FONDUL SOCIAL EUROPEAN
Programul Operațional Capital Uman 2014-2020 | Cod SMIS 2014+ 105405
Axa prioritară 6: Educație și competențe
Obiectiv specific 6.6 „Îmbunătățirea competențelor personalului didactic din învățământul pre-universitar în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și ale unei școli incluzive".
90Titlul proiectului: „Profesori pregătiți – Profesori motivați!"

Modul 3

Dezvoltarea gândirii critice, formare de abilități și creștere a independenței

Autori
Gabriel Mareș
Corina Mighiu
Simina Miko
Adriana Popescu

Cuprins

Argument 4

Obiectivele modulului de formare 7

Capitolul 1 Abilitățile de Viață - elemente cheie pentru integrarea socio-școlară a copiilor cu CES 8
1.1 Ce sunt Abilitățile de Viață? 8
1.2 Abilitățile de Viață din perspectiva dezvoltării copiilor 8
1.3 Concepte. Modele și clasificări 9
1.4 Exemple de programe de dezvoltare a abilităților de viață la copii și tineri 14
1.5 Descrierea comportamentală a abilităților de viață 15
1.6 Ciclul Dezvoltării Abilităților de Viață 26

Capitolul 2 Abilitățile de viață pentru elevii cu CES 28
2.1 Ce este important pentru elevii cu CES din perspectiva Abilităților de Viață? 28
2.2 Ce poate face personalul unei școli? 30
2.3 Ce este important pentru copiii cu CES din perspectiva Abilităților de Viață? 32

Capitolul 3 Gândirea critică - componentă indispensabilă în demersurile formative ale abilităților de viață 36
3.1 Ce este gândirea critică? 36
3.2 Abilități din universul gândirii critice 38
3.3 Dezvoltarea gândirii critice la cadrele didactice 40

Capitolul 4: Abordări, strategii și metode în dezvoltarea gândirii critice 45
4.1 Abordări în lucrul cu elevii pentru dezvoltarea gândirii critice și a a abilităților de viață 45
4.1.1 Abordarea pas cu pas 45
4.1.2 Construirea încrederii 46
4.1.3 Consolidarea stimei de sine 47
4.1.4 Peer-education 48
4.1.5 Abordarea de tip contractual 49
4.2 Metode de dezvoltare a gândirii critice (și a abilităților de viață, în general) 51
4.2.1. Debate 51
4.2.2. Metoda socratică 52
4.2.3. Metoda Pălăriilor Gânditoare 52
4.2.4. Tehnica 6/3/5 52
4.2.5. Metoda Frisco 53
4.2.6. Metoda stimulării la întâmplare 53
4.2.7. Metodele de simulare 54
4.2.8 Metoda studiului de caz 54
4.2.9 Harta conceptuală 54
4.2.10. Tehnica Florii de Nufăr 55
4.2.11. Metoda Cluster - ca strategie didactică 55
4.2.12. Metoda Cubului 55
4.2.13. Metoda SINELG 56
4.2.14. Cvintetul 56

4.2.15. Jurnalul dublu 56
4.2.16. Ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învăţat 56
4.2.17. Prelegerea intensificată 57
4.2.18. Metoda Colţurile 57
4.3 Exerciţii de folosire a metodelor de dezvoltare a gândirii critice 57

Capitolul 5. Riscuri la care sunt supuşi elevii cu CES 63
5.1 Sunt copiii cu CES mai vulnerabili la abuzuri? 63
5.2 Ce putem face pentru a preveni abuzul asupra copiilor cu CES/nevoi speciale? 65
5.3 Abuzul şi impactul său asupra dezvoltării şi integrării psiho-sociale a copilului 66
5.3.1. Semne ale neglijării 67
5.3.2 Consecinţe ale neglijării 68
5.3.3 Semne ale diferitelor forme de abuz 68
Riscuri din mediul fizic familial și școlar 77
Posibile modalități de prevenire/gestionare a riscurilor 77

Bibliografie 79
Anexe 81
Anexa 1 Studiu de caz - Dezvoltarea abilităţilor de gândire critică pentru elevii cu nevoi speciale, Stacie Deyglio, Educator's Voice Vol. VIII 81
Anexa 2: Mituri, prejudecăţi şi adevăruri despre copiii cu CES 87
Anexa 3: Exerciţiu: Studii de caz - abuz 88

Argument

Conceptul de abilități de viață se auto-definește, reprezentând un complex de achiziții informaționale, comportamentale și atitudinale care contribuie la dezvoltarea potențialului individual astfel încât o persoană să ducă o viață la un nivel de calitate cât mai înalt.

Aceasta presupune dobândirea independenței de gândire și acțiune pentru o viața socială activă, dezvoltarea și menținerea de relații funcționale cu ceilalți semeni spre a putea realiza scopurile propuse pentru o anumită perioadă de viață, dar și a face față cu succes vicisitudinilor vieții. Din categoriile de abilități de viață fac parte: abilitățile de comunicare, abilitățile sociale, abilitățile de management al învățării și informațiilor, abilitățile de autocunoaștere, abilitățile de auto-îngrijire, abilitățile cognitive (inclusiv gândirea critică), abilitățile practice, etc.

Fiecare etapă de vârstă vine cu nevoi diferite de dezvoltare și de realizare a scopurilor specifice acelei perioade de viață. Copiii și tinerii au nevoie de oportunități diverse de descoperire, exersare și dezvoltare a aptitudinilor și capacităților personale, talentelor și competențelor care îi vor ajuta să aibă o viață de calitate.

Fie că apelăm la educația formală sau non-formală, activitățile pentru dezvoltarea abilităților de viață creează oportunități de care elevii au nevoie pentru a deveni adulți independenți și responsabili. O dată porniți pe drumul dezvoltării personale, fiecare abilitate dobândită generează o alta și împreună susțin procesul de auto-realizare a ființei umane. (Sursa - http://www.abilitatideviata.ro/).

Eficacitatea intervențiilor în domeniul formării de abilități de viață este dovedită în numeroase cazuri. Aria curriculară "Consiliere și orientare" pentru nivel primar, gimnazial și liceal este implementată cu succes din 2006 în România. Ea particularizează în mod sistematic, formal și didactic o serie de competențe – cheie europene: cele interpersonale, interculturale, sociale și civice; „a învăța să înveți"; competențele digitale; competențele antreprenoriale. Chiar activitățile de tip extrașcolar sunt orientate mai degrabă spre responsabilizarea socială a elevilor, acestea devenind în timp o formulă complementară / de consolidare în medii reale a abilităților de viață dobândite în școală.

Un aport important la creșterea capacității cadrelor didactice la dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor este constituit de programele de formare derulate de Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, care a introdus în România și dezvoltat începând cu anul 2006 o serie de concepte fundamentale în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor, oferind formare, granturi și alte activități de creștere a capacității școlilor și organizațiilor neguvernamentale. Merită menționată aici posibilitatea de a implementa la clasă un curriculum opțional de dezvoltare a abilităților de viață ale elevilor.

O serie de finanțări europene au fost orientate către tinerii instituționalizați din sistemul de protecție specială, în vederea pregătirii acestora pentru o viață independentă (de exemplu: Facilitatea de Tranziție 2007/19343.03.03 - Integrarea în societate a tinerilor aparținând minorităților și grupurilor dezavantajate, proiectul PEH021 "EDUC-PLUS - Formare permanentă și profesionalism pentru servicii de calitate acordate copiilor din sistemul de protecție", finanțat prin Programul RO10-CORAI, Granturile SEE 2009-2014). Astfel de proiecte (activități, experiențe progresive și coordonate ce au ca scop dezvoltarea deprinderilor de viață independentă) au ajutat beneficiarii cărora le-au fost destinate să devină competenți din punct de vedere social, emoțional, moral, fizic și cognitiv.

Atunci când ne referim la formarea abilităților de viață ale unui copil, vom avea în vedere un proces continuu de învățare interactivă, experimentare și reflecție. Pregătirea pentru viața independentă nu este apanajul doar al unor categorii de profesioniști sau al părinților. Ea se poate realiza formal, informal și non-formal prin metode participative, de stimulare și dezvoltare personală care îmbină conținuturi, comportamente, valori și atitudini diverse din punct de vedere social, cultural, afectiv și motivațional.

Dacă analizăm lista abilităților necesare în 2030, sau modelul abilităților secolului XXI (gândire critică, creativitate, comunicare, colaborare), foarte puține sunt abordate direct și prioritar de către școala românească, iar când sunt abordate, în majoritatea cazurilor acest lucru este datorat unor profesori motivați să folosească metode și conținuturi inovative la clasă, respectiv să implementeze activități extra-curriculare. Comportamentele și tendințele copiilor și tinerilor din România, luând în considerare și provocările economice, sociale și politice (manipularea media, polarizarea opiniilor, extremismul, discriminarea, neimplicarea, lipsa capacității de a lua decizii) evidențiază necesitatea unei abordări prioritare a dezvoltării abilităților ce țin de gândirea critică, luarea deciziilor, rezolvarea situațiilor problematice, identificarea corectitudinii informațiilor sau a credibilității sursei acestora etc.

Binele și răul sunt două concepte filozofice care nu sunt abordate corespunzător și pragmatic de școala românească. Nu există o metodologie specifică de a aborda etica și valorile care ar trebui să îi ghideze pe copii, ulterior ca adulți responsabili și implicați. Ține de fiecare cadru didactic cum abordează aspectele etice și de gândire critică. Valorile sunt abordate la ora de religie, însă dintr-o perspectivă limitativă care conduce către a nu face ceva din teama de consecințe, mai degrabă, decât din dorința de a fi un om bun. Avem așteptarea ca elevii cu care lucrăm să devină adulți buni și corecți, care vor face alegeri înțelepte de viață, devin buni profesioniști la locul de muncă, sunt implicați în comunitățile lor și manifestă înțelegere și grijă față de oamenii din jur. Dincolo de aceste așteptări, noi, adulții responsabili de educația lor, nu îi echipăm înotdeauna cu abilitățile necesare, iar școala continuă să le ofere input predominant teoretic, axat pe subiecte care sunt adeseori prea slab legate de alegerile de viață, de viața reală și de comportamentele pe care dorim ca elevii să le aibă la terminarea studiilor.

Prezentul program de formare ține cont de aceste nevoi, atât din perspectiva cadrelor didactice, cât și a elevilor cu care acestea lucrează. Atât conținutul, cât și metodele utilizate, pun în valoare abilitățile / seturile de abilități necesare elevilor pentru a avea o viață de succes în societate, aducând perspective noi asupra conceptelor teoretice utile și a metodelor considerate potrivite pentru a dezvolta abilitățile necesare elevilor (fie că este vorba de gândire critică sau de comunicare, colaborare, creativitate, abilități de viață sănătoasă, etc).

Datorită dinamicii situațiilor de învățare propuse de curs, cu diferite grade de impredictibilitate și validitate ecologică, cadrele didactice vor trebui să creeze noi proceduri de rezolvare a unor problematici posibile din viața școlară. În consecință, acest modul de formare promovează conținuturi și abilități relevante pentru rolurile și sarcinile de învățare / profesionale ale cadrelor didactice, valorificând atât potențialul personal, cât și experiența anterioară de învățare (profesională) a fiecărui participant.

Caracterul complex al pregătirii pentru viață a elevilor devine practic o sarcină asumată de întreaga societate prin familie, școală, organizații nonguvernamentale, autorități. Creșterea capacităților de stimulare și intervenție a cadrelor didactice reflectă conștientizarea de către societate a importanței abilităților de viață pentru actuala generație de copii, în conformitate cu progresul tehnologic, cu schimbările de mediu, cu noile valori și modele educaționale, cu cerințele societale.

Obiectivele modulului de formare

La finalul acestui curs, participanții vor fi capabili să opereze cu conceptele fundamentale ale cursului - abilitățile de viață și gândirea critică - în vederea elaborării și implementării unor demersuri educaționale pentru o viață independentă și de calitate a elevilor.

Obiectivele părții I a cursului: Abilitățile de viață

O1.1. Cadrele didactice vor fi capabile să opereze cu conceptul de abilități de viață;
O1.2. Cadrele didactice vor fi capabile să descrie în termeni comportamentali o abilitate de viață;
O1.3. Cadrele didactice vor fi capabile să conceapă și să implementeze activități de dezvoltare a abilităților de viață.

Obiectivele părții a II-a cursului: Gândirea critică

O2.1. Cadrele didactice vor fi familiarizate cu conceptele fundamentale cu care se operează în vederea dezvoltării gândirii critice la elevi;
O2.2. Cadrele didactice vor fi capabile să implementeze metode și instrumente interactive și adecvate care dezvoltă gândirea critică la elevi;
O2.3. Cadrele didactice vor fi capabile să dezvolte și să aplice strategii didactice care promovează gândirea critică.

Capitolul 1: Abilitățile de Viață - elemente cheie pentru integrarea socio-școlară a copiilor cu CES

1.1 Ce sunt Abilitățile de Viață?

Conceptul de abilităţi de viaţă se definește prin el însuși, până la un punct. Privindu-l într-o manieră simplistă, îl putem considera ca fiind un set de abilităţi necesare în viaţă orcărei presoane. Din această perspectivă, orice persoană are nevoie de anumite abilităţi dezvoltate la un nivel minimal pentru a putea duce o viaţă la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta şi a menţine relaţii cu alte persoane şi pentru a face faţă diferitelor dificultăţi.

Înţelesul conceptului de *abilităţi de viaţă* depinde şi de sensul pe care îl dăm termenului *viaţă*. Dacă luăm termenul *viaţă* în sens larg şi îi atribuim sensul de *supravieţuire*, atunci abilităţile de viaţă vor fi *acele abilităţi care protejează viaţa şi asigură menţinerea ei*. De exemplu, persoanele care lucrează în Africa, cu copiii, instruindu-i să se protejeze împotriva transmiterii HIV şi a altor maladii răspândite în condiţii de igienă precară sau prin consumul de apă contaminată, le dezvoltă acestora abilităţi de viaţă. În Europa, de exemplu, copiii şi tinerii expuşi la risc sunt instruiţi cum să facă faţă tentaţiei consumului de droguri sau cum să prevină transmiterea infecţiilor sexuale, să facă diferenţa între distracţie şi exagerările care pot conduce la vătămări emoționale sau corporale și la încălcarea legii.

Ne dorim, însă, ca prin *viaţă* să înţelegem ***viaţă de calitate***. Aşadar, atunci când vorbim despre abilităţile de viaţă, avem în vedere ***un set de deprinderi, aptitudini, competenţe, calităţi, atitudini şi comportamente care să mijlocească atingerea celui mai înalt nivel de calitate a vieţii la care persoana poate ajunge***. De exemplu, dacă ne referim la abilităţile de viaţă ale unui copil, acestea vor viza dezvoltarea personalităţii copilului, inteligenţa sa emoţională, abilităţile de relaţionare socială şi seturie de abilităţi cognitive care pot să contribuie la adaptarea rapidă, netraumatizantă și cu succes la exigențele lumii în care trăiește.

În general, prin **abilitate** se înţelege comportamentul controlat care duce la atingerea unor ţeluri, îndeplinirea unor obligaţii sau abordarea unei situaţii. Poate fi vorba de abilităţi de comunicare, abilităţi de gândire sau abilităţi emoţionale. Unii autori folosesc termenul de competenţe, referindu-se la o abilitate dezvoltată până la acel nivel care permite obţinerea de performanţe deosebite în activitate. O persoană este competentă într-un anumit domeniu dacă aceasta are abilitatea, motivaţia, cunoştinţele şi deprinderile necesare pentru a obţine performanţe ridicate în respectivul domeniu. Abilităţile de natură intelectuală sunt, de multe ori, denumite *capacităţi* spre deosebire de îndemânările practice (Turek, 2003).

Abilitățile de viață sunt definite (în sens larg) ca fiind acele seturi de achiziții informaționale, comportamentale și atitudinale care contribuie la dezvoltarea potențialului aptitudinal astfel încât o persoană să poată avea o viață de un nivel cât mai înalt calitativ. Aceasta presupune dezvoltarea și menținerea de relații funcționale cu ceilalți semeni spre a putea realiza scopurile propuse pentru o anumită perioadă de viață, dar și să facă față cu succes diferitelor dificultăți cu care se poate confrunta pe durata existenței sale.

1.2 Abilitățile de Viață din perspectiva dezvoltării copiilor

Pornind de la teoria lui Vîgotsky care susține că dezvoltarea cognitivă a copilului este în esenţă un proces social, putem spune că dezvoltarea abilităţilor de viaţă are un rol important în formarea gândirii. De altfel, competențele cognitive se dezvoltă şi ajută la dezvoltarea altor abilităţi şi competenţe necesare copilului pentru a se integra social şi pentru a deveni un adult echilbrat. De exemplu, dezvoltarea abilităţilor de rezolvare a problemelor (inclusă în abilitățile cognitive) este influențată și de nivelul de dezvoltare a abilităţilor sociale şi emoţionale ale copilului. Vîgotsky a analizat dezvoltarea umană pe trei niveluri: cultural, interpersonal şi individual. Conform teoriei sale, dezvoltarea cognitivă a copilului are loc mai ales ca rezultat al interacţiunii cu alte persoane mai competențe şi care cunosc mai multe lucruri. Mai departe, limbajul şi abilităţile de comunicare sunt instrumente importante pentru dezvoltarea abilităţilor intelectuale, iar copilul este un actor activ în dezvoltarea sa. Atât Piaget, cât şi Vîgotsky, subliniază faptul că elevii au un rol activ în progresul cunoştinţelor lor şi în procesul devenirii lor. Aceste argumente susţin importanţa dezvoltării abilităţilor de viaţă şi rolul lor în formarea competenţelor cognitive ale copiilor.

O altă teorie importantă din psihologie subliniază că învăţarea socială reprezintă o achiziţie a cunoştinţelor şi a deprinderilor care rezultă din observarea directă sau indirectă a comportamentelor celorlalţi. Termenul "social" caracterizează natura procesului de învăţare, nu conținutul posibilelor achiziţii; el arată că achiziţia se efectuează sub efectul mediului înconjurător, mai degrabă social decât fizic. Teoria învățării sociale reprezintă o abordare foarte influentă în psihologie, ce explică procesele prin care se achiziţionează un comportament sau o secvenţă de comportament, se iniţiază comportamentele şi se menţin tiparele comportamentale. Albert Bandura (1977) a aplicat teoria învăţării sociale în studierea agresivităţii. Conform lui Bandura, comportamentul social nu este înnăscut, ci învăţat de la modele adecvate. Accentul cade pe experiențele de învățare ale individului, care pot fi directe sau indirecte. Prin socializare, copilul fie învață diferite comportamente pentru care este recompensat direct, fie observă că ceilalți sunt recompensați pentru anumite comportamente.

Studiile de psihologia dezvoltării subliniază că dobândirea cunoştinţelor de către copil se realizează *în timpul experienţelor cotidiene*. ***Învăţarea la copii se bazează pe încercarea activă a acestora de a da sens lumii şi nu pe achiziţia pasivă de informaţii***. Acest lucru îl realizează cel mai eficient prin colaborarea cu alţii. De aici importanţa dezvoltării abilităţilor de viaţă care sunt componente esenţiale ale adaptării şi ale integrării copilului. Aceleaşi studii subliniază importanţa dezvoltării abilităţilor emoţionale şi sociale ale copiilor, acestea având un rol catalizator pentru dezvoltarea altor abilităţi de viaţă.

1.3 Concepte. Modele și clasificări

În literatura de specialitate există o multitudine de clasificări ale abilităților de viață, însă clasificarea nu presupune neapărat și ierarhizare a acestor abilități, deoarece între abilitățile de viață există o puternică relație de interdependență. Adesea vom constata că prin formarea unei abilități creăm premise pentru generarea și dezvoltarea altei abilități de viață și plecând de la această constatare, putem afirma că ansamblul abilităților de viață contribuie la buna noastră adaptare și funcționare în plan individual și social.

Până la un anumit punct, sfera noțiunii de abilități de viață este suprapusă peste cea a noțiunii de competență. Astfel, Comisia Europeană definește competența ca: o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului. Consiliul Europei, prin *Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, propune un

set de opt competențe-cheie ce sunt privite ca acele competențe care ne ajută să atingem propria dezvoltare și împlinire personală, să fim cetățeni activi, să beneficiem de incluziune socială și de găsirea propriului loc de muncă. Competențele cheie propuse de CE sunt:

1. comunicarea în limba maternă;
2. comunicarea într-o limbă străină;
3. competența matematică, științifică și tehnologică;
4. competența digitală;
5. a învăța să înveți;
6. competențe sociale și civice;
7. spirit de inițiativă și antreprenoriat;
8. sensibilizare și exprimare culturală.

Din perspectiva Organizației Mondiale a Sănătății, abilitățile de viață sunt acele abilităţi de a avea un comportament adaptativ şi pozitiv ce ajută indivizii să facă faţă efectiv cererilor şi provocărilor vieţii de zi cu zi.

Din perspectiva UNICEF, conceptul de abilitate de viață este în legătură cu alte concepte cheie care sunt elemente esențiale în construirea unei abilități de viață, și anume: cunoștințe, atitudini, comportamente. Abilitățile de viață sunt definite ca fiind acele abilități și comportamente pozitive care asigură persoanei capacitatea de a avea comportamente adaptative și de răspuns adecvat la provocările vieții cotidiene. UNICEF consideră că abilitățile de viață merită a fi grupate în următoarele categorii: abilități de ordin cognitiv - utile în analiza și utilizarea informațiilor; abilități personale - utile în dezvoltarea personală, în autogestionarea propriilor resurse și situații de viață și abilități interpersonale - utile în interacțiune, comunicarea autentică și eficientă cu ceilalți. (https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html) De asemenea, UNESCO a dezvoltat și un suport de instruire, cu scopul de a-i ajuta pe profesori să înţeleagă şi să utilizeze curriculum-ul diferenţiat în clasele în care lucrează şi în alte medii de învăţare. Din această perspectivă, deprinderile de bază pentru învăţare sunt:
1. comunicarea;
2. deprinderi matematice;
3. deprinderi sociale (a lucra cu ceilalţi);
4. îmbunătăţirea propriei învăţări şi performanţe;
5. rezolvarea de probleme;
6. deprinderi de gândire.

Pentru o mai bună înțelegere a conceptului de abilitate de viață este esențial să avem clarificate și o serie de noțiuni/concepte, precum cele de:

Aptitudini = însușiri psihice și fizice înnăscute care pot să ne ajute la efectuarea cu mare ușurință a unor activități variate, asigurând de cele mai multe ori reușita acestora. Aptitudinile reprezintă latura instrumental - operațională a personalității, existența lor fiind demonstrată prin succesul în activitate. Privite dintr-o perspectivă mai largă, aptitudinile reprezintă acele însușiri sau capacități care ne fac să efectuăm mai ușor unele lucruri (unii cântă, alții dansează cu ușurință și fără a depune mari eforturi de învățare). Într-un sens restrâns, aptitudinile se referă la a obține rezultate mai rapide și bune decât alte persoane. Aptitudinea reprezintă **potenţialul** unei persoane **de a învăţa şi obţine performanţă cu uşurinţă** într-un anumit

domeniu. Pentru ca aptitudinea să se manifeste în performanţă, ea trebuie dezvoltă prin învăţare şi exersare. Astfel, pe baza aptitudinii elevul dobândeşte mai întâi deprinderi și apoi abilități.

Deprinderile = activități ce au un caracter de puternică automatizare. Este ceea ce facem cu ușurință fără a depune efort conștient și voluntar. Deprinderile apar în urma exersării (scrisul, cititul, șofatul, mersul pe bicicletă).

Abilitățile = sunt dobândite pe baza acumulării și combinării mai multor deprinderi, reprezentând capacitatea de a realiza un mixt/o combinație optimă de cunoștințe și deprinderi pe care le putem modula cu ușurință astfel încât să facem față unor situații.

Trebuie să menționăm că în literatura de specialitate nu există o abordare unică referitoare la utilizarea termenului de abilitate. Unele traduceri pot crea confuzii pentru cititori. De asemeni există o gamă largă de păreri legată de sinonimia sau nu a termenilor de competență, abilitate. Noi vom opera cu conceptele amintite din prisma sensurilor definite mai sus.

Un exemplu simplu de evidențiere a relației dintre aptitudini, deprinderi și abilități ar putea să fie cel ce urmează:

Aptitudine →	**Deprindere** →	**Abilitate**
matematică	calcul matematic	rezolvare de probleme
muzicală	solfegiză	execuția unei partituri muzicale
lingvistice	pronunție+auz verbal	comunicare orală într-o anumită limbă
lingvistice	ortografice+auz verbal	comunincare scrisă corectă
lingvistice gândire	citire +pronunție	citire activă

Termenul tehnic de *abilităţi de viaţă* a fost subiectul anumitor procese de evoluţie de la termenul *abilităţi elementare* (citit şi numărat) până la *abilităţi de viaţă*. În literatura dedicată acestui domeniu vom întâlni termeni precum: *abilităţi de supravieţuire*, *competenţe* şi *competenţe de bază* etc. Organizaţiile ce derulează programe pentru copiii și tinerii care urmează diferite sisteme de educație, precum şi organizaţiile ce asigură sprijin copiilor expuşi la riscuri de sănătate sau de viaţă, utilizează destul de frecvent conceptul de abilităţi de viaţă. Pe de altă parte, şcolile şi programele ce au ca obiective instruirea copiilor şi tinerilor pentru anumite meserii, preferă conceptul competenţe de bază.

Comisia Europeană a făcut o recomandare în sensul utilizării termenului de *competenţe de bază* pentru a defini anumite cunoştinţe, abilităţi şi atitudini. Aceeaşi sintagmă este, de asemenea, preferată de către OECD - Organizaţia pentru Dezvoltare şi Cooperare Economică - şi definită drept *un set de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini necesare fiecărui individ pentru împlinirea şi dezvoltarea sa personală, implicarea sa socială şi obţinerea unui loc de muncă.*

În raportul de cercetare al OECD *Competenţe de bază pentru o viaţă de succes şi o societate funcţională,* competenţele respective sunt definite drept *un set de cunoştinţe, abilităţi cognitive şi practice, motivare, orientare asupra valorilor, atitudini, emoţii şi alte componente sociale şi de comportament ce pot fi mobilizate ca un întreg pentru funcţionarea eficientă a unei persoane.*

Cadrul de acțiune Dakar descrie abilitățile de viață ca pe un drept al tuturor tinerilor și adulților și ca un element important al educației de calitate. Acest aspect se regăsește în două din cele șase obiective EFA (UNESCO, 2000a). Deși nu oferă o definiție specifică, Cadrul de acțiune Dakar susține că toți tinerii și adulții au *dreptul uman de a beneficia de o educație care să satisfacă nevoile lor de învățare de bază în cel mai bun și complet sens al cuvântului, o educație care să includă a învăța să învețe, să facă, să trăiască împreună și să fie.* Această viziune se bazează pe Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație pentru secolul XXI (Delors et al., 1996), care subliniază importanța intensificării „capacităților interioare" pentru a răspunde provocărilor educației. Acesta propune un cadru de predare, învățare și dezvoltare umană format din patru piloni de învățare care combină cele trei categorii de abilități de viață cu abilități manuale, într-o situație de predare-învățare:

- **A învăța cum să înveți** înseamnă înțelegerea și utilizarea cunoștințelor. Abilități legate sunt gândirea critică, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, care sunt fundamentale pentru acțiuni informate / în cunoștință de cauză.

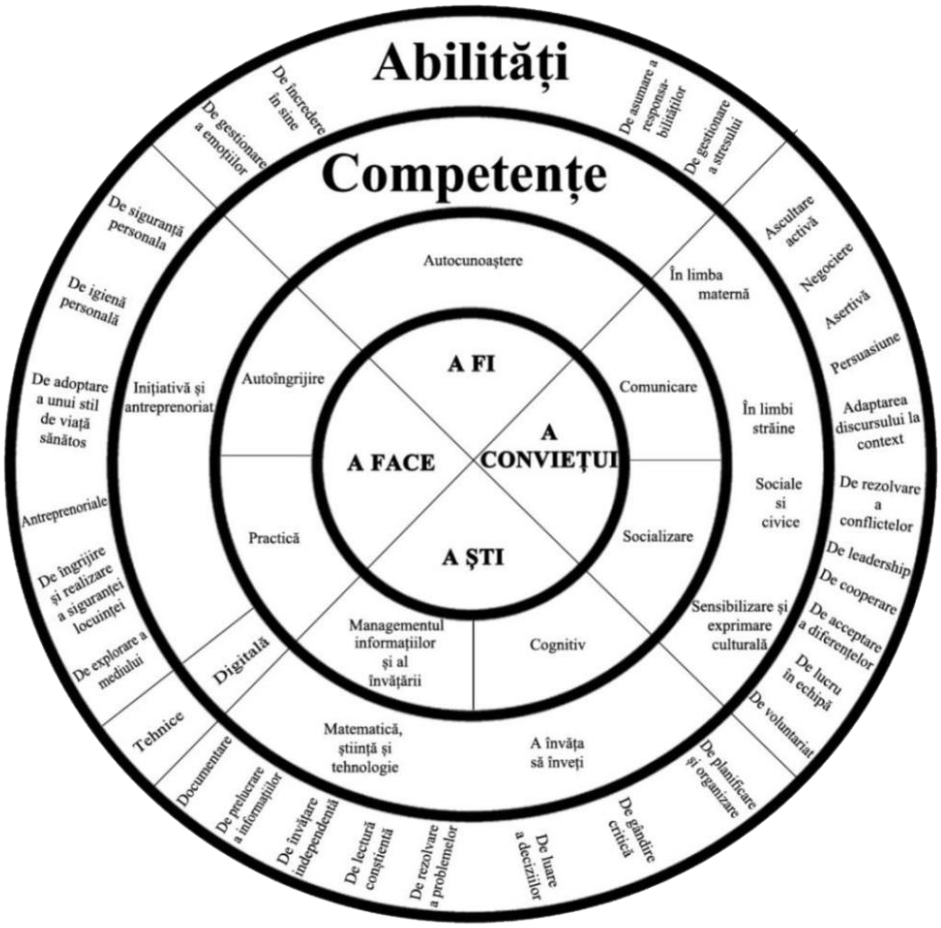
- **A învăța să fii** se referă la conceptul de factor activ. Abilități legate includ abilitățile de viață de a face față, auto-conștientizarea, stima de sine și încrederea în propria persoană, dorința de a construi o identitate, valorizarea propriei persoane, stabilirea de obiective etc.

