID -19" a dr. **Eugen Simion**, șef serviciu în cadrul DGASPC Neamț. Potrivit acestuia, orice activitate de prevenire a abuzului asupra copiilor trebuie argumentată și justificată atât din perspectiva efectelor psihosociale ale fenomenului împotriva sa, a familiei și a comunității lor, cât și din punct de vedere economic. Există puține informații disponibile cu privire la costurile abuzului la nivel mondial, în special în țările aflate încă în curs de dezvoltare. Cu toate acestea, varietatea consecințelor pe termen lung și scurt sugerează că astfel de situații impun costuri semnificative pentru societate.

În România, astfel de studii nu au fost încă efectuate.

"Prevenirea înseamnă a acționa în așa fel încât probabilitatea apariției unor astfel de evenimente trebuie redusă, în timp ce consecințele umane și sociale trebuie limitate" (Colette Jourdan).

Prevenirea maltratării copiilor înseamnă stabilirea de măsuri pentru limitarea apariției și dezvoltării situațiilor care pun în pericol echilibrul copilului, socializarea și procesul de dezvoltare.

Modelele de prevenire a maltratării copiilor vin în susținerea profesională care, cu inventivitate, profesionalism și în funcție de nevoi, să-și construiască proiect cu impact cât mai mare în prevenirea maltratării. Acestea au fost utilizate de către specialiștii Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului Neamț împreună cu partenerii instituționali (Inspectoratul Școlar al județului Neamț, Inspectoratul de Poliție al județului Neamț, Direcția Județeană de Sănătate Publică Neamț), organizații nonguvernamentale (Organizația „Salvați Copiii”, filiala Neamț, FICE România, filiala Neamț), liceeni, servicii publice specializate în protecția copilului, voluntari.

Metodele prezentate intră în categoria metodelor de prevenire universală, cu mențiunea că „Școala părinților”, „Arborele lui Chicoca”, „Metoda celor 7 pași” și „Permisul de prudență” se pot utiliza și pentru grupurile de copii în situații de risc de maltratare, intrând deci și în categoria metodelor de prevenire selectivă.

Seria intervențiilor a fost continuată de *drd. în psihopedagogie* Carmen Adler, care a prezentat tema "Managementul reacțiilor agresive la copiii cu deficiențe de auz în contextul pandemic. Bune practici". Pornind de la prevederile Convenției ONU cu privire la drepturile copilului ce statutează măsuri de protecție, garantare și respectare a

drepturilor copilului, ajungem la legislația românească conform căreia părinții sunt responsabili pentru creșterea, îngrijirea și dezvoltarea copiilor lor, fiind sprijiniți de autoritățile comunitare și locale în anumite situații de vulnerabilitate.

În actuala situație pandemică mondială, ei au înlocuit mai întâi frecventarea școlii cu un sistem hibrid și apoi prin educație exclusiv online, fapt care a schimbat atât realitatea copiilor normali, cât și a celor cu deficiențe de auz.

Deficiența de auz nu este văzută ca handicap, dar acești copii au nevoie de acceptare, integrare, mimico-gestuallimbaj, proteze auditive, echipament și dispozitive adaptate la nevoile lor.

Profesorii din unitățile speciale pornesc de la premisa că toți copiii primesc serviciile necesare pentru a atinge potențialul maxim de dezvoltare. Dar, în mediul online, interacțiunea fizică lipsește, în timp ce sprijinul, încurajarea, zâmbet și aspectul adecvat la mesajul "totul este bine, te rog continuă" trimis de la distanță, implică lipsa de caldura necesară pentru copiii cu deficiențe de auz.

Pe lângă aceasta, majoritatea părinților acestor copii sunt tentați să adopte o atitudine hiperprotectoare, care le împiedică dezvoltarea, abilitățile de autonomie personală, cunoașterea lumii prin socializare și chiar libertatea lor.

Aproape de acești părinți, cadrele didactice sunt responsabile pentru educația cu privire la protecția lor împotriva oricărui tip de abuz. Copiii cu deficiențe de auz au dreptul la demnitate și respect. Protecția lor împotriva abuzului este foarte importantă pentru educație, dezvoltarea personalității și a imaginii de sine.

