

STUDII

REFLECȚII ASUPRA DIRECȚIILOR ACTUALE ÎN STUDIILE PRIVIND EDUCAȚIA TIMPURIE

REFLECTIONS ON CURRENT DIRECTIONS IN STUDIES OF EARLY EDUCATION

Ecaterina Vrasmas

Universitatea din Bucuresti

Rezumat:

Pornind de la studii actuale privind copilăria mică și educația asigurarea unei educații de calitate de la începutul vieții, atât prin politici cât și prin practici adecvate, articolul își propune să evedțieze nevoia de argumentare a schimbării sistemelor educaționale pentru a se ajusta în favoarea educației timpurii. Teza centrală susținută se referă la relația dintre educația timpurie și dezvoltarea socială și evidențiază nevoia eliminării oricărei discriminări și importanța respectării unicității și diversității în premisele educației.

Abstract

Taking into consideration a serie of studies about early education, and the quality of the education from the begining of life, politicaly and practicaly adequate ,this study proposes new arguments in favour of early education.

The heart of the study is relationship between early education and social development, in order to eliminate all discrimination,to respect the human diversity and unicity in early stages.

Cuvinte cheie:

Educatie timpurie, dezvoltare sociala, incluziune sociala, politici educationale, implicarea parintilor, parteneriat in educatie timpurie, calitate in educatie, unicitatea umana, diversitate, modele de educatie timpurie.

Early education, social development, social inclusion, educational policies, parents implication, partnership in early education, , quality in education, human unicity, diversity, early stages models in education.

Toate componentele societății trebuie să contribuie prin a construi medii adecvate dezvoltării copiilor pentru că este nevoie să acordăm acestora șansa de a crește în egalitate și libertate, în afara oricărei forme de discriminare. (Bernard van Leer Foundation, Early Childhood Matters

Journal, June 2007, number 108, Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years, 2007
p.4., traducerea autorului)

Educația timpurie are nevoie de o mai atentă înțelegere a rolului pe care îl joacă în sistemele educaționale actuale. Este evident că ea nu este o modă, sau un model educațional simplu produs pentru a aduce o noutate. Ea se construiește tot mai mult ca o direcție sigură și argumentată a orientării sistemelor educaționale, un mod de abordare și practicare a educației pentru viitor. În același timp însă, nu este suficient să afirmăm faptul că ne preocupăm de educația timpurie, este nevoie să înțelegem rolul acesteia în elaborarea politicilor publice, precum și să găsim elementele cele mai pertinente pentru a convinge schimbarea comportamentelor educaționale, a atitudinilor și opiniilor privind mică copilărie. Din studiile realizate în ultimii ani se conturează astfel câteva idei generale, de maximă importanță pentru a schimba practicile educaționale și pas cu pas, atitudinile și mentalitățile.

Educația timpurie găsește argumente tot mai convingătoare de generalizare, pentru că demonstrează tot mai mult faptul că **viitorul depinde de modul de construire și practicare a politicilor educaționale pentru copilăria mică.**

Pornind de la **analiza rolului pe care îl joacă copilăria** timpurie în dezvoltarea individuală, se conturează astfel azi tot mai mult ideea conform căreia **construcția socială viitoare**, prin dimensiunile ei complexe și diferite, este dependentă de modul în care este abordată, influențată și monitorizată copilăria mică.

Faptul că la nivel social este recunoscută valoarea fiecărui individ, devine tot mai mult o teză care se respectă în principiile și acțiunile politicilor publice actuale. De felul cum este îngrijit, crescut și educat copilul mic depinde **dezvoltarea socială** viitoare prin aportul individual dar și prin achizițiile solide de comportamente sociale de tipul **solidarității, participării și implicării, acceptării diversității, empatiei și acordarea sprijinului.**

1. Dimensiunile relației dintre educația timpurie și dezvoltarea socială

Lumea întreagă este preocupată astfel de **relansarea politicilor sociale** în favoarea copilăriei, cu precădere în sprijinul copilăriei mici. Există o orientare constantă în construirea unor **politici sociale și educaționale**, care să valorizeze și să sprijine primele vârste ale copiilor. Grija față de

copilul mic se împletește cu grija față de familia lui și fata de modul cum aceasta poate asigura cadrul optim de dezvoltare urmașilor săi. Dimensiunile acestor preocupări se referă la:

- **Politici globale și particulare** privind educația și dezvoltarea socială
- **Practici educaționale** și atitudini noi privind copilul mic și familia lui
- Fundamentarea unor **modele/concepții și abordări noi** privind aportul valorilor educaționale și umane în dezvoltarea socială

Pornind de aici, politicile care promovează sprijinul dezvoltării la vârstele mici ale copiilor sunt intrinsec legate de **reformele politice, economice și sociale** dar și de **evoluția concepțiilor/teoriilor** cu privire la dezvoltarea umană și rolul fiecărui individ în construcția și schimbarea socială. .

Actual, se identifică o orientare globală către argumentarea și aplicarea educației timpurii prin legislație, practică și teorii cu o ancorare în contextul social al fiecărei comunități și țări

Toate aceste tendințe ale **politicilor sociale** sunt evidențiate și argumentate de modul în care se dezvoltă pe de o parte **științele referitoare la dezvoltarea copilului** și pe de alta **practicile sociale**. Acestea din urma demonstrează peste tot, necesitatea schimbărilor și reajustărilor educaționale, și nu numai. Practic, putem spune că toate forțele sociale sunt azi de acord să se concentreze pe ideea de a stabili politici sociale clare cu prioritate în acest sens, politici care să determine o profundă schimbare a practicilor de abordare educațională a copiilor mici și a familiilor acestora, în contextul socio-cultural al comunităților de origine.

Să nu uităm că populația sub 20 de ani reprezintă astăzi 50% din populația din multe părți ale lumii. (2.Boyden, Levison, 2000, p.23). De modul în care se centrează atenția pe acest grup de populație depinde însă, așa cum relevă multe studii, creșterea economică în viitor, rata reproducerii, cererea pentru dezvoltarea serviciilor sociale, etc.

Teoriile moderne, atât sociale, cât și educaționale, medicale și psihologice, evidențiază faptul că **un copil este altceva decât un adult**, și ca nu este doar *o persoana care va deveni*, ci are identitatea și coordonatele sale personale importante. El are nevoi de dezvoltare diferite de ale adultului, necesită **sprijin constant** și îngrijire și hrănire adecvată. Acestea adevăruri fundamentale sunt relevate de practica umanității dar și demonstrate actual prin multiple cercetări și studii. De aceea nu este întâmplătoare concentrarea atenției, pe **politicile socio-educaționale de eliminare a discriminărilor, egalizare a șanselor și realizarea incluziunii educaționale și sociale, pentru toți copiii**, analizându-se modul în care aceștia sunt crescuți, hrăniți și educați.

Dacă luăm în considerație modele teoretice mai vechi și mai noi, de la care se pleacă, vom observa că toate argumentează eficient nevoia de educație timpurie. Va trebui să facem apel la teoriile psihologiei educaționale care relevă cele mai cunoscute modele ale dezvoltării copilului,

de la Jean Piaget, Kolberg, Erikson, la Gardner, Goleman, și Bronfenbrenner. Viziunea cea mai acceptată azi, legată de dezvoltarea copilului este aceea a **unei construcții continue, în interdependență cu mediul socio-cultural de apartenență**, și precizează **competența umană** ca dimensiune fundamentală a dezvoltării. Aceasta este definită în funcție de vârstă dar și de experiența personală directă, acumulată prin învățare, întreaga dezvoltare a individului constituind-o trecerea de la imaturitatea copilului la adultul matur, de la simplu la complex, de la comportamente iraționale la cele raționale, de la copilăria în care este constantă dependența de adult la independență și autodeterminare. Studii variate evidențiază preșanțul, valoarea relațiilor sociale dintre copil și adult. Tocmai pentru că orice copil este imatur și depinde de acțiunile adulților din jurul lui, relația cu aceștia este determinantă pentru dezvoltare. Unde începe însă **participarea copilului**, când devine el din martor simplu, un **participant real**, acestea sunt direcțiile pe care științele actuale le caută, analizează, orientează și reflectă prin dimensiunile explicative și prin studii tot mai aprofundate și pertinente. Astfel, se reliefează ca **dorința de a participa este dependentă de reflecția socială**: copilul acceptat dorește să participe, cel respins se va retrage. În plus, fiecare copil are ritmul particularităților, nevoile sale și de aici reacțiile apar ca unice și nu sunt mereu cele anticipate.

Una din direcțiile cele mai interesante ale cercetărilor actuale (2) se referă la faptul că există **anumite scheme, patternuri de creștere, dezvoltare și socializare** dar, acestea sunt caracterizate de diferențele semnificative dintre ele. Cu alte cuvinte, **există o diversitate infinită în modele și patternuri de dezvoltare la copilul mic**. Ori, chiar și această diversitate ne duce la **a reconsidera modul în care vedem, înțelegem și explicăm copilăria**. Evident există anumite aspecte ale copilăriei care sunt universale: creșterea fizică, nevoile fizice de dezvoltare, etapele creșterii psihice și nevoile specifice acestora. Dar, interacțiunea dintre genetic, mediul social și cultură este fundamentală și se precizează ca o **ecuație unică pentru fiecare copil**.

De aici, intervine una din cele mai frumoase teze dezvoltate de pedagogia actuală: **unicitatea fiecărui copil, care se traduce în câmpul educațional prin cerința de a acorda șanse fiecăruia, indiferent de premisele de la care pornește în dezvoltarea sa**.

2. Valorile sociale propuse de educația timpurie

Programele de îngrijire și educație timpurie se adresează nu numai îngrijirii, hrănirii și educației copiilor mici, ci contribuie în aceeași măsură și la rezolvarea așteptărilor complexe din viața socială. Serviciile pentru copilăria timpurie fac enorm de mult pentru eliminarea

efectelor negative ale dezavantajelor de orice natură, prin educație adresată copiilor mici dar și prin a facilita accesul familiilor la serviciile de bază și la participarea socială.

(OECD Report Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, 2006, apud **Bernard van Leer Foundation**, Early Childhood Matters Journal, june 2007, number 108, Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years, 2007

p.4)

Societățile de azi se caracterizează prin complexitate și diversitate. Schimbarea socială este o caracteristică a timpurilor noastre. În fiecare societate se simte nevoia de unitate și coeziune dar de și de **integrarea și participare** a fiecărui membru pentru a se utiliza la **maxim potențialul existent**.

Din perspectiva valorilor sociale implicate, educația timpurie antrenează o serie de concepte și de modele de acțiune care prevăd dezvoltarea fiecărui individ ca **participant activ la construcția socială**. Astfel este vorba de concepte ca **diversitate, integrare, participare, incluziune socială**. Fiecare copil se constituie ca un model unic de nevoi specifice traduse în câmpul educațional prin cerințe de dezvoltare comportamentală și atitudinală. De aici se identifică **nevoia de incluziune socială și de respect a diversității umane**.

O idee interesantă, evidențiată prin studiile și cercetările actuale, și care constituie un argument forte pentru educația timpurie este aceea că **fiecare copil cunoscut (prin particularitățile și nevoile sale), acceptat și ascultat**, constituie **un actor important** pentru politicile economice și sociale. Altfel spus; investiția în copil prin programe de educație timpurie aduce beneficii dezvoltării economice și sociale și rentabilitate socială (2. Boyden Jo, Levison Deborah, 2000). A recunoaște rolul social al copilului, chiar înainte ca el să se poată exprima prin comunicare directă și să participe la viața socială prin contribuție personală, devine o direcție interesantă și incitantă pentru educatori. Cunoașterea nevoilor copilului, acordarea drepturilor lui la o viață decentă, normalizată care să îi ofere un viitor, constituie un element central al politicilor sociale actuale. Acestea se dezvoltă prin recunoașterea priorităților și adaptarea legislației și serviciilor la nevoile individuale ale copiilor, familiilor care îi cresc și ale comunităților cărora le aparțin.

În ultimele decenii îngrijirea, creșterea și educația copiilor constituie o prioritate la nivel global dar și în particular pentru aproape toate statele lumii. Sursele care alimentează această orientare sunt în teoriile actuale cu privire la dezvoltarea copilului dar și în cele care se referă la **dezvoltarea socială și la rolul individualității în construirea societății (2)**. Nu numai studiile

de psihologie, pedagogie, medicină sau sociologie au un cuvânt de spus ci și studiile economice tind să demonstreze că dezvoltarea factorilor economici este dependentă de intervenția timpurie educațională și de măsurile sociale pentru protecția și educația copilului. Interesante sunt în acest sens studiile (2) care demonstrează relația copilului mic, participant în programe de educație timpurie, cu **munca și cu piața muncii**. Cercetarile analizează probleme precum; **exploatarea muncii copilului, formele cele mai rele de muncă care afectează dezvoltarea, legătura dintre educația copilului mic și profesionalizarea ulterioară, vârsta propice abordării activității de muncă și legătura acestuia cu modele diferite culturale, relația de gen în abordarea activităților de muncă, răspunsul copiilor la advesitate, măsurile necesare pentru siguranța vieții copilului, relația dintre dezvoltarea economică și educația familială.**

Se pune deci acut problema de a înțelege **copiii nu doar ca simpli spectatori sau martori, ci ca actori ai schimbărilor** din politicile și practicile socio-educative.

O altă dimensiune legată de valorile promovate de educația timpurie este **parteneriatul educațional în favoarea copilului**. **Parteneriatul educațional** cu familiile și cu comunitățile de orice tip, constituie o cerință a dezvoltării sociale dar și individuale. Politicile educaționale actuale nu mai pot face rabat de la a considera că fiecare copil este un început pentru schimbare și că fiecare societate are nevoie de forța fiecăruia. Recunoașterea valorii umane, dar, în același timp valorizarea importanței primilor ani ai dezvoltării individuale sunt punctele de reper de la care este firesc să se pornească orice program educațional. Acompanierea copilului pe parcursul dezvoltării sale este necesar să fie realizată în parteneriatul firesc dintre familie și instituțiile comunității care sunt promotorii educației și măsurilor sociale necesare. În același timp se solicită ascultarea nevoilor copilului, cunoașterea acestora și evidențierea rolului lui în acest parteneriat.

Putem sintetiza ideea ca valorile educaționale cu care operăm azi promovează recunoașterea **importanței creatoare a fiecărui individ, de la cele mai mici vârste, în contextul social căruia îi aparține**. De aici rezultatele studiilor actuale se referă și la identificarea de timpuriu a comportamentelor sociale necesare **participării și implicării** fiecăruia în viața socială (2). Multă vreme s-a crezut că integrarea socială se referă doar la contribuția individuală la nivelul societății, cu precădere contribuția prin muncă, prin produse care dezvoltă economic. Dar, tot mai mult se înțelege și se apreciază valoarea intrinsecă, general umană, a **participării fiecăruia după posibilitățile sale** la relațiile sociale și că pregătirea pentru integrare socială și profesională este parte a procesului de educație încă de la începutul vieții, nu numai după adolescență.

Pedagogia timpurie ne relevă azi și importanța **comportamentelor pro-sociale(3)** precum și faptul cert că de modul cum se construiește mediul socio-cultural al fiecărui copil depinde contribuția sa la viața comună a societății.

La baza acestei orientări stau în principal cercetări și studii care demonstrează valoarea intervențiilor educaționale la vârstele mici pentru dezvoltarea personalității umane și importanța unui **mediu adecvat de viață** care să ofere *bunăstarea* copilului și o **calitate a vieții** individuale și de familie, în care nevoile fundamentale și cele particulare ale fiecăruia să fie cunoscute și satisfăcute.

3. Extinderea de programe și politici la nivel mondial

Este un adevăr cert faptul ca legislația celor mai multe state din lume precizează și propune pentru a fi implementate și monitorizate programe de educație timpurie. Acestea se referă la începutul tot mai timpuriu al intervenției educaționale asupra copiilor dar și la schimbări și inovații sociale și educaționale pentru a răspunde cât mai devreme nevoilor unice individuale ale tuturor copiilor, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare sau de apartenența la anumit mediu religios, socio-cultural sau de gen. Intervențiile preventive, pentru înlăturarea riscurilor copilăriei mici constituie o prioritate la nivel mondial.

Putem preciza că există un efort considerabil universal, la nivelul politicilor internaționale pentru a răspunde acestor provocări (1). Momentul de început al acestora este Anul Internațional al copilului (1979) care a constituit și primul semnal de alarmă privind riscurile copilăriei dar și un impuls la schimbare. Pornind de la acest moment, cercetări, studii, conferințe, seminarii, organizarea de asociații cu scopul sprijinirii copilăriei, au constituit direcții prioritare care valorizează și potențează înțelegerea copilului ca centru al preocupărilor care privesc viitorul. Așa cum este cunoscut, s-a exprimat nevoia de a se deschide **noi câmpuri de cunoaștere și acțiune** care să evidențieze **rolul copilăriei mici în dezvoltarea individuală, factorii de risc, abuzurile posibile și măsurile generale și particulare necesare prin serviciile de ordin socio-educational.**

Implicația **apartenenței fiecărui copil la familia sa naturală**, rolul acesteia, valoarea comunității, reconsiderarea modului în care societatea poate interveni și ajuta creșterea **copiilor aflați în situații dificile, situația copiilor orfani, instituționalizarea, rolul profesioniștilor** în viața copilului, legătura dintre activitățile sociale și serviciile care le acompaniază precum și responsabilizarea și implicarea părinților în dezvoltarea și educația copiilor, toate constituie

direcții de acțiune actuale care ne îndreptățesc să considerăm că există o mare efervescență de idei, în acest câmp al copilăriei mici, dar și o multitudine de probleme care se cer rezolvate.

Un alt moment important la nivel internațional a fost susținerea, în principal după anii 90 a **drepturilor copilului** ca lege fundamentală adoptată de majoritatea statelor lumii. Această direcție reprezintă **partea legislativă, cu aspectele ei pozitive și negative**, dar și nevoia de a evidenția și abuzurile, neglijențele precum și riscurile mari ale copilăriei aflată în situații socio economice dificile.

4. Incluziunea socială și respectul diversității în educația timpurie

O direcție importantă analizată de studiile actuale, și care se referă la planul social este legătura dintre **incluziunea socială și respectul diversității (3)**. Educația timpurie se leagă firesc de realizarea acestor două deziderate actuale: **dezvoltarea incluzivă a societății și valorizarea diversității** la nivel social.

În primul rând există dovezi sigure de faptul că valoarea incluziunii sociale și respectul diversității contribuie fundamental la dezvoltarea personală și socială a copiilor mici. Ori, știm cu certitudine că de modul cum se începe viața socială, de restricțiile sau facilitățile pe care le întâmpină copilul mic depinde dezvoltarea lui ulterioară. Primii pași în lumea socială se constituie ca experiențe decisive pentru formarea personalității fiecărui copil. S-a demonstrat faptul că **discriminarea și prejudiciile de ordin social influențează viața copiilor mic și o orientează (3)**.

Când ne referim la incluziunea socială dimensiunile analizei se referă și la **cetățenie, statut social și drepturi**. Respectul pentru diversitate are în vedere modul de **apartenență și acceptarea mutuală**. Ambele sunt într-o legătură intrinsecă pentru că nu putem vorbi despre incluziune socială dacă nu determinăm în ce măsură sunt acceptați și cum sunt integrați social copiii. **Idealul social** prevede ca fiecare cetățean să participe și să contribuie la dezvoltarea mediului înconjurător și a societății, să se bucure total de cetățenia sa și să dezvolte un sens sigur al apartenenței..

Programele care se referă la **incluziunea socială** se adresează astfel în principal combaterii **discriminării și eliminării barierelor** bazate pe standarde **socio-economice, credințele politice, etnicitate sau alte caracteristici**, care împiedică copiii să aibe un **acces egal și echitabil** la resurse, servicii și facilități de dezvoltare.

Analizele efectuate demonstrează că respectul pentru diversitate se manifestă în principal prin **promovarea atitudinilor pozitive și recunoașterea nevoilor diferite ale oamenilor (3)**. Din

aceaste considerente orice program care prevede promovarea diversității se referă la dezvoltarea comportamentelor pro-sociale, cultivarea interacțiunilor sociale responsive și a deprinderilor sociale incluzive, cele care se referă la eliminarea efectelor prejudecăților și discriminărilor de orice natură. Respectul pentru diversitate cuprinde în sine angajarea concretă în cunoașterea realității celorlalți, dezvoltarea deprinderilor de a discuta, a negocia, managementul și rezolvarea conflictelor.

În ciuda riscurilor mari pe care le produce lumea modernă în inegalități și discriminare, studiile evidentiază ca heterogenitatea societății poate fi o sursă de ocazii pozitive în explorarea și schimburile culturale. Cu cât copiii mici sunt mai expuși la un mediu incluziv și care respectă diferențele, cu atât dezvoltarea lor pe termen lung are mai multe șanse să promoveze un potențial de adaptare complex.

Desigur trebuie să recunoaștem faptul că **societatea nu este suficient de incluzivă**, dar putem crea spații, programe și proiecte în care să stimulăm dezvoltarea unor astfel de practici umane. În pedagogia actuală se conturează tot mai mult conceptul de **mediu prietenos** pentru a specifica nevoia de organizare și amenajare a unui **mediu eficient și eficace, de calitate**, propice dezvoltării tuturor copiilor. În folosul copiilor dar și în folosul întregii societăți.