- **A învăța să trăiești împreună** implică sentimentul de afiliere la grup, la o categorie, o societate și o cultură și înțelegerea și respectarea diferențelor. Abilități de viață interpersonale legate sunt abilitățile de comunicare, negocierea, refuzul etc., esențiale pentru definirea unei persoane ca o ființă socială, în interacțiune constantă cu lumea.

- **A învăța să faci** este legată de însușirea instrumentelor culturale, adică obiecte sau modele de comportament. Abilitățile apropiate sunt legate de aplicarea practică a ceea ce se învață și trebuie să fie asociate cu abilitățile de viață într-o situație de predare-învățare.

O altă clasificare a abilităţilor de viaţă, pornind de la dezvoltarea copilului, este cea în care se vorbeşte de abilităţi pentru dezvoltare personală, dezvoltare cognitivă, dezvoltare emoţională, dezvoltare socială a copilului, toate având ca scop integrarea şi adaptarea copilului la mediu.

Alt model este reprezentat în figura de mai jos (sursa: www.fabiolahosu.ro) care sintetizează simbolic treptele devenirii umane prin educație și formare:



- Cercul din centru cuprinde cele patru dimensiuni ale existenței umane: a fi, a ști, a face, a conviețui.
- Cercul doi dinspre centru cuprinde direcțiile generale de dezvoltare a abilităților de viață.
- Cercul al treilea este cel al competențelor cheie care stau la baza educației formale în școală.
- Cercul al patrulea este cel al abilităților de viață necesare pentru a trăi o viață de calitate.

În viața reală, omul se manifestă continuu prin toate cele patru dimensiuni, rezolvând probleme care implică stăpânirea competențelor cheie traduse prin abilități de viață.

Implicarea elevilor în programe de dezvoltare a abilităților de viață determină valorizarea competențelor dobândite în cadrul formal și înțelegerea finalităților educației.

Aceste abilități de viață se întrepătrund, fiecare dintre acestea contribuind la dezvoltarea şi atingerea performanțelor.

1.4 Exemple de programe de dezvoltare a abilităților de viață la copii și tineri

Modelul 4H

Specialiștii în științele ce studiază dezvoltarea umană sunt permanent preocupați de construirea unor programe care să-i ajute pe copii și tineri să devină tot mai competenți în ceea ce privește provocările vieții din societatea contemporană și privind prospectiv, din societatea viitoare, astfel încât să îi pregătească pentru tranziția către maturitate. Unul dintre modelele relevante de dezvoltare a abilităților de viață este **Modelul 4H**

Modelul 4H a fost propus de A.B. Graham în anul 1902 în Ohaio ca un model educațional destinat introducerii tehnologiei în agricultură și *este centrat pe dezvoltarea abilităților sănătoase și productive atât pentru persoană, cât și pentru comunitate*. Astfel, din 1914 sunt dezvoltate primele programe pentru copii având ca fundament acest model. Modelul 4H a mai fost considerat de către unii autori ca *Modelul de țintire-direcționare a abilităţilor de viață* (Hendricks 1998), fiind conceput ca un cadru educațional bazat pe 4 domenii de intervenție care contribuie în mod esențial la organizarea experienței pe care sprijină creșterea și dezvoltarea personală. Modelul 4H se centrează pe următoarele competențe:

HEAD (cap): Competenţe legate de cunoştinţe, raţionament şi creativitate – utilizate mai ales din perspectiva nevoii de a rezolva situații problemă.

Gândire: folosim componentele de natură cognitivă pentru a forma idei şi a lua decizii; ne imaginăm, analizăm și examinăm mintal situații/lucruri cu atenţie, evaluăm și luăm în calcul situații/informații.

Gestionare: folosirea în manieră eficientă a resurselor, pentru atingerea scopurilor.

HEART (inimă): Competenţe personale şi sociale – care implică dezvoltarea unei atitudini funcționale față de activitățile productive (muncă și învățare), dezvoltarea atitudinilor de acceptare și apreciere a celorlalte ființe.

Relaţionare: Stabilirea de conexiuni între oameni într-o manieră sănătoasă, echitabilă şi semnificativă pentru cei implicați în relație.

Grijă: arată înţelegere, bunătate, îngrijorare, empatie şi afecţiune pentru alţii.

HAND (mână): Competenţe vocaţionale – implică seturile de abilități centrate pe a face.

Oferire: furnizează, pune la dispoziţie sau face să se întâmple lucruri (din perspectiva manifestării atitudinii de responsabilitate socială).

Muncă: realizează activități sau bunuri sau are un câştig salarial necesar pentru a se autosusţine ca urmare a depunerii în manieră voluntară a unui efort fizic sau intelectual.

HEALTH (sănătate) Competenţe fizice și legate de sănătate – abilități ce țin de capacitatea de a înțelege și a sesiza elementele ce țin de dezvoltarea și transformarea corporală.

Trăire: felul în care acționează sau se comportă în raport cu nivelul de dezvoltare și starea de sănătate; maniera sau stilul de viață cotidian.

Existenţă: maniera de trăire a propriei vieți*;* urmărirea evoluției elementelor ce compun *natura de bază* a fiecăruia; implicarea în dezvoltarea personală mai ales din perspectiva sănătății fizice.
http://4h.ucanr.edu/About/

Abilităţi de viaţă dezvoltate cu ajutorul modelului 4H

Categorii şi subcategorii ale modelului de țintire - direcționare a abilităţilor de viaţă 4H:

HEAD *(GÂNDIRE)*	**HEART** *(RELAȚIONARE)*	**HANDS** *(OFERIRE)*	**HEALTH** *(TRĂIRE)*
Învaţă să înveţi Luarea deciziilor Rezolvarea problemelor Gândirea critică Service learning (învățare prin muncă în folosul comunității / voluntariat)	Comunicare Cooperare Abilităţi sociale Rezolvarea conflictului Acceptarea diferențelor	Voluntariat – servicii pentru comunitate Leadership Responsabilitate Contribuţia la grup	Alegeri pentru un stil de viaţă sănătos Managementul stresului Prevenirea bolilor Siguranţă personală
Gestionare Stabilirea obiectivelor Planificare / Organizare Folosirea înţeleaptă a resurselor Păstrarea evidențelor Rezilienţă	**Grijă** Grijă pentru ceilalți Empatie Partajare Cultivarea relațiilor	**Muncă** Comercializabil / aptitudini utile Lucru în echipă Auto-motivare	**Existenţă** Stimă de sine Auto-responsabilitate Caracter Gestionarea emoţiilor Auto-disciplină

Un astfel de model poate oferi inspirație atât din perspectiva clasificării efective a tipurilor de abilități necesare, cât și din perspectiva propunerii de activități. În programele tradiționale de animație pentru copii, o zi de animație trebuie să conțină activități care să acopere primii 3H: **Head** - activități intelectual-cognitive, **Hear**t - activități social-afective și **Hand** - activități fizice.

1.5 Descrierea comportamentală a abilităților de viață

O definiție extrem de simplă a comportamentului arată că acesta *reprezintă acțiunile precum și reacțiile observabile ale unei persoane, cu alte cuvinte, comportamentul reprezintă ceea ce FACE o persoană.*

Învățarea de către copii, mai ales a competențelor sociale, reprezintă fundamentul adaptării și al adecvării sociale şi academice, contribuind astfel la prevenirea problemelor sociale şi ducând la funcţionarea eficientă şi adaptată a persoanei indiferent de vârsta acesteia. Studiile arată că dezvoltarea abilităților sociale se corelează cu dezvoltarea abilităților academice și cu internalizarea comportamentelor care au ca finalități efective, adaptarea școlară și succesul academic. Deseori, din păcate, accentul se pune doar pe aceste finalități, fără a mai avea în

vedere necesarul de abilități pentru viața reală, dincolo de băncile școlii. Pregătirea elevilor presupune învăţare directă, experiențială şi sistematică, ținând cont de teoria socială şi de dezvoltare în domeniile afective, cognitive şi psiho-motorii. Învățarea de noi abilități și comportamente ar trebui să fie secvenţială, corelată cu obiectivele de învățare şi în concordanţă cu nivelul și nevoile de dezvoltare ale copilului.

Omul își capătă și dezvoltă umanitatea și caracterul său pro-social și prin învățarea din contexte sociale, iar produsul final va fi atât rezultatul învățării, cât și al acestor interacțiuni sociale. Copilul are nevoie de modele comportamentale oferite fie de adulți, fie de covârstnici, pentru a deveni ceea ce societatea în care trăiește se așteaptă să devină, conform teoriei sociale a învățării propuse de Bandura (Cosmovici, 1996). Există și situații în care învățarea, însușirea și exersarea comportamentelor nu are un caracter incidental, ci trebuie bine planificată și structurată. Astfel, Bandura vorbește despre importanța unui model de învățare a comportamentelor care să cuprindă următorii pași:

1. orientarea atenţiei asupra aspectelor semnificative ale comportamentului;

2. reţinerea trăsăturilor critice ale performanţei mnezice;

3. copierea comportamentului modelului;

4. motivaţia de a reproduce comportamentul observat prin găsirea unei recompense interne, externe ori a unui substitut premial.

Comportamentele noastre, în funcție de nivelul de dezvoltare cognitivă și morală, sunt influențate de atitudinile, convingerile pe care le dezvoltăm pe durata vieții, de istoria noastră de viață, dar şi de o multitudine de factori din mediu.

Pentru o mai ușoară asimilare a fiecărei abilități de viață, propunem, în cadrul acestui curs, un model simplu. Împărțim fiecare abilitate în cunoștințe, comportamente și atitudini, având în vedere două momente-cheie:

1. unde este locul copilului în programul de dezvoltare a abilităților de viață;

2. unde vrem să ajungă copilul la momentul finalizării activității propuse.

Așadar, **descrierea comportamentală** a unei abilități cuprinde **cunoștințele** necesare ce trebuie deținute pentru a putea forma abilitatea (ce trebuie să știe persoana), **comportamentele** (ce face) persoanei sunt cele care ne ajută să ne dăm seama că își dezvoltă o anumită abilitate și **atitudinile** (cum este poziționată persoana în raport cu demersul de formare a abilității de viață) care demostrează învățarea și internalizarea acelei abilități. Un alt element important în descrierea abilității de viață este **performanța** (care este nivelul maximal la care poate ajunge persoana în demersul de dezvoltare a unei abilități). Performanța trebuie privită din perspectivă individualizată, identificarea ei făcându-se tot pe baza comportamentelor ceilui care își dezvoltă abilități de viață. Oferim câteva exemple de descriere în termeni comportamentali a unor abilități de viață, pentru familiarizare cu modelul (CCAP) de dezvoltare a abilităților de viață (DAV).

ABILITATEA DE GESTIONARE A EMOŢIILOR			
Comportament (C)	**Cunoștințe (C)**	**Atitudine (A)**	**Performanță (P)**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- recunoaște corect propriile emoții și etichetele verbale corespunzătoare; - recunoaşte propriile emoţii şi efectele lor; - identifică emoțiile persoanelor cu care interacționează pe baza comportamentelor, limbajului, atitudinii, expresiei faciale ale acestora; - asociază corect emoția cu expresia facială/comportamentul și atitudinea corespunzătoare acesteia; - recunoaște emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială, postura, modificări fiziologice; - diferențiează starea emoțională de exprimarea ei externă; - exprimă în cuvinte emoțiile resimțite; - asociază și exprimă trăirile emoționale cu un anumit context; - amână recompensa; - stăpânește impulsurile; - identifică strategii de gestionare a emoțiilor; - observă şi traduce în cuvinte emoţia celor cu care interacţionează; - își adaptează comportamentul în funcție de emoțiile celor din jur; - facilitează exprimarea emoțională a persoanelor cu care interacționează; - utilizează o serie de strategii de gestionare a emoţiei de furie; - identifică consecinţele emoţionale ale comportamentului său; - identifică alternative de manifestare a emoțiilor negative.	- cunoaște conceptul de emoție; - știe mecanismele biologice care stau la baza emoțiilor; - cunoaște gama emoțiilor; - știe expresiile faciale corespunzătoare emoțiilor; - știe ce este empatia; - știe să realizeze adaptarea limbajului, comportamentului și atitudinii în funcție de emoție și context; - știe modul în care emoțiile influențează performanțele; - știe modalități de stăpânire a impulsurilor; - știe relaţiile dintre emoţie, gândire şi comportament.	- deschidere spre ceilalți; - curiozitate; - atenție la ceilalți; - exprimarea propriilor nevoi; - oferirea de ajutor; - respectarea punctelor de vedere diferite; - receptivitate la emoțiile celorlalți; - respect față de ceilalți; - toleranță față de ceilalți și față de propria persoană.	- își adecvează comportamentul pe baza reacțiilor emoționale ale celor din jur; - exprimă empatie față de alte persoane; - valorizează relaţiile interpersonale; - înțeleg impactul comportamentului său asupra altor persoane; - exprimă, fără a afecta semnificativ pe ceilalți, emoțiile avute raportat la persoană/situație.

ABILITATEA DE A AVEA ÎNCREDERE ÎN SINE			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- identifică vulnerabilităţile şi resursele propriei persoane; - face distincţia între comportament/performanţă şi propria persoană; - se acceptă necondiţionat ca persoană cu vulnerabilităţi şi resurse; - identifică modalităţi concrete de dezvoltare a resurselor personale; - diferențiază persoana de opiniile ei; - identifică puncte tari/calități la alte persoane; - exemplifică modalităţi prin care fiecare poate fi considerat valoros de către cei din jur; - acceptă și își asumă propriile greșeli; - gestionează adecvat eșecurile; - vorbește despre reușite și eșecuri; - primește și oferă complimente; - oferă feedback constructiv pe sarcină cu focalizarea pe aspectele reuşite și pe cele care pot fi îmbunătățite; - oferă feedback cât mai specific pe comportament şi nu pe persoană; - utilizează comunicarea asertivă; - este reflexiv, învaţă din experienţele trăite; - apreciază feedback-ul deschis, perspectivele noi, învăţarea continuă și dezvoltarea personală; - este capabil să ia decizii.	- cunoaște sensul conceptului de încredere în sine; - știe componentele încrederii în sine; - cunoaște regulile comunicării verbale, nonverbale și paraverbale asertive; - cunoaşte posibilităţile, potenţialul, resursele proprii și limitele; - știe că greşeala este o etapă normală în învăţarea unui lucru nou; - știe că te poţi simţi inconfortabil dacă ai un eşec, orice emoţie este firească; - știe să gestioneze corespunzător situațiile de eșec; - știe să își asume riscuri fără teamă de eșec.	- disponibilitate și receptivitate; - toleranță față de propria persoană și față de cei din jur; - respect față de propria persoană și față de cei din jur; - respect pentru opiniile celor din jur.	- manifestă hotărâre și decizie în acțiunile sale; - construiește mesaje nonconflictuale; - își analizează obiectiv comportamentele, evidențiind punctele tari și cele care necesită îmbunătățire; - acceptă feedback-ul oferit de către ceilalți; - creează mesaje asertive și suportive pentru cei cu care colaborează.

ABILITATEA DE ASUMARE A RESPONSABILITĂȚILOR			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- colectează date despre situație; - examinează corect situația pe baza informațiilor obiective pe care le colectează; - ia în considerare și perspectiva celuilalt asupra situației în momentele decisive; - își evaluează constructiv comportamentul, resursele, posibilitățile în vederea rezolvării sarcinii date; - prioritizează sarcinile în vederea eficientizării procesului de rezolvare a acestora; - stabilește indicatori observabili și măsurabili care să îl îndrume în evaluarea situației; - ia decizii în urma informării și analizei informațiilor; - realizează analize de tip cost/beneficii; - discriminează între sarcini în funcție de importanța și urgența lor; - își reorganizează comportamentul și strategia în caz de eșec, încercând să rezolve situația problematică.	- își cunoaște resursele și limitele; - știe modalități de analiză a situațiilor; - știe cum să realizeze o autoanaliză; - știe să prioritizeze aspectele importante; - știe cum să stabilească indicatori observabili și măsurabili; - știe cum să efectueze o evaluare constructivă; - știe să își asume responsabilitatea propriilor decizii şi să evalueze propriile acțiuni.	- seriozitate în îndeplinirea sarcinilor date, în relația cu cei din jur; - respect; - manifestă inițiativă în rezolvarea sarcinii; - interes și proactivitate în soluționarea problemei; - flexibilitate.	- îndeplinește corect sarcinile date; - își asumă atât succesul, cât și eșecul; - prioritizează sarcinile importante; - își asumă consecințele deciziilor sale.

ABILITĂȚI COGNITIVE ABILITATEA DE REZOLVARE A PROBLEMELOR			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- caută informații relevante cu privire la natura problemei, modalități de rezolvare, impact; - identifică toate aspectele pe care problema le implică: resurse, persoane implicate, timp necesar; - identifică posibile obstacole în rezolvarea problemei stabilind modalități posibile de depășire a acestora; - definește clar problema cu scopul stabilirii resurselor necesare rezolvării acesteia, complexitatea, rezultatele dorite; - stabilește scopul rezolvării problemei; - identifică / dezvoltă o strategie rezolutivă pentru problemă; - stabilește un plan de de acțiune ținând cont de resursele personale, timp, riscuri, metode și tehnici; - stabilește obiective realizabile și măsurabile; - implementează planul de acțiune propus; - acceptă opiniile altor persoane atunci când lucrează în echipă în vederea rezolvării problemei; - susține strategia propusă aducând argumente; - evaluează consecinţele aplicării soluţiilor rezolutive; - evaluează modul în care problema a fost soluționată; - cere ajutor atunci când întâmpină dificultăți în rezolvarea problemei; - elaborează un nou plan rezolutiv, dacă este cazul.	- cunoaște etapele de rezolvare ale unei probleme; - distinge între scopuri realiste și nerealiste; - operaționalizează corect diferitele situații problematice, în baza unei analize obiective, a propriei judecăți și a experienței; - știe să găsească informații potrivite pentru soluţionarea unei probleme, - știe să utilizeze cunoștințele și rezultatele parțiale obținute pentru a descoperi variante de soluţii; - știe să verifce corectitudinea unei soluţii şi să aplice metode verificate (valide, fiabile) în rezolvarea unor probleme sau situaţii similare; - recunoaşte şi înţelege faptul că situaţiile problematice pot fi transformate în oportunităţi de dezvoltare.	- este curios în privința cauzelor unei probleme; - manifestă inițiativă în rezolvarea sarcinii; - disponibilitate și receptivitate pentru a colabora sau a solicita ajutorul, după caz; - are interes și inițiativă în soluționarea problemei; - manifestă curiozitate față de alternativele de rezolvare a situațiilor problemă.	- analizează critic și realist situația problemă; - găsește soluția/soluțiile optime la problemă; - depășește eșecul rezolvării unei probleme prin analiza obiectivă a situației și ajustarea elementului care a condus la eșec; - își dezvoltă capacitatea de a privi problemele obiectiv, fiind conștient de elementele subiective.

ABILITĂȚI COGNITIVE ABILITATEA DE LUARE A DECIZIILOR			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- stabilește situația care necesită luarea unei decizii; - identifică propriile resurse și limite; - colectează informații despre situație; - cere/analizează puncte de vedere diferite; - analizează informațiile disponibile legate de situația existentă; - stabilește alternativele/posibilitățile de rezolvare a situației create; - stabilește criteriile pe baza cărora să fie luate deciziile; - ierarhizează criteriile în funcție de importanță, avantaje și dezavantajele existente; - evaluează alternativele conform criteriilor stabilite, alegând varianta optimă; - evaluează situația creată în urma luării deciziei; - analizează critic avantajele și riscurile luării unei decizii; - acționează conform deciziei luate, asumându-și responsabilitatea consecințelor.	- știe să caute informații; - știe să colecteze informații juste despre o situație; - știe să analizeze critic o situație pentru a lua o decizie; - știe să definească corect o situație pentru a identifica decizia potrivită; - știe să prioritizeze aspecte importante în luarea deciziilor; - cunoaște implicațiile pentru deciziile luate.	- este curios în legătură cu informațiile despre situație; - manifestă respect pentru cei din jur și pentru opiniile exprimate; - este consecvent în deciziile luate; - manifestă flexibilitate; - manifestă atenție față de nevoile personale și ale celor din jur.	- cunoașterea propriului stil decizional; - analizează critic situațiile existente, și informațiile disponibile; - realizează prioritizarea avantajelor și riscurilor luării unei decizii; - ia decizii eficiente, pe baza unei analize obiective și în timp util.

ABILITĂȚI COGNITIVE ABILITATEA DE PLANIFICARE ȘI ORGANIZARE			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
- analizează situația existentă, prioritizând aspectele importante; - stabilește obiective specifice, realiste, măsurabile și observabile; - realizează un plan de acțiune ținând cont de resurse, timp necesar, posibile obstacole și modalități de depășire ale acestora, stabilind un timp limită de implementare a acestuia; - stabilește indicatorii observabili și măsurabili ai progresului efectuat în îndeplinirea obiectivelor; - stabilește modalitatea de evaluare a eficienței planului implementat.	- să prioritizeze dorințele, nevoile raportate la problemele și situațiile cu care se confruntă; - să diferențieze între nevoi, dorințe, necesități; - să stabilească obiective realiste, observabile și măsurabile; - să construiască un plan de acțiune; - să aprecieze corect timpul necesar fiecărei acțiuni din plan; - să identifice indicatori care să îi ofere detalii reale legate de proges; - să evalueze obiectiv și conform cu datele reale obținute.	- atenție față de nevoile și dorințele personale; - independență; - inițiativă; - seriozitate.	- prevede situații problematice, riscuri și reușește să le soluționeze din timp; - planifică detaliat, monitorizează și evaluează periodic activitatea; - deține metode și tehnici avansate de organizare și planificare ceea ce îi permite de ex. să coordoneze simultan activitatea pe două paliere.

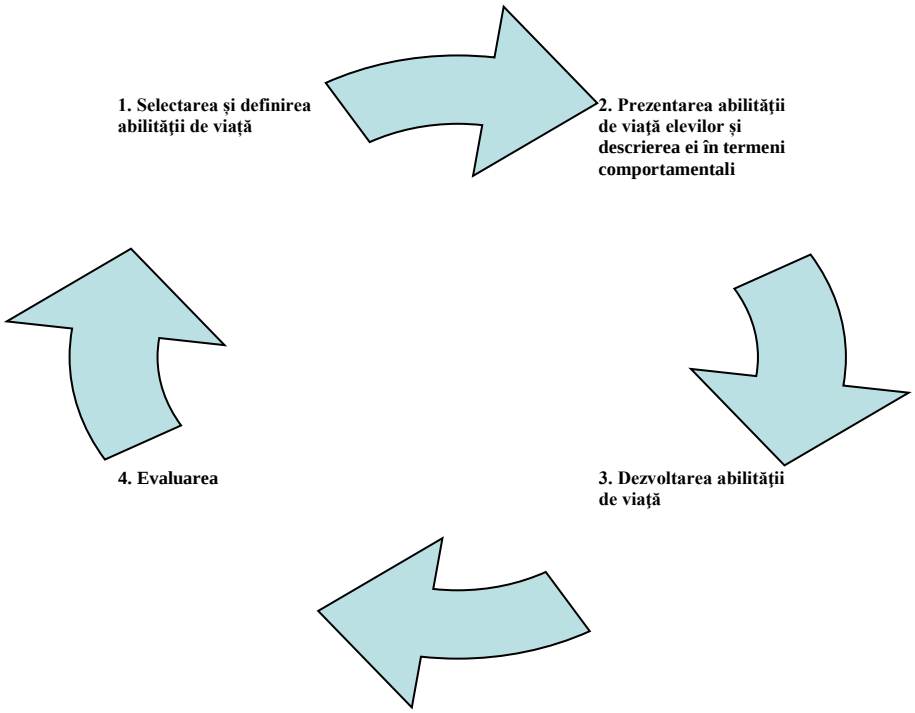
ABILITĂȚI COGNITIVE ABILITATEA DE GÂNDIRE CRITICĂ			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
A face	**A ști**	**A fi / a manifesta**	**A demonstra / a arăta**
Nivel primar			
- realizează comparații; - cere informații suplimentare; - urmărește să înțeleagă lanțuri cauzale; - analizează situații concrete bazându-se pe evocarea informațiilor deținute deja, pe comparații între noțiuni; - identifică motivele acțiunii unui personaj pe baza informațiilor pe care le deține deja sau le găsește în text; - menționează sursa informației; - realizează sensul noilor informații dobândite pentru situația / problema abordată; - face unele conexiuni între informații; - face aprecieri și judecați de valoare despre faptele, evenimentele, cu care vine în contact (de ex. de natură moral-civică) de tipul bun – rău, adevărat – fals, pro – contra; - poate extrage concluzii din evenimente, informații; - se implică în discutarea unei probleme sau idei.	- știe să caute informații; - știe să pună întrebări concret construite pentru a obține informații și date noi despre situații; - știe să realizeze analize și să extragă consecințe; - știe să-și exprime propria părere, argumentând-o minimal;	- manifestă intere pentru căutarea de informații; - manifestă curiozitate față de punctul de vedere a altei persoane; - acceptă unele din ideile și opiniile celor din jur	- trece de la perspectiva sa la mai multe perspective în abordarea unei probleme; - trece de la intuitiv la logic în abordarea unei situații / probleme / fenomen; - Pune întrebări pentru a înțelege mai amplu o situație; - face schimb de idei cu ceilalți - culege informații juste despre o temă dată.
Nivel gimnazial			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
- participă la discutarea unei probleme sau idei; - creează scenarii alternative într-o situație dată, - analizează logic argumentele celorlalți; - face observații pertinente referitoare la informații, evenimente;	- știe să pună întrebări pentru a se asigura de procesarea mai în profunzime a subiectului; - știe să integreze sau să completeze informațiile anterioare cunoscute în	- manifestă interes pentru exprimarea propriilor cunoștințe, idei, gânduri și fapte - este interesat de	- se implică mai activ în construirea sensurilor cunoștințelor; - înțelege opinia

- caută răspunsuri/soluții care să explice minimal cauze pentru situația dată; - face aprecieri și judecați de valoare mai nuanțate despre informațiile, faptele, evenimentele, cu care vine în contact; - este reflexiv / analizează din perspectivă personală răspunsurile celor din jur la situația dată; - identifică posibile consecințe ale evenimentelor/faptelor; - deduce răspunsuri din contexte și situații, informații deja deținute; - verifică corectitudinea unor informații/afirmații; - integrează ideile altora în propriile convingeri pe baza unor argumente.	noile informații. - știe să realizeze analize și sinteze; - știe să exploreze relațiile cauzale și consecințele cauzelor.	opiniile altora - respect pentru ideile altora	oponentului - descoperă erori și prejudecăți in informații/discurs; - acceptă / se implică în confruntări de idei; - explică, analizează și interpretează subiecte sociale actuale (de ex. despre pace, democrație, drepturile omului, justiție etc.) - analizează implicațiile unor idei/informații; - distinge între opinie și fapt
Nivel liceal			
Comportament	**Cunoștințe**	**Atitudine**	**Performanță**
- demonstrează că deține cunoștințe întemeiate și utile pentru domeniul în care își exprimă opinia; - își formează opinii independente acceptând ca acestea să fie supuse evaluării și interpretării; - construiește argumente care să ofere consistență propriilor opinii; - supune propriile idei și ideile altora unei analize sceptice constructive; - cercetează domeniile de interes identificând răspunsuri, cauze și implicații; - ascultă activ argumentele propuse de către cei din jur	- știe să pună întrebări corect; - caută sistematic informații pentru a da răspunsuri argumentate; - să formuleze opinii proprii, argumentate; - să stabilească cauze, implicații; - să cultive un scepticism politicos; - să găsească alternative.	- este curios să afle argumente - manifestă interes pentru argumentare; - manifestă interes pentru implicare în polemici; - manifestă îndoială constructivă față de unele informații insuficient	- formulează opinii independente, în cunoștință de cauză, pe baza unor argumente solide și clar enunțate; - analizează critic situațiile, opiniile, stabilind cauzele și efectele, imaginând soluții, stabilind

analizându-le logic; - realizează asocieri între ceea ce a fost învățat și propriile experiențe; - analizează cauzele și efectele, imaginând soluții și alternative; - analizează situațiile ambigue, evaluând întemeierea unei concluzii inductive; - examinează implicațiile ideilor discutate, punându-le în balanță cu alte puncte de vedere pentru stabilirea ideii mai argumentate; - critică deschis idei/opinii, într-o manieră constructivă; - formulează opinii independente, în cunoștință de cauză, pe baza unor argumente solide și clar formulate.		fundamentate. - respect pentru cei din jur și opiniile exprimate; - are atitudine flexibilă; - are deschidere pentru dezbatere; - manifestă scepticism constructiv în raport cu unele informații sau cu sursa acestora;	concluzii; - cercetează argumentele celor din jur, examinând implicațiile ideilor discutate. - acceptă refuzul validării opiniilor sale, daca refuzul este argumentat.

1.6 Ciclul Dezvoltării Abilităților de Viață

Pornind de la descrierea comportamentală a abilității, s-a creat un model care cuprinde patru pași simpli ce pot fi aplicați pentru a proiecta un program în vederea dezvoltarea unei abilități de viață:



Descrierea completă a unei abilități se face în **termeni comportamentali, de cunoaștere, de atitudine și de performanță.** Urmărirea acestor patru caracteristici ale abilității ne poate ajuta în evaluarea eficienței activităților planificate și desfășurate pentru dezvoltarea acesteia.