Ulterior acestei intervenții, *domnul Florin Ion*, director general al DGASPC

lași, și-a exprimat gratitudinea și, totodată, susținerea față de toate evenimentele FICE România, cu un amplu ecou în rândul specialiștilor din protecție specială. A subliniat totodată contribuția organizației în formarea și perfecționarea specialiștilor prin schimburile de experiență internațională realizate de-a lungul anilor, importanța conservării relațiilor astfel construite și inițierea de noi astfel de colaborări.

Intervenția finală a aparținut *doamnei Roxana Onea*, șef serviciu în cadrul DGASPC Constanța, care a prezentat activitatea desfășurată de către Serviciul de Intervenție în Situații de Abuz, Neglijență și Violență în Familie în primele opt luni ale anului 2020.

Pe lângă prezentarea de informații statistice cu privire la cazurile instrumentate în perioada pandemiei, doamna Onu a menționat faptul că lucrările de teren nu au fost întrerupte în perioada decretată ca stare de urgență (42 de echipe mobile au fost desfășurate în perioada martie-mai), pentru situații critice în care sunt implicați minori, intervenția specializată în teren fiind de asemenea realizată în condiții de normalitate.

Ca și specificitate pentru perioada de criză traversată, psihologii din cadrul serviciului au asigurat: servicii de consiliere psihologică prin telefon constând în suport pentru controlul emoțiilor negative; suport pentru gestionarea atacurilor de panică și anxietate cauzate de abundența de informații COVID-19; recomandări pentru părinți cu privire la modul de a liniști și proteja copiii și de a se concentra asupra aspectelor pozitive ale timpului petrecut în familie, îmbunătățirea relațiilor de familie și a timpului petrecut cu copilul; alternative plăcute, dar educative, pentru petrecerea timpului liber acasă cu copiii.

În loc de concluzii, a fost lansat îndemnul de a ne ridica și de a lucra pentru copiii și familiile aflate în dificultate, precum și pentru copiii și familiile proprii, apreciind faptul că munca în echipă din toată această perioadă a facilitat identificarea de soluții și aplicarea acestora în practică într-o manieră eficientă.

Din perspectiva impactului și a interesul manifestat pentru tema conferinței noastre putem afirma cu siguranță că partenerii și colaboratorii împreună cu FICE România, FICE Internațional vor demonstra în anii ce vor urma că mai au energia necesară pentru a schimba în mai bine viitorul copiilor noștri și al generațiilor viitoare.

Spre deosebire de o conferință în persoană, aceasta virtuală s-a bucurat de posibilitatea participării unui număr mult mai mare decât ar fi oferit locația din incinta Palatului Parlamentului. Acest fapt se datorează noilor tehnologii actuale, precum platforma de meeting Webex și platforma de socializare Facebook. Facebook a oferit posibilitatea ca întregul conținut audio-video să fie disponibil în direct de pentru cel puțin 460 de specialiști în domeniu și va continua să fie disponibil încă mult timp după încheierea conferinței deși a fost deja vizualizat de către 2.100 de persoane interesate.

Sinteză realizată de **IONUȚ DĂNILĂ** - DGASPC Vaslui

**RETROSPECTIVE ȘI PERSPECTIVE ÎN PEDAGOGIA SOCIALĂ /
RETROSPECTIVES AND PERSPECTIVES IN SOCIAL PEDAGOGY**

**PEDAGOGIA REFORMELOR ȘI PEDAGOGIILE NON-AUTORITARE -
RE: LOADED - 2**

Al doilea material din seria propusă în numărul trecut al revistei prezintă una dintre, probabil, cele mai „democratice” instituții de învățământ din Europa secolului XX, regăsită la ora actuală pe mai toate continentele. Un concept puternic controversat, chiar dacă reprezintă o cale inedită de exersare a libertății personale a copiilor și tinerilor și a democrației.

Școala pe care o prezentăm a iritat lumea pedagogiei tradiționale și a sistemelor de învățământ oficiale. A găsit greu acceptanță într-o lume ca cea a școlii, încă marcată de reziliență, cu inerție mare de răspuns și relativ „opacă” la nou. Dar mai ales o lume care nu este dispusă să accepte că deciziile nu sunt apanajul exclusiv al educatorilor și profesorilor. Respectiv privilegiul de nediscutat al adulților. Și că elevii pot să-și hotărască propriul traseu școlar și social...