5. Direcții actuale ale politicilor publice

Factorii care contribuie la incluziunea socială în toate societățile sunt legați și de **politicile publice** care au nevoie de **claritate și coerență** în special în următoarele dimensiuni ((3):

- stabilirea clară a îngrijirii și **educației timpurii ca o prioritate** în toate țările, indiferent de nivelul socio-economic al acestora prin asigurarea accesului neîngrădit și participarea tuturor segmentelor societății fără a lăsa în afară nici un grup social
- coerența politicilor publice pentru identificare **dimensiunilor schimbărilor** necesare asigurării integrării îngrijirii și educației pentru vârstele timpurii;
- educație timpurie pentru toți copiii cu **accent pe grupuri vulnerabile**;
- **servicii adaptate pentru toți părinții**, sprijin susținut pentru familie respectiv pentru părinți;
- **managementul fondurilor publice** și direcționare acestora către servicii bazate pe comunitate care implică părinții și sunt conectate la resursele comunitare;
- promovarea **calității programelor** pentru îmbunătățirea vieții familiilor, eliminarea sărăciei și promovarea participării sociale prin cadrul unui curriculum social flexibil;
- **promovarea egalității și întărirea solidarității sociale.**

_ promovarea unor politici sociale care să cultive **diversitatea și respectul acesteia** în toate programele.

5. Relația dintre echitate și eficiență în educația timpurie

O altă idee importantă care reiese din studiile mai noi este aceea că într-o perspectivă globală, **echitatea și eficiența** merg mână în mână, fiind factori care se susțin reciproc. Educația asigurată copiilor în perioada dinaintea școlii aduce enorm de multe beneficii, cu precădere în ceea ce privește **adaptarea socială** a acestora. Iată de ce interesul crescut pentru educația timpurie se leagă și de nevoia de **a investi mai mult și mai coerent** în educația preșcolară în așa fel încât această să devină un instrument efectiv în stabilirea bazelor învățării școlare, prevenirii abandonului școlar, creșterii echității și egalizării șanselor de realizare și dezvoltării abilităților și competențelor. Egalizarea șanselor la acces la educația preșcolară, asigurarea calității procesului educativ și sprijinul pentru cadrele didactice constituie cele trei direcții promovate actual la nivelul statelor europene. (3. EACEA, 2009, p.3).

Studiul (3) realizat în 2006 de Agenția europeană de educație, audiovizual și cultură, (tipărit în 2009) evidențiază nevoia de a sintetiza preocupările pentru mica copilărie în jurul a două concepte fundamentale:

- **asigurarea egalizării șanselor sau echitatea în educația timpurie**
- **asigurarea calității și eficienței programelor.**

Economistul HECKMAN, laureat al premiului Nobel argumentează (apud EACEA P9 Eurydice, Paris, 2009.p.17) faptul că, cel puțin pentru Statele Unite, calitatea educației timpurii este evidentă și se dovedește a fi un instrument de politici sociale care oferă o creștere a oportunităților economice și sociale pentru comunitățile dezavantajate și chiar pentru întreaga societate. Pornind de la o analiza cost-beneficiu a programelor preșcolare și a măsurilor de politici alternative pentru creșterea egalizării șanselor (echității sociale) HECKMAN a demonstrat chiar o descreștere a investițiilor necesare în cursul vieții la cei care au avut un nivel eficient din punct de vedere calitativ în programele de educație preșcolară.

Este un lucru recunoscut faptul că dezavantajele din mica copilărie constituie puncte de reper defavorabile pentru startul în școală și în viață. Cauzele dezavantajelor educaționale din vârstele mici sunt cunoscute în general ca fiind următoarele:

- **Riscurile cumulative- din perspectivă socio-economică,**
- **Modele de educație informală și pregătirea pentru școală realizată acasă**

- **Credințele cu care copiii pornesc din familie și stilul parental de educație**
- **Bilingvismul și dezvoltarea limbajului**

Identificarea factorilor de risc pentru copilăria mică

Toate țările depun eforturi pentru a implementa politici și măsuri **pentru a preveni riscurile din mica copilărie**. Este vorba de modalitățile propuse și implementate pentru a elimina dificultățile întâmpinate de copii din cauza apartenenței la un grup marginalizat și-sau exclus din punct de vedere social, economic, sau cultural (4).

Multe din analizele efectuate prin cercetari si studii in Europa si America isi propun sa evidentieze si sa recomande masuri de **prevenire a situatiilor de risc** care apar in copilaria mica. Este demonstrat deja faptul că perioada de dezvoltare a copilului înainte de școală este o perioadă extrem de sensibilă și importantă. Privitor la dezvoltarea psihologică și șansele de succes în activitatea viitoare (la școală), au fost identificați o serie de factori socio-economici care influențează viața copilului preșcolar în mod negativ. Printre acești factori sunt cunoscuți: **sărăcia, apartenența la un mediu social dezavantajat, analfabetismul funcțional sau nivelul scăzut de educație și școală a părinților, tradiții religioase asociate cu o cultură în care școala și învățarea fomală nu sunt apreciate**. Chiar dacă apartenența la o anumită etnie sau statusul scăzut social nu influențează direct dezvoltarea psihologică a copilului trebuie subliniat faptul că existența mai multor astfel de condiții, combinația lor, cunoscută sub denumirea de acumulare de factori de risc, duce clar și în mod cert la consecințe în dezvoltare (4).

Educația dinainte de școală poate contribui la combaterea **dezavantajelor educaționale** dacă se asigură un anumit suport și anumite condiții. Programele cele mai cunoscute și eficiente la nivel european și mondial sunt cele care se referă la începutul intens și timpuriu al educației, sunt focalizate pe copil, centrate pe educație ca intervenție primordială, împreună cu implicarea puternică a părinților, educația părinților, programe de educația asigurate acasă și măsuri de sprijinire a a familiilor. Cei mai mulți cercetători recunosc faptul că pregătirea-formarea personalului care răspunde de activitățile din programele de educație timpurie este necesar să fie realizată la nivel de bacalaureat și-sau învățământ superior și că este nevoie de specializarea și de pregătire continuă și pentru acest domeniu.

6. Implicarea, participarea și împuternicirea

părinților

Pe de alta parte, cercetările demonstrează tot mai mult că părinții sunt parte integrală a procesului de educație timpurie(4). De aici, educația timpurie ia mai multe forme care depind de profesioniștii implicați și de rolul acordat colaborării cu familia dar și de așteptările educatorilor și ale părinților..

Un lucru cunoscut este faptul că unii părinții, aparținând unor comunități sărace, sau minoritare etnic sau socio-lingvistic, datorită credințelor lor religioase și culturale, dar și din lipsa informațiilor necesare, consideră mai importantă educația acasă, decât cea printr-un program asigurat de comunitate. Ei au credința că înainte de școală copilul este prea mic pentru a putea participa la activități educative. De multe ori, deși ei consideră importantă școala, nu văd avantajul centrelor de zi sau grădinițelor ca instrument de formare, ci doar ca supraveghere. Cercetările au demonstrat însă că programele de la domiciliu sunt mult mai puțin eficiente decât cele care se realizează într-o instituție-organizație preșcolară. Aceasta pentru că părinții au nevoie de **sprijin și de informare** pentru a-și dezvolta deprinderile și abilitățile necesare sprijinirii dezvoltării copiilor lor. Din aceste analize se poate observa pe de o parte dificultate și complexitatea colaborării în acest condiții, cu unii părinți, dar pe de altă parte nevoia de a aduce în prim plan **consilierea și educația acestora**. Se evidențiază valoarea unor programe care **să informeze, să stimuleze și să formeze părinții** ca parteneri și ca factori importanți pentru societate. Acest proces de emancipare a părinților, prin împuternicire și întărire a rolului lor parental trebuie **propus, planificat, condus și evaluat de instituțiile educaționale și socio-educative**. Ca profesioniști care se specializează în activitatea cu părinții în educația timpurie putem enumera consilierul psihopedagog în instituțiile preșcolare, cadrul didactic de sprijin pentru familiile cu copiii cu dizabilități, profesorii și educatorii din preșcolar.

7. Modelele cele mai eficiente de intervenite educaționale timpurie

Interesant este de precizat și care sunt direcțiile educaționale-modelele cele mai utilizate în educația timpurie actuală. Având în vedere specificul copilăriei mici, dependența copilului de adult și de influența educațională ca atare, se deschide o dezbatere privind cel mai bun model de intervenție educațională la vârstele mici (3).

La nivelul teoriilor și practicilor actuale există o dezbatere deschisă între două abordări existente și bazate pe dezvoltarea cercetării și literaturii de specialitate (3). O prima abordare, este cea legată de **ideea de calitate a educației timpurii și de implicarea pedagogică**. Aceasta se poate denumi ca abordarea din **perspectiva practicilor dezvoltării adecvate-personalizate** (perspectivă care evidențiază și valorizează în același timp și dezvoltarea socio-emoțională a

fiecărui copil). Cea de-a doua se referă la o abordare didactică mai rigidă și directivă (**instruire directă**) sau **perspectiva academică**, care se focalizează pe limbajul de bază și deprinderile cognitive, cu legătură directă cu învățarea viitoare a citirii, scrierii și matematicii, (nu neapărat prin metode directive). Este în fapt disputa între o pedagogie a **conducerii directe** a copilului mic și una care se axează pe o **conducere indirectă**, cu accent pe individualitate și unicitate.

Am putea considera că este vorba de o evoluție a pedagogiei copilăriei mici de la a **considera copilul mic un obiect care trebuie condus către a-l considera o ființă receptivă și intuitivă**.

Din punct de vedere istoric, pedagogia care identifică modul de dezvoltare și posibilitățile de influențare-educare a copilului mic are izvorul în teoriile lui PESTALOTZI, FROEBEL, DEWEY și MONTESSORI (3). Toți și-au dezvoltat modelele teoretice și practice ca o reacție la rigiditatea educației și lipsa de considerație pentru copil și copilărie în modele de educație directivă. Primii trei au construit astfel modele de înțelegere a educației copiilor mici ca o extindere a **mediului sigur și afectiv oferit de familie**. Ceea ce înseamnă că profesorii trebuie să renunțe la a institui o disciplină strictă și să ofere copiilor posibilitatea de a descoperi, prin propriile experiențe, lumea oamenilor și a lucrurilor. Iată de ce orice curriculum propus de modelele acestor pedagogi avea în vedere pașii mărunți, jocul liber și activitățile de descoperire cu obiecte concrete, materiale naturale, nisip și apă, plante și animale din grădina ceea ce ajută copil să descopere singur principiile naturii biologice și fizice. Toate aceste idei din istoria pedagogiei, ne duc la ceea ce numim azi **o perspectivă în favoarea dezvoltării (3)**.

Maria Montessori a extins ideea de individualizare în abordarea de tip dezvoltare. Azi, această perspectivă s-a dezvoltat în legătură cu conceptul de **centrare pe copil**, ceea ce înseamnă stimularea inițiativei copilului, alegerile lui și autodeterminarea. Actuala perspectivă, pe care o acceptă majoritatea studiilor și practicilor este cea **constructivistă**, care pune accent pe experiența personală directă, pe activitățile copilului motivate intrinsec, și pe încurajarea inițiativei acestuia ca motor al dezvoltării, în aceeași măsură cu recunoașterea faptului că dezvoltarea este dependentă de stimularea prin mediul cultural, ceea ce duceși la promovarea valorilor culturale transformate în cunoștințe și deprinderi.

Cercetarea științifică actuală este preocupată și analizează, principalele **abordări -modele educaționale și coordonatele acestora**. Astfel, programele educaționale pentru copii sub 5 ani se recomandă a fi **centrate pe copil** într-o manieră care să faciliteze dezvoltarea optimală (stimularea) în timp ce programele pentru copiii peste 5 ani pot introduce deja elemente-informații academice (intelectuale) într-o manieră mai planificată, în care rolul profesorului este de a direcționa spre parcurgerea unui curriculum, cu grija de eliminare a riscurilor de a avea

consecințe socio emoționale negative. O antrenare a deprinderilor academice după o perioadă în care abordarea a fost centrată pe stimularea dezvoltării și stăpânirea competențelor socio emoționale aduce un sprijin mai solid pentru tranziția spre activitățile din mediul școlar. Există o adevărată dezbatere între aceste două modele. Cercetătorii demonstrează că aceste pot fi modele nu numai consecutive, ci trebuie combinate în mod individual în așa fel încât copilul să aibă programul care i se potrivește cel mai bine.

Studiul EACEA P9 Eurydice (3) din 2009 precizează **existența a trei modele de resurse** pentru educația timpurie la nivel european. **Primul model** cel mai important și extins în majoritatea sistemelor educaționale menționate, se bazează pe o perspectivă focalizată pe copil- pe nevoile acestuia de dezvoltare, antrenează centre de îngrijire de zi în care se derulează cu precădere programe educaționale și utilizează strategii pentru pregătirea unor profesioniști ca resurse umane necesare serviciile oferite copiilor la vârstele mici. Aceste tipuri de servicii oferite de societate includ resurse utilizate în anumite centre de îngrijire, care pun în mișcare programe de învățare preprimare, implică un curriculum pedagogic, profesioniști formați, intervenție timpurie, și încorporează în ultimele decenii programe pentru părinți, familii și comunități.(în așa fel încât să îi împuternicească și întărească pe aceștia) și duc la un model ce poate fi considerat **combinat**.

Al doilea model consistă în servicii diferite-variate în principal de îngrijire la domiciliul familiei și programe educaționale focalizate pe copil, care în mod obișnuit nu utilizează profesioniști.(parinții și paraprofesiștii)

Al treilea model, consistă într-o varietate de servicii focalizate pe părinți și familie focalizate pe sprijin. În mod obișnuit, aceste programele de sprijin pentru familie oferă o diversitate de servicii și activități croite pe multiplele nevoi ale familiilor.

Ca o sinteză a acestor modele de educație timpurie, cercetările, și de la ele documentele și recomandările europene, promovează un model care este bazat pe instituirea centrelor de zi pentru îngrijire și educație a copiilor mici, adoptă o perspectivă multidisciplinară și multisistemică combinând calitatea programelor educaționale pentru copii cu focalizarea pe părinți și pe sprijinul acordat familiei.

Toate studiile evidențiază faptul că: **în programele de educație timpurie eficiența pe termen lung este dată de implicarea copiilor, a familiei, a școlii, într-un mod în care fiecare urmărește același scop și intervențiile țin seama de contextul familial și de modul de abordare a învățământului primar.**

În fața actualelor provocări ale educației, țările cele mai avansate (din punct de vedere economic) oferă cu precădere programe de **educație preprimară**, de obicei focalizată pe grupurile vulnerabile din perspectiva socio-lingvistică sau etnică. (OCDE,2001) Aceste programe se bazează cu precădere pe promovarea dezvoltării copiilor din punct de vedere cognitiv, limbaj, alfabetizare și învățarea deprinderilor primare matematice, cu scopul de a facilita un start bun în începerea activităților școlare. De obicei aceste programe ținesc și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. În lume și în Europa există o mare varietate a acestor programe. Ele sunt fie bazate pe participarea într-o anumită organizație sau centru, fie acasă. În general, educația formală de tip școlar are în perspectivă însușirea cititului, scrisului, rostirea corectă, aritmetica și matematica și începe între 6 și 7 ani.

Educația timpurie, despre care discutăm la acest moment, se referă cu precădere la ceea ce se face și trebuie făcut înainte de 6 ani. Scopul acesteia este un start bun în activitățile școlare dar mai important se dovedește faptul că aceasta asigură chiar o abordare educațională favorabilă pentru copii și chiar rezultate bune în integrarea socială.

Un instrument al statisticilor internaționale de educație, ISCED, 1997 distinge 7 niveluri ale educației, între care primul este referitor la educația timpurie :

Clasificatia Standard a Educatiei, ISCED, 1997

(International Standard Classification of Education,1997)

ISCED 0 educatie preprimara (definita ca stadiul initial de instruire organizata. Aceasta este centrata acasa sau intr-un centru si este desemnata pentru copii de la cel putin 3 ani)

ISCED 1 educatie primara (incepe, in general la 5 pana la 7 ani, este obligatorie in toate tarile lumii si dureaza de la 4 la 6 ani (dupa tara)

ISCED 2 educatie secundara de nivel scazut

ISCED 3 educatie secundara de nivel mediu

ISCED 4 educatie secundara de nivel superior

ISCED 5 educatie post secundara, nontertiala

ISCED 6 educatie tertiala, primul stadiu

ISCED 7 educatie tertiala, stadiul secundar.

Sursa: <http://unesco.stat.unesco.org/en/pub.htm>

Concluzii și soluții necesare

Analiza preocupărilor din cadrul politicilor, practicilor, valorilor antrenate și abordărilor teoretice privind dezvoltarea educației timpurii în Europa și în lume ne îndemnă să evidențiem și un punct de vedere personal legat de modul cum se dezvoltă și se implementează la noi acest nou mod de abordare a educației. Am demonstrat până acum că reiese cu pregnanță faptul că **educația timpurie este deja calea**, drumul identificat ca necesar în derularea programelor educaționale în lumea întreagă. În acest sens, singura posibilitate este de a căuta căile pentru a schimba nu doar curriculum național ci și comportamentele educaționale, didactice, atitudinile și în genere practica educațională adresată vîrstelor mici.

Pentru ca sistemele educaționale să răspundă adecvat acestei provocări este nevoie să identificăm de la început care sunt **barierele** care împiedică schimbarea politicilor și practicilor în acest sens. Principalele elemente sunt de gasit în **modele tradiționale ale educației directe, conductive, supraprotective** cu care este suprasaturat sistemul nostru educațional. Copilul are nevoie să descopere lumea, și este acompaniat în acest demers de adult, deci nu este eficient și nici benefic dezvoltării sale să fie **condus de mână**. **Acompanierea** înseamnă respect pentru individualitate și valoare personală, libertate de acțiune și posibilitatea expresiei personale, în funcție de particularitățile fiecăruia. Ea este înțeleasa ca sprijin în momentele dificile, dar și ca posibilitate de a acționa singur și a învăța din greșeli.

Se simte nevoia unei schimbări profunde de atitudine (la părinți și profesori) care să implice **libertatea de acțiune și decizie a copilului, o libertate construită/învățată cu acompaniamentul adultului, dar nu indusă direct de acesta**, lucru care să se evidențieze în programele educaționale din grădinițe, dar și din familie.

Luând în considerare aceste prime elemente putem extrage unele recomandări:

- Prima recomandare se leagă de nevoia de a crea modele noi acționale, nu doar în creșe și grădinițe, ci și **la nivelul familiei**, în dezvoltarea practicilor educaționale ale părinților. Nevoia de a promova programele pentru părinți, consilierea acestora dar și o atitudine pozitivă, creativă, în legătură cu această schimbare. Părinții au nevoie de consiliere și de sprijin, dar și de respect și înțelegere. De aceea, orice program pentru părinți trebuie legat

- de parteneriatul corect și coerent cu aceștia. Parteneriatul presupune schimb de experiență și unitate în decizii și acțiuni.
- O cerință impetuoasă se referă la **formarea educatorilor** din instituțiile de educație în spiritul educației timpurii și în înțelegerea nevoii de a conlucra cu familia și comunitatea, pentru a elabora și implementa programele cele mai adecvate nevoilor identificate la copiii mici.
 - Implicarea familiilor și a educatorilor profesioniști, pentru a învăța și a utiliza modele educaționale care să stimuleze **participarea copiilor și încrederea în valoarea fiecăruia**.
 - Promovarea **parteneriatului educațional** dintre familie și educatori, dintre copil și adult – iată o altă nevoie extrem de acută a sistemului nostru.
 - Educatorii, adulții în genere, trebuie învățați **să asculte copiii mici**, să îi cunoască și să le identifice nevoile educaționale, și nu numai. Doar pornind de aici, individualizând efortul educațional, putem aduce un spirit nou în educația preșcolară.
 - Problematika **spațiului educațional**, organizării lui, este o altă dimensiune la care trebuie să ne oprim. Educația se sprijină pe modele naturale de viață, nu pe artificialism. Iată de ce, a aduce în mediul educațional realitatea, constituie o cerință arhicunoscută. Important este să și fie respectată, conform particularităților copiilor cu care se lucrează. Lumea reală, jocul spontan, relațiile firești de colaborare, toate sunt dimensiuni cu care educația timpurie trebuie să sprijine dezvoltarea copilului.
 - **Accentul pe relațiile sociale**, comportamente pro-sociale și învățarea socială, constituie ale priorități cu care programele noastre de educație timpurie au nevoie să se familiarizeze. Încurajarea cooperării, negocierii, acceptării și valorizării diversității, rezolvarea conflictelor în manieră creativă, eliminarea competiției care etichetează și marginalizează, iată numai unele din comportamentele sociale necesare de a fi stimulate.
 - Grija pentru **dezvoltarea comportamentelor pro-sociale** și mai departe socio-afective care să ofere terenul potrivit stăpânirii emoțiilor și cultivării sentimentelor pozitive
 - Promovarea metodelor pedagogice cele mai eficiente în stimularea unei **imagini de sine pozitive și respectului de sine la toți copiii**.
 - Formarea tuturor educatorilor dar și a **actorilor sociali din comunitate** care intervin asupra copilului, prin responsabilizarea lor și înțelegerea importanței educației timpurii.