1. Selectarea şi definirea abilităţii de viaţă pe care dorim să o dezvoltăm la copii și elevi.

În această etapă este important:

- să fie ales tipul de abilitate pe care vrem să o dezvoltăm;
- abilitatea să răspundă nevoilor grupului ţintă;
- pe cât posibil, copiii / elevii să fie implicați în evaluarea nevoii de dezvoltare a abilității și în alegerea abilității ce va fi dezvoltată;
- pe cât posibil, grupul țintă să înțeleagă beneficiile formării respectivei abilități (*De ce parcurg acest program? La ce mă ajută în viață să dețin această abilitate?*)

Se pot alege mai multe abilități de viață și dezvolta simultan.

2. Prezentarea abilităţii de viaţă selectate şi definite.

După ce a fost selectată și definită acea abilitate, ea va fi prezentată copiilor. De asemenea, abilitatea va fi descrisă prin comportamentul caracteristic. Ideal, se face o evaluare inițială a copiilor și o descriere a cunoștințelor, comportamentelor, atitudinilor și performanței așteptate la finalul programului de dezvoltare a abilității de viață.

3. Dezvoltarea abilităţii de viaţă

În această etapă:

- se vor analiza posibilităţile de dezvoltare;
- se vor folosi diferite metode pentru obţinerea comportamentelor pe care le implică abilitatea respectivă.

Aceasta etapă reprezintă **programul de dezvoltare** a abilităţilor de viaţă (ceea ce am decis în primele două etape să dezvoltăm) – e cea mai importantă etapă și durează cel mai mult.

4. Evaluarea

- se poate realiza atât la sfârşit, dar şi de mai multe ori pe parcursul derulării programului;
- are ca scop îmbunătăţirea programului de dezvoltare a abilităţilor de viaţă pe parcurs și evaluarea progresului.

Capitolul 2. Abilitățile de viață pentru elevii cu CES

2.1 Ce este important pentru elevii cu CES din perspectiva Abilităților de Viață?

Un copil sau o persoană tânără este încadrată ca având Cerințe Educaționale Speciale (CES) dacă are o dificultate sau dizabilitate de învățare care necesită măsuri educaționale speciale.

În mod specific, Ordinul comun nr. 1985/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale, art. 5 definește CES ca reprezentând

> *necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/afectări sau dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Asistența complexă fără necesități educaționale suplimentare nu definește CES;*

Dacă, în cele mai multe cazuri, copiii tipici își formează și dezvoltă abilități de viață într-o manieră naturală, intuitivă, apariția și creșterea acestora decurgând natural ca parte a procesului ontogenetic, pentru cei mai mulți copii cu nevoi speciale, chiar și formarea unor abilități ce țin de satisfacerea și / sau gestionarea nevoilor primare poate să reprezinte un obstacol, aproape imposibil de depășit, fără ajutorul și susținerea unei persoane abilitate / experimentate.

Abilitățile de viață au ca scop, per ansamblu, asigurarea funcționalității persoanei, însă în funcție de caracteristicile persoanei, nevoile efective de dezvoltare ale abilităților de viață pot fi foarte diferite:

- fie în ceea ce privește abilitățile efective (de exemplu – nevoia unei persoane de a deprinde abilitatea de auto-servire față de nevoia altei persoane de a deprinde abilitatea de a ține un discurs în public),
- fie în ceea ce privește gradul de dezvoltare al abilității (pentru unii copii abilitatea de comunicare poate însemna să își comunice nevoile de bază, pentru alți copii poate însemna a purta un dialog complex).

Din perspectiva pregătirii pentru viață, iată o abordare testată în Republica Moldova (”Experienţe practice în incluziunea educaţională a copiilor dezinstituţionalizaţi. Studiu de caz: Şcoala internat auxiliară Sarata Nouă, Leova”, având ca autori pe Liliana Rotaru, Lucia Gavriliţă, Viorica Cojocaru [et al.]. Chişinău, 2013)

Abordarea individualizată a copilului cu CES pune accent pe dezvoltarea multilaterală şi pregătirea acestuia pentru viaţă. Având drept scop, progresul în dezvoltarea copilului în toate domeniile sale de dezvoltare: motor, emoţional, cognitiv, verbal, social oferă fiecărei persoane cu dizabilităţi sau cu CES condiţia psihosocială a normalităţii. Adolescenţii şi tinerii cu dizabilităţi ar putea parcurge apoi mult mai uşor procesul de adaptare psihosocială dacă ar fi încadraţi în activităţi adecvate varstei, fapt ce i-ar marca, în sens pozitiv, pentru tot restul vieţii.

Opţiunile ocupaţionale pentru copiii şi adolescenţii cu CES să ţină seama de unele condiţii:

- *să fie simplă, uşor de înţeles, învăţat şi executat;*
- *să fie utilă, pentru a crea chiar bunuri care se pot folosi;*
- *să nu fie monotonă;*

- *să solicite un efort progresiv;*
- *să fie agreabilă;*
- *dacă este posibil, să fie executată în comun cu alţi colegi de echipă;*
- *să fie executată sub supraveghere."*

Așadar, în ceea ce privește abilitățile pentru copiii cu CES în special, evaluarea nevoilor de dezvoltare a abilităților de viață va sublinia abilitățile care sunt prioritare a fi dezvoltate, care pot fi foarte diferite față de cele ale copiilor tipici, independent de vârstă (de exemplu, abilități de bază cum ar fi grija de propriile lucruri/bunuri, hrănire, îmbrăcare adecvată, planificare de acțiuni simple etc). Pentru acestea, există o paleta de metode ce pot fi folosite, de la ritualuri simple, animate, până la afișe colorate lipite pe pereții clasei, pictograme.

În cazul persoanelor cu CES, în funcție de CES este necesar ca, împreună cu copilul, să realizăm o ierarhie a abilităților necesare, conform necesității și utilității lor pentru copil. Se poate ca abilitățile de viață necesare elevilor cu CES să fie din categoria abilităților de viață independentă (adică abilități care le asigură posibilitatea de a duce la îndeplinire activități pentru îndeplinirea nevoilor zilnice, spre exemplu de autoservire și autogospodărire: îmbrăcat, pregătirea hranei, igienă, planificare minimală a timpului, a banilor etc).

Cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES trebuie să fie familiarizate ele însele cu modalități de dezvoltare a abilităților proprii, mai ales din zona de autocunoaștere, autodezvoltare, gestionare a elevilor cu CES și a diversității în general. Cu cât cadrul didactic se cunoaște mai bine pe sine și își îndeplinește continuu nevoile de învățare și dezvoltare, cu atât poate propune, autonom, activități mai potrivite grupului cu care lucrează.

Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) la care și România a aderat, menționează că:

- fiecare copil are dreptul la educație;
- fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și nevoi de învățare unice;
- serviciile educaționale trebuie să țină cont de aceste caracteristici și nevoi diverse;
- elevii cu CES trebuie să aibă acces la școlile de masă;
- școlile de masă cu abordare incluzivă sunt cel mai eficient mod de a combate atitudinile discriminatorii, a crea comunități primitoare și incluzive și a oferi educație pentru toți;
- aceste școli pot oferi educație pentru toți copiii, demonstrând inclusiv rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Activitate:

Vă invităm la o activitate de… reflecție. În ceea ce privește copiii cu CES, vă rugăm să alocați câteva minute din timpul dumneavoastră pentru a răspunde la câteva întrebări:

- În ce măsură educația reproduce versiuni ale societății?
- Ce beneficii poate aduce prezența unui copil cu CES într-o clasă oarecare dintr-o școală de masă?
- Care ar fi impactul unei schimbări a abordării educaționale, în sensul focusării pe dezvoltarea abilităților de viață, asupra elevilor?
- Ce puncte de vedere și nevoi ale elevilor noștri pot fi promovate, astfel încât să se asigure și incluziunea în context educațional, și progresul real al acestora?

Copiii cu dizabilități sau cu "etichetă" de CES transformă pedagogia (Prof. Dan Goodley "For Inclusion: Towards a critical pedagogy with marginalised learners"):

- Elevii cu deficiențe de limbaj și deficiențe cognitive solicită educatorilor să fie mai imaginativi în predare;
- Elevii cu dizabilități și elevii fără dizabilități învață, împreună, să se sprijine unii pe alții, și învață unii de la alții;
- O sesiune de predare incluzivă implică toți elevii, toată clasa având de câștigat din perspectiva abordărilor noi;
- Sensul și "ambiția" actului educativ se dezvoltă, dincolo de fixația pe succes academic;
- Curriculum-urile pot fi regândite pentru a include aspecte legate de excluziunea socială și culturală;
- Lucrul în grup are rezultate mult mai valoroase, prin împărtășirea unor abilități diferite – un concept pe care Dan Goodley îl numește "*distributed intelligence*".

2.2 Ce poate face personalul unei școli?

"*Liderii școlari stabilesc ethosul care poate fi primitor sau marginalizant pentru copiii cu dizabilități și copiii cu CES.*" (Lamb, 2009)

Din perspectiva noastră, mai ales când abordăm tematica formării abilităților de viață la elevii cu CES, considerăm că în acest demers trebuie implicat tot personalul unei instituții de învățământ și nu doar cadrele didactice. Deci, la nivelul școlii este important să existe un bun sistem de relații de colaborare și o politică justă și coerentă de management al cazurilor copiilor cu CES. Dezvoltarea AV reprezintă una dintre componentele fundamentale ale procesului de incluziune socială (implicit în mediul școlar) a copiilor cu CES, din această perspectivă considerăm că și personalul didactic auxiliar, dar și cel nedidactic au un rol foarte important în formarea AV. Nu trebuie să uităm că viața din mediul școlar nu este limitată doar la sala de clasă și tocmai din această perspectivă reluăm ideea gestionării cazurilor tuturor copiilor dintr-o unitate de învățământ prin implicarea ÎNTREGULUI personal al unității de învățământ, a familiei, precum și a comunității.

Succesul programelor de dezvoltare a abilităților de viață implică abordarea educației din perspectivă multidisciplinară incluzivă, coerentă și centrată pe elev.

Recomandări generale:

1. programele de formare de abilități de viață trebuie să pornească de la evaluarea nevoilor reale ale beneficiarilor;
2. abilitățile de viață presupun o abordare globală (bio-psiho-socială) a celui care urmează să intre într-un program de dezvoltare a unei abilități de viață;
3. predarea/dobândirea unei abilități trebuie făcută din prisma unei relații parteneriale și având ca ax central perspectiva centrării pe clientul procesului de dezvoltare a unei abilități de viață;
4. programele de dezvoltare a unei abilități de viață au în vedere facilitarea incluziunii sociale a beneficiarilor cheie ai acestor demersuri.

Recomandări specifice mediului școlar:

1. Să promoveze o atitudine de deschidere și de susținere a deschiderii cadrelor didactice pentru a experimenta noi metode și strategii educaționale;
2. Să promoveze o atitudine de deschidere și de susținere a deschiderii cadrelor didactice pentru a învăța, dar și pentru a preda în manieră experiențială;

3. Să formeze cadrului didactic ce dezvoltă de abilități de viață, capacitatea pentru a identifica și utiliza resursele din imediata sa apropiere (resurse deja existente în clasă, școală, comunitate etc - programele de dezvoltare a abilităților de viață nu necesită neapărat resurse materiale sau financiare suplimentare);
4. Formarea în rândul cadrelor didactice a unui climat de cooperare, colaborare și întrajutorare pentru a realiza atât designul, cât și punerea în practică a programelor de dezvoltare a abilităților de viață;
5. Cadrele didactice ce au parcurs programe de formare a dezvoltării abilităților de viață pot să își asume rolul de mentor/consultant pentru colegii ce nu au urmat astfel de cursuri;
6. Cadrele didactice să fie informate despre existența opționalului (și a anexelor acestuia): Dezvoltarea abilităților de viață – Curriculum la decizia școlii, Clasele V – VIII (aprobată prin O.M.E.C.T.S. nr. 3960/3.05.2012);
7. Întregul personal al școlii să fie implicat în demersurile de dezvoltare a abilităților de viață astfel încât să aibă cunoștință și să susțină demersurile de formare a abilităților de viață.

Recomandări pentru părinți:
Părinții au un rol esențial pentru reușita oricărui demers de dezvoltare a abilităților de viață. Ar fi, așadar, ideal ca aceștia:

1. Să inițieze și să mențină o colaborare cât mai strânsă cu școala/profesorii implicați în demersurile de dezvoltare a abilităților de viață;
2. Să participe în mod implicit la activitatea de *evaluare a nevoilor de DAV* ale copilului;
3. Să participe și să își asume sarcini și roluri în realizarea și aplicarea designului programelor de dezvoltare a abilităților de viață pentru copii;
4. Să ofere informații profesorilor despre modul în care decurge implementarea programului de dezvoltare a abilităților de viață (monitorizarea progreselor, sesizarea dificultăților etc).

Ca abordare generală, la nivelul școlii se poate crea o strategie coerentă pentru a sprijini elevii cu CES (mai multe detalii în *"Guidelines for Post-Primary Schools - Supporting Students with Special Educational Needs", Departamentul de educație și abilități, Irlanda*). Aceasta are 3 pași simpli, și 2 întrebări ajutătoare:

1. Cum putem identifica nevoile?
2. Cum putem îndeplini nevoile?
3. Cum putem monitoriza și raporta progresul?

Întrebările adiacente sunt: "Cum poate școala noastră să aloce eficient resursele pentru a îndeplini nevoile?" și "Cum poate școala noastră să planifice, la nivelul întregii școli, pentru a asigura măsuri eficace în întâmpinarea nevoilor copiilor cu CES?"

Pentru fiecare dintre întrebări, se poate face o analiză tip SWOT. dar simplificată, sub următoarea formă:

- Care sunt punctele noastre tari?

- Care sunt ariile noastre de îmbunătățit?
- Cum putem îmbunătăți, concret, situația actuală?

2.3 Ce este important pentru copiii cu CES din perspectiva Abilităților de Viață?

Copiii cu nevoile cele mai mari ar trebui să aibă acces la cel mai înalt nivel de suport. Elevii cu CES, pe lângă dificultățile în ceea ce privește cititul, scrisul, socotitul, au nevoi specifice în arii precum – comunicare, interacțiuni sociale, comportament, dezvoltare emoțională, învățare în general.

Copiilor cu CES le este greu să învețe abilități pentru viața de zi cu zi - de exemplu, cele de îngrijire personală și abilitățile sociale. Ei au nevoie adesea de mai mult timp pentru a învăța cum să facă lucrurile din viața de zi cu zi, cum ar fi să se îmbrace singuri, să se spele și să-și facă ghiozdanul. De asemenea, le poate fi greu să deprindă abilități sociale, precum împărțirea obiectelor/jucăriilor și așteptarea rândului.

De ce abilitățile de viață sunt predate diferit pentru copiii cu nevoi speciale:
Copiii cu nevoi speciale, cum ar fi autismul, dizabilitățile de învățare sau ADHD, învață diferit de copiii obișnuiți. Aceasta întrucât, copiii cu nevoi speciale:

- își dezvoltă abilități de imitare mult mai târziu decât media - sau deloc;
- își dobândesc capacitatea de înțelegere și de exprimare mult mai târziu decât media - sau deloc;
- pot urma cu dificultate instrucțiunile vorbite - în special atunci când instrucțiunea include mai mulți pași;
- pot să nu conștientizeze ce este comportamentul „așteptat" sau „normal";
- pot fi lipsiți de capacitatea de a se concentra pe o sarcină pentru perioade îndelungate de timp;
- pot dovedi frustrare;
- pot întâmpina bariere senzoriale sau cognitive cu impact negativ pentru obținerea succesului.

Chiar dacă acești copii au o partea sau chiar pun în fața educatorului toate aceste provocări, acest lucru nu înseamnă că nu pot învăța cele mai multe sau chiar toate aceste abilități, cu o abordare corectă.

Profesorii, terapeuții și părinții au dezvoltat un set de tehnici care, împreună sau separat, pot fi foarte eficiente în predarea abilităților de viață copiilor cu nevoi speciale. Și vestea bună este că aceste tehnici pot fi la fel de eficiente pentru a preda aproape orice abilitate pentru oricine - indiferent care sunt abilitățile sau provocările lor.

Pasul 1: Analiza sarcinilor
Analiza sarcinilor este un proces pentru descompunerea oricărei sarcini date în părțile sale componente. De exemplu, periajul dinților, include găsirea unei perii de dinți, a unei paste de dinți și a unei cupe, punerea pastei de dinți pe perie, perierea dinților de jos, clătirea, perierea dinților de sus, clătirea din nou, curățarea periei și îndepărtarea corespunzătoare a tuturor echipamentelor.

Pasul 2: Crearea unui ghid vizual

Mulți părinți și dascăli creează ghiduri vizuale pentru a-și ajuta copiii cu nevoi speciale să înțeleagă, să își amintească și să se simtă confortabil cu pașii implicați într-o sarcină. Ghidul vizual poate include fotografii sau imagini în stil clip-art din fiecare pas în proces.

Pasul 3: Îndrumare
La început, un copil cu nevoi speciale poate avea nevoie de mult ajutor în a-și aminti și a finaliza corect fiecare pas într-o sarcină. Îndrumarea poate implica ajutor fizic, îi duci tu mâna, îl ajuți cum să țină un lucru sau să-l facă. Pe măsură ce învață, se poate începe „estomparea" îndrumării și îndemnurilor. În primul rând, nu se va mai folosi îndrumarea și va oferi în schimb doar indicații verbale („nu uita să închizi stiloul"). Apoi se va începe estomparea, chiar și a îndemnurilor verbale.

Descrierea comportamentală a abilităților de viață ne poate fi de folos prin aplicarea și adaptarea unor metode în învățarea și dezvoltarea abilităților.

Metoda cere-spune-fă este o metodă de învățare comportamentală descrisă în programele de Triple P de către Matthew R. Sanders, și se poate aplica pentru a învăța copiii să facă lucruri singuri, dar și să-și gestioneze comportamentele și emoțiile. Poate fi folosită pentru învățarea unor abilități de viață cum ar fi cele de autoservire, de gestionare emoțională sau de relaționare. Avantajul acestei metode este că are trei pași simpli și atunci când sarcina este prea lungă sau prea grea, poate fi împărțită în mai mulți pași și copilul îi învață pe rând.

Cei trei pași sunt:

Cere	Îi cerem copilului să ne spună care este primul pas – care este primul pas când ne încălțăm?
Spune	Dacă copilul nu răspunde, îi spunem noi ce va trebui să facă – mai întâi desfacem șireturile sau clapetele de la ghete/pantofi. Arată-mi cum desfacem șireturile.
Fă	Dacă copilul nu se descurcă atunci când trebuie să arate ce-i cerem, îl ajutăm astfel încât să facă singur ce i-am cerut. De exemplu, îi ghidăm mâna să desfacem împreună șireturile. Ne oprim după ce am început sarcina și lăsăm copilul să continue singur.

Lăudați copilul pentru colaborare și pentru orice success atins la fiecare pas. Repetarea a ce spune copilul sau face este o metodă bună de a-l încuraja – "Da, așa se face. Am desfăcut șiretul de la gheată!". Sau "Bravo!! Ai desfăcut șireturile de la ghete!". Pe măsură ce copilul învață pașii, rărițiți laudele.

Învățarea abilităților poate fi destul de epuizantă și necesită răbdare și timp. De aceea, este bine să reflectăm și la energia pe care va trebui să o investim în tot procesul. Înainte de a începe să-l învățați, este bine să vă gândiți la ceea ce cereți copilului să facă. De exemplu, copilul este capabil fizic să învețe abilitatea? Are o coordonare suficient de bună? Este în stare să înțeleagă ce vrem să facă?
Învățarea abilităților utilizând descriere comportamentală **se realizează pas cu pas,** abilitate după abilitate. Poate fi confuzant pentru copil dacă se încearcă să fie formate prea multe abilități simultan. Stabiliți **o abilitate principală** care să fie învățată utilizând strategia care se potrivește

cel mai bine copilului. Veti observa că **și alte abilități se vor dezvolta în același timp,** cele mai multe dintre abilitățile de viață aflându-se în relație de interdependență și co-generare**.**

Studiile descriu trei strategii practice de predare a abilităților copiilor cu CES:

1. Predarea prin a spune - instrucțiuni
2. Predare prin arătare - modelare
3. Predarea pas cu pas prin – a face.

1. Predarea prin a spune - Instrucțiuni

Aceasta înseamnă să înveți un copil cum să facă ceva, explicând ce să facă sau cum să facă. Instrucțiunile nu sunt întotdeauna cea mai bună modalitate de a-i învăța pe copii să facă lucrurile, iar copiii cu CES pot găsi dificil să învețe din instrucțiuni. Aceasta înseamnă că este o idee bună să aveți în vedere unele planificări, atunci când predați prin instrucțiune.

Înainte de a începe

- Realizați un plan simplu al sarcinii pe care doriți să o învețe copilul. Dacă sarcina implică mai multe părți, descompuneți instrucțiunile într-o serie de pași simpli.

- Explicați exact ce doriți să facă copilul dumneavoastră. Ce comportament cereți? De exemplu, un părinte nu va spune „Pregătește-te pentru școală". În schimb, va spune „Curăță-ți dinții, apoi îmbracă-te pentru școală". Încercați să începeți cu 1-2 instrucțiuni specifice, apoi adăugați mai mulți pași.

- Dacă copilul are probleme în a înțelege cuvintele, luați în considerare să folosiți un poster sau imagini pentru a explica ce doriți să facă.

Pe măsură ce faceți

- Dați instrucțiuni numai atunci când aveți atenția copilului.
- Dacă copilul poate menține contactul vizual, încurajați-l să se uite la dumneavoastră în timp ce vorbiți.
- Folosiți un limbaj pe care copilul îl înțelege. Păstrați propozițiile scurte și simple.
- Permiteți un timp mai lung (până la un minut) să răspundă copilului, apoi dați un feedback pozitiv, cu atât mai mult atunci când urmează instrucțiunile dvs. Spuneți exact ceea ce a făcut corect.
- Fiți atenți la tonul vocii. Copilul poate fi distras de mesajele emoționale din voce - de exemplu, dacă sunteți supărat. S-ar putea să se axeze pe aceste semne și nu pe ceea ce spuneți.

Când sarcina este terminată

- Evitați să oferiți multe feedback-uri negative dacă copilul nu le înțelege corect. În schimb, se pot arăta 1-2 lucruri pe care le poate face diferit data viitoare.
- Pe măsură ce copilul învață, încercați să dați mai puține instrucțiuni sau chiar să le eliminați complet.
- Dacă o sarcină planificată nu funcționează, așteptați câteva zile și încercați din nou.

2. Modelare sau predare prin demonstrație

Copiii învață ce să facă și cum să facă prin imitare sau făcând în același timp cu noi. Noi, adulții, îi învățăm pe copii multe lucruri doar arătându-le. De exemplu, când îi învățăm cum să-și strângă lucrurile, să-și spele cana sau să-și hrănească animalul de companie mai sigur le arătăm, decât să le spunem. De asemenea, utilizăm modelarea pentru a-i învăța pe copii cum să interacționeze cu ceilalți - de exemplu, să ceară ajutor unui profesor sau să se prezinte unei alte persoane, să salute. Modelarea este o modalitate excelentă de a învăța abilități greu de explicat în cuvinte, precum limbajul corporal și tonul vocii.
Modelarea ar putea ajuta copiii care au probleme cu contactul vizual - de exemplu, copiii cu tulburări ale spectrului autist și unii copii cu dizabilități severe, precum paralizia cerebrală. Modelarea înseamnă că acești copii pot urmări acțiunile și comportamentul în timp ce le este arătat ce să facă, mai degrabă, decât să se uite la fața ta, în timp ce le dai instrucțiuni.

Înainte să începeți

- Începeți doar atunci când ați captat atenția copilului și se uită la dvs.;
- Captați atenția copilului astfel încât să se uite la dvs., apoi mișcați-vă încet, astfel încât să poată vedea clar ce faceți;
- Dacă copilului îi este dificil să vă copieze acțiunile în timp ce vă privește, lăsați-l să stea alături de dvs. sau să copieze ceea ce faceți stând în spatele dvs.

Pe măsură ce faceți

- Împărțiți sarcina, dacă este complicată. Începeți cu partea cea mai ușoară și acordați timp copilului pentru a încerca singur, înainte de a trece la următorul pas.
- Subliniați părțile importante din ceea ce faceți. De exemplu,"Vezi cum am făcut…".
- Utilizați comentariile tip "gândire cu voce tare". De exemplu, „Nu a fost chiar corect - cred că voi încerca din nou".

Când sarcina este terminată

- Oferiți-i copilului șansa de a exersa după ce v-a urmărit. Repetați modelarea dacă trebuie să o vadă din nou.
- Lăudați și încurajați.

Este important să ne reamintim atunci când dezvoltăm abilități de viață că facem acest lucru entru copil și pentru a veni în întâminarea nevoilor lui, acțiunile și activitățile menite să dezvolte abilitățile trebuind să fie centrate pe copil.

Capitolul 3 Gândirea critică - componentă indispensabilă în demersurile formative ale abilităților de viață

3.1 Ce este gândirea critică?

Activitate:

În acest capitol schimbăm un pic abordarea, dinspre teorie înspre implicarea cititorului în diferite exerciții de gândire… critică!

Așadar, pentru a introduce termenul de gândire critică, vom începe cu un scurt exercițiu: vă invităm să analizați următorul enunț: "*Niciodata în istoria omenirii nu a fost mai multă nevoie de gândire critică decât acum*." Încercați întâi să combateți afirmația, cu argumente. Apoi, susțineți-o, aducând argumente. Apoi, gândiți-vă la exemple de situații concrete, diferite în prezent față de trecut, în care oamenii au nevoie de gândire critică. După aceea, ca ultimă provocare – imaginați-vă ca sunteți unul / una din elevii / elevele dvs. și identificați câteva situații în care gândirea critică joacă un rol important.

Gândirea critică este *capacitatea de a analiza informațiile în mod obiectiv și de a face o analiză bazată pe argumente raționale. Gândirea critică implică evaluarea unor surse precum date, fapte, fenomene observabile și rezultate ale cercetărilor*. Bunii gânditori critici pot trage concluzii dintr-un set de informații și pot distinge între detalii utile și mai puțin utile pentru a rezolva o problemă sau a lua o decizie. Pe scurt, putem spune că gândirea critică *ne sprijină în luarea deciziilor pe baza unor argumente raționale și ne ajută să descoperim adevărul*.

Pe platforma pentru cadre didactice www.prof21.ro, gândirea critică este definită ca fiind: **capacitatea de a examina rațional și de a chestiona o opinie, o teorie, o reprezentare a realității.** Gândirea critică elimină atât erorile de judecată "logice", cât și raționamentele corecte din punct de vedere formal dar greșite în privința informațiilor conținute (demonstrații bazate pe aspecte ne-esențiale, surse lipsite de fiabilitate, argumente ideologice).

O definire foarte bună a gândirii critice se oferă pe website-ul http://politeia.ro/gandirea-critica/:

> "*Gândirea critică este gândirea clară, rațională și liberă. Aceasta nu se bazează pe acumularea de informație, ci pe dezvoltarea capacității de a procesa informația*".

Sub umbrela gândirii critice intră următoarele capacități:

- de a identifica, înțelege și realiza conexiuni logice între idei și argumente proprii;
- de a detecta greșeli de raționament în argumente și prezentări;
- de a rezolva probleme cu grad sporit de dificultate;
- de a înțelege relevanța și importanța unor idei;
- de a identifica contextul și implicațiile unui argument sau ale unei idei;
- de a identifica, construi și înțelege justificările din spatele unor opinii, argumente sau credințe;
- de a construi argumente și idei noi pe baza celor acumulate până la momentul actual;
- de a distinge între fapte, opinii și judecăți de valoare.

Un elev care posedă aceste calități poate rezolva mult mai ușor problemele de matematică, poate înțelege mult mai bine orice text sau argument de la orice materie, fără să fie necesar să rețină cantități enorme de informație. Gândirea critică este o calitate esențială atât în viața personală, cât și în cea profesională. În primul rând, facilitează transmiterea propriilor idei și înțelegerea ideilor altora, făcând comunicarea mult mai benefică și productivă. Mai mult, accelerează asimilarea informațiilor noi și derivarea consecințelor acestora. Aceste abilități sunt esențiale în orice domeniu de muncă.

Abilitățile sunt universale și pot ajuta în înțelegerea conceptelor științifice și sociale. Alături de creativitate, gândirea critică este crucială în inovație, cercetare și dezvoltare.

În fine, dezvoltarea gândirii critice nu aduce beneficii doar pentru indivizii formați, ci și pentru societatea din care fac parte. Gândirea critică vindecă o societate de prejudecăți și pasivitate, făcând conceptele politice și sociale mult mai accesibile și responsabilizând participanții să se informeze și să se implice (http://politeia.ro/gandirea-critica/).

Gândirea critică stă la baza citirii, scrierii, vorbirii şi ascultării, elemente de bază ale comunicării; joacă un rol important în schimbarea socială; ajută la descoperirea erorilor şi prejudecăţilor; este o cale spre libertate faţă de adevăruri trunchiate și minciuni; sporește dorința de a schimba un punct de vedere pe măsură ce examinăm și reexaminăm idei ce par evidente.

Logică, debate, silogism, metoda socratică, erori de judecată (logical fallacies), prejudecăți cognitive (cognitive biases), literație media (media literacy), argument, fake news, manipulare. Sunt doar câteva dintre cuvintele și conceptele cu care lucrează gândirea critică, iar pentru cei pasionați reprezintă un univers întreg de descoperit. Potrivit lui Paul&Elder, (2006) de la Foundation for Critical Thinking, **gândirea critică se referă la o combinație complexă de capacități: acuratețe, precizie, semnificație, profunzimea gândirii / procesării / analizei, logică și corectitudine.**

Activitate:

Vă invităm, din perspectiva informațiilor și experienței din acest curs:

- să definiți termenul de gândire critică raportat la contextul educațional în care activați;
- să identificați și să experimentați exerciții și activități de gândire critică;
- să identificați strategii și tehnici de stimulare a gândirii critice;
- să construiți demersuri educaționale specifice colectivelor de elevi cu care lucrați, prin care să multiplicați și să aprofundați învățarea / formarea abilității de viață - gândire critică.