SUMMERHILL – PROBABIL ȘCOALA CEA MAI FERICITĂ DIN LUME

Călin A. Drăgoi
expert, Germania

„O școală este mai bună „dacă produce un măturător de stradă fericit (mai degrabă – n.n.) decât un prim ministru nevrotic” (A. S. Neill, 1969, p.23)

Când cu mai mulți ani în urmă am scris pentru prima oară despre modelul Summerhill am provocat scepticism. Conceptul era atât de „departe” de ceea ce însemna școala tradițională încât trezea neîncredere. Și contravenea, ca mai toate pozițiile non-autoritare, principiilor și credo-ului fundamental al procesului de învățământ: dreptul adultului de a decide.

Summerhill face parte din categoria acelor concepte pedagogice unicat, care aveau să devină cunoscute mondial, în pofida criticilor numeroase. La ora actuală școli după modelul Summerhill există pe mai toate continentele, din Europa până în Noua Zeelandă (Peck, M. M. S. 2009), chiar dacă ideea de bază, non-autoritarismul, nu este unanim acceptată.

Școala Summerhill este mai mult decât o simplă instituție de învățământ este un model de viață, o adevărată filosofie. Summerhill a fost creată de **Alexander Sutherland Neill**, scriitor și ”rebel” (cum se autodefinia), născut la 17. octombrie 1883, care înființează în

1921 o școală (comunitate) numită ”**SummerhillSchool**” (Suffolk, Anglia) în care copiii pot fi ”liberi” de orice autoritate.

Școala a fost considerată fie o ciudată „școală fără reguli”, fie ca „prima democrație a copiilor din lume” care funcționează cu succes de aproape un secol(<http://kraetzae.de/schule/summerhill/>)



Alexander Sutherland Neill (17.10.1883 – 23.09.1973)

Credo-ul școlii: a crea ”o școală pe măsura copiilor și nu (de a forma) copii pe măsura școlii” (Neill, A. S., 1969, p. 22).

Un credo ambițios (mai ales în perioada respectivă), care pleacă de la premisa că o școală fără constrângere poate fi la fel de benefică, sau chiar mai benefică pentru copil decât școala tradițională, bazată pe disciplină.

Puține modele pedagogice au fost supuse la un tir atât de susținut de critici ca Summerhill, definită de însuși creatorul ei ca „probabil școala cea mai fericită din lume”. Școala a fost considerată când „galionul” pedagogiei non-directive, a pedagogiei „laissez-faire”, când o absurditate, o utopie.

Și asta în primul rând pentru că nu este vorba pur și simplu de un construct pedagogic sau de un concept de tip laissez-faire ci de respectarea dorințelor, cerințelor, nevoilor copiilor. Și asta în primul rând. Mai mult, un rol central este ocupat de luarea deciziilor de către copii și tineri, care devin astfel stăpâni pe propria viață și răspunzători de propria educație. Deci o școală în care fiecare elev are dreptul să decidă asupra timpului propriu, are dreptul de a hotărî dacă vrea să meargă într-o zi sau alta la școală, ce materii dorește să învețe (dacă chiar dorește să învețe ceva...), ce vrea să facă în timpul liber, etc... O școală în care totul, sau aproape totul, se decide prin vot deschis. Iar votul elevului este egal cu cel al profesorului. Un adevărat vis, chiar și pentru elevii din ziua de azi...

Dreptul copilului de a decide și oportunitatea ca decizia lui să fie realmente respectată au fost ignorate de pedagogia tradițională decenii (secole?) la rând. Mai toate sistemele de instruire școlară s-au bazat pe un corp de reguli și norme de comportament destul de rigide, susținut de un întreg eșafodaj „moral” și de programe școlare (curricula) destul de sofisticat structurate, în care locul creativității și gândirii personale originale era destul de modest.

Școala a reprezentat (și reprezintă) nu numai un sistem cu inerție mare de răspuns, ci și un sistem destul de „opac” la inovare. O anumită „arogață instituțională”, consecință a unei impresionante tradiții și unor structuri de funcționare „consolidate” puternic în timp, face ca multe inițiativă și idei inovatoare să se împotmolească în „nisipurile mișcătoare” ale diverselor metodologii și „îndrumătoare”, ghiduri de bune practici și alte astfel de „rețetare”.