- Acționare tuturor în spiritul unei **pedagogii active, participative**, care să asculte mai mult copilul și să încurajeze participarea acestuia la acțiune și decizii. Este nevoie să fie încurajată o pedagogie a **metodelor experiențiale și a cunoașterii prin experiență proprie, prin acțiune directă și independentă**.

- **Încurajarea inovațiilor și inițiativelor în educația copiilor mici** și în schimbarea pedagogiei preșcolare pentru deschiderea acesteia către modele care să planifice programul educațional conform nevoilor de dezvoltare ale copiilor și nu după conținuturile informaționale.

- **Promovarea schimburilor de experiență și a modelelor de cooperare** între educatori și alți specialiști implicați în educația timpurie. Un rol activ și pozitiv joacă, în acest sens consilierea școlară în grădiniță.

Avem nevoie să fim încurajați în demersul educației timpurii, prin aceea că fiecare pas trebuie măsurat și evaluat, ceea ce înseamnă încurajarea efectuării mai multor studii la nivel național, studii care să evidențieze dimensiunile modelului românesc de educație pentru copilul mic și preșcolar cu elementele lui de succes dar și cu barierele. Numai pornind de la experiența proprie, argumentând necesitatea schimbării și oferind ocaziile de schimb de opinii și experimentare, vom avea șansa unei dezvoltări europene și eficiente a modelului educativ românesc.

Bibliografie

1. **Bernard van Leer Foundation, 2007**, Early Childhood Matters Journal, june 2007, number 108, Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years,

2. **Boyden Jo, Levison Deborah, 2000**, Children as Economic and Social Actors in the Development Process, EGDI, Working paper, nr.1,

3. **EACEA** (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), **2009**,
4. Early Childhood Education and Care in Europe: Tacking Social and Cultural Inequalities, P9 Eurydice, Paris
5. **OECD**, **2006**, Report Starting Strong II: Early Childhood Education and Care,
6. *<http://unesco.org/en/pub.htm>*

Ecaterina Vrasmas este profesor universitar doctor la facultatea de Psihologie si Stiintele educatiei din Universitatea din Bucuresti si presedinta asociatiei RENINCO.

FORME DE COMUNICARE ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

Mircea BĂDUȚ

Abstract: The paper tries to present and to classify the communications types involved in the management of the education institution, and to emphasize the applicableness and some key aspects of these types.

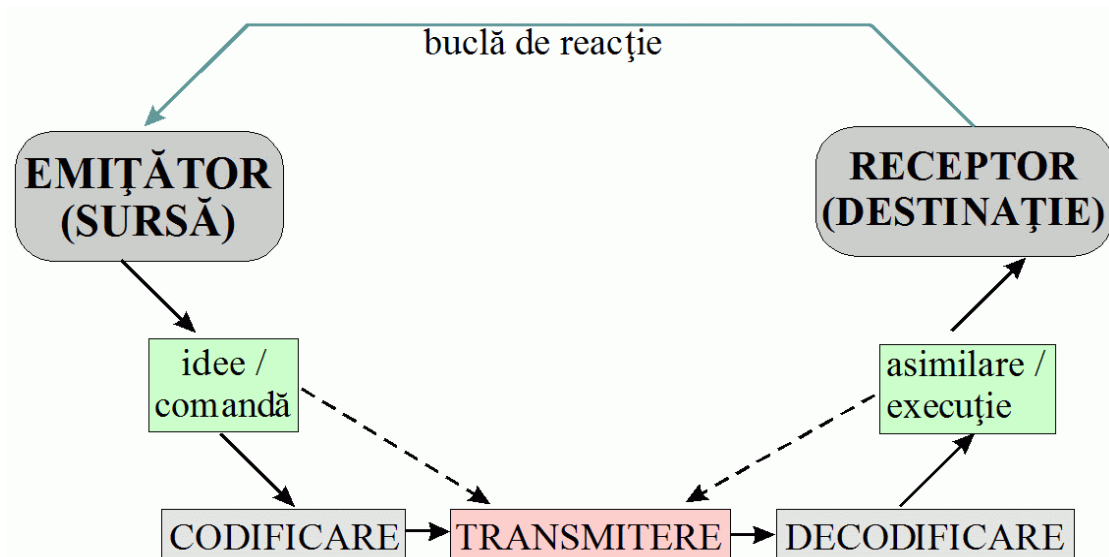
Keywords: communication ways; classification; management

1. Forme ale comunicării

1.1. Actul comunicării

Pentru a înțelege profund formele de comunicare – cu scopul de a putea alege la nevoie pe cea mai bună, și respectiv pentru a fi în măsură să analizăm metodele de comunicare aplicate –, trebuie să înțelegem actul elementar al comunicării și apoi să-l considerăm din perspectiva modalităților în care acesta se materializează.

În esență actul comunicării se prezintă astfel: o entitate emițător (fie aceasta o persoană sau o instituție – iar ulterior vom particulariza prin personal din cadrul instituțiilor școlare și respectiv pe organizații cu care școala intră în relație) face demersuri pentru a **transmite** unei alte entități (entitate receptor) un conținut informațional sau acțional (o idee, o comandă, un raport, o constatare, detaliile unei proceduri de lucru, etc). <Vedeți figura 1.>



<fig.1 – Schema actului comunicării>

La rândul său, entitatea receptor poate transmite emițătorului un *conținut reactiv* (prin care confirmă asimilarea ideilor, raportează realizarea acțiunii/sarcinii, sau solicită lămuriri/completări) – ceea ce va constitui feedback-ul necesar ca premisă de optimizare sistemică (din perspectivă cibernetică), și va consfinți caracterul bidirecțional al comunicării.

Din perspectiva temei lucrării de față sunt interesante aspectele privind transmiterea conținutului, respectiv modalitățile de realizare a acesteia, precum și eficiența și specificitatea acestor modalități.

Vom observa că emițătorul este cel care inițiază actul de comunicare, astfel că el (poate) alege modalitatea de preparare a conținutului (forma de comunicare, maniera de prezentare a ideilor/comenzilor). (Notăm că receptorul nu este lipsit complet de posibilitatea de a alege modalitatea de comunicare – într-un mediu civilizată el are teoretic această opțiune, – însă alegerea este mai degrabă un efect al acordului de a fi destinatarul comunicării. Receptarea presupune de regulă acceptare, iar uneori se face și involuntar (sau chiar inconștient), astfel încât, pe ansamblu, am putea în primă instanță să neglijăm rolul receptorului în alegerea formei de comunicare.) Dintr-o perspectivă abstractă putem considera că alegerea formei/modalității de comunicare este de fapt o codificare (o transpunere într-o anumită formă a conținutului informațional/acțional ce urmează a fi transmis), și – în consecință – receptarea acestuia la destinatar va presupune o decodificare (o înțelegere a formei/modalității).

Rămânând la nivel abstract desigur că vom accepta că lanțul acesta de procese – codificare, transmitere, decodificare – poate fi caracterizat de o serie de parametri/atribute, care descriu la nevoie specificul și eficiența comunicării.

Deși nu am mai figurat acest fapt pe schema anterioară, este evident că și conexiunea de feedback presupune același lanț de procese comunicaționale, însă dinspre receptor spre emițător (iar pentru „codificare” receptorul – devenit emițător în acest context – va recurge sau nu la aceeași formă de comunicare, în funcție de context.).

1.2. Forme și tipuri de comunicare

În cele ce urmează vom parcurge mai întâi câteva clasificări ale formelor de comunicare posibile/uzuale, iar mai apoi le vom identifica în managementul organizațiilor și vom găsi aspecte tipologice care le recomandă diverselor procese din instituțiile de învățământ.

Trecem în revistă o serie de criterii de clasificare/grupare a formelor de comunicare, revelând aspectele definatorii sau amintind scurte exemple sugestive:

- A. Din perspectiva conținutului comunicării prin raportare la organele de simț implicate:
- comunicare vizuală (imagini statice/animate, text/scriș, gesturi, mimică, scheme/figuri, machete);
 - comunicare auditivă (informație audio, vorbire directă/înregistrată, zgomote, melodii);
 - comunicare adresată altor organe (pipăit/Braille; olfactiv; gustativ);
- B. Din perspectiva conținutului raportat la vocabularul lingvistic:
- forme de comunicare verbală (folosind cuvinte);
 - forme de comunicare non-verbală (imagini, zgomote, gesturi, obiecte, machete, scheme, etc – presupun un comportament psihic bazat pe abilitatea de *percepție*);
- B1. La rândul ei, comunicarea verbală se divide în:
- comunicare scrisă (rapoarte, memorii, scrisori, note, afișe, ziare, cărți, etc);
 - comunicare orală (dialogul, monologul, conferința, expunerea, discursul, predica, interpelarea, dezbateră, interviul; exemplu specific de concretizare: ședința / briefing);
- B2. Comunicarea scrisă se subdivide, în funcție de suportul folosit, astfel:
- comunicare scrisă pe suport analogic (pe hârtie, pe tablă);
 - comunicare scrisă pe suport digital (fișiere informatice, baze de date, mesaje e-mail);
- C. După criteriul caracterului oficial sau neoficial al conținutului comunicării:
- comunicare formală (conținut oficial, obligatoriu);
 - comunicare informală (conținut informativ, recomandare);
- D. După criteriul existenței/exploatării legăturii inverse:
- comunicare unidirecțională (emițătorul nu așteaptă/necesită răspuns);
 - comunicare bidirecțională (receptorul răspunde emițătorului, dialogul putându-se derula într-un singur ciclu sau în mai multe cicluri);
- E. Din perspectiva sursei/sensului comunicării (criteriu aplicabil organizațiilor):

- comunicare din exterior (organizația este receptorul);
- comunicare spre exterior (organizația este emițătorul);
- comunicare interioară (între compartimentele/personalul organizației);

F. Considerând criteriul axelor ierarhice ortogonale (ale organizației):

- comunicarea verticală de sus în jos – descendentă (decizii, ordine de lucru, comenzi);
- comunicare verticală de jos în sus – ascendentă (rapoarte, referate, cereri de resurse);
- comunicarea pe orizontală (colaborare);
- comunicarea oblică – are loc între persoane aflate pe nivele ierarhice diferite și pe linii ierarhice distincte (între supervizori dintr-un compartiment și subordonați din altul, sau invers);

G. După felul conținutului raportat la activitatea educațională:

- comunicări didactice și pedagogice (vizând direct activitățile pedagogice);
- comunicări extradidactice (economice, administrative, culturale, extrașcolare);

H. După nivelul de implicare/angajare (după nivelul personalității; criteriu psihanalitic):

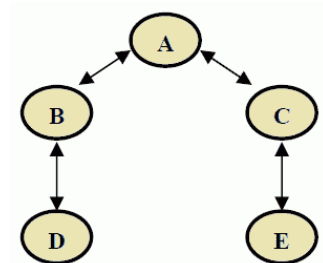
- comunicare explicită – comunicare voluntară și controlată conștient (realizată la un singur nivel al personalității);
- comunicare implicită – comunicare involuntară/subconștientă;
- comunicare complexă – mixtă: explicită și implicită (realizată la mai multe niveluri ale personalității).

I. După cardinalitatea comunicării (cardinalitatea adresării):

- comunicări punct-la-punct;
- comunicări punct-multipunct;

J. După forma rețelei de comunicare (arhitectura de adresare):

- comunicări în rețea roată;
- comunicări în rețea Y;
- comunicări în rețea lanț (figura 2);
- comunicări în rețea cerc;
- comunicări în rețea stea (multicanal); etc.



<fig.2 – Rețea de comunicare tip lanț>

1.3. Aspecte tipologice specifice și aplicări în management

Parcurgând clasificările de tipuri/forme de comunicare (interumană, și respectiv intra- și inter-instituțională) putem reține – considerând caracteristicile/aspectele diverselor forme/tipuri – următoarele concluzii de lucru:

- » nu toate clasificările asigură disjuncție completă;
- » nu toate clasificările sunt holistice (nu acoperă unitar întregul spectru posibil);

- » majoritatea formelor de comunicare se vor încadra în mai multe clase/grupe;
- » unele forme de comunicare se întâlnesc uzual combinate (sau se completează reciproc);
- » diverselor procese desfășurate în instituțiile de învățământ li se potrivesc anumite forme de comunicare.

Putem astfel explora/considera o serie de aspecte tipologice care plasează (în contextul operațional al organizațiilor) sau care recomandă în mod specific formele de comunicare:

- Criteriul sursei/sensului comunicării (exterior, interior, mixt) vizează explicit relațiile pe care organizația le are cu mediul economico-social, aspect asupra căruia voi reveni ulterior.

- Din clasificarea referitoare la ierahia organizației se observă că de obicei relațiile verticale au caracter formal/oficial (între superior și subordonat), pe când cele orizontale pot lua forma relațiilor informale.

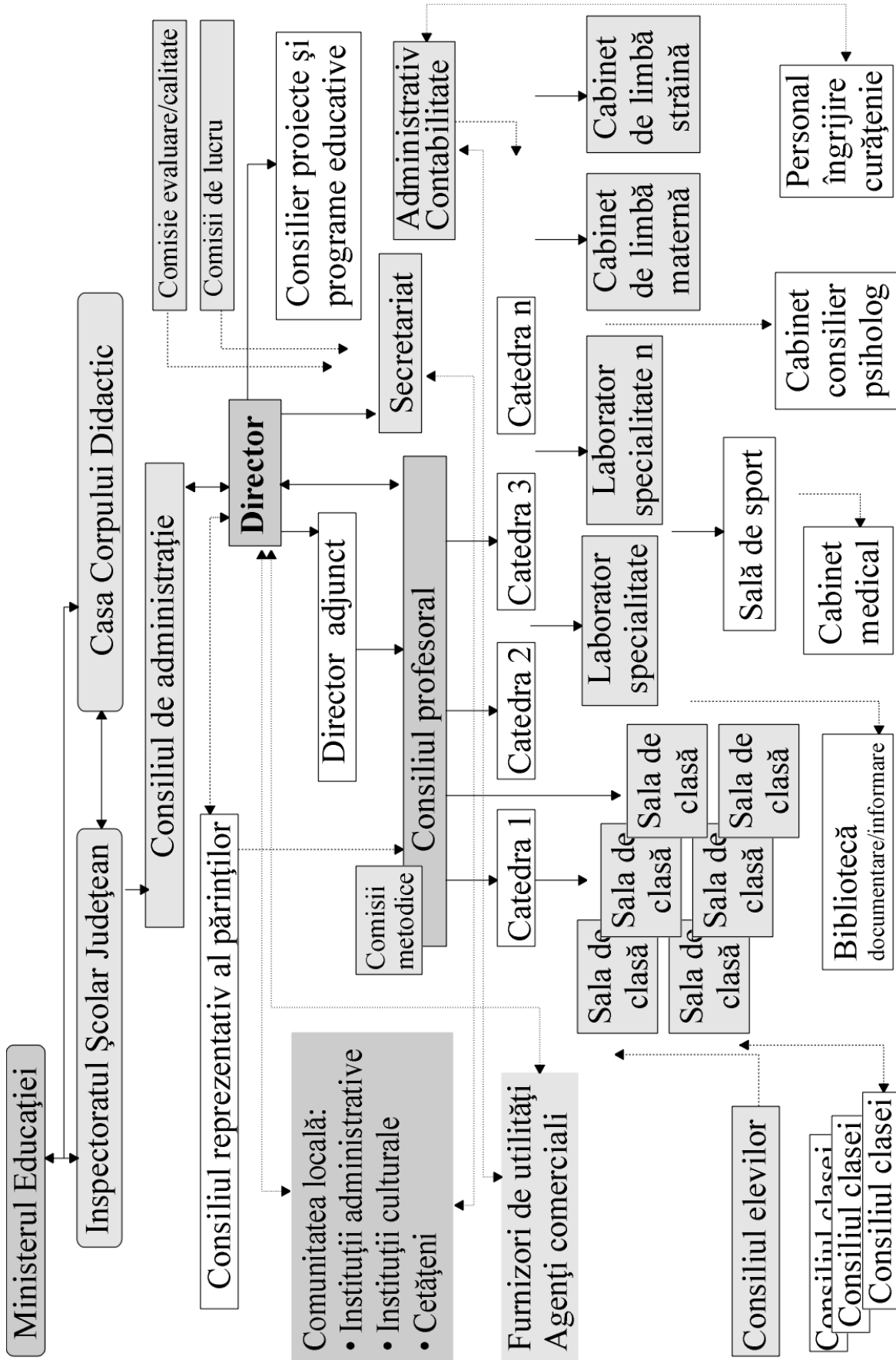
- Când conținutul comunicării este unul oficial, atunci se recurge la mijloace de comunicare formală, care sunt aproape în exclusivitate comunicări scrise, iar suportul material va fi obligatoriu înregistrat (menționat succint în registre speciale). Efectele comunicării formale sunt de obicei monitorizare, și eventual i se va răspunde (după un termen prestabilit) tot cu o comunicare oficială. Comunicările oficiale sunt deci documente speciale, care atrag un mod de tratare riguroasă. Este interesant de observat faptul că îndeplinirea și/sau respectarea sarcinilor/prevederilor din documentele oficiale presupun în aval o serie de procese (relații și activități) ce necesită și comunicare informală, care eventual se vor finaliza într-o comunicare oficială de răspuns. Remarcăm o dialectică interesantă (mai ales din perspectiva analizării critice a birocrăției și a eficientizării proceselor din instituții): pe de o parte caracterul oficial determină îndeplinirea sarcinilor primite, forma scrisă minimizează neînțelegerile și subiectivismul, iar comunicarea se poate realiza la distanțe oricât de mari. Pe partea informală, indivizii stabilesc voluntar schimbul de informații necesar pentru îndeplinirea sarcinilor, are loc o comunicare personală, neoficială (de obicei verbală), determinând ușor motivarea individului și soluționările prin participare amiabilă.

2. Comunicarea administrativă într-o instituție educațională

2.1. Forme de comunicare aferente relațiilor din organigrama instituției

Structura organizatorică a instituției de învățământ (școală, liceu, colegiu, facultate) – reprezentată sintetic și vizual prin organigrama instituției – revelează în principal căile de comunicare formală (oficială), acestea având rolul principal de a determina/facilita îndeplinirea sarcinilor de către personalul angajat. (În general, la extremitățile actelor comunicaționale sunt oameni, însă în viitor este posibil ca sisteme automate/informatică să preia acest rol în anumite compartimente ale organizației.)

<fig.3 - Organigrama unei instituții școlare>



Observăm în diagramă că între entitățile structurale ale instituției sunt figurate linii de comunicare orientate pe cele două direcții ortogonale ale organizației. (Se sugerează astfel și ierarhia instituției, însă fără pretenții mari în acest sens, deoarece este un sistem mult prea complex pentru a putea suporta o simplificare suficientă. Mai mult, am lăsat intenționat anumite conexiuni incomplete, pentru a nu afecta lizibilitatea schemei.)

Subliniez faptul că majoritatea căilor de comunicare sunt bidirecționale (evidențiind canale de feedback), și fiecare va suporta probabil mai multe forme de comunicare.

- În interiorul instituției de învățământ, entitățile constituind cei doi poli ai actului educațional – profesori și elevi –, deși nu apar explicit în organigramă, vor activa în cele mai reprezentative poziții ale structurii organizaționale: catedre, consilii, comisii, săli de clasă, laboratoare, cabinete, săli de sport. Între toate acestea există (predefinite sau definibile ad-hoc) relații de comunicare, prin care se demarează și derulează procese, se urmăresc evoluții, se evaluează/înregistrează stări.

Pe lângă entitățile didactice, diagrama conține și o serie de entități/activități auxiliare (precum secretariatul, contabilitatea, cabinetul medical, psihologul școlar, tehnicianul), fiecare cu rol important într-un învățământ funcțional și modern.

De fapt, acest întreg ansamblu de comunicări ce leagă personalul instituției în acțiunile de realizare a obiectivelor operaționale (subordonate obiectivelor învățământului) constituie așa-numita *comunicare operațională internă*.

- Privind în afara organizației, vom putea remarca conexiunile de subordonare ale instituției față de minister și de reprezentanții locali ai guvernului (inspectoratele școlare, Prefectura), precum și relațiile acesteia cu comunitatea locală (părinți/tutori ai elevilor, Primărie, Poliție, instituții de cultură). Vom observa aici relațiile economice cu furnizorii de utilități (electricitate, căldură, apă/canalizare, salubritate), dar și cu alți agenți economici (parteneriate cercetare-proiectare-producție, sponsorizări, cooperări științifice sau culturale, etc). Anumite entități din organigramă aparțin simultan organizației și mediului exterior acesteia (precum „Consiliul reprezentativ al părinților”, care poate participa activ/concret la decizii și activități interne.)

Concluziv, am putea remarca un aspect important: făcând abstracție de specificul activității principale, organizarea instituției școlare seamănă – din punct de vedere al managementului și al comunicării – cu aproape orice altă organizație a zilelor noastre.

Putem deci sintetiza că, pentru a servi obiectivelor unei organizații, comunicarea trebuie:

- » să fie orientată spre finalități concrete (să slujească scopurile organizației);
- » să fie multidirecțională: să cuprindă verticala ierarhică și orizontala organizației;
- » să fie instrumentală: să se sprijine pe suporturi (mijloace/metode) potrivite, alese și/sau constituite în funcție de obiective;
- » să fie adaptată activității/culturii organizației;
- » să fie flexibilă: pentru a se putea adapta la cerințe noi, la modificări de structură sau de obiective.