O nevoie atât de actuală cum este cea de a fi buni gânditori critici vă poate oferi prilejul să descoperiți informații utile pe care să le împărtășiți inclusiv cu alte cadre didactice, cu familia, prietenii și comunitatea.

3.2 Abilități din universul gândirii critice

Activitate:

Cu siguranță sunteți familiarizați cu metoda Ciorchinele, sau Harta mintală. Pornim de la un element, care ne face să ne gândim la alte elemente, care la rândul lor ne dau alte idei și așa mai departe. Le legăm între ele în mod logic, după cum sunt conectate, într-o schemă pe care o veți realiza pe o coală de hartie.

Când ne gândim la abilități de viață din sfera gândirii critice, ne putem gândi la: luarea deciziilor; la rezolvare de probleme; la argumentare logică a unei păreri etc

Invitația noastră acum este să reprezentați (folosind una din metodele de mai sus) pe o coală de hârtie o definiție a ceea ce înseamnă pentru dvs Gândirea critică, la ce vă duce cu gândul acest termen. Desenați universul gândirii critice. Puteți ajunge până la conținuturi și metode potrivite elevilor dvs, dar nu este obligatoriu. Este un exercițiu în care aveți libertate de exprimare.

Se spune că gândirea critică este de tip convergent, ne ajută să ne focusăm, să aflăm adevărul, să prioritizăm, să căutăm și folosim informații filtrate. Uneori, în demersul educațional, gândirea critică este folosită în tandem cu creativitatea. De exemplu:

1. **Divergență**: dăm copiilor o sarcină de a veni cu cât mai multe idei cu privire la cum s-ar putea soluționa o situație problematică;
2. **Convergență**: oferim copiilor o serie de criterii astfel încât ei să aleagă cea mai bună soluție, dintre cele enumerate.

În acest tip de exercițiu folosim în primă fază creativitatea și producția creativă, pentru ca mai apoi prin intermediul gândirii critice să aleagem cea mai bună și solid argumentată variantă de acțiune.

Conform Taxonomiei lui Bloom, există o serie de verbe care reflectă într-o manieră echilibrată elementele specifice pentru gândire critică. Aceste verbe le putem avea în vedere în demersul proiectiv al activității educative concrete destinate procesului de dezvoltare a gândirii critice. Vom oferi exemple de astfel de vrebe pentru fiecare nivel al Taxonomiei lui Bloom:

Cunoaștere: a defini, a identifica, a descrie, a recunoaște, a spune, a explica, a recita, a memora, a ilustra, a cita;

Înțelegere: a sumariza, a interpreta, a clasifica, a compara, a contrasta, a extrage, a crea legături, a parafraza;

Aplicare: a rezolva, a schimba, a completa, a folosi, a schița, a preda, a articula, a descoperi, a transfera, a crea legături;

Analiză: a conecta, a crea legături, a compara, a corela, a concluziona, a categorisi, a separa;

Evaluare: a critica, a reformula, a judeca, a apăra, a evalua, a valoriza, a prioritiza, a planifica, a da note;

Creație: a modifica, a crea, a juca (un rol), a dezvolta, a rescrie, a colabora, a inventa, a scrie.

Pentru o mai bună înțelegere a conceptului, putem face o comparație în privința a CE FACE DIFERIT un om care gândește critic față de o persoană ce gândește noncritic. Așadar, vă invităm la un exercițiu.

Activitate:

Vă invităm să reflectați la comparația dintre gânditorii critici și personele ce gândesc non-critic (pasiv) În care categorie vă regăsiți mai mult? Merită să faceți câteva schimbări personale? În ce sens, și ce schimbări?

Gânditorii critici	**Gânditorii pasivi**
Sunt prin natura lor sceptici (abordează situațiile cu scepticism și suspiciune înainte de a își forma o opinie ferma).	Percep mai degrabă lucrurile / situațiile dihotomic (da-nu, alb-negru), decât să identifice o varietate de înțelegeri posibile.
Sunt activi, nu pasivi, pun întrebări și analizează.	Nu sesizează subtilitățile din situații, întrebări, contexte.
Aplică conștient metode, strategii pentru a descoperi sensul și a se asigura de înțelegerea lui.	Nu sesizează legături între elemente și nici complexitatea situațiilor.
Au o viziune complexă, altruistă asupra lumii, sunt deschiși ideilor și perspectivelor noi.	Au o viziune simplistă asupra lumii și preferă ceea ce știu deja față de descoperirea unor perspective noi.
Sunt dispuși să li se conteste (și inclusiv să își conteste) propriile credințe și să aducă noi dovezi în acest scop.	Consideră propria perspectivă ca unica valabilă.

Pentru a completa tabloul de mai sus, al comparației între gânditorii critici și cei pasivi, cu elemente concrete, iată o serie de întrebări pe care și le pune un gânditor critic atunci când primește o informație:

1. **Ce se întâmplă?**

   Adună informațiile principale și începe să te gândești la întrebări.

2. **De ce este important?**

   Întreabă-te de ce are importanță și dacă ești de acord sau nu. Sau ce crezi tu despre situație.

3. **Ce nu văd?**

Verifică dacă este ceva important care lipsește sau dacă nu știi ceva relevant.

4. **Cum știu?**

   Întreabă-te de unde a venit informația și cum a fost construită.

5. **Cine o spune?**

   Investighează care este poziția celui care transmite informația și ce îl influențează.

6. **Ce altceva / cum ar fi dacă?**

   Întreabă-te ce alte idei există și dacă ar fi și alte posibilități. Dăm dovadă de gândire critică mai ales atunci când ne dăm voie să explorăm și alte opțiuni / informații față de cele cu care suntem obișnuiți sau cu care suntem de acord.

Pentru a deveni gânditori critici este necesar să facem un efort (cum spuneam mai sus, creierul nostru este leneș, și foarte puțini dintre noi au exercițiul gândirii critice). Putem începe cu a nu ne simți obligați să avem răspunsul la orice întrebare: *Nu știu*, este un răspuns excelent – nu avem toate informațiile necesare, sau ne bazăm pe credințe pe care poate nu le-am pus sub semnul întrebării niciodată. Gânditorii critici disting între fapte şi opinii, pun întrebări, fac observaţii detaliate, descoperă asumţii şi definesc termenii lor, fac aserţiuni pe baza logicii şi a unor probe solide (conform *Paul, R. Elder, L., 2010. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press).*

Cele de mai sus sunt o parte infimă din universul gândirii critice. Există o plajă foarte mare de conținuturi, metode, idei și abordări care pot fi folosite în vederea creării unor demersuri de dezvoltare a gândirii critice. Este un univers în care, odată intrați, veți dori să descoperiți din ce în ce mai mult. Aceptați provocarea?

3.3 Dezvoltarea gândirii critice la cadrele didactice

Având în vedere plaja largă de conținuturi, dar și de aplicabilități, ale gândirii critice, un progres imens poate fi constituit doar de achiziționarea de abilități (cunoștințe, comportamente, atitudini) din zona gândirii critice de către cadrele didactice. Demersul în sine poate fi parțial îndeplinit prin participarea la acest modul de curs și lecturarea acestui manual poate fi un start excelent în explorarea gândirii critice.

Gândirea critică implică o comunicare bine cântărită și cu sens, rezolvare de probleme, și eliberarea de orice prejudecată sau tendință egocentristă. **Gândirea critică se poate aplica la orice fel de subiect, problemă sau situație**. Însă nu este atât de simplu – dacă veți începe să explorați lumea neuro-științelor veți descoperi că, de fapt, creierul nostru este… leneș. El preferă cărările bătătorite, explorării și integrării de elemente noi.

Încă ceva – gândirea critică presupune, de multe ori, vulnerabilizare. Să nu știm răspunsul, să ne luăm timp să analizăm, să venim cu informații diferite față de ce crede toată lumea. Este necesar să riscăm, dacă vrem să fim gânditori critici. Sau, ca sa parafrazăm o poezie din cartea *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving,* a lui Arthur B. VanGundy:

Să râzi înseamnă să rişti să pari nebun(ă).
Să ne arătăm ideile şi visele mulţimii înseamnă să riscăm să le pierdem.
Să trăim înseamnă să riscăm să murim.
Să sperăm înseamnă să riscăm să fim dezamăgiţi.
Să încercăm înseamnă să riscăm să eşuăm.
Omul care nu riscă nimic, nu face nimc, nu are nimic şi nu este nimic.
Doar omul care riscă este liber.
Anonim

Vă propunem o aplicație practică prin care putem exemplifica o serie de strategii de folosire a gândirii critice de către cadrele didactice. Așadar, vă propunem următoarea activitate:

Activitate:

Vă invităm să extrageți o serie de situații din școala sau clasa dvs, și să realizați un demers critic aplicând una din strategiile de mai jos.

Identificați situații concrete ce au legătură cu realități socio-școlare complexe cum ar fi excluziunea socială a copiilor cu dizabilități, riscul de abandonul școlar, dezinteresul elevilor pentru învățare, discriminarea copiilor cu CES etc. Descrieți pe scurt situația selectată pe care o analizați. Apoi, vă invităm să lucrați în grup folosind una sau mai multe strategii pe care le considerați potrivite pentru a găsi o soluție de gestionare a situației alese. Puteți aplica strategiile din lista de mai jos sau puteți propune chiar dvs. altele:

1. **Raționalitatea** (fundamentarea concluziilor / soluției pe dovezi certe, științifice, cunoscute; evitarea judecății pe bază de emoție, punerea de întrebări, preocuparea pentru analiza confuziilor și clarificarea incertitudinilor)
2. **Reflecția** (gândirea și învățarea reflexivă)
3. **Conștientizarea poziției personale** (recunoașterea propriilor ipoteze, a prejudecăților și punctelor de vedere personale, analizarea influențelor din exterior asupra percepțiilor personale)
4. **Sinceritatea** (recunoașterea slăbiciunilor, a informațiilor parțiale, a impulsurilor, a motivelor egoiste, a erorilor etc.)
5. **Atitudinea deschisă** – open-minded (a lua în considerare toate variantele posibile și rezonabile, puncte de vedere diverse; acceptarea unor interpretări alternative; a admite o nouă explicație, model sau paradigmă deoarece explică mai bine situația, este mai simplă, are mai puține inconsecvențe sau explică mai multe date; acceptarea de noi priorități ca răspuns la o reevaluare a situației)
6. **Disciplina** (meticulozitate, atenție la detalii, precizie; practici active de ascultare și citire; identifică manipularea și gândirea irațională, evită emiterea de judecăți rapide)
7. **Raționament logic** (recunoașterea relevanței unor ipoteze de lucru, a perspectivelor alternative, a ponderii probelor într-un sens sau altul)

Acestor strategii li se pot adăuga metode specifice raționamentelor logice, gândirii socratice, metodelor de dezbatere etc., în funcție de cât de mult doriți să explorați posibilitățile și unghiurile din care se poate analiza o situație.

O altă modalitate de experiențiere a gândirii critice este **să ne expunem în permanență la situații noi**, iar concluziile experimentării acestor situații vor începe a fi integrate în gândirea noastră. Pornim la drum cu o serie de preconcepții bazate pe experiența noastră anterioară și aceste preconcepții se transformă, pe măsură ce trece timpul, în credințe de neclintit. Spre exemplu, dacă ne-am născut ca persoane tipice (albe, fără handicap, cu aspect fizic obișnuit, aparținând majorității din perspectiva etniei, apartenenței religioase, orientării sexuale etc) va fi destul de greu să înțelegem cu adevărat marginalizarea și discriminarea pe care o poate simți o persoană diferită, care pornește din start cu un efort suplimentar de a se face placută, apreciată, interesantă. De aceea, vă propunem un nou exercițiu, pe care fie îl veți experimenta în cadrul cursului, fie îl puteți experimenta cu un grup de cadre didactice, la un moment ales de dumneavoastră (și știm, este nevoie de curaj pentru a ieși din zona de confort, însă descoperirile pot fi pe măsură!).

Cel mai important, gânditorii critici se întreabă atunci când primesc o sarcină, citesc un text:

- *Ce vreau să obțin? Care este scopul meu?*
- *Cum am ajuns la această concluzie?*
- *Oare analizez situația în toată complexitatea ei?*
- *Există și alte interpretări (alternative de interpretare) ale informației / situației?*
- *Care este ideea principală vehiculată aici? Cum o pot explica?*
- *Dacă o altă persoană ia în considerare (aplică soluția mea / punctul meu de vedere), care ar fi implicațiile? Ce vreau să sugerez, de fapt?*

(conform Paul, R., Elder, L., 2010. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press)

Activitate:

Vă invităm să experimentați un exercițiu de excluziune socială, care explorează influența organizării în grupuri asupra individului, modul în care reacționăm la respingere sau excludere, precum și sentimentele apartenenței la un grup. Se recomandă pentru grupuri de minim 10-12 participanți, iar timpul necesar este de 10 minute.

Descrierea exercițiului:

a. Se cere unui voluntar din grup să părăsească sala pentru scurt timp. Grupul rămas se împarte în grupuri mai mici pe diverse criterii, cum ar fi culoarea ochilor, înălțime, îmbrăcăminte, coafură etc. (3 minute)

b. Voluntarul revine în sală și trebuie să ghicească / intuiască din ce grup face parte și să argumenteze de ce crede că fac parte dintr-un anume grup. Dacă răspunsul este greșit, nu se poate alătura grupului. De asemenea, chiar dacă răspunde corect, grupul îi poate refuza accesul în acel grup. (4 minute)

c. Se aplică situațiile descrise mai sus unui număr cât mai mare de participanți voluntari care vor ieși din sală pentru a se stabili criteriul de diferențiere.

Reflecție și evaluare: Cum ne comportăm când aparținem unui grup? Este ușor (din această postură) să-i respingem pe ceilalți? Este plăcut? Empatizăm cu persoana din afară sau de fapt ne bucurăm de „poziția" noastră de membru cu „drepturi depline" al grupului?

Scopul exercițiului este de a aduce în prim plan emoțiile, sentimentele și experiența respingerii / excluziunii dintr-un grup, colectivitate, societate, și mai puțin comunicarea. Poate fi valorificat și într-o discuție despre prejudecăți, despre cum reacționăm când știm că aparținem (sau nu) grupului. Mai departe, poate fi extins spre analiza experiențelor personale pe tema excluziunii sociale.

(*Sursa celor 2 exerciții: T-Kit on Social Inclusion, No. 8, Council of Europe Publishing, 2003*)

Activitate:

Unul dintre dușmanii gândirii critice este neacceptarea soluțiilor diferite de ceea ce credem cu tărie. Așadar, vă invităm la un exercițiu de gândire negativă.

Pentru a ilustra tendința noastră automată de a spune NU, iata un mic exercițiu de făcut individual sau în grup. Timp de 5 minute, scrieți fiecare răspuns negativ care vă vine în minte când vi se prezintă o idee nouă. Când ați terminat, comparați lista cu cea de mai jos.

- Problema noastră este diferită.
- Pur și simplu nu se poate.
- Am mai încercat asta în trecut.
- Nu avem destul timp.
- Nu avem resurse.
- Avem altceva mai important de făcut.
- Cum am făcut până acum e bine.
- Metoda actuală este testată.
- Nu e practic.
- Oamenii nu sunt pregătiți pentru asta.
- E o idee depășită.
- Ajunge cu atâtea schimbări.
- Nu poți învăța un câine bătrân trucuri noi.
- Avem un grup destul de progresist deja, nu avem nevoie și de asta.
- Necesită investiții.
- Efortul e prea mare și rezultatele vor fi prea slabe.
- E o idee prea radicală.
- Ce-o să zică lumea?
- Nu e foarte diferit față de ce facem acum.
- Arată bine doar pe hârtie.
- Nu corespunde standardelor de calitate.
- Directorului/directoarei noastre nu o să îi placă.
- Este în afara responsabilității mele.
- De ce să clătinăm barca, dacă merge și așa?
- E bine și așa!

Acum, cum ar fi să faceți o listă cu răspunsuri pozitive? Tot în 5 minute. Cel mai probabil această listă va fi mai scurtă decât prima. E mult mai greu să ne gândim la răspunsuri pozitive.

Gândirea critică este o abilitate cognitivă esențială pentru programele de dezvoltarea abilităților de viață inclusiv la copiii cu cerințe educaționale speciale. Dezvoltînd gândirea critică, copilul va putea judeca, analiza, compara tot ce i se întâmplă sau i se spune, reducând astfel situațiile în care dreptruile îi sunt încălcate și este sau poate deveni vulnerabil.

Capitolul 4: Abordări, strategii și metode în dezvoltarea gândirii critice

În această secțiune a manualului, vom detalia o serie de metode și abordări care pot fi folositoare în dezvoltarea gândirii critice. Ele sunt (sau pot fi folosite) în diferite forme și cu niveluri diferite de dificultate, în funcție de nevoile elevilor cu care lucrăm.

4.1 Abordări în lucrul cu elevii pentru dezvoltarea gândirii critice și a a abilităților de viață

Înainte de toate, detaliem o serie de abordări generale, recomandate pentru eficiența lor, care se pot folosi în funcție de particularitățile elevilor și respectiv a clasei cu care lucrați. Acestea conțin atât detalierea metodei/metodelor, cât și o serie de pași sau acțiuni care pot fi preluate în alte variante, în funcție de nevoile beneficiarilor, realități existente și de ceea ce vă propuneți (sursa: T-Kit on Social Inclusion, No. 8, Council of Europe Publishing, 2003):

4.1.1 Abordarea pas cu pas

Așa cum am menționat mai sus, există modalități diferite de a lucra cu copiii, elevii și tinerii expuși riscului de excluziune, pe varii criterii (CES, apartenență etnică, religioasă etc.). Obiectivele pot varia de la mici încercări și provocări până la pregătirea pentru o schimbare pe termen lung. Un prim pas îl reprezintă familiarizarea cu povestea lor de viață: cunoașterea contextelor și a mecanismelor prin care aceștia au devenit excluși din punct de vedere social, educațional, cultural, economic. Înțelegerea situației lor prezente este la fel de importantă. Nu-i putem împinge sau determina să-și schimbe brusc viața. Și ei trebuie să se simtă pregătiți și deschiși pentru schimbare, aspect care necesită deopotrivă timp, răbdare și o relație bazată pe încredere. Implicarea elevilor în alegerea viitorului și exprimarea opțiunilor de viitor, de asemenea, este definitorie pentru reușită. Schimbarea necesită îndrumări pe termen lung din partea educatorului.

Un alt factor semnificativ și de impact asupra rezultatului final este timpul alocat intervenției! Munca pe termen scurt cu elevii și tinerii vulnerabili are limitele sale, mai ales în ceea ce privește nevoile lor.

Este esențială adaptarea abordării și selectarea activităților la nevoile și nivelul fiecărui beneficiar, dar care să țină cont și de așteptările și posibilitățile lor.

În principiu, orice program, activitate sau proiect pentru elevii cu oportunități reduse ar trebui să se bazeze pe încredere și să nu reprezinte o acțiune forțată asupra lor. Aici putem face legătura cu acțiunea de evaluare a nevoilor de dezvoltare a abilităților de viață și de prezentare a programului elevilor, într-un fel în care ei sunt de acord cu acesta și, mai mult decât atât, au fost implicați în dezvoltarea sa. Construirea încrederii (în adult / profesor / educator) este de o importanță crucială pentru succesul programului, iar acest lucru poate dura săptămâni sau luni și multă răbdare și atenție investite. Cu toate acestea, este o cheie care în viitor va "deschide" multe uși în munca cu ei, iar așteptarea chiar merită. Mai departe, activitatea în sine ar trebui să se bazeze pe așteptările și nevoile tinerilor. Dacă nu au dorințe specifice sau nu știu ce doresc, profesorul îi poate ajuta să afle ce vor să realizeze în viață. De exemplu, poate face acest lucru propunând o varietate de activități de care sunt atrași și astfel îi ajută să-și descopere punctele de interes. Odată apărute obiective sau interese specifice, profesorii și elevii pot reflecta împreună asupra unor modalități posibile de atingere a lor (de exemplu, prin abordarea contractuală). Mai mult, ar putea fi necesară alocarea unui timp suplimentar socializării: mulți dintre elevii vulnerabili au nevoie să învețe să comunice și să

coopereze din nou cu ceilalți. Experiențele din afara și în afara mediului lor zilnic îi pot ajuta în măsura în care contribuie și la "stingerea" unor obiceiuri mai vechi și disfuncționale.

4.1.2 Construirea încrederii

Semnificația pe care o acordăm conceptului de încredere este cel mai elocvent exemplificată de adjectivul *sacru*, atașat acestuia, mai ales, în inconștientul colectiv. Încrederea și nevoia de securitate și reasigurare sunt esențiale pentru imaginea noastră de sine și pentru relațiile sociale. Ne așteptăm - și mai ales ne dorim - să avem încredere în familia noastră, în prietenii noștri, în profesorii noștri și liderii noștri. Împreună cu această încredere vin securitatea, previzibilitatea și siguranța. Fără ele, viața este, în cel mai bun caz, incertă, și în cel mai rău caz, apare ca fiind un loc periculos, unde cea mai sigură tehnică de supraviețuire este aceea de a nu avea încredere, bazându-ne în schimb pe interesul propriu.

Nu crede nici măcar un cuvânt din ce spune! sau *Nu trebuie să ai încredere în el/ea!* sunt doar câteva expresii de zi cu zi edificatoare pentru importanța pe care oamenii o acordă încrederii. De la paginile literaturii, până la sentințele de divorț, de la adolescentul înlăcrimat, al cărui secret intim a fost dezvăluit de cel mai bun prieten, până la pensionarul înșelat în economiile de-o viață de un consilier fără scrupule, trădarea și consecința ei – distrugerea încrederii – sunt recunoscute drept unele dintre cele mai dăunătoare cruzimi pe care o ființă umană le poate face celor din jur. Încrederea în cineva te face vulnerabil! Și dacă ai trăit deja experiența respingerii sau trădării, așa cum mulți tineri o au, de ce ai mai risca să fii din nou vulnerabil? Pentru copiii și tinerii care au fost abuzați din punct de vedere emoțional sau fizic în trecut - mai ales atunci când abuzul a fost făcut de persoane de încredere - este mai ușor și mai sigur să nu aibă încredere în nimeni altcineva. Unii dau o semnificație mare întâmplării, iar rezultatul este invariabil suferința. Se simt nedemni și, poate, simt că nu merită atenția și dragostea celorlalți. Lipsa stimei de sine poate afecta viața și relațiile viitoare pentru totdeauna. În mod similar, tinerii criticați în mod sistematic de către adulți sau alte persoane cu autoritate, nu au așteptări pozitive cu privire la experiența personală în situații asemănătoare. Cu atât mai mult, dacă nu sunt tineri *tipici* și au anumite limitări la nivel fizic sau psihic, de care sunt conștienți.

Cu precădere în mediul educațional, accentul este pus pe nevoia de a construi o relație de încredere cu elevii aflați în situație de risc. Uneori abordarea problemelor devine o sarcină dificilă, ele fiind adânc înrădăcinate, iar rezolvarea lor ar putea dura ani, dacă într-adevăr pot fi rezolvate vreodată. În același timp, oricine lucrează în acest domeniu sensibil trebuie să fie atent la consecințele potențiale, după *deschiderea* porților emoțiilor și încrederii. Odată ce copiii / tinerii mai vulnerabili încep să aibă încredere în cineva, există întotdeauna posibilitatea ca ei, cel puțin inițial, să devină dependenți de adultul sau persoana de încredere. Acesta este motivul pentru care ajutorul specializat și modalitățile de accesare a acestuia ar trebui să fie întotdeauna luate în considerare.

Deci, care sunt calitățile, abilitățile și atitudinile pentru a pune temelia încrederii? Există patru domenii cheie prin care profesorul poate demonstra elevilor la risc că lumea nu este permanent haotică și că încrederea, atunci când este investită în oamenii potriviți, poate oferi siguranță și confort.

1. **Aplică ceea ce predici**

Ascultați cuvintele pe care le spuneți, dar urmăriți și acțiunile pe care le faceți. Dacă promovați punctualitatea și spuneți că sunteți disponibil într-un orar convenit, fiți disponibili.

2**. Asumarea responsabilității**

Persoanele de încredere își asumă responsabilitatea pentru acțiunile lor. Admiteți că toată lumea face greșeli; recunoașteți propriile dumneavoastră neajunsuri și evitați blamarea altora. *Abordați greșelile ca pe ceva omenesc și ca pe o oportunitate de învățare*. Sau, cum spunea Henry Ford, *Eșecul este o oportunitate de a începe din nou, dar mai inteligent.*
Este ușor să atribuim defectele și dificultățile altcuiva (și apropo, dacă tot vorbim de gândire critică, vă invităm să căutați pe internet informații despre *eroarea de atribuire fundamentală*, care, pe scurt, ne arată cum suntem exigenți cu ceilalți și toleranți cu noi înșine). A blama pe altcineva ne permite să evităm sentimentele de neputință și apatia. Demonstrați cum puteți să vă asumați responsabilitatea pentru propriul destin, chiar și prin acțiuni minore. O parte din asumarea responsabilității presupune și a ține cont de interesele altora.
Dezvoltarea încrederii poate implica și împărtășirea experiențelor personale elevilor: cum este să ai încredere în cineva și cum este să reprezinți persoana de încredere pentru altcineva. Acest exercițiu poate conduce și la explorarea diferitelor emoții determinate de situațiile de viață ce au generat vulnerabilitate, teamă, disconfort, putere, angajament.

3. **Empatie și înțelegere**

Atunci când credeți că o altă persoană înțelege situația dumneavoastră, de ce vă simțiți într-un anume fel? Cum vă simțiți? Este mai ușor să aveți încredere în ea? Empatia și compasiunea arătate cu sinceritate în mod consistent, vă pot ajuta să convingeți un elev sau un tânăr că vă străduiți să vedeți lumea prin ochii lui. Cu toate acestea, realitatea vieții lui trebuie recunoscută. Nu puteți înțelege pe deplin sentimentele lor exacte, dar este important că încercați.

4. **Creați un mediu sigur**

Tindem să avem încredere în oamenii alături de care care ne simțim în siguranță. Pentru unii copii și pentru unii tineri, în special pentru cei cu posibilități reduse, lipsa de securitate reprezintă un factor crucial în respingerea încrederii. Când evenimentele din viață te dezamăgesc constant și visele îți sunt năruite, nu este deloc surprinzător că îi vei întâmpina pe ceilalți cu suspiciune!

Prin schimburi empatice și evitarea criticii neconstructive, profesorul poate contribui la crearea unui mediu în care elevul sau tânărul să se simtă în siguranță și să renunțe la bariere și neîncredere, măcar într-o oarecare măsură.

Nimeni nu pretinde că acest lucru se va întâmpla peste noapte, dar este benefică experiența, oricât de scurtă ar fi ea prin care să-i arate elevului că măcar uneori lumea și oamenii sunt de încredere. De aceea, multe dintre exercițiile care vizează construirea încrederii se desfășoară într-o situație atent gestionată și se concentrează pe *cedarea*, într-o oarecare măsură, a controlului propriu și încredințarea securității personale și emoționale unei alte persoane. Deși va fi foarte provocator pentru un adult să renunțe, chiar și pentru o clipă, la control, acest lucru nu este imposibil.

4.1.3 Consolidarea stimei de sine

Creșterea stimei de sine este probabil una dintre cele mai discutate și abordate teme în formarea abilităților de viață la copii și tineri.

Există numeroase definiții și explicații ale conceptului, de la capacitatea de a te simți competent pentru a face față provocărilor vieții (Branden, 1994) până la asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și manifestarea unor comportamente responsabile față de ceilalți. Atingerea unui nivel mai ridicat al stimei de sine se bazează pe auto-eficacitatea percepută (sau sentimentul eficacității personale) și pe respectul de sine (sentimentul valorii personale). Acest lucru explică mai bine de ce o persoană tânără, exclusă din societate, ar putea duce o luptă pentru a avea un sentiment

de valoare și eficacitate într-o lume care subminează în mod consecvent încrederea, creează obstacole în calea realizării de sine și este în mare măsură ostilă.

Stima de sine provine din interior, iar un element cheie în dezvoltarea sa este construcția personală a valorilor, care rezultă din interacțiunile cu ceilalți și cu mediul. Elevii și tinerii cu oportunități reduse au, prin definiție, mai puține oportunități de a experimenta acele interacțiuni care generează încredere, feedback pozitiv și oferă un sentiment de valoare personală. Acest lucru nu înseamnă, desigur, că stima de sine scăzută este limitată la un anumit profil personal! Experiențele de viață sărăcăcioase, eșecurile, deprivarea afectivă, alienarea emoțională sunt comune întregii societăți, iar efectul lor se simte la nivel amplu.

Munca în școli, la clasă și în proiectele educative pentru formarea abilităților, ocazionează cadrelor didactice satisfacție pe parcursul dezvoltării încrederii și stimei de sine la elevii lor. Evident, transformarea pe care o văd la aceștia este rezultatul unor experiențe mai largi pentru elevi și, nu în ultimul rând, a calităților lor individuale. Proiectele educative devin valoroase prin sesiunile de formare într-un mediu sigur și non-amenințător; ele permit unei persoane tinere - poate pentru prima dată - să experimenteze un real sentiment de autorealizare și o mândrie justificată pentru ceea ce a făcut. Practic fiecare experiență educațională, activitate la clasă sau extracurriculară, este o piesă din puzzle-ul complex care alcătuiește stima de sine a unui individ.

Baumeister (1993) arată că stima de sine sănătoasă apare atunci când percepem elemente realiste și clare despre noi înșine. Aici, educatorul are rolul său în a ajuta tânărul/tânăra să-și modeleze viziunea asupra lui înșiși / ei înseși și asupra lumii în care trăiește, cu limite semnificative și provocatoare, dar realiste.