Abordările din perspectivă pedagogică și psihologică sunt privite strict din perspectiva aplicabilității imediate (ceea ce este de fapt pozitiv), dar a unei aplicabilități limitate și adaptate la sistem. Am îndrăzni să spunem „în și pentru” sistem. Conceptul magic: bune practici. Așa după cum am mai scris și cu altă ocazie, există de facto doar practici. Care pot fi bune sau rele în funcție de contextul pedagogic și social în care sunt aplicate (implementate).

În acest context conceptele și ideile de tip „laissez-faire” nu se bucură de prea multă popularitate în universul sistemelor de învățământ tradiționale, chiar dacă drepturile copilului sunt unanim recunoscute.

Filosofia școlii este bazată așadar pe libertatea individuală și are ca țeluri următoarele: (a) să ofere copiilor destulă libertate ca să se poată dezvolta emoțional corespunzător, (b) să le dea încredere pentru a-și conduce propria viață, (c) să le dea timp să se dezvolte în mod natural și - poate cel mai important lucru - (d) să evolueze în afara unor sisteme coercitive.



Școala Summerhill – poza cea mai cunoscută. Prima clădire centrală construită în stilul tradițional al începutului de secol XX în Marea Britanie

Sursă:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5139/art01_30.

plac?

Neill își propune să creeze pentru copii un climat de dezvoltare care să fie epurat de sentimente negative cum ar fi sentimentele de invidie, de dușmănie. Își propune așadar să educe copii a căror viață nu este otrăvită de ură și groază. Pentru Neill orice formă de constrângere are efecte negative deoarece se opune dorințelor spontane ale copilului „condamnând, refulând, corupând instinctele naturale și

adevărate ale acesteia” (Neill, 1969, p.29).

Comunitatea Summerhill se autoguvernează. Toate deciziile care privesc viața de zi cu zi se iau exclusiv în comunitate, de către grupul de elevi. Procesul de instrucție se desfășoară în clase organizate după criteriul vârstei, dar și, în mare măsură, în funcție de capacitățile reale ale copilului. Și nu în ultimul rând în funcție de interesele acestuia. Activitatea este organizată cinci zile pe săptămână, numai în cursul dimineții, câte cinci ore a 40 de minute zilnic.

Dar nu există nici cea mai mică garanție că un copil va veni la școală. Un elev nu este obligat să participe la ore dacă consideră că nu este necesar. În acest sens are libertate deplină. Se citează chiar cazul unui elev care la 17 ani nu învățase încă să citească. În plus fiecare elev are dreptul să-și aleagă materiile pe care le va studia.

Materiile din programul Summerhill:

Biologie, fizică, chimie și astronomie

Engleză

Tâmplărie

Teatru

Geografie

Muzică (în înțelegere cu elevii)

<http://kraetzae.de/schule/summerhill/>

Matematică

Franceză, germană, japoneză

Artă și olărit

Istorie

Computer

Sport

Acest mod de a concepe organizarea programului școlar a stârnit desigur cele mai multe controverse. Era de fapt o provocare la adresa învățământului tradițional. Mai ales în Marea Britanie, o țară cu o infrastructură bine pusă la punct și cu o tradiție seculară ideile pedagogiei non-autoritare s-au ciocnit de rezistență înverșunată.

Nici școala din Summerhill nu a fost ferită de suspiciuni și de opoziție din partea autorităților. Spre exemplu,

regimul britanic a dorit ca elevii să fie obligați să participe la lecții, ceea ce ar fi contravenit fundamental filozofiei promovate de școală. După o serie de controale, discuții controversate, în care a fost implicată și opinia publică, reportaje și luări de poziție în mass-media, autoritățile au renunțat la pretențiile lor.

Ca și în alte cazuri similare structurile formale au reacționat de o manieră rigidă, oarecum alergic. Situația

descrișă reprezintă încă o dovadă așă numitei rigidități acționale din sistemul de învățământ, care rămâne puternic ancorat în tradiție. Această poziție este determinată și de o anumită siguranță funcțională dobândită de sistem de-a lungul deceniilor, dar este susținută credem și de anumită componentă emoțional afectivă individuală (fiecare dintre noi cunoaștem școala într-un anumit fel, imagine care de-a lungul timpului s-a sedimentat și într-o oarecare măsură s-a idealizat). Este vorba poate de o un fel de „nostalgie colectivă” care determină o anumită reținere în adoptarea necondiționată de noi modele.