Concluzie: Comunicarea organizațională nu este un proces spontan. Ea trebuie proiectată judicios și apoi monitorizată și eventual ameliorată/modificată. Pentru a nu se desfășura

aleatoriu (și deci ineficient) este recomandat ca ea să fie gestionată în conformitate cu un plan strategic de ansamblu al (activității specifice) organizației.

2.2. Aspecte aplicative ale formelor de comunicare

Consider că **orarul școlar** este cea mai semnificativă chintesență a comunicării manageriale din instituția de educație, cel puțin din următoarele motive:

- determină activitatea principală a instituției (coordonând activitățile de predare-învățare);
- pregătește și realizează legătura esențială dintre cadre didactice și elevi/studenți;
- constituie o concretizare a obiectivelor învățământului și respectiv o sinteză operațională a documentelor de proiectare didactică (programa școlară, planul de învățământ, proiectele unităților de învățare);
- extinde coordonarea activităților și spre domiciliul elevilor/studenților;
- determină și alte procese de comunicare și documente administrative esențiale (ex:condica).

Comunicarea externă

Comunicarea cu mediul socio-economic (instituțional sau noninstituțional), respectiv cu comunitatea – și aici se revelează un aspect interesant: «comunicare egal legătură», – trebuie (poate în măsură mai mare decât în celealte direcții ale comunicării) să țină cont de contextul mediului, să adapteze (proactiv sau reactiv) tipurile și formele de comunicare managerială la cerințele și specificul comunicării.

Organigrama anterioară a încercat să prindă o parte dintre partenerii socio-economici, și respectiv să sugereze – în contextul celor prezentate în documentul de față – formele de comunicare impliace.

Pentru a respecta mecanismele specifice societății democratice, atât cultura instituției cât și planurile ei strategice concrete trebuie să permită/includă relațiile de comunicare cu mass-media (presa scrisă, televiziunea, radioul), fiind aceasta o componentă importantă a comunicării externe. Din punctul de vedere al studierii modalităților de comunicare, comunicarea cu mass-media recurge uzual la următoarele forme:

- interviuri (exclusive și/sau spontane);
- comunicate de presă (informări concrete transmise presei de către instituție);
- conferințe de presă (invitații la informări interactive, adresate presei).

Comunicarea internă

Am subliniat anterior că – în derularea activităților specifice, și respectiv în realizarea obiectivelor instituției – multe dintre procesele de comunicare (chiar dacă sunt inițiate de comunicări oficiale și norme formale) recurg la *comunicarea interpersonală*, adică la dialoguri între (doi sau mai mulți) interlocutori umani. În cadrul instituției de învățământ această comunicare (prin care se transmit idei, opinii, informații, comenzi/ordine) este guvernată în primul rând de atribuțiile persoanelor implicate (specificate uzual în fișa postului – o altă formă de comunicare) și de obiectivele operaționale (explicite sau implicite). Însă, emițătorul și receptorul sunt oameni, astfel că – inevitabil – acest gen de comunicare va fi determinată și de caracteristici ale psihicului uman (fiind deci

influențată de aptitudini, inteligență, competențe, temperamente, trebuințe, motivații, atitudini morale, etc).

Bibliografie

- * * *, Ministerul Educației și Cercetării, „Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar”, Ordinul nr. 4925/08.09.2005
Băduț, M., „Informatica în management”, Editura Albastra, Cluj-Napoca, 2003
Băduț, M., „Informatica pentru manageri”, Editura Teora, București, 1999
Marinescu, P., „Managementul instituțiilor publice”, Editura Universității din București, 2003

COMUNICAREA ALTERNATIVĂ ȘI AUGMENTATIVĂ ȘI INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ. ACCESIBILIZAREA ACTULUI DIDACTIC PENTRU PERSOANELE NONVERBAL

AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION AND EDUCAIONAL INCLUSION. ACCESSIBILITY OF TEACHING FOR NONVERBAL PEOPLE

Cristina Tăbăcaru (Dumitru)

Universitatea București

***Rezumat :** Articolul este dedicat modalităților de realizare a dreptului uman de accesibilizare comunicațională și de acces la un învățământ de calitate pentru toți, indiferent de gradul de dizabilitate. Propune trecerea în revistă a principalelor acte normative și legislative care abordează persoana cu dizabilități din perspectiva drepturilor omului și care reformează modul de abordare educațională a acesteia, mai alea a celor cu dizabilități severe sau multiple. Sunt prezentate succint principalele modalități și alternative de comunicare, sunt explicați termenii și trecute în revistă etapele de dezvoltare a sistemelor alternative de comunicare și argumentele în favoarea extinderii terenului de intervenție de la orientarea de la verbal spre întreg sistem de comunicare, inclusiv a celui nonverbal.*

***Abstract :** The article is addressed to present ways of achieving human rights, especially communicational accessibility and access to quality education for all, regardless of the degree of disability. It has summit a review of legislative acts that is approaching the persons with disabilities from the human rights perspective and includes the reformation of educational system as well. It summarized the main alternative communication methods, and reviewed the historical*

development of a total communication approach, witch includes the extinction of the guideline intervention from verbal communication to the whole system, including the nonverbal.

Cuvinte cheie : *educație incluzivă, comunicare totală, comunicare alternativă și augmentativă.*

No Voice No choice” (SCOPE)

Calitatea specific umană este abilitatea de a schimba gânduri, idei și sentimente cu ceilalți, ea este și motorul dezvoltării și devenirii umane. Importanța capacității de a interacționa și de a relaționa cu ceilalți nu poate fi supraestimată. Iar persoanele cu handicap grav și sever sunt mai vulnerabili față de această problemă a separării de societate, de asemenea anume studiul procesului de dezvoltare a comunicării la aceste persoane au adus multe clarificări care s-au transformat în strategii de abordare a persoanei în procesul de învățare, astfel încât oportunitatea educării unei persoane cu handicap grav și sever a devenit o realitate și nu doar o filozofie. Multe persoane cu handicap grav și sever trăiesc dificultăți substanțiale în comunicarea efectivă cu cei din jur. Noile tehnologii ca **sistemele de comunicare alternativă și augmentativă** pot minimaliza impactul de separare de ceilalți și de a îmbunătăți semnificativ gradul de participare activă. Societatea actuală, filosofia internațională de abordare a persoanei cu handicap, tendințele actuale ale Uniunii Europene (*European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*), legislația în domeniul dizabilității (semnarea *Convenției cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități*, în 26 septembrie 2007 și a protocolului în data de 25 septembrie 2008) propulsează și impun schimbări la toate nivelurile și domeniile care lucrează cu persoanele cu handicap, precum și la nivelul educației. Obiectivul tuturor acțiunilor întreprinse este de a accesibiliza întregul mediu la nevoile specifice și individuale ale persoanelor cu dizabilități cu scopul egalizării șanselor și oferirii oportunităților de participare activă și reală la întreaga viață a comunității. **Educația trebuie să fie recunoscută ca un drept fundamental ceea ce înseamnă că persoanele cu dizabilități au dreptul de a primi educație de aceeași calitate ca orice altă persoană, într-un mediu care să ia în considerare nevoile lor.** În scopul de a realiza acest lucru, politicile și legislația trebuie să abordeze oportunitățile de acces, nu doar în școli și universități, ci la toate celelalte posibilități de educație din perspectiva de învățare continuă. Copii cu dizabilități severe se confruntă cu restricții în accesul la orice fel de educație, și că suntem conștienți că educația incluzivă nu poate fi realizată în două săptămâni, dar ar trebui să fie parte a unui proces de tranziție planificat. În plus, bunele practici și abilitățile în ceea ce privește învățământul special ar trebui să fie adaptate pentru a lucra în sistemele de educație generală și ar trebui să inspire noi instrumente pedagogice. Finanțarea sistemului de învățământ ar

trebui să permită o mai mare flexibilitate pentru nevoile diferite de sprijin ale elevilor cu dizabilități și alocarea de fonduri nu ar trebui să fie doar pe baza numărului de elevi implicați. Acest lucru este valabil și pentru școlile speciale care trebuie să aibă un număr mare de studenți, fie cu handicap sau cu dificultăți de învățare pentru a primi finanțare. Acest lucru este în detrimentul calității programelor și de posibilitatea de a dezvolta abordări individualizate. În plus, aceasta împiedică trecerea de la școlile speciale/ segregate către școlile obișnuite. Toate barierele în dezvoltarea unui sistem complet de educație incluzivă ar trebui să fie identificate și rezolvate.

Punerea elevilor cu diferite tipuri de dizabilitate separat de elevii fără dizabilități înseamnă ignorarea nevoilor specifice fiecărui tip de dizabilitate și accentuarea distincției dintre copiii cu dizabilități pe de o parte și copiii fără dizabilități pe de altă parte. În noile strategii dezvoltate de țările UE, există probleme suplimentare pentru realizarea educației incluzive în școlile obișnuite. Nu există nici un sprijin în cadrul sistemului de masă, dimpotrivă există un sprijin puternic la învățământul de specialitate, ceea ce înseamnă că elevii/ studenții cu dizabilități sunt îndreptate spre acest tip de învățământ. Astfel de sisteme de învățământ vor trebui să dezvolte planuri de tranziție să fie susținute de pregătire și de resurse. Este bine că educația incluzivă este stipulată în legislativ, dar ea nu este o practică obișnuită. Se observă, de asemenea, că elevii cu deficiență severă sau cei nonverbalii sunt izolați, evitați și marginalizați chiar în cadrul școlilor speciale, ca să nu mai amintim de dreptul acestora să participe la învățământul de masă de calitate. Aceste lucruri trebuie să se schimbe iar societatea trebuie «agresată» cu exemple pozitive, cu bune practici.

Dintr-o perspectivă a drepturilor omului, educația incluzivă și oferirea oportunităților tuturor copiilor indiferent de severitatea dificultății de învățare sau a handicapului, nu ar trebui să fie văzută doar ca o obligație, ci și ca o oportunitate de a educa toți copiii cu privire la drepturile omului și respectul pentru toți. Convenția ONU nu definește în mod explicit ce este "educația incluzivă". Incluziunea presupune o schimbare progresivă și adaptarea sistemului de învățământ, astfel încât toată lumea să poată avea resurse pentru realizarea tuturor nevoilor sale și să prospere. EFD (*European Forum of Disability*) consideră că **Declarația de la Salamanca**, adoptată în 1994, oferă un bun punct de pornire cu confirmare a faptului că educația incluzivă înseamnă că școala trebuie și să poată oferi o educație de calitate pentru toți elevii, indiferent de abilitățile lor diferite. Toți copiii trebuie să fie tratați cu respect și să le fie garantată egalitatea de șanse pentru învățare împreună. Profesorii trebuie să lucreze în mod activ și în mod deliberat pentru a atinge obiectivele strategii și standardelor internaționale. Educația incluzivă este un proces de răspunde la diversitate și la nevoile tuturor elevilor prin creșterea participării la învățare, la cultură și la viața comunității, precum și reducerea fenomenului excluziunii în cadrul și din

educație. Acesta implică schimbări și modificări în conținut, în abordări, structuri și strategii, cu o viziune comună care acoperă toți copiii (fete și băieți) din intervalul de vârstă corespunzătoare bazate pe convingerea că este responsabilitatea sistemului general de a educa toți copiii.

Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Educația Cerințelor Speciale identifică ca principala provocare fiind cea a școlarizării elevilor cu cerințe educaționale speciale care au probleme de natură comportamentală, socială și emoțională. Noi, am merge mai adânc și vom preciza că cele mai mari dificultăți de școlarizare din rândul Cerințelor Educaționale Speciale sunt legate de abordarea elevilor cu handicap grav și sever sau a celor nonverballi. Dificultățile din practica școlară legată de educarea elevilor cu deficiență severă și gravă sau a elevilor nonverballi m-au determinat să pornesc o căutare intensă și avidă de răspunsuri la provocările cu care mă confruntam. Din fericire, am descoperit că această arie este foarte bogată și dispune de o serie de strategii care pot asigura împuternicirea elevului cu handicap grav și sever sau a persoanelor nonverbale cu abordări educaționale de calitate.

Astfel, ținând cont de contextul actual, național și internațional, precum și de recomandările și studiile realizate, ne-am propus o abordare a unui domeniu fragil și vulnerabil în educația incluzivă românească – **cel al includerii într-un sistem calitativ de educație și persoanele cu dizabilități severe și grave, precum și a celor nonverbale**. Teza propusă vine ca o necesitate de acoperire informațională cu privire la adaptările tehnologiilor comunicaționale cu scopul realizării principiului accesibilizării stipulat în Convenție, precum și în rapoartele, planurile de acțiuni naționale și internaționale cu privire la persoanele cu handicap.

Comunicarea totală. Comunicarea alternativă și augmentativă (CAA).

« Comunicarea totală este o filozofie de comunicare, și nu o metodă de comunicare și cu atât mai puțin o metodă de predare... Comunicarea totală este o abordare pentru a crea o comunicare eficientă și egală între persoane care au limbaje diferite atât ca percepție, cât și ca producție... A folosi comunicarea totală însumează dorința de a utiliza toate mijloacele pentru a înțelege și a fi înțeles. » (Hansen, B., 1980).

Comunicarea totală a fost dezvoltată în literatura de specialitate americană în jurul anilor '50, la început în cadrul educării și adaptării persoanelor cu surditate în comunicarea și interrelaționarea cu cei din jur. În literatura românească acest concept a fost prezentat de *U. Șchiopu (1992)* și *E. Verza (2005, pg. 12)* și evidențiază proprietatea specifică a comunicării totale de a depăși și completa comunicarea verbală printr-o serie de mijloace extralingvistice și prozodice, cum ar fi gesturile, mimica, pantomimica, expresia privirii și a mișcării, a exclamării și a inflexiunilor ei, a pauzelor, a reacțiilor vegetative etc. *E. Verza* definește comunicarea totală în felul următor:

« Sistem organizat de intervenție sistematică în educarea și instrucția persoanelor normale sau cu handicapuri, în scopul de a dezvolta capacități cât mai avansate de comunicare și de relaționare cu cei din jur, folosindu-se toate mijloacele posibile: verbale - nonverbale, verbale - gestuale, verbale - prozodice, verbale - acționale etc. Adaptarea acestora se face la vârsta cronologică și mintală a subiectului, la nivelul de cultură și de educație, la capacitățile intelective și senzoriale ale acestuia. »

Comunicarea totală se referă la comunicarea în orice manieră posibilă. Pe lângă vorbire putem folosi limbajul semnelor, indicarea pozelor, simboluri, fotografii, obiecte, gesturile și limbajul trupului, expresii faciale, desenul, mimica, dramatizarea sau alte forme artistice. Toate sunt maniere de a comunica. A fi capabil să comunici și să știi că ești ascultat este dreptul fiecărei persoane stipulat și în *Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități*. Și oamenii care nu vorbesc pot comunica, este vorba de a fi mai creativ. **Comunicarea totală este cheia incluziunii.**

Referitor la „alte modalități” de comunicare putem menționa **sistemele alternative și augmentative de comunicare (CAA)**. În acord cu poziția American Speech – Language – Hearing Association (ASHA) publicată în 1991, este important de subliniat că intervenția comunicării alternative și augmentative (CAA) trebuie să aibă mereu o natură multimodală, astfel încât să fie utilizate „capacitățile de comunicare individuale totale, incluzând orice reziduu verbal sau vocalizare, gesturi, semne și ajutoare de comunicare” (ASHA, 1991, p.10). Documentul publicat de ASHA introduce și definește câțiva termeni folosiți adesea în câmpul comunicării alternative. Un **sistem CAA** este „un grup integrat de componente, care include simboluri, ajutor, strategii și tehnici folosite de individ pentru a îmbunătăți comunicarea” (ASHA, 1991, p. 10). Această definiție accentuează utilizarea unor componente și moduri multiple în comunicare. În definiție, termenul *simbol* este folosit pentru a se referi la metode folosite pentru „reprezentări vizuale, auditive și/ sau tactile ale conceptelor convenționale (de ex., gesturi, fotografii, seturi/ sisteme/ manuale de semne, pictograme, cuvinte printate, obiecte, cuvinte vorbite, Braille)” (ASHA, 1991, p. 10). Este important de notat că potrivit acestei definiții, folosirea comunicării gestuale (incluzând, de exemplu, expresie facială, privire, contactul vizual, poziții corporale, gesturi ale mâinilor) intră în sistemul limbajelor alternative și augmentative ale comunicării. Astfel putem spune ca intervenția care urmărește îmbunătățirea abilităților de a comunica prin gesturi precum și alte sisteme naturale de exprimare (de ex., la persoane cu handicap mental grav care necesită suport permanent) se încadrează domeniului CAA. În momentul de față, persoana cu handicap nu mai are nevoie de anumite abilități sau competențe care să fie condiții obligatorii pentru a putea beneficia de un sistem alternativ de comunicare.

Termenul **ajutor** se referă la orice „obiect fizic sau dispozitiv folosit pentru a transmite sau recepta mesaje (de exemplu, carte de comunicare, dispozitive sub formă de tabel, grafice, mecanice sau electronice, computere)” (ASHA, 1991, p.10). **Strategia** este definită de ASHA, ca fiind „o modalitate specifică de a folosi (CAA) ajutoare, simboluri, și/ sau alte tehnici mai efective cu scopul de a îmbunătăți comunicarea. Strategia, fie învățată sau descoperită, este un plan care ar ușura performanța celui care o folosește” (ASHA, 1991, p.10). Termenul de **tehnic** se referă la „metoda de transmitere de mesaje (de ex., semne, gesturi naturale, scanare lineară, scanare în coloane, codare etc.) (ASHA, 1991, p.10). Aceste patru concepte – simbol, ajutor, strategie și tehnică – sunt elementele cheie ale intervenției CAA.

O varietate de tulburări congenitale sau dobândite pot cauza inabilitatea de a vorbi sau scrie fără o asistență adaptativă. Cea mai comună cauză genitală a tulburărilor severe de comunicare este **retardul intelectual, paralizia cerebrală, autismul și apraxia de dezvoltare a vorbirii** (sursa ASHA).

“CAA se referă la orice abordare concepută să sprijine, să dezvolte sau să mărească comunicarea persoanelor care nu sunt independenți ca comunicatori verbali în toate situațiile” (Beaukelman, Yorkston și Dowding, 1985). Astfel, CAA se referă la orice mijloc prin care o persoană poate suplimenta sau înlocui vorbirea naturală (limbajul verbal). Un sistem de *comunicare alternativă și augmentativă* este „un grup integrat de componente, care includ simboluri, ajutoare, strategii, tehnici utilizate de individ pentru a îmbunătăți comunicarea” (ASHA, 1991, pg. 10). Aceste tehnologii variază de la sisteme *low-tech* (i.e., adaptări simple fără baterii sau electronice, ca board-urile de comunicare sau cărțile de comunicare) până la dispozitivele *high – tech* (e.g., tehnologii complexe, electronice, computerizate; Idaho Assistive Technology Project, 2002). CAA se referă la orice sistem, metodă sau dispozitiv care îmbunătățește abilitatea unei persoane cu dificultăți de comunicare de a comunica eficient. CAA este o componentă valoroasă în dezvoltarea serviciilor de suport pentru persoanele cu dizabilități, în special a celor cu dizabilități severe. Adesea în literatura de specialitate sub termenul de CAA se subînțelege utilizarea de sisteme formale de comunicare ca limbaj de semne, borduri de comunicare sau ajutoare de comunicare bazate pe sintetizare vocală (VOCA). Totuși această noțiune include și mijloace mai puțin sofisticate de comunicare ca expresie facială, vocalizări fără semnificație, gesturi idiosincratice etc. CAA sunt utilizate atunci când un copil nu dezvoltă comunicarea într-o manieră obișnuită sau are o întârziere semnificativă în dezvoltarea comunicării. Chiar și atunci când nu este clară existența unei dificultăți de comunicare, copilul oricum are de câștigat din utilizarea programelor CAA. Ideea utilizării acestor sisteme este nu de a substitui comunicarea, ci de a ajuta realizarea și desfășurarea acesteia. Este utilizată pentru a

sprijini comunicarea care există, a înlocui doar elementele care sunt neinteligibile, inadecvate social, sau nocive pentru el însuși sau pentru alții. Se recomandă ca CAA să includă mai multe modalități de comunicare, cu posibilitatea alegerii sistemelor celor mai eficiente, iar modul cel mai promovat de CAA este vorbirea naturală. Scopul utilizării acestor sisteme este de a crește abilitatea copilului de a comunica funcțional în mediu/ context și să participe la activitățile la care ar fi bine și de așteptat ca acesta să participe (*Light, 1989; Reichle, 1997, The echological approach: Focusing on participation*). Termenul de *Augmentative Communication* a apărut în articolul lui *Harris Vanderheiden* din lucrarea lui *Shiefelbusch – „Nonspeech Language and Communication”*. Termenul augmentativ a fost ales pentru a desemna dispozitivele de comunicare care sunt folosite doar atunci când nu există speranță pentru vorbire. În trecut logopezii erau concediați dacă se afla că foloseau sisteme și dispozitive adiționale, chiar dacă beneficiarul poate în timpul unei ședințe de terapie nu a scos un cuvânt inteligibil. Există o teamă că introducerea unui astfel de dispozitiv alternativ de comunicare va cauza individului oprirea capacității de a vorbi. Totuși, studiile clinice recente demonstrează opusul. Indivizii care au beneficiat de dispozitive de comunicare nu au făcut regrese în capacitatea de vocalizare sau de inteligibilitate, majoritatea chiar și-au crescut această capacitate, de vocalizare și de inteligibilitate, ca urmare a utilizării unor dispozitive de comunicare. Acesta a fost atributul devenirii lor dependenți de comunicare, a dorinței acestora de a folosi vorbirea ca fiind o modalitate mai rapidă, mai ușoară și mai accesibilă decât să utilizeze dispozitivele tehnice. CAA poate fi divizată în două: sisteme de comunicare fără ajutor și sisteme de comunicare cu ajutor (*Beukelman & Mirenda, 1992*). Cele fără ajutor nu cer nici un fel de dispozitiv extern de comunicare pentru producerea comunicării expresive. Drept exemple de astfel de sistem pot fi enumerate: *limbajul de semne, expresia facială, gesturile, vocalizele nonsimbolice*. Sistemele cu ajutor cer dispozitive externe de comunicare, iar ca exemple putem enumera utilizarea tastaturilor de comunicare și dispozitivelor cu sintetizare vocală (*Beukelman & Mirenda, 1992; Miller & Allaire, 1987*).