Branden descrie stima de sine ca *încrederea în eficacitatea minții noastre, în capacitatea noastră de a gândi*. Prin extensie, *este încrederea în abilitatea noastră de a învăța, de a face alegeri, de a lua decizii adecvate și de a răspunde în mod eficient schimbării*. De asemenea, conceptul se referă și la trăirea și înțelegerea corectă / corespunzătoare a succesului, a realizărilor și altor împliniri în viață. Valoarea de supraviețuire a unei asemenea încrederi este evidentă, la fel ca și pericolul lipsei ei.

Câteva din ingredientele care pot încuraja dezvoltarea încrederii elevilor sunt: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea, gândirea pozitivă, responsabilitatea, respectul.

4.1.4 Peer-education

Kirstie Lilley (2001) distinge trei tipuri de educație de la egal la egal:

• **educație informală** de la egal la egal, atunci când elevii / tinerii își transmit pur și simplu informații despre subiecte care contează pentru ei, fără a fi instruiți să facă acest lucru (de exemplu, discută despre sex);

• **educație formală** de la egal la egal, în care elevilor / tinerilor li se spune pur și simplu să transmită un anumit mesaj fără a avea o influență prea mare asupra conținutului în sine;

• un al treilea tip de **educație** de la egal la egal, în care tinerii se pregătesc **pentru a dezvolta un program** în sine, pentru a transmite un anumit mesaj colegilor lor.

Educația de la egal la egal este benefică pentru toate părțile implicate. Educatorii de la egal la egal – adică elevii – câștigă încredere în sine, respect de sine și o serie de abilități (comunicare, relaționare). Colegii lor primesc informații valoroase, în mod plăcut, de la o persoană cunoscută și de încredere, iar mai departe, pot deveni, la rândul lor, educatori de la egal la egal.

De ce funcționează peer-education? Pentru că:

- elevii / tinerii sunt mai dispuși să accepte informații de la alți tineri decât de la adulți;
- tinerii sunt mai deschiși să-și spună sincer ceea ce simt sau gândesc, decât să vorbească cu o persoană adultă, deoarece se tem de critica și dojana adulților;
- adesea, este mai ușor să pună întrebări și să discute subiectele cu colegii;
- tinerii se identifică mai mult cu cei de aceeași vârstă, iar informația de la colegi pare mai fiabilă;
- educatorii peer-learning împărtășesc același limbaj cu ei;
- educatorii peer-learning pot alege propriul mod de a deschide și dezbate subiecte.

Cum ar putea profesorul de la clasă să încurajeze dezvoltarea abilităților de peer-learning la elevii lui?

De exemplu, într-o situație școlară particulară (proiect școlar / atelier de lucru / sesiune):

- poate întreba elevii ce ar face ei diferit dacă ar fi liderii activității;
- le poate cere să propună soluții și să ia inițiativa, cu condiția ca situația să rămână la îndemâna lor și la nivelul lor;
- să realizeze evaluarea împreună cu elevii și să îi încurajeze pe aceștia pentru a își asuma segmente de activități.

Literatura dedicată pregătirii elevilor și tinerilor pentru educația de tip peer-learning pune la dispoziția celor interesați metodologii de formare specifice. Astfel, formarea în peer-education ține cont de profilul grupului-țintă, de conținuturile ce urmează a fi transmise (acestea trebuie să fie totuși potrivite nivelului elevilor, dar să nu devină plictisitoare), structurarea lor clară (inițial în mintea educatorilor), modalitățile de lucru (construirea relațiilor, a încrederii), formularea mesajului, sesiunile de pregătire etc.

4.1.5 Abordarea de tip contractual

Abordarea contractuală se bazează pe un angajament sporit între adult și elev, respectiv pe încrederea reciprocă.

Ambii sunt parteneri egali în dezvoltarea contractului și își asumă responsabilitatea față de sarcinile stabilite, cu drepturile și îndatoririle asociate. Poate fi utilizată în cadrul unui proiect specific sau în viața de zi cu zi, într-un cadru unu-la-unu sau cu grupuri. Chiar din denumirea sa, deducem că este o metodologie adresată cu precădere elevilor adolescenți / tinerilor – se poate folosi și la elevi mai mici, dacă avem aspecte foarte clare, limitate, vizibile, pe care le putem propune și pentru care se poate măsura progresul. Practic, se stabilesc obiective pentru schimbări pozitive (comportamentul la școală, creșterea participării școlare, căutarea unui loc de muncă, pregătirea pentru un examen important etc.) și împreună se elaborează pașii concreți și îndrumările cu privire la realizarea acestor obiective. Acest set de bune intenții este convenit și respectat, ca și cum ar fi un contract (ar putea fi chiar semnat de ambele părți). **Contractul este monitorizat și evaluat constant la intervale regulate (sau atunci când este încălcat)** atât de către tânăr, cât și de către adult. Desigur, abordarea contractuală ține cont de ce am detaliat mai sus cu privire la dezvoltarea încrederii și a sentimentului de siguranță.

Ce mai presupune abordarea contractuală?

• achiziționarea treptată de experiență pe baza succeselor și nu a eșecurilor (sau nevăzând eșecurile ca pe greșeli, ci ca pe oportunități de explorare și învățare);

• un acord de implementare a unui proiect adaptat nevoilor, așteptărilor, capacităților tânărului;

• angajamentul partenerilor de a atinge obiectivele comune de realizat;

• roluri precise, sarcini, drepturi și îndatoriri pentru fiecare partener;

• luarea în considerare a tânărului ca interlocutor responsabil, capabil să facă alegeri, să încheie un parteneriat, să respecte un acord și să acționeze în mod consecvent.

Atenție: Abordarea contractuală este un mijloc, nu un scop în sine!

Când să folosiți abordarea contractuală?

Momentul potrivit pentru punerea în aplicare a acestui instrument depinde de elevii cu care lucrați și de situația în care se află (dacă sunt pregătiți pentru o astfel de provocare). De exemplu, ar trebui să manifeste un interes pentru un proiect sau pentru a schimba anumite lucruri în viața lor. Atunci când se prezintă provocarea unui contract elevilor, ea nu ar trebui să fie prea formală sau directivă. Un contract oferă, de fapt, un cadru sigur, cu o repartizare clară a responsabilităților (de ambele părți – tânăr și adult) pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Care ar fi conținutul unui contract?

Conținutul trebuie identificat și convenit împreună cu tânărul. În mare parte, contractul este construit în jurul unui proiect concret, limitat în timp. Contractul ar putea atribui tinerilor responsabilități noi și va specifica sprijinul pe care adultul promite să îl acorde. Este important să rămâneți realist(ă) pentru ceea ce se poate realiza, și în niciun caz să vă arătați dezamăgit(ă) dacă rezultatele nu sunt conform așteptărilor. Modelul se bazează foarte mult pe autonomie și conștientizare, fiind mai degrabă plasat în zona de coaching și mentoring. Contractul trebuie adaptat fiecărui elev / fiecărei eleve, astfel:

- definirea contractului se face împreună cu elevul/eleva;
- obiectivele se stabilesc în mod realist și se împart în obiective intermediare;
- se definesc clar etapele, rolurile, sarcinile, drepturile și obligațiile partenerilor, dar se evită detaliile;
- se delimitează un calendar precis care să includă perioadele de evaluare formale și / sau informale;
- atunci când situația o impune, el se poate modifica, dar evitați schimbarea prea frecventă a conținutului pentru că fiabilitatea sa ar putea fi afectată;
- includeți un articol / paragraf despre ce ar trebui să se întâmple în cazul în care un partener nu îndeplinește sau încalcă contractul;
- încercați să nu fiți prea formali atunci când alegeți forma contractului (document); el se bazează pe încredere și onoare.

Adultul are rol în urmărirea implementării contractului prin comunicarea permanentă cu elevul pentru a detecta cât mai curând posibil orice problemă, pentru a-l încuraja și sprijini să rezolve o problemă

sau când se confruntă cu o situație dificilă. De asemenea, pot apărea și evoluții neașteptate. Dacă elevul dorește să renunțe la contract, adultul trebuie să analizeze motivele pentru care elevul vrea să renunțe și dacă se poate face ceva pentru a răspunde acestor motive. O opțiune ar putea fi suspendarea contractului pentru o perioadă. Dacă elevul se simte inconfortabil cu situația, se poate propune o schimbare a contractului. Doar ca o ultimă soluție, contractul ar trebui anulat. În toate cazurile, interesul elevului ar trebui să fie central.

Dincolo de aceste abordări, iată un exemplu de program care oferă o serie de linii directoare (din "Ghid de predare-învăţare pentru copiii cu cerinţe educative speciale: culegere de texte", Asociația RENINCO):
Programul Webwe (al lui Ken Weber) se axează pe două procese intelectuale principale:
"- gândirea divergentă (în general utilă elevilor surzi);
- raţionamentul şi gândirea deductivă.
Deoarece acest ultim proces este un fenomen prea global pentru a fi înţeles în ansamblu de elevi, Weber recomandă tratarea separată a următoarelor elemente (pentru fiecare dintre acestea există secvenţe de învăţare şi material corespunzător):
- atenţia la detalii, de exemplu: urmăreşte ce i se spune, aşează elemente în ordine etc;
- construirea şi verificarea de ipoteze, plecând de la elemente date şi determinând consecinţele;
- stabilirea punctelor de pornire, deci studierea problemei pentru a determina modul de abordare;
- raţionament şi deducţii ce vin să completeze punctele anterioare prin compararea diverselor elemente de informaţie".

4.2 Metode de dezvoltare a gândirii critice (și a abilităților de viață, în general)

Metodele și strategiile interactive, respectiv activ-participative sunt acele metode care îi ajută pe copii, elevi și tineri să-și dezvolte creativitatea, să analizeze în profunzime noile informații și să le integreze în rândul cunoștințelor deja dobândite, să se angajeze în conversație, să asculte activ, să descopere singuri ce anume trebuie să învețe. Astfel, profesorului îi revine mai degrabă rolul de moderator fiind cel care aduce completări, intervine cu întrebări, devenind la rândul lui un profesor creativ.

Metodele pe care le vom prezenta nu doar dezvoltă gândirea critică, ci pot sprijini demersul educativ prin punerea accentului pe folosirea gândirii, a comunicării și colaborării. În funcție de nivelul elevilor, puteți decide ce folosiți și este chiar indicat să adaptați metodele conform profilului și nevoilor elevilor cu care lucrați.

4.2.1. Debate

Foarte multe resurse legate de metoda Dezbaterii (Debate) puteți găsi pe website-ul www.ardor.ro. Una dintre variantele pe care vi le supunem atenției este "Scaunul polemic". Se ia un enunț pentru care elevii pot avea păreri Pro sau Contra. Marcați în clasă 2 tabere – DA și NU - și invitați elevii să se ducă în zona corespunzătoare părerii lor. În fața clasei, puneți un scaun, scaunul polemic. Oricare elev vrea sa își susțină părerea se va înscrie la cuvânt și se va așeza pe scaunul polemic, aducând argumente Pro sau Contra. Puteți cronometra, dacă este necesar. În timpul fiecărui discurs, elevii pot să își schimbe părerea și să migreze de la DA la NU (se acceptă și o secțiune de indeciși, la mijloc – NU ȘTIU). Opriți exercițiul când considerați că s-au adus toate informațiile relevante. Puteți folosi mai multe enunțuri, în funcție de timpul pe care îl aveți la dispoziție și energia copiilor.

4.2.2. Metoda socratică

Aceasta este explicată succint aici: www.politeia.ro/gandirea-critica:

Metoda socratică pornește de la ideea ca fiecare om are capacitatea logică de a înțelege și afla orice răspuns. Nu este necesar să înveți pe cineva un anume lucru, ci doar să îi pui întrebările potrivite. Avantajul principal al acestei metode este că fiecare elev este implicat în mod activ în procesul de învățare, care este, de fapt, un efort personal. Dezavantajul principal – și probabil singurul – este faptul că tutorele trebuie să pregătească foarte bine întrebările, ceea ce necesită experiență și multe ore de muncă.

Metoda socratică sau adaptări ale ei, funcționează în predarea matematicii, literaturii, științelor sociale și științele naturii. Numărul redus de elevi per tutore, timpul alocat fiecărui elev, accentul pe interactivitate și comunicare, folosirea extensivă a dialogului și a întrebărilor sunt menite să producă același rezultat ca metoda socratică: elevul este în control asupra procesului de învățare, având în tutore un partener și ghid pentru descoperirea propriului potențial de înțelegere.

Predarea bazată pe metoda socratică presupune o serie de întrebări puse pe moment, sparte în bucățele care pot fi gestionate de elevi, astfel încât elevii să le exploreze în minte și apoi să fie capabili să răspundă verbal. *În anexa 1 de la finalul manualui este prezentat un studiu de caz în care o profesoară de biologie folosește metoda socratică la o clasă de elevi cu CES.*

4.2.3. Metoda Pălăriilor Gânditoare

Este o metodă bazată pe stimularea creativității și pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Avem șase pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare distinctă: alb, galben, roșu, albastru, verde și negru. Elevii se împart în 6 grupe, câte una pentru cele șase pălării. Fiecare își alege pălăria și va interpreta rolul precis cât de bine poate.

- *Pălăria galbenă* simbolizează optimistul - ea aduce o viziune pozitivă și constructivă asupra situației.
- *Pălăria roșie* își exteriorizează trăirile și sentimentele și oferă o perspectivă afectivă asupra lucrurilor, fără a se justifica.
- *Pălăria neagră* - simbolizează pesimismul, negativismul – reprezintă circumspecția, precauția, teama, judecata. Ea prezintă o viziune sumbră asupra situației.
- *Pălăria albă* - simbolizează gândirea obiectivă propunând o privire neutră asupra situației.
- *Pălăria verde* – reprezintă prospețimea, inovația și noutatea gândirii.
- *Pălăria albastră* – este responsabilă de coordonarea discuțiilor, exprimă controlul procesului de gândire, desprinde concluzii, supraveghează și dirijează bunul mers al activității fiind preocupată de a organiza. Ea identifică soluțiile cele mai bune.

Este important ca profesorul să se asigure că elevii au înțeles foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și expună perspectiva în funcție de culoarea pălăriei pe care o poartă. Nu pălăria este importantă, ci ceea ce reprezintă ea.

4.2.4. Tehnica 6/3/5

Tehnica pornește cu formarea grupurilor de câte 6 elevi, în cadrul cărora fiecare elev notează într-un tabel cu 3 coloane, 3 soluții la problema dată într-un interval de 5 minute-maximum. Pe urmă foile completate de către un grup sunt distribuite celorlalte grupuri create, și tot așa, până revin la grupul

inițial. În cadrul fiecărui grup, soluțiile scrise deja în tabel sunt supuse îmbunătățirii continue, iar, în final, datele obținute sunt centralizate și discutate.

4.2.5. Metoda Frisco

Această metodă abordează problema din mai multe perspective, bazându-se pe interpretarea unui rol specific de către elevi. Ea se desfășoară astfel:

a. este prezentată o situație problematică ce trebuie analizată;
b. sunt stabilite rolurile fiecăruia: tradiționalistul, comunicativul, negativistul și încrezătorul;
c. se realizează o dezbatere colectivă în care:
- tradiționalistul - protejează și apreciază formalismul, tot ceea ce este vechi, fără a neglija însă și beneficiile progresului,
- comunicativul sau sociabilul – este adeptul insolitului, a noutăților și a originalității, ideile lui sunt uneori neobișnuite,
- negativistul – este foarte sceptic față de orice idee, vede doar partea goală a paharului;
- încrezătorul – consideră promițătoare ideile comunicativului și găsește modalități de punere în practică;
d. sunt preluate ideile emise și se notează concluziile.

Deși nu implică roluri, merită menționată aici și metoda Walt Disney – în care un scenariu sau o idee sunt trecute cu tot grupul prin filtrul visătorului (varianta în care totul merge excelent și planul iese în cel mai bun mod în care ne-am fi așteptat), al criticului (varianta în care lucrurile ar putea să meargă prost - și de ce), și la final varianta realistului, în care ținând cont de cele două scenarii anterioare se propun căi realiste, cu posibilități de reușită.

4.2.6. Metoda stimulării la întâmplare

Metoda presupune efectuarea de legături între un cuvânt ales la întâmplare (dintr-o carte sau ziar sau revistă) și o situație care presupune o nouă abordare, o soluție inedită.

Exemple de situații problematice ar putea fi:

- Profesori mai bine pregătiți, profesori mai bine motivați în sistemul educațional preuniversitar românesc,
- Stoparea poluării planetei,
- Identificarea unor soluții pentru îmbătrânirea populației;
- Identificarea unor soluții pentru „exodul creierelor",
- Realizarea mai multor spații verzi,
- Un altfel de Bacalaureat / o altă evaluare a competențelor elevilor la finalul învățământului liceal,
- Stabilirea destinației de vacanță pentru o familie.

De exemplu, vrem să avem profesori mai bine pregătiți și motivați. Deschidem o carte și primul cuvânt care se ivește este *moș*. Cum facem asocierea? Putem pleca de la lista cu trăsăturile care ne vin în minte când auzim cuvântul moș (înțelept, vorbește rar, este mai lent în mișcări, are răbdare etc.) Cum ar arăta această asociere în viața reală? Putem contura profesorilor o serie din trăsăturile moșneagului: are mai multă răbdare cu elevii (de exemplu, acordă mai mult timp – nu 5 secunde – pentru evocarea răspunsului la o întrebare adresată clasei, explică mai rar când predă, face legături între cunoștințe predate de el și alte materii școlare etc.) Sau fiecare profesor ar putea avea un mentor în persoana unui cadru didactic cu multiple competențe?!

Această metodă poate fi folosită cu succes dacă se folosește un sistem de tipare. Dacă ne focusăm pe un termen ales la întâmplare, acesta are propriile sale legături care într-un final vor duce la asocierea cu problema dezbătută.

4.2.7. Metodele de simulare

Cu ajutorul acestor metode, elevii imită situații reale în efectuarea sarcinilor de învățare, realizându-se formarea de comportamente specifice. O foarte cunoscută și eficientă metodă de simulare o reprezintă jocul de rol. Aceasta constă în:

- determinarea situațiilor care se pretează la simulare,
- împărțirea rolurilor între elevi,
- asimilarea individuală a rolului,
- interpretarea rolurilor,
- discutarea în plen (cu toți participanții) a modalității de interpretare a rolurilor.

Metoda devine eficientă în măsura în care elevii sunt capabili să se transpună în rol, precum și de seriozitatea cu care este tratată metoda.

4.2.8 Metoda studiului de caz

Studiul de caz este o "*metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice*." (Oprea, 2007).

Metoda caută să înfăptuiască legătura participanților cu situațiile complexe, reale, dintr-un anumit domeniu și controlarea modului de ierarhizare a cunoștințelor dobândite și a competențelor formate în situații – limită.

Etapele în desfășurarea studiului de caz sunt:

1. identificarea cazului,
2. descoperirea cauzelor care au dus la producerea situației,
3. stabilirea obiectivelor,
4. investigarea cazului,
5. crearea de soluții,
6. discutarea efectelor soluțiilor descoperite,
7. definitivarea concluziilor generale,
8. aplicarea alternativelor găsite, în viața reală.

Citind aceste etape, deja putem face legături cu întrebările pe care și le pun gânditorii critici, și pe care le-am menționat într-un capitol anterior.

4.2.9 Harta conceptuală

Metoda descoperă cu ajutorul unei scheme conexiunile existente între cunoștințele asimilate. Eficiența metodei depinde de capacitatea participantului de a-și planifica experiența și ideile. În vederea realizării unei hărți conceptuale se pornește de la efectuarea unei liste ce cuprinde 10-15 concepte-cheie sau idei legate de ceea ce ne interesează și câteva exemple. Pe baza unei singure liste pot fi realizate mai multe hărți conceptuale.

Etape:

1. pe o foaie sunt transcrise fiecare idee sau concept,

2. prima dată sunt evidențiate conceptele generale (sunt așezate sus pe pagină), fiind apoi urmate de celelalte concepte (așezate în josul paginii) (nu sunt notate încă exemplele),
3. lista poate fi ajustată și cu alte concepte în vederea ușurării înțelegerii conceptelor deja existente,
4. se pot creiona linii de sus în jos - între concepte pornind de la cele generale spre celelalte concepte,
5. se scrie câte un cuvânt pentru a explica relația dintre conceptele unite printr-o linie,
6. se notează exemplele sub conceptul de care aparțin,
7. se transcrie rezultatul obținut, efectuând harta conceptuală pe o foaie de hârtie.

4.2.10. Tehnica Florii de Nufăr

Această metodă constă în desprinderea legăturilor dintre idei, concepte pornind de la o temă centrală. În jurul temei centrale se construiesc opt concepte secundare - la fel ca petalele florii de nufăr.

Conceptele secundare desfășurate în jurul temei centrale vor deveni la rândul lor, fiecare, idee centrală, pentru alte opt flori de nufăr. Pornind astfel de la o temă centrală, sunt create noi teme de studiu pentru care trebuie generate alte legături și noțiuni noi.

4.2.11. Metoda Cluster - ca strategie didactică

Este o strategie care îi stimulează pe copii să gândească liber și poate fi utilizată ca modalitate de a activa gândirea înainte de a observa mai atent un anumit fapt, de a sintetiza ceea ce s-a studiat sau ca mod de a realiza noi asocieri între cunoștințe. Este în primul rând o strategie care permite accesul la propriile cunoștințe, înțelegeri sau convingeri în legătură cu o anumită temă.

Realizarea unui cluster presupune notarea unui cuvânt sau a unei propoziții-nucleu în centrul unei pagini, depistarea și notarea a cât mai multor cuvinte sau sintagme legate de tema respectivă și schițarea unor linii, săgeți între ideile care se leagă în vreun fel. Reguli de realizare a unui cluster sunt:

- să noteze tot ce le trece prin minte (fără a emite judecăți de valoare),
- să continue să scrie toate ideile care apar în perioada de timp alocată,
- să nu limiteze numărul ideilor care apar.

Metoda este similară unei alte metode, și anume Explozia stelară.

4.2.12. Metoda Cubului

Face parte din categoria strategiilor de predare, prin care reușim să analizăm o problemă din diferite perspective. Presupune folosirea unui cub care prezintă pe fiecare față instrucțiuni diferite:

- Descrie – Cum se prezintă?
- Compară - Cu ce seamănă și de ce diferă?
- Asociază - La ce te face să te gândești?
- Investighează - Din ce e constituit?
- Întrebuințează - Cum poate fi utilizat?
- Justifică - E bun sau rău? De ce?

Ca cerință, elevii trebuie să scrie despre o anumită temă, parcurgând toate fețele cubului. Se recomandă să se păstreze ordinea prezentată mai sus deoarece aceasta îi ajută pe elevi în a gândi complex.

4.2.13. Metoda SINELG

Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii

Această metodă presupune o activitate de lectură în cadrul căreia se permite recunoașterea în conținutul unui text, prin marcarea cu semne specifice, a informației deja știute (O), a informației noi (+), a informației opuse față de ceea ce știau deja elevii (-) și a informației despre care se doresc lămuriri suplimentare (?). Sintetizarea informațiilor poate fi realizată cu ajutorul unui tabel. Are o utilitate ridicată în etapa de înțelegere a sensului unui material nou.

4.2.14. Cvintetul

Cvintetele sunt procedee rapide și eficiente de sinteză și rezumare a informațiilor, de transformări a informației în exprimări concise care reprezintă interpretări personale (cugetări) asupra unei probleme. Elevii pot lucra atât individual, cât și în perechi la elaborarea lor.

Reguli de urmat:
- primul vers este compus dintr-un singur cuvânt – stabilind astfel subiectul,
- al doilea vers este alcătuit din două cuvinte care înfățișează sau descriu subiectul (adjective),
- al treilea vers este format din trei cuvinte care stabilesc acțiuni (*verbe*),
- al patrulea vers cuprinde patru cuvinte care prezintă sentimente față de subiect,
- ultimul vers este alcătuit dintr-un singur cuvânt care sintetizează subiectul.

Cuvintetele astfel obținute generează profesorului sau constituie un bun reper referitor la nivelul de înțelegere și creativitate a elevilor.
Exersați un cvintet pentru „Educație" și „Succes"!

4.2.15. Jurnalul dublu

Jurnalul dublu este o metodă prin care elevii pot realiza conexiuni importante între un text și propria experiență și cunoaștere. Această tehnică îi stimulează pe elevi să citească cu atenție un text, să se gândească la ceea ce au citit și să contribuie cu idei noi pentru a le discuta în clasă. Astfel, elevii împart o foaie de hârtie pe verticală, urmând ca într-o parte să scrie fragmentul ales (ceva din textul citit care le-a atras atenția), iar pe cealaltă parte a paginii să noteze propriile comentarii, să descrie de ce au ales acel fragment, prin ce i-a impresionat, ce întrebări, nelămuriri au legate de el. O altă modalitate de utilizare a jurnalului dublu ar fi aceea în care se realizează schimburi de jurnale între elevi.

4.2.16. Știu/ Vreau să știu/ Am învățat

Această metodă se bazează pe parcurgerea a trei pași:

1. stabilirea a ceea ce se cunoaște despre tema anunțată (rubrica "Știu"),
2. stabilirea a ceea ce dorim să învățăm (rubrica "Vreau să știu"),
3. dobândirea unor cunoștințe referitoare la tema abordată (rubrica "Am învățat").

Astfel, după stabilirea subiectului ce va fi abordat în cadrul orei, elevii împart pagina de caiet în cele trei coloane: Știu/ Vreau să știu/ Am învățat.

După discuții în cadrul grupurilor formate în clasa de elevi, se notează în prima coloană –"Știu" - cunoștințele pe care elevii le au despre subiectul abordat. Eventualele nelămuriri, întrebări, curiozități pe care elevii le manifestă față de tema abordată le scriu în tabel, în coloana – "Vreau să știu". Se trece, apoi, la studierea unui text, sau obținerea unor cunoștințe referitoare la tema abordată prin

predare de către profesor, astfel elevii reușind prin diverse metode și tehnici didactice să asimileze noile informații. Drept urmare, ei notează noile informații dobândite în coloana ”Am învățat”.

4.2.17. Prelegerea intensificată

Prelegerea intensificată presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. Sistematizarea cunoștințelor. Se solicită elevilor desfășurarea unei activități care le va concentra atenția asupra ceea ce va urma. Se urmărește astfel atât evocarea unor cunoștințe mai vechi, cât și stimularea adresării de întrebări legate de problema abordată. Acest lucru poate fi realizat în perechi sau individual – notând câteva idei legate de subiectul propus. În această etapă este important ca profesorul să se abțină de la orice fel de comentarii, el fiind doar cel care sistematizează informația furnizată de elevi.

2. Prelegerea parțială. Profesorul prezintă noile informații timp de 10-20 de minute.

3. Reflecția. Se caracterizează prin asimilarea de către elevi a informațiilor noi și compararea acestora cu cunoștințele dobândite deja. Astfel, profesorul adresează clasei o întrebare, fiecare elev elaborează propriul răspuns, după care în perechi discută și generează un răspuns comun. Profesorul poate solicita răspunsurile tuturor sau doar unor grupe. Acum se realizează învățarea durabilă. Elevii pot să-și exprime propriile idei, păreri, să pună întrebări, să ceară lămuriri.

4. Repetarea modelului. Urmează un alt segment de prelegere a profesorului cu o durată de 10-15 minute, urmată de o nouă etapă de ”Reflecție”.

5. Exercițiul rezumativ. Se propune elevilor un exercițiu de reflecție asupra materialului prezentat. Poate lua forma unei întrebări deschise care abordează principalele idei prezentate, sau a unui ”eseu de 5 minute” – sub forma unei fișe de evaluare care se referă la următoarele trei aspecte: 1. ideea de bază care reiese din materialul abordat, 2. o întrebare legată de problema abordată și 3. o părere generală legată de oră, de tema abordată. Aceste fișe oferă un feed-back profesorului în ceea ce privește desfășurarea orei, informația furnizată și stabilește o eventuală abordare a lecției viitoare.

4.2.18. Metoda Colțurile

Este o metodă de învățare prin cooperare, a cărei scop este să genereze o dezbatere și discuții în contradictoriu.

Se pornește de la stabilirea clară că fiecare colț al clasei reprezintă locul unei ”afirmații” în legătură cu tema abordată. Astfel, elevii se grupează în funcție de afirmația cu care sunt de acord (care sunt în favoarea poziției X se adună într-un colț, cei care sunt împotrivă se adună în colțul opus, cei care sunt indecișI într-un alt colț, iar cei care au o cu totul altă opinie în alt colț al încăperii). Se creează astfel grupuri de discuții în care se dezbat părerile, se argumentează ideile față de afirmația respectivă. Timp de câte 5 minute fiecare grup stabilește argumentele care susțin propria afirmație urmând să-și delege câte un reprezentant la dezbaterea ce va urma. În cadrul dezbaterii, fiecare reprezentant își va prezenta pe scurt punctul de vedere, fiind ajutați uneori de profesor cu întrebări suplimentare. Dacă în urma dezbaterii unii elevi și-au schimbat opinia, sunt încurajați să se mute în grupul a cărei opinie o împărtășesc acum. La final, fiecare grup trebuie să-și rezume punctul de vedere și argumentele, ca mai apoi fiecare elev să-și exprime în scris punctul de vedere și argumentele proprii.

4.3 Exerciții de folosire a metodelor de dezvoltare a gândirii critice

A. Ca suport vizual în clasă

La o simplă căutare pe internet, putem găsi numeroase exemple de activități pentru dezvoltarea gândirii critice la elevi, prezentate în mod atractiv vizual. Spre exemplu, fișe de lucru sau postere de folosit în clasă.

A1. Pentru a ajuta elevii să își gestioneze mai bine emoțiile, putem desena în clasă un **Semafor al furiei**. Este foarte simplu să explicăm elevilor semaforul, pe care îl pot vizualiza în sala de clasă, pentru orice situație în care au nevoie de el:

Roșu: STOP!
Numără până la 10, respiră adânc de mai multe ori și încearcă să te calmezi.