Summerhilleste la ora actuală o școală internațională, având elevi din Europa și de pe alte continente. Te regulă sunt elevi care au probleme comportamentale sau de altă natură, cazuri dedrop-out sau de neintegrare școlară.

Summerhill este mai dificil de definit exact ca tip de unitate. Este vorba de fapt o școală cu internat, care funcționează după un program cadru și (în pofida conceptului de bază) după reguli destul de clare. Prezintă însă și elemente de organizarea și conținut care sunt similare cu cele existente în multe dintre instituțiile de protecție socială a copiilor și tinerilor.

În Summerhill trăiesc copii și tineri între 5 și (de regulă) 16 ani. Numărul de elevi variază de la an la an. În anii 90 erau spre exemplu aproape 100 de copii care trăiau în Summerhill. Copiii locuiesc câte trei-patru într-o încăpere în case sau, cei mai mari, singuri într-o încăpere. Pentru fiecare casă există un educator (de obicei o femeie) care asigură organizarea și funcționarea corespunzătoare a respectivei unității de locuit.

Exemplu de program zilnic:

8:00 – 8:45 – Mic dejun

Deșteptarea obligatorie până la ora 8:30. În caz contrar pedepse: o jumătate de oră muncă în plus, ultimul la rând la masă.

Pedepsele se hotărăsc de către așa-numiții „ofițeri de servicii”

9:30 – 13:10 Școală. Copiii decid singuri dacă vor să ia parte la lecții sau nu. Nu se trimit nici un fel de rapoarte sau notițe părinților. Dacă părinții solicită să fie informați este posibil, dar numai cu acordul copiilor.

12:30 și 13:15 Masa de prânz (două ture)

13:15 – Timp liber (Leisure)

15:30 – Tee-time (Ceai, prăjitură, sandwici)

16:30 – ”Școala de după-masă” – mai mult activități decât ”predare” propriu-zisă

17:30 – 18:15 – Masa de seară

18:18 – până la ”stingere” – diverse activități (disco, jocuri, etc..) organizat eventual de ”comitetul (ptr.) social”

Marți seara: ședințele ”Tribunalului”, vineri seara ”Adunarea generală”

21:30 – Gustarea de seara

20:00 – ”Stingere” pentru copiii mai mici (21:00 – lumina trebuie stinsă)

23:30 – Ora de culcare pentru copiii mai mari

”Ofițerii de serviciu” supraveghează respectarea programului

Se face desigur în primul rând școală, după un orar și un program, care nu

sunt însă obligatorii.

Personal

Unul dintre elementele inedite îl constituie politica de personal.

- La Summerhill lucrează numai personal calificat (nivel de universitate) și cu experiență
- **Toți angajații primesc același salariu – există specializare, dar nu există ierarhie**
- Există o echipă "de zi" – staff-ul echipei se compune din personal didactic (profesori), personal de curățenie și personalul de la bucătărie.

Categoriile de personal:

- a) **"Părinți"** / responsabili pentru câte o "casă". Unitățile de locuit sunt de regulă organizate pe grupe de vârstă (6 -10 ani, 10 - 12 ani, 12 -14 ani)
- b) **Profesori** pentru clasa 1 (6 – 10 ani) și clasa 2 (10 – 12 ani).
- c) Pentru clasele mai mari profesorii sunt angajați doar pe materii și număr de ore – plata cu ora.

Personalul cu normă întreagă locuiește pe teritoriul de ca. 5 ha. al școlii.

Școala asigură spații de locuit și pentru celelalte categorii de personal. De regulă acesta are două posibilități: să locuiască în camere alăturate camerelor copiilor sau în rulote instalate pe terenul instituției.

Personalul se întâlnește o dată pe săptămână pentru a discuta problemele curente, eventualele schimbări, probleme de finanțe, etc...

Profesorii (personalul didactic) se întâlnesc de asemenea o dată pe săptămână pentru a discuta probleme specifice.

Timpul liber.

Toți elevii au acces nelimitat la spațiile destinate petrecerii timpului liber și pot folosi integral dotarea existentă.