Când se oferă opțiunea de a alege: să vorbești sau nu, majoritatea aleg să aibă abilitatea de a vorbi. Comunicarea este centrală construirii relațiilor și dezvoltării competențelor sociale : pentru a deveni un participant activ în grup, să ofere direcții și îndrumări, să exprime emoții, să facă alegeri, să recunoască și să răspundă la anumite situații, să caute informații, să ofere feedback și evidențe pentru învățare.

Istoria CAA este timpurie, anii 50 – 60, venită ca urmare a necesității oferirii persoanelor care nu au dezvoltat modalități tradiționale de comunicare, adesea aceste persoane aveau și dizabilități semnificative, a unor sisteme adecvate prin care se pot exprima, cere explicații, interacționa etc.

Această mișcare s-a produs datorită unor campanii de sensibilizare și conștientizare cu privire la drepturile persoanelor minoritare, care includeau persoane din grupurile minoritare culturale, rasiale, precum și a celor cu dizabilități. Mișcarea drepturilor civile s-a bucurat de succes, devenind un început pentru viitoarele mișcări de lobby pentru inițierea legislației cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități. În anii 1971 – 1980 s-au dezvoltat servicii de școlarizare a persoanelor cu dizabilități severe (*Education for All Handicapped Children Act P.L. 94 – 142*). Următorii ani, 1981 – 1990, reflectă o creștere semnificativă a conștientizării puterii tehnologiei asistive, incluzând tehnologia comunicării augmentative, pentru a îmbunătăți viața persoanelor cu dizabilități. *The Education of the Handicapped Act Amendments of 1986 (P.L. – 99 – 457)* oferă o serie de servicii tehnologice pentru elevii cu handicap de vârstă școlară. Partea G a acestei legislații cere școlilor publice de a promova utilizarea tehnologiei pentru persoanele care au dizabilități. În plus, *Tehnology – Related Assistance for Individuals with Disabilities Act (P.L. 100 – 407)*, până în 1980, cere statului să asigure și să ofere tehnologii cetățenilor cu dizabilități, indiferent de vârstă, dizabilitate sau localitatea de reședință (*Beukelman & Mirenda, 1992; Zangari et al., 1994*). Perioada contemporană, din 1990 până în prezent, programul educațional pentru copiii cu handicap grav și sever permite acestora acces la curriculum general și la resursele comunității. Această lege a extins accesul și la tehnologiile asistive, incluzând CAA. O provizie mai mare pentru sistemele CAA pot fi văzute ca rezultat direct al incluziunii, pentru că profesorii trebuiau să găsească noi metode pentru elevii cu handicap grav și sever de a participa mai mult și într-o manieră mai înțelegătoare și de succes în mediul incluziv (*Zangari et al., 1994*). În 1991, a fost aprobat *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, care conține amendamente cu privire la CAA, astfel încât acestea se refera la necesitatea evaluării persoanelor cu privire la asigurarea nevoilor de tehnologii asistive, inclusiv și comunicarea augmentativă și luarea în considerare a acestor nevoi în realizarea Planului Educațional Individualizat. Astfel, istoria CAA a cunoscut schimbări remarcabile. Cea mai importantă schimbare a fost cea de trecere de la candidatul model, cu care ar trebui să corespundă persoana ca să poată să beneficieze de CAA, prin atingerea unor competențe prerechizite, la un model contemporan – cel universal, care se bazează pe principiul că **toți pot comunica și pot beneficia de CAA**. Astfel și filozofia CAA a trecut de la abordarea unor competențe izolate la un model mai incluziv, care abordează comunicarea funcțională, unde competențele de comunicare sunt învățate în medii și contexte naturale. Această perspectivă corespunde modelului bazat pe resurse, față de modelul anterior bazat pe deficit. Se ține cont de 2 lucruri: oportunitatea de a comunica și accesul la comunicare. Evaluatorii Modelului Participativ evaluează patternurile curente de comunicare ale unei persoane și nevoile din perspectiva activităților zilnice, incluzând oportunitățile de comunicare și

înlăturarea barierelor. Aceste acțiuni sunt urmate de o evaluare detaliată a nevoilor comunicaționale. După etapa de evaluare, este planificată intervenția pentru nevoile curente identificate și cele viitoare.

Studiile recente (*Romski, Sevcik, Robinson, Bakeman, 1994, Silverman, 1980*) au înlăturat mitul necesității unor precondiții/ prerechizite ca elevii să utilizeze CAA, interzicând astfel accesul persoanelor cu deficiență gravă și severă la comunicare. Înainte de anii 60, intervenția asupra comunicării era centrată pe terapia vorbirii. Copiii cu handicap grav și sever erau considerați ca fiind prea afectați cognitiv pentru a beneficia de orice tip de intervenție comunicațională (*Kangas, Lloyd, 1988*). Între timp, accentul asupra abordării intervenției comunicării s-a schimbat dramatic, iar terapia s-a lărgit cuprinzând atât terapia limbajului vorbit, cât și utilizarea altor sisteme de comunicare. O altă tendință a fost cea de a utiliza contextul natural, situațiile cotidiene pentru însușirea comunicării. Astfel, acest lucru a permis unui număr mai mare de beneficiari să participe la programele de terapie, în special au fost incluși copii cu handicap grav și sever (*Zangari, Kangas, Lloyd, 1988; Zangari, Lloyd, Vicker, 1994*).

Argumentele pentru utilizarea sistemelor alternative și augmentative de comunicare (studii realizate: *Bodine & Beukelman, 1991; Van Tatenhove, 1987*):

- Progresul cognitiv, academic și social al copilului depinde de comunicare. Cercetările arată că abilitățile copiilor în aceste arii s-au ameliorat (*Abrahamsen, Romski & Sevcik, 1989; Silverman, 1980*).
- Un copil cu handicap grav și sever are capacități foarte reduse de a învăța de timpuriu pe plan cognitiv și social pe baza comunicării convenționale. Utilizarea unor programe CAA pot produce progrese în aceste arii concomitent cu învățarea comunicării funcționale (*Van Tatenhove, 1987*).
- Asistenții personali sau cei care îngrijesc copiii mici cu handicap grav și sever au dificultăți în a interpreta mesajele și încercările de a comunica. Rezultatul este tensionarea relației îngrijitor – copil, și scăderea tentativelor de comunicare din partea copilului. CAA oferă îngrijitorilor oportunități de a deveni mai sensibili la tentativele de a comunica și a comportamentelor comunicaționale ale copiilor, iar copilului șansa de a accesa un mijloc mai descifrabil de comunicare și de a i se asigura șansa de a fi înțeles (*Van Tatenhove, 1987*).
- Un copil cu dificultăți de comunicare riscă să devină neputincios în învățare, deoarece adultul nu se așteaptă ca copilul să-i informeze cu privire la nevoile speciale ale sale, astfel ei anticipând, iar adesea interpretează greșit nevoile copilului. Prin urmare, copilul renunță să-și mai exprime nevoile și devine extrem de pasiv. CAA permite copilului să

facă alegeri și să-și exprime dorințele și antipatiile. De altfel, oferirea copilului mai mult control asupra mediului este adesea primul obiectiv al programului de comunicare (Schweigert & Rowland, 1992; Van Tatenhove, 1987).

- În ciuda incapacității de a învăța, copilul care nu are un sistem de comunicare, va deveni frustrat, iar incapacitatea de a se exprima provoacă adesea probleme de comportament pentru a-și satisface nevoia. CAA asigură copilul cu mijloace acceptate social de comunicare a nevoilor și dorințelor.
- Copilul care nu poate comunica adecvat riscă să aibă întârzieri în dezvoltarea cognitivă și socială, frustrări excesive, probleme de comportament, neputință de a învăța.
- Abilitatea de a comunica reprezintă un standard de evaluare a calității vieții, astfel este important de observat nivelul de satisfacție general și sentimentul de împlinire oferit de posibilitatea de a se exprima oferit de CAA.
- Realizarea dreptului fundamental de exprimare a opiniei și de participare activă în viața comunității (conform Convenției ONU și altor reglementări legislative importante).
- Un copil care nu poate comunica eficient și efectiv este incapabil să participe cu adevărat în multe activități, și riscă să aibă întârzieri în dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională.
- Este imoral să lăsăm copilul cu abilități minime sau fără mijloace de comunicare eficientă pe parcursul anilor îndelungați de terapie a limbajului verbal.

Implicațiile pe care le au specificitatea programelor de CAA asupra evaluării și planificării intervenției:

- Fiecare copil trebuie evaluat individual, în funcție de context, mediu, stil de viață, cultură.
- Nu există un test standardizat care să aprecieze când un copil poate beneficia de CAA.
- Copiii cu handicap total sau cu dizabilități multiple își pot crește capacitatea de participare prin utilizarea CAA.
- Obiectivele CAA ar trebui să fie funcționale, ar trebui să aibă un scop și o semnificație pentru copil, sau în viața copilului, ar trebui îndreptate pentru îmbunătățirea calității vieții și creșterea participării copilului în rutinele zilnice și în activități.

Inabilitate de a învăța apare atunci când copilul nu reușește să ceară lucruri care își doresc din cauza experiențelor repetate în care nu a fost capabil să aibă un efect asupra celorlalte sau asupra mediului. Se întâmplă din cauza prejudecăților și presupunerilor pe care ni le facem în funcție de o anumită dizabilitate. Din cauza că familia și cei care au grijă de acești copii nu sunt capabili să interpreteze și să răspundă la nevoile și tentativele copilului de a comunica, copilul nu poate să discernă între relație cu propriile acțiuni și răspunsul la cei din jur, nu poate înțelege relația cauză

– efect. Copii cu handicap grav și sever riscă să devină inapți pentru învățare din cauza celor expuse mai jos:

- Deficiențelor motorii, senzoriale, cognitive, care îi limitează abilitatea de a acționa în mod eficient asupra mediului sau să înțeleagă rezultatul acțiunilor proprii.
- Lipsa oportunităților de a face alegeri și de a-și conduce propria viață.
- Dificultățile de comunicare care îi împiedică să fie înțeleși de ceilalți.
- Lipsa oportunităților de comunicare (părintele îi asigură realizarea tuturor nevoilor fără ca acestea să fie solicitate adecvat de copil).

Pentru prevenirea acestor efecte negative, copilul are nevoie să exercite control asupra altor persoane și asupra mediului. Aceasta lucru se poate realiza cu ajutorul utilizării sistemelor CAA.

Domeniul comunicării augmentative s-a organizat și dezvoltat odată cu înființarea Societății Internaționale pentru Comunicarea Alternativă și Augmentativă (International Society for Augmentative and Alternative Communication - ISAAC); este o organizație internațională și interdisciplinară formată din ingineri, terapeuți, profesori, cercetători și beneficiari (<http://www.isaac-online.org/en/home.shtml>).

Referințe bibliografice :

1. American Speech-Language-Hearing Association. (1991). Report: Augmentative and alternative communication. ASHA, 33 (Suppl.5), pg. 9 – 12.
2. Beukelman, D., Mirenda, P, (1999). Augmentative and alternative communication – management of severe communication disorders in children and adults. New York: Paul –H: Brookers Publishing Co.
3. *Convenției cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități* (sursa - <http://www.un.org/disabilities/>)
4. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale, Conferința mondială asupra educației speciale: acces și calitate, Salamanca, Spania, 7 – 10 iunie 1994.
5. *Education for All Handicapped Children (Act P.L. 94 – 142)*
6. EFD (*European Forum of Disability*) (sursa - <http://www.edf-feph.org/>)
7. *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe,* (sursa - <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1324:FIN:EN:PDF>)
8. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*

9. Hansen, B. (1980). Aspects of deafness and total communication in Denmark. Copenhagen: The Center for Total Communication.
10. Tehnology – Related Assistance for Individuals with Disabilities Act (P.L. 100 – 407)
11. Verza, E., (2005). Comunicare totala. Revista de psihologie, 2, pg. 11 – 21.
12. www.mencap.org.uk/factsheets
13. www.isaac-online.org/en/home.shtml

Cristina Tabacaru are studii în domeniul educației speciale (licență, master, studii doctorale în cadrul Universității București, membru fondator al Asociației pentru Copii, Tineri și Adulți cu Autism Argeș, voluntar în cadrul Asociației România Connect și Federației Internaționale a Tinerilor cu Dizabilități Auditivă (IFHOHYP). A participat ca expert pe educație și comunicare în cadrul proiectului de Incluziune Socială demarat de UNDP în Chișinău (Moldova). Experiență în lucrul cu persoanele (copii și adulți cu autism), promovarea Comunicării Alternative și Augmentative în România în cadrul acțiunilor demarate de România Connect. **Principalele linii de cercetare și interes:** educație incluzivă, comunicare alternativă și augmentativă, accesibilizare informațională și comunicațională.

CERCETARI

DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE. PROIECTUL CA METODĂ DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN MEDIUL LICEAL.

INTERCULTURAL DIMENSION OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE. PROJECTAS AS METHOD OF PROMOTING INTERCULTURAL EDUCATION IN SCHOOL ENVIRONMENT.

Raluca Suci

Universitatea din Bucuresti

Rezumat

A asocia limba și literatura română cu ideea educației pentru viață este un aspect ușor de gândit, dar foarte puțin pus în practică. Limba și literatura română se ocupă cu studiul operelor scriitorilor, cu elemente de teorie literară, cu dezvoltarea abilităților de comunicare etc. Interesant

este să privim limba și literatura română ca o modalitate de promovare a valorilor democrației, ca modalitate de promovare a acceptării diferențelor între oameni și a integrării într-o lume a diversității.

Cuvinte cheie: interculturalitate, limba și literatura română, proiectul

Abstract

The association of the Romanian Language and Literature with the idea of education for life is something easy to think of, but very little put into practice. The Romanian Language and Literature deals with the study of the writers, works with elements of literary theory, with the development of communications skills, etc. It is interesting to consider the Romanian language and literature as a way to promote the values of democracy, as a means of promoting the acceptance of differences among people and of getting integrated into a world of diversity. So one can associate The Romanian Language and Literature with intercultural education.

A înțelege importanța educației interculturale prin intermediul limbii și literaturii române este esențial pentru a înțelege faptul că a te integra într-o lume într-o continuă schimbare înseamnă să fii tolerant, deschis la nou, empatic, capabil să accepți și să înțelegi diferențe culturale, de mentalitate, capabil să relaționezi cu oameni ce provin din culturi diferite.

Pentru dobândirea competențelor interculturale este necesar să fie interiorizate diferite concepte ca: respectul pentru drepturile omului, responsabilitatea în exercitarea libertății personale, respectarea libertății și a identității celui lângă care conviețuim, democrația, respectul demnității umane, egalitatea între oameni, echitatea, dreptatea, toleranța, respectul reciproc, justiția, solidaritatea, libertatea, angajamentul față de valorile comune, respectul față de diferențe, relațiile constructive cu ceilalți, rezolvarea pașnică a conflictelor, învățarea continuă, ideea de a învăța să trăiești alături de alții, cunoștințe despre cultură în general și despre impactul său asupra comportamentelor indivizilor și grupurilor (și despre propria cultură și despre culturile celorlalți), capacitatea de colaborare cu persoane cu diferite roluri din interiorul și exteriorul instituției școlare, capacitate de administrare și monitorizare, de evaluare, de reflecție și planificare.

Educația interculturală poate fi sinonimă cu interacțiunea, schimbul, comunicarea, cooperarea, depășirea barierelor culturale, solidaritatea, încrederea, respectul reciproc. Deci interculturalismul

se raportează la înțelegerea, aprecierea, valorizarea culturii proprii, dar și la respectul pentru cultura celorlalți, pentru obiceiurile și tradițiile acestora.

Termenul de interculturalitate prin faptul că este format cu prefixoidul *inter* trimite spre „interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate” (Rey, M, 1999: 152)

Dasen (Dasen, P.,1999:39) consideră că este important să știm ce este, dar și ce nu este educația interculturală. Astfel vom afla că :

1. Nu este vorba de o educație care se raportează la faptul că trebuie integrați copiii de imigranți prin diminuarea problemelor acestora. Nu ei au probleme, ci școala nu se poate adapta la diversitatea culturală. Școala trebuie să îi integreze pe acești copii prin faptul că le facilitează învățarea limbii țării gazdă, dar și accesul la înțelegerea culturii și normelor locale.

2. Educația interculturală nu este doar o nouă disciplină școlară, ci o nouă abordare a disciplinelor clasice. Profesorul va (re)valoriza culturile de origine ale elevilor, sensibilizându-i la diversitatea culturală și evitând stereotipiile și prezentarea culturilor în mod static.

La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de integrare (nu de asimilare).

3. Educația interculturală nu este realizată doar în orele dedicate imigranților. Ea se adresează tuturor elevilor și ar trebui să se înscrie într-un demers care să acopere toate ciclurile de învățământ.

Definiții ale educației interculturale pun în evidență rolul acesteia în societatea actuală și necesitatea interiorizării valorilor promovate prin și de ea.

„Educația interculturală este o abordare a procesului de predare-învățare bazată pe valori și credințe democratice care încearcă să promoveze pluralismul cultural în contextul unor societăți diverse ale unei lumi independente” (Ciolan,L, 2000:35)

Termenul de educație interculturală se raportează la o serie de practici și principii ce vizează mediul educațional „orientat spre formarea prin și pentru diversitate culturală, cu efect direct în cunoașterea și valorizarea pozitivă a diferențelor culturale, promovarea echității în educație și egalizarea șanselor (Nedelcu, A, 2004:20)

Educația interculturală „vizează ca educația să formeze persoane capabile să aprecieze diversele culturi, care se stabilesc într-o societate tradițională și deci să accepte să evolueze în contact cu aceste culturi pentru ca această diversitate să devină un element pozitiv, care să îmbogățească viața culturală, socială și economică a mediului (Cucuș, C,2000:85)

„Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică) evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală nu

este o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, științelor socialului, politicii, culturii, istoriei” (Cucoș, C., 2001:110)

Toate aceste caracteristici ce sunt note definiții ale educației interculturale pot fi promovate prin diferite tehnici, metode în învățământul românesc formal. Propunerea este ca educația interculturală să își găsească un sprijin real în predarea-învățarea- evaluarea limbii și literaturii române.

Pentru a discuta de limba și literatura română ca educație interculturală se pot prezenta multe aspecte. Va fi prezentată ideea unui proiect care solicită elevii să înțeleagă alte mentalități, obiceiuri, tradiții, dar și să se înțeleagă pe sine, să îi cunoască și să îi accepte pe ceilalți.

Limba și literatura română este considerată una din materiile de maximă importanță în sistemul de învățământ preuniversitar din România.

Se știe că limba română se află în centrul curriculumului școlar, studiindu-se în tot învățământul obligatoriu, dar și în clasele a XI-a și a XII-a.

La liceu accentul cade pe studiul literaturii. În gimnaziu, cele două aspecte, limba română și literatura română, coexistă. Ca o propunere ar fi studiul limbii române și la nivel liceal (acordul, pluraluri neregulate, modul în care se scriu cuvintele de alte origini etc.).

Desfășurarea unui proiect care să vizeze aspecte ale altor culturi poate fi o activitate benefică în sprijinul înțelegerii rolului limbii și literaturii române din perspectiva interculturală.

Proiectul este o modalitate de lucru care susține o altă abordare a predării, învățării și evaluării limbii și literaturii române astăzi. Este o propunere pentru ca elevii să fie mai motivați, mai interesați să învețe, dar și o propunere pentru a-i introduce în specificul mai multe „medii” ce trebuie cunoscute și înțelese pentru evoluția personală a fiecărui elev.

Proiectul propus se referă la informarea în legătură cu importanța tradițiilor și obiceiurilor minorităților din România prin intermediul unor reprezentanți de seamă ale minorităților respective.