Galben: GÂNDEȘTE!
De ce te simți așa? Ce te-a supărat?

Verde: ÎMPĂRTĂȘEȘTE!
Vorbește cu cineva în care ai încredere despre ce s-a întâmplat.

A2. Într-o variantă mai complexă, semaforul se poate folosi și pentru a obișnui elevii să reflecteze după o activitate. La fel, acest semafor poate exista în fața ochilor elevilor, permanent, în clasă. **Semaforul pentru reflecție** conține 3 secțiuni care invită elevii să se gândească la următoarele:

Roșu: Astăzi nu am putut să învăț…. (ce / de ce?)

Galben: Astăzi m-am gândit la o întrebare, o idee, o perspectivă, o informație nouă…

Verde: Astăzi am înțeles și am învățat…

A3. O activitate mai avansată este a invita elevii să analizeze o situație concretă, care s-a întâmplat, cu ajutorul unui **Poster cu întrebări de gândire critică**, care ajută elevii să faca o analiză de la simplu la complex. Varianta ideală este să creăm acest poster într-un fel atractiv, cu culori și desene, să îl prezentăm elevilor și să trecem împreună cu elevii prin întrebări, cu ajutorul unei situații la care ne gândim înainte, și apoi să îi invităm să lucreze în grupuri mici, fără sprijin de la dvs, pe o situație concretă.

Adu-ți aminte: care sunt faptele?
Cine?
Ce?
Unde?
Când?
Cum?

Înțelege: ce știi despre fapte?
Poți explica…?
Descrie…?
Ce înseamnă…?
Dă un exemplu.

Aplică: cum te afectează faptele?
Cum ai rezolva…?

Ce ar rezulta dacă…?
Cum ai folosi…?

Analizează: care este relația între fapte?
De ce crezi…?
Care este motivul?
Ce poți concluziona?

Evaluează: Ești sau nu ești de acord cu faptele?
Ar fi mai bine dacă…?
De ce crezi că…?
Ce ai recomanda?

Creează: cum ai crea sau îmbunătăți faptele?
Cum ar fi dacă…?
Poți detalia motivele?
Ce s-ar întâmpla dacă…?

După ce se familiarizează cu acest instrument, locul acestui poster poate fi luat de alt instrument vizual care ajută la dezvoltarea gândirii critice. Unul dintre aceste instrumente este Roata luării deciziilor, pe care o prezentăm, de asemenea, în acest material.

B. Exerciții concrete

Vă prezentăm o serie de exerciții utile în dezvoltarea gândirii critice, care pot fi folosite ca atare. Înainte de a prezenta exercițiile, o scurtă observație: exercițiile de gândire critică pot fi folosite pentru scopuri diferite, inclusiv pentru cele mai simple obiective educative, dintre care enumerăm (*conform "81 Fresh & Fun Critical-Thinking Activities - Engaging Activities and Reproducibles to Develop Kids' Higher-Level Thinking Skills" de Laurie Rozakis*):

- activități de recunoaștere și reamintire;
- activități de deosebire și vizualizare;
- activități pentru respectarea îndrumărilor;
- activități de clasificare;
- activități de prioritizare;
- activități de estimare;
- activități de logică și concluzionare etc.

B1. Fapt versus Opinie

Un fapt poate fi demonstrat ca fiind adevărat sau fals. O opinie este o exprimare personală de sentimente sau puncte de vedere și nu poate fi demonstrată ca fiind adevarată sau falsă. Creați o serie de enunțuri care sunt fie fapte, fie opinii. De exemplu: "Toate lebedele sunt albe" (Fapt, fals), "Toamna e frumoasă (opinie, putem considera ca toamna e frumoasă sau nu în funcție de preferințele personale). Puteți face exercițiul cu toată clasa, și apoi să le dați enunțuri pe care să le analizeze individual sau în echipe. Se poate face inclusiv concurs.

B2. Ce s-ar întâmpla dacă…?

Acest exercițiu (preluat din "The Critical Thinking Workbook - Games and Activities for Developing Critical Thinking Skills", Global Digital Citizen Foundation) este un exercițiu de gândire laterală, care ne ajută să descoperim noi moduri de a ne uita la lume. Invitați elevii să răspundă la aceste întrebări (sau la altele inventate de dvs):

- Dacă nu ar mai exista telefoane, televizoare și calculatoare nicăieri în lume?
- Dacă ar trebui să trăim fără electricitate?
- Dacă te-ai trezi într-o dimineață și ai descoperi că te-ai transformat într-un personaj de desene animate?
- Dacă ai descoperi că cel mai bun prieten al tău / cea mai bună prietenă a ta este un supererou / o supereroină?
- Dacă toate animalele din lume ar putea să comunice dintr-o dată cu noi în limba noastră?

B3. Cum ai descrie?

Invitați elevii să descrie în alt fel elemente cunoscute, astfel:

Dacă ai vorbi cu cineva care nu a mai văzut / experimentat niciodată elementele de mai jos, cum ai descrie aceste elemente și senzațiile pe care le oferă?

- un buchet de flori,
- un automobil,
- o furtună,
- un telefon,
- o bucată de ciocolată,
- un concert,
- o îmbrățișare,
- un loc preferat.

B4. Roata luării deciziilor

Unul dintre exercițiile de gândire critică, preluat din curriculum-ul australian pentru gimnaziu, este **Roata luării deciziilor**, prezentată pe scurt mai jos (preluată din "Educație pentru viață sănătoasă", Adriana Popescu și Carmen Marcu):

Introducere: invitați elevii să se gândească la deciziile pe care trebuie să le ia de-a lungul unei săptămâni. Întrebați-i când a fost ultima dată în care a trebuit să ia o decizie. De asemenea, întrebați-i care sunt criteriile pe baza cărora iau decizii. Scrieți pe tablă informațiile pe care le considerați relevante din răspunsurile elevilor (fără a îi face pe cei ale căror răspunsuri nu sunt trecute pe tablă să se simtă diferențiați). În continuare, întrebați elevii dacă au luat vreodată o decizie care a avut consecințe pe care ei nu le-ar fi dorit, și încurajați-i să împărtășească cu ceilalți colegi. Cum decidem dacă ar trebui să facem ceva sau nu? Cum facem o alegere? Dacă vrem să îmbunătățim consecințele, trebuie să îmbunătățim strategia noastră de luare a deciziilor.

Studiu de caz: se va lucra pe desenul de mai jos – **Roata luării deciziilor.** Învățați elevii pașii procesului. Se clarifică problema, care se scrie în cercul din mijloc, apoi se urmează pașii, astfel:

1. Care este problema?
2. Ce alternative ai? Ce alegeri poți face?
3. Care ar fi consecințele fiecărei alegeri pentru tine și pentru ceilalți?
4. Ce valori iei în considerare pentru fiecare din posibilele alegeri? (aici, dacă este necesar, puteți face clarificări suplimentare)
5. Cum te simți când alegi fiecare alternativă în parte?
6. Ai nevoie de alte informații? Daca da, le poți obține?
7. Ai nevoie de ajutor? La cine apelezi?
8. Care este decizia ta?
9. Crezi că ai luat decizia corectă? De ce?

Lăsați elevilor timp să pună întrebări de clarificare, apoi treceți la următoarea etapă.

Activitate:

Citiți următorul scenariu:
Este pauză. Toată lumea este pe terenul de fotbal, inclusiv profesorul. Trebuie să mergi la baie. Pe drumul spre baie, treci prin fața clasei tale și observi că e cineva înăuntru. Te uiți de curiozitate în clasă și îl vezi pe unul dintre cei mai buni prieteni ai tăi că ia ceva din ghiozdanul altui copil. Pleci repede ca să nu fii văzut(ă).
Înainte de pauza de prânz, elevul din al cărui ghiozdan ai văzut că prietenul tău a luat ceva, se duce la profesor(oară). După aceea, profesorul(oara) anunță toată clasa că elevului respectiv i s-au furat penarul (cu creioane, pixuri, stilou) și banii pentru mâncare. Ce faci?

Folosind Roata luării deciziilor și întrebările ajutătoare, treceți prin fiecare etapă împreună cu elevii. Scrieți pe tablă răspunsurile lor, analizând cu toată clasa posibilele alegeri pe care le poate face elevul/a în cauză.
Recomandare: în momentul în care elevii încearcă să îi găsească scuze elevului/elevei care a furat (de exemplu, că poate nu a furat, poate urma să îi returneze penarul, poate se certaseră, poate a fost doar o farsă etc), nu îi lăsați să găsească portițe de ieșire. Explicați foarte clar că situația este așa cum a fost citită – prietenul/a în cauză a furat.
Concluzionați exercițiul oferind elevilor libertatea de a negocia și argumenta decizia finală.

Încheiere: Întrebați elevii dacă au de luat decizii în viitorul apropiat. Invitați-i să își noteze o decizie pe care urmează să o ia, folosind roata luării deciziilor.

B5. Gemeni

Unele lucruri seamănă, altele nu, însă tot au elemente comune. Invitați elevii să spună în ce fel obiectele de mai jos sunt la fel:

1. Vânt / Apă
2. Bluză / Pătură
3. Pește / Săpun
4. Cățel / Bebeluș
5. Creion / Lumânare
6. Leu / Vultur
7. Primăvară / Copilărie

Puteți adăuga orice alte perechi. De asemenea, puteți invita elevii să propună ei perechi de cuvinte.

În procesul de dezvoltare a abilităților de viață avem o libertate foarte mare din punctul de vedere al utilizării metodelor, strategiilor sau procedeelor ce ne pot ajuta în demersurile noastre. Putem chiar să propunem/inventăm noi metode, să propunem alternative, îmbunătățiri ale metodelor deja experimentate de noi. Important este să avem în minte criterii și principii clare legate de folosirea metodelor, să ne întrebăm și să reflectăm dacă metoda/strategia aleasă ne ajută cel mai mult și cel mai bine să formăm/dezvoltăm o abilitate de viață. Să ne întrebăm și să reflectăm dacă metoda/strategia este pretabilă și răspunde particularităților persoanelor pentru care

formăm/dezvoltăm abilitățile. Și mai trebuie să ne reamintim că metoda nu este activitatea în sine ci doar o cale spre atingerea obiectivelor formării AV.

Capitolul 5. Riscuri la care sunt supuși elevii cu CES

Cunoașterea gamei de riscuri la care sunt vulnerabile persoanele cu CES este importantă atât din prisma varietății cât și a tipologiei sau a impactului personal și social. Educatorii sunt una din categoriile de profesioniști care dincolo de rolul foarte important în educarea unei persoane are și un rol major în formarea acestei. Din prisma acestei idei cunoașterea factorilor de risc la care sunt supuse cu predilecție persoanele cu CES devine o necesitate pentru cei ce vor să fie profesori adevărați pentru toți elevii din clasele la care predau. Cunoașterea factorilor de risc, a simptomelor/comportamentelor ce semnalizează abuzul, neglijarea, maltratarea poate contribui la demersurile de semnalare și de scoatere a copilului din situațiile de reale sau cu grad ridicat de risc (indiferent de tipul acestuia), la demararea unor activități ce pot ajuta aceste categorii de copii să învețe cum să semnalezе maltratarea/abuzul/neglijarea, la demararea unor activități sau chiar programe care să contribuie la formarea unor seturi de abilități de viață menită poate chiar să salveze integritatea fiică și psihică a acestor copii.

Studiile și literatura de specialitate subliniază faptul că riscul de abuz pentru copiii cu dizabilități este trei ori mai mare decât pentru colegii lor fără dizabilități (Jones și colab., 2012). Riscul de maltratare în rândul copiilor cu dizabilități variază în funcție de tipul dizabilității (Jones și colab., 2012; Lightfoot, 2014; Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby și Shattuck, 2011). Totuși, nu toate formele de dizabilitate au același nivel de risc și nu toți copiii diagnosticați cu același tip de dizabilitate se confruntă cu situații de maltratare/abuz în egală măsură. De exemplu, copiii cu dizabilități care afectează conduita, cum ar fi deficitul de atenție sau de intelect, tulburarea de hiperactivitate etc. pot deveni vulnerabili preponderent la abuzuri fizice. Copiii care se depind de adulți pentru îngrijirea lor, precum și copiii cu probleme de comunicare, copii cu TSA, copiii care nu sunt verbali sau au deficiențe de auz, pot avea un risc mai mare decât alți copii, să fie neglijați sau să fie abuzați sexual.

Cunoașterea caracteristicilor dizabilităților copiilor poate ajuta profesioniștii să înțeleagă barierele cu care aceștia se confruntă; să recunoască mai bine și să răspundă la aceste provocări, să obțină o perspectivă mai informată despre contextele sociale, familiale și individuale ale fiecărui copil. Aceasta ajută la prevenirea abuzului, prin dezvoltarea de activități și servicii atât pentru copil, cât și pentru familie.

5.1 Sunt copiii cu CES mai vulnerabili la abuzuri?

Pentru copiii cu CES/dizabilități, **factorii de risc** obișnuiți pentru abuzul copiilor **sunt intensificați/amplificați**. Copiii care nu sunt în măsură să îndeplinească aceleași sarcini ca și alți copii de vârsta lor sunt mai vulnerabili din mai multe motive:

- incapacitatea lor de a vedea, auzi, comunica, deplasa, autoservi îi face vulnerabili la forme de abuz precum neglijarea sau abuzul fizic.

- diferențe față de copii tipici îi fac, vulnerabili la comparații cu copii de vârsta lor ceea ce poate crește rsicul de abuz emoțional și psihologic.
- nevoia de ajutor/timp pentru a face lucruri pe care ceilalți le pot face în mod independent/mai repede îi face vulnerabili la conturarea unei stime de sine scăzută - element de risc major pentru risgurile din gama abuzurilor psihologice;
- dizabilitatea unei persone poate fi un factor ce îngreunează participarea la activități familiale și comunitare și astfel pot apărea situații ce duc la izolarea socială față de copiii de vârsta lor, dar și de adulți;
- izolarea este un alt factor de risc major ce poatepredispune la toate tipurile de abuz;
- copiii cu probleme de sănătate mintală, cu TSA, cu dificultăți intelectuale sau de comunicare sunt vulnerabili la a fi neglijați, ignorați, înțeleși greșit sau cu risc de atribuire a unei credibilități scăzute în cazul în care încearcă să semnaleze un abuz;
- părinții / îngrijitorii unui copil cu dizabilități se pot simți foarte mult pe cont propriu, având un nivel de stres crescut. Acesta apare din cauza faptului că trebuie să răspundă permanent nevoii de îngrijire a copilului, dificultăților în găsirea serviciilor adecvate, găsirii de surse pentru acoperirea cerințelor financiare și izolării sociale. Deși rolul stresului aparținătorilor în declanșarea sau provocarea abuzului copiilor cu dizabilități este încă controversat, studiile indică faptul că persoanele care îngrijesc persoane cu nevoi speciale se percep ca fiind stresate ceea ce le face mai susceptibile de a comite abuzuri. (https://www.education.sa.gov.au/parenting-and-child-care/parenting/protecting-children-and-young-people-disability/why-children-disability-are-more-vulnerable-abuse-and-neglect)
- copiii cu dizabilități sunt vulnerabili de a fi priviți din punct de vedere al dizabilității lor. Acest lucru limitează devoltarea imaginii de sine și a stimei de sine a copilului. Privirea copilului prin prisma disabilității îi influențează modul în care se percepe pe sine, încrederea în propriilor sale capacități, interese și abilități de a visa și de a-și imagina viitorul. A fi depersonalizat în acest fel face un copil vulnerabil la unele dintre cele mai severe forme de abuz;
- copiii cu dizabilități pot avea capacitate redusă de a stabili limite personale, de a formula refuzuri. Acest fapt apare deoarece unii dintre ei au nevoie permanentă de ajutor pentru a se îmbrăca/dezbrăca, merge la tualetă sau pentru a face baie indiferent de vârsta cronologică sau de nivelul de dezvoltare fizică, iar nevoia de a fi asistat le crește riscul de abuz fizic, sexual sau psihologic;
- Existența anumitor mituri legate de sexualitatea persoanelor cu dizabilități:
  - unele mituri presupun că persoanele cu dizabilități nu au impulsuri și dorințe sexuale precum toți ceilalți sau, dimpotrivă, că au comportamente hipersexualizate;
  - alte mituri sunt cele în care se presupune că persoanele cu dizabilități, în special cu dizabilități intelectuale, nu înțeleg nimic despre corpul lor;
  - o altă categorie de mituri face referire la lipsa impactului/sensibilității emoționale asociate cu abuzul sexual;
  - o altă categorie de mituri face referire la faptul că persoamele cu deficiențe de intelect sunt precoce în comportamente sexuale și că acestea sunt cumva la un nivel primar.

Aceste mituri plasează copiii cu CES la un nivel de risc crecut semnificativ pentru abuz sexual.

Activitate:

Luați-vă un răgaz de gândire și analizați dacă de-a lungul carierei dumneavoastră ați întâlnit sau v-ați întrebat dacă nu cumva unul dintre elevii dumneavoastră este abuzat sau maltratat.

Reflectați asupra gândurilor pe care le-ați avut. Întrebați-vă dacă felul în care ați acționat sau nu a avut legătură cu miturile înrădăcinate în comunitatea dumneavoastră. Ce ați face acum?

5.2 Ce putem face pentru a preveni abuzul asupra copiilor cu CES/nevoi speciale?

Componenta cea mai importantă a prevenției transformării unor situații de risc în situații vătămătoare pentru o persoană este o abordare pe mai multe niveluri a educației. Copiii pot comunica despre abuz în moduri indirecte - prin comportamente regresive, rezistență sau comportament agresiv. De aceea, este important să recunoștem semnele de abuz pentru evita aplicarea unor metode inadecvate și contraproductive în corectarea comportamentelor ce sunt semnale de alarmă pe care nu știm să le interpretăm.

- copiii cu dizabilități, la fel ca **toți copiii, au nevoie de educație în materie de siguranță, autoprotecție exprimare și asertivitate**;
- **copiii** trebuie să știe că **au dreptul la protecție** și că trebuie și pot și trebuie să spună unui adult atunci când nu sunt în siguranță, nu sunt protejați sau dacă nevoile lor nu sunt satisfăcute;
- copiii trebuie să fie informați și să știe că **trebuie să fie tratați cu respect** în fiecare situație - acasă, la școală, în spitale sau centre de tratament, în mediile lor sociale etc.;
- **părinții și alte persoane** care contribuie la îngrijirea unui copil **pot avea nevoie de educație și sprijin**, inclusiv o pregătire specială relevantă pentru nevoile fizice, senzoriale sau intelectuale particulare ale copilului;
- **părinții / îngrijitorii pot avea, nevoie de educație privind riscurile potențiale și semnele de abuz**. A învăța să asculți un copil este întotdeauna important, mai ales dacă un copil are o dizabilitate de comunicare sau intelectuală;
- **părinții** trebuie să fie, de asemenea, **foarte atenți cu privire la alegerea îngrijitorilor** și la modul în care răspund copiii la prezența acestora;
- **copiii cu dizabilități** trebuie priviți ca **persoane, nu** ca **diagnostice** sau tip de **dizabilitate**;
- **persoanele care lucrează cu copiii** și familiile trebuie **să-și îmbunătățească capacitatea de a identifica semnele de abuz sau neglijare a copilului** și să cunoască/dezvolte proceduri de semnalare a acestra pentru a interveni;
- **societatea** trebuie **să își asume responsabilitatea furnizării de sprijin adecvat familiilo**r, astfel încât acestea să poată răspunde nevoilor copiilor cu dizabilități. Comunitatea trebuie să pună la dispoziția familiei resurse, astfel încât să fie accesate serviciile și echipamentele de care au nevoie: servicii de tip respiro, echipamente și medicamente necesare pentru sănătate, mobilitate, văz, auz și învățare; precum și servicii sociale și educaționale pentru integrarea socio-educațională.

Este important **să înțelegem** elementele ce pot face **copiii cu dizabilități mai vulnerabili la abuz și neglijare**, astfel încât să putem lua măsuri pentru a-i proteja și preveni abuzurile și neglijarea.

Vulnerabilități legate de dizabilitatea unui copil

Tipurile de vulnerabilități și riscuri cu care pot fi confruntate persoanele cu dizabilități cunosc o gamă extrem de variată și greu de cuprins în câteva pagini. Noi ne propunem să vă aducem la cunoștință doar câteva dintre acestea pentru a vă oferi un punct de plecare în demersurile de informare și formare viitoare:

- copiii cu dizabilități ar putea să nu aibă o bună înțelegere a relațiilor sociale, a limitelor personale, a comportamentelor cu intenție vătămătoare sau a celor de protecție, a conștientizării diferitelor forme de abuzare sexuală și a ceea ce înseamnă un abuz;
- copiii cu o dizabilitate fizică ar putea fi mai vulnerabili la neglijare sau la abuz fizic, pentru că din păcate nu pot fi fizic capabili să reziste sau să evite mai ales abuzul cu componenta fizică;
- dacă sunt prezente tulburări de vorbire sau dificultăți de comunicare, copiilor le este greu să ceară ajutor sau să anunțe pe cineva despre abuz;
- copiii cu probleme de comportament au risc crescut de abuz fizic, iar indicatorii de abuz ar putea fi atribuiți greșit problemei de comportament a copilului;
- copiii cu dizabilități ar putea depinde mai mult de alții pentru a-și satisface nevoile ce țin de rutinele zilnice, iar îngrijirea de care au nevoie poate să fie oferită de altcineva decât de un părinte fapt ce vulnerabilizează la neglijare abuz fizic și sexual;
- gradul ridicat de dependență și mecanismele psihologice ce sunt construite pe baza acestei relații cu alte persoane poate genera un grad mai mare de conformare la cerințele persoanei/persoanelor ce asigură îngrijirea, ceea ce poate crește riscul de abuz;
- copiii ar putea accepta un tratament abuziv, neavând capacitatea de a înțelege și semnala abuzul sau dacă au o stima de sine scăzută;
- copiii cu dizabilități și familiile lor pot fi mai izolate social, fapt ce crește riscul de abuz și neglijare.

Este important să conștientizăm că dincolo de vulnerabilitățile avute deja, un copil poate fi și mai mult vulnerabilizat prin lipsa noastră de reacție și implicare în gestionarea situațiilor cu care acesta este confruntat. Sesizarea vulerabilităților devine parte nu numai a procesului de integrare a copiilor cu CES ci și a oferirii posibilității învățării și adoptării unor comportamente cu valoare preventivă prentru toții colegii copilului vunerabil.

5.3 Abuzul şi impactul său asupra dezvoltării şi integrării psiho-sociale a copilului

În literatura de specialitate sunt prezentate o serie de semne specifice ale neglijării şi abuzului. Cunoaşterea acestor semne specifice, ajută profesionistul care lucrează cu copii, să poată identifica cazurile de maltratare.

Ca şi alte victime, copiii abuzaţi resimt disconfort şi disfuncţionalităţi psihologice. Spre deosebire de adulţi, copii sunt traumatizaţi în timpul perioadei celei mai critice din viaţa lor când se formează părerile despre sine, despre alţii şi despre lume, când îşi stabilesc relaţiile cu propriile stări şi când sunt dobândite pentru prima dată abilităţile de cooperare şi când sunt puse bazele comportamentelor de tip pro sau antisocial. Asemenea reacţii post-traumatice pot avea cu uşurinţă impact asupra maturizării psihologice şi sociale ulterioare, ducând în unele cazuri la o dezvoltare potenţial atipică şi disfuncţională.

Indiferent de tipul specific de maltratare, consecinţele abuzului asupra dezvoltării copilului par să apară în trei stadii:

1. Reacţiile iniţiale la victimizare, implicând stres post-traumatic, schimbări ale dezvoltării normale a copilăriei, afect dureros şi distorsiuni cognitive;
2. Obișnuință/adaptare la continuarea abuzului, implicând comportamente cooperante pentru a creşte siguranţa şi /sau scădea durerea în timpul victimizării;
3. Elaborare pe termen lung şi obișnuire/adaptare secundară:
   (a) consecinţele reacţiilor iniţiale şi acomodările legate de abuz asupra dezvoltării psihologice ulterioare a individului;
   (b) răspunsurile cooperante ale supravieţuitorului la disforia legată de abuz.

5.3.1. Semne ale neglijării

Identificarea semnalelor din aria neglijării revine mai preponderent educatorilor, personalului medical, social sau altor categorii din ariile socio-psiho-educațională sau medicală și mai rar părinților pentru situația în care sursa neglijării este familia sau persoanele ce au în îngrijire un copil. Iar când sursa neglijării este mediul școlar, sistemul de protecție a copilului, sistemul medical rolul de factor de semnalizare a neglijării revine preponderent aparținătorilor copilului sau reprezentanților unora din sistemele anterior amintite.

5.3.1.1 Semnele fizice ale neglijării

- copilul este foarte slăbit, înfometat ori alimentat nepotrivit;
- are o ingienă precară, este murdar, parazitat;
- prezintă un aspect vestimentar neadecvat (haine murdare sau rupte, nepotivirea hainelor cu anotimpul sau nivelul de dezvoltare fizică – haine prea mici sau prea mari;
- copilul este privat de hrană, somn, posibilitatea de realizare a igienei personale;
- este subponderal sau supraponderal;
- prezența unor răni/boli netratate;
- persistența unor stări de boală și îmbolnăvirile frecvente;
- mirosul neplăcut;
- oboseala continua și constantă
- înfățișare apatică.

5.3.1.2 Semnele afectiv-comportamentale ale neglijării

- un comportament variind de la polul inhibiției până la agitație;
- neatașat/extrem de dependent;
- introvert;
- tendință de autoînvinuire și pentru fapte nesăvârșite de el;
- frică, timorare în prezența adulților/părinților/persoanelor de referință;
- cu vocabular sumar;
- nu-și cunoaște ziua nașterii ori primește în dar obiecte nepotrivite;
- incapabil să comunice, să se joace sau cu o "foame de stimuli" (extrem de instabil);
- cu retard școlar, în ciuda unui intelect bun;
- slab motivat pentru efort cognitiv;
- insuficient de matur ca dezvoltare volitivă;
- nu are cu cine vorbi despre problemele sale ori nu are un program de viață adecvat vârstei sale, rămânând mult timp nesupravegheat;
- incapabil de a stabili relații interpersonale durabile;
- merge la cerșit, furat de mâncare;
- manifestă agresivitate/pasivitate mult peste media covârstnicilor;
- fuge/lipsește de acasă sau de la școală;
- consumă alcool sau droguri;

- manifestă anxietate socială;
- devine neliniștit atunci când un coleg suferă, se/este accidentat/pedepsit;
- supradependent sau exagerat de independent (în raport cu vârsta) de adulți;
- preferă să amâne plecarea acasă la finalul zilei de școală/prelungește foarte mult durata drumului spre casă.

5.3.2 Consecinţe ale neglijării

(a) ***În plan emoţional,*** tabloul poate fi extrem de diferit. Copilul neglijat este marcat de o atitudine de indiferență sau timiditate și de incapacitatea de a-și organiza activitatea liber. Nu este curios, are tulburări de atenție, un prag prea scăzut sau, dimpotrivă, prea ridicat de toleranţă a frustrărilor, somatizează uşor (cefalee, greţuri, vărsături, dureri abdominale, diverse cenestopatii), nu este dispus să facă efort cognitiv, nu are nivel de aspiraţii pe termen lung (nu se poate proiecta în viitor).

(b) ***În plan social*** stabileşte contacte interpersonale fragile, are dificultăţi de adaptare şi încearcă să-şi suplinească nevoile nesatisfăcute, uneori prin fapte antisociale (individual sau aderând la grupuri de delincvenţi) cu consum de droguri, fuga de acasă, absenteism, însuşire deficitară a normelor etico-morale.

Din nefericire, societatea contemporană acordă prea puțină importanță elementelor specifice neglijării, ele nefiind unele cu un caracter evident, însă impactul asupra dezvoltării socio-psiho-emoționale a copilului poate fi relativ similar cu cel al situațiilor de abuz/maltratare.

Activitate:

Notați cel puțin o situație de neglijare pe care ați experimentat-o sau la care ați asistat ori pe care o cunoașteți din copilăria dumneavoastră.

Analizați impactul acelei situații asupra dumneavoastră. Cum vă simțiți în raport cu acea situație? Ce ar fi putut fi făcut (în mod realist) pentru ca situația respectivă să înceteze?

5.3.3 Semne ale diferitelor forme de abuz

5.3.3.1 Abuzul fizic

Orice adult crede că-şi poate exercita liber dreptul de a-l pedepsi pe copil, mai ales când este vorba despre propriul copil. Pedeapsa fizică este folosită pentru a provoca durere. Pedeapsa minoră, cea care nu periclitează fizic copilul, prin repetare, sau folosită impropriu, în neconcordanţă cu faptele comise, poate conduce la traume psihice şi variază de la lovirea cu palma până la utilizarea unor obiecte dure, rănirea, legarea, provocarea de arsuri, trasul de păr sau chiar otrăvirea. În măsura în care lovirea produce vătămare, risc substanţial pentru sănătate /integritate corporală, pedeapsa gravă devine abuz fizic. La fel poate fi considerată exploatarea prin muncă a copilului, cât şi prezența acestuia la scenele de violenţă dintre părinţi.

Semne fizice ale abuzului fizic:

- întârzierea dezvoltării staturo-ponderale şi mentale,
- deficit al limbajului;

- rahitism, carenţe alimentare;
- insomnie precoce, tulburări de somn;
- enurezis, encomprezis;
- echimoze, escoriaţii (urme de zgârieturi), dermatoze (pete pe piele);
- nanism psihosocial;
- anorexie mentală;
- hematoame în locuri neobişnuite;
- zgârieturi, tăieturi inexplicabile în zona genitală, pe față, cap, arsuri, păr smuls;
- fracturi osoase, dislocări, deformări ale membrelor;
- leziuni la nivelul sistemului nervos central (dizabilităţi motorii, deficite senzoriale, paralizii oculare, convulsii, hemiplegii, comă);
- hemoragii cerebrale sau retiniene;
- leziuni ale organelor interne.