Dotare pentru activități de timp liber:

- Sală de calculatoare,
- Seară de jocuri

- Sală de sport
- "Camera întunecată"
- Rampă de skateboard
- Teren de tenis
- Sală de teatru
- Sală de muzică
- Sală de jocuri

Summerhill– libertate de acțiune și decizie și nu licență de a face ce vrei

Elevul are într-adevăr, dreptul și permisiunea să facă ce vrea. **Singura condiție este să nu deranjeze libertatea celorlalți**

Există de fapt foarte multe reguli de conduită: circa 200 (diverși autori indică cifre care variază de la 190 la 250). Toate regulile sunt însă propuse și aprobate de copii. Instituțional nu se intervine cu nimic.

Există de asemenea **mecanisme democratice de autoreglare:**

- **Întâlnirile generale (General Meeting)** (Fielding, 2013)– la care iau parte adulții (personalul) și copiii și care au loc de două pe săptămână
- **Tribunal** – fiecare elev are un vot. Tribunalul penalizează nerespectarea regulilor. Penalitățile pot să fie și de natură financiară. De regulă constă însă în efectuarea unei munci sociale

Deciziile se iau în mod democratic. Fiecare copil are un vot. Votul unui copil este egal (are aceeași valoare) cu votul directorului.

Summerhill dispune așadar de un forum, chiar dacă nu se poate vorbi de facto de o educație socio-politică democratică (Gutmann, 2008) ci mai curând de o democrație „individuală”, trăită cu angajament pentru calitatea acesteia de o comunitate de dimensiuni reduse (Appleton, 2002), atât în interesul personal cât și colectiv (al comunității) (Burke, 2010).

Exemple de astfel de reguli care trebuie respectate de absolut toți copiii:

- *Cuțite ascuțite sunt permise numai copiilor peste 12 ani*
- *Elevul trebuie să aibă la bicicletă frâne tîne în față și în spate care să funcționeze bine*
- *Nu este voie să se folosească bicicletele copiilor mai mici, Chiar dacă aceștia sunt de acord*
- *În timpul orelor de curs și în timpul mesei nu este voie să se urmărească televizorul*
- *Graffiti sunt interzise. Amenda 1,- \$. Există însă un perete întreg unde graffiti-ul este permis*
- *Orele de somn trebuie respectate. Dacă nu, amendă o jumătate de oră de muncă*
- *Copiii noi și personalul nou venit nu pot face parte în primul semestru din comitetele de decizie*

Există însă o serie de libertăți care ar fi greu de acceptat și și mai greu de tolerat în lumea de norme și valori a pedagogiei clasice. Spre exemplu elevii au voie să fumeze fără nici un fel de restricție, pot să doarmă când doresc și cât doresc, să vină la școală doar când au chef și numai când au chef, pot folosi toate spațiile de joacă sau de timp liber fără niciun fel de restricții. La fel și toate dotările din școală.

Orice profesor dintr-o școală „obișnuită” ar obiecta imediat că toate acestea nu pot conduce decât la hoas. Alți autori sunt însă de părere că elevii din școlile de masă au mai puțin acces la „liniște”-privită ca o stare de bine și de bucurie care poate apare în situația în care nu ești constrâns să faci ceva anume – decât cei din școlile non-autoritare (Lees, 2016). Copiii și tinerii din instituție sunt supuși mai puțin la presiunea provocată de teste și performanță obligatorie (Coughlan, 2015).

Multe aspecte care stau în spatele conceptului par să fie influențate de o filosofie de tip egalitarist. Egalitarismul nu a condus de regulă la implementări viabile. Se pare însă că la o anumită vârstă ideile de egalitate și echitate sunt acceptate cu mai multă ușurință,

sunt mai aproape de ideile și idealurile specifice copilăriei și adolescenței.

O astfel de instituție nu este lipsită de tensiuni interne și chiar de mici „cutremure”. Grupuri de opinie pot să-și impună dominația sau controlul asupra „întîlnirilor generale” sau a „tribunalului”. Se pare însă că mecanismele de autoreglare a comunității funcționează destul de prompt pentru a preveni sau elimina astfel de situații. Cel puțin așa susțin cei în cauză...

Summerhill sub semnul întrebării. Reproșuri, critici.