Din perspectiva elevilor proiectul înseamnă: conștientizarea cunoștințelor dobândite până în acel moment, reflecția asupra modului în care își pot valorifica achizițiile, stimularea creativității, exersarea tehnicilor de documentare, dezvoltarea sentimentului de apartenență la un grup, negocierea "produsului", libertatea de a-și alege forma de prezentare;

Pe de altă parte, profesorul are următoarele atribuții atunci când este implicat în coordonarea unui proiect: propunerea temei și a tipului de proiect (individual / de grup), planificarea activității - corelarea etapelor cu timpul și obiectivele, exersarea unor roluri

manageriale diferite, elaborarea grilei de evaluare, adaptarea la această nouă formă de predare și de evaluare, capacitate de formare de valori și atitudini

Etapile realizării proiectului sunt următoarele:

1. Stimularea - discuții referitoare la temă, de regulă după parcurgerea unității de învățare;

2. Stabilirea obiectivelor - grupurile de lucru discută pentru a conveni asupra conținutului; formei și modalității de prezentare;

3. Distribuirea sarcinilor - se negociază sarcinile de lucru în cadrul grupului;

4. Investigație / creație- elevii se documentează, realizează studiul individual; află calea de a executa sarcina de lucru asumată;

5. Procesarea materialului- exercitiu de reflecție asupra informațiilor, materialelor selectate; profesorul identifică erorile;

6. Realizarea formei finale- realizarea produsului;

7. Prezentarea proiectului- grupul decide asupra modului de prezentare și asupra rolului pe care și-l asumă fiecare elev în prezentare;

8. Feed-back- autoevaluare; aprecieri de la colegi, profesor etc.;

Câteva avantaje ale acestei metode ar fi faptul că sunt: proiectul este centrat pe elev; se finalizează într-un produs (poster, CD, sceneta, revista, antologie, dramatizare, pliante etc.), proiectul este **ceva**, nu este despre ceva; folosește cunoștințe, deprinderi, abilități, competențe dobândite în alte domenii; este o activitate de abordare integrată; presupune învățarea raportării la calitate, întrucât elevul știe de la bun început după ce criterii îi va fi evaluată munca;

Ca orice activitate proiectul presupune și existența unor dezavantaje: cere efort și organizare pentru profesor; consumă timp ;presupune o evaluare corectă a resurselor materiale, umane, de timp; este destul de complicată evaluarea activității (în derularea unui proiect, evaluarea trebuie să aibă obligatoriu în vedere cele două componente ale activității, "procesul" și "produsul").

Proiectul propus poate fi un exemplu de bună practică în activitățile care susțin promovarea educației interculturale în învățământul formal, prin intermediul diferitelor discipline școlare (în cazul de față prin limba și literatura română).

Proiectul are ca finalitate cunoașterea și înțelegerea tradițiilor altor etnii. Elevii, împărțiți pe grupe își aleg o temă care să vizeze documentarea în legătură cu diferite personalități ce au trăit în România, dar sunt de altă etnie sau aspecte din operele studiate ce implică și alte culturi.

După alegerea temei, fiecare grupă își împarte sarcinile astfel încât fiecare elev se va documenta în legătură cu subiectul propus. Apoi vor colabora pentru a realiza o sinteză a

informațiilor dobândite. Pentru că se informează despre diferite personalități sau aspecte culturale ale diferitelor minorități din România, elevii vor interioriza și alte modalități de gândire sau de abordare a vieții. De asemenea, realizarea produsului le va solicita imaginația, creativitatea.

Proiectul vizează înlesnirea „deschiderii” către alte culturi, către alte modalități de a privi sau trăi viața. Astfel, elevii se vor „confrunța” cu alții, dar și cu sine. Rezultatul ar trebui să fie o acceptare a diferitelor perspective ale vieții, o reorganizare a propriului sistem de valori.

Luând în considerare fiecare proiect, vor fi prezentate câteva detalii care sunt argumente în favoarea abordării interculturale a limbii și literaturii române:

Grupa I va avea de prezentat un scriitor: **Panaït Istrati**. Se știe că acesta este la origine grec. Elevii vor prezenta date despre opera scriitorului, iar apoi se vor raporta la obiceiuri și tradiții grecești pe care le vor studia și vor extrage elemente semnificative pentru a le prezenta colegilor. Câteva lucruri ce merită a fi reținute pot fi : spartul farfuriilor, dansuri tradiționale.

Grupa II se va referi la **obiceiuri și tradiții evreiești**. Elevii se pot raporta la Hanuka, mâncăruri tradiționale, cântece.

Grupa III se va referi la **Obiceiuri românești și ungurești în „Ion” de L. Rebreanu și în viața reală astăzi**. Astfel, pot fi luate în considerare nunta, botezul, înmormântarea (în romanul Ion este vorba de nunta Laurei cu Pinte, nunta lui Ion cu Ana, botezul lui Petrișor, înmormântarea Anei), hora. În același timp, elevii se documentează despre toate aceste evenimente astăzi.

Grupa IV va avea tema **Personalități alte origini**: Petöfi Sandor (maghiar), Jean Moscopol (grec), Hutopila Vasile (pictor - ucrainean), Nicolae Bretan (compozitor- evreu), Samuel Cohen (compozitor evreu), Sorel Etrog (sculptor evreu stabilit în Canada), Idel Ianchelevici (franco-belgian cu origini evreiești - sculptor), Ada Zevin (artist plastic basarabean cu origini evreiești), Camil Ressu (pictor aromân), Romica Puceanu (artist rrom).

Grupa V va avea tema **Muzica țigănească**. Pentru muzica țigănească elevii vor fi solicitați să caute detalii despre muzica lăutărească.

Grupa VI va căuta detalii despre **Actori români de alte origini**: Ion Finteșteanu, Ion Lucian, Antigona Papazicopol.

Ca produse vor putea alege între: articole pentru revista liceului, realizarea de interviuri cu diferite personalități, realizarea de minispectacole, prezentări de costume, prezentare de melodii, prezentări de produse culinare, realizare de panouri, realizarea de afișe.

Ideea este ca prin temele propuse elevii să descopere lucruri noi, personalități noi, să-și îmbogățească cunoștințele. Prin temele propuse elevii se vor documenta și în legătură cu diversitatea culturală și implicit vor înțelege importanța cunoașterii vieții din orice colț al lumii.

Prin această abordare, limba și literatura română devine modalitatea prin care elevii își pot „deschide” mintea și sufletul către diversitate.

Bibliografie

Ciolan, L (2000). Pași către școala interculturală: ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Corint

Cucoș, C.(2000) Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Iași: Editura Polirom

Cozma T., (2001). O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea, Iași: Editura Polirom

Dasen et al. (1999) Educația interculturală – experiențe, politici, strategii., Iași: Editura. Polirom,

Nedelcu, A. (2008). Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Editura Polirom

Nedelcu, A (2004). Învățarea interculturală în școală. București: Editura Humanitas Educational

Pamfil, A. (2003) Limba și literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise, București: Editura Paralela 45

Pânișoară, I. O (2004). Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Editura Polirom

Parfene, C (1999). Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura Polirom

Rey, M. (1999). Educația interculturală – experiențe, politici, strategii, Iași, Editura Polirom

Suciu Raluca Ștefania este, din octombrie 2009, doctorand al Universității București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Subiectul tezei de doctorat este, „Dimensiunea interculturală a predării limbii și literaturii române în liceu.”

DE LA INOVAȚIE LA DEZVOLTAREA INSTITUȚIONALĂ ȘCOLARĂ

Daniela PRODAN

Școala cu clasele I-VIII Nr. 41 București

Abstract:

The change in the educational system has many reasons and origins and only a part of these are based on identifying some clear and important needs and on the development of good ideas and programmes. The change is not a purpose, but a way of adapting to the external environment and of improving the performances. The innovation represents the key or the mechanism of the institutional school development; the latter is the purpose, and the former is the way of attaining this purpose. Not all innovations lead to school development, only those having beneficial and durable effects are useful for carrying out this desideratum. The complexity of the school organization is generated, among other things, by the instrumentally-strategical dimension, the ensemble composed of factors like the physical environment, the material conditions, the strategies and action methods, the communication methods, the management. The institutional development means all the changes in schools as institutions which increase their capacity and performance for continuous improvements.

Schimbare și inovare

Dacă se implementează un proiect de inovație la nivelul organizației școlare, ea se va dezvolta. Aceasta este premisa articolului de față, iar scopul său este acela de a prezenta necesitățile instituției școlare și de a propune soluții pentru satisfacerea lor.

Schimbările din domeniul educațional se realizează în scopul promovării valorilor unei societăți deschise: comunicare, cooperare, stimulare, inițiativă, investiție,

performanță și calitate. Schimbarea contextului, a întregii societăți, generează schimbarea școlii. Dezvoltarea unei societăți este ilustrată, alături de alți indicatori, și de calitatea educației, modurile de organizare a cunoașterii și a procesului de învățare, performanțele așteptate, calitatea activității educative și reflectarea acesteia în societate. Schimbarea nu este un scop în sine, ci un mijloc de adaptare la mediul extern și de îmbunătățire a performanțelor. Dezvoltarea instituțională necesită corelarea finalităților, conținuturilor și strategiilor schimbării, astfel încât să se realizeze o abordare coerentă, profundă și corespunzătoare mediului educațional (Alec, S., 2010, *Repere teoretice și practice ale dezvoltării organizației școlare*, în revista *Repere*, nr. 3/2010).

O condiție a realizării inovației în sistemul educațional este varietatea. Diferențele interne de viziune pot lărgi spectrul opțiunilor organizației școlare, prin generarea de noi puncte de vedere, anticiparea de noi probleme, promovarea dezechilibrului și adaptării. Ca și în cazul ciberneticii, în organizația școlară funcționează legea varietății necesare, conform căreia, în vederea adaptării oricărui sistem la mediul extern, mecanismele de control trebuie să încorporeze varietatea. În cazul în care varietatea din interior este redusă, sistemul este incapabil să facă față varietății din exterior.

Organizația școlară inovativă trebuie să încorporeze varietate în procesele sale interne (Alec, S., 2010, *Repere teoretice și practice ale dezvoltării organizației școlare*, în revista *Repere*, nr. 3/2010).

În scopul implementării unei inovații este necesar ca cei implicați în acest proces să-și schimbe mentalitățile, principiile, metodele de lucru, să-și restructureze cerințele și așteptările.

Orice strategie de dezvoltare a organizației școlare trebuie alcătuită din perspectiva celor două trăsături de bază ale managementului educațional: dimensiunea moral-axiologică, determinată de specificul activității pedagogice din școală, care, pe lângă transmiterea și asimilarea cunoașterii, asigură educarea și formarea elevilor în spiritul unui sistem de valori; dimensiunea umană, dominantă comparativ cu dimensiunea instrumental-strategică, datorită valorificării individului, interacțiunii membrilor organizației școlare și folosirii unor strategii de tip comunicativ (Păun, E., 1999, *Școala: o abordare sociopedagogică*, în Alec, S., 2010, *Repere teoretice și practice ale dezvoltării organizației școlare*, în revista *Repere*, nr. 3/2010).

Un proiect de inovație în cadrul organizației școlare se implementează parcurgând următoarele etape: prezentarea inovației; dezbateră proiectului; culegerea de date privind necesitatea implementării proiectului; formarea cadrelor didactice în vederea aplicării prevederilor proiectului; controlul și analiza rezultatelor, în concordanță cu obiectivele fixate; perfecționarea continuă a proiectului.

E. Păun definește proiectul drept intenție de a întreprinde o acțiune cu caracter ameliorativ (Păun, E., 1999, *Școala: o abordare sociopedagogică*, în Alecu, S., 2010, *Repere teoretice și practice ale dezvoltării organizației școlare*, în revista *Repere*, nr. 3/2010). Ceea ce individualizează proiectul este caracterul său anticipativ, efortul de a imagina modalități de acțiune în contexte noi, adesea imprevizibile.

Esența unei schimbări implică dezvoltarea semnificației ei în relație cu o nouă idee, program, reformă sau set de activități. Indivizii sunt cei care trebuie să dezvolte această nouă semnificație, însă ei reprezintă părți ne semnificative ale unui sistem social gigantic, complex, de foarte multe ori dezordonat, cuprinzând un mare număr de lumi diverse și subiective (Fullan, M.G., 1992, *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*).

În timp ce solicitările din partea societății către școli cresc, încrederea în capacitatea educatorilor de a răspunde unor astfel de schimbări majore poate scădea (Harris, Alma, & Hopkins, David, 2000, *Introduction to Special Feature: alternative perspectives on school improvement*, în *School Leadership & Management*, 20 (1).

Directorul școlii reprezintă un element-cheie în blocarea sau promovarea schimbării și în implementarea proiectelor de inovare.

Astfel, la un leadership oportun se ajunge în urma înțelegerii de către director a nevoilor școlii și a implicării directorului în activitatea școlii, fără a exercita un control total asupra restului personalului.

Dezvoltarea personalului didactic trebuie să fie axată asupra inovației, continuă pe parcursul implementării și trebuie să implice o serie de componente formale – de exemplu, ateliere – și informale, cum ar fi schimburi de experiență între profesori.

Backgroundul pregătirii directorilor determină gradul de atenție și de efort pe care aceștia îl investesc în elaborarea politicilor educaționale (Fullan, M.G., 1992). De exemplu, un background în domeniul educației elevilor cu nevoi speciale ar prevedea

gradul de atenție acordată noilor politici educaționale speciale, dar nu în mod necesar celei acordate unei noi priorități în domeniul științific.

Directorul eficient este un lider colaborator al îmbunătățirilor continue în școală ca organizație. Studiul lui Rosenholtz asupra școlilor statice și a celor „în mișcare” este fundamental pentru această nouă concepție (Rosenholtz, S., 1989, *Teachers' workplace: The Social Organization of Schools*, în Fullan, M.G., 1992, *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*). Rosenholtz a observat că unele dintre școlile studiate erau colaborative și foarte eficiente atât pentru profesori, cât și pentru elevi, în timp ce altele erau afectate de izolare reciprocă și ineficacitate. Descoperirile sale evidențiază importanța colaborării directorului cu profesorii pentru a face ca școala să devină un loc de muncă ce promovează împărtășirea scopurilor, colaborarea dintre profesori, angajamentul acestora, valorificarea oportunităților de către profesori și învățarea. Rosenholtz concluzionează: „Școlile de succes nu erau conduse de regi filozofi cu metode infailibile, ci de o acumulare constantă de cunoștințe și speranță extrase din experiența împărtășită a profesorilor”.

Modul în care o schimbare este privită – ca un pas înapoi sau înainte – depinde de punctul de vedere al fiecăruia, dar toate reformele reprezintă propuneri de schimbare.

Perspectiva implementării subliniază faptul că punctul de pornire al îmbunătățirii nu este schimbarea sistemului, nici schimbarea în rândul celor din jur, ci schimbarea în noi înșine. Această perspectivă este caracterizată de o tendință spre acțiune, axată pe îmbunătățirea pe termen scurt și pe termen lung. Directorul, ocupând o poziție-cheie în conducere, trebuie să ia măsuri și să asigure crearea condițiilor necesare pentru ca ceilalți să pună în practică schimbarea.

Etapele dezvoltării instituției școlare

Dezvoltarea instituției școlare este un proces complex care cuprinde trei etape: inițierea, implementarea și instituționalizarea. Inițierea reprezintă etapa deciziei introducerii inovației și a asumării angajamentului desfășurării acestui proces.

Una dintre cele mai importante activități specifice etapei inițierii este analiza stării interne a unității școlare.

Printre factorii asociați inițierii și care influențează succesul inovației școlare se numără: existența prealabilă a unor inovații, accesul la inovație, presiunile din interiorul

și din exteriorul școlii, existența resurselor, calitatea condițiilor interne și a modului de organizare din cadrul școlii.

Fullan detaliază unii dintre acești factori; astfel, pentru presiunile din exteriorul școlii, el menționează prezența agenților externi ai schimbării și factorii ce țin de comunitatea locală – presiunea, susținerea, indiferența (Fullan, M., 1991, *The New Meaning of Educational Change*, în Reynolds, D. et al., 1996, *Making good schools: Thinking school effectiveness and school improvement*).

În plus, Fullan adaugă ca factori ai reușitei fondurile alocate politicilor educaționale și capacitatea rezolvării de probleme a personalului școlii (Fullan, M., 1991, *The New Meaning of Educational Change*, în Reynolds, D. et al., 1996, *Making good schools: Thinking school effectiveness and school improvement*).

Pentru ca inițierea să aibă succes este necesar ca inovația să fie una de calitate, să se regăsească în agenda priorităților locale și să răspundă nevoii de schimbare (Reynolds, D. et al., 1996, *Making good schools: Thinking school effectiveness and school improvement*).

Implementarea, principala etapă procesului inovării, marchează momentul utilizării efective a acesteia și se divide în două subetape: pre-implementarea și implementarea. Multe inovații eșuează în faza pre-implementării, din cauza lipsei de susținere. Condițiile interne ale instituției școlare și presiunea și susținerea externă reprezintă factorii care influențează implementarea. În această etapă se dobândesc deprinderi, se împart responsabilități grupurilor de cadre didactice, iar succesul începe să se facă simțit.

Instituționalizarea constituie etapa în care inovația și schimbarea nu mai sunt considerate lucruri noi, devenind parte a activității școlii. Trecerea de la implementare la instituționalizare presupune de obicei transformarea unui proiect pilot într-o inițiativă care cuprinde întreaga unitate școlară. În această fază se definitivează o nouă ordine, iar inovația este utilizată pe scară largă de personalul didactic.

Activitățile-cheie care asigură succesul acestei etape sunt:

- accentuarea adaptării schimbării la structura, organizarea și resursele școlii;
- eliminarea practicilor aflate în concurență sau în contradicție una cu cealaltă;
- asigurarea unor legături puternice cu alte demersuri de schimbare;

- existența unor facilitatori locali ai schimbării (Miles, M., 1986, *Research findings on the stages of school improvement*, în Reynolds, D. et al., 1996, *Making good schools: Thinking school effectiveness and school improvement*).

Inovațiile sunt adevărate uși care pot deschide procesul dezvoltării școlare (Reynolds, D. et al., 1996). Cultura școlii determină modul în care este tratată dezvoltarea instituțională – *school improvement*. Fiecare dintre aceste uși deschide un drum spre cultura școlii. Există cinci aspecte definitorii ale inovației instituționale:

- colegialitatea – cultivarea de către personalul școlii a unor relații de colaborare;
- cercetarea – studierea de către personalul școlii a literaturii de specialitate în domeniul inovației și dezvoltării instituționale școlare;
- cercetarea pe cont propriu – colectarea și analiza, realizate de cadrele didactice, a informațiilor despre școala și elevii cu care lucrează;
- inițiativele curriculare – introducerea schimbărilor în cadrul curriculumului;
- strategiile de predare – observarea, discutarea și dobândirea unor astfel de strategii. (Reynolds, D. et al., 1996).

Aceste aspecte pot schimba fundamental cultura fiecărei școli. Astfel, după o analiză amănunțită a fiecăreia dintre aceste „uși”, se poate afla cea care domină, precum și modul în care sunt legate între ele. În spatele ușilor ar trebui să se afle o serie de drumuri legate între ele care conduc către dezvoltarea instituțională școlară, însă acest lucru nu se întâmplă întotdeauna (Reynolds, D. et al., 1996). De exemplu, în cazul lipsei multiperspectiviei, strategiile de inovare eșuează.

Una dintre cauzele ineficienței instituționale este reprezentată de limitarea rolului profesorului la activitatea de predare, fără a-l implica și în cea de management și fără a-l considera un membru activ al organizației școlare (Reynolds, D. et al., 1996).

Dezvoltarea personalului didactic – condiție a atingerii obiectivului dezvoltării instituției școlare

Dezvoltarea instituțională școlară necesită construirea unei culturi organizaționale colaborative, care să asigure formarea continuă a cadrelor didactice și respectul pentru

activitatea acestora. Profesorii trebuie să fie încurajați să-și cristalizeze valorile pentru a construi o viziune a instituției școlare.

Creșterea nivelului de eficiență al unei anumite școli nu depinde de cunoașterea factorilor care determină eficiența școlară în alte unități de învățământ, deși acesta poate fi un punct de pornire util (Reynolds, D. *et al.*, 1996).

În scopul asigurării calității proiectelor de dezvoltare instituțională, acestea trebuie alcătuite de mai multe echipe de profesori, iar stilul de leadership trebuie să fie unul democratic (Reynolds, D. *et al.*, 1996). Echipele de profesori implicate în realizarea proiectelor reprezintă agenții schimbării. Ele nu sunt responsabile pentru realizarea schimbării în interiorul instituției școlare, rolul lor fiind acela de a o facilita și astfel de a înțelege procesul schimbării și impactul său asupra școlii.

Dezvoltarea instituției școlare depinde de cea a personalului didactic, realizată atât la nivel individual cât și la nivel colectiv. Nu este suficientă îmbunătățirea pe cont propriu de către profesori a metodelor didactice, pentru dezvoltarea instituției școlare fiind necesare oportunități de dezvoltare a personalului didactic, menite să le ofere profesorilor șansa de a învăța împreună (Harris, A. & Hopkins, D., 2000, *Introduction to Special Feature: alternative perspectives on school improvement*).