Pe plan afectiv-comportamental

- Manifestări comportamentale, polarizate fie spre ascultare neconditionată, fie spre instabilitate:
  - nu vrea să se aşeze;
  - motivează ciudat urmele de pe corp /nu-şi aminteşte cauza lor;
  - evită orice confruntare cu părintele;
  - pare excesiv de docil;
  - împietrit ori bizar;
  - hipervigilent, cu reacţii de apărare fizică nemotivate;
  - manifestând teribilism şi violenţă în relaţiile interpersonale;
  - atitudini provocatoare, din nevoia disperată de a atrage atenţia;
  - hiperactivitate generată de frustrările repetate;
  - comportamente dezordonate.
- Trăiri emoţionale:
  - neîncredere, teamă;
  - curiozitate scăzută sau absentă;
  - vigilenţă anxioasă;
  - copil "meduzat" (înlemnit) faţă de anturaj;
  - dificultăţi de contact interpersonal;
  - frica de separare;
  - vulnerabilitate la situaţii stresante;
  - dificultăţi de autocontrol;
  - dificultăţi de înţelegere;
  - dificultăţi de învăţare;
  - somnolenţă, vise, coşmar;
  - comportament retractil sau instabilitate motorie;

- mânie, atitudini revendicative, lipsa de control;
- motivaţie săracă.

Consecinţe ale abuzului fizic:
În plan emoţional:
Sentimentele de inferioritate persistă şi la vârsta adultă. Comunicarea este dificilă, marcată de violenţă. Violenţa este trăită ca o modalitate de schimb, ca un ataşament interpersonal, mai ales dacă a fost un model parental de agresivitate. Se produce o stranie identificare cu acest model, pentru că violența a fost percepută de copil ca un semn al interesului părintelui faţă de el.

În plan social:
Copilul victimă *ţapul ispăşitor* nu recunoaşte, uneori, maltratarea şi nu o denunţă. Poate refuza chiar şi separarea de părintele agresor. Ca adult va adopta atitudini masochiste (caută să-şi provoace propria suferinţă).

Câteva comportamente manifestate de copiii care trăiesc în familii violente[1]

0 – 3 ani
- eşecuri;
- lipsa abilităţilor limbajului;
- dezvoltare motorie lentă;
- furie excesivă;
- coşmaruri, tremur nocturn;
- balans al capului;
- teama exagerată de separare.

4 – 8 ani
- verbalizarea fricii şi a mâniei;
- agresivitate;
- plictiseală, depresie, comportament suicidar;
- fuga de acasă;
- absenteism şcolar;
- neliniște excesivă;
- somnambulism, coşmaruri, insomnii, teama de a merge la culcare;
- lipsa motivaţiei;
- întârzieri în dezvoltarea limbajului;
- întârzieri în dezvoltarea motorie;
- sadic cu animalele.

9 – 13 ani
- agresivitate;
- își loveşte mama, fraţii;
- răneşte / omoară animalele;
- depresie, sentiment de neputinţă, tentative suicidare;
- poate să înceapă consumul de substanţe (droguri, alcool);
- lipsa relaţiilor de egalitate pozitive;
- implicare în găşti;

[1] *Adaptat după Marjorie Cusick, MFCC*
Batterd Women's Alternatives
(925) 676-8010

- izolare autoimpusă;
- absenteism şcolar;
- minciuni;
- comportament antisocial;
- identificare puternică cu rolurile de sex.

5.3.3.2 Abuzul emoţional

Este un comportament comis intenţionat, de un adult lipsit de căldura afectivă, care jigneşte, batjocoreşte, ironizează, devalorizează, nedreptăţeşte sau umileşte verbal copilul, în momente semnificative sau repetat, afectând în acest fel dezvoltarea şi echilibrul emoţional al persoanei. Din nefericire societatea românească este needucată și nepregătită pentru a identifica și gestiona situațiile de abuz emoțional, cu atât mai mult cu cât în mod tradițional unele forme de abuz emoțional sunt considerate ca fiind nu doar normale ci chiar *necesare pentru asigurarea unei bune educații în spirit tradițional*. Chiar și numărul specialiștilor în această problematică este foarte redus, iar elementele ce țin de problematica aceasta lipsesc aproape complet din curricula ce ține de formarea competențelor psihopedagogice ale viitorilor educatori.
Abuzul emoţional este identificabil printr-o serie de elemente manifestate de abuzator, noi vom enumera doar câteva dintre acestea precum:

- **respingerea** copilului ca fiinţă fie prin intruziunea emoţională, fie prin ignorarea emoţiilor pozitive sau negative;
- ***călirea*** prin reguli stricte/cazone, fără drept de negociere;
- ***inconsecvența*** în regulile stabilite/ regulile stabilite de un adult sunt ridicate de altul (un părinte/profesor stabilește o consecință pentruun comportament al copilului iar alt părinte/adult ridică acea consecință/ o înlocuiește, crește intensitatea acesteia);
- **înfricoşarea** copilului prin izolare, închizându-l în spații întunecoase, făcându-l să aştepte cu încordare, dezamăgindu-l, minţindu-l, blamându-l;
- **deținerea tuturor drepturilor asupra persoanei** - ideilor, gândurilor, comportamentelor, stărilor afective etc. (*trebuie să faci cum îți spun eu, cine ți-a dat voie să te bucuri/fii trist?* etc.);
- **amenințarea cu abandonul**;
- abordarea copilului cu **atitudini inconsecvente** pentru acelaşi tip de greşeli;
- **compararea** devalorizatoare;
- **învinuirea** fără motiv;
- **umilirea** și mai ales umilirea în public/la școală;
- **amintirea** frecvenă a situațiilor de eșec, greșeală etc;
- **comunicare** într-o manieră **neclară, ambivalentă, prea încărcată sau insensibilă**;
- **atitudinea autoritară**, **dominatoare**;
- îngrijirea şi **controlul excesiv sau discontinuu**, care sufocă independenţa copilului;
- **izolarea** prin neacordarea permisiunii de a petrece timp și de a participa la activități cu covârstnicii sau colegii deșcoală;
- **construirea unei relații de dependență** (i se spune: nu poți face nimic fără ajutorul meu, nu te descurci fără mine, trebuie să îți spun cum să faci...);

- **forțarea** copilului să se **alieze cu un adult** (de regulă forțarea de a se alia cu unul dintre părinți – mai ales în cazul situațiilor de conflicte intrafamiliale/divorț);
- **distrugerea/ deteriorarea obiectelor personale**, distrugerea jucăriilor, hainelor, cărților, **ruperea caietelor/paginilor scrise;**
- supunerea la **practici bizare** - magice sau pseudoreligioase;
- toate celelalte forme de abuz au o componentă emoțională.

Semnele abuzului emoțional

- **componente afective și atitudinale*:*** stima redusă de sine, timiditate, sentimente de vinovăție, interiorizare, neîncredere, ostilitate, nefericire, anxietate, dezvoltarea unui nucleu de manifestări nevrotice, depresive sau obsesive;

- **manifestări comportamentale:** tendințe autoagresive sau heteroagresive, comportamente de retragere și sau izolare, evitarea contactului cu alte persoane, hiperreactivitate în situații interpretate ca fiind similare cu cele de abuz, plâns *fără motiv*, manifestări somatice, evitarea impicări în discuții ce pot corela cu abuzul, poate să descrie/utilizeze în joc situații comportamente ale abuzatorului (amenință jucăriile etc), subponderabilitate.

- **comportament social:** actele sale conduc la eșec frecvent, care-i confirmă copilului incapacitatea și sentimentul de nonvaloare; manifestări agresive față de ceilalți (lovește covârstnicii atunci când interpretează acțiunile lor ca fiind amenințătoare, iritabile, atitudini masochiste, inhibiție socială, dificultăți de adaptare (refuzul grădiniței sau fobie școlară) și dificultăți de comunicare, copilul abuzat emoțional nu știe să se joace, nu știe să se exprime adecvat prin joc, joacă rolul unui adult normativ/directiv/punitiv în relație cu copii mai mici etc.

Consecințe ale abuzului emoțional

În plan emoțional: întârzie dezvoltarea sentimentului de sine, a maturizării emoționale și a capacității empatice, devoltarea unor tendințe spre manifestări anxioase, depresive, predispoziție spre structurări paranoide, neâncredere, incecizie, ezitare în luarea deciziilor.
În plan social: fuga de acasă și fugă/chiul frecvent de la școală, acte antisociale, dificultăți de adaptare durabile repetate într-un mediu nou (familie adoptivă, grădiniță, școală), lipsă de inițiativă, de creativitate, de autonomie, implicarea în găști și identificarea unui idol, anxietate de separare sau de anticipare, inclusiv la vârsta adultă.

5.3.3.3 Abuzul sexual

Poate să îmbrace o gamă destul de largă de manifestări comportamentale: mângâieri, expunerea sau obligarea copiilor la vizionarea de imagini, reviste, siteuri și filme pornografice, mângieri cu tentă erotică, crearea de oportunități pentru a privi persoane implicate în activități sexuale, până la asistarea la masturbare, participarea la jocuri sexuale, intromisiunea orală, anală sau genitală. Acestea situații pot avea fie un caracter repetat pentru lungi perioade de timp sau pot lua forma unui incident izolat. Din păcate de prea puține ori copii sunt capabil și sun educați pentru a înțelege ce li se întâmplă. De prea puține ori pot să conștientizeze că semnalarea abuzului va duce la încetarea acestuia și că amenințările sau recompensele materiale/sociale (protecța în fața altor copii, alianța față de alți adulți) nu sunt decât instrunmente de menținere a aabuzului. Este dificil de descoperit un copil abuzat sexual

prin intermediul testelor psihologice. Asupra fiecărui copil, efectele sunt particulare, simptomele depinzând:

- de vârsta copilului;
- de gradul de apropiere relaţională faţă de agresor;
- de forţa sau poziți de forță a acestuia;
- de locul de desfăşurare a evenimentului;
- de frecvența situaţiilor abuzive.

Aprecierea gravității faptelor comise în cazurile de abuz sexual asupra copiilor se realizează în funcţie de:

- **vârsta copilului** (cu cât copilul este mai mic ca vârstă cronologică cu atât faptele sunt considerate mai grave);
- **gradul forţei aplicate** (fapta este mai gravă cu cât forţa utilizată este mai mare);
- **relaţia dintre agresor şi victimă** (fapta este mai gravă cu cât relaţia dintre agresor şi victimă este mai strânsă);
- **tipul actului sexual la care a recurs agresorul** (gravitatea faptelor fiind mai mare dacă a avut loc penetrarea copilului).

Semne fizice ale abuzului sexual:

- înroşirea sau lezarea orificiului anal sau vaginal - "reflexul dilatării" (în cazul contactului anal);
- "numai" vulnerabilitate la bolile cu transmitere sexuala (inclusiv negi genitali, gonoree);
- tulburările digestive, de somn;
- panică;
- agravarea unor boli cu componentă psihică (astmul);
- tulburările de instinct alimentar;
- enurezis, encomprenzis;
- se pot adăuga simptomele vagi, nespecifice, cum sunt cefaleea şi durerile abdominale.

Semnele psihologice ale abuzului sexual
Trăiri emoţionale:

- culpabilitate, responsabilitate tensionată de păstrare a secretului;
- frica, autopedeapsa;
- degradarea imaginii de sine;
- sentiment de murdărire corporală;
- teama de deteriorarea sexuală şi a reproducerii;
- ostilitate, furie, depresie;
- tendinţe suicidare.

Manifestări comportamentale:

- regresie;

- ostilitate sau agresiune față de alte persoane;
- pierderea deprinderilor sociale;
- letargie, nepăsare faţă de sine;
- postura corpului exprimând copleşire, greutate;
- tendinţa de confesare (la fete) sau ascunderea cu obstinaţie a secretului dureros;
- retragere socială;
- instalarea de comportamente adictive, utilizare de substanțe psihoactive;
- fugă de acasă;
- abordarea unor comportamente riscante;
- atitudine protectoare faţă de părinţi.

Sentimente identificate la copiii abuzaţi sexual

- **Frică**
  - de agresor;
  - de a cauza probleme;
  - de a pierde afecțiunea adulţilor;
  - de a fi excluşi din familie;
  - de divinitate și de pedeapsa divină;
  - de a fi „diferiţi" .

- **Furie**
  - faţă de agresor;
  - faţă de adulţii care nu i-au protejat;
  - faţă de ei înşişi (se simt vinovaţi).

- **Izolare**
  - pentru că „ceva este în neregulă cu mine";
  - deoarece se simt singuri în experienţa trăită;
  - deoarece nu pot vorbi despre abuz.

- **Tristeţe**
  - în legătură cu ceva care li s-a luat;
  - în legătură că au pierdut o parte din ei;
  - deoarece cresc prea repede;
  - deoarece au fost trădaţi de cineva în care au avut încredere.

- **Vinovăţie**
  - pentru că nu pot opri abuzul;
  - în legătură cu implicațiile sociale;
  - în legătură cu implicațiile familiale;
  - în legătură cu credințele religioase proprii;
  - deoarece cred că *au consimţit abuzul*;
  - pentru că mărturisesc abuzul – dacă spun că au fost abuzaţi;
  - pentru că au păstrat secretul – dacă spun că nu au fost abuzaţi.

- **Ruşine**
  - în legătură cu implicarea lor într-o astfel de experienţă;
  - în legătură cu faptul că corpul lor a răspuns abuzului.

- **Confuzie (debusolare)**
  - pentru că ei pot iubi în continuare agresorul;
  - pentru că sunt scindați între durerea personală și dorerea pe care o pot provoca celorlalți prin dezvăluirea problemei cu care sunt confruntați;
  - pentru că tradiția/religia propăvăduiește ascutarea față de adulții de referință iar dezvăluirea abuzului este interpretată ca neascultare;
  - pentru că sentimentele lor se schimbă mereu.

Sindromul obişnuirii copiilor cu abuzul sexual

Acest sindrom a fost descris de către Summit (1983) şi delimitează astfel câteva stadii ale abuzului sexual luând în considerare în principal copilul. Acest model oferă posibilitatea înţelegerii modului de adaptare, de obişnuire al copilului cu abuzul sexual.

Stadiul 1 – ***Păstrarea secretului*** – nici un copil nu este pregătit să facă faţă abuzului sexual. Copilului i se poate spune direct „acesta este unicul nostru secret" sau acest lucru poate fi lăsat să se înţeleagă. Şantajul, ameninţarea, mituirea sunt folosite pentru a menţine copilului frica de a dezvălui. Copilul se simte lipsit de ajutor.

Stadiul 2 – Sentimentul neajutorării – există un dezechilibru al puterii între un adult şi un copil, copilul este lipsit de ajutor şi prins într-o capcană, acesta trebuie să se supună adultului şi nu poate să spună NU.

Stadiul 3 – Imposibilitatea de reacţie şi de obişnuinţă – în ciuda sentimentului de vinovăţie pe care îl are, agresorul se simte încurajat de faptul că nu există o reacţie promptă, agresivă din partea copilului, ceea ce conduce la repetarea abuzului. Copiii folosesc disocierea ca mecanism de apărare pentru a face faţă realităţii dureroase – singura persoană care poate opri abuzul este cel care abuzează, deci copilul se va comporta bine dacă vrea ca abuzul să fie oprit, ceea ce înseamnă că trebuie să accepte solicitările sexuale. Copilul începe să se simtă vinovat de a fi provocat într-un anume fel abuzul.

Stadiul 4 – Dezvăluirea abuzului sexual - poate avea loc imediat după abuz sau la o perioadă mai mare de timp. Dezvăluirea poate lua mai multe forme:

- Copiii pot face declaraţii largi, ambigue care pot fi interpretate ca simptome comportamentale; un alt simptom comportamental este când un copil mic încearcă să simuleze un act sexual cu un alt copil.
- Copiii pot face declaraţii adulţilor / prietenilor că au fost abuzaţi sexual. Scopul acestora este de a testa reacţia ascultătorilor – dacă cel care ascultă este şocat sau are o reacţie de repulsie, copilul poate spune că a minţit – dar astfel de reacţii directe arată că ceva s-a întâmplat.

- Schimbări semnificative în comportament: izbucniri comportamentale, accese de furie, insomnii, frică de rămâne singur acasă cu părintele, frica de a merge la culcare. La adolescenţi apare consumul de alcool exagerat, fuga de acasă sau prostituţia.
- Apariţia unor boli: enurezis, boli venerice sau chiar o sarcină.

Stadiul 5 – Implicarea anumitor servicii de specialitate, în funcţie de reacţia părinţilor.

Ex:

Diana a ţinut secret abuzul la care a fost supusă de către tatăl său timp de 12 ani. Acesta o ameninţa că dacă spune ceva atunci el va abuza şi de surorile ei. De la 6 ani la 18 ani a ţinut secret ce se întâmpla între ea şi tatăl său. Totul a fost dezvăluit; de fapt el abuza în acelaşi timp şi de surorile ei.

Irina a ţinut secret abuzul tatălui vitreg trei ani până când bunica sa a observat anumite schimbări în dispoziţia ei. Ameninţările cu bătaia şi cu faptul că îi omoară mama au determinat-o să ţină secretul.

Consecinţele abuzului sexual

În plan emoţional: introversiune, tulburări emoţionale, depresie, autoestimare deficitară.

În plan social: fuga de acasă, eşec şcolar, prostituţie, consum de droguri, alcool. Ca adulţi pot avea un comportament sexual neadecvat, masturbare compulsivă, dificultăţi în alegerea partenerului şi în rolul de părinţi (se distanţează faţă de proprii lor copii pentru că asociază afecţiunea cu contactul fizic).

Consecinţe pe termen lung ale abuzului asupra copilului

Deşi unele din reacţiile iniţiale ale victimelor abuzului pot scădea în timp, tipic pentru aceste tulburări, împreună cu comportamentele de coping (de apărare) specifice abuzului, este să se generalizeze şi să se complice pe termen lung, dacă nu sunt tratate.

Specifice sunt şapte tipuri majore de tulburări psihologice, toate fiind găsite adesea la adolescenţii si adulţii care au fost abuzaţi în copilărie:

- Stresul post-traumatic;
- Distorsiuni /deformări cognitive;
- Tulburări emoţionale;
- Disociere;
- Referire slabă la sine;
- Distorsionarea imaginii de sine;
- Evitare.

De asemenea, vor fi luate în considerare şi implicaţiile sechelelor post-abuz de "co-dependenţă" şi tulburarea personalităţii de tip borderline.

Literatura de specialitate subliniază faptul că adulţii abuzaţi sau neglijaţi în copilărie au dificultăţi cu intimitatea, încrederea şi autoritatea socială. Deoarece acest gen de oameni sunt evitaţi, astfel de probleme pot avea consecinţe negative de lungă durată asupra vieţii persoanelor abuzate. Educarea copiilor cu dizabilități despre riscurile de abuz și neglijare, precum și îmbunătățirea abilității lor de a pleda pentru ei înșiși, poate contribui la reducerea maltratării în rândul acestei populații.

Trebuie să menționăm că profesioniștii (inclusiv cadrle didactice) pot juca un rol esențial în dezvoltarea rețelelor de sprijin pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora, în identificarea și

abordarea punctelor forte și a nevoilor familiei, astfel încât copiii cu dizabilități să poată fi educați în privința abuzului și neglijării, astfel încât să-și dezvolte abilități care să diminueze riscurile și să-i protejeze.

Riscuri din mediul fizic familial și școlar

Această categorie de categorii de riscuri are în vedere o serie de obstacole ce țin de structurarea antropică a mediului de viață a persoanei ce urmează programe de DAV. Nu întotdeauna modul în care oamenii și-au structurat/construit locuințele, spațiile destinate activităților productive, căile de acces etc au avut în vedere respectarea unor cerințe referitoare la accesibilitate și ergonomie.

Unele dintre comunitățile școlare sunt confruntate cu dificultăți ce țin de absența unor căi de acces adecvate nevoilor copiilor. În această categorie intră:

a. drumuri impracticabile, drumuri fără trotuare, drumuri fără adaptări pentru scaunele rulante sau pentru persoanele nevăzătoare, alei foarte înguste, acces spre școli/grădinițe neiluminat etc.

b. la nivelul clădirilor (case și școli/grădinițe) constatăm absența unor **căi de acces** adecvate nivelului de dezvoltare fizică și motrică a copiilor (scării foarte înalte, rampe de acces cu unghi foarte mare etc), **absența spațiilor de manevră** pentru accesul persoanelor aflate în scaun rulant, absența **elementelor de ghidaj** pentru persoanele cu deficiență de vedere (benzi rezonatoare, bare de ghidaj etc.), absența sau construcția inadecvată a **băilor/adaptărilor pentru băi** destinate persoanelor cu deficiențe motrice și senzoriale (robinete neadaptate, chiuvete, vase de WC foarte înalte, absența barelor de susținere, a spațiilor necesare transferului persoanei etc.);

c. la nivelul claselor/camerelor de studiu adesea constatăm prezența mobilierului neadecvat nivelului de dezvoltare somatică specific pentru vârsta copilului, mobilier uzat/deteriorat cu posibil risc de vătămare a copilului etc.;

d. iluminat necorespunzător sau absent al intrărilor, holurilor, băilor, sălilor de clasă etc.;

Posibile modalități de prevenire/gestionare a riscurilor

1. Elevii cu dizabilități sunt supuși tratamentelor intimidante, segregaționiste, abuzive sau agresive într-un procent mult mai mare decât elevii tipici. Consecințele acestor fenomene
Ce pot face cadrele didactice?

- informează-te, cu privire la ce înseamnă aceste noțiuni;
- întreabă-te dacă și tu ai fost parte a unui comportament de acest fel;
- informează-te asupra consecințelor acestor comportamente asupra elevului discriminat, marginalizat, abuzat, agresat, asupra clasei/școlii/comunității în care trăiește;
- ia atitudine atunci când constați că o persoană este supusă unor astfel de tratamente (când cineva ia atitudine frecvența și intensitatea actelor agresive scade);
- identifică autoritățile responsabile cu gestionarea acestui tip de situații;
- semnalează situațiile de acest gen;
- intervină prompt (dar legal) pentru a stopa aceste tratamente;
- identifică/formează o rețea de profesioniști care să te sprijine;
- fii un exemplu pentru celalți!

2. **Agresare, intimidarea, abuzul de orice fel determină și o serie de modificări comportamenetale pe care le putem sesiza. Ele au consecințe asupra capacităților emoționale și cognitive ale persoanei.**

Ce poți face tu?

- semnalează colegilor, conducerii școlii, psihologului din școlă sau DGASPC apariția fenomenelor de abesnteism, scăderea capacității de concentrare, a potențialului de învățare, a interesului pentru activitate (inclusiv pentru școală);
- deveniți mai atent la modificările comportamentale ale elevilor;
- folosiți o abordare formativă centrată pe încredere, susținere, mentorare și mai puțin pe evaluare sumativă etc;
- solicită informații/ajutor de la consilierul psihopedagogic/psihologi clinicieni/psihoterapeuți, asistenți sociali, reprezentanți DGASPC pentru a primi mai multe informații despre problematica abuzului și semnalele acestuia;
- informeaza-te și informează copiii și aparținătorii asupra legislației, există o legislație care definește formele de abuz și reglementează cum trebuie intervenit atunci când este identificată o astfel de situație ex: Legea nr.272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului;
- cere consiliere sau intervenția acestor instituți (nu uitați să solicitați numărul de înregistrare a semnalării făcute de către dumneavoastră)
- manifestați empatie și deschidere spre a asculta copilul. Este important ca adulții să sesizeze care este cea mai bună modalitate de a comunica cu cineva care se află într-o astfel de situatie. De regulă copii și ar putea fi prea puțin dispuși să discute despre intimidare despre problemele lor personale cu altcineva, deci trebuie să construiți o relație de încredere.
- Asigurați-vă că știți și puteți gestiona adecvat întrebările și emoțiile copilului răspunsurile pe care le vor da. Gândiți-vă dacă sunteți pregătiți să ascultați fără să judecați, oferind copilului un cadru sigur în care să-și exprime sentimentele și să decidă ce vrea să facă.

- Părinții ar trebui să ia legătura cu personalul școlii, de fiecare dată când copilul îi informează ca a fost agresat, acest fapt presupune o bună relație școală-familie.
- să promovăm abilitățile de voiață care contribuie la formarea capacitäii de self-advocacy Self-advocacy (a ști să comunici, te aperi și să negociezi pentru tine) înseamnă că un elev cu dizabilități trebuie să fie învățat să le spună oamenilor ce își dorește și de ce are nevoie, într-o manieră directă. Elevii trebuie să fie implicați în toate etapele rezolvării unei situații de agresare. Self-advocacy înseamnă ca elevul să știe cum: să vorbească în numele său, să-și descrie punctele forte, dizabilitatea, nevoile și dorințele, să-și asume responsabilitatea în privința propriei persoane, să învețe despre drepturile sale, să știe să ceară și să obțină ajutor sau dacă apare o problemă.
- să realizăm campanii de informare și prevenire astfel încâe ecopii să știe că nu sunt singuri și că există oameni cărora le pasă și pot și vor să ii ajute.
- Copii să fie informați că nu depinde de o singură persoană să pună capăt abuzului și nu este niciodată responsabilitatea copilului să schimbe ce se întamplă cu el.

Nimeni nu merită să fie agresat. Toți oamenii ar trebui tratați cu demnitate și respect, indiferent de situație. Toți avem responsabilități și roluri și de aceea atât părinții și elevii, cât și școala sau comunitate trebuie să coopereze pentru a schimba lucrurile în bine și a asigura protecția și respectarea dreptruilor copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale.

Bibliografie

1. Belciu, M., Hint, S., Mareș, G. et al.; 2011, Metode de instruire pentru dezvoltarea abilităţilor de viaţă la clasă,, Ed. Paralela 45, Piteşti, ISBN 978-973-47-1330-1.
2. Briere, J. N., 1992, Child abuse trauma, Lodon, Sage Publications, Inc.
3. Caroselli, M., 2010, 50 activities for developing critical thinking skills, HRD Press.
4. Chan, EKL; Emery, CR; Ip, P., 2016, Children with Disability Are More at Risk of Violence Victimization: Evidence from a Study of School-Aged Chinese Children, Journal of Interpersonal Violence, 2016, v. 31 n. 6, p. 1026–1046.
5. Cosmovici, A. 1998, Psihologie generală, ed. Polirom, Iași.
6. Fischer, G., Riedeser, P., 2001, Tratat de psihotraumatologie, Bucureşti, Editura Trei.
7. Morrison G., M., and Cosden, M., A., 1997, Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities, Learning Disability Quarterly, Volume 20, Winter 1997, pp.43-60.
8. Goodley, D., 2007, Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. International Journal of Inclusive Education, 11(2):317-334.
9. Ionescu, Ş. (2001) , Copilul maltratat –Evaluare, prevenire, intervenţie, Bucureşti.
10. Lopez, G., 2001, Violenţele sexuale asupra copiilor, Cluj, Editura Dacia.
11. Marjorie Cusick, 2017, Batterd Women's Alternatives, MFCC (925) 676-8010
12. Oprea C., 2003, Pedagogie. Alternative metodologice interactive, Editura Universitatii din Bucuresti.
13. Paul, R., & Elder, L., 2014, The miniature guide to critical thinking, concepts and tools, Publisher: The Foundation for Critical Thinking.
14. Popescu, A., Mares, G., Bran C., ş.a., 2010, Ghid de identificare si adresare a nevoilor emergente a copiilor din Romania, (An Identification and Addressing Guide for the Newly Emerging Needs of The Romanian Children) Fundatia Pentru Dezvoltarea Societatii Civile din Romania, Bucuresti.
15. Popescu, A., Mares, G., Vameșu, A., 2010, Nevoi emergente ale copiilor din Romania - Studiu exploratoriu, FDSC-Romania, International Child Development Initiative-Olanda, Children of Slovachia Fondation-Slovacia. București, 2010, ISBN 978-973-0-09313-1.
16. Rosenfeld, R. B., 2014, The examined externship is worth doing: Critical self-reflection and externship pedagogy. Clinical Law Review, 21, 127–169.
17. Rotaru, L., Gavriliţă, L., Cojocaru, V., [et al.], , 2013, Experienţe practice în incluziunea educaţională a copiilor dezinstituţionalizaţi. Studiu de caz: Şcoala internat auxiliară Sarata Nouă, Leova, Chişinău.
18. Roth – Szamoskozi, M., 1999, Protecţia copilului – Dileme, concepţii şi metode, Cluj – Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
19. Shapiro, S., 1992, Sexual trauma and psychopatology clinical intervention with adult survivors.
20. Ştefan, M., 2001, Educaţia extracurriculară, Bucureşti.
21. ***Guidelines for Post-Primary Schools - Supporting Students with Special Educational Needs, Department of Education and Skills, Ireland.