- a) *Cel mai frecvent a fost obiectat că rezultatele școlare, în condițiile în care elevul își alege singur materiile pe care vrea să le studieze ca și programul, respectiv orarul individual de muncă, sunt nesatisfăcătoare.*

Neill este la rândul lui destul de prudent când discută despre eficiența pedagogică a sistemului propus, considerând că rezultatele majorității elevilor sunt relativ modeste.

Precizează însă că aversiunea pentru învățare, pentru studiu este doar o atitudine temporară a copilului. Este suficient să facem școala facultativă pentru ca motivația elevilor să crească.

Rămânem sceptici în ceea ce privește acest mod de motivare pentru învățare. Fapt este însă că reproșurile că rezultatele școlare ale absolvenților sunt slabe s-au dovedit a fi false, nefundamentate. Rezultatele celor care au absolvit școala de la Summerhill la testul GCSE – baterie de teste națională pentru evaluarea cunoștințelor școlare – au fost peste media pe țară.

Summerhill nu a scăpat însă de vigilența birocratismului. Autoritățile britanice au solicitat chiar închiderea școlii, pe motiv de incompatibilitate între programa școlii și curriculum-ul național. Școala a obiectat însă că nu înțelege să-și modifice statutul non-autoritar (noncompulsory status) și nici un aspect al filosofiei care o definesc ca o școală democratică și liberă (Mintz, 2000)

b) A persistat multă vreme și acuzația de „libertinaj sexual”.

Faptul că Neill a recunoscut sexualitatea ca unul dintre aspectele importante pentru perioada adolescenței și post adolescenței și-a avut curajul în contextul epocii respective să discute deschis cu elevii această problemă este de remarcant. Chiar dacă puritanismul specific perioadei nu a putut aprecia, nu a putut îngădui o astfel de abordare

c) Summerhill-ul este un loc în care violența și agresivitatea sunt „acasă”

Reproșurile au fost declanșate de un documentar („Summerhill mit 70”), care a fost filmat de o echipă din USA, în care sunt multe scene „tari”, care au stârnit nemulțumiri. Școala a calificat filmul, oficial, ca „înșelătorie”, reproșând realizatorilor, care au avut de fapt permisiunea să filmeze oriunde și oricând în instituție, că s-au concentrat asupra anumitor scene care nu erau de loc reprezentative pentru atmosfera din școală (încăierări între două grupuri din

școală, de altfel minoritare, comportamente violente, etc...). Probabil că documentarul a fost puțin tendențios, sau autorii au fost pur și simplu în căutarea de senzațional. A fost o experiență negativă pentru personalul școlii. S-au primit telefoane și scrisori de amenințare, chiar de amenințare cu moartea sau că va fi dat foc școlii. Unii dintre tinerii din școală au fost amenințați cu bătaia. Școala a regretat desigur decizia de a permite filmarea. Se pare însă că filmul nu a avut consecințe negative de lungă durată asupra bunului renume al instituției.

Un alt episod tragic, care a pus în umbră activitatea internatului l-a constituit decesul neașteptat al unui copil. Evenimentul a fost de asemeni puternic mediatizat, ceea ce nu a contribuit la ameliorarea imaginii școlii.

Influența mass-mediei este considerabilă. Multe dintre instituțiile de protecție socială și multe din școlile speciale și incluzive sunt permanent în atenția mediei, care de multe ori abordează problemele specifice simplist și amplifică elementele de senzațional.

d) Summerhill este un loc în care se întâmplă lucruri „ciudate”.

Libertatea cu care se discutau probleme de sexualitate în Summerhill a fost considerată de unii un adevărat libertinism. Realitatea este însă că în toți anii de existență și în pofida abordării deschise a problemelor de sexualitate nu a existat nici un caz în care o elevă să fi rămas gravidă (ceea ce nu se poate afirma despre multe din școlile de masă), nu au existat probleme legate de consumul de alcool sau droguri (care de altfel sunt interzise în incinta școlii).

Fenomenele de hărțuială, mobbing, jignire sunt problematizate și tratate la nivelul comunității. Sancțiunile sunt stabilite prin vot de către toți copiii – ore

de muncă în instituție, mici sume de bani ca amendă. Răspunderea colectivă constituie în astfel de cazuri o componentă importantă pentru a asigura eficacitatea măsurilor (pedepselor) stabilite.