În mai multe medii, folosind proiecte diferite, s-au realizat cercetări care vizau relația dintre îmbunătățirea predării și realizările elevilor – *student achievement* – privitoare la practicile de lectură în licee (Fullan, M.G., 1992). În acest scop au fost analizate practicile efective, reale de lectură, cum ar fi inovația, precum și factorii critici legați de dezvoltarea eficientă a personalului didactic. Cu privire la aceasta din urmă, s-a constatat că este posibil ca profesorii să-și schimbe comportamentul și să continue să pună în practică idei noi cu următoarele condiții: să devină conștienți de nevoia de îmbunătățire prin analiza propriului profil; să facă un angajament scris pentru a testa a doua zi noi idei la clasă; să evalueze efectul ideilor lor; să observe ceea ce se întâmplă la clasele altor profesori și să analizeze aceste date; să raporteze grupului din care fac parte succesele și eșecurile; să discute probleme și să propună soluții privind elevii ca indivizi și predarea materiei; să utilizeze o mare varietate de metode didactice – modelarea, simulările, observarea – și să participe la întruniri profesionale; să învețe să stabilească

noi scopuri pentru dezvoltarea profesională. Bazele modelului sunt: a învăța făcând – *learn by doing* – a încerca, a evalua, a modifica, a încerca din nou; a lega cunoștințele anterioare de informația nouă; a învăța prin reflecție și rezolvare de probleme; a învăța într-un mediu propice împărtășirii succeselor și problemelor.

O a doua perspectivă, utilă, dar limitată, constă în faptul de a considera noile proiecte majore de dezvoltare a personalului didactic drept inovații. În special politicile și structurile care stabilesc noi roluri, cum ar fi cele de mentori, instructori și altele asemenea, sunt și pot fi considerate inovații.

Instructajul – *coaching* – se confruntă cu probleme de implementare similare cu cele ale mentoratului, dar nu la aceeași scară, deoarece, spre deosebire de mentorat, proiectele de instructaj au tins să fie mai puțin formale (neimplicând o legislație sau o politică oficială), mai spontane și mai mici ca proporție. Aceste caracteristici au dus la proliferarea într-un ritm rapid a proiectelor de instructaj (Fullan, M.G., 1992).

Instructajul reprezintă și el o inovație (Fullan, M.G., 1992). În primul rând, constituie o schimbare în tehnologia trainingului. Conducătorii de instructaje trebuie să învețe și să realizeze un program sofisticat de training pentru o perioadă.

Atenția cercetătorilor trebuie să se îndrepte spre modul în care dezvoltarea personalului didactic corespunde scopurilor instituționale pe termen lung și dezvoltării instituționale (Fullan, M.G., 1992). Prin dezvoltare instituțională se înțelege totalitatea schimbărilor în școli ca instituții care își măresc capacitatea și performanța pentru îmbunătățiri continue. Domeniul dezvoltării instituționale este cultura școlii ca loc de muncă.

Cei care folosesc dezvoltarea personalului didactic pentru strategia de implementare ar trebui să se concentreze în mod explicit asupra unui dublu scop: implementarea cu succes a unui proiect și influențarea climatului colegial al școlii ca organizație. Fullan afirmă în lucrarea sa că aceasta ar fi o contribuție utilă, exprimându-și însă și îndoiala în legătură cu posibilitatea de influențare a culturii școlii – mult prea

puternică – de proiecte individuale și provizorii, indiferent cât sunt de bine realizate (Fullan, M.G., 1992).

În privința instructajului există cel puțin trei probleme de bază: relația dintre acesta și cultura școlii; forma și conținutul instructajului; nevoia unei aprecieri mai obiective și mai echilibrate a relației complexe dintre autonomie și colaborare. Instructajul, mentoratul și alte pregătiri asemănătoare implică de obicei perechi sau mici grupuri de profesori care lucrează împreună. Ca atare, ele reprezintă doar o mică parte a culturii totale a școlii. Astfel, dacă un anumit proiect de instructaj se regăsește sau nu într-un mediu ospitalier – de exemplu, o școală în care climatul colegial precedă inițiativa de instructaj – reprezintă o variabilă foarte importantă. Potrivit lui Fullan, adepții instructajului ar trebui să ia în considerare cultura totală a școlii înainte de a decide să acționeze (Fullan, M.G., 1992). Se poate deduce faptul că programele de instructaj bune nu alterează cultura școlii. Fullan susține de asemenea că, deși instructajul poate fi proiectat în mod intenționat ca strategie pentru creșterea culturii de lucru colaborative a școlii, nu există nicio dovadă a faptului că aceasta va funcționa (Fullan, M.G., 1992).

După cum susține Fullan, nu se poate considera că autonomia este rea și colaborarea bună. Izolarea unei persoane înseamnă autonomia altei persoane. Pentru mulți profesori izolarea este o strategie folosită în scopul finalizării activității, întrucât „*protejează timpul și energia necesare pentru satisfacerea cerințelor instrucționale imediate*” (Fullan, M.G., 1992).

Sunt dificil de stabilit și de menținut culturile de lucru colaborative. Nias și colaboratorii săi au descoperit că profesorii aveau mari dificultăți de colaborare chiar și atunci când doreau să conlucreze (Nias, J. *et al.*, 1989, *Staff Relationships in the Primary School: A study of organisational cultures*, în Fullan, M.G., 1992). În cazul în care se îndeplinește dezideratul colegialității, aceasta este adesea de scurtă durată, din cauza organizării sociale a locului de muncă, nefavorabilă menținerii colaborării.

Dezvoltarea care implică indivizi, școli și cartiere necesită o colaborare strânsă între școală și societate. În vederea implementării inovațiilor școlare, cei care se ocupă cu dezvoltarea personalului didactic au un rol foarte important în instruirea profesorilor. Fullan susține că nu se va reuși niciodată perfecționarea școlilor dacă nu se va realiza un

tot integrat din dezvoltarea personalului didactic și dezvoltarea instituțională (Fullan, M.G., 1992).

Contextul cercetării

Inovația și dezvoltarea instituțională contribuie la realizarea reformei sistemului educațional, fiind necesare în contextul actual al învățământului românesc și sprijinind atingerea standardelor educaționale europene. Reforma se poate realiza prin schimbarea mentalităților și a modului de acțiune al celor care activează în sistemul educațional (Ionescu, I.I., 1997, *Sociologia școlii: Politici, practici și actori ai educației școlare*). Inovația și dezvoltarea instituțională trebuie să fie în concordanță cu valorile sistemului educațional: calitate, eficiență, flexibilitate. Alături de educație, cercetare și dezvoltare, inovarea constituie unul dintre cei patru piloni ai societății cunoașterii menționați în strategia prezidențială *Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii*.

Cercetarea de față reprezintă un studiu de caz a două instituții de învățământ din București, Școala cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” și Școala cu clasele I-VIII Nr. 41.

Metodologia utilizată este una de tip calitativ, care ajută la descrierea și interpretarea unei realități, și anume inovația și dezvoltarea instituțională școlară, permite analiza în profunzime a acestei situații reale, însă nu permite generalizarea.

Metode și instrumente de culegere a datelor

Metodele de culegere a datelor utilizate în această cercetare sunt analiza de documente și ancheta pe bază de chestionar semistructurat. Pentru fiecare dintre aceste metode au fost folosite ca instrumente grila de analiză și chestionarul de opinie semistructurat.

Documentele analizate sunt: proiectul de dezvoltare instituțională a Școlii cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș”, planul de dezvoltare instituțională a Școlii cu clasele I-VIII Nr. 41, planul managerial al Școlii cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” și programul managerial al Școlii cu clasele I-VIII Nr. 41.

Rezultate și concluzii

Articolul de față tratează despre inovația la nivelul instituției de învățământ, însă nu trebuie neglijată cea la nivelul clasei de elevi, aceasta putând fi considerată ca parte a primei categorii de inovații.

Pentru implementarea cu succes a unui proiect de inovare este necesară stabilirea unor obiective clare ce vor fi urmărite, asigurarea dezvoltării personalului instituției școlare în vederea gestionării proiectului și contribuția comunității locale, proiectul neputând fi pus în aplicare într-o școală izolată. De asemenea, este necesar lucrul în echipă, în scopul coordonării corecte a proiectului. Directorul instituției școlare este coordonatorul proiectului, asigurând stabilirea și urmărirea obiectivelor, gestionarea procesului schimbării, monitorizarea și evaluarea impactului proiectului.

Rolul inovației școlare este de a genera dezvoltarea instituțională, școala reprezentând o instituție care satisface nevoia de dezvoltare în plan educațional a elevilor, nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și nevoile întregii comunități (Reynolds, D. *et al.*, 1996). Implementarea unui proiect de inovare evidențiază capacitatea instituției școlare de a realiza o schimbare și de a evalua impactul acesteia la nivelul școlii sau la nivelul clasei de elevi. Evaluarea impactului unui astfel de proiect reliefează reușitele și eșecurile gestionării proiectului respectiv.

Proiectele de inovare trebuie implementate după consultarea potențialilor beneficiari ai acestora, evitând astfel implementarea unor inovații inutile, care nu ar conduce la dezvoltarea instituțională școlară. Aplicarea proiectelor de inovație trebuie monitorizată în scopul preîntâmpinării eșecului.

Dezvoltarea instituțională școlară depinde de următorii factori: factorii instrucționali de la nivelul clasei de elevi, factorii organizaționali de la nivelul școlii, comunitatea locală și factorul politic la nivelul contextual (Reynolds, D. *et al.*, 1996).

Deși situată într-o zonă defavorizată a Bucureștiului, la marginea cartierului Colentina, Școala cu clasele I-VIII Nr. 41 a încercat și în multe privințe a reușit să-și depășească statutul, prin organizarea a numeroase activități având caracter inovator. La început schimbări timide, acestea au fost asumate de corpul didactic și de elevi, care le-au perceput drept activități plăcute, manifestându-și interesul față de ele și propunând ei înșiși organizarea unora dintre ele.

În Școala cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș”, contextele majoritare în care se realizează proiecte de inovare sunt: orele de curs, în care sunt implementate inovații de ordin metodic; activitatea organizativă și administrativă a școlii; relația școlii cu părinții elevilor; tipul de management.

La Școala cu clasele I-VIII Nr. 41 contextele predominante de realizare a proiectelor de inovare sunt reprezentate de orele de curs și de relația școlii cu părinții elevilor. Principalele elemente care favorizează aplicarea inovațiilor în Școala cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” sunt: noua tehnologie, existența unor sponsorizări, implicarea profesorilor și a conducerii instituției de învățământ, receptivitatea elevilor, colaborarea cu agenți economici. În cazul Școlii cu clasele I-VIII Nr. 41 acestea constau în: spiritul de inițiativă al unora dintre părinți, implicarea cadrelor didactice, tehnologia, competența elevilor.

În ambele școli, beneficiarii proiectelor de inovare sunt elevii și cadrele didactice. Persoanele care promovează inovațiile, având și inițiativa acestora, sunt directorii și profesorii, în special cei receptivi la nou, îndrumați de către coordonatorul de proiecte.

Majoritatea inovațiilor implementate în ultimii ani în cadrul Școlii cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” reprezintă inovații la nivelul metodelor didactice – utilizarea metodelor activ-participative și a metodelor alternative de evaluare, implementarea programului AEL.

Schimbările în Școala cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” au fost implementate de profesori cu experiență, având o vechime de 11-15 ani și peste 15 ani și gradul didactic 1. Un profesor de la Școala cu clasele I-VIII Nr. 41 a realizat o schimbare foarte importantă, cea a relațiilor de comunicare cu părinții. În privința domeniilor care necesită schimbări, cadrele didactice din ambele școli consideră că acestea sunt reprezentate de: relația dintre profesori, relația cu părinții elevilor, îmbunătățirea activității la clasă.

Din analiza datelor rezultă că implementarea inovațiilor necesită adesea sprijin din partea comunității locale și încheierea de parteneriate cu instituții reprezentante ale acesteia. De asemenea, colaborarea dintre școală și comunitate și desfășurarea de

parteneriate între unitatea școlară și alte instituții reprezentative ale comunității și ONG-uri stimulează inovația și conduce la dezvoltarea instituțională școlară.

Inovațiile implementate de cele două unități școlare analizate – Școala cu clasele I-VIII Nr. 190 „Marcela Peneș” și Școala cu clasele I-VIII Nr. 41 – nu sunt unele de mare anvergură, unele dintre ele reprezentând inovații implementate la nivelul sistemului de învățământ, însă necesare educării elevilor în spiritul unor valori precum: respectul față de cultură, de artă, de mediul înconjurător, respectul de sine, dezvoltarea personală și profesională, libertatea de opinie. Acest fapt favorizează dezvoltarea instituțională a celor două unități școlare.

BIBLIOGRAFIE

Alecu, S. (2010). Repere teoretice și practice ale dezvoltării organizației școlare.

Repere.

Revistă de Științele Educației, (3).

B. Iucu, R. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Polirom.

Boboc, I. (2002). *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*.

București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Bush, T., Glatter, R., et al. (1986). *Approaches to School Management*. London: Harper & Row.

Chelcea, S. (2001). *Tehnici de cercetare sociologică*. București: Școala Națională de Studii Politice și Administrative.

Chivu, R. (2008). *Elemente generale de managementul educației*. București: Meronia.

Cristea, S. (2003). *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Dicționarul explicativ al limbii române (ed. a II-a). (1998). București: Univers Enciclopedic.

Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii. Regăsit la
www.presidency.ro

Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London / New York: Cassell.

Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham / Philadelphia: Open University Press.

Hargreaves, A. (Ed.). (2005). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.

Harris, A., (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.

Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Introduction to Special Feature: alternative perspectives on school improvement. *School Leadership & Management*, 20(1), 9-14.

Harris, A., (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2).

Hopkins, D. (1987). *Improving the Quality of Schooling*. Lewes: Falmer Press.

Hopkins, D. (1990). The international school improvement project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organization*, 10 (3).

I. Ionescu, I. (1997). *Sociologia școlii: Politici, practici și actori ai educației școlare*. Iași: Polirom.

Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului: Concepte și metode*. Iași: Polirom.

Iosifescu, Ș. (2000). *Elemente de management strategic și proiectare – pentru școlile pilot*. București: Corint.

Iucu, R., & Păcurari, O. (2001). *Formare inițială și continuă a cadrelor didactice: Introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective*. București: Humanitas Educațional.

Lieberman, A. (Ed.). (2005). *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.

Miles, M. (1986). *Research findings on the stages of school improvement*. New York: Center for Policy Research.

Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.

Nedelcu, A. (2008). Towards the “Good School” – (Critical) Approaches to School Effectiveness. *ReperE. Revistă de Științele Educației*, (1), 90-101.

Nias, J., Southworth, G., Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: A study of organizational cultures*. London: Cassell.

Planificare strategică: Suport de curs realizat în cadrul proiectului de înfrățire instituțională „Întărirea capacității UCRAP și a rețelei naționale de modernizatori”. Regăsit la modernizare.mai.gov.ro

Popescu, S. (2004). *Management educațional*. București: Roata.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Thinking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longmans.

Tudorică, R. (2007). *Managementul educației în context european*. București: Meronia.

INTERVIURI

INTERVIEW WITH PROFESSOR STUART SHANKER

10 MAI 2011

Cătălina Ulrich
Universitatea din București

Dr. Stuart Shanker este distins cercetător și profesor de filozofie și psihologie al Universității York (Canada) și director al Institutului de Cercetare Milton and Ethel

Harris (MEHRI) în cadrul aceleiași universități. Fost președinte al Centrului pentru Dezvoltarea Timpurie a Copilului, Dr. Shanker este directorul unei inițiative multidisciplinare de cercetare preventivă în sănătate mintală la nivel internațional, finanțată de IDRC Canada (Cuba-Mexico-Canada Research Initiative) și Director la Centrul pentru Dezvoltare Umană.

A studiat filosofia la Oxford, ceea ce i-a influențat lucrările de început: Godel's Theorem in Focus (ed.). (1988. Routledge), Apes, language and the human mind (scrisă împreună cu Sue Savage-Rumbaugh și Talbot Taylor, 1998. Oxford University Press); Wittgenstein's remarks on the foundations of AI (1998. Routledge). Împreună cu Stanley Greenspan a publicat The First Idea: How Symbols, Language, And Intelligence Evolved From Our Primate Ancestors To Modern Humans (2004. Cambridge, Mass., Da Capo Press), care stă și la baza programelor de cercetare și intervenție din Institutul MEHRI. Printre lucrările mai recente, menționăm: Human Development in the Twenty-First Century: Visionary Ideas from Systems Scientists (2011, 2008. Cambridge University Press), împreună cu Alan Fogel (Editor) și Barbara J. King.

Interviul s-a desfășurat în București pe 10 mai 2011. Întâlnirea a fost prilejuită de prezența profesorului Shanker la desfășurarea unui seminar pentru psihologi și specialiști din educație și a unei prelegeri pentru studenți și părinți (găzduite de Catedra de Pedagogie), respectiv la o masă rotundă cu tema Dialog privind politicile publice referitoare la dezvoltarea timpurie și incluziunea copiilor romi. În cadrul acestor evenimente, Facultatea de Psihologie și Științele Educației (Universitatea din București) este parteneră cu Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională și Asociația Internațională Step by Step.

C.U.: You are an academic and you are also famous for sharing with parents and practitioners key ideas about child development and learning. During your presentation you stressed that speaking about educational programs in Canada means not just only talking about getting kids to have a high literacy level. You said democracies, all over the world, should invest in education to “produce” a healthy kid. To support the global complex image of the healthy kid you mentioned many studies and books, for example “From neurons from neighborhoods”. Amongst the huge amount of recent scientific work, if you would chose key findings of research to give as examples for educators and parents, which one could it be?

S.S.: Over the past year we've had several very large studies showing us that the strongest predictor of how well a child would do in school and how well a child will do in life is *self-control*. For example a month ago Terri Moffitt¹ published a huge work on self-control. So THIS is huge, the importance of self-control. We have some studies showing us how important exactly the functions are.

*C.U.: In an article published in **Canada Education** in 2010 you wrote “in short, self-regulation serves as a lens for understanding a child, his individual strengths and the areas that need work, and thus as a lens for understanding what we hope to accomplish in our teaching practices”.*

¹ Moffitt, T. et al. (2011). From the Cover: A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108

S.S.: And neuro-scientific findings are telling us that the brain learns – or forms strong neural connections – when the child is in a calm, emotionally regulated state. This is important. Researchers are showing how important the self-regulation is for developing the skills that James Heckman is talking about². In *Self-Regulation: Calm, Alert, and Learning* we discuss how we can enhance the development of executive functions of children in preschool settings (sustained attention, attention switching, inhibit impulses, deal with frustration, delay, distractions).

In MEHRI we investigate childhood development to fully explore how to stimulate and mobilize children and help those with developmental problems return to a healthy developmental path. We use an interactive intervention approach designed to mobilize children's emotions and work on different aspects of a child's biological strengths and weaknesses. We start from the idea that the critical step in symbol formation, language, and thinking is not a "genetic leap" but a learned capacity (n.n. Greenspan, S. & Shanker, S. (2004) *The First Idea*. Perseus). That capacity depended on specific types of nurturing interactions and other cultural practices that were passed down and thus learned anew and further developed by each generation, dating back to pre-human and even nonhuman primate cultures.

C.U.: You mentioned that self-regulation is a biological phenomenon. How the child is managing the energy. S.S.: It could be about his senses or about the environment. How to see patterns, the meaning of language, the language of the face, the language of the hands, what someone means, how to think methodically, the internalized voice, analyzed by Stanley Greenspan (n.n. in the book *Great Kids: Helping Your Baby and Child Develop the Ten Essential Qualities for a Happy, Healthy Life*).

To deal with a stressor you need fuel. You keep one foot on the gas and one foot on the break. And this means less energy for learning. How much gas you need to burn in order to reach the goals depends on various conditions. Children don't need to burn very much on delaying gratification. How hard the child is burning energy to deal in life? And there is not much left over on paying attention? For self-control to learn, he needs to calmly focus. The more the kid can calmly focus, the more is able to process what the teacher is saying. We need to try to reduce the stress on the physiology. The better a child self-regulate the better learns self-control.

We ask why some kids are struggling so much? Somewhere 25-30% of grade one students are having problems in self-regulation. This is not just statistics, it is real genuine societal trend. Today's world is impeding self-regulation in the kid. What this is? We have to understand what self-regulation is in order to fix it or to enhance it. I will tell you what self-regulation IS NOT. It is not about doing what you thought, it is not about self-control. It is a story about how the child is dealing with the stress, it is about stress management.

Biological level is about arousal regulation. Everything else follows from that. We know that a kid with self-regulation has problems dealing with her fear or anger. Why? Negative emotions are also about a lack of positive emotions. We are just as upset when a child is not happy, or when he is not very curious. Up-regulating positive emotions as

² Nobel laureate, Heckman investigated the economic returns to education. His recent research focuses on inequality, human development and lifecycle skill formation, with a special emphasis on the economics of early childhood.

down-regulation negative emotions. The answers to questions like *Why is it hard for some children? Why is so easy for other children?* we can find in neuroscience. We are starting to learn now which are the systems that have to be developed to promote learning and how to do it. So, we have an organization now, called IMBES³ and every week IMBES publishes a newsletter with news research in neuroscience and neurology as it relates to improving education. In some ways the answer to your question is things are moving incredibly fast and so for students what they need to do is that the students join every week IMBES and read it every week. *Every week there is something important.* Let me give you a good example. We have a major discovery published this week about anxiety. Teenagers are very anxious related to the way they are breathing. That literally affects their capacity to pay attention. All of the sudden now we are learning about why is so hard for an adolescent to learn? That is the key, that information is moving so quickly now. Scientists are moving so quickly now. The students have to have something like this as a resource and so week by week they can see.

The other thing which is very important now: we are learning that we can identify potential educational problems. We can identify their sources in the baby at 18 to 24 months. We are learning what the science or what we can do about that. So in the future the reason why early education is so important is because solve problems before they become entrenched in the brain.