22. ***FDSC, Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă, 2011.
23. ***Să comunicăm cu … plăcere. Ghid pentru părinţi, educatori şi alte persoane implicate în lucru cu copii care au dificultăţi de comunicare, UNICEF.
24. ***The Risk and Prevention of Maltreatment of Children With Disabilities, Bulletin for Professionals, January 2018.
25. O.M.E.C.T.S. nr. 3960/3.05.2012 privind aprobarea programei școlare pentru disciplina opțională Dezvoltarea abilităților de viață.
26. Ordinul comun nr. 1985/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale.
27. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (JO L 394, 30.12.2006, pp. 10-18 sursa: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962 accesat 15.05.2019.
28. Legea nr. 272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului, actualizată.
29. https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandsafety/abuse.html
30. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190544/00374-2009DOM-EN.pdf
31. https://www.education.sa.gov.au/parenting-and-child-care/parenting/protecting-children-and-young-people-disability/why-children-disability-are-more-vulnerable-abuse-and-neglect
32. https://www.dcu.ie/sites/default/files/students/studentlearning/creativeandcritical.pdf
33. http://spers.ca/wp-content/uploads/2013/08/50-activities-for-developing-critical-thinking-skills.pdf
34. http://www.schrockguide.net/uploads/3/9/2/2/392267/critical-thinking-workbook.pdf
35. http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE55.pdf
36. https://www.heidisongs.com/blogs/heidi-songs/an-easy-critical-thinking-game-for-k-1-kids
37. www.nonformalii.ro
38. http://www.abilitatideviata.ro/
http://www.academia.edu/20135710/1._dezvoltarea_abilitatilor_de_viata_-_curriculum_optional
40. https://drepturilecopilului.md/files/publications/final_final_fdv.pdf
41. http://www.cvr-trainer.crips.ro/doc/Manualul%20educatorului%20EDUC_CRIPS.pdf

Anexe

Anexa 1 Studiu de caz - Dezvoltarea abilităților de gândire critică pentru elevii cu nevoi speciale, Stacie Deyglio, Educator's Voice Vol. VIII

Este esențial să sprijinim toți elevii să pună întrebări bune și să învețe să deslușească sensul ideilor complexe, pentru a asigura progresul în școală și succesul la locul de muncă. Abilitățile de gândire înaltă (higher order thinking skills), cum ar fi rezolvarea de probleme, sintetizarea, evaluarea, sunt fundamentale pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor. Așteptările noastre ar trebui să fie ca elevii să se implice în sarcini de natură intelectuală cât mai mult, în timpul programului de la școală. Ei ar trebui să aibă, pe parcursul unei zile, mai multe oportunități de a rezolva sarcini care sunt solicitante din punct de vedere intelectual. Dificultățile de limbaj, dizabilitățile și cunoașterea limitată a subiectelor nu ar trebui să restricționeze elevii să se implice pe măsura potențialului lor.
Stacie Deyglio este profesoară de biologie. "*Sunt responsabilă de 6 clase cu abilități cognitive mixte, cu nevoi speciale – dizabilități emoționale și de învățare. Strategia specifică pe care mă focusez cel mai mult în clasă este implicarea. Implicarea poate fi definită ca învățare activă care apare atunci când elevii sunt curioși, interesați și inspirați de conținut sau de interacțiunea cu mine.* ***Implicarea nu include învățarea atunci când elevii sunt plictisiți, fără vlagă sau când nu le pasă. Dacă elevii nu sunt implicați activ, atunci ei nu învață activ.*** *Într-o perioadă de 40 de minute, elevii călătoresc cu mine printr-un proces de gândire socratică, care trezește și implică mintea prin întrebări științifice și aplicații de gândire critică. Nivelul de interogare prin metoda socractică nu se schimbă, doar conținutul se schimbă pe măsură ce progresăm pe parcursul anului.*
Mă focusez pe a oferi elevilor întrebări, nu răspunsuri (predare socratică). Modelez o minte curioasă, care analizează și pune la îndoială, prin explorarea subiectului cu ajutorul întrebărilor. Urmez de asemenea transferul gradual de responsabilitate, așa-numitul model <Fac eu, facem noi, faceți voi>, al lui Doug Fisher și Nancy Frey. Acest model cere ca profesorul să tranziteze de la a avea toată responsabilitatea predării la o fază în care elevii au responsabilitatea pentru propria învățare. Această metodologie rezultă în ultimă instanță în elevi siguri pe ei, care acceptă responsabilitatea propriei învățări, în tot acest timp coordonând învățarea prin acest proces cognitiv.
Elevii fac un efort foarte mare să fie implicați. Generația actuală de elevi cu care lucrăm nu sunt în stare să stea locului și să se concentreze pentru mai mult de 20 de minute. Când elevii sunt aduși în proces ca oameni responsabili, ei sunt invitați să stea emoțional lângă profesor. În opoziție cu a sta, a asculta și a face (care este un model de predare vechi și expirat), eliberarea graduală de responsabilitate din partea profesorului crește încrederea elevilor ca și comunitate, dar și a fiecăruia în parte. Nu există răspunsuri greșite, ci doar momente de învățare, pentru a îmbunătăți ceea ce știm deja."

Un obiectiv de învățare este afișat pe tablă. Obiectivul de învățare este transmis la începutul, la

mijlocul și la sfârșitul fiecărei lecții. Un „Scop", sub forma unei întrebări, este afișat pe tablă. Ora începe cu un energizer de tipul „Faceți acum", care îi ajută pe elevi să se concentreze și să ajungă pe „tărâmul" academic al învățării. Sarcina de tipul „Faceți acum" este întotdeauna o întrebare riguroasă.

Întrebările cu răspuns multiplu sau întrebările cu răspunsuri scurte sunt ușor de scris rapid pe tablă. Pe tablă este pusă o "bară de progres" cu privire la atingerea obiectivului de învățare. O altă "bară de progres" este afișată în partea de sus a tablei și se referă la înțelegerea dinamică a obiectivului. Aceasta va evolua pe parcursul lecției. O agendă (așteptări de la lecție) este scrisă, de asemenea, pe tablă și, în timp ce elevii copiază sarcina "Faceți acum", Stacie trece în revistă scurt agenda pentru perioada de 40 de minute împreună, ajută elevii să intre în atmosfera lecției, se plimbă printre elevi punând întrebări și gestionând clasa.

Datorită profilului elevilor, sarcina "Faceți acum" are și un stimulent: elevii câștigă ceva pentru participare și pentru răspunsuri corecte. Stimulentul este o recompensă atrăgătoare care îi motivează pe elevi să fie atenți la cunoștințele pe care le transmit. O recompensă captivantă pentru ei include un element tangibil, cum ar fi o mică jucărie, un fruct etc. Recompensele sunt sărbătorite cu întreaga clasă, astfel încât toată lumea e implicată.

După sarcina de energizare "Faceți acum", se trece la o discuție de 7-10 minute, transmisă de profesoară după metoda socratică. Această parte a lecției poate arăta astfel:

"Aș începe lecția spunând: "Cine a auzit vreodată de metoda științifică? Spuneți-mi ce știți despre asta." Elevii răspund cu cuvinte aleatorii – "O ipoteză, doamnă... asta face parte din metoda științifică" sau: "Înseamnă că trebuie să faci o observație și apoi să o testezi, corect?" Sau ar spune: "Există niște pași, doamnă, dar nu-mi amintesc care sunt."
Elevii cu o încredere în sine mai mică șoptesc pentru ei înșiși sau pentru persoana de lângă ei. Elevii cu încredere în sine mai ridicată ridică mâna sau pur și simplu strigă răspunsuri, astfel reprezentând modele pentru ceilalți elevi. Eu apreciez vizibil fiecare răspuns oferit, prin: zâmbete, felicitări, bătut palma sau strâns mâna, sărit în sus și jos în timp ce spun cât de mândră sunt de încercarea lor. Aceste comportamente creează încredere elevilor și îi conduc către conținutul lecției. Acum vor să învețe mai multe. Ei vor vrea să afle mai multe despre metoda științifică, deoarece eu (în calitate de profesor) prețuiesc ceea ce ei știu deja și le arăt că vreau să se perfecționeze în legătură cu acest conținut. Vreau să-i văd că știu pașii metodei științifice și vreau să îi văd aplicând acești pași într-o situație din viața reală cu care ar trebui să fie familiarizați.
În continuare, trecem la teorie (o mini-lecție) și elevii copiază conținutul relevant dintr-o prezentare PowerPoint sau de pe tablă. Apoi trecem la o sarcină bazată pe alfabetizare, care implică participarea întregului grup. Aceasta ar putea fi sub formă de întrebări; o imagine sau o diagramă; o mică cercetare pe internet; un mic proiect sau o misiune de îndeplinit; un videoclip; sau o altă formă de sarcină, concepută pentru a încuraja participarea tuturor și motivarea fiecărui elev. Această etapă, "Noi facem", durează între 10-15 minute."

Clasa trece apoi la muncă independentă structurată, în ultimele 10-15 minute ale orei. În această etapă – "Tu faci" – elevilor li se oferă o sarcină academică mai riguroasă, care include gândirea critică. Sarcina "Tu faci" poate fi o cerință de alfabetizare bazată pe interpretările lor despre mini-lecție. Cerința poate include un rezumat, o explicare a ideilor discutate în clasă, o imagine / desen (care este explicată pe scurt), o listă sau uneori orice interpretare a lecției făcută de elevi. De exemplu, în fiecare vineri completăm jurnalul științific.

"*Într-o lecție, am explorat diferența dintre alimentele ecologice și cele convenționale. Elevii au*

observat un experiment realizat de un elev de clasa a treia pe YouTube. În acest experiment, elevul a cultivat cartofi din diferite soiuri, inclusiv organici din supermarket, organici de la un fermier și cartofi tipici din supermarket.
A pus cartofii în apă, măsurând cât a crescut fiecare cartof după ce cartoful a stat un timp în apa de la robinet. Elevii au răspuns la următoarele întrebări despre videoclip:
Cum modifică expunerea la anumite substanțe chimice un organism viu?
Care cartof credeți că ar fi cel mai sănătos de mâncat?
Descrieți cartoful pe care l-ați mânca și explicați de ce l-ați ales.
Elevilor li s-a acordat timp să răspundă la întrebări și am revizuit aceste răspunsuri în plen. Apoi, elevii au fost îndrumați să scrie un rezumat al videoclipului în jurnalele lor, pe cont propriu (lucrare individuală)."

În alte ore, Stacie urmărește împreună cu elevii un videoclip. Sau elevii citesc cu toții, cu voce tare, un articol științific adaptat. Elevii răspund apoi la trei întrebări despre articol / videoclip, în grup. Profesorul scrie pe tablă răspunsurile sintetizate din toată discuția grupului, iar elevii copiază răspunsurile în jurnalele lor. Ca activitate individuală, elevii au scris un scurt rezumat de cinci până la șapte propoziții, cu propriile cuvinte. Activitatea se încheia cu un concurs de ghicire a obiectivului orei. Elevii primesc un premiu – pentru participare, sprijin de la egal la egal, comportament pozitiv, trecerea de la o sarcină la alta și finalizarea sarcinilor.

Predarea abilităților de gândire critică pentru clasele cu nevoi speciale necesită ca dvs. să fiți flexibili, să experimentați, să aveți o răbdare consistentă, să folosiți rigoarea academică, să utilizați evaluarea bazată pe dovezi și să fie atenți la evoluția copilului per ansamblu. Este o abordare multifațetată care poate produce rezultate semnificative, care să îi responsabilizeze și să îi pregătească mai bine pe elevi pentru viața în afara învățământului obligatoriu.

Gândirea nu este stimulată prin răspunsuri, ci prin întrebări. Când motivați o clasă cu interogare socratică este important ca:
- discuția să fie focusată;
- discuția să fie stimulantă, cu întrebări de sondare din partea profesorului;
- un elev, un grup de elevi sau cadrul didactic să rezume ceea ce a fost sau nu discutat și / sau rezolvat;
- cât mai mulți elevi să fie implicați în discuții.

Întrebarea este inima gândirii critice. Întrebările includ orice fel de gândire ordonată care poate genera un răspuns de la un elev. Întrebările deschise sunt cele mai bune - utilizarea unor întrebări deschise bazate pe "Cum": "Cum a devenit metoda științifică organizată în pași?", spre deosebire de întrebările închise, cum ar fi "Care sunt pașii metodei științifice?" Întrebările deschise determină "roțile cogniției" să se învârtă și să gândească. Astfel, elevii sunt motivați, atrași spre oră și sunt capabili să vină răspunsuri inteligente și bazate pe conținut. Pentru a crea un mediu în care există implicare și curiozitate intelectuală, întrebările sunt esențiale. În timpul mini-lecției, elevii nu sunt inactivi, în timp ce profesorul "turuie" cunoștințe într-un format de prelegere. În schimb, prelegerea generează și integrează un flux de întrebări.

"Se întâmplă rar ca elevii din clasa mea să nu fie provocați cu o întrebare pentru mai mult de 30-60 de secunde pe parcursul mini-lecției. Răspunsurile incorecte sunt verificate; alți elevi sunt invitați să asiste sau să îi ajute pe colegii de clasă să răspundă la întrebări și să continue discuția. Răspunsurile de succes sunt sărbătorite prin indicii verbale de felicitare ale profesorului. Colegii care se sprijină unii pe alții pentru a se ajuta și a răspunde la întrebări sunt sărbătoriți, de asemenea. Este important pentru mine să le transmit elevilor mei abilitatea de a pune întrebări

pentru ca aceștia să-și atingă scopul de a gândi ca un om de știință. Este procesul de a genera noi cunoștințe și de a utiliza cunoștințe prealabile pentru a sprijini, confirma sau respinge idei care duc la o nouă înțelegere."

Elevii cu cerințe speciale, în special cei cu risc, au o conștientizare foarte scăzută a abilităților care îi pot face "învățăcei" siguri pe ei. Este vital să încorporați în cadrul lecției un flux structurat de experiențe antrenante (și, prin urmare, pline de satisfacții) prin care elevii să fie încurajați să își exprime liber cunoștințele anterioare, precum și să asimileze noile cunoștințe.

Pentru orice profil de elevi (elevi tipici, dar mai ales elevi cu CES), este important să alegeți conținut aliniat cu standardele la care elevii vor participa activ, inclusiv utilizarea mijloacelor multimedia și a metodelor de cercetare bazate pe internet. Acest lucru este esențial pentru "a vinde" conținutul elevilor. Este important să alegeți subiecte actuale, care se asociază cu viața elevilor și care sunt relevante și semnificative pentru aceștia.
"De exemplu, un accident de la un meci faimos de baschet, care a fost urmărit de mulți elevi, a fost un mare succes pentru a stimula o discuție despre sistemul cu clasa mea. Alegerea subiectelor cu care elevii pot relaționa îi determină pe aceștia să vorbească și să se implice în procesul de învățare.

"În calitate de profesor, îmi petrec majoritatea timpului de pregătire găsind surse bogate în informații (videoclipuri, fotografii, artă, jocuri interactive pe tabla inteligentă, obiecte cu care se poate lucra) care se pot conecta ușor la subiecte relevante, presante, și care astfel vor alimenta discuțiile după mini-lecție. Continui cu o colecție puternică de întrebări, care variază de la factual la analitic la conectiv, până la rezolvarea problemelor bazată pe soluții.
Iată un exemplu: am avut o clasă de elevi cu un nivel extrem de omogen, cu abilități scăzute, cu o lecție de variație genetică. În acest sens, am folosit un set de întrebări referitor la o buruiană comună, păpădia.
Fragmentul de întrebări conținea și un scurt pasaj de lectură despre o nouă variantă de păpădie care a apărut în peluza profesorului de știință. Noua variație de păpădie era de mai scurtă și, prin urmare, de fiecare dată când profesorul mergea să cosească gazonul cu mașina de tuns iarba, lamele acesteia nu ajungeau la păpădie. Discuția a continuat arătând elevilor fotografii cu păpădii și oameni care își tăiau gazonul. În această lecție, elevii au devenit profesorii activi, mi-au pus întrebări și mi-au împărtășit povești personale despre păpădie, genetică, reproducere, variație etc. A urmat o discuție fantastică. După pauză, mai mulți elevi s-au întors aducându-mi buchețele de păpădie galbene, flori și tulpini!"

Pentru a menține discuția activă, profesorul ar trebui să aducă în discuție diferite perspective asupra subiectului, inclusiv crearea unui rol de „avocat al diavolului" prin aducerea unor puncte de vedere opuse, în situații dinamice. Acest lucru este ușor de realizat la orele de știință, deoarece există multe situații actuale, relevante și importante, la care elevii ar trebui să fie expuși și asupra cărora ar trebui să formuleze soluții sau opinii. În funcție de nivelul elevilor, acesta poate include subiecte precum: cercetarea cu celule stem, impactul omului asupra mediului, încălzirea globală, fracking-ul și utilizarea energiei nucleare etc. Subiectele pot fi dezbătute până se expun toate punctele de vedere. Însă pentru a dezbate constructiv trebuie să se stabilească reguli de grup clare în vederea exprimării perspectivelor diferite, spre exemplu respect reciproc permanent, întemeierea argumentelor pe raționamente logice și nu pe atacuri la persoană etc. Este important ca persoanele din grup "să fie de acord să nu fie de acord."

După dezbatere, elevii pot fi conduși printr-o scurtă discuție de analiză a gândurilor, informațiilor

și punctelor lor de vedere, acestea putând fi transformate într-o temă de tipul "Facem împreună" (Noi facem) sau "Fac singur(ă)" (Eu fac).

Pentru a iniția procesul de gândire critică, cel mai bine este să începeți cu o "momeală". Întrebările provocatoare sunt cele mai bune pentru a construi argumente în jurul lor. În cazul exemplului păpădiei, întrebarea „Cum influențează variația genetică a unui organism viața oamenilor?" a fost întrebarea / obiectivul provocator care s-a corelat cu o lecție plină de învățăminte, care provoacă gândirea.

"În lucrul cu elevii cu CES, este important să se identifice termeni ambigui sau subiectivi", spune Stacie. *"În clasa mea, unii elevi pot identifica cu ușurință termenii pentru părțile / organele corpului uman, spre deosebire de termenii comuni, pe care îi folosim zilnic în conversație. Nu orice elev intră în clasă cu aceeași cantitate sau tip de cunoștințe anterioare. Este important să obțineți răspunsuri de la orice elev și să îi încurajați. Acest lucru poate solicita multă răbdare din partea profesorului pentru a ține clasa pe loc și a aștepta un anumit elev să vină cu un răspuns, fără să îl facă să se simtă presat. Toți elevii au avut o anumită expunere la cunoștințe științifice prin expunerea la informații anterioare, fie că e vorba de emisiuni de televiziune, jocuri video, observații din viața reală, așa că este indicat să împărtășească orice este legat de subiect. Este esențial ca educatorul să rămână deschis și flexibil atât în ceea ce privește discuția, cât și în privința cantității de cunoștințe discutate.*
Am întotdeauna, în "buzunarul din spate", cea mai înaltă realizare a fiecărui elev. Am învățat că este mai important să lucrez flexibil cu elevii, să le susțin punctele tari în timp ce lucrez cu generozitate și tandrețe pentru a le îmbunătăți punctele slabe (în special în ceea ce privește competențele legate de alfabetizare)."

Stacie subliniază necesitatea implicării fiecărui elev: *"Nu orice elev este în măsură să clarifice și să definească termenii, dar fiecare elev are dreptul să încerce. Este foarte important să acționezi ca un ghid care stă lângă elev, pentru a sprijini elevii cu abilități mai scăzute să descifreze conținutul, termenii și cunoștințele aplicabile. Accentul pe a obține "răspunsul corect" este depășit, este un model care descurajează gândirea critică și în cele din urmă și procesul de învățare.*
Elevii au dreptul să își gândească și formuleze ideile – cu voce tare – în prezența profesorului și a colegilor. Colegii de clasă oferă sprijin și ajungem la răspuns împreună, în majoritatea cazurilor. Le spun elevilor mei că nu există răspunsuri corecte; toate răspunsurile sunt o modalitate de a contribui la oră în ansamblu, de a absorbi cunoștințele care sunt "conduse" de profesor, care ar trebui să fie autoritatea calificată în ceea ce privește validarea finală a corectitudinii."

Pentru a evalua dacă elevii învață să gândească critic, profesorul are nevoie de o fereastră prin care să urmăarească procesul gândirii lor. Pentru a face acest lucru, profesorul trebuie să stabilească o metodă prin care să înregistreze progresul și evaluarea fluxului constant de informații generate de elevi în timpul orei. Profesorii trebuie să provoace elevii să comunice, utilizând metode integrative și creative de comunicare a rezultatelor și a răspunsurilor autentice. Eseuri, rezumate, experimente, sarcini de învățare bazate pe proiecte, lucrări de cercetare, anchete, discuții socratice și întrebări riguroase din punct de vedere academic – toate oferă elevilor șansa de a-și demonstra abilitățile. Acest lucru permite profesorului să evalueze raționamentul elevilor într-o varietate de situații individualizate.

Cercetările privind managementul clasei și cele mai eficiente practici au demonstrat că elevii au performanțe mai bune într-o sală de clasă predictibilă, stabilă și structurată. Ar trebui să îi provocăm pe elevii noștri cât mai des posibil, cu deplină încredere că pot gândi critic ideile

prezentate în clasă. S-ar putea să fie necesar ca profesorii să ofere sprijin sau să completeze lacunele, dar cea mai mare parte a activității cognitive este responsabilitatea elevilor.

Elevii nu vor cere sarcini riguroase. Vor face ceea ce cerem de la ei și nimic mai mult. Nu putem aștepta ca ei să solicite o provocare. Trebuie să îi provocăm noi, în fiecare zi, având încredere în capacitatea lor și creând un mediu sigur. Dacă până la sfârșitul unei sarcini elevii nu înțeleg sau nu au atins obiectivele de învățare stabilite pentru ei, putem să ne întoarcem, să ne retragem sau să folosim ocazia pentru a pune un alt set de întrebări care să le stimuleze creierul spre învățarea activă.

Anexa 2: Mituri, prejudecăți și adevăruri despre copiii cu CES

1. … Înainte să intre în clasa pregătitoare, părinții își duc copiii la comisii de orientare școlară. Acestea stabilesc gradul de handicap și/sau emit un certificat numit de Certificat de Orientare Școlară care atestă CES …. *O etichetă* care nu înseamnă, nici pe departe, acces liber în școli sau grădinițe, cum spune legea, ci mai degrabă o sursă de marginalizare și discriminare pentru un copil cu nevoi speciale și nici pe departe un element care să vină în sprijinul copilului și a familiei acestuia.

2. Copiii care necesită educație specială trebuie școlarizați în clase separate de cele aparținând învățământului de masă.

3. Educația specială se adresează doar copiilor cu dizabilități severe: fizice și intelectuale.

4. Lupta pentru obținerea drepturilor (în mod specific, a serviciilor medicale, educaționale, recuperatorii, sociale etc.) copiilor cu handicap & CES este una continuă.

5. Beneficiarii educației speciale sunt stigmatizați pe viață de etichete precum CES, handicap, dizabilitate.

6. În mod obligatoriu, copiii cu CES / handicap trebuie să ia permanent tratament medicamentos.

7. Serviciile de educație specială sunt costisitoare, deci ceilalți copii (sănătoși) vor fi privați de finanțarea corespunzătoare a educației lor obligatorii.

8. Copiii cu CES / handicap ar trebui să călătorească cu mijloace de transport speciale și care să fie utilizate doar de ei.

9. Trebuie să ne fie milă de copii cu CES.

10. Copiii cu CES / handicap nu pot participa la toate activitățile școlare asemeni colegilor lor sănătoși.

11. Copiii cu CES / handicap nu au parte / nu beneficiază de o educație corespunzătoare nevoilor lor (individualizată, multisenzorială, tehnologie asistivă etc.)
12. Dacă nu ai o deficiență sau un handicap, nu știi cum să susții un copil cu CES / handicap.

13. Este ineficient sau mai degrabă neproductiv să școlarizăm copiii cu CES în clase din învățământul de masă.

14. Un copil cu CES va determina scăderea nivelului clasei.

15. Părinții copiilor cu CES sunt conflictuali și sunt frecvent nemulțumiți de clasă, de profesori, de progresele copilului.

16. Copii cu CES sunt cei care sunt sursa conflictelor din clasă.

17. Nu este treaba profesorului de la clasă să individualizeze curricula copilului cu CES sau să gestioneze situațiile care apar în clasa și au legătură cu copilul cu CES.

18. Copilul cu dizabilități nu înțelege/nu îi pasă/nu simte mare lucru din ceea ce se întâmplă în jurul lui.

19. Nu este treaba profesorilor să îl ajute pe elev să se integreze în clasă/societate, pentru asta sunt profesori de sprijin, profesori itineranți, consilieri școlari, shadow.

20. Locul copiilor cu CES este în centre speciale pentru ei.

21. Copii cu CES nu vor avea niciodată un loc de muncă, ei vor fi dependenți de cei din jur.

22. Nevoile copiilor cu CES sunt mereu în atenția publicului, iar de ceilalți copiii nu pasă nimănui.

23. Profesorii nu au nevoie de formare pentru a învăța cum să lucreze cu copiii cu CES, ei au suficientă experiență pedagogică!

24. Copiii cu CES nu pot face față exigențelor învățământului de nivel liceal.

25. Persoanele cu CES au prea multe drepturi și nu este corect față de celelalte persoane.

26. Profesorii nu pot lucra diferențiat la clasă.

27. Eu nu pot să fac nimic în privința persoanelor cu CES.

Anexa 3: Exercițiu: Studii de caz - abuz

Timp: 30-40 minute
Obiective:

- Să identifice diferite tipuri de abuz;
- Să exploreze roluri variate și responsabilități a celor care ar răspunde în cazul unui abuz.

Materiale: handouts cu studii de caz, flipchart, markere.
Instrucțiuni:

1. Participanții sunt împărțiți pe grupuri, fiecare grup primind un studiu de caz.
2. Participanții vor citi scenariile și vor răspunde la următoarele întrebări:
   a) Despre ce fel de abuz este vorba în acest studiu de caz?
   b) A cui este responsabilitatea de a interveni în acest caz de abuz/de a răspunde de această situație.
   c) Folosind Inelele Responsabilității (Copil, Familie, Comunitate, Instituție, Județ, Național, Internațional), descrieți în fiecare inel rolul și responsabilitatea fiecărei părți cheie interesate (stakeholder).
   d) Ca factor de decizie, ce ai face pentru a opri sau pentru a preveni această formă de abuz?
3. Participanții își pot prezenta răspunsurile întregului grup în timp ce facilitatorul notează pe flipchart răspunsurile alternative din partea grupului.

Studii de caz:

1. Un băiat de 10 ani a uitat să-și facă temele. Profesorul de la clasă l-a pedepsit cerându-i să vină în fața clasei. În timp ce stătea în fața tuturor colegilor de clasă, profesorul îl dojenea zicându-i :"leneș, prost, și că nu o să reușească nimic în viață". Băiatul se simțea rușinat. S-a întors în banca lui și a rămas acolo tăcut.

2. O familie a decis să ia în grijă un copil din orfelinat după ce ambii părinți au murit de HIV/SIDA. Copilul este îngrijit, primește mâncare, haine și adăpost la fel ca și ceilalți copii din familie. Dar, fiindcă familia este săracă, își permite să trimită la școală doar copiii biologici. Copilul orfan, deși îngrijit, va lucra alături de îngrijitorii pământului pentru a ajuta la procurarea hranei pentru întreaga familie. Dacă într-o zi ei vor găsi o bursă de studii pentru copilul orfan, îl vor trimite la școală, însă acum nu îi este permis să meargă la școală alături de ceilalți copii ai familiei.
3. Un tânăr de 17 ani este trimis să muncească în afara gospodăriei. Își găsește de lucru la un restaurant local. Patronul restaurantului îi spune băiatului că poate spăla vasele pentru o plată mică. În fiecare zi băiatul vine la restaurant să spele vasele și este plătit puțin. Cu trecerea timpului, băiatul primește și alte sarcini, cum ar fi să gătească, să servească clienții și să curăță mesele, lucrnd până seara târziu. Cu toate acestea, băiatul primește aceeași sumă mică de bani. Dacă se plânge, patronul restaurantului îl va concedia, așa că decide să continue să muncească.

4. Un bărbat local înființează o sală de film în oraș. El permite accesul copiilor în sală în timp ce rulează filme pornografice. În sală sunt și adulți care se uită la aceste filme. Fetițele sunt rugate să se așeze lângă adulții bărbați în timp ce privesc filmele. Bărbații promit fetițelor dulciuri fiindcă stau lângă ei.

5. O familie nu este în stare să aibă grijă de fetița lor de 13 ani. Ea decide să o mărite pe fată cu un bărbat mai în vârstă, de 42 de ani. Familia va primi o zestre bogată pentru acest mariaj.

6. În timp ce familia stă la masă, la cină, doar băiețelul din familie și tatăl au voie să mănânce. Fetița din familie și mama trebuie să aștepte până ce băiatul și tatăl termină de mâncat. După ce au terminat, mama poate mânca și ea. Ceea ce rămâne după mamă, va primi fetița din familie. Uneori, ceea ce rămâne înseamnă doar două linguri cu fasole.

7. Un copil cu dizabilitate, care nu poate merge și nu poate vorbi, este închis în casă deoarece familia lui nu vrea să atragă atenția asupra dizabilității sale. Copilul este îngrijit, primește mâncare, haine, dar nu îi este permis să iasă din casă. Părinții simt că dacă copilul va ieși din casă va fi discriminat din nou. Pentru a preveni asta, părinții își țin copilul închis în casă. Aceasta se întâmplă pentru siguranța și protecția copilului.

8. Un profesor își roagă eleva să rămână după cursuri pentru a-i da să lucreze exerciții în plus la matematică, totul pentru a o susține în a-și îndeplini visul-acela de a deveni doctor. Dându-i de lucru în plus, profesorul îi spune fetei că va ajunge departe în viață și fiindcă e așa de deșteaptă, dorește să o ajute pe gratis. Eleva este foarte fericită de această apreciere și atenție. După o lună de cursuri extra fata se descurcă foarte bine în rezolvarea exercițiilor. Apoi, în una din zile, profesorul îi spune fetei că și-ar dori ca aceasta să-i facă o favoare în schimbul ajutorului acordat. Acesta îi spune că au devenit foarte apropiați și că o place. El îi spune fetei că vrea să facă sex cu ea, altfel se va opri din a-i oferi ajutor și o va pica la examenul de matematică. Ea nu va putea astfel să primească vreodată o bursă de studii la universitate. Așa că, fata acceptă să facă sex cu profesorul ei de matematică.

9. Un tânăr este prins în timp ce fură de la un magazin local. Este trimis la Consiliul Local pentru a i se stabili pedeapsa. Decizia este astfel: băiatul va primi 6 lovituri cu un băț din partea bătrânilor din comunitate. Băiatul este trimis în mijlocul comunității, de unde toată lumea poate privi cum își primește pedeapsa.