În loc de concluzii

Experiența Summerhill este singulară. Faptul că școala a „supraviețuit”, s-a menținut de-a lungul deceniilor și faptul că este în continuare în funcțiune probează faptul că modelul propus de Neill este viabil. Supoziția că un autoritarism exagerat și o puternică rigiditate structurală generează din partea elevilor reacții de respingere, de evitare (spre exemplu frecventarea neregulată a școlii sau chiar abandonul școlar) se confirmă.

Este însă greu de imaginat că un astfel de model ar putea fi extins și aplicat pe scară largă. El contravine în mare măsură sistemelor recunoscute și cu toată generozitatea ideilor promovate este relativ greu de admis că succesele ar fi în continuare pe măsura așteptărilor.

Summerhill rămâne însă o experiență îndrăzneată, un concept original care s-a dovedit și se dovedește în continuare funcțional pentru o anumită categorie de copii și adolescenți, fiind de fapt un

amestec de protecție socială instituționalizată și școală.

Este însă remarcabilă, ca și în cazul altor modele de acest gen, cum ar fi Republica copiilor, îndrăzneala de a acorda copiilor și tinerilor drept de decizie, încredere în capacitatea lor de a-și organiza viața, de a-și stabili regulile de conviețuire. Este interesant și faptul că modul de funcționare este identic cu modul de funcționare al unor astfel de instanțe de decizie și în alte instituții de acest gen cum ar fi coloniile lui Makarenko, republica Benposta, Boys Town-ul părintelui Flanagan și altele: un fel de parlament, în cazul nostru „întâlnirea generală”, un „tribunal”, respectiv o instanță care să reglementeze viața în instituție.

Poate că modelul unor astfel de procese de auto-reglare poate fi preluat și de actualul sistem de protecție socială a copiilor și tinerilor. Studii recente confirmă faptul că copiii și tinerii sunt mult mai capabili decât se crede și se acceptă în general să-și gestioneze propria viață, să dezvolte mecanisme de control și autoreglare adaptate situațiilor reale, mecanisme concrete și eficiente. Oricum mai eficiente decât măsurile strict administrative care sunt de regulă promovate de școala tradițională.

BIBLIOGRAFIE

1. Appleton, M. (2002) -Summerhill: A Free Range Childhood. Loughton: Gale Centre Publications
2. Burke, C. A. (2010) -Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144
3. Coughlan, S. (2015, September 30). Risingnumbers of stressedstudentsseekhelp. Retrieved January 15, 2015, from <http://www.bbc.co.uk/news/education-34354405>
4. Croall, J., (1983) – Neill of Summerhill. The permanent rebel. RoutledgeRevivals, London, ISBN 0-7100-9300-4
5. Fielding, M. (2013). Whole School Meetings and the Development of Radical Democratic Community. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 123-140.

6. Gutmann, A. (2008). Democracy and Democratic Education. In R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education: an anthology*. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Less, E. L. (2016) – Dossier – Taking a closer look at Summerhill School, *Revista HIPÓTESE*, volume 3, numero 2, 2017 pp. 192-210 , ISSN: 2446-7154 <http://nutecca.webnode.com/revista-hipotese2/>
8. Mintz, J., - Summerhill in Crisis: An Update on the Status of the Paradigmatic Democratic Free School *Paths of Learning: Options for Families & Communities, n. 3 p. 41-45 Win 2000*
9. Neill, A. S., (1969) - *Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Rowohlt Verlag GmbH, Hamburg, ISBN 3 499 16707 7
10. Neill, A. S., (1968) *Summerhill*, Middlesex: Penguin Books, 1968, p23.
11. Peck, M. M. S. (2009). Summerhill school is it possible in Aotearoa New Zealand? Challenging the neo-liberal ideologies in our hegemonic schooling system. The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10289/2794>
12. Tan Chee Lay (2014) - The Curricular and Pedagogic Creativity of Summerhill School, and Related Reflection on the Teaching in Singapore, *Journal of Education and Human Development* June 2014, Vol. 3, No. 2, pp. 541-557 ISSN: 2334-296X (Print), 2334-2978 (Online)

Coperta 4
Politici, strategii, metode participative în asistența și pedagogia socială a copilului