C.U.: Poor self-regulation influences child's relationships with the teachers.

S.S.: Poor self-regulation not only impedes a child's ability to attend to her lessons but may also undermine the teacher-student relationship. Not surprisingly, teachers respond much more positively to children who are able to stay calmly focused while those who have more difficulty in this regard receive less attention or are treated less sympathetically.

C.U.: Next question is again about the research: about the way you are doing research at University of York, at MEHRI, in your transnational projects. We have a project to improve the doctoral programs in the field of education sciences. Which are the trends and how to support students to become good researchers?

S.S.: It is a good question. Students today need to study statistics, they need to study experimental design, they need to study both qualitative and quantitative techniques and they need to know how to design a RCT (n.n. randomized control trial). Because today in the scientific world you cannot be without RCTs. These are the things they need to master in order to be able to do the research after graduation.

C.U.: Many times during your lectures you mentioned examples of your research and of your personal life, which make your statements very strong, because you bring emotions to the audience. I have two questions related to this: 1) how to deal in general with these connections between emotions, personal life and professional life and 2) how to help educators and other professionals to deal better with these overlapping sometimes tensed relationships? Every parent feels sometimes anxiety about failing in educating own children...

S.S.: The more the parents understand the stress, the lower the stress. Self-regulation we talk about the kids, mom and dad and we talk about community. It's a complex system. There are many activities that helps. Sports help a lot for self-regulation. By being engaged in sport activity you have to practice, to follow the coach. It has to be driven by

³ IMBES: International Mind, Brain and Education Society <http://www.imbes.org/>

his motivation, by his love. Music, drama, sports, lots of healthy things. TV, video games don't !

Back to your questions. These issues are all wrapped up to there. First of all, we believe that all research should be strongly applied. In the past what happened with our students, it was just theory. In the past we asked students to read books and ... and so the work had no meaning. What do we want them to do now? We want them to learn ... we *force* them, if they want to study in our institute they have to do practica in the field. They have to be in the classroom, they have to work with children with autism, they have to work with children with ADHD, they have to know what is like. They have to realize that this is not just theory. This is and so an essential element of their education is experiential. They have to have experiential learning. Second point: we do have in our institute this tradition of psychology and education. They each have to learn each other's field. So we force an "education" student to take psychology classes. We force "psychology" students to take on education classes. We want them interdisciplinary thinking to happen in there in graduate school.

We work very hard in our children to work on mind focus. We work very hard to work on mind focus with our students. So our students work very hard on socio-emotional exercises for ourselves. So they become self-reflective learners. And what we want them to become aware of. Let me give you one example. We teach children to become aware of self-arousal. Before that we have to teach students how to be aware of their own arousal. So we do exercises: *Why did you do that? How do you feel now? How did you feel when you did this?* So they can begin. Graduate students naturally feel and interpret certain circumstances or with certain children. We want them to ask themselves why. *Why did you like to work with this child and that child?* Because they, as students, have emotional constructions, challenges, we want them to be aware of that, we want them to see that unconsciously they did not like this child, that unconsciously they prefer this child. As teachers we also have to rethink things that are designed for us. For us, for students to become a great teacher, they have to enjoy teaching and they have to have a nice life. They can't come home overwhelmed. We work very hard on that. We work a lot on their development, we support them to understand children development. Like no behavior is accidental. So your students didn't come last night. Why? What is this telling me? Let's be no hostility, we want them to think about it. We want to use everything that happens as a learning opportunity for their development.

We are very careful to teach them on socio-emotional learning. There is another resource called CASEL. So much our learning – Hackman said this so well - has been cognitively oriented so we ignore socio-emotional aspects. That we need to learn. It is an incredible resource.

C.U.: You have visited several places in Romania. What do you think would be useful to do, immediately, for us, as researchers and professors?

Everyone I have met... my impression is everybody is working so hard here. Reality is reality. It is not useful when you say to somebody "Go to the spa"... Instead, we say *this is the reality*, what you can do during the day to reduce stress? What we do for our staff actually to reduce stress? We work very hard with our staff before we get to the point working with students. We talk about all kind of things, we talk about theory, we talk about what we want to do, but also we talk a lot about strategies to work, strategies to manage stress day to day. Let me give you simple examples. The chair you are sitting ...

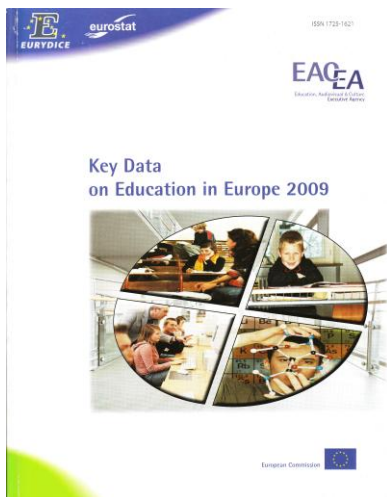
we have companies now on of how to make chairs, we have a science now on the way of sitting which produces stress.

C.U.: *I am familiar with ethnographic research showing how students are trying to “master” the classroom space. Especially teenagers challenge teacher’s authority by swinging on their chairs or how they are reach visibility within the school space.*

S.S.: There are a couple of scientists, there are little things. We have very simple techniques, we teach our staff to use them before they use with children, for example suck sugar free candies. There are receptors on the tongue. What we do first with our staff... first we do ourselves. When you see how you relax, as soon as you see it, we try to get them through this first. As well as the teachers and as well as the researchers.

C.U.: *Thank you so much for sharing these ideas with us. As a representative of the department of Sciences of Education, I express once more the hope to cooperate in the future, for a master program in the field of early education, with an interdisciplinary approach and strong focus on research.*

Aparitii editoriale



EN: **Key Data on Education in Europe 2009**

FR: **Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009**

DE: **Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009**

RO: **Date cheie privind educația din Europa în anul 2009**

Publicația, aflată la cea de-a șaptea ediție, a apărut în contextul celei mai importante provocări cu care Uniunea Europeană s-a confruntat vreodată: o criza economică, socială și financiară foarte severă.

Publicația combină datele statistice și informațiile de ordin calitativ.

Cei 121 de indicatori care sunt tratați în acest raport au fost integrați într-o structură compusă din șase capitole tematice: *Context, Structuri, Participare, Resurse, Procese educaționale, Absolvenți și niveluri de calificare.*

Date cheie privind educația din Europa 2009 se bazează pe datele colectate prin intermediul unităților naționale ale rețelei Eurydice, Eurostat și a bazelor de date internaționale PISA/PIRLS, care conțin sondaje despre educație.

Pentru ca raportul să fie mai ușor de studiat și ușor accesibil tuturor celor interesați, lucrarea conține numeroase figuri, inclusiv histograme, hărți și diagrame completate de observații cu privire la punctele esențiale care rezultă din descrierea și compararea sistemelor de educație.

Această ediție a lucrării *Date cheie privind educația din Europa 2009* acoperă un număr de 31 de țări europene, și anume pe cele care fac parte din rețeaua Eurydice și care implementează Programul de Învățare pe tot parcursul vieții (2007-2013).

Anul publicării: 2009

Publicația poate să fie consultată on-line, la adresa.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105FR.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105DE.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105RO.pdf

Evenimente

PEDAGOGIA SUCCESULUI PRIN ATITUDINI ȘI VALORI ȘI DIVERSIFICAREA MIJLOACELOR DE ÎNVAȚARE. LEONARDO – PARTENERIAT PENTRU INCLUZIUNE

PEDAGOGY OF SUCCESS THROUGH ATTITUDES AND VALUES. LEONARDO - PARTNERSHIP FOR INCLUSION

Mobilitatea în Anglia la Nottingham, 9-12 decembrie, 2010

Ecaterina Vrasmas

Universitatea din București

În cadrul programului Leonardo, Invatare pe tot parcursul vieții, proiectul Parteneriat pentru incluziune din partea Asociației **RENINCO** a avut loc o nouă vizită, la Nottingham, în Anglia.. Sezonul nu a fost de loc prietenos. Iarna grea, frig, zapada și gheata în locuri în care de obicei clima este mai blândă. Cu toate acestea prilejul cunoaștere și de învățare nu a lipsit. Cunoaștere a unei experiențe educaționale a unei țări extrem de bogate și riguroase în aplicarea principiilor și practicilor educației incluzive și de învățare pedagogică și nu numai, pentru fiecare participant.

Prima impresie asupra orașului este că toate casele sunt făcute la fel, din cărămidă roșie și ferestre strălucitoare. Încet, încet observi apoi personalitate fiecăreia, semnele ei distincte și eleganța. Castelul șerifului din Nottingham este mare dar nu spectaculos, statuia lui Robin Hood, marime naturală, așezată într-o piață transformată în patinoar din cauza gerului.

Spre deosebire de vreme care ne primit cu zăpadă, gheață și frig, sistemul educațional, școlile vizitate, profesorii, părinții și copiii ne-au întâmpinat cu o mare căldură..

În această atmosferă școlile clade și primitoare sunt împodobite de mâinile copiilor pentru a întâmpina sărbătorile Craciunului și Anul Nou.

Sistemul de învățământ din Nottingham se bazează pe o strategie de educație incluzivă și deci și-a propus transformarea tuturor școlilor pentru a răspunde nevoilor educaționale ale tuturor copiilor. Sunt respectate toate particularitățile, legate de naționalitate, rasă, religie, mediu socio-cultural, dezvoltare. Toți copiii sunt primiți în școlile lor din cartier. Toți părinții sunt colaboratori ai școlilor. Toți copiii sunt ascultați.

O particularitate a sistemului este existența profesorilor pentru CES în fiecare școală. Rolul acestora este între consilier școlar și psiholog școlar: cunosc copiii declarați cu CES, îi îndrumă, le organizează programul, îi monitorizează împreună cu profesorii, sunt în legătură cu familiile. În același timp, ei lucrează pentru toți copiii școlii și sprijină profesorii.

Așa cum au decis organizatorii am petrecut, în grupuri mici, fiecare țară, o zi într-o școală. A fost cea mai bună manieră să înțelegem sistemul din interior și să căutăm acele indicii care să ne ajute să definim educația incluzivă, barierele ei și factorii de succes, în cadrul acestui sistem școlar. Echipa română, alături de cea italiană a vizitat o grădiniță de cartier. O adevărată uzină de educație dacă ne gândim la cei 360 de copii care vin în trei schimburi, după programul decis împreună cu părinții.

Practic tot timpul, unii vin și alții pleacă. Curriculumul educațional este construit pe 6 domenii de dezvoltare ale personalității copiilor. Focalizarea acestuia este deci, ca și în propunerea mai nouă în sistemul nostru educațional, pe nevoile educaționale ale copiilor și nu pe conținuturile

informaționale. Grupele au și câte un asistent de profesor care sprijină continuu activitățile de grup, sau individuale ale copiilor. Toți profesorii identifică, notează și sunt flexibili la nevoile copiilor. În cazul copiilor cu certificat de CES se alocă resurse financiare suplimentare care sunt primite de școală pentru a răspunde cerințelor speciale. Din aceste resurse este plătit profesorul de CES și alți specialiști (logoped, kinetoterapeut, psiholog, etc.) de care este nevoie. Specialiștii angajați astfel, vor servi toți copiii și profesorii școlii, prin modul lor de acționare.

Prima impresie, de sinteză, se leagă de atitudinea profesorilor, care este clară de implicare și de lucru intens în sprijinul incluziunii. Se evidențiază apoi colaborarea și lucrul în echipă: profesorii, părinții și alți specialiști, părinții și copiii. Practic, copiii, se descurcă singuri în multiplele lor activități, adulții îi sprijină fără să lucreze în locul lor și fără să îi împingă de la spate. Am putea denumi acest model de intervenție, o *educație indirectă*, obținută cu tact și atenție față de ceea ce fac copiii, dar cu o direcționare cât mai redusă din partea adultului. Chiar și autonomia copilului cu dizabilități, construită pas cu pas este bine conturată.

Se impune atenției și faptul că fiecare copil se simte *ca acasă*. Îi vezi cum se mișcă de la o sală la alta, se îmbracă și se servesc singuri, lucrează cu plăcere, strâng jucăriile, fac ordine și se implică în discuție cu noi vizitatorii: **totul foarte firesc**.

Spațiul este extrem de plin de materiale lucrate împreună cu copiii: tot ceea ce fac copii se expune și se ordonează. Coridoarele sunt și ele pline de materiale care colorează și îmbogățesc mediul copiilor. Există locuri în care unii copii se pot odihni.

Clasele sunt mari de cel puțin 30 de copii, dar programul este astfel conceput ca fiecare moment să fie organizat și să ofere posibilitatea unei activități utile. Lucrul pe arii de stimulare nu este o **mimă**, ci un mod de organizare și planificare, la care participă toți copiii. Momentele de schimbare a activităților (care durează 10-15 minute) sunt variate, dar copii sunt obișnuiți să participe, să strângă jucăriile, să facă curat la locul de joacă, să se adune în cerc pentru a asculta povești și să se concentreze pe activitățile variate. Produsele activităților care nu s-au finalizat sunt puse cu grijă de laoparte, pentru a fi continuate cu prilejul următor. Unii copii lucrează diferențiat cu sprijinul unui alt copil sau cu un profesor. Dacă un copil rămâne în urmă este așteptat sau, îndrumat cu răbdare să continue mai târziu activitatea. Copiii se ajută reciproc și asta se vede la tot pasul.

Educatorele nu se plâng de curriculum, pentru că sunt extrem de obișnuite să lucreze prin planificarea activităților legat de nevoile de dezvoltare ale copiilor. Se lucrează mult cu cartea, cu literele, cifrele dar **NU se face școală** ci ...educație. Copiii se apropie de literele scrise, fiecare în

ritmul lui, le descifrează, le identifică în vorbirea rostită dar, acesta nu e un scop în sine ci un exercițiu de antrenare a limbajului în toate formele lui.

Pasul cel mai important este să faci școlile și pe cei care lucrează în ele să înțeleagă ce înseamnă incluziunea și să pornească pe acest drum.

Dacă am dori să concentrăm ce înseamnă incluziunea din perspectiva evaluării, (cea mai discutată și mai critică problemă identificată și la noi) am putea să o expimăm în „*a te asigură zilnic că există progrese*”. Aceste progrese pot fi în învățarea unui copil, în atitudinea profesorilor, la părinți, în predare sau pur și simplu în a descoperi un nou argument pentru a merge mai departe.

Pentru transpunerea în practică a educației incluzive, valoarea legislației clare este de netăgăduit. Consilierul școlar care ne-a însoțit a precizat că legile ne spun *trebuie* în loc de *ar trebui* și ajută pentru a generaliza ceea ce numim *practicile bune*. Dacă înainte preocuparea era numai pentru practici bune, acum acestea trebuie extinse în toate școlile și pentru toți. O problema a managementului în procesul incluziunii este și aceea de a identifica măsurile necesare pe care le ia directorul unei școli în realizarea acestui proces. Practic, în experiența engleză părinții aleg, în urma sfatului dat de profesioniști, modelul cel mai potrivit de școlarizare pentru educația copilului lor, inclusiv tipul de orar. Mai departe profesioniștii care acompaniază copilul vor face lucrurile să meargă. Ei nu pun la îndoială decizia luată de familie, ci ajustează măsurile pedagogice pentru a corespunde copilului și a sprijini procesul educațional al acestuia. De ce? Pentru că aceasta este **datoria pe care și-o asumă fiecare**. O idee interesantă, care apare din experiența de cel puțin trei decenii a colegilor din Anglia este utilizarea voluntariatului ca soluție în sprijinirea dezvoltării incluziunii educaționale și sociale.

Probabil că cel mai elocvent discurs despre incluziune pe care l-am auzit în Anglia este în expresia utilizată de consilierul școlar care ne-a însoțit, privitor la opinia persoanelor privind această manieră de educație :

Asta facem și în asta credem pentru toți copiii noștri. Includem copiii pentru că sunt aici și pentru că e datoria noastră de a lucra cu planuri educaționale individualizate(PEI).

O idee extrem de expresivă și de elocventă privind soluțiile educaționale găsite pentru a sprijini învățarea și dezvoltarea tuturor copiilor este ideea care pune în relație **structurile și flexibilitatea**. Practic educația nu se poate lipsi de **cadru** organizat, de planificare, structuri și de regulile

identificate ca cele mai importante pentru a fi însușite și respectate. În acelaș timp avem nevoie de **flexibilitate** pentru că fiecare copil este unic și fiecare are stilul lui de învățare. Practic în mod continuu, în procesul educațional trebuie să rezolvăm două probleme: **să fim flexibili și să ne centram pe identitatea unică a fiecăruia**. Relația optimă dintre structură și flexibilitate este echilibrul necesar și măsura care răspunde fiecărui în mod diferit.

Un copil cu CES primește un certificat care îi acordă drepturi financiare transpuse în servicii și în resurse educaționale suplimentare. Alături de profesorul pentru CES există și cadrul didactic de sprijin. De precizat că acesta acționează pentru toți copiii, nu doar pentru cei care au primit un certificat.

Din discuțiile cu colegii am înțeles că în **etosul lor profesional** este puternic marcată ideea de a valoriza toți copiii, fără nici o deosebire. Alte particularități ale culturii grădiniței vizitate, au fost precizate de gazde ca fiind: lucrul în grup, școala verde, deschiderea clară pentru accesul tuturor copiilor, indiferent de problemele de dezvoltare sau condiția socio-culturală, dar și faptul că există o conducere declarată colectivă și democratică: toate deciziile se iau în colectiv și profesorii analizează și soluționează împreună problemele educaționale.

Vizita la grădinița din Nottingham a constituit pentru echipa noastră un adevărat eveniment. Am avut ocazia să asistăm și la o serbare de Crăciun la care au participat toți părinții și astfel am utut avea și o imagine a comunității locale.

Mediul educațional, spațiul grădiniței, coridoarele, sălile de grupă, spațiile de joc și de odihnă toate alcătuiesc un tot educațional care oferă o imagine concretă educației incluzive.

Situată într-un cartier multicultural, grădinița este imaginea acestuia prin materialele didactice utilizate și prin bogăția expresiei educaționale utilizate. Cel mai elocvent exemplu este coridorul religiilor unde prin obiecte de cult, imagini și alte materiale sunt expuse modele religioase practicate de familiile din comunitatea grădiniței..

Mottoul grădiniței vizitate ***Something for everyone*** spune foarte mult. Așa cum am mai precizat, de resursele primite pentru a sprijini copiii cu CES beneficiază nu doar aceștia, ci toți copiii. Mijloacele didactice diversificate, materialele variate și pe suporturi extrem de diferite ne-au oferit un tablou ideal al unui ambient bogat, primitiv, cald, colorat, expresiv, personalizat și, ceea ce e poate cel mai important...**EFICIENT pentru toți copiii**.

Factorii de succes pot fi găsiți în legislație, practici dar și în viziunea educațională comună a profesioniștilor cu părinții.. Faptul că destul de des, respingerea unui copil de la a participa la procesul educațional din comunitatea în care locuiește ajunge în fața tribunalului, poate că a determinat această schimbare a atitudinii cadrelor didactice.

Dacă am face o listă cu factorii identificați ca de succes, facilitatori ai incluziunii putem nota:

- **atitudinea profesorilor**
- **implicarea părinților**
- **pedagogie activă**
- **materialul didactic bogat și variat**
- **accesibilitatea fizică**
- **stimularea continuă**
- **evaluarea continuă a progresului**
- **relațiile dintre copii**
- **relațiile dintre educatori**
- **mediul personalizat**
- **participarea copiilor.**

Educația incluzivă este percepută de profesorii cu care am discutat ca o nevoie vitală de dezvoltare a întregului sistem educațional. Fiecare recunoște că nu putem spune că există soluții **miracol**, și nici că putem lucra **perfect**, pentru fiecare copil. În fapt ceea ce trebuie eliminat este lipsa de încredere și scuzele „*că nu se poate*”, că e prea mare efortul, etc. Am văzut clar că atunci când se dorește, fiecare profesor poate găsi căile pentru a oferi educație și sprijin educațional oricărui copil. Pedagogia dă soluții prin metodele participativ-active și prin individualizare. Deosebit de importante sunt mijloacele didactice și varietatea materialului utilizat. Aici este de subliniat și faptul că produsele copiilor constituie cel mai elocvent și util exemplu. În grădinița din Nottingham era o explozie de materiale executate de copii, de la podoabe și pomi de Craciun, la costume pentru serbare. Toate expuse cu varietatea și cu expresia lor persoanlă.

Ca o concluzie a discuțiilor cu profesorii, am aflat că pentru ei sunt importante **valorile** în care cred, ceea ce este extrem de necesar în aceasta perioadă.

Respectul, atitudinea pozitivă, valorizarea, diversitatea, creativitatea, reponsabilitatea și încrederea.

În cadrul de lucru al profesorilor englezi, la loc de frunte stă ideea ca **se poate face școală pentru toți**. Mai mult, că asta este **datoria lor** și tot ceea ce au de îndeplinit este realizarea unei coerențe, pentru a primi și răspunde nevoilor educative ale fiecărui copil.

Și astfel, educația incluzivă este pentru ei o permanentă căutare, acceptată ca necesară, o învățare și o dezvoltare continuă, nu numai pentru fiecare copil și părinții lui, ci și a fiecărui cadru didactic și a fiecărei organizații școlare.